



Afstemming 2020

Opleidingsvisie

'Afstemming 2020'

*Een inhoudelijk verantwoordingsdocument
van het eerste projectjaar A2020*

Namens procesgroep & stuurgroep A2020

Koen Luijns

Voor het eerst opgeleverd in mei 2019

Licht herziene versie oktober 2019

Marnix Academie

Pabo Utrecht

Inleiding

De Marnix Academie positioneert zich als een gespecialiseerde hogeschool die betrokken, bekwame en bevlogen leraren voor het primair onderwijs opleidt (Van den Berg, De Kort, & Van der Wal-Maris, 2014). Deze positionering wordt gewaardeerd door partners in het werkveld en studenten. Aangevuld met goede studenttevredenheidscijfers en het vertrouwen van de NVAO in onze kwaliteit leidt deze uitgangspositie niet direct tot een 'sense of urgency' voor verandering. Echter, de tevredenheidscijfers laten een lichte daling zien en de studentbetrokkenheid laat zichtbaar te wensen over. In een dynamische (onderwijs)wereld als de onze is het een belangrijke opdracht om curriculaire keuzes uit het verleden kritisch te beschouwen. Deze opdracht wordt ondersteund door het gegeven dat de Marnix Academie zich altijd heeft willen onderscheiden als innovatieve Hogeschool. Een vraag die zich nu bijvoorbeeld aan ons opdringt is de vraag naar ruimte voor de student in ons voltijdcurriculum. Zowel onze studentpopulatie als de samenleving vragen om meer ruimte en flexibiliteit in een samenhangend curriculum (Marnix Academie, 2017).

In het studiejaar 2018-2019 is er, in lijn met het strategisch beleidsplan (Marnix Academie, 2017), een proces van curriculumvernieuwing in de voltijdvariant van de bacheloropleiding opgestart. Bij dit proces zijn docenten, (oud)studenten, partnerschap, werkveld, en externe (onderwijs)instellingen betrokken. Fullan (2007 in Glasbeek, 2015) ondersteunt deze aanpak met te stellen dat de meest effectieve onderwijsvernieuwingen van onderaf worden bedacht, uitgetoetst en ingevoerd. Deze aanpak wordt op de Marnix Academie gehanteerd, vanuit een vertrouwen in de betrokkenheid, bevlogenheid en bekwaamheid van de docenten. Onderwijsverbeteringen vonden de afgelopen jaren plaats op delen van de opleiding, daarom is het nu tijd om het geheel te bezien. Immers onderwijsvernieuwing heeft meer kans tot slagen als er aandacht is voor samenhang en kwaliteit in alle facetten van de opleiding (Fullan 2007 in Glasbeek, 2015). De eerste fase van het vernieuwingsproces, dat in het studiejaar 2020-2021 moet leiden tot een gefaseerde implementatie van een nieuw voltijdcurriculum, heeft geleid tot dit document.

Maatschappelijke ontwikkelingen anno 2019

Leraren behoren voor kinderen tot de belangrijkste personen in hun bestaan (Hattie, 2009). Leraren vervullen diverse rollen met grote verantwoordelijkheid. Dat lijkt een aantrekkelijk carrièreperspectief, maar diverse ontwikkelingen zorgen ervoor dat de positie van leraar bediscussieerd wordt (Onderwijsraad, 2018). Een actuele ontwikkeling in het primair onderwijs is het steeds groter wordende lerarentekort. De verwachting is dat dit tekort de komende jaren verder zal groeien. Het imago van de leraar staat onder druk. Als belangrijke oorzaken voor deze negatieve beeldvorming worden de constante nadruk op de werkdruk in het onderwijs, de lage beloning en de beperkte carrièreperspectieven genoemd. Verschillende ontwikkelingen in onze samenleving hebben grote invloed op de ontwikkelingen van het onderwijs. Er is sprake van sterke globalisering, snelle innovaties en technologische ontwikkelingen (digitalisering), het werken in brede disciplines en een steeds hoger opgeleide bevolking die steeds meer eisen stelt aan het onderwijs. Dat betekent dat de lerarenopleidingen wendbare en weerbare professionals met zogeheten TEC-skills opleiden, die kinderen kunnen begeleiden in en voor deze samenleving. TEC-skills (Technology, Entrepreneurship en Creativity) staan voor een 'gevoeligheid' voor (maatschappelijke) innovatie, voor begrijpen op welke manier technologie kan helpen om vraagstukken op te lossen, voor durven experimenteren, en voor co-creatie met verschillende disciplines (Brainport, 2017).

Een gevoel van gemeenschap ervaren is minder vanzelfsprekend. Dit vraagt om leraren die de competenties hebben om gezamenlijk zinnig te bevorderen. Als gevolg van de veranderingen en ontwikkelingen in de samenleving moeten leraren dus steeds opnieuw de positie bepalen in hun beroepsuitoefening. Dit leven lang ontwikkelen en onderzoeken is niet uniek voor het beroep van leraar, maar wel een wezenlijk vraagstuk waarop wij onze studenten moeten voorbereiden. Deze toekomstige leraren moeten immers ervoor zorgen dat hun leerlingen ook de bagage meekrijgen om zich een leven lang te ontwikkelen en te anticiperen op wat er in de samenleving gebeurt.

Welke leraar wil de Marnix Academie opleiden?

Welke leraar verdienen onze leerlingen in het basisonderwijs tegen de achtergrond van de zojuist beschreven maatschappelijke ontwikkelingen? Wat kenmerkt straks een startbekwame leraar basisonderwijs van de Marnix Academie in het bijzonder?

De startbekwame leraar basisonderwijs van de Marnix Academie is een bekwame, betrokken en bevlogen onderwijsprofessional met lev: hij weet waarvoor hij staat en wil met hart en ziel werken aan een samenleving die gelijke kansen biedt aan iedereen. Hij ontwikkelt zijn beroepsidentiteit door te willen leren van andere perspectieven en denkbeelden. Deze leraar heeft een houding waarbij hij zich blijft ontwikkelen. De Marnix-leraar is wendbaar in de verschillende rollen die de beroepscontext van hem vraagt. De Marnix-leraar handelt (sociaal) ondernemend en zelfbewust in het vorm geven aan het leren en opvoeden van het basisschoolkind voor een duurzame samenleving. De Marnix-leraar benadert de betrokkenen bij het onderwijs, in het bijzonder de leerling, met erkenning en aandacht.

Onze bacheloropleiding kent grofweg twee opleidingsvarianten: de voltijdopleiding en deeltijdopleiding. Binnen deze opleidingsvarianten wordt gewerkt met verschillende doelgroepen, maar de eindtermen zijn gelijk. De uitwerking van de concepten in een opleidingsvisie kunnen verschillen vanuit het besef dat elke doelgroep specifieke onderwijsbehoeften heeft.

Overtuigingen rond het opleiden van onze studenten

Ten grondslag aan de centrale opleidingsvisie van de Marnix Academie liggen de waarden: betrokken, bevlogen, bekwaam. Vanuit een gedeelde opleidingsvisie kan de Marnix Academie een opleiding inrichten die bijdraagt aan de ontwikkeling van een startbekwame leraar zoals we die voor ons zien. Om dit te bereiken investeren we in 1) hoge studentbetrokkenheid 2) sociale verbondenheid en 3) nieuwe inhouden voor de beroepspraktijk. De betekenis van deze concepten voor de voltijdstudenten worden hierna toegelicht.

1. Sturen op studentbetrokkenheid loont

Uit docentobservaties, gesprekken met studenten, en interne evaluatiegegevens blijkt dat studentbetrokkenheid onder druk staat in het huidige curriculum. Studentbetrokkenheid, wordt vaak in verband gebracht met leerresultaten, maar ook met studie-uitval (Elffers, 2016; Van Uden, 2014). Een grotere betrokkenheid bij het eigen leerproces komt de kwaliteit van het onderwijs dan ook ten goede (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004 in Peltenburg, Luijs, & Hunziker, 2016). Uit onderzoek weten we tevens dat betrokkenheid bij academische leertaken leidt tot hogere prestaties (Frick,

Chadha, Watson, & Zlatkovska, 2010). Het verhogen van studentbetrokkenheid kan vanuit diverse perspectieven.

- *Stimuleren van autonomie leidt tot studentbetrokkenheid*
Uit gesprekken met studenten blijkt dat ze weinig ruimte en te veel prestatiedruk ervaren in hun leerproces. Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004) laten zien dat meer ruimte in het leerproces door het stimuleren van autonomie vaak in verband wordt gebracht met studentbetrokkenheid. Het stimuleren van autonomie kan via het bieden van keuzemogelijkheden, bijvoorbeeld in werk- en toetsproducten, maar ook door het stimuleren van inzicht in leervoorkeuren of de eigen leerontwikkeling. Zo draagt kennis over het eigen leren bij aan zelfvertrouwen en sturing over de eigen (leer)ontwikkeling (Sadler-Smith, 2001 in Peltenburg et al., 2016). Het helpt als de docent het leerproces en de interesses van student als uitgangspunt neemt. De betrokkenheid op de inhoud wordt vergoed als de docent de student uitdaagt tot meningsvorming en autonoom denken (Van der Wal-Maris, Beijaard, Schellings & Geldens, 2018). Elffers (2016) benadrukt hoe belangrijk het is dat studenten ervaren dat het onderwijs persoonlijke en praktische waarde voor hen heeft ('valuïng' genoemd). Vervolgens kun je als dimensie van betrokkenheid het gedrag van studenten definiëren. Als een student actief participeert, autonomie ervaart, in het onderwijs zal hij zich ook meer identificeren met de onderwijsomgeving en vice versa. Hierdoor ontstaat een zichzelf versterkende cyclus van betrokkenheid, die positieve effecten heeft op de studievoortgang.
- *Coaching op zelfregulatie is belangrijk voor studentbetrokkenheid.*
Studenten kunnen zich volgens Deci & Ryan (1985) autonoom, en tevens competent, voelen als de opleiding hen doelen en taken biedt die zowel uitdagend als haalbaar zijn; met voldoende ruimte om eigen keuzes te maken en voldoende structuur om het overzicht te bewaren. Zimmerman (2013 in Kirschner, et al., 2018) laat ons tegelijkertijd zien dat onderwijsconcepten met elementen van zelfgestuurd leren (via het stimuleren van autonomie) pas werken als studenten hun leerproces kunnen plannen, monitoren en evalueren. De docent maakt zelfregulerende vaardigheden expliciet en zet vaardigheden als 'scaffolding', 'modeling', en 'reflectie' in om zelfregulatie te stimuleren (Van der Wal-Maris, et al., 2018). Studenten moeten leren om zelfverantwoordelijkheid te dragen voor leerdoelen en leerresultaten (al dan niet gestimuleerd in de vooropleiding). Het aanleren en begeleiden van deze vaardigheden moet onderdeel zijn van ons curriculum. Inzicht in het functioneren van het eigen brein kan de student daarnaast helpen om meer grip te krijgen op zijn eigen (studie)gedrag. Door studenten te leren hoe de hersenen en het geheugen werken en over het belang van jezelf testen en gespreide herhaling, zullen zij beter in staat zijn om een goede planning voor hun studie te maken en efficiënter te studeren (LIC, 2015). Jolles (2017) benadrukt dat er veel individuele variabiliteit bestaat in de neuropsychologische ontwikkeling. Er zijn immers jongeren die tussen zestien en twintig jaar al geheel 'klaar' zijn en prima studievaardigheden en leermotivatie hebben. Bij anderen kan dat pas jaren later zover zijn, terwijl hun potenties even groot kunnen zijn. Inzichten over het tienerbrein suggereren dat vanwege de individuele verschillen in de ontwikkeling er ruimte is voor het maken van meer individuele leertrajecten.

- *Focus in leren leidt tot studentbetrokkenheid*

De sociale context speelt bij motivatie een centrale rol. Studenten willen het beste uit hun studie halen. Maar ook uit de rest van hun leven; de studie concurreert met vele andere doelen en bezigheden. Vandaar dat studenten behalve de behoefte het maximale uit hun studie te halen regelmatig ook de behoefte voelen met minimale inspanning aan de slagingseisen te voldoen (Glasbeek, 2015). Juist in deze context is het volgens Wubbels (2014, p.3) belangrijk om focus aan te brengen in de studie via het volledig moeten afronden van een onderwijsprogramma/ cursus binnen een bepaalde periode en het programmeren van niet te veel onderwijseenheden tegelijkertijd, om zo te voorkomen dat onderwijsdelen elkaar beconcurreren. Op deze wijze kun je de zogenaamde *time-on-task* vergroten. Glasbeek (2015) stelt in het verlengde hiervan dat uit onderzoek blijkt dat de studeerbaarheid afneemt naarmate het aantal parallelvakken toeneemt, zeker wanneer er aan het eind van elke periode ook nog herkansingen van eerdere vakken worden aangeboden.

2. Sociale verbondenheid in het hart van het leerproces

Uit de zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (1985) blijkt dat sociale verbondenheid betekent dat studenten zich gezien en gekend voelen door hun medestudenten, mentoren en door hun docenten. Voldoende contact, samen studeren in kleine groepen helpen daarbij. Het ligt voor de hand dat deze maatregelen studenten ook helpen op tijd te studeren en minder uit te stellen. Elffers (2016) geeft aan dat een student zich moet kunnen identificeren met de opleiding en het gevoel moet hebben volwaardig deelgenoot van de opleiding te zijn ('sense of belonging' genoemd). De uitkomsten van de nationale studentenenquête (Studiekeuze123, 2018) laten al jaren zien dat studenten en alumni de Marnix Academie in het bijzonder hierom waarderen. Sociale verbondenheid speelt op verschillende manieren een belangrijke rol in het opleiden.

- *Krachtige leerprocessen verlopen via de sociale weg*

Jolles (2017) benadrukt dat studenten, ook in het hoger onderwijs, er vooral op gericht zijn om anderen te ontmoeten, en interacties aan te gaan en zo hun eigen identiteit verder ontwikkelen. De tiener en de jong-twintiger zijn geprogrammeerd voor sociaal leren. Dit bevestigt het potentieel van een sociaal-constructivistische visie op leren, de leertheorie die ook de Marnix Academie aanhangt. Biggs (2003 in Glasbeek, 2015) stelt hierbij dat de lerenden via interacties mentale representaties opbouwen van nieuwe informatie en deze verbinden met aanwezige voorkennis. Via de sociale weg ontstaan nieuwe, rijkere representaties. Hattie toonde met zijn meta-analyse (2009) aan dat samenwerkend leren positieve effecten heeft op de leerprestaties. Een handelingsgerichte didactiek, van leren door te doen, heeft vanwege het activerende karakter onze voorkeur. Een voorbeeld hiervan is de methodiek 'Design Thinking' (Stanford University Institute of Design, z.d.). Design Thinking is een methode om in leerteams een praktische en creatieve oplossing te vinden voor een probleem, waarbij verbetering centraal staat. De methode is iteratief: het laat altijd ruimte voor een volgende verbetering. ICT en technologie kunnen sociale leerprocessen ondersteunen. Oosterheert & Meijer (2017) onderschrijven het belang van onderwijsbenaderingen waarin studenten kennis en vaardigheden leren inzetten om nieuwe

mogelijkheden te ontdekken, bedenken en realiseren. Hierbij kunnen we tevens gebruik maken van de tien dimensies van een 'creatief klimaat' die herhaaldelijk aantoonbare impact hebben op de ontwikkeling van creativiteit binnen een instelling (Ekvall, 19196).

- *Coaching op sociale interactievaardigheden hoort bij opleiden.*
In sociale situaties reguleert de prefrontale cortex van het brein (verantwoordelijk voor metacognitieve vaardigheden zoals plannen, kiezen, overzicht, zelfcorrectie), het gedrag van adolescenten mogelijk minder goed. Vaak worden dan keuzes gemaakt die meer op de korte termijn zijn gericht of impulsief van aard zijn (beloning of kick). In dat geval krijgen de emotionele gebieden de overhand en delft de prefrontale cortex het onderspit (Crone & Dahl, 2012). Jolles (2017) geeft aan dat coaching gericht op sociale interactie en de rol van de executieve functies mogelijk een handvat kunnen geven voor persoonlijke groei, doordat studenten kunnen leren verantwoorden wat er gebeurt in sociale interacties, welke andere gedragsopties er zijn en hoe ze beter kunnen omgaan met intenties van anderen.
- *Sociale verbondenheid vraagt om ontmoetingen en ondernemerschap*
Vanuit onze 'missie' zoals geformuleerd in het 'Strategisch beleidsplan' (2017) heeft de Marnix Academie een maatschappelijke ambitie die gaat over sociale verbondenheid in onze opleiding. We willen leraren opleiden die kunnen bijdragen aan een duurzame samenleving, zonder polarisatie en kansenongelijkheid. We vragen van studenten, met de woorden van Biesta (2018), om 'volwassen-in-de-wereld-te-willen-zijn', om voorbij hun eigen belang te denken en te handelen. Zeker in een democratische samenleving vraagt dit om ontmoetingen van studenten met de realiteit, ontmoetingen met weerstand, verschillende perspectieven op de realiteit/ de wereld. Dit soort ontmoetingen moeten onderdeel zijn van het curriculum van onze academie, die lid is van het UNESCO-scholennetwerk. De visie van UNESCO is dat het onderwijs een rijke leeromgeving moet bieden waarin studenten worden uitgedaagd tot verschillende typen leren: leren weten, leren doen, leren samenleven, leren zijn (Delors, 1996, in SLO 2011). Ook in dit kader kiezen we voor een handelingsgerichte didactiek, van leren door te doen. Specifiek komt dan het concept 'sociaal ondernemerschap' in beeld. Stella van der Wal-Maris vat in haar lectorale rede (2019) 'leren sociaal te ondernemen' als volgt samen: leren om vanuit compassie, empathie en zorgzaamheid kansen voor het bijdragen aan duurzame ontwikkeling te onderkennen, om vervolgens ideeën te genereren en initiatieven te ontplooiën die een bijdrage leveren aan duurzame ontwikkeling.

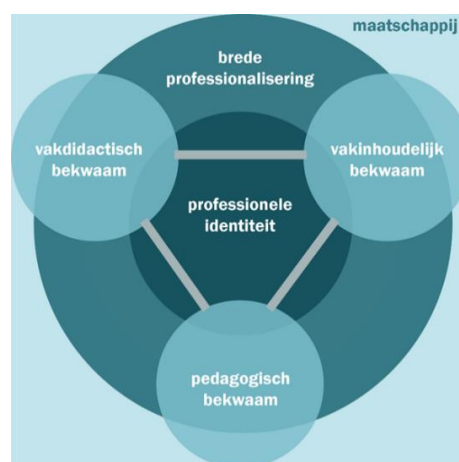
3. Nieuwe inhouden richten op de beroepspraktijk

De nieuwe bekwaamheidseisen voor de leraar basisonderwijs vervangen sinds 1 augustus 2017 de eisen uit 2006, waarbij gewerkt werd met de SBL-competenties. De nieuwe bekwaamheden leggen de focus op het leren van de leerling en de kern van het leraarsberoep (Rijksoverheid, 2017). De bekwaamheidseisen vormen samen met de Dublin-descriptoren en kennisbases de eindtermen voor een nieuw voltijdcurriculum. In de bekwaamheidseisen (Rijksoverheid, 2017) is vastgelegd wat leraren tenminste moeten weten en kunnen om hun vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische verantwoordelijkheden waar te kunnen maken. Daarnaast is er een bekwaamheid die kan worden aangemerkt als 'brede professionalisering'. Hier gaat het om bekwaamheden die meer

algemeen zijn en refereren naar wat de onderwijsomgeving en maatschappij van een leerkracht vragen, zoals samenwerken, onderzoeken en reflecteren. Bekwaamheden gericht op betrokkenheid en bevologenheid van de individuele leerkracht vallen onder de noemer 'professionele identiteit'. De bekwaamheidseisen worden getoetst in de opleiding en in de praktijk. De landelijke kennisbases beschrijven daarnaast de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis en (vakspecifieke) vaardigheden die een student aan het einde van zijn opleiding moet beheersen. Het is uiteindelijk aan de hogescholen om de inhoud van de kennisbasis op maat te implementeren in hun eigen onderwijs- en toetsprogramma (10voordeleraar, 2019). Opleiding en beroepspraktijk moeten daarin samenwerken.

- *Nieuwe inhoud en zijn een kans voor versterking van ons partnerschap met de praktijk*

Een vernieuwde set eindtermen geeft ons de kans om onderwijs minder vanuit losse vakken op te bouwen maar meer vanuit het geheel van bekwaamheidseisen in de beroepspraktijk te werk te gaan. Uit gesprekken met het werkveld, breed vertegenwoordigd in ons partnerschap in 'Opleiden en Ontwikkeling', blijkt dat er daarbij kansen liggen om het curriculum gezamenlijk te verrijken als het gaat om nieuwe inhoud. Ook studenten geven aan dat een meer inhoudelijke afstemming tussen opleiding en praktijk wenselijk is voor een hoogstaand leerproces. De praktijk is een geïntegreerd onderdeel geworden van het opleidingsprogramma. Uitgangspunt van het leren op de werkplek is het opdoen van praktijkervaring en deze ervaring door betekenisgeving te transformeren naar leerervaringen. Deze integratie is voor verbetering vatbaar. Studenten ervaren de wereld van de praktijkschool en die van de Academie vaak nog steeds als twee gescheiden werelden, waardoor leren een vorm van 'boundary crossing' wordt (Akkerman & Bakker, 2011). Dit is complex om twee redenen: (1) de student is in dit proces degene die steeds zelfstandig de grens van stage naar opleiding oversteekt; (2) de praktijkervaring (proces en inhoud) van iedere student is anders. Om de student optimaal te ondersteunen bij het oversteken van de grens, moet de samenwerking tussen partnerschool en opleiding, waar het gaat om het omzetten van (praktijk) ervaringen naar leerervaringen, verder worden versterkt. De student werkt op de academie en in de praktijk immers aan dezelfde set met bekwaamheidseisen. De dialoog in de driehoek student, praktijkschool en academie moet centraal staan bij de versterking van de samenwerking op dit vlak. Samenwerking zal in de toekomst worden uitgebreid, naar een vorm waarbij ons partnerschap in gezamenlijkheid de inductiefase (van startbekwame leraar naar beroepsbekwame leraar) oppakt en werkt aan een samenhangende leerlijn.



Figuur 1 - Bekwaamheidseisen Marnix Academie. Overgenomen uit een interne publicatie Marnix Academie.

- **Onderwijsinhoud en docentgedrag zijn bepalend voor studentbetrokkenheid**
De inhoud van de opleiding is volgens Elffers (2011) het meest bepalend voor de betrokkenheid van studenten. Ze benoemt het belang van de kwaliteit van het primaire proces met het oog op het verhogen van de betrokkenheid. Datgene wat opleiders doen tijdens colleges, werkgroepen, passende begeleiding en een gedegen kennismaking met de praktijk zijn voorwaardelijk voor studentbetrokkenheid (Elffers, 2016).
Het samenspel van een aantal essentiële docentkenmerken leidt tot wat Hattie (2009 in Glasbeek, 2015) noemt "visible teaching and visible learning". Opleiders denken vanuit het perspectief van de student en maken steeds zichtbaar wat ze doen en waarom. Studenten leren daardoor gaandeweg steeds beter als docenten naar hun eigen leren te kijken en dat zelf te sturen. Net als docenten stellen studenten duidelijke leerdoelen, houden ze in de gaten in hoeverre ze vooruitgang boeken en passen ze hun studiegedrag aan als dat nodig is.

Onderwijs en evaluatie in samenhang

Naast het expliciet werken vanuit onze waarden betrokken, bevlogen, bekwaam, kenmerkt een kwalitatief hoogstaand curriculum zich door sterke samenhang in onderwijs en evaluatie. We stimuleren betekenisgericht en diepgaand leren bij studenten door een samenhangend (aligned) curriculum in te richten (Biggs & Tang, 2011). In zo'n curriculum zijn doelen, instructies, leermiddelen, feedback, begeleiding, werkvormen, beoordelingscriteria en beoordeling naar inhoud, vorm en verwerkingsniveau op elkaar afgestemd en expliciet gemaakt (Oosterheert, Donche, Endedijk, & Van der Wal-Maris, 2016, p. 53-54). Wat betekent dit voor opleidingskeuzes?

1. Onderwijseenheden bouw je op vanuit de context van het beroep

Als we willen dat studenten zich ontwikkelen ten aanzien van de nieuwe set bekwaamheden, is een leeromgeving vereist die complex leren mogelijk maakt. Dat betekent dat je een leeromgeving wilt creëren waarin kennis, vaardigheden en houdingen worden geïntegreerd. Deze integratie vraagt om een holistische benadering, ook wel aangeduid met 'whole-task practice'. Hierbij worden complexe taken als een geheel aangeboden en wordt niet gestart met fragmentarische deeloefeningen die later worden samengevoegd. We laten ons inspireren door het 4C/ID-model, aansluitend op het sociaal-constructivistisch leren, waar deze uitgangspunten samenkomen in een succesvol ontwerpmodel, dat zijn effectiviteit heeft bewezen (Merriënboer & Kirschner, 2007). Deze 'whole-task practice' wordt ondersteund door verschillende onderzoekers. Billing (2007 in Glasbeek, 2015) concludeert uit onderzoek naar de verwerving van academische vaardigheden dat er weinig transfer van die vaardigheden plaatsvindt wanneer ze los van domeinspecifieke kennis worden aangeboden. Omgekeerd leidt geïsoleerd aanbieden van domeinspecifieke inhoud tot moeilijk toepasbare kennis, die in situaties waarin die kennis nodig is niet geactiveerd wordt.

2. Instructie en begeleiding op (deel)vaardigheden is van belang

In een onderwijsprogramma kunnen er situaties zijn waarbij het werken in grotere geïntegreerde onderwijseenheden niet voldoende is en is het nodig is om aanvullende oefeningen omtrent het inoefenen van een deelvaardigheid of deeltaak aan te bieden. Kirschner, Sweller, & Clark (2006 in Kirschner, et al., 2018) benadrukken dat studenten begeleiding nodig hebben om zich nieuwe stof en procedures eigen te maken. Studenten leren doorgaans geen problemen oplossen door dit

zelfstandig, zonder voorbeeld van de docent, te doen. Experts in een vakgebied kunnen dat wel, beginners (onze studenten) hebben op gezette tijden instructie en begeleiding nodig.

3. Leergedrag wordt gestuurd door toetsing

In een toetsprogramma beken je altijd kleur: dan blijkt wat je opleidingsvisie daadwerkelijk waard is. We willen dan ook een toetsprogramma neerzetten die onze visie op leren ten goede komt. Veel studenten geven aan dat het toetsprogramma voor hen een equivalent voor het curriculum is: 'Curriculum?! Toetsing is het curriculum!'. Glasbeek (2015) geeft zelfs aan dat het leergedrag van studenten sterker wordt beïnvloed door toetsen dan door onderwijs en haalt daarbij diverse onderzoeken aan (Snyder, 1971; Miller & Parlett, 1974; Rowntree, 1987; Sambell & McDowell, 1998). Toetsing stuurt het leren en dat betekent dat een betekenisvol toetsprogramma van groot belang is.

In het Toetsbeleid 2014-2018/19 van de Marnix Academie is de visie op beoordelen opgenomen. Deze luidt (pag.13): *'Beoordelen ondersteunt het leerproces van de student en geeft impulsen om verder te leren en te blijven leren. Beoordelen leidt tot betrouwbare, valide en transparante beslissingen over persoonlijk meesterschap; een bekwame, betrokken en bevlogen professional met lef die voldoet aan de bekwaamheidseisen van een leraar basisonderwijs in de 21^e eeuw.'*

- *Ontwikkelingsruimte vraagt een feedback-cultuur*
De afgelopen jaren zijn we op de Marnix Academie de waarde in gaan zien van formatief evalueren, omdat dit studenten in een 'leermodus' zet in plaats van een 'presteermodus'. Pintrich (2000 in Kirschner, et al., 2018) constateerde dat leren uit angst om iets niet te halen of te weten negatieve effecten heeft op het leerproces van de lerende. Het is daarom zaak om studenten te leren dat fouten maken niet eng of erg is, maar juist goed: je leert ervan. Ook Bandura (1993 in Kirschner, Claessens, & Raaijmakers, 2018) concludeerde dat 'leren' centraal zou moeten staan in onderwijs in plaats van 'weten', want zo ontdekken studenten dat ze kunnen groeien. Hij stelt tevens dat hoe meer vertrouwen een student in eigen kunnen heeft, hoe gemotiveerder een student is om aan de slag te gaan en hoe beter die student presteert. Aangezien toetsen het leren in sterke mate stuurt, heeft een sterk summatieve aanpak onvoldoende impact op het leerproces van studenten (Van der Vleuten, Schut, & Heeneman, 2018). De bedoeling is om een feedbackcultuur te bevorderen, waarin studenten leren focussen op hun leerproces én de inhoud.
- *Leren van kwalitatieve feedback binnen grotere toetseenheden*
Uit de evaluatie van het toetsbeleid blijkt dat de focus op het leerproces in het huidige curriculum nog niet goed tot stand komt, omdat het programma veel kleine summatieve toetsen bevat (Marnix Academie, 2018). De toetsen 'an sich' zijn kwalitatief goed maar de toetsen relatief klein zijn en omdat er weinig of geen samenhang is tussen de toetsen leren de studenten niet van de feedback die ze hebben gekregen op de toets. Zodra een student de toets heeft behaald stopt het leren. We hanteren daarom de overtuiging dat het van belang is om met grotere toetseenheden te werken en de nadruk op het behalen van de toets te verschuiven naar een nadruk op het leren van feedback. We willen dat studenten zich de bekwaamheden op eigen wijze eigen maken. De bekwaamheidseisen kun je niet enkel aftoetsen met losse toetsen. Daarvoor zijn de bekwaamheidseisen te complex.

Bovendien willen we dat studenten zelf organiserend te werk gaan in hun ontwikkeling t.a.v. de bekwaamheden, zodat ze als persoon en professional optimaal kunnen groeien. Studenten hebben hiervoor rijke feedback nodig in plaats van informatiearme feedback in de vorm van cijfers op 'losse' toetsen. Sluijsmans (2013) geeft aan dat beoordelingen op basis van reproductie nodig blijven bij die onderdelen waarbij de doelen alleen behaald kunnen worden door veelvuldige inoefening en herhaling ('drill and practice').

- *Feedback heeft een vervolg nodig*

Regelmatige en goede feedback draagt sterk bij aan effectiever studiegedrag en betere prestaties (Gibbs & Simpson, 2004; Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007 in Glasbeek, 2015). De timing van die feedback in relatie tot de toetsing is daarbij erg belangrijk. Wanneer feedback is gekoppeld aan een al afgeronde toets, komt de feedback vanuit het perspectief van de studenten eigenlijk te laat om hen te helpen het beter te doen. De klus is dan al geklaard, het cijfer staat er. Ze zullen dan weinig aandacht meer aan de feedback besteden. Daarnaast moet feedback snel beschikbaar zijn en moet feedback studenten niet alleen informatie geven over wat anders moet maar hen ook op het goede spoor voor het vervolg zetten. Feed-forward in plaats van feedback is volgens Van den Bos (2011 in Glasbeek 2015) dan eigenlijk een betere term.

- *Rubrics helpen in een feedbackcultuur*

Dee Fink (2013 in Glasbeek 2015) bepleit voor het geven van feedback het gebruik van rubrics. Goede rubrics ondersteunen het gesprek tussen studenten en docenten over de vraag wat een goede uitkomst, verslag of product is. Docenten kunnen met een goede rubric sneller tussentijdse feedback geven, die duidelijk maakt waar de student staat. Studenten kunnen rubrics gebruiken om het eigen werk te beoordelen of om gericht feedback te geven op (aspecten van) het werk van medestudenten. Overigens moet voorkomen worden, dat studenten rubrics zien als afvinklijstjes.

Curriculumkeuzes willen maken die ontwikkeling stimuleren

Het huidige curriculum biedt nog niet de ideale context om ons gewenste beeld van de startbekwame leraar te bereiken. We zetten hierna de huidige situatie tegenover de gewenste situatie. Hiermee wordt ook meteen de zogenaamde 'performance gap' zichtbaar: wat valt er te overbruggen als we de stap maken van huidig naar gewenst curriculum? We maken gebruik van het curriculaire spinnenweb, te zien in figuur 2.



Figuur 2 - Curriculaire spinnenweb. Overgenomen van Stichting Leerplan Ontwikkeling, SLO (2016). Curriculaire spinnenweb: Wat moet en mag in het onderwijs. Geraadpleegd op 8 april 2019, van <http://curriculumontwerp.slo.nl/spinnenweb>

Bij het maken van curriculumkeuzes laten we ons inspireren door het stevig onderbouwde model van High impact learning that lasts (HILL; Dochy & Segers, 2018). De zeven bouwstenen (of design principles) van HILL zijn door Dochy en de zijnen gedetailleerd uitgewerkt, zodat je opleidingen eraan kunt toetsen en stuk voor stuk aspecten ervan kunt implementeren: werken vanuit urgentie, hiaat en probleem, zelfmanagement & learner agency, coöperatie, interactie & coaching, hybride leren, actie & kennisdeling, flexibele leerruimte, assessment as learning.

Situatie huidig voltijdcurriculum	Gewenste voltijdcurriculum	Concretisering
<p>Leerdoelen: Waarheen leren zij?</p> <p>De doelen en competenties liggen vast. Studenten volgen in de basis veelal hetzelfde programma.</p>	<p>Leerdoelen: Waarheen leren zij?</p> <p>Leerdoelen zijn rechtstreeks afgeleid uit de bekwaamheidseisen en zijn meer open van aard en bieden ruimte voor persoonlijke inkleuring. De student gebruikt een leerplan om de doorgaande lijn in zijn ontwikkeling te regisseren.</p>	<p>Leerdoelen: Waarheen leren zij?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voor iedere onderwijseenheid worden leerdoelen vastgesteld door een aan te wijzen orgaan. • Het leerplan behelst de gehele ontwikkeling van de student in een bepaalde onderwijsperiode.
<p>Leerinhoud: Wat leren zij?</p> <p>Leerlijnen zijn impliciet aanwezig en inhouden worden door docenten, al dan niet in de vakgroep bepaald.</p>	<p>Leerinhoud: Wat leren zij?</p> <p>Een multidisciplinair docententeam maakt een bewuste keuze voor praktijkgerichte leerinhouden afgeleid van de bekwaamheidseisen en kennisbases. De generieke kennisbasis (onderwijskunde/ pedagogiek) vormt de ‘ruggengraat’ en is ondersteunend aan diezelfde bekwaamheidseisen en kennisbases.</p>	<p>Leerinhoud: Wat leren zij?</p> <ul style="list-style-type: none"> • In een docententeam zijn docenten van tenminste twee vakdomeinen vertegenwoordigd: Generiek, Rekenen/Wiskunde, Nederlands, oriëntatie op jezelf en de wereld, Kunstzinnige oriëntatie, bewegingsonderwijs, Engels, en handschrift. • De vakdomeinen zijn allemaal even belangrijk. Inzet van deze vakdomeinen wordt gelijkmatig verdeeld over de onderwijseenheden; • Het ‘centrale thema’ van een onderwijsperiode geeft de student mogelijkheden om zich te ontwikkelen op alle bekwaamheden. Beoogde thema’s zijn: ‘ik als leraar’, ‘Kijken met kinderoogen’, ‘Oog voor elkaar’, ‘Doel voor ogen’, ‘Creatieve kracht’, ‘Onderwijsbehoeften’, ‘Leren voor het leven’. • Instructie en verwerking van kennisonderdelen en (deel)vaardigheden maken onderdeel uit van een onderwijseenheid. • Studenten ontwikkelen zich ten aanzien van de bekwaamheden door middel van betekenisvolle, (vakdomeinoverstijgende) gehelen.

Situatie huidig voltijdcurriculum	Gewenste voltijdcurriculum	Concretisering
Leerinhoud: Wat leren zij?	Leerinhoud: Wat leren zij?	Leerinhoud: Wat leren zij?
Een creatieve en onderzoekende houding stimuleer je in bepaalde onderwijsprogramma's.	Er is een doorgaande lijn in het stimuleren van een creatieve en onderzoekende houding.	<ul style="list-style-type: none"> Bij het ontwikkelen de onderwijseenheden wordt gebruik gemaakt van de onderzoekslijn en onderzoek naar het concept 'onderzoekend vermogen' van het MIC.
Leerinhoud: Wat leren zij?	Leerinhoud: Wat leren zij?	Leerinhoud: Wat leren zij?
Professionele identiteit wordt gestimuleerd via reflectie in de sociale context.	Er is een doorgaande leerlijn (LEV-lijn) op gebied van professionele identiteit en brede identiteitsontwikkeling (de marnixspecifieke bekwaamheidseisen). Onderdeel hiervan is dat de student met regelmaat tijdens de opleiding uitgedaagd wordt om zich sociaal ondernemend op te stellen. Reflectie in de sociale context blijft belangrijk.	<ul style="list-style-type: none"> De bekwaamheidseisen professionele identiteit en brede identiteitsontwikkeling. Er is in alle opleidingsfasen herhaald aandacht voor sociaal ondernemerschap. De lijn verloopt "van zelf ervaren" via "zelf ondernemen" naar "met leerlingen ondernemen". Deze lijn is uitgewerkt door het A2020-ontwikkelteam 'Sociaal ondernemerschap'.
Leerinhoud: Wat leren zij?	Leerinhoud: Wat leren zij?	Leerinhoud: Wat leren zij?
In alle opleidingsfasen is er tijdens studietoetsing aandacht voor 'leren' vanaf het derde leerjaar wordt dit toepasbaar voor de student.	De student leert vanaf dag 1 om controle over zijn eigen leren te krijgen door training, informatie, toepassing en begeleiding.	<ul style="list-style-type: none"> Kennis over zelfregulatie / breinleren Ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden (o.a. in dialoog reflecteren), Zelfgestuurd leren bevorderen door intensieve begeleiding van studietoetsing en docent (denk aan doelen bepalen, planning maken, evalueren van eigen leerproces). Ontwikkelen van feedbackvaardigheden (feedback geven en ontvangen)
Leerinhoud: Wat leren zij?	Leerinhoud: Wat leren zij?	Leerinhoud: Wat leren zij?
Vakspecialisaties (zoals bewegingsonderwijs) zijn buiten-curriculair, studenten kunnen zich alleen profileren in de fase SB.	Vakspecialisaties en keuze-minoren maken deel uit van het curriculum in zowel de hoofdfase als de afstudeerfase.	Binnen het curriculum is het, vanaf de hoofdfase, mogelijk om te kiezen voor: <ul style="list-style-type: none"> Leergang bewegingsonderwijs (waar mogelijk/ gewenst) Leergang Gezonde school Leergang Muziekexpert

		<ul style="list-style-type: none"> • Internationale minor • Kies op maat (minor) • <p>Profielen in de afstudeerfase worden in twee varianten (half jaar en jaar) ontwikkeld om specialisaties op andere inhouden mogelijk te maken.</p>
Situatie huidig voltijdcurriculum	Gewenste voltijdcurriculum	Concretisering
<i>Leeractiviteiten: Hoe leren zij?</i>	<i>Leeractiviteiten: Hoe leren zij?</i>	<i>Leeractiviteiten: Hoe leren zij?</i>
Het onderwijsaanbod in de eerste twee leerjaren is voor het merendeel docent- en vakdomeingestuurd, vakspecifieke kennis en didactiek overstemmen de eindtermen.	De student kiest voor een krachtige kwestie die resulteert in een of meerdere beroepsproducten waarmee de student zich ontwikkelt ten aanzien van de bekwaamheidseisen. De student ervaart ruimte in de uitwerking van de krachtige kwestie en de kwestie is betekenisvol voor zijn werkplekleren.	<ul style="list-style-type: none"> • In elk leerjaar zijn er meerdere vakdomeinoverstijgende onderwijseenheden. • de propedeutische fase zijn er meerdere onderwijseenheden met een overkoepelend periodethema en een heldere ritmiek in de week (focus). • In de hoofdfase en afstudeerfase beslaat een onderwijseenheid steeds vaker een heel semester, twee of drie dagen per week (afhankelijk van fase) • Voor semesterlange onderwijseenheden worden vanuit vastgestelde doelen samen met de praktijk meerdere krachtige kwesties ontwikkeld. • Student kiest de krachtige kwestie, die het meest past bij zijn praktijkleren, zodat hij zijn eigen leerdoelen kan realiseren (focus).
<i>Leeractiviteiten: Hoe leren zij?</i>	<i>Leeractiviteiten: Hoe leren zij?</i>	<i>Leeractiviteiten: Hoe leren zij?</i>
De doelen van het onderwijs worden behaald door inzet van diverse didactische werkvormen. Studenten werken zowel zelfstandig als individueel aan diverse opdrachten zowel op het instituut als in de praktijk. Het onderwijs kenmerkt zich door hoorcolleges, interactiecolleges en werkbijeenkomsten.	De student kan zich gedurende een langere periode focussen op bepaalde doelen. De student leert met anderen in kleinere leerteams en bepaalt zelf voor een groot deel welke leeractiviteiten voor hem zinvol zijn.	<ul style="list-style-type: none"> • Er wordt bij het ontwikkelen van onderwijs (zoals de krachtige kwesties) gebruik gemaakt van activerende handelingsgerichte methodieken, zoals 'Design thinking'. • De student zoekt actief naar bronnen en vraagt de docent / studiecoach zelf om informatie, begeleiding en inspiratie • De student werkt samen met medestudenten en de praktijk in een leerteam. • De student vraagt actief feedback op zijn ontwikkeling.

		<ul style="list-style-type: none"> De student kan zelfstandig, plaatsafhankelijk informatie van de docenten bestuderen, bijv. in de vorm van online-colleges
Situatie huidig voltijdcurriculum	Gewenste voltijdcurriculum	Concretisering
<i>Leeractiviteiten: Hoe leren zij?</i>	<i>Leeractiviteiten: Hoe leren zij?</i>	<i>Leeractiviteiten: Hoe leren zij?</i>
<p>De student ervaart tijdens het leren met regelmaat prestatiedrang omdat ieder onderdeel vastligt en hij moet voldoen aan de eisen van ieder onderdeel.</p>	<p>De student ervaart vertrouwen en ruimte tijdens de opleiding en tijdens het praktijkleren, door de manier waarop hij mag leren. Het 'leerproces' wordt gewaardeerd, de student wordt gestimuleerd om iedere keer een stapje verder te komen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> De student verzamelt feedback van diverse betrokkenen en resultaten van toetsen in een digitaal systeem, een e-portfolio. In leerteams en in de praktijk krijgt de student zicht op zijn eigen leerproces Student mag leren van fouten, kan het geleerde meenemen naar nieuwe leeractiviteiten. Concretisering volgt uit het A2020-ontwikkelteam 'Didactische innovaties'.
<i>Groeperingsvormen: Met wie leren zij?</i>	<i>Groeperingsvormen: Met wie leren zij?</i>	<i>Groeperingsvormen: Met wie leren zij?</i>
<p>Onderwijs vindt plaats in klassen per opleidingsfase, 1 docent voor een klas, drie studietoelichtgroepen per klas met elk een studietoelicht.</p>	<p>Een docententeam is liefst gedurende een jaar betrokken bij het leerproces van studenten (continuïteit van werkrelatie). De studenten werken samen in wisselende samenstelling in leerteams.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Een multidisciplinair docententeam begeleidt een grotere groep studenten (meerdere klassen). Het docententeam is verantwoordelijk voor kwaliteit van inhoud, begeleiding en (formatieve) beoordeling. Studenten werken in leerteams aan krachtige kwesties. De groepering van instructie en verwerking van kennisonderdelen en (deel)vaardigheden is afhankelijk van de doelen en de vraag van studenten. Deze kennisonderdelen en (deel)vaardigheden maken onderdeel uit van een onderwijseenheid.

Situatie huidig voltijdcurriculum	Gewenste voltijdcurriculum	Concretisering
Groeperingsvormen: Met wie leren zij?	Groeperingsvormen: Met wie leren zij?	Groeperingsvormen: Met wie leren zij?
Drie studiecoachgroepen per klas zijn losgekoppeld om tijd te creëren voor een separaat programma waarin studenten in kleinere groepen leren.	Studiecoaching vindt zo veel mogelijk tijdens het onderwijs en in de praktijk plaats. Studiecoaches zijn docenten die de studenten volop meemaken in onderwijs.	<ul style="list-style-type: none"> • De studiecoach is een docent van het leerteam • De studiecoach begeleidt de student voor de duur van een jaar • Er is een afwisseling van persoonlijke begeleiding en begeleiding in groepen. Studiecoaching wordt niet apart ingeroosterd, de doelen van studiecoaching zijn vanaf de start helder voor het docententeam en studenten. • Het leren in driehoeken is dus ook hier van belang: student, praktijkschool en academie. • Het streven is dat de student na de propedeutische fase zijn studiecoach mag kiezen.
Groeperingsvormen: Met wie leren zij?	Groeperingsvormen: Met wie leren zij?	Groeperingsvormen: Met wie leren zij?
De student is 'boundary crosser' en ontwikkelt op de Marnix lessen en geeft deze in de praktijk. De student voert praktijkonderzoek uit. In de praktijk geven leerlingen en mentor/ico de student informatie over zijn leerproces.	De student werkt samen met medestudenten, docenten en mentoren in de praktijk aan innovatief onderwijs en / of verantwoord goed onderwijs. De docent is ook actief in de praktijk.	<ul style="list-style-type: none"> • Docent en studenten zijn, waar mogelijk, samen actief in de praktijk (samen lessen ontwerpen en geven, feedback, observatie etc.) • Het leren in driehoeken is dus van belang: student, praktijkschool en academie • Het leren in kleinere subgroepen is wenselijk zodat studenten zich in een veilige, vertrouwde omgeving kunnen ontwikkelen met behulp van bijv, intervisiemethodieken. Voorkeur om intervisie ook in de praktijkschool te laten plaatsvinden.

Situatie huidig voltijdcurriculum	Gewenste voltijdcurriculum	Concretisering
Bronnen en materialen: Waarmee leren zij?	Bronnen en materialen: Waarmee leren zij?	Bronnen en materialen: Waarmee leren zij?
Studenten leren van de docent als expert (met bronnen), van medestudenten, en in de praktijk.	Studenten leren van de docent als expert (met bronnen), van medestudenten, en in de praktijk. Diversiteit in bronnen neemt toe via 'blended learning' en leren van praktijkbeelden. Kennismaking met meerdere perspectieven en grote diversiteit in praktijkscholen.	<ul style="list-style-type: none"> • Blended learning: uitwerking door het ontwikkelteam 'ICT & media' • Actuele, internationale bronnen • Leren van verschillende perspectieven en invalshoeken • Onderlinge schoolbezoeken
Bronnen en materialen: Waarmee leren zij?	Bronnen en materialen: Waarmee leren zij?	Bronnen en materialen: Waarmee leren zij?
Succesvolle inzet van technologie in het leerproces is afhankelijk van de kwaliteiten van individuele opleiders.	Technologie heeft een in centrale rol in het begeleiden van zelfsturing, evaluatie en flexibilisering van het curriculum.	<ul style="list-style-type: none"> • Uitwerking door ontwikkelteam 'ICT & media' • Er is 1 digitaal studentvolgsysteem zodat datapunten/ gegevens van het leerproces vanuit meerdere perspectieven in 1 oogopslag inzichtelijk worden. De student is eigenaar van dit overzicht. • Er zijn mogelijkheden tot blended learning.
Toetsing: Hoe wordt hun leren getoetst?	Toetsing: Hoe wordt hun leren getoetst?	Toetsing: Hoe wordt hun leren getoetst?
Het resultaat van ieder leerproces moet beoordeeld worden. De student sluit ieder onderwijsprogramma en het praktijkleren af met een summatieve toets. De meeste toetsen staan op zichzelf met uitzondering van het praktijkleren, de studievoortgangstoetsen en de	We hanteren grotere toetseenheden en leggen de nadruk op het leren van feedback. Herkansingen worden remediëring. De student verzamelt continue kwalitatieve feedback aan de hand van diverse opdrachten, onderzoeken, zijn functioneren in de praktijk etc. Evaluatie maakt deel uit van	<ul style="list-style-type: none"> • Datapunten en studiepunten zijn zoveel mogelijk van elkaar gescheiden. In de propedeutische fase is er sprake van een opbouw. Studiepunten zijn hier op een aantal momenten wel aan datapunten gekoppeld. • De student maakt tijdens voortgangstoetsen (SWOT) een pas op de plaats: hij evalueert op basis van de tot dan nu gekregen feedback waar hij staat en bepaalt met de studiecoach leerdoelen voor nieuwe periode. • Aan het einde van de propedeutische fase en de afstudeerfase is er een integraal assessment moment (IAM). Hierin bundelt de student de

<p>deeltoetsen binnen de minoren en de profielen. Praktisch alle toetsen moeten voldoende zijn afgesloten voor doorstroom naar de volgende fase.</p>	<p>het onderwijs ('just in time feedback'). De student neemt feedback mee naar de start van een volgende leercyclus.</p> <p><i>(een uitgebreide toelichting op dit specifiek onderdeel volgt na deze tabel)</i></p>	<p>verkregen feedback in een portfolio en toont hiermee aan welke bekwaamheidseisen hij op het betreffende niveau heeft ontwikkeld. Hierbij zijn meerdere beoordelaars betrokken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • In de hoofdfase en de afstudeerfase wordt zo veel mogelijk gewerkt met afgifte van een groot aantal studiepunten voor SWOT en IAM, maar in de propedeutische fase is dat mogelijk anders vanwege het selecterende karakter van deze fase. • Resultaten op diagnostische kennistoetsen worden zoveel mogelijk formatief gemeten en zijn een onderdeel van de SWOT en de IAM van de onderwijsperiode. • De student werkt op de academie en in de praktijk aan dezelfde set met bekwaamheden. Dit betekent dat beoordeling op de academie en praktijk in gezamenlijkheid plaatsvindt. Het evalueren in driehoeken is dus van belang: student, mentor/ ico, docent/ studiecoach. • Er worden eisen gesteld aan welke feedback de student minstens moet opnemen in zijn portfolio.
<p>Situatie huidig voltijdcurriculum</p>	<p>Gewenste voltijdcurriculum</p>	<p>Concretisering</p>
<p><i>Docentrollen: Wat is de rol van de docent bij hun leren?</i></p>	<p><i>Docentrollen: Wat is de rol van de docent bij hun leren?</i></p>	<p><i>Docentrollen: Wat is de rol van de docent bij hun leren?</i></p>
<p>Studenten leren van de docent in zijn rol als expert, beoordelaar en coach.</p>	<p>Studenten leren van de docent in zijn rol als expert, beoordelaar en coach. De coachrol is groter zodat de student optimaal begeleid wordt in zijn ontwikkeling (leerprocessen expliciteren, dialogiseren, feedback-feedforward en feed-up geven, begeleiden zelfsturing, leerplan vaststellen etc.) De expertrol en</p>	<p>Specifieke docentvaardigheden in opleiding (en praktijk) die nodig zijn om het nieuwe curriculum mogelijk te maken hebben betrekking op:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formatief evalueren • Begeleiden van autonomie (o.a. coaching) • Vaardigheden op gebied van ICT & media • Vakdomeinoverstijgend samenwerken <p>Specifieke vaardigheden voor de studiecoach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • empathische houding aannemen, het creëren van een veilige sfeer

	de beoordelaarsrol breiden zich uit naar vakdomeinoverstijgend samenwerken ten behoeve van ontwikkeling van de student op de bekwaamheidseisen, al dan niet met behulp van technologie.	<ul style="list-style-type: none"> • vragen stellen • modeling • feedback geven • scaffolding
Situatie huidig voltijdcurriculum	Gewenste voltijdcurriculum	Concretisering
<i>Tijd: Wanneer leren ze?</i>	<i>Tijd: Wanneer leren ze?</i>	<i>Tijd: Wanneer leren ze?</i>
Veel contacttijd vanwege overtuiging dat leren plaatsvindt in een sociale context met veel interactie en kennisconstructie.	Veel contacttijd vanwege overtuiging dat leren plaatsvindt in een sociale context met veel interactie en kennisconstructie. Tegelijkertijd zijn er hybride vormen van leren waardoor tijd- en plaats onafhankelijk leren mogelijk wordt.	<ul style="list-style-type: none"> • Gedurende twee of drie dagen is er onderwijs (afhankelijk van fase), een dag praktijk, liefst ook een vast dagdeel een toetsing/ voorbereiding praktijk. • Onderdeel van de LEV-lijn is dat studenten keuze hebben voor inhouden, leermomenten op gebied van professionele identiteit, brede identiteitsontwikkeling.

Curriculumkeuzes evaluatie en toetsing

Uit voorgaand overzicht blijkt de ambitie om een curriculum te bouwen dat zich kenmerkt door ruimte voor de lerende, samenhang in eigentijdse programma's en evaluatievormen, waarin studenten via hoge betrokkenheid het beste uit zichzelf halen. We leiden leraren op die hun professionele identiteit ontwikkelen in relatie tot de wereld om zich heen. Het curriculum daagt uit tot sociaal ondernemen voor een innovatieve praktijk in een duurzame samenleving.

Evaluatie en toetsing vormen een centraal onderdeel in de opleidingsvisie. Hier gaan we nog wat verder op in.

We gaan uit van het principe van 'constructive alignment' (Biggs & Tang, 2011). Dit principe houdt in dat studiegedrag wordt beïnvloed door het ontwerp, de programmering en de toepassing van toetsing in het onderwijsproces.

Kennis en (deel)vaardigheden in dienst van de complexe beroepstaak

Taken voor formatieve doeleinden moeten anders worden ontworpen dan taken die voor summatieve doelen worden ingezet. Ofwel: formatieve taken zijn bedoeld om kennis en vaardigheden op te bouwen (leer georiënteerd) en summatieve taken zijn bedoeld om kennis en vaardigheden aan te tonen (prestatiegericht) (Christodoulou, 2017 in Sluijsmans en Segers (red), 2018). Sluijsmans en Segers (2018) beweren dat voor summatieve beslissingen alleen taken nodig zijn op het niveau van 'tonen' en 'doen'. Hieruit volgt het idee dat je kennistoetsen (resp. weten en weten hoe) dus veelal en waar mogelijk diagnostisch en formatief inzet.

Voor de grote onderwijseenheden ontwikkelen we in de driehoek student, partnerschool en opleiding krachtige kwesties. Krachtige kwesties resulteren, in lijn met de 'whole-task-practise-approach', in beroepsproducten waarmee bepaalde bekwaamheden ontwikkeld worden. In het onderwijsprogramma is er aandacht voor instructie en verwerking rond kennisonderdelen en (deel)vaardigheden, maar wel in kader van het grotere geheel van de complexe beroepstaak. De student ervaart ruimte in de uitwerking van de krachtige kwesties omdat de kwesties open van aard zijn en ruimte bieden voor persoonlijke inkleuring. De krachtige kwesties zijn altijd betekenisvol voor het werkplekleren van een student, omdat er per onderwijseenheid een differentiatie in krachtige kwesties bestaat. Waar mogelijk formuleren studenten een eigen krachtige kwestie. Het leerproces resulteert in een product. Dit product kan divers zijn, presentatie, verslag, beelden etc. De docent geeft feedback op dit product en het proces aan de hand van een set beoordelingscriteria. Bij het werken met krachtige kwesties kan weer gedacht worden aan een eerder genoemde activerende methodiek als 'Design Thinking' (Stanford University Institute of Design, z.d.).

Veel perspectieven voor een betrouwbaar beeld van ontwikkeling

Programmatisch toetsen poogt volgens Van der Vleuten et al. (2018) zowel de vormende als de beslissende functie van toetsing te verbeteren. Door de uitgebreide nadruk op het geven en gebruik van feedback wordt de vormende functie benadrukt. Het leren staat centraal. Het gebruik van toets- en feedbackinformatie om dat leren te optimaliseren is het doel van programmatisch toetsen. Naast kwantitatieve informatie wordt veel kwalitatieve informatie gebruikt. Professionele of expertoordelen, naast die van de student zelf en zijn peers, zijn daarbij onmisbaar. De beslissende

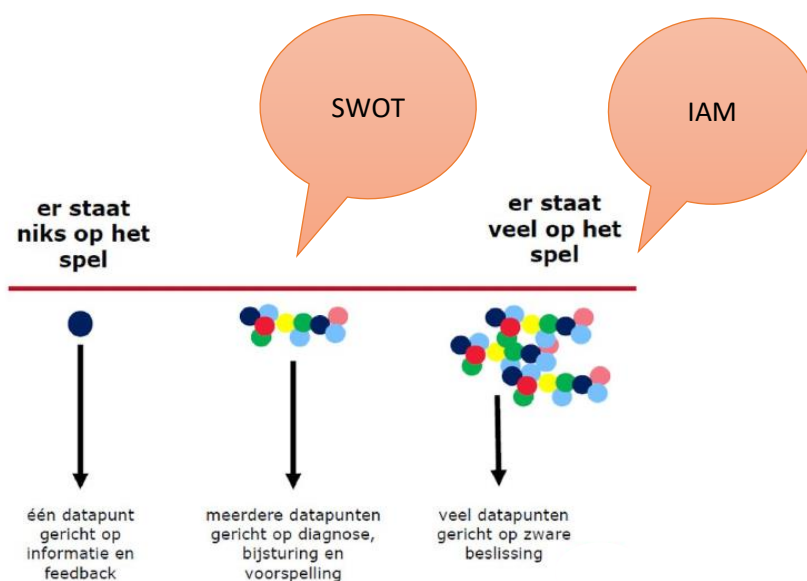
functie wordt verbeterd door beslissingen alleen te nemen wanneer voldoende, rijke gegevens voorhanden zijn.

We weten inmiddels dat betrouwbaarheid vooral wordt verkregen door grotere steekproeftrekking (Van der Vleuten et al., 2018). Meerdere subjectieve oordelen van verschillende bronnen (en beoordelaars) maken een tamelijk betrouwbaar oordeel. Om gedrag te beoordelen, moet gebruik worden gemaakt van professionele, maar ook subjectieve oordelen. Dat is geen probleem zolang meerdere oordelen worden verzameld.

Veel datapunten leiden tot een totaalbeeld van ontwikkeling

Van der Vleuten et al. (2018) stelt dat we uit onderzoek weten dat het beschikbaar stellen van feedback geen garantie is dat deze feedback ook daadwerkelijk wordt gebruikt, dat reflectie ondersteund moet worden, liefst in dialoog. We weten ook dat zelfbeoordeling ondersteund moet worden met informatie uit andere bronnen, en we weten dat langdurige betekenisvolle relaties met anderen zeer bevorderlijk zijn voor het leren. Kortom zelfsturend leren heeft sturing nodig. Bij programmatisch toetsen wordt dit bereikt door het continu verzamelen van informatie aan de hand van veel en diverse datapunten en het creëren van een dialoog met de studiecoach over deze informatie. Studiecoaches volgen studenten in hun ontwikkeling gedurende het onderwijsprogramma. De studiecoach heeft toegang tot alle informatie en heeft met enige regelmaat gesprekken met de student. Gesprekken worden voorbereid en vastgelegd. Ook dit is een datapunt in het systeem, een e-portfolio. Vanuit het e-portfolio kunnen alle kwantitatieve datapunten geaggregeerd worden naar de verschillende bekwaamheden in een spindiagram, waardoor een totaalbeeld van ontwikkeling ontstaat. De student werkt op de academie en in de praktijk aan dezelfde set met bekwaamheden. Dit betekent dat we ook in de toetsvorm en in de afgifte van studiepunten elementen, die nu separaat getoetst worden, waar mogelijk gaan samenvoegen.

In onderstaand kader wordt programmatisch toetsen gevisualiseerd. Wij voegen hier de begrippen SWOT en IAM aan toe. Er kan een SWOT-analyse plaatsvinden als er meerdere datapunten zijn. Het Integrale Assessment Moment (IAM) vindt plaats als er veel datapunten/ gegevens over de ontwikkeling van de student zijn.



Figuur 3 - Programmatisch toetsen via een veelheid aan datapunten. Aangepast overgenomen uit *Het beoordelen van de beroepsbekwaamheid van startende leraren: Naar een evenwichtig samenspel tussen opleidingsinstituut en school*. (pp. 123-140) door D.M.A. Sluijsmans, & M. van der Klink, 2017. Copyright VELON.

Een opbouwende lijn in datapunten en studiepunten

Van der Vleuten et al. (2018) stelt dat er bij leeractiviteiten voor de student zo min mogelijk op het spel moet staan in termen van wel of niet behaalde studiepunten. Immers: enkele gegevens geven geen betrouwbaar beeld en het leren van studenten stopt vaak als de studiepunten eenmaal zijn afgegeven. Echter bij leeractiviteiten staat er wel degelijk iets op het spel want de gekregen feedback wordt gebundeld (door de student) tijdens de voortgangstoets (SWOT) en het grotere integratieve assessment moment (IAM), waarbij er veel studiepunten op het spel staan. Vanuit deze gedachte willen we in de hoofdfase en de afstudeerfase zo veel mogelijk werken met afgifte van een groot aantal studiepunten voor SWOT en IAM. Datapunten en studiepunten zijn op deze wijze zoveel mogelijk van elkaar scheiden. In de propedeutische fase willen we dat echter opbouwen. Studiepunten zijn hier mogelijk wel aan datapunten gekoppeld vanwege het groot aantal vaardigheden dat deze manier van werken vraagt van studenten, opleiders en organisatie.

Spreiding van toetsing stimuleert het leren

De programmering van toetsen heeft volgens Glasbeek (2015) veel invloed op de momenten waarop gestudeerd wordt. Aangezien studenten met name gaan studeren wanneer er een toets op komst is, verdient het aanbeveling te zoeken naar mogelijkheden om de toetsing te spreiden. Spreiding van toetsing en toename van het aantal momenten dat studenten feedback ontvangen op hun studieprestaties helpen de studenten het eigen leerproces beter te sturen. Het gaat dan niet zozeer om summatieve toetsing, want daarvan is de feedbackfunctie niet erg groot. Het gaat vooral om toepassing van formatieve evaluatie. Zowel in de propedeutische fase, de hoofdfase en de afstudeerfase is spreiding van feedbackmomenten van belang.

Ondersteunende systemen en processen

Om de hiervoor beschreven opleidingsvisie in de praktijk te brengen, zijn andere docentvaardigheden nodig dan in het huidige curriculum worden gevraagd. Hiervoor dient een

academiebrede professionaliseringsagenda opgesteld te worden. Voor deze agenda zijn gelden beschikbaar vanuit de HBO kwaliteitsafspraken. Diverse deelprojecten die uit de kwaliteitsafspraken volgen hebben sterke raakvlakken met de curriculumontwikkeling. Er is een deelproject dat specifiek gaat over een 'leercultuur' en bijpassende professionaliseringsagenda. In deze opleidingsvisie hebben wij beschreven wat er nodig is voor deze agenda. Hierna vatten we dit nogmaals samen.

Professionalisering op docentvaardigheden is nodig

Specifieke docentvaardigheden in opleiding (en praktijk) die nodig zijn om het nieuwe curriculum mogelijk te maken hebben betrekking op:

- **Formatief evalueren.** De ontwikkeling van de student dient gemonitord te worden. Hiervan is in het huidige curriculum onvoldoende sprake. Daarom moet onderzocht worden welke vaardigheden docenten nodig hebben om formatief te kunnen handelen en in hoeverre zij over deze vaardigheden beschikken.
- **Begeleiden van autonomie.** De student kan in het nieuwe curriculum keuzes maken op het hoe-wanneer-met wie-wat. Leerdoelen zijn rechtstreeks afgeleid uit de bekwaamheidseisen en zijn meer open van aard en bieden ruimte voor persoonlijke inkleuring. De student gebruikt een leerplan om de doorgaande lijn in zijn ontwikkeling te regisseren. Het varieert sterk per vooropleiding in hoeverre studenten vaardig zijn op dit vlak. Hierbij is hoe dan ook begeleiding nodig. Daarom moet onderzocht worden welke vaardigheden docenten nodig hebben om studenten hierbij te begeleiden en in hoeverre zij over deze vaardigheden beschikken.
- **Vaardigheden op gebied van ICT & media.** Een uitgangspunt voor het nieuwe curriculum is dat er meer gebruik wordt gemaakt van de mogelijkheden van ICT en media. Het gaat dan om digitale geletterdheid, TEC Skills aan de ene kant en de inzet van technologie in het begeleiden van zelfsturing, evaluatie en flexibilisering van het curriculum aan de andere kant. Dit is de laatste jaren wellicht wat onderbelicht geweest. Verwacht mag worden dat hier professionalisering voor nodig is.
- **Vakdomeinoverstijgend samenwerken.** In het nieuwe curriculum gaan docenten vakoverstijgend samenwerken. Dit is in het huidige curriculum in beperkte mate aan de orde. De scholing zal zich moeten richten op het denken in het beroepsbeeld, vanuit de bekwaamheidseisen, en in afnemende mate vanuit het perspectief van een los vak. Binnen grotere onderwijseenheden blijven vakspecifieke inhouden en didactiek belangrijk.

Vernieuwen gaat over het loslaten van oude gewoontes

In het algemeen hebben beginnende docenten volgens Van Lankveld & Volman (2011) behoefte aan handvatten, oefening en goede feedback voor het ontwikkelen van basisvaardigheden (hoe maak je een goede lesopzet, hoe creëer je een goede werksfeer, hoe stel en beantwoord je vragen, hoe ga je om met ongewenst gedrag?). Meer ervaren docenten zouden op een positieve manier gestimuleerd moeten worden zich te blijven ontwikkelen als docent en niet alleen op routine te drijven. Daarbij is erkenning van hun ervaring en capaciteiten belangrijk, net als ruimte om hun onderwijs (binnen afgesproken kaders) zelf vorm te geven. Bij onderwijsvernieuwingen hebben juist ervaren docenten ondersteuning nodig; zij moeten niet alleen nieuwe vaardigheden verwerven maar ook oude gewoontes loslaten.

Een cultuur van continue verbeteren

De organisatie-indeling en onderwijsondersteunende processen moeten congruent zijn met hetgeen in het nieuwe curriculum beoogd wordt. Het proces van curriculumvernieuwing vraagt om een professionele cultuur van 'continue verbeteren'. We weten dat effectief teamoverleg een inhoudelijke focus nodig heeft, een duidelijke ritmiek en beperkt aantal deelnemers.

Student journey, het studentperspectief

Het onderwijs kan worden gezien als belevingsgerichte dienstverlening, die wordt gekenmerkt door een hoge mate van betrokkenheid van zowel de klant als de dienstverlener. De klantbeleving wordt hierbij voorgesteld als een soort reis (customer journey of student journey). De student journey bestaat uit verschillende fasen. In het onderwijs oriënteert de student zich in de eerste fase op verschillende onderwijsinstellingen. Hier vallen dus ook de studenten onder die zich na oriëntatie aan een andere onderwijsinstelling verbinden. De tweede fase is de periode waarin de student zijn opleiding volgt. In de laatste fase voelt de student als alumnus zich nog meer of minder verbonden aan zijn oude onderwijsinstelling.

We organiseren een sessie waarin we de student journey samen met studenten gaan opstellen.

Hierna volgt een uitgebreide literatuurlijst met geraadpleegde bronnen

Literatuurlijst

- Akkerman, S. F., & A. Bakker (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Society for research into Higher Education.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming* (Inaugurele rede Universiteit voor Humanistiek, Utrecht) Utrecht: Uitgeverij Net aan zet.
- Brainport Eindhoven (2017). *Fontys-topvrouw pleit voor integrale overheidsagenda*. Geraadpleegd op 12 april 2019, van <https://www.brainport.nl/nieuws-ontwikkelingen/fontys-topvrouw-pleit-voor-integrale-overheidsagenda-tec-skills>
- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding Adolescence as a Period of Social-Affective Engagement and Goal Flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 636-650.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*: Springer Science & Business Media.
- Dochy, F. & Segers, M. (2018). Creating impact through future learning: The high impact learning that lasts (HILL) model. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (1), 105-123.
- Elffers (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo: Een ketenbenadering* (Lectorale rede). Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam
- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experiences and attainment*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Frick, T. W., Chadha, R., Watson, C., & Zlatkowska, E. (2010). Improving course evaluations to improve instruction and complex learning in higher education. *Educational Technology Research and Development*, 58, 115-136. Geraadpleegd op 8 april 2019, van <https://www.indiana.edu/~tedfrick/etrd/ETRD2010ImprovingCourseEvaluations.pdf>
- Glasbeek, H. (2015). *Wat werkt in hoger onderwijs? Aanbevelingen voor het ontwikkelen van een leerzaam en studeerbaar curriculum'*. Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam. Geraadpleegd op 18 oktober 2016, van <https://www.researchgate.net/publication/280075555>
Amsterdam: Onderwijscentrum Vrije Universiteit.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74, 1, 59–109.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Taylor & Francis.
- Hunziker, M., Luijs, K., & Peltenburg, M., (2018). Studentbetrokkenheid stimuleren via autonomie. *Onderzoek van Onderwijs*, 47(3), 10-13.
- Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein: Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: Amsterdam University Press B.V.
- Kirschner, P.A., Claessens L., & Raaijmakers S. (2018). *Op de schouders van reuzen:*

Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten. Meppel: Ten Brink Uitgevers

- Koopman, M., Swinkels, M., & Struyven, K. (2016). Leer- en leerlengericht opleiden. In D. Beljaard (Red.), *Weten wat werkt: Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders* (pp.49-57). Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Leer- en Innovatiecentrum (LIC) van Avans Hogeschool Breda (2015). *Bouwstenen voor leren - Onderbouwing & Ondersteuning*. Geraadpleegd op 28 maart 2019 van <https://lic.avans.nl/service/lic/publicaties/bouwstenen-voor-leren>
- Merriënboer, J. J. G. van, & Kirschner, P. A. (2007). *Ten Steps to Complex Learning. A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marnix Academie (2018). *Evaluatie Toetsbeleid Bacheloropleiding 2014-2018*. Utrecht: Marnix Academie.
- Marnix Academie (2018, november). Met lef samen werken aan toekomstgericht onderwijs – Strategisch plan 2018-2021. Geraadpleegd op 8 april 2019, van https://vps-drupal.hs.marnix.nl/sites/default/files/download_file/marnix_academie-strategisch_beleidsplan_webversie_180425.pdf.
- Marnix Academie (2014). *Toetsbeleid 2014-2018*. Utrecht: Marnix Academie.
- Onderwijsraad. (2018). *Lerarentekorten*. Geraadpleegd op 12 april 2019, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2018/lerarentekorten/volledig/item7636>
- Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren*. Geraadpleegd op 8 april 2019, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2018/ruim-baan-voor-leraren/item7699>
- Oosterheert, I., Donche V., Endedijk, M & Van der Wal-Maris, S. (2016). Leerprocessen en leerpatronen. In D. Beljaard (Red.), *Weten wat werkt: Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders* (pp.49-57). Meppel: Ten Brink Uitgevers
- Oosterheert, I. E., & Meijer, P. C. (2017). Wat creativiteitsontwikkeling in het onderwijs behoeft [What it takes to cultivate creativity in education]. *Pedagogische Studiën*, 94(3), 196-210.
- Peltenburg, M., Luijs, K., & Hunziker, M. (2016). Een explorerend onderwijsexperiment naar het stimuleren van studentbetrokkenheid: leerervaringen van opleidingsdocenten, beleving door studenten en relatie met keuze in toetsproduct. *Onderzoek van Onderwijs*, 45(3), 5-9.
- Rijksoverheid. (2017). *Bekwaamheid van leraren*. Geraadpleegd op 8 april 2019, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/bekwaamheidseisen-leraren>.
- Stanford University Institute of Design (z.d.). *Design thinking playbook: for change management in K12 schools*. Geraadpleegd 20 mei 2019, van <https://dschool-old.stanford.edu/sandbox/groups/k12/wiki/ad2ce/attachments/3946e/DESIGN%20THINKING%20PLAYBOOK%20%281%29.pdf?sessionID=8cbdfc6129ceb041dbad2247ffc9d0112fd0ebce>
- Sluijsmans, D. (2013). Verankerd in leren. Vijf bouwstenen voor professioneel beoordelen in het hoger beroepsonderwijs. Voerendaal: Schrijen-Lippertz
- Sluijsmans, D.M.A. & Van der Klink, M. (2017). *Het beoordelen van de beroepsbekwaamheid van startende leraren: Naar een evenwichtig samenspel tussen opleidingsinstituut en school*.

In M. Timmermans & C. van Velzen (Reds.) VELON kennisbasis lerarenopleiders, Katern 4: Samen in de school opleiden (pp. 123-140).

- Sluijsmans, D.M.A., & Segers, M. (2018) Wat is er nodig voor een toetsrevolutie in het hoger onderwijs? Vijf kernboodschappen voor de praktijk. In D. Sluijsmans & M. Segers (Red.), *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger Onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling, SLO (2016) *Curriculaire spinnenweb: Wat moet en mag in het onderwijs*. Geraadpleegd op 8 april 2019, van <http://curriculumontwerp.slo.nl/spinnenweb>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling, SLO (2011). *Kwaliteitskader UNESCO-schoolprofiel*. Geraadpleegd 20 mei 2019, van <http://www.unescoscholen.nl/wp-content/uploads/2011/11/kwaliteitskader-UNESCO-schoolprofiel1.pdf>
- Studiekeuze123 (2018). *Opleiding tot leraar basisonderwijs*. Geraadpleegd op 12 april 2019, van <https://www.studiekeuze123.nl/opleidingen/252-opleiding-tot-leraar-basisonderwijs-marnix-academie-hbo-bachelor>
- Van Lankveld, T. A. M., & Volman, M. L. L. (2011). Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: De rol van communities of practice. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 29(1), 41-53.
- Van den Van den Berg, B., De Kort, B., & Van der Wal-Maris, S. (2014). *Bekwaam, betrokken, bevlogen – Nieuwe beelden van een beroep in beweging in de 21e eeuw*. Utrecht, Nederland: Marnix Academie.
- Van den Berg, B., Meijlink, K., Van Popta, M. & Van den Dool, R. (2017). *Rapportage van de gesprekken met 16 opleidingsdocenten*. Utrecht, Nederland: Marnix Academie.
- Van der Vleuten, C., Schut, S. & Heeneman S. (2018). Programmatisch toetsen als motor voor professioneel leren in het hoger Onderwijs. In D. Sluijsmans & M. Segers (Red.), *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger Onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Van der Wal-Maris, S. (2019). *In verbinding: Onderwijs met het oog op de toekomst*. (Lectorale rede). Marnix Academie, Utrecht.
- Van der Wal-Maris, S., Beijaard, D., Schellings, G., & Geldens, J. (2019). Exploring changes in student teachers' meaning-oriented learning, *Journal of Education for Teaching* 45(2), 155-168.
- Van Uden, J.M. (2014). *The teacher as linchpin: A teacher's perspective on student engagement*. Enschede. Universiteit Twente.
- Wubbels, T. (2014). *Verbeter het onderwijs: Begin niet alleen bij de docent*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- 10voordeleraar. (2019). *Kennisbases*. Geraadpleegd op 8 april 2019, van <https://www.10voordeleraar.nl/kennisbases>