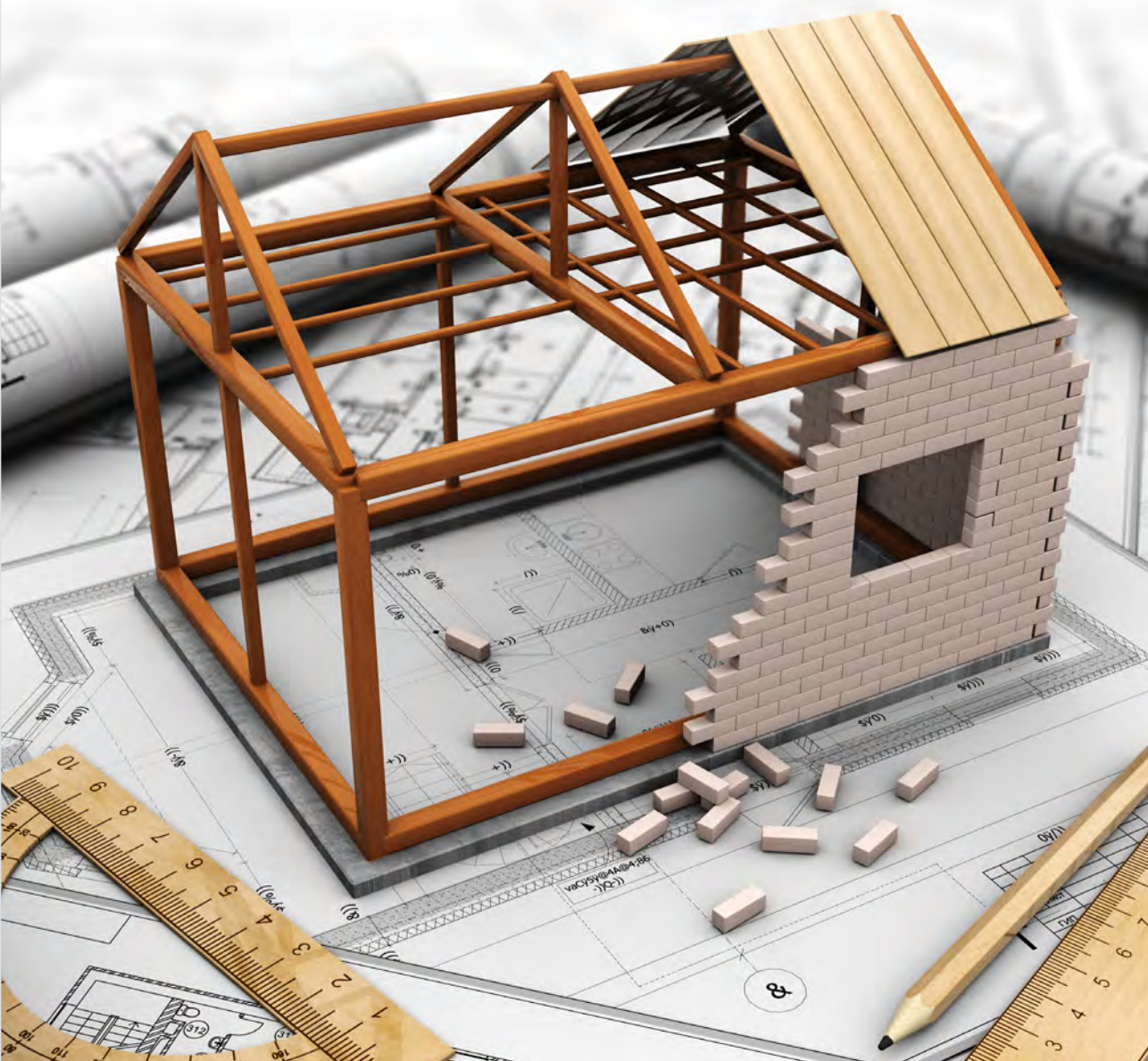


Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam

De kracht van samenhang en verbinding

Dominique Sluijsmans





Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

1e druk, februari 2023

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij
Postbus 25035
3001 HA Rotterdam

© Dominique Sluijsmans

Ontwerp
Jargo Design

Omslagfoto: Adobestock

ISBN: 9789493012417



9 789493 012417 >

De copyrights van de afbeeldingen (figuren en foto's) berusten bij Hogeschool Rotterdam en de makers tenzij anders vermeld.

Deze publicatie valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-Niet Commercieel-GelijkDelen 4.0 Internationaal-licentie.



Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam

De kracht van samenhang en verbinding

Dominique Sluijsmans

Lector Integrale Curriculumontwikkeling
Kenniscentrum Talentontwikkeling

Rotterdam, 23 februari 2023

Zo doen we dat hier

Door: Ron Bormans

Het is best een kwaliteit: sterke opvattingen hebben over “hoe we het hier doen”. Zeker als die opvattingen gedeeld worden door een groep van docenten, die daarmee eendrachtig de opleiding dragen. Sterke opleidingen hebben zonder uitzondering als kenmerk dat zij een krachtig profiel kennen, zowel wat betreft de inhoudelijke oriëntatie en aansluiting op de arbeidsmarkt als wat betreft het onderliggende pedagogisch-didactisch concept.

Het is aan de andere kant ook kwetsbaar, dat “zo doen we het hier”. Een dergelijk collectief handelingsperspectief leunt op de collectieve ervaring van docenten, en die is heel waardevol, maar die collectieve ervaring dient wel ingebed te zijn in een cultuur waarin vanzelfsprekendheden voortdurend getest worden en waarin professionele codes heersen, zoals het willen werken op basis van evidence-based methodieken. Is dat niet het geval, dan kunnen we er zelfs stevig naast zitten met een eenduidige opvatting over “hoe we het hier doen”. Of kan de manier van werken achterhaald zijn, omdat de studenten van nu niet de studenten van vroeger zijn.

Modern onderwijs moet zich zo veel mogelijk willen baseren op een pedagogiek en een didactiek die zich bewezen hebben. Niet om het eigen professionele inzicht te verdringen, maar om dat inzicht van een fundament te voorzien, te inspireren. Onderwijs zal altijd iets ongrijpbaars houden, omdat het te rijk, te complex en te diep menselijk is om het te kunnen grijpen, en dus moeten en willen we vertrouwen op het professionele inzicht van docenten. Maar we mogen ook aan de professionals vragen die inzichten voortdurend kritisch te onderzoeken, te ijken en te kijken of er vanuit de wetenschappelijke optiek iets te zeggen is over de effectiviteit. En daar waar die kennis er nog niet is, zelf te gaan onderzoeken hoe het zit met die effectiviteit.

Daarom doen hogescholen aan onderzoek; onderzoek dat dicht op de huid van de samenleving zit, onderzoek dat bedoeld is om onze professie te verbeteren en onderzoek dat dus ook samen met de professionals van nu én de toekomst, onze studenten, uitgevoerd wordt. Met thema's die ertoe doen.

Zo'n thema is de curriculumontwikkeling. We weten allemaal hoe extreem belangrijk het curriculum is in het onderwijs, en de wijze waarop het curriculum inclusief de wijze van toetsing ontworpen wordt. Misschien maken we het curriculum op papier soms wel te belangrijk en vergeten we een beetje dat didactiek en pedagogiek vooral de 'knoppen' zijn waaraan we zouden moeten draaien. Integraliteit in het denken zou centraal moeten staan. Nog even los van het feit dat jonge mensen een goed ontworpen reis verdienen, om maar even de metafoor te gebruiken die Dominique Sluismans voor het curriculum introduceert, op weg naar een volwassen professionaliteit.

Die reis is er een van vele ontmoetingen en tussenstops, waarbij mensen (docenten en studenten, maar ook studenten onderling) met elkaar communiceren. Het hoger onderwijs is één grote verzameling van ontmoetingen, ook met onze omgeving, het bedrijfsleven, maatschappelijke organisaties of de samenleving in zijn algemeenheid. En dan is het natuurlijk extreem belangrijk dat we elkaar verstaan, dat we een taal spreken die ons dichterbij elkaar brengt. Taal faciliteert het leerproces en is op hetzelfde moment het resultaat van dat leerproces, houdt Jacqueline van Kruiningen ons voor. En ook, dat de verantwoordelijkheid voor taal bij ons allemaal ligt. Daarmee de contouren schetsend van een groot en uitdagend vraagstuk.

Patrick Sins voegt daar nog een dimensie aan toe. Hoger onderwijs is meer dan het consumeren van kennis of het aanleren van gefixeerde vaardigheden. Hoger onderwijs is bedoeld om jonge mensen klaar te maken voor een toekomst die deels onzeker is en altijd in beweging zal zijn. Dus moeten we jonge mensen prikkelen om nieuwsgiering te zijn, een onderzoekende houding aan te nemen en steeds weer opnieuw te willen leren. Dus stoppen we die elementen vaak al in onze opleidingen, zodat jonge mensen hun zelfregulerend leren kunnen oefenen. Maar zijn les – die net iets te vaak is vergeten in het verleden – is dat zelfregulerend leren niet vanzelf gaat. Het is niet als vanzelfsprekend aanwezig, we moeten jonge mensen leren zelf te leren.

Deze drie lectoren gaan samen met vertegenwoordigers van het onderwijs op pad om te onderzoeken hoe we ons onderwijs steeds weer opnieuw kunnen verbeteren. Dat verdienen onze studenten. Studenten verdienen het te studeren aan opleidingen die worden gedragen door een zelfbewust team, dat duidelijke opvattingen heeft over "hoe we het hier doen". Ingebed in een professionele cultuur waarbij steeds op een onderzoekende wijze de verbetering gezocht wordt.

Ik ben ervan overtuigd dat deze drie lectoren hen en dus ons daar zeer bij gaan helpen. Dank daarvoor, welkom in onze gemeenschap en veel succes.

Ron Bormans is voorzitter van het College van Bestuur van Hogeschool Rotterdam. Hij schreef dit voorwoord bij drie openbare lessen van Dominique Sluijsmans, Patrick Sins en Jacqueline van Kruiningen, alle drie uitgesproken op de gezamenlijk georganiseerde studiemiddag 'Samen werken aan onderwijskwaliteit' op 23 februari 2022 aan Hogeschool Rotterdam:

- Dominique Sluijsmans: Versterken van het curriculair denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam: de kracht van samenhang en verbinding
- Patrick Sins: Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf – maar hoe dan wel?
- Jacqueline van Kruiningen: In verband met taal. Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs

Inhoudsopgave

1	Over deze rede	13
	Het belang van een goed en aantrekkelijk curriculum in het hoger beroepsonderwijs	13
	Curriculumontwikkeling als speerpunt voor Hogeschool Rotterdam	15
	Het doel en de opzet van deze openbare les	16
2	Integrale curriculumontwikkeling: een verkenning	19
	De verschillende opvattingen over het waartoe van een curriculum	20
	Het belang van samenhang in het kijken naar een curriculum	25
	Het belang van een methodische aanpak voor curriculumontwikkeling	32
	Docenten maken het echte curriculum zichtbaar in hun lessen	43
	Actief terughalen van de stof	45
	Leren is niet hetzelfde als momentaan presteren	46
	Feedback geven die de student aan het werk zet	47
	Studenten leren leren	49
3	Naar een visie op integrale curriculumontwikkeling in het hbo	53
	De uitgangspunten bij curriculumontwikkeling	53
	De context van een opleiding is leidend voor het proces van curriculumontwikkeling	54
	Er wordt in het proces van curriculumontwikkeling gewerkt met een aantal vaste basisprincipes	54
	Het primaire onderwijsproces staat in het proces van curriculum- ontwikkeling steeds voorop	57
	Een curriculum is nooit af en zal dat ook nooit zijn (en dat accepteren we)	59
	Curriculumexpertise is een basisvoorwaarde voor het ontwikkelen van een goed curriculum	59
4	Onderzoeksprogramma van het lectoraat Integrale Curriculumontwikkeling	63
	De positionering en samenwerkingspartners van het lectoraat	63
	De expertisecring als kloppend hart	65
	De werkgebieden en onderzoekslijnen van het lectoraat	66
	Naar een samenhangend en verbindend onderzoeksprogramma	71
5	Samen werken aan de curriculaire spirit binnen Hogeschool Rotterdam	75

6	Referenties	79
7	Over de lector	87
8	Dankwoord	89
	Appendix. Uitwerking van de curriculumcomponenten in een hbo-curriculum	90
	Eerdere uitgaven	94



Het is juli 2022. Terwijl ik de eerste woorden van deze openbare les aan het papier toevertrouw, verschijnen op LinkedIn vele enthousiaste en gelukkige berichten van studenten die net zijn afgestudeerd bij Hogeschool Rotterdam. Afbeelding 1 vormt slechts een kleine greep uit de vele geplaatste foto's. Het zijn niet alleen de foto's die mij raken, maar vooral ook de verhalen bij de foto's. In deze verhalen uiten studenten hun dank en waardering naar docenten en begeleiders. Beschrijven zij dat het studeren lang niet altijd vanzelf ging, dat het doorzettingsvermogen en geloof in eigen kunnen vroeg. Maar wat me vooral opvalt, is hun blik naar voren.

Velen van hen gaan vanuit een eigen professie – sociaal werker, accountant, verpleegkundige, logistiek manager, docent of een van de vele andere mooie beroepen – een bijdrage leveren aan actuele maatschappelijke vraagstukken en uitdagingen, al dan niet in de Rotterdamse regio. Anderen gaan een vervolgopleiding doen. Hun diploma is de formele toegangkaart die deuren opent naar nog onbekende werelden met nieuwe kansen voor verdere professionele en persoonlijke ontwikkeling.



Afbeelding 1. Klaar voor een nieuwe stap! Van links naar rechts en van boven naar beneden: Eline, Joziassse, Saif Gaffar en Sayen Redan, opleiding Social Work; Latifa Karroum, opleiding Social Work; Iza Armtz, opleiding Industrieel Productontwerper; Mees Bouter, opleiding Financial Services Management; Jonna van der Knaap, opleiding Sportmarketing en Management.

Over deze rede

De foto's van afgestudeerde studenten in afbeelding 1 markeren het einde van hun reis bij Hogeschool Rotterdam. Deze reis ging vast en zeker gepaard met grote en minder grote uitdagingen. Het leerproces is op zichzelf al een grillig en onvoorspelbaar proces. Maar daarnaast zijn er ook nog eens vele student-, instellings- en omgevingsfactoren die het succes en het plezier in de reis bevorderen of belemmeren (Leest et al., 2022). Denk aan de condities waaronder studenten moeten studeren (is er bijvoorbeeld thuis een rustige en motiverende studeerplek), hun activiteiten buiten de studie, de kracht en invloed van hun sociale netwerk, de mate van ondersteuning die zij zowel binnen als buiten de hogeschool ontvangen, het vertrouwen dat docenten¹, ouders en vrienden naar hen uitstralen en de mate waarin zij kansen voor verdere ontwikkeling krijgen en nemen. Bovendien is het verloop van de reis moeilijk te voorspellen; zo blijkt dat de 187.384 leerlingen die in 2003 in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs zaten, in de daaropvolgende tien jaar maar liefst 11.148 verschillende leerroutes hebben afgelegd (Elffers, 2022).

In deze rede zal ik de reis binnen de hogeschool het curriculum noemen: de weg, de route – en voor sommige studenten in de letterlijke zin van het Latijnse woord ‘een pittige loop in de renbaan’ – die studenten in een aantal jaren afleggen en waarin zij tal van ervaringen opdoen. Een curriculum zorgt ervoor dat studenten met werelden in aanraking komen waarin zij zich als aanstaande professional en als persoon kunnen ontwikkelen, op een manier die zonder dat curriculum niet mogelijk zou zijn geweest. Voor Hogeschool Rotterdam heeft – mede vanuit haar publieke opdracht – het bieden van een kwalitatief hoogstaand curriculum prioriteit.

Het belang van een goed en aantrekkelijk curriculum in het hoger beroepsonderwijs

Investeren in kennis over en ervaring met curriculumontwikkeling in het hoger beroepsonderwijs (hbo) en waarom een opleidingsteam dat zo doet, is om meerdere redenen van belang. De eerste reden is dat het hbo studenten opleidt tot beroepsbeoefenaren die een maatschappelijke bijdrage gaan leveren, met de bijbehorende verantwoordelijkheid. Een kwalitatief goed curriculum is niet alleen nodig om studenten vakmanschap bij te kunnen brengen, maar ook om onderzoekend naar de beroepspraktijk en het eigen handelen te leren kijken, met een bijbehorend moreel kompas (Sluijsmans, 2013). Burgers willen er immers op kunnen vertrouwen dat beginnende beroepsbeoefenaren het beroep al op een bepaald niveau kunnen uitvoeren en dat er geen al te risicovolle dingen gebeuren bij hun diagnose van jouw

¹ In deze rede verwijs ik met ‘docent’ naar alle actoren die een onderwijzende rol vervullen, dus bijvoorbeeld ook begeleiders in het werkveld en mentoren.

probleem, dat hun ontwerp van een product voldoet aan de gestelde kwaliteitscriteria, dat zij kinderen al goed les kunnen geven en dat ze patiënten bij ziekte kunnen behandelen met de best voorhanden zijnde zorg. Het verdient de voorkeur om bij het ontwikkelen van een curriculum te vertrekken vanuit gedeelde professionele kwaliteitsstandaarden, die de beroepsgroep in afstemming met opleidingen en overheid heeft ontwikkeld en die (inter)nationaal worden (h)erkend.

De tweede reden om curriculumontwikkeling aandacht te geven, zijn de prikkels en verwachtingen waaraan het hbo voortdurend wordt blootgesteld en die van invloed zijn op het ontwerp van curricula. Voorbeelden daarvan zijn: de behoefte in het werkveld aan meer flexibilisering van het onderwijs, het omgaan met de grote diversiteit van de instroom, het bieden van betere studiebegeleiding, het versterken van internationalisering, het interprofessioneel en interdisciplinair opleiden, het meer aandacht geven aan onderzoek en een goede aansluiting op en samenwerking met het (regionale) werkveld (Vereniging Hogescholen, 2015). Het meest recente voorbeeld is de vraag naar meer inclusieve curricula (Er is geen excuus, 2022). Ook wordt het belang van 'permeabele' (doorlaatbare) en 'responsieve' (reagerend op de signalen of veranderingen) curricula steeds groter (Nieuwenhuis & Kuijer-Siebelink, 2022). Deze vorm van curricula kent weliswaar vaste doelen en inhouden, maar ook ruimte voor het inspelen op actuele vraagstukken en ontwikkelingen in het werkveld. En niet te vergeten: er is – versterkt door de coronapandemie die het onderwijs hard heeft geraakt – een toenemende behoefte aan kennis van hoe een hogeschool binnen een curriculum een optimale mix van leerervaringen kan creëren en faciliteren, met als resultaat blended leren (Last & Jongen, 2021).

De derde reden is dat het hbo te kampen heeft met krimp, terwijl de universiteiten juist groeien in studentaantallen. De verwachting is dat het hbo in 2028 zo'n 462.300 studenten zal tellen, 23.000 minder (minus 4,7 procent) dan in 2021 werd geraamd (Het hbo krimpt, 2022). Vanuit het idee 'hoe hoger, hoe beter' kiezen steeds meer vwo-leerlingen voor de universiteit. Het is van belang dat hogescholen nadenken wat de voorspelde krimp betekent voor de inrichting en toekomst van hbo-curricula, en in hoeverre het binaire stelsel van het hoger onderwijs aan herziening toe is: is de scheiding tussen academisch en beroepsgericht nog wel van deze tijd? De commissie Positionering Hoger Beroepsonderwijs (Commissie Bormans; 2022) stelt dat het binaire stelsel over 5+ jaar aan herziening toe is.

Curriculumontwikkeling als speerpunt voor Hogeschool Rotterdam

Naast de drie bovengenoemde redenen is het thema curriculumontwikkeling voor Hogeschool Rotterdam van waarde in relatie tot de thema's studiesucces en onderwijskwaliteit en de regionale, maatschappelijke vraagstukken. De afgelopen jaren heeft de hogeschool flink geïnvesteerd in het bevorderen van het studiesucces en het verhogen van het aantal afgestudeerden in het hbo; hierbij is de streefwaarde dat de helft van de studenten binnen vijf jaar hun diploma heeft behaald (in Klatter, 2019). Zo is daar (naast een aantal onderwijslectoraten) het lectoraat Studiesucces ingesteld onder leiding van lector Ellen Klatter. Klatter (2019) heeft een *research informed* (hierna: 'door onderzoek geïnformeerd') advies uitgebracht in opdracht van het College van Bestuur. In dit advies worden de vele initiatieven tot het werken aan studiesucces en onderwijskwaliteit benoemd en gewaardeerd, maar wordt ook geconstateerd dat deze initiatieven vaak versnipperd zijn, niet goed zichtbaar voor collega-opleidingen en niet altijd gevoed vanuit kennis uit onderzoek. Een andere bevinding in het advies is dat er bij opleidingsteams nog onvoldoende databewustzijn aanwezig is; de eigen cijfers over instroom, doorstroom en uitstroom zijn bijvoorbeeld niet altijd bekend. In het rapport staan adviezen als het werken aan sterk onderwijskundig en curriculair leiderschap, het opleveren van een integraal en onderbouwd onderwijsplan, het verhogen van de BSA-norm en het faciliteren van kennisdeling tussen opleidingen (Klatter, 2019).

Naast het instellen van onderwijskundige lectoraten wordt het belang van goede curricula ook benadrukt met het meerjarig programma *Grip op Onderwijskwaliteit en Studiesucces (hierna aangeduid als GOS)*, waaraan ten tijde van dit schrijven 21 opleidingen deelnemen en een aantal nieuwe opleidingen zal deelnemen in 2023. GOS beoogt een collectief urgentiebesef en leerproces bij opleidingsteams op gang te brengen, gericht op het versterken van expertise in onderwijs- en curriculumkwaliteit. Om te voorkomen dat er fragmentarisch en ad-hoc curriculum- en/of organisatie-interventies plaatsvinden, kiest GOS voor een integrale aanpak in het werken aan onderwijskwaliteit. Voorbeelden van activiteiten waarin met deze aanpak wordt gewerkt, zijn periodieke adviesgesprekken van experts met teams, interviews, spiegelgesprekken met studenten, teambegeleiding en themabijeenkomsten om van elkaar te leren en kleine stappen te zetten. Bij deze activiteiten vormt de informatie uit het boek *Studiesucces door onderwijskwaliteit* (Cohen-Schotanus et al., 2019), dat zich richt op het belang van een samenhangend curriculumontwerp, een veronderstelde kennisbasis. Opbrengsten van het programma bevatten al veel voorbeelden van verhoogd *curriculumbewustzijn*, maar laten ook zien dat er nog veel te winnen is in het ontwikkelen van *curriculumexpertise*. Door de samenwerking tussen GOS en de onderwijslectoraten verder te verstevigen, worden nieuwe mogelijkheden gecreëerd voor het ontwikkelen van deze expertise.

Voor Hogeschool Rotterdam geldt in het bijzonder de vraag hoe studenten een curriculum kan worden geboden dat hen helpt om specifieke, regionale maatschappelijke vraagstukken te analyseren en te vertalen naar passende oplossingen en nieuwe richtingen. Zo liggen er grote uitdagingen in de sociale zorg, het economische domein en het onderwijs.

Het doel en de opzet van deze openbare les

Er ligt een hoge ervaren druk op opleidingsteams doordat deze steeds willen of denken te moeten inspelen op behoeften en verwachtingen vanuit verschillende belanghebbenden, in combinatie met de wens om meer studenten een diploma te laten behalen binnen de nominale studieduur mét behoud van de onderwijskwaliteit. Hogeschool Rotterdam heeft als grote stadshogeschool met een oriëntatie op en verantwoordelijkheid voor grootstedelijke en regionale vraagstukken de uitdaging (maar ook de kans) om trouw te blijven aan haar onderbouwde aanpak voor het ontwikkelen, implementeren en evalueren van curricula. Het ontwikkelen van duurzame curricula vraagt om regie en prioritering in de keuzes en om een focus op het primaire onderwijsproces. Niet alles kan, niet alles moet.

Het lectoraat Integrale Curriculumontwikkeling beoogt onderbouwde en praktische handvatten en methodieken te ontwikkelen, waarmee opleidingsteams van Hogeschool Rotterdam hun curriculumexpertise kunnen versterken. Deze expertise zal teams helpen om zelfstandig een samenhangend doceer-, studeer- en organiseerbaar curriculum te (her)ontwikkelen en onderhouden, ieder vanuit hun specifieke opleidingscontext en werkcondities. In deze openbare les richt ik mij op het curriculum op opleidingsniveau (het mesocurriculum) en het curriculum op klasniveau (het microcurriculum) en op de samenhang daartussen, als middel voor onderwijskwaliteit en studiesucces. Hoewel ik besef dat er vele vormen van curricula zijn met eigen kenmerken, zal ik mij vooral richten op de reguliere voltijdopleidingen. Ik zal deze openbare les starten met een verkenning van het thema integrale curriculumontwikkeling. Vanuit deze verkenning benoem ik de uitgangspunten die voor het lectoraat leidend zijn bij het versterken van de curriculumkwaliteit binnen Hogeschool Rotterdam en die als fundament dienen voor de doelen en activiteiten in de komende jaren. Daarbij schets ik op welke manier en met wie het lectoraat gaan samenwerken en welke opbrengsten worden beoogd.



Integrale curriculum-ontwikkeling: een verkenning

Integrale curriculumontwikkeling omvat alle activiteiten die gericht zijn op de formulering van een doordachte en onderbouwde curriculumtheorie, een goed uitgelijnd curriculumontwerp en een strategische curriculumimplementatie en -evaluatie (*Leidinggeven aan curriculumontwikkeling*, 2022). Het curriculum en curriculumontwikkeling zijn al decennia dankbare thema's voor onderwijsonderzoekers en curriculumtheoretici. Het zal dan ook niemand verbazen dat je in een *mer à boire* terecht komt als je je gaat verdiepen in de beschikbare literatuur hierover. Hoewel er veel meer onderzoekers zijn die zich met curriculum en curriculumontwikkeling bezighouden en hebben beziggehouden, beperk ik mij in deze rede tot twaalf curriculumtheoretici; het werk van deze onderzoekers heeft mij geholpen en geïnspireerd om de grote vraagstukken over curriculumontwikkeling door de jaren heen beter te doorzien en te verbinden (zie afbeelding 2). Voor deze rede voert het te ver om diep op hun werk in te gaan. Wel is het mogelijk en zinvol om enkele gemeenschappelijke thema's te benoemen, die bij elk van hen vanuit een ander perspectief aan de orde komt. Ik zal er in dit hoofdstuk vier uitlichten en uitwerken: 1) de verschillende opvattingen over het waartoe van een curriculum, 2) het belang van samenhang, 3) het belang van een methodische aanpak voor curriculumontwikkeling en 4) het gegeven dat de docent in zijn of haar lessen het echte curriculum zichtbaar maakt. Wanneer passend, zal ik verwijzen naar het werk van deze 'grote twaalf', met de disclaimer dat ik in deze verwijzing nooit recht kan doen aan de bijdrage die deze wetenschappers leveren en hebben geleverd aan de ideeën over curriculum en onderwijs.



Afbeelding 2. Een overzicht van grote curriculumtheoretici. Van links naar rechts en van boven naar beneden: John Dewey, Elliot Eisner, John Franklin Bobbitt, Ralph Tyler, Hilda Taba, Lawrence Stenhouse, John Biggs, Grant Wiggins, Jay McTighe, John Goodlad, Jan van den Akker en Jeroen van Merriënboer

De verschillende opvattingen over het waartoe van een curriculum

Bij het (her)ontwerpen van een curriculum is het essentieel om te starten met de vraag: 'Waartoe leiden opleidingen op?' Dit is meteen ook de meest gevoelige en lastig te beantwoorden vraag, omdat het vooral van het opleidingsteam vraagt om de zogenaamde curriculumideologie te articuleren. Een curriculumideologie verwijst naar de overtuigingen en opvattingen over wat een school moet onderwijzen, voor welk doel en wat de redenen daarvoor zijn (Eisner, 1979).

Hoe dachten en denken de curriculumtheoretici over deze vraag? Misschien is het een geruststellend idee dat over het waartoe van een curriculum de curriculumtheoretici het niet helemaal eens zijn. Op hoofdlijnen wordt in de literatuur een onderscheid gemaakt tussen de *progressieven* en de *essentialisten*. De progressieven zijn student-gericht 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 kan worden gezien als een echte 'progressieveling'. Al in 1902 benoemde hij het belang van ervaring en zelfontdekkend leren.² Ook benadrukt hij 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. Het curriculum bereidt in hun opvatting studenten voor op het leveren van een productieve bijdrage aan de maatschappij. Succes in het onderwijs vergroot succes in het werk en draagt daarmee bij aan een gezonde economie. Door een nieuwe generatie beroepsbeoefenaren op te leiden wordt de culturele overdracht geborgd. De focus ligt bij de essentialisten op het opleiden van burgers die zorgvuldig beslissingen kunnen nemen over de manier waarop ze deelnemen aan de maatschappij. Kernthema's zijn overdracht en beheersing (Berding, 2016). De ideeën van John Franklin Bobbit (1924) passen goed bij deze curriculumopvatting. Een goede interactie tussen indirecte leerervaringen (buiten school) en directe leerervaringen (binnen school) ziet hij als een mooi doel van het curriculum. De directe leerervaringen, die doelgericht worden georganiseerd vanuit het onderwijs, moeten wel echt voorbereiden op de toekomst. Onderwijs is in zijn ogen primair als bedoeld voor het volwassen leven, niet het kinderleven.

Schiro (2013) heeft een verfijning in de opvattingen over het waartoe aangebracht in vier curriculumideologieën: de culturalisten, pragmatisten, naturalisten en activisten

2 Zie voor een portret van Dewey <https://vimeo.com/283196020>.

(zie tabel 1). Het gedachtegoed van de essentialisten en progressievelingen, dat ik hierboven heb beschreven, komt terug in de kenmerken van deze vier opvattingen.

	Culturalisten	Pragmatisten	Naturalisten	Activisten
Doel opleiding	De opleiding is de plek waar culturele overdracht plaatsvindt naar de nieuwe generatie beroepsprofessionals en waarmee studenten de wereld om hen heen goed gaan begrijpen.	De opleiding zorgt voor beroepsprofessionals die een actieve bijdrage gaan leveren aan de maatschappij.	De opleiding moet een fijne plek zijn, waar studenten de ruimte hebben en kansen krijgen zich te ontwikkelen.	De opleiding brengt studenten een kritische houding bij ten aanzien van de huidige maatschappij. Hoe kan deze rechtvaardiger worden ingericht?
Rol docent	Docenten zijn domeinen vakexperts, die in staat zijn studenten diepgeworteld begrip bij te brengen.	Docenten zetten de meest efficiënte en optimale instructie en begeleiding in en houden goed zicht op het leerproces.	Docenten zijn vooral gids/coach voor studenten en hebben veel oog voor de leervragen van de studenten.	Docenten stimuleren als toonaangevende experts studenten om na te denken over hoe die kunnen bijdragen aan het realiseren van een verbeterde maatschappij.
Visie op leren	Docenten gebruiken hun diepgaande kennis om studenten te leren inhouden te verwerken.	Leren vindt plaats door studenten stimuli te geven die leiden tot bepaalde prestaties, gebaseerd op kennis over de cognitieve architectuur.	Leren vindt plaats vanuit het vertrekpunt dat studenten intrinsiek gemotiveerd zijn en spontaan leren. Zij hebben geen externe prikkels nodig.	Leren is sociaal-constructivistisch van aard en sluit aan op wat studenten ervaren in de werkelijkheid.

Tabel 1. De vier curriculumideologieën ontleend aan Schiro (2013) gekoppeld aan doel van de opleiding, rol van de docent en opvatting over leren (Vrij vertaald naar Meester, 2021; Lucassen, 2021)

Nu zullen er in een (hoge)school altijd meerdere opvattingen leven, en deze zijn in werkelijkheid ook niet zo strikt gescheiden als het overzicht doet vermoeden. Zo bestaat in het hbo een mix van curriculumopvattingen. Er is veel aandacht voor de behoeften en wensen van de individuele student. Dit 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. Maar ook het belang van vakmanschap wordt benadrukt en het opleiden van studenten die invulling gaan geven aan hun maatschappelijke opdracht. Sommige opleidingen hebben een meer activistische opvatting; voorbeelden zijn het werken aan een betekeniseconomie en het bijdragen aan een meer klimaatvriendelijke en inclusieve samenleving.

Een opleidingsteam moet het waartoe van het curriculum helder krijgen en daar ook de tijd voor nemen om goede keuzes te kunnen maken in de verdere ontwikkeling van

het curriculum in de praktijk. Helaas wordt het expliciteren van curriculumopvattingen vaak vergeten of overgeslagen, waardoor niet op tijd de (te) grote verschillen in opvattingen tussen teamleden worden ontdekt. Deze komen dan vaak tot uiting in de manieren waarop docenten onderwijs geven. Als de teamleden niet tijdig hun opvattingen delen, bestaat dus de kans dat pas op het moment dat docenten samen het onderwijs gaan uitvoeren, de verschillende opvattingen naar voren komen; dan 'botsen' bijvoorbeeld docenten met een naturalistische opvatting met collega's met een culturalistische opvatting.

Hoe eerder een opleidingsteam de curriculumopvattingen heeft geëxpliciteerd en gebalanceerd, hoe beter deze – in het belang van de student – kan werken aan een minimale gedeelde opvatting, die uitgangspunt is voor de verdere dialoog en de vormgeving van het curriculum. Het zelfevaluatie-instrument van Meester (2021), dat is gebaseerd op de vier curriculumideologieën van Schiro (zie tabel 1), kan hierbij behulpzaam zijn. Een centrale visie op het curriculum kan worden gezien als een kwaliteitscriterium: er wordt gewerkt vanuit een gemeenschappelijk kwaliteitskader dat uitdrukt wat een opleidingsteam relevant vindt in het licht van de publieke opdracht.

Inzicht in curriculumopvattingen vind ik zeker ook belangrijk in de context van de actuele ontwikkelingen in het hbo. Twee onderwerpen waarover de opvattingen verschillen, wil ik er specifiek uitlichten: de mate waarin een hbo-curriculum een *toekomstbestendig* curriculum moet zijn en de mate waarin een hbo-curriculum ruimte moet bieden aan de ontwikkeling van de *individuele student*.

Het idee van opleiden voor de toekomst waar Bobbit voorvechter van was, is terug te zien in de behoefte van veel (hoge)scholen om te werken aan een 'toekomstbestendig curriculum'. Toekomstbestendig verwijst hier niet zozeer naar het opleiden voor een omlijnd toekomstig beroep, maar vooral naar het inspelen op de voortdurende veranderingen in de wereld en de daarin verwachte ontwikkelingen. Economische, technologische en milieugerelateerde ontwikkelingen noodzaken tot het opleiden voor andere beroepen en daarmee andere curricula. Van Damme (2014) spreekt bijvoorbeeld zijn zorg uit dat veel van de beroepen waarvoor het onderwijs nu opleidt, er binnen afzienbare tijd door *outsourcing* of automatisering niet meer zullen zijn.

De vraag is echter welke gevolgen het streven naar toekomstbestendige curricula heeft voor de waartoe-vraag van een hbo-curriculum en voor het onderwijs. Niemand heeft een glazen bol; voorspellingen doen is moeilijk. Te snel curriculaire veranderingen doorvoeren kan tot verwarring leiden bij studenten en docenten. Dus hoe groot is de noodzaak om in een curriculum van vandaag wijzigingen aan te brengen in het licht van een nog onzekere, verre toekomst? Deze vraag is vooral van belang bij beroepen

of vakgebieden waarbij de vakinhoudelijke kennis een korte *halfwaardetijd* (Weggeman, 2000) kent: de periode waarin kennis op de arbeidsmarkt nog maar de helft waard wordt van wat die kennis waard was op het moment dat iemand zijn opleiding voltooide. Voor een net afgestudeerd elektrotechnisch ingenieur bedroeg de halfwaardetijd in 1997 vijf jaar, in 1987 was dat nog tien jaar (Den Hertog & Huizenga, 1997). Voor een leraar zal de halfwaardetijd van veel kennis daarentegen zeer lang zijn, bijvoorbeeld als het gaat om kennis over de cognitieve architectuur, rekenen, taal of andere vakgebieden (Surma et al., 2019). Dus het adagium dat het hbo voortdurend moet inspelen op een veranderende wereld of mens, geldt in de ene context wellicht meer dan in een andere, en daarom moet het hbo dat steeds met voorzichtigheid benaderen.

In ons lectoraat zal veel waarde worden gehecht aan het perspectief van de student: Waar is de student in het kader van een curriculum het meest bij gebaat? Hoe wordt de (belevings)wereld van de student daarin erkend? Hoewel het van belang is in de gaten te houden welke kennis duurzaam is en welke kennis afhankelijk is van toekomstige ontwikkelingen, kan het belemmerend en verwarrend werken voor de student als de opleiding steeds inspeelt op nieuwe ontwikkelingen. Nog los van het feit of überhaupt wel zeker te weten is wat er in de toekomst nodig zal zijn, kan men zich afvragen in hoeverre vaak nog jonge, onervaren studenten hiermee moeten worden 'belast'. Is het redelijk te verwachten dat zij als startbekwaam beroepsbeoefenaar al complexe maatschappelijke problemen kunnen oplossen? Of geconfronteerd worden met onzekerheden over hun toekomst? Of beoogt het hbo vooral manieren van leren, denken en werken meegeven waarmee ze dat uiteindelijk zullen kunnen doen? En ze helpen erachter te komen hoe zij een goede en waardevolle bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij? Vier jaar is kort, dus realistische verwachtingen zijn nodig over wat een hogeschool studenten kan en wil bijbrengen en waarom. En misschien is het wel helemaal niet zo risicovol als niet meteen wordt ingespeeld op actuele ontwikkelingen, zolang er bewustzijn is dat er wordt geïnvesteerd in kennis en vaardigheden die, wat de toekomst ook brengt, van duurzame betekenis zullen zijn.

Naast een inhoudelijke analyse van de toekomstbestendigheid van het curriculum kan ook worden nagedacht over de vraag of het curriculum gericht moet zijn op *individuele ontwikkeling* of *collectieve ontwikkeling*. Uit verschillende data (bijvoorbeeld CBS, 2017) blijkt dat het individu en zijn of haar behoeften steeds meer centraal zijn komen te staan. De vergaande (maatschappelijke) individualisering komt op een bepaalde manier ook terug in het onderwijs: iedere student en leerling verdient en vraagt persoonlijke aandacht. Ook lijkt het steeds belangrijker om als individu zo ver mogelijk te klimmen op de maatschappelijke ladder. In een curriculum komt het belang van de individuele ontwikkeling tot uiting in veel persoonlijke begeleiding, eigen leerroutes en

mogelijkheden tot langer studeren dan de nominale duur. Hoewel dat vanuit een menselijk perspectief heel logisch lijkt, is ook hier de vraag of deze aanpak voor de student de beste is. Studenten hebben, misschien nu wel meer dan ooit, behoefte aan een *sense of belonging*, aan structuur en overzicht en het zich onderdeel voelen van een groep (Gomes, 2020; Strayhorn, 2018). Veel ruimte voor maatwerk kan de sociale cohesie en integratie in de hogeschool belemmeren, terwijl de hogeschool ook juist de plek is voor ontmoeting. Dit is dus een argument om juist bij elkaar te blijven als groep (Denessen, 2017). Samen leren kan ook de *collective student efficacy* verhogen: het collectieve geloof van een team van studenten in hun gezamenlijke mogelijkheden om zichzelf op een hoger niveau te tillen (De Bruyckere, 2021, p. 177).

In het voorgaande heb ik de noodzaak van de waartoe-vraag bij het ontwikkelen van een curriculum onderbouwd, en aangegeven welke fundamentele rol curriculum-opvattingen daarin spelen. Ik heb toekomstbestendige curricula en het zien van de individuele student benoemd als twee actuele vraagstukken die het antwoord op de waartoe-vraag mede bepalen. Om een richting te schetsen voor een curriculum waarin ruimte is voor het binnenlaten van de buitenwereld (en daarmee ruimte voor toekomstgericht denken) én voor bescherming van de student (inclusief voldoende ruimte voor individuele ontplooiing), wil ik in het lectoraat graag de mogelijkheden voor een permeabel curriculum (De Vries, 2016) onderzoeken. Een dergelijk curriculum kent een vaste kern in de structuur en opbouw, die is gebaseerd op een duidelijke onderwijsvisie, maar voorziet ook in open ruimtes waar het curriculum 'doorlaatbaar' is voor inhouden en ervaringen van buitenaf, maar ook voor vragen en interesses van studenten (Nieuwenhuis & Kuijer-Siebelink, 2022). Dit biedt mogelijkheden om het curriculum aan te laten sluiten bij bijvoorbeeld de regionale context of de actualiteit. Hierdoor wordt het curriculum responsief, maar is er ook ruimte voor reflectie ('Waarom is deze curriculumaanpassing nu nodig?') en interdisciplinariteit ('Wie moeten we als opleidingsteam erbij betrekken van buiten ons eigen domein en instituut?').

Het idee van een permeabel curriculum sluit aan bij het artikel dat ik nog niet zo lang geleden met Menno van der Schoot heb geschreven (Van der Schoot & Sluijsmans, 2021). Hierin wijzen we op de risico's van een te prescriptief (strak voorgeschreven) curriculum. Keuzes betreffende curriculuminhouden zijn volgens ons niet altijd vooraf te maken, en docenten moeten deze keuzes ook nog kunnen maken in de weken voor aanvang van, of soms zelfs nog tijdens, het onderwijzen van hun vak. Een te nauwe opvatting en vastgepinde selectie van inhouden, en een overfixatie op het halen van gefragmenteerde leerdoelen die hiermee vaak gepaard gaat, kunnen ertoe leiden dat de ruimte om andere inhouden in te brengen, wordt beperkt en het curriculum wordt dichtgetimmerd. Het is daarom de moeite waard om docenten vooral te betrekken in het bepalen van de *kern* van het curriculum. Deze kern omvat volgens Wiggins en

MacTighe (2006) en later ook Wiliam (2013 en 2014) de '*grote ideeën*'. Wat zijn bijvoorbeeld de vijf vraagstukken of thema's waarvan een opleiding nastreeft dat studenten die gaan begrijpen, maar die ook een langetermijnwaarde hebben? Hoe duidelijker de grote ideeën zijn, hoe meer de ramen en deuren van een curriculum open blijven staan voor actuele of andere dan de geplande inhoud. Ik kom daar nog later in deze rede op terug.

Permeabel gaat naast doorlaatbaarheid voor invloeden van buitenaf, ook over ruimte voor vragen of behoeften van de student. Als opleidingsteams studenten een bepaalde autonomie geven in hun keuze van inhoud waarmee ze aan de slag gaan, personen met wie ze willen werken en de plek waar ze willen werken, kan dat de motivatie en de studeerbaarheid, en daarmee het studiesucces, positief beïnvloeden (Ryan & Deci, 2000). Het curriculum wordt daarmee niet alleen een bouwplan, maar houdt ook rekening met de interesses van studenten (Nieuwenhuis & Kuijer Siebelink, 2022).

Interessante vraag bij curriculumontwikkeling is welke mate van doorlaatbaarheid in een curriculum op welk moment wenselijk is. Omwille van doceer-, studeer-, en organiseerbaarheid is het van belang dat een hbo-curriculum de vaak jonge en nog onwetende student in de eerste periode veel structuur biedt, zowel op de inhoud als bij het vormen van een sociale leergemeenschap. Dit zorgt voor een stevige kennisbasis en een sterke sociale cohesie tussen studenten. Bovendien wordt hiermee een onvoorspelbaar en ondoorzichtig curriculum voorkomen. Beginnende studenten hebben nog weinig inhoudelijke bagage of hebben soms nog wat houvast nodig in het leren studeren; wees er dus alert op dat zij nog niet te veel een beroep hoeven te doen op hun vermogen tot zelfsturing. Voor studenten in de volgende leerjaren kan er meer ruimte gecreëerd worden voor inhoud die dan actueel zijn, vraagstukken uit het werkveld of hun eigen interesses. In het verloop van de studie kan het curriculum dus bewegen van niet-doorlatend naar meer doorlatend. De kennisbasis die in de eerste jaren is aangelegd, dient later als gereedschap om deze inhoud te leren begrijpen en te verbinden met eerdere inhoud en ervaringen. Vaak zijn studenten er ook pas in de latere fase aan toe om eigen keuzes te maken, omdat ze dan beter zien waar ze naar toe willen werken en waarom.

Het belang van samenhang in het kijken naar een curriculum

In de vorige paragraaf heb ik het belang van de waartoe-vraag voor het curriculum en de daaraan gerelateerde opvattingen toegelicht. Ik heb beschreven hoe het idee van een permeabel curriculum goed past bij actuele ontwikkelingen in het hbo, maar ook recht kan doen aan een variatie in curriculumopvattingen. Hoe eerder en zorgvuldiger een opleidingsteam aandacht besteedt aan de curriculumopvattingen, hoe meer dit ten gunste zal zijn van het vervolg in een curriculumontwikkelingsproces. Ik maak dan

ook graag de overstap naar de vraag hoe een opleidingsteam vanuit een analyse van hun curriculumideologie (het antwoord op de waartoe-vraag) kan kijken naar de (her)ontwikkeling van het bestaande of nieuw te ontwerpen curriculum. Ik geef daarbij alvast een waarschuwing vooraf: dat zal op bepaalde momenten mechanisch en wat saai overkomen, en daarmee wellicht de indruk geven dat ik de weerbarstige realiteit onvoldoende erken. Toch deel ik in deze openbare les heel bewust een aantal conceptuele, maar ook toegankelijke kijkkaders. Kijkkaders bieden een houvast bij het communiceren over en doordenken van een bestaand of toekomstig curriculum. Mijn ervaring is dat deze kaders opleidingen een goed handvat bieden bij het kijken naar een curriculum en het voeren van een gezamenlijk gesprek daarover.

Kern van deze kijkkaders is *samenhang*. Het boeiende en tegelijkertijd frustrerende aan curriculumontwikkeling is dat deze altijd een integrale blik van de opleidingen vereist, omdat geen enkele verandering in het curriculum op zichzelf staat. De twee kijkkaders die ik graag deel, zijn het *curriculaire spinnenweb* en de *acht curriculumbrillen*.

Het curriculaire spinnenweb

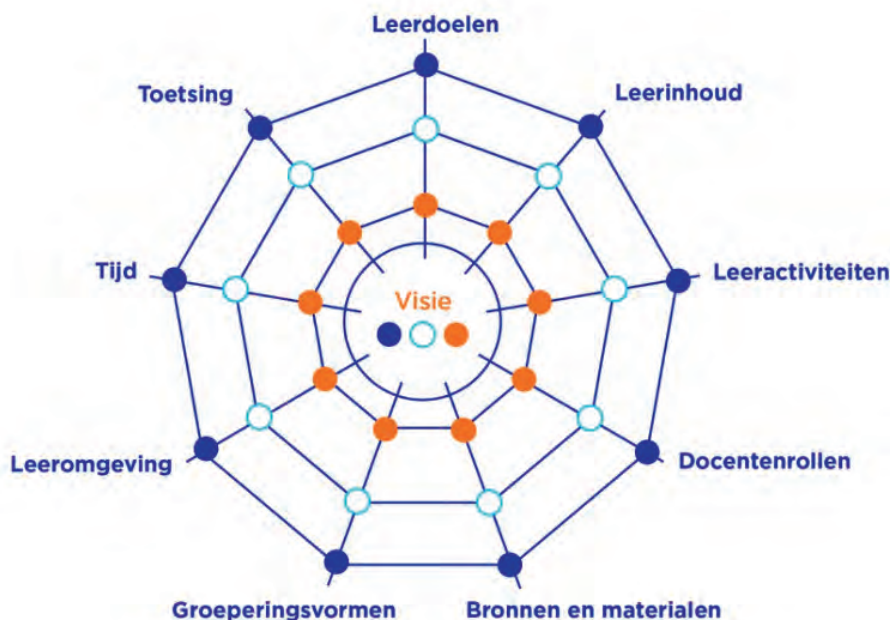
Het bij veel opleidingen bekende curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003) visualiseert tien componenten die in elk curriculum van belang zijn (zie figuur 1). Het spinnenweb laat de samenhang tussen de curriculumcomponenten zien, maar ook de samenhang tussen het macro-, meso- en microcurriculum (zie respectievelijk de blauwe, witte en oranje knopen op de draden in figuur 1). Ik heb een uitwerking van de tien curriculumcomponenten in de context van het hbo op macro-, meso- en microniveau opgenomen in de Appendix die achter in dit boekje te vinden is.

Het is de grote uitdaging in elk curriculum om scheuren in het spinnenweb te voorkomen, zowel binnen als tussen de curriculumniveaus. Zo eenvoudig als dat op papier lijkt, zo moeilijk is dat in de praktijk. Dat de draden in het spinnenweb in de praktijk regelmatig breken, heeft verschillende oorzaken.

Een eerste oorzaak kan zijn dat docenten zich onvoldoende bewust zijn van de samenhang tussen de curriculumcomponenten, en dan hun aandacht richten op afzonderlijke componenten. Denk aan het inzetten van een fantastische toetsvorm, het kiezen van veel inhouden of het inzetten van dynamische, online werkvormen. Hoewel deze componenten afzonderlijk heel goed uitgedacht kunnen zijn, ontstaat er vaak spanning op de draden van het web, bijvoorbeeld wanneer tijdens de lessen duidelijk wordt dat studenten meer tijd nodig hebben om een bepaalde inhoud te kunnen begrijpen, er geen passende leeromgeving is of de toetsvorm niet in lijn is met de doelen.

Een andere oorzaak kan zijn dat er te weinig afstemming plaatsvindt tussen vakken of onderwijseenheden. Een student zal bij een aantal parallel geplande leer- en toetsactiviteiten in een curriculum afwegen waar hij of zij energie in zal steken, en in welke nog even niet. Hoe meer activiteiten er tegelijkertijd staan ingeroosterd, hoe minder studeerbaar het curriculum zal zijn.

Ook kan het spinnenweb scheuren door de onvoorspelbaarheid van gebeurtenissen in het leven die van invloed zijn op het onderwijs en directe wendbaarheid vragen van opleidingsteams. De coronapandemie is daar wellicht het meest extreme voorbeeld van: van de een op de andere dag werden docenten genoodzaakt om binnen een paar dagen hun onderwijs op een drastisch andere wijze in te richten. En hoewel het spinnenweb intact houden wellicht een onmogelijke opgave bleek, zagen we ook hoe juist het vermogen werd aangesproken op een andere wijze naar een curriculum te kijken.



Figuur 1. Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003)³

3 De variant van het spinnenweb waarin elk bolletje uit figuur aan te klikken is voor meer toelichting, is te vinden op https://www.slo.nl/thema/meer/curriculumontwikkeling/instrumenten/spinnenweb/inleiding/?utm_source=stantmagazine&utm_content=curriculumwaaier.

Curriculumbrillen

De acht curriculumbrillen vormen het tweede kijkkader dat het denkproces van een opleidingsteam over een samenhangend curriculum kan stimuleren. Het werk van John Goodlad et al. (1979) was de inspiratiebron voor de metafoer van de curriculumbrillen. Kernvraag in zijn werk is of wat een opleidingsteam idealiter en op papier beoogt met een curriculum (of dat nu op micro-, meso- of macroniveau is), in lijn is met hoe er in de dagelijkse praktijk handen en voeten aan wordt gegeven, én of studenten daar ook op reageren zoals een opleidingsteam had beoogd en gepland.

Het beoogde, uitgevoerde en gerealiseerde curriculum worden ook wel curriculum-typologieën genoemd, die elk weer onder te verdelen zijn in verschijningsvormen. In tabel 2 worden de typologieën en verschijningsvormen beschreven en geïllustreerd met een zogenaamde wandelganguitspraak. Typologie D is toegevoegd door Luc Sluijsmans, curriculumontwikkelaar en schoolleider.

Typologie	Verschijningsvorm	Betekenis	Wandelganguitspraak
A, Beoogd curriculum	Ideaal	De opvattingen, wensen, idealen (basisvisie)	'Dit is het droombeeld'
	Geschreven	De formele documenten en materialen	'Kijk, hier staat het in'
B, Uitgevoerd curriculum	Geïnterpreteerd	De oordelen en interpretaties van docenten	'Zo is het vast bedoeld en dit vind ik ervan'
	Uitgevoerd	Het feitelijke onderwijsleerproces	'Zo heb ik het in de praktijk gedaan'
C, Gerealiseerd curriculum	Ervaren	De ervaringen van de studenten	'Dit vond de student ervan'
	Getoetst	De toetsinstrumenten en de beoordeling	'Dit is de toets en het resultaat'
D, Impact van het curriculum	Curriculum implementatie	De samenhang en verbinding	'We houden oog voor de samenhang en de verbindingen in het curriculum en de mogelijke breuklijnen'
	Curriculumbewustzijn	Het curriculaire denken en werken als opleidingsteam	'We investeren in het gezamenlijk ontwikkelen van ons curriculum'

Tabel 2. De curriculaire verschijningsvormen, uitgebreid met wandelganguitspraken en met typologie D van Luc Sluijsmans

Ik licht elke typologie kort toe:

- Het *beoogde* curriculum bestaat uit het *ideale* en het *geschreven* curriculum. Hieraan besteedt het hbo doorgaans heel veel tijd. Het ideale curriculum komt terug in visiedocumenten en beleidsdocumenten. De schrijvers zijn meestal de curriculumcommissies in samenwerking met het opleidingsmanagement. Ook zijn er wel eens externen bij betrokken. Het geschreven curriculum betreft onder andere cursushandleidingen, studiegidsen en andere documenten.
- Het *uitgevoerde curriculum* gaat over de vraag hoe het ideale en het geschreven curriculum tot leven komen in de praktijk. Het gaat hier om de vertaling die de docenten vanuit hun curriculumopvattingen geven aan het curriculum en het concreet gedrag.
- Bij het *gerealiseerde* curriculum komt de student in beeld. Hier gaat het enerzijds om de vraag wat studenten van het curriculum vinden, en anderzijds om de resultaten van hun leerproces.
- De *impact* van het curriculum – als toegevoegde typologie op het werk van Goodlad – gaat vooral over wat er gebeurt in het denken en werken van het team. Waaraan is te zien dat er sprake is van curriculumbewustzijn en curriculumexpertise?

Een opleidingsteam kan de vier typologieën met een aantal curriculumbrillen gaan bekijken. In tabel 3 staan in de eerste kolom nog een keer de vier curriculumtypologieën (zie kolom 1 uit tabel 2), maar nu gekoppeld aan zelfevaluatievragen die het team bij de betreffende typologie kan stellen. Het opleidingsteam neemt bij elke vraag een ander perspectief in c.q. het zet een andere bril op. En hoewel de metafoor van de brillen als ietwat komisch kan worden ervaren, zit er een serieus doel achter: het kunnen innemen van verschillende perspectieven, wat ik graag *professionele empathie* noem. Wat betekenen de acht perspectieven?

Samen een kwalitatief hoogstaand curriculum bedenken, start met een blik door de *roze bril*: Wat is het ideale curriculum? Wat vindt een opleidingsteam écht belangrijk? Zeker bij de huidige onderwijsuitdagingen is het belangrijk om idealen nooit uit het oog te verliezen. Blijf dromen.

Met de *leesbril* kan een opleidingsteam gaan onderzoeken of die idealen ook terugkomen in geschreven (curriculum)documenten zoals plannen, kaders en leerlijnen. Idealen vertalen naar begrijpelijke tekst is complex. Zeker als de lezer onvoldoende kennis heeft van bijvoorbeeld onderliggende principes bij bepaalde onderwijsconcepten (bijvoorbeeld formatief handelen, zelfregulerend leren en programmatisch toetsen). De leesbril is bedoeld om bewust na te denken over hoe een

opleidingsteam idealen concreet maakt voor de doelgroep die er in de praktijk mee aan de slag gaat.

Idealen en documenten zijn geduldig. Het wordt pas echt interessant wanneer die twee curriculumdimensies tot leven komen in de praktijk. Een opleidingsteam ziet dit met *de 3D-bril*. Het geeft energie als een opleidingsteam de visie terugziet in gedrag. Het is echter onmogelijk dat elke collega exact dezelfde interpretatie van de visie heeft. Ruimte voor verschil is goed, maar als de opvattingen over kwaliteit te veel uiteenlopen, wordt het beeld (lees: de samenhang in het curriculum) onrustig. De kunst is dan om levensechte voorbeelden te bespreken, die duidelijk maken wat de bedoeling is (en wat dus niet). Ook werkt het goed om een dag mee te lopen met docenten en lessen te observeren. Wat zie je? Wat hoor je? Klopt dat met wat wordt beoogd?

De *werk-in-uitvoering-bril* is een heel belangrijke: hiermee ziet een opleidingsteam wat er in de praktijk van een klas gebeurt. Welke en hoeveel leerstof dwarrelt er rond? Wat bekijft? Hoe is de sfeer? Is de docent goed gefaciliteerd? Door de stofbril ziet een opleidingsteam of de idealen, die zijn vastgelegd in documenten en waarvan de interpretatie in (vak)secties is afgestemd, daadwerkelijk worden gerealiseerd.

Door de *studentbril* ziet een opleidingsteam curriculumkwaliteit vanuit het perspectief van de studenten. Hoe ervaren studenten het curriculum? Komen die ervaringen overeen met wat een opleidingsteam beoogde toen zij ging ontwerpen met de roze bril op? En komen de verhalen die zij vertellen overeen met de beloftes uit de voorlichtingsdagen en studiegids? Organiseer koffieochtenden of pizzasessies met studenten om hierachter te komen. Of betrek studenten bij nieuwe ontwerpen.

Dan is er de strenge *visitatiebril*. Een geheugensteun voor het belang om ook vanuit het externe toetsingskader naar de praktijk te kijken. Het NVAO-kader kan hierbij behulpzaam zijn. Een opleidingsteam ziet door de visitatiebril haarscherp of het curriculum leidt tot de gewenste resultaten. Met deze bril zoekt een opleidingsteam gericht naar informatie op basis waarvan zij kunnen concluderen of studenten zich ontwikkelen volgens de bedachte visie op leren. Leidt de leerstof tot meer begrip en kennis van de toekomstige beroepspraktijk? Zitten de studenten goed in hun vel? Lukt het hun om succesvol te zijn?

Met de *lasbril* kan een opleidingsteam nog verder inzoomen op alle verbindingen in het curriculum, zowel binnen als tussen curriculumonderdelen. Zitten ze nog goed vast? Waar kunnen docenten de kennis nog verstevigen om de verbindingen te kunnen blijven realiseren?

Tot slot is er nog de *duikbril*, de bril die een opleidingsteam opzet om het frisse perspectief van de nieuwe collega in te nemen. Wat ziet de collega die net begint in een team? Wat valt deze persoon op, zowel in het curriculum zelf als in de manier waarop er elke dag aan het curriculum wordt gewerkt? Kan hij of zij zien wat de blinde vlekken zijn? Juist de nieuwe collega kan van grote betekenis zijn in het zichtbaar maken van zaken die voor anderen onzichtbaar zijn geworden. Benut dan ook het perspectief van deze collega!

Typologie	Te stellen vragen	Brillen	
Beoogd curriculum	Wat zijn ook alweer onze idealen en waarom? Waar en hoe is dat onderbouwd en vastgelegd?		
Uitgevoerd curriculum	Hoe wordt de visie geïnterpreteerd? En wat zien we aan (on) wenselijk gedrag in en om de opleiding?		
Gerealiseerd curriculum	Wat zijn de ervaringen van studenten? En wat zijn de merk- en meetbare resultaten?		
Impact van het curriculum	Zijn de verbindingen binnen het curriculum goed? Zijn er haarscheuren? Is het curriculum te begrijpen voor een nieuweling?		

Tabel 3. De acht curriculumbrillen bij de vier curriculumtypologieën (overgenomen van Luc Sluijsmans)

Het kijken naar het curriculum door de acht brillen kan tot verschillende opbrengsten leiden. Een eerste opbrengst kan zijn dat een opleidingsteam zich veel meer bewust wordt van het perspectief van de ander. Bijvoorbeeld doordat zij erachter komen dat wat de curriculumcommissie heeft opgeschreven in een onderwijsvisie of ander document, helemaal niet zo wordt begrepen (of zelfs gelezen) door de docenten of andere actoren die er uitvoering aan moet geven. Of dat een docent beseft dat er een mismatch is tussen het doel van een bepaalde opdracht en de manier waarop studenten deze hebben ervaren. Een tweede waardevolle opbrengst is inzicht in de aansluiting (of het gebrek daaraan) tussen de curriculumniveaus. Waar is de aansluiting heel sterk, en waar niet? Hoe geeft dat houvast in het bepalen van waar curriculumverbeteringen nodig zijn en met welke urgentie? Ook kan het kijken door de verschillende curriculumbrillen zorgen voor een voortdurende kwaliteitszorg, waardoor de enorme piekbelasting rondom een toekomstige visitatie zal verminderen of uitblijven.

Een opleidingsteam kan het kader zelfs gebruiken tijdens of in de voorbereiding op een visitatie. Tot slot kan het kader inzicht geven in wat ook wel het *verborgen curriculum* wordt genoemd. In een curriculum gebeurt veel wat niet expliciet is beschreven of bedoeld, maar waar studenten wel van leren. Voorbeelden zijn bepaalde waarden of vormen van sociale omgang.

Zowel het spinnenweb als de curriculumbrillen benadrukken dat curriculumontwikkeling niet alleen voortdurendesamenhang binnen curriculumniveaus en verschijningsvormen vereist, maar ook een organisatievraagstuk is waarin een opleidingsteam een aantal zekerheden wil en ook moet inbouwen. Docenten en studenten moeten inzicht hebben in de gemeenschappelijke afspraken en grenzen waarbinnen ze gaan onderwijzen respectievelijk leren. Deze transparantie verbetert de voorspelbaarheid van een curriculum; studenten weten wat en waarom zo wordt gehandeld. Ook wil ik met het spinnenweb en de acht brillen het besef versterken dat curriculumontwikkeling een voortdurend proces is, en dat een opleidingsteam deze niet onder de radar met een selecte groep tot een succes kan maken. Er zijn steeds de actoren uit het primaire proces – de docent en student – bij nodig (Wiliam, 2013).

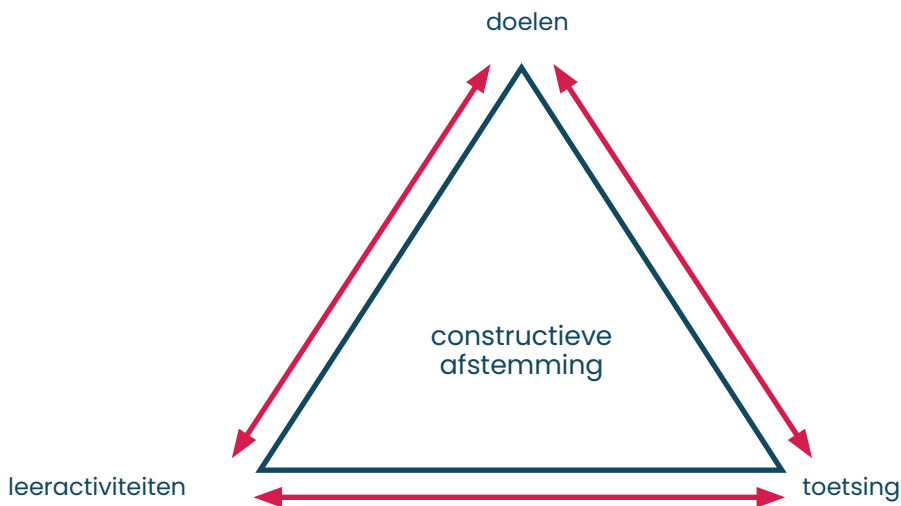
Het belang van een methodische aanpak voor curriculumontwikkeling

Ik heb het waartoe van een hbo-curriculum geadresseerd, en twee kijkkaders gegeven waarmee een opleidingsteam een curriculum kan analyseren en tot onderbouwde keuzes kan komen in curriculum(her)ontwikkeling. Binnen Hogeschool Rotterdam wil het lectoraat graag deze manier van denken en werken versterken, vanuit de observatie dat er vaak te weinig tijd en rust wordt genomen voor deze analyse en reflectie. Het wordt echter een stuk spannender als het gaat om de vraag hoe een opleidingsteam de uitkomsten van een dergelijke analyse of reflectie vertaalt naar een aanpak voor de (her)ontwikkeling van een curriculum. Soms helpt het om te starten vanuit het besef dat er in een formeel hbo-curriculum maar een beperkt aantal uren beschikbaar is om studenten te onderwijzen. Een opleidingsteam moet dus pragmatisch kijken. Uitgaande van een regulier bachelorcurriculum van 240 EC's zijn dan de vragen: waar hoopt een opleidingsteam dat studenten deze 6.720 uur aan besteden, welke leerervaringen gunnen zij studenten en vanuit welke eerder vastgestelde opvattingen over leren en curriculum doen zij dat?

Een ontwerpaanpak helpt bij het beantwoorden van deze vragen. Een aanpak die in elke onderwijscontext werkt, is het achterwaarts ontwerpen, ook bekend als *backward design* (Wiggins & MacTighe, 2006). Het achterwaarts ontwerpen kent drie fasen:

1. Het vaststellen van de opleidingsdoelen. Vragen die hierbij horen zijn:
 - Wat wil een opleidingsteam dat studenten zelfstandig beheersen?
 - Wat zullen studenten weten en kunnen?
 - Met welke (essentiële) vraagstukken kunnen ze aan de slag?
2. Het bepalen van het gewenste bewijsmateriaal (de toetsing). Vragen die hierbij horen zijn:
 - Welke informatie hebben we nodig om te weten of de studenten de stof beheersen en begrijpen?
 - Welke beoordelingsproducten zijn nodig?
3. Het bepalen van de leeractiviteiten. Vragen die hierbij horen zijn:
 - Welke voorkennis hebben studenten nodig om de opleidingsdoelen te behalen?
 - Hoe kunnen we studenten mogelijkheden voor oefenen en terughalen bieden?
 - Hoe organiseren we doelgerichte feedbackprocessen?

Deze drie fasen doorloopt een opleidingsteam een aantal keer bij het (her)ontwerpen van een curriculum, zodat *constructieve afstemming*, dat wil zeggen: het wederzijds verbinden van doelen, leeractiviteiten en toetsing (zie figuur 2), is geborgd.



Figuur 2. De constructieve afstemming tussen doelen, leeractiviteiten en toetsing (gebaseerd op Biggs & Tang, 2011; Biggs, 1996)

John Biggs (1996) was degene die de term constructieve afstemming (*constructive alignment*) introduceerde en deze vertaalde naar de context van het hoger onderwijs. De basis voor constructieve afstemming was echter al in 1949 gelegd door Ralph Tyler. Die formuleert vier vragen die curriculumontwikkelaars moeten stellen om een onderwijscurriculum te kunnen ontwikkelen (Tyler, 1949, p. 1) en die terugkomen in het achterwaarts ontwerpen:

- 1 Welke onderwijsdoelen moeten we behalen?
- 2 Welke onderwijservaringen moeten we organiseren om deze doelen te behalen?
- 3 Hoe kunnen we deze onderwijservaringen organiseren?
- 4 Hoe stellen we vast of we de onderwijsdoelen hebben behaald?

De oplettende lezer herkent in deze vragen de standaarden uit het NVAO-kader, waarmee een visitatiepanel sinds 1989 periodiek de kwaliteit van een opleiding beoordeelt, al dan niet met het uitgebreide beoordelingskader (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, 2018).

De drie fasen van het achterwaarts ontwerpen zal ik wat specifieker beschrijven en hierbij verwijzen naar het werk van een aantal curriculumtheoretici.

Ad fase 1. Vaststellen van de opleidingsdoelen (waartoe leidt een opleiding op?)

Als we weer even duiken in de geschiedenis, zien we dat Tyler, Bobbitt en Taba de voorstanders zijn van heldere doelen als uitgangspunt voor curriculumontwikkeling. Tyler (1949) noemt drie bronnen om tot die doelen te komen: data van en over de student, data vanuit de samenleving en data vanuit inhoudsspecialisten. Dit is tot op de dag van vandaag herkenbaar, in het hbo worden ook zulke data gebruikt om tot een overzicht van gewenste kennis en vaardigheden te komen. Deze zogenaamde beroepsprofielen beschrijven de essentie en centrale activiteiten van het beroep. De profielen zijn gevalideerd door relevante betrokkenen zoals het werkveld en vakverenigingen. Hogescholen stellen vanuit het beroepsprofiel gezamenlijk een opleidingsprofiel vast, waarin de kennis en vaardigheden van de startende beroepsbeoefenaar staan beschreven in termen van te realiseren eindkwalificaties. In deze eindkwalificaties worden de domeinspecifieke kennis en vaardigheden genoemd, meestal beschreven in taken, rollen, gedragingen, handelingen, dimensies, resultaten en kennisbases (Cohen-Schotanus et al., 2019).

Tyler (1949) is erg voor het maken van keuzes uit de verschillende doelen, omdat 'veel willen tot weinig bereiken kan leiden'. Dat curriculumontwikkeling vraagt om het weglaten van niet-relevante en elkaar tegensprekende doelen. Bobbitt (1924), een echte behaviorist, is vooral voor praktische doelen, die voorbereiden op het leven. Ik

benoem zijn opvattingen over het curriculum later in deze rede. Taba (1962), een collega van Tyler, benadrukt ook het belang van kennis over de achtergrond van studenten, hun motivatie en hun beelden over onderwijs, zichzelf en anderen. Als het gaat om doelen, vindt zij naast cognitie ook reflectief denken, waarden en normen en gevoelens van belang. Zij stelt net als Ausubel (1960) dat een docent dient aan te sluiten bij wat een student al kan en weet.

Het bepalen van de juiste opleidingsdoelen en vooral ook de juiste manier van formuleren van die doelen is in het hbo een op zichzelf staand vraagstuk. Opleidingen steken hier veel tijd en energie in en verzanden niet zelden in een semantische chaos over eindkwalificaties, leeruitkomsten, leerdoelen, enzovoort. Vragen die ik vaak krijg zijn: Hoe formuleer je een leerdoel? Wat is het verschil tussen leeruitkomsten en leerdoelen? Wat is een zinvol aantal leerdoelen voor een vak of module? Hoe specifiek moet een leerdoel zijn? Aan de nadruk op eerst doelen formuleren, kleeft het risico dat er weliswaar een lijst met doelen ligt, maar dat deze niet te behappen of te begrijpen zijn in de praktijk. Het risico van een overladen curriculum, ook wel *edubesitas* genoemd (*Het onderwijs leidt aan edubesitas*, 2021) ligt dan op de loer. Een aantal curriculumtheoretici was onder andere om deze reden dan ook sceptisch over een doelgerichte ontwerpaanpak. Stenhouse (1970 en 1978) is misschien wel het meest kritisch, en veel meer een voorstander van het goed organiseren van kennisinhouden. In plaats van een productgericht curriculum dat is gericht op *wat* studenten moeten leren, ziet hij meer in een procesgericht curriculum dat is gericht op *hoe* studenten leren. In een procesgericht curriculum is er veel ruimte voor leerervaring, het samen met de student vormgeven van inhouden, formatief handelen en feedback.

Ook Eisner (1967) is kritisch. Hij benoemt de keerzijde van de overmatige nadruk op het vooraf stellen van doelen. Zijn eerste kritiek is dat een opleiding van tevoren niet precies kan bepalen wat de uitkomst van een onderwijsproces moet zijn. Het complexe en dynamische proces van instructie leidt vaak tot veel meer leerresultaten dan een opleidingsteam vooraf had kunnen specificeren. Een tweede hindernis kan zijn dat sommige beroepen minder geschikt zijn voor het formuleren van heldere en specifieke doelen dan andere beroepen. Zo zal het bij het economisch of zorgdomein wellicht moeilijker zijn om al heel specifiek te zijn dan bij een lerarenopleiding (denk ook hier aan de halfwaardetijd van kennis). Een laatste argument dat Eisner geeft, is dat er altijd ruimte moet blijven om tijdens het onderwijzen nieuwe doelen toe te voegen of doelen te verwijderen.

Hoe kan een opleidingsteam een goede middenweg vinden tussen onderwijs met vooraf gestelde doelen en doelvrij onderwijs? Oftewel hoe voorkom je dat de driehoek van constructieve afstemming uit balans raakt door een te zwaar gewicht op de

doelen (en de aansluiting met toetsing en onderwijs te verliezen), zonder daarbij doelloos te werk te gaan? Wat kan helpen is op opleidingsniveau een beperkte set van 'grote ideeën' te definiëren (Wiggins & McTighe, 2006). Een groot idee kan worden gezien als de verticale as die de treden van een wenteltrap vasthoudt en verbindt. Een dergelijk idee hoeft niet noodzakelijkerwijs uitgebreid en heel vaag te zijn, maar vat wel de kern van een opleiding of beroep: met welk vraagstuk wil een opleidingsteam studenten diepgravend aan de slag laten gaan? De meeste grote ideeën voelen aanvankelijk abstract en contra-intuïtief voor de beginner, en zijn vatbaar voor misverstanden. Ze worden door de tijd echter steeds duidelijker door de koppeling met inhouden, vragen en ontmoetingen in het curriculum. Het vaststellen van de grote ideeën en het bereiken van consensus hierover kan een opleidingsteam houvast én vrijheid bieden bij het vormgeven van de leeractiviteiten en de toetsing.

Voorbeelden van grote ideeën in het hbo kunnen zijn dat studenten zullen begrijpen dat:

- Goed ingerichte logistieke processen leiden tot meer werkgeluk bij werknemers.
- Een uitgebalanceerd dieet bijdraagt aan de fysieke en mentale gezondheid.
- Ieder individu kan bijdragen aan een betekenisvolle economie.
- Gezond leven vereist dat een persoon handelt op basis van beschikbare informatie over goede voeding, zelfs als dit betekent dat comfortabele gewoonten moeten worden doorbroken.
- Wiskundige modellen ons helpen om ervaringen met behulp van gegevens te vereenvoudigen, te abstraheren en te analyseren, zodat we de relatie tussen die ervaringen beter kunnen begrijpen.
- Docenten een essentiële rol hebben in het bijdragen aan kansengelijkheid.
- Armoedevraagstukken om een interprofessionele aanpak vragen.

Het *vier-componenten-instructiemodel*, bekend als het 4C/ID-model (Hoogveld et al., 2017; Van Merriënboer, 1997; Van Merriënboer & Kirschner, 2018), biedt handvatten voor het definiëren van grote ideeën als ruggengraat van het curriculum, maar ook voor het ontwerpen van een beroepsgericht en samenhangend curriculum. Kern van een 4C/ID-curriculum vormen de zogenaamde 'hele leertaken'. Hele leertaken ondersteunen studenten op hun weg naar zelfstandige beheersing van complexe vaardigheden. Voorbeelden van complexe vaardigheden zijn: het opstellen van een businessplan voor een middelgroot bedrijf, het maken van een bouwkundige tekening, het verzorgen van een les in groep 8, het analyseren van de problemen in een zorgwijk of het opstellen van een behandelplan bij knieklachten. Voor het hbo is het van belang dat er aandacht is voor de 'b' in 'hbo', zoals de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden, maar zeker ook voor de 'h' in 'hbo', die tot uiting komt in het innovatief zijn, het bedenken van oplossingen

voor niet-standaard problemen en het doen van onderzoek, om het oordeelsvermogen en de vaardigheid van professionele reflectie te versterken.

Om studenten goed te kunnen ondersteunen richting zelfstandige uitvoering van beroepstaken, is het nodig de betreffende complexe vaardigheid te ontrafelen. Bijvoorbeeld: welke onderliggende kennis, vaardigheden en houdingsaspecten heeft de professional nodig om tot een behandelplan bij knieklachten te komen? Deze stap van ontrafelen zal leiden tot een *didactische routekaart*. Deze routekaart geeft inzicht in de weg naar een einddoel toe en geeft houvast om op basis van dat einddoel in het onderwijs didactische keuzes te maken. Daarbij horen vragen als: Wat is de eerste stap die een docent studenten kan laten nemen? Welke kennis is voorwaardelijk voor nieuwe kennis? Waar zitten belangrijke knooppunten?

Een didactische routekaart kan worden vergeleken met de metrokaart van Rotterdam (zie afbeelding 3). De route kent een einddoel (bijvoorbeeld zelfstandige beheersing van een bepaalde vaardigheid) en een beredeneerde weg met gemarkeerde tussenstops naar dat doel toe. Bij elke stop houdt een docent het einddoel in het vizier en bepaalt hij of zij of verder kan worden gereisd naar een volgend station of toch even een pauze nodig is. Reden voor een pauze kan zijn dat de docent merkt dat nog niet alle studenten klaar zijn om met nieuwe stof aan de slag te gaan en meer oefentijd nodig hebben. Of dat de docent juist veel sneller naar het volgende station kan gaan omdat de studenten al veel meer weten en kunnen dan werd gedacht! Goede routekaarten bieden dus de mogelijkheid om tot een flexibelere lesplanning te komen.

Het maken van een didactische routekaart heeft als voordeel dat de docent én de student beter weten wanneer ze in de lessen en het leerproces naar een volgend station kunnen, maar geeft ook de kans om te kijken of er in een curriculum voor een bepaalde student niet te veel kruisende of elkaar belemmerende routes lopen. Een opleidingsteam kan er vrij eenvoudig voor zorgen dat er weinig vakken en dus tentamens naast elkaar worden aangeboden, en dit zal leiden tot een betere studievoortgang (Jansen, 1996 en 2004; Vaughan & Carlson, 1992). Dus hoe beter de didactische routekaarten zijn uitgewerkt, hoe meer deze zullen bijdragen aan inzicht in de studeer- en doceerbaarheid en helpen bij het maken van onderbouwde keuzes.

Wat het werken met leertaken als fundament van het curriculum zo krachtig maakt, is dat er voortdurend sprake moet zijn van constructieve afstemming. Studenten voeren immers taken en opdrachten uit (leeractiviteiten) die steeds in verbinding staan met de beoogde complexe beroepsvaardigheden (doelen) en krijgen door de hele-taakbenadering al snel inzicht in de eisen waaraan de uitvoering moet voldoen (toetsing).



Afbeelding 3. Het curriculum als een verzameling van overzichtelijke routes met tussenstops naar een einddoel (www.ret.nl)

Ad fase 2. Bepalen van het gewenste bewijsmateriaal (het toetsen) (waaraan zien docenten dat studenten de beoogde doelen behalen?)

Op basis van het voorgaande kunnen we concluderen dat een omschrijving van de doelen en/of complexe beroepsvaardigheden nodig is om tot een richtinggevend en samenhangend curriculum te komen, maar dat er verschillende manieren zijn om deze doelen en taken voor een hbo-curriculum te definiëren. Aan de hand van de doelen en beroepsvaardigheden kunnen docenten bepalen welk bewijsmateriaal (toetsinformatie) er nodig is om te kunnen beslissen of de student deze doelen (bijvoorbeeld zelfstandige uitvoering van professionele taken) heeft behaald. En daarmee belanden we in de driehoek van constructieve afstemming bij toetsing. Toetsing kan worden gezien als het proces dat ervoor moet zorgen dat beslissingen over bekwaamheid van studenten zorgvuldig en rechtvaardig kunnen worden genomen. Het inrichten van goede toetsprocessen is een *ontwerpvraagstuk*, dat steeds in verbinding moet staan met de beoogde doelen en het geboden onderwijs.

Opleidingsteams op hogescholen – ook op Hogeschool Rotterdam – hebben altijd veel vragen over hoe ze de processen van toetsing beter kunnen inrichten. Soms komen

deze vragen voort uit de negatieve associaties die toetsing oproept, mede door eigen ervaringen in de schooltijd en andere sentimenten. Maar de vragen omtrent het toetsingsproces leven vooral omdat opleidingsteams vanuit onderzoek geïnspireerd raken om de toetsing beter aan te laten sluiten op het leerproces. Ook kan een reden zijn dat zich in de opleidingscontext onnavolgbare of discutabele toetspraktijken voordoen, waar de student dan meestal de dupe van is; in zijn boek *Vijven en zessen* geeft De Groot (1966) hier sprekende voorbeelden van.

Het is bekend dat voor studenten toetsing sturend werkt ('Komt dit op het tentamen?', 'Moeten we dit kennen?') en dat dat leidt tot studeeraanpakken gericht op het halen van een voldoende. Ze bereiden zich bijvoorbeeld vooral voor op het toetsformat ('Wat is slim om te doen bij de voorbereiding op een MC-toets?'), in plaats van dat ze investeren in echt begrip van het gestelde doel. Het is echter een uitdaging voor opleidingsteams om een curriculum te ontwikkelen waarin toetsing *dienend* is aan dat curriculum, in plaats van sturend. Net als bij de doelen, bestaat het risico dat de driehoek van constructieve afstemming omvalt als de elementen niet in evenwicht met elkaar zijn, in dit geval als de toetsing niet in evenwicht is met de doelen en het onderwijs. Dat is het geval als het toetsprogramma niet studeerbaar is (veel toetsen in korte tijd), te veel gericht is op voortdurende selectie (focus op het vergelijken van studenten) of niet organiseerbaar of niet betaalbaar is (te arbeidsintensieve toetsvormen). Het goede nieuws is dat er vanuit de wetenschap en praktijk veel kennis beschikbaar is over hoe een opleidingsteam processen van toetsing in het hoger onderwijs zo kan inrichten dat ze recht doen aan de studenten, de docenten en de doelen van een curriculum, zonder de hoge verwachtingen te hoeven loslaten.

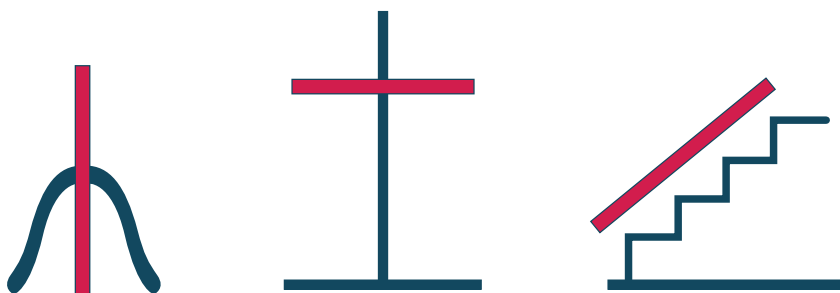
Zo is het belangrijk te beseffen dat *één meting geen meting is*. Hoewel dit vanuit de wetenschap kan worden onderbouwd, sluit dit inzicht niet aan bij het feit dat de huidige toetsprogramma's doorgaans vereisen dat studenten alle toetsen met een voldoende afsluiten om studiepunten te kunnen verkrijgen (het zogenaamde conjunctieve systeem). Wanneer een student voldoende vragen juist heeft beantwoord, wordt bijvoorbeeld een 5.5 toegekend en geconcludeerd dat de student voldoende heeft geleerd. Bij een onvoldoende moet de student een herkansing doen. De conclusie 'voldoende' of 'onvoldoende' is lang niet altijd terecht. Buiten het gegeven dat er sprake kan zijn van *zweten-weten-vergeten* (even stampen voor de toets), zullen er bij elke toets (mede door de selectie van vragen, maar ook andere factoren) studenten onterecht zakken of slagen. Sterker nog, wanneer de toets onder precies dezelfde omstandigheden opnieuw werd afgenomen, dan zou het resultaat zomaar anders kunnen zijn, bijvoorbeeld niet een 5 maar een 6 (Vermeulen et al., 2012; Wiliam, 2014). Voor valide beslissingen zijn er dus meer metingen nodig. Daarbij moet er ook sprake zijn van een variatie in toetsvormen (Sluismans, 2013); niet alleen omdat elke toets zijn

beperkingen heeft, maar ook omdat een toets meestal niet voldoende informatie oplevert om te kunnen beoordelen of een student de gestelde doelen heeft bereikt. Voor een mooi overzicht van toetsvormen zie Van Berkel et al. (2014).

Een *compensatoir toetssysteem* kan de nadelen van het conjunctieve systeem het hoofd bieden. Bij de compensatoire aanpak mogen studenten (onder vooraf gestelde voorwaarden) onvoldoendes op vakken compenseren met hogere cijfers op andere vakken. Deze gemiddelde beoordeling vindt plaats op een graduele schaal en niet, zoals bij een conjunctief systeem, met telkens per vak de beoordeling 'gezak't' of 'geslaagd'. Het is een gegeven dat meetfouten ertoe kunnen leiden dat studenten bij iedere toets iets hoger of iets lager kunnen scoren dan wat zij op basis van hun kennis- en vaardigheidsniveau verdienen; het middelen van cijfers zwakt het effect van die meetfouten af en zorgt daarom voor een hogere betrouwbaarheid dan het optellen van alle 'alles of niets'-pogingen (Vermeulen, et al., 2012). Onderzoek laat zien dat studenten bij compensatoir toetsen in het eerste jaar bijvoorbeeld een hoger rendement of een kortere studieduur hebben dan bij conjunctief toetsen, maar ook dat studenten die een compensatoir programma hebben gevolgd, in de latere fase van hun studie dezelfde prestaties leveren als studenten die een conjunctief programma hebben gevolgd (Arnold, 2011; Vermeulen et al., 2012). Een goed compensatoir toetsprogramma bestaat daarnaast bij voorkeur uit zes onderwijseenheden per jaar om de kans op onterecht zakken of slagen te minimaliseren (Cohen-Schotanus et al., 2019).

Naast compensatoir toetsen kan ook het beperken van het aantal herkansingen bijdragen aan studiesucces. Hoewel dit als een 'straf' klinkt voor de student, blijkt uit onderzoek dat dit (vaak in combinatie met compensatoir toetsen) tot een betere doorstroom van studenten leidt, zonder dat dit ten koste hoeft te gaan van de onderwijskwaliteit (zie onder anderen Arnold, 2011; Arnold & Van den Brink, 2009; Baars et al., 2021; Cohen-Schotanus, 1995; Jansen, 1996; Kickert, 2020). De verklaring hiervoor is dat het verminderen van het aantal herkansingen en het roosteren van herkansingen op ongunstige tijdstippen voor de student (bijvoorbeeld de zomervakantie), studenten stimuleert om zich beter voor te bereiden op het eerste toetsmoment in plaats van dat ze dat moment zien als een verkenning van wat er wordt gevraagd.

Het is van belang dat studenten weten hoe en wanneer er kan worden gecompenseerd tussen toetsen, maar ook hoe de grens tussen zakken en slagen (de *cesuur*) van een *afzonderlijke* toets wordt bepaald. Op hoofdlijnen kan deze grens op drie manieren worden bepaald (zie figuur 3 voor een visualisatie hiervan).



Figuur 3. Het normgericht, criteriumgericht en ipsatief toetsen

Bij een *normgerichte* toets worden de individuele resultaten afgezet tegen het gemiddelde van de groep (zie de zogenaamde Gauss-curve meest links in figuur 3, waar de rode balk verwijst naar de gemiddelde score van de groep). Hoe goed de individuele resultaten zijn, is daarmee afhankelijk van de groep waarin de student zich bevindt. Consequentie van deze aanpak is dat het moeilijk is een uitspraak te doen over de prestaties van een individuele student. Deze manier van toetsen wordt dan ook vooral ingezet wanneer de toets een selectiefunctie heeft. Het hanteren van een selectiefunctie kan nog worden verdedigd in het eerste studiejaar (om erachter te komen wie echt geschikt is voor de opleiding), maar zelfs dan is de vraag waarom een opleidingsteam dit wil, de student heeft immers al de juiste toegangkaart voor de hbo-studie.

Bij een *criteriumgerichte* toets worden de resultaten afgezet tegen een vooraf bepaalde standaard, bijvoorbeeld 70% van de vragen moeten goed zijn beantwoord voor een voldoende (zie deze aanpak in het midden van figuur 3, waar de rode balk verwijst naar de te behalen standaard en de verticale zwarte lijn naar een bepaald criterium). Deze vorm van beoordelen past goed bij de hbo-context waarin wordt nagestreefd dat studenten een bepaalde kwaliteitsstandaard bereiken. Normgerichte toetsen kennen dus een *relatieve* cesuur (achteraf bepaald) en criteriumgerichte toetsen een *absolute* cesuur (vooraf bepaald). Een cesuur kan op verschillende manieren worden bepaald; het artikel van Soeting en Haykens (z.d.) geeft hiervan een eenvoudig overzicht.

Bij een *ipsatieve* toets wordt op individueel niveau gekeken naar de vooruitgang ten opzichte van een vorig toetsmoment, waarbij een docent kan bepalen of deze vooruitgang voldoende is (zie de trap meest rechts in figuur 3, waar de rode balk verwijst naar voortgang van een individuele student op een bepaald criterium). Deze wijze van toetsing heeft vooral een didactische en pedagogische functie, bijvoorbeeld

het creëren van succeservaringen, en daarmee niet zozeer een plek in het toetsproces maar in het leerproces (Malecka & Boud, 2021).

Het invoeren van meerdere toetsmomenten, een variatie aan toetsvormen en compensatoir toetsen, het beperken van herkansingen en het geven van transparantie in de wijze waarop een cesuur wordt bepaald, zijn goede interventies in het licht van kwaliteit van toetsing, studeerbaarheid en studiesucces. Maar met deze interventies weet een opleidingsteam nog niet of de *juiste* beslissingen door beoordelaars worden genomen. Om constructieve afstemming te realiseren is helderheid nodig over waar de student naar toewerkt en over hoe het proces of product dat de student maakt voor de beoordeling, er idealiter eruitziet. Hierbij helpt het als docenten werken met voorbeelden van studentwerk, bijvoorbeeld uit eerdere jaren. Dit kunnen scripties zijn, maar ook ‘kleinere’ producten zoals een analyse, berekening, handeling of presentatie. Door deze voorbeelden te laten vergelijken en te ranken door een groep docenten met veel vak- en beoordelaarsexpertise (ook wel comparatieve beoordeling genoemd), ontstaat inzicht in de gewenste kwaliteit van het bewijsmateriaal. Dit kwaliteitsbesef helpt vervolgens bij het vormgeven van leeractiviteiten en processen van toetsing (Kneyber et al., 2022). Mijn ervaring is dat deze oefening vaak beter werkt dan het blijven discussiëren over de formulering van doelen of het maken van onderhavige rubrics.

Kennis hebben van de basisprincipes van toetsing en investeren in kwaliteitsbesef is nodig om tot constructieve afstemming te komen, maar fundamenteeler gaat het om het erkennen dat toetsing vooral bedoeld is om studenten te laten *slagen* in plaats van te laten zakken (Linthorst, 2015). Om studenten de kans te bieden om de gestelde doelen te bereiken door het tonen van het juiste bewijsmateriaal daarvoor, is hoge onderwijskwaliteit voorwaardelijk. En dat brengt mij bij fase 3 van het achterwaarts ontwerpen.

Ad fase 3. Bepalen van de leeractiviteiten (hoe gaan docenten hun studenten helpen bekwaam te worden?)

In de vorige fasen heeft een opleidingsteam helder gemaakt wat de doelen, leertaken en inhouden zijn, en vervolgens is bepaald op welke manier wordt vastgesteld of de studenten deze doelen hebben behaald, uitgevoerd of aangetoond (het proces van toetsing). De uitkomsten van deze eerste twee fasen geven sturing aan de inrichting van het onderwijs; de set aan leerervaringen en -activiteiten waarmee studenten (binnen de daarvoor gestelde condities) de gestelde doelen kunnen behalen. Met het ontwerpen van de leerervaringen en -activiteiten beland je in het *hart van een curriculum*, namelijk het punt waarop docenten en studenten binnen en buiten de hogeschool met elkaar aan het werk gaan. En dat past precies in het onderwerp van

de volgende paragraaf, namelijk het gegeven dat de docent in zijn of haar lessen (en dus leeractiviteiten) het echte curriculum zichtbaar maakt (dit is meteen ook het vierde gemeenschappelijke punt in de ideeën van de curriculumtheoretici). Daarom verwijst ik naar de volgende paragraaf voor een verdere uitwerking van fase 3 en het belang van met name de didactiek in het microcurriculum.

Docenten maken het echte curriculum zichtbaar in hun lessen

Samenhang is een kwaliteitscriterium voor een goed curriculum. Doordachte plannen, een goede roostering, goede faciliteiten, spinnenwebben en prachtige conceptuele kaders met curriculumbrillen zullen zeker bijdragen aan deze samenhang. Maar de echte curriculumkwaliteit komt pas tot uiting in het primaire onderwijsproces, dat zich in de hectiek, complexiteit en onvoorspelbaarheid van alledag ontvouwt. In de onderwijspraktijk bevinden zich de echte curriculumbeoefenaars, met docenten als de belangrijkste spelers (Meester, 2021). Bobbitt benoemt al in 1924 dat het algemene opleidingscurriculum er een stuk minder toe doet dan het curriculum dat een docent gebruikt voor zijn studenten. Docenten geven samen met studenten een gezicht aan het zogenaamde *microcurriculum* (zie ook het curriculaire spinnenweb in figuur 1).

Didactische bouwstenen

Waar curriculumontwikkeling op mesoniveau vooral gaat over de *'letter'* van curriculumontwikkeling, gaat het bij het microcurriculum over de *'spirit'* ervan: het tot leven brengen van het curriculum in al zijn hoedanigheden. De kwaliteit van het microcurriculum wordt bepaald door de mate waarin het voldoet aan de condities voor goed onderwijzen en goed leren (denk aan rust, tijd, bepaalde mate van autonomie en voorspelbaarheid), maar vooral door de inhoudelijke en (vak)didactische kwaliteit van docenten.

Het belang van docenten – en hun vaak jarenlang opgebouwde expertise – voor het leerproces van studenten, mag nooit en te nimmer worden onderschat of ontkend. Studenten kunnen niet zonder goede docenten, en docenten niet zonder actief meedenkende en -werkende studenten. Gelukkig weten we al vele jaren wat relevante docentkwaliteiten zijn en hoe leren werkt. Collega's Carlos van Kan en Lia Voerman spraken in 2021 hun prachtige openbare lessen uit over de pedagogische professionaliteit respectievelijk de kwaliteit van docenten, als basisvoorwaarden om studenten goed op te kunnen leiden. Zij benoemen het grote belang van hoge, positieve verwachtingen en pedagogische professionaliteit als voorwaarden voor onderwijskwaliteit. Patrick Sins en Jacqueline van Kruiningen zullen dat doen met een pleidooi voor onderwijs in zelfregulerend leren respectievelijk aandacht voor taalbewust onderwijs.

In de boeken *Wijze lessen* (Surma et al., 2019) en *Formatief handelen* (Kneyber et al., 2021)⁴, bieden we handvatten voor het bereiken van constructieve afstemming in het microcurriculum, dat wil zeggen: het organiseren van de leeractiviteiten en -ervaringen waarmee studenten de beoogde vaardigheden (de doelen) in een specifiek vak of module kunnen ontwikkelen en uiteindelijk aantonen (toetsing). We baseren ons daarbij op robuuste bevindingen uit studies naar lerareneffectiviteit en studies uit de cognitieve (onderwijs)psychologie. Afbeelding 4 laat de twaalf bouwstenen zien, die in *Wijze lessen* met praktische voorbeelden worden beschreven en samen als het ware een didactisch canon voor het microcurriculum vormen. Deze bouwstenen bieden niet alleen al een rijk handelingsrepertoire voor docenten, ze zijn ook nog eens gratis verkrijgbaar en snel bruikbaar, omdat ze zonder financiële middelen en direct kunnen worden ingezet.



Afbeelding 4. De twaalf didactische bouwstenen (Surma et al., 2019)

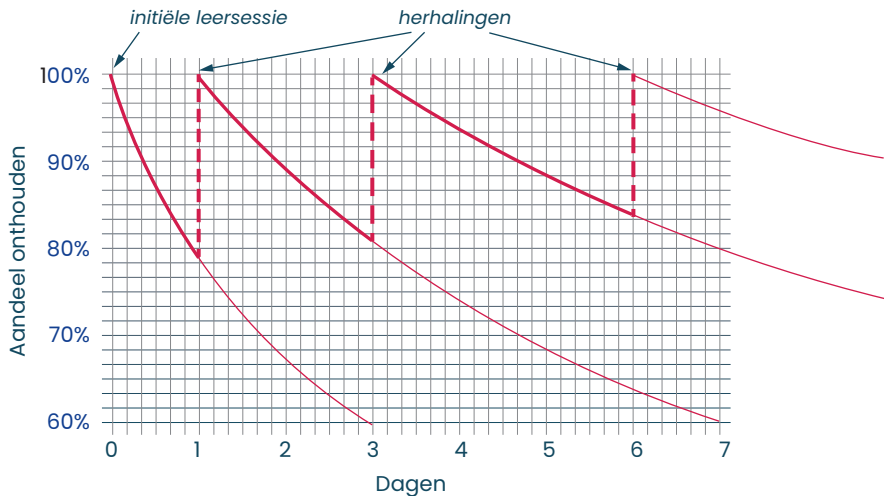
Principes bij didactische keuzes in het microcurriculum

In ons lectoraat gaat curriculumontwikkeling in het microcurriculum vooral over de didactiek, zonder daarmee allerlei andere disciplines zoals de pedagogiek tekort te willen doen. Goed onderwijs is altijd een samenspel tussen didactiek en pedagogiek, binnen de op dat moment geldende onderwijscontext. Voor het doel van deze rede voert het te ver om diep op het thema didactiek in te gaan, maar ik zal wel voor de ontwikkeling van het microcurriculum vier principes noemen die helpen tot de juiste didactische keuzes in het microcurriculum te komen.

4 Beide boeken zijn gratis te downloaden op www.wijzelessen.be en www.toetsrevolutie.nl. Hier is ook veel ander materiaal te vinden, zoals blogs, praktische handvatten en praktijkervaringen met de twaalf bouwstenen en formatief handelen.

Actief terughalen van de stof

Het eerste didactische principe is dat studenten herhaling van de stof nodig hebben om deze te kunnen onthouden. De inhoud een keer behandeld krijgen, is niet hetzelfde als die inhoud beheersen. Docenten kunnen wel eens gefrustreerd raken als studenten eerder behandelde stof niet hebben onthouden, daar steeds vragen over blijven stellen of op de toets blijf geven van een aantal misvattingen of kennishiaten. Vanuit de cognitieve onderwijspsychologie is echter heel goed uit te leggen waarom studenten vergeten. Ten eerste zijn studenten, zeker wanneer ze jong zijn, gevoelig voor allerlei omgevingsprikkels. Dus ook al denkt een docent dat een student tijdens een les aandachtig aan het luisteren is en begrijpt wat wordt onderwezen, dit is helaas lang niet altijd het geval. Zonder dat een docent het doorheeft, is de student met zijn of haar gedachten bij iets totaal anders. Een net verbroken relatie, zorg om naasten, het leuke avondje uit of het mooie weer. Er is nog een tweede hele logische oorzaak: mensen zullen iets vergeten als ze het niet tijdig weer opgraven uit hun geheugen (Bjork & Bjork, 2019). Dus hoe zeker mensen er ook van zijn dat zij iets zullen onthouden (denk aan de pincode van de pinpas, het adres van een vriend of misschien wel de inhoud van deze rede), zo zeker kunnen zij ervan zijn dat ze deze informatie weer kwijt zijn als zij deze niet regelmatig opnieuw actief tot zich nemen. Figuur 4 laat zien hoe dat werkte in het onderzoek dat Hermann Ebbinghaus al in 1885 bij zichzelf uitvoerde. Hij ontdekte niet alleen dat iets bestuderen zonder dat snel weer op te halen al snel leidt tot vergeten, maar ook dat gespreid oefenen leidt tot het vertragen van het vergeten.



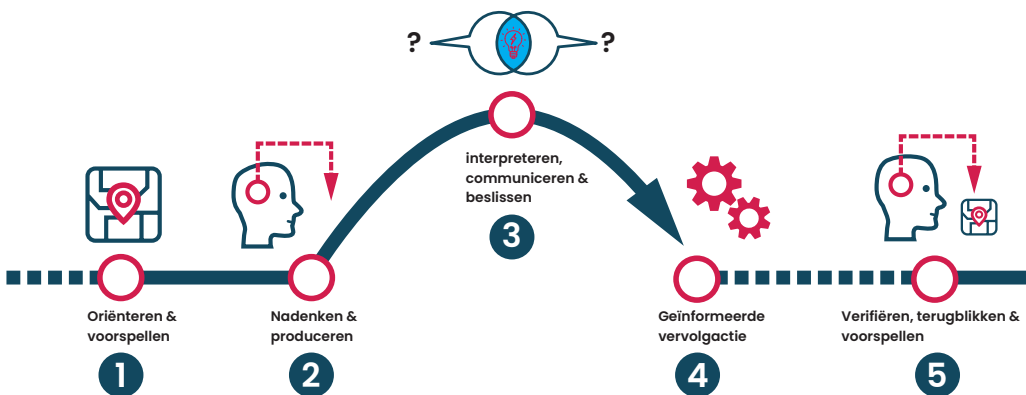
Figuur 4. De vergeetcurve van Hermann Ebbinghaus (overgenomen uit *Wijze lessen*, Surma et al., 2019, p. 145)

Tot slot is een derde oorzaak van het niet-onthouden, dat de student wordt overbelast met te veel of te moeilijke inhoud. Wanneer een student de stof niet meer begrijpt, zal dit vroegtijdig afhaken en demotivatatie tot gevolg hebben. Ook hier speelt de vraag weer hoe vol een curriculum kan en mag zijn om tot begrip en beheersing te komen (*Overladenheid*, 2021). Het moeilijke dilemma waar veel docenten voor staan is studenten oppervlakkig in aanraking te laten komen met veel inhouden (behandelen) versus het werken aan diepgeworteld begrip van minder inhouden (beheersen).

Leren is niet hetzelfde als momentaan presteren

Kennis over de omgevingswereld van jonge adolescenten en de cognitieve architectuur dwingt ons ook om voorzichtig te zijn met *momentane* toetsresultaten (dus resultaten op één bepaald ogenblik). Een goede prestatie op een toets wil niet zeggen dat de student het daadwerkelijk begrijpt en heeft geleerd (Soderstrom & Bjork, 2015), en een slecht resultaat zegt niets over de oorzaken daarvan. Hoe meer mogelijkheden docenten tijdens het lesgeven bieden voor herhaaldelijk terughalen van het geleerde, maar ook hoe meer studenten zelf werken aan studeerstrategieën om het geleerde op te halen (door gespreid leren met bijvoorbeeld *flashcards* of andere effectieve studietoepassingen), hoe meer wordt voorkomen dat studenten een dag voor de toets gaan stampen. Zie voor effectieve studietoepassingen bijvoorbeeld de boekjes (*Leer studenten studeren met succes* (Hoof et al., 2021a) en *Studeren met succes* (Hoof et al., 2021b)).⁵

De stof meerdere keren herhalen is een effectieve strategie, maar nog geen didactisch proces. Om echt te achterhalen of alle studenten nog aan boord zijn, is iets anders nodig. De laatste jaren is er in het hbo veel aandacht voor *formatief handelen*, een didactisch proces waarin docenten hun studenten uitdagen om actief te zijn in het leerproces. In figuur 5 is het proces van formatief handelen gevisualiseerd. Ik ga verder niet in op deze figuur, zie Kneyber et al. (2022) voor de toelichting op de het proces.



Figuur 5. Het proces van formatief handelen (overgenomen uit Kneyber et al, 2022)

⁵ Deze publicaties zijn gratis te downloaden op <https://excel.thomasmore.be/studeren-met-succes/>

De kern van het proces van formatief handelen is dat een docent op bepaalde momenten in het curriculum doelbewust en gericht informatie ophaalt bij studenten over hun denkproces. Een proces van formatief handelen start een docent op een bewust gekozen moment. Dit kan bijvoorbeeld zijn als een docent nieuwe lesstof wil behandelen en wil weten of studenten de vereiste voorkennis hebben om deze nieuwe stof te kunnen koppelen aan deze voorkennis. Of op een moment waarvan de docent weet dat er misvattingen bij studenten over de inhoud kunnen ontstaan. Om te bepalen wanneer een proces van formatief handelen nodig is, heeft een docent kennis over de opbouw van het curriculum nodig. Deze opbouw wordt vertaald in een zogenaamde *didactische routekaart*: Wat zijn de doelen voor de komende periode, wat wil de docent dat studenten na de lessen begrijpen en kunnen? Wanneer is het nodig om te achterhalen of ze daarin goed op weg zijn, en welke aannames zijn daarover? (Sluijsmans et al., 2022). Door studenten actief uit te nodigen iets te produceren dat uiting geeft aan hun gedachten over een bepaalde vraag of opdracht, en op basis daarvan een onderbouwde vervolgstap te nemen, kan de docent *tijdig* aanpassingen doen in de instructie- of begeleidingsaanpak. De student krijgt de mogelijkheid om *tijdig* nog aanpassingen te doen in zijn of haar studeerstrategie. Formatief handelen biedt zowel de docent als de student kansen om te leren *voordat* de toets plaatsvindt. Studiesucces wordt verhoogd, doordat de herkansingen niet meer of minder nodig zijn na de toets, maar zijn ingebouwd *voor* de toets!

Het herhaaldelijk terughalen en formatief handelen vraagt veel oefening van docenten, en een goede implementatie ervan kost tijd. Studenten zijn er immers in getraind om pas in actie te komen net voor een toetsmoment, en docenten voelen de druk om alle stof te behandelen in de vaak al te krappe (contact)tijd. Deze manier van werken vereist volharding van zowel studenten als docenten, maar onze ervaring is dat ze worden beloond voor deze investering in termen van snelle succeservaringen, verhoogde motivatie en positievere toetsresultaten (Kneyber et al., 2022). Inmiddels hebben mijn collega's en ik ook vanuit de Toetsrevolutie Coöperatie veel praktijkervaring opgedaan en deze kennis delen we voortdurend op onze website.

Feedback geven die de student aan het werk zet

Het derde didactische principe is dat goede feedback de zelfstandigheid van studenten bevordert (Carless & Boud, 2018; Winstone & Carless, 2019). In het hbo lijkt feedback het toverwoord voor het ondersteunen en minder hoeven toetsen van studenten. De praktijk leert echter dat het docenten vaak enorm veel tijd kost om studenten feedback te geven, studenten veel van de feedback niet begrijpen en/of gebruiken en er geen mogelijkheden zijn om met de feedback aan de slag te gaan. Dit is zonde, want feedback is nog steeds een van de krachtigste interventies voor leren (Hattie, 2009). Het inrichten van een goed feedbackproces vereist kennis bij docenten over de

kenmerken van een dergelijk proces. Omdat veel docenten streven naar 'perfect' werk van de student (en het ook zien als een verantwoordelijkheid om de student daar te brengen), is hun valkuil dat zij het werk voor de student gaan doen; dit heet transmissiefeedback. Afbeelding 5 laat een voorbeeld zien waarin de docent vooral het werk van de student heeft verbeterd, maar de student waarschijnlijk niets meegeeft over hoe deze zelf die kwaliteit kan bereiken.

minder ze te bijden hebben onder ambiguitelt en misvattingen, maar helaas worden ze dan
vaak minder goed begrepen, zeker door de beginners onder onze leerlingen. Dit probleem
wordt erger wanneer definities ingezet worden bij aanvang van de behandeling van een
onderwerp, aangezien de kans dan het kleinst is dat leerlingen de definitie en de
aanverwante begrippen volledig zullen begrijpen.
Kijk bijvoorbeeld maar eens naar de definitie van een vergelijking hierboven. Om deze goed
te kunnen doorgronden moeten leerlingen weten wat begrippen zoals 'betrekking',
'waarde', 'uitdrukking' en 'gelijk' betekenen. Is het dan vreemd dat leerlingen aangeven dat
ze een hekel hebben aan algebra?
Als leraar kan het heel moeilijk zijn om dit te begrijpen, aangezien we opgescheept zitten
met 'de vloek van kennis'. Wiemann (2007) legt uit dat de vloek van kennis optreedt
wanneer iemand iets goed weet, en het daarom moeilijk kan benaderen vanuit het
perspectief van iemand die dit nog niet weet. Dus hoewel definities (en de daaropvolgende
uitleg die we bieden) voor ons heel logisch overkomen – aangezien we gezegend zijn met
onze zeer verdiende, diepe, verbonden domeinspecifieke kennis – zal dit niet zo werken voor
onze beginnende leerlingen. Leerlingen zullen de definities en de uitleg niet begrijpen
vanwege hun misvattingen, gebrekkige voorkennis, taal- en concentratieproblemen, of een
andere oorzaak. We moeten proberen te onthouden dat leerlingen niet leren van wat wij
zeggen of doen; ze leren van hun interpretaties van wat wij zeggen en doen. Als deze

Deleted: ook
Deleted: waarschijnlijk dat ze
Deleted: worden
Deleted: onder
Deleted: op dat moment
Deleted: het kleinst is
Deleted: , kortom,
Deleted: haten
Deleted: Maar ja
Deleted: , het
Deleted: als leraar
Deleted: het
Deleted: moeilijk wordt om
Deleted: iets te
Deleted:
Deleted: hun
Deleted: ,
Deleted: nog iets heel anders
Deleted: vermoedelijk

Afbeelding 5. Een voorbeeld van het verbeteren voor de student

Transmissiefeedback heeft tot gevolg dat de student afhankelijk wordt van de docent. In plaats te investeren in deze vorm van feedback, is het beter om de student te betrekken in een leerproces waar *transformatieve feedback* voorop staat (Kneyber et al., 2022; Popham, 2008). Transformatieve feedback omvat vormen als klassikale feedback, peer feedback en feedback aan zichzelf, om de student steeds actief na te laten denken, waardoor die leert om het zelf te kunnen. In een dergelijk feedbackproces wordt de student beschouwd als een feedbackgebruiker. Deze manier van werken kan wel gepaard gaan met wat meer geklaag van de studenten, want de docent lost het namelijk niet meer meteen voor hen op, maar levert op de langere termijn veel meer op en voorkomt het werken aan 'achterstallig onderhoud' in de latere jaren van de studie. Essentieel uitgangspunt is dat de feedback volledig leergericht is en dus ook *niet* wordt geadministreerd of wordt gebruikt voor beoordelingsdoeleinden. Dit is nodig om studenten de ruimte te geven om te oefenen, fouten te maken en feedback weer te laten verdwijnen ('verdwinfeedback'; Winstone & Boud, 2020; Vanhoof et al., 2022).

Dit neemt niet weg dat het beoogde eindproduct of de toets volledig moet aansluiten op het feedbackproces.

Over het inrichten van transformatieve feedbackprocessen is inmiddels veel praktijkgerichte kennis beschikbaar. Onlangs verscheen een zeer fraaie en gratis te downloaden feedbackgids voor het hbo (Van Zalen & Kragten, 2022) en het boek *Geef ze het nakijken* over feedback op schrijfvaardigheid (Van Kruiningen & de Jong, 2022). Ook is veel inspiratie voor het geven van transformatieve feedback te vinden in het boek *Feedback in de klas* (Vanhoof & Speltinx, 2021) en de bijbehorende website (www.feedbackindeklas.be). Tot slot is het werk van Renske de Kleijn zeer lezenswaardig, onder andere haar werk over betere feedbackvragen leren stellen (De Kleijn, 2021) en de poster die naar aanleiding van deze publicatie is gemaakt.⁶ De Kleijn stelt dat in plaats van dat studenten een docent een vraag stellen als: 'Is dit goed genoeg?', het voor hun leerproces veel sterker is als studenten vragen stellen als:

- Hoeveel tijd en energie heb ik in dit werk gestoken?
- Is dit mijn beste versie?
- Op welk gedeelte wil ik feedback?
- Wat vind ik zelf al goed en nog minder goed aan dat gedeelte?
- Kunt u me hier feedback op geven?

Studenten leren leren

Tot slot is het studenten laten werken aan hun studievoordigheden, met name in het eerste jaar, een krachtig didactisch principe. Het hebben van goede studievoordigheden is een van de voorspellers van studiesucces (Delnoij et al., 2020). Het is niet zo dat studenten zich deze vaardigheden per definitie zelf eigenmaken, ook hier is onderwijs voor nodig. Veel zelf moeten ontdekken en eigen leervragen bedenken is voor studenten erg moeilijk, en daar hebben zij houvast bij nodig. Als een docent dat te snel van studenten vraagt, leidt dat tot een lagere studeerbaarheid van het curriculum. Het is voor studenten lastig om al zelf keuzes te moeten maken in hun leerproces als ze nog niet weten waarnaar ze moeten kijken. Recent onderzoek naar oorzaken en achtergronden van studieuitval in het eerste jaar laat zien dat het investeren in *studievoordigheden* aantoonbaar bijdraagt aan studiesucces (Leest et al., 2022). Inmiddels is zowel binnen als buiten Hogeschool Rotterdam veel praktisch en door onderzoek geïnformeerd materiaal ontwikkeld om studievoordigheden te onderwijzen. Binnen de hogeschool loopt al enkele jaren het leertraject 'Krachtig leerklimaat' met daarin aandacht voor studievoordigheden, is de *Toolkit studiesucces* (Schmidt & Koljenovic, z.d.) ontwikkeld en vindt scholing in studievoordigheden plaats. Het lectoraat van Patrick Sins gaat waardevolle inzichten en handvatten ontwikkelen voor het

⁶ Zie voor een downloadbare versie van de poster <https://toetsrevolutie.nl/?p=4654>

onderwijzen van studievaardigheden en het versterken van de zelfregulatie van studenten. Buiten de hogeschool zijn het programma 'Study smart' van de Universiteit Maastricht (Biwer et al., 2022) en de publicaties *Studeren met succes* (Hoof et al., 2021a) en *(Leer studenten) studeren met succes* (Hoof et al., 2021b)⁷ zeer aan te bevelen, mede dankzij de direct praktische toepasbaarheid.

Tot slot

Het microcurriculum is het echte werk. Idealiter sluit het microcurriculum aan op het curriculum op opleidingsniveau. Een fantastisch uitgewerkt curriculum op papier dat slecht wordt onderwezen, kan voor studenten veel slechter uitpakken dan een curriculum dat weliswaar niet goed op papier staat, maar waarbij wel sprake is van ontzettend goed pedagogisch en didactisch onderwijs. Uiteindelijk zal pedagogische en (vak)didactische kwaliteit een curriculum overtroeven (William, 2013).

⁷ Deze publicaties zijn gratis te downloaden op <https://excel.thomasmore.be/studeren-met-succes/>



Naar een visie op integrale curriculumontwikkeling in het hbo

In het vorige hoofdstuk heb ik op hoofdlijnen het thema curriculumontwikkeling en de daarin steeds terugkerende thema's geschetst. Met deze verkenning van het kennisdomein heb ik niet alleen de complexiteit van curriculumontwikkeling willen benadrukken, maar vooral ook de *integraliteit* ervan. Integraal verwijst naar de samenhang, verbindingen en congruentie in het proces van curriculumontwikkeling zelf, zoals achterwaarts ontwerpen, constructieve afstemming, het werken met het spinnenweb, het onderzoeken van de aansluiting tussen het beoogde, uitgevoerde en ervaren curriculum, het verbinden van perspectieven van werkveld en opleiding. Maar zeker ook naar de aansluiting en balans tussen curriculumontwikkeling, professionele ontwikkeling en organisatieontwikkeling. Curriculumontwikkeling kent namelijk niet alleen een *inhoudelijk* perspectief (wat willen we dat studenten leren, hoe doen we dat en hoe stellen we vast dat we daarin slagen?), maar ook een *technisch-professioneel* perspectief (hoe pakken we het proces van ontwerpen aan?), een *sociaal-politiek perspectief* (wie heeft welke verantwoordelijkheid en op welk moment?) en een *kritisch-maatschappelijk perspectief* (sluit het curriculum wel voldoende aan bij de instromende studenten?) (*Hoe maak je een curriculum?*, 2022; Van den Akker et al., 2012).

De uitgangspunten bij curriculumontwikkeling

De samenvattende hoofdconclusie die we op basis van de literatuur en de praktijkervaringen kunnen trekken, is dat bij curriculumontwikkeling het adagium '*alles hangt met alles samen*' ('AHMAS!')⁸ geldt. In het vraagstuk wat een curriculum tot een goed curriculum maakt, zal er ook nog eens per definitie sprake zijn van conflicterende belangen en wensen. Curriculumontwikkeling gaat immers uitdrukkelijk niet om het creëren van een papieren werkelijkheid (bijvoorbeeld een gedetailleerd cursusreglement of toetsbeleid), maar vooral om menselijk handelen en *professionaliteit*: het verzorgen van kwalitatief hoogwaardig beroepsonderwijs dat voldoet aan de daarover gemaakte afspraken en gedeelde kernwaarden ('*Zo werken en leren we hier met elkaar*') (Van der Schoot & Sluijsmans, 2021). Het zijn het vakmanschap en de professionaliteit die het samen werken aan een curriculum zo inspirerend maken en zullen leiden tot goede, betekenisvolle en ethisch verantwoorde curricula (Van Middelkoop, 2022).

8 Uitspraak overgenomen van prof. dr. Jan van den Akker.

Juist vanwege de complexiteit van curriculumontwikkeling hebben we als lectoraat een richtinggevende visie nodig die enerzijds wordt gevoed door kennis uit onderzoek en ervaringen, en anderzijds aansluit bij de specifieke context van het hbo en Hogeschool Rotterdam. We zijn (gebaseerd op de verkenning van het kennisdomein in het vorige hoofdstuk) uitgekomen op de vijf uitgangspunten die ik hierna behandel.⁹

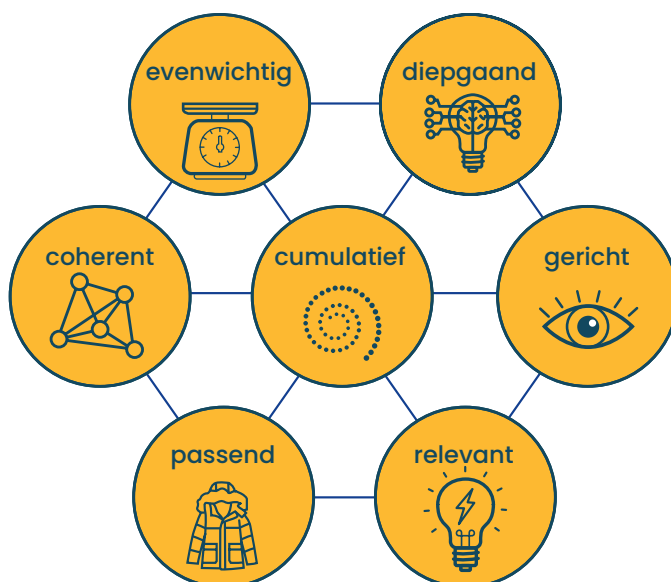
De context van een opleiding is leidend voor het proces van curriculumontwikkeling

Hogeschool Rotterdam kent een enorm scala aan opleidingen, die zowel inhoudelijk als qua type (bachelor, master, Associate Degree, deeltijd) van elkaar verschillen. Elke opleiding kent een eigen geschiedenis, dynamiek en cultuur met impliciete en expliciete opvattingen en overtuigingen, eigen werkprocessen en specifieke uitdagingen als het gaat om onderwijskwaliteit en studiesucces. We gaan in het lectoraat uit van het gegeven dat er geen 'one-size-fits-all'-curriculum bestaat en dat curriculumontwikkeling start met oog hebben voor de specifieke opleidingscontext en de daar aanwezige ideeën over curriculumontwikkeling. Om een vraag van een opleiding over een bepaald aspect van het curriculum op te kunnen pakken vanuit de bestaande situatie van een opleiding, moet die opleiding transparant willen zijn over haar context en ook de redenen voor de urgentie van curriculumverandering zien en onderschrijven. Deze urgentie kan zitten in hoge uitval- en langstudeercijfers, maar ook in een lage motivatie van studenten, de overladenheid van een curriculum, te veel administratieve last voor docenten, weerstand in het team of hiaten in didactische kennis. Nergens gaat alles goed, en nergens gaat alles mis, maar overal zijn er kansen om de studeer-, doceer- en organiseerbaarheid van een curriculum te versterken.

Er wordt in het proces van curriculumontwikkeling gewerkt met een aantal vaste basisprincipes

Hoewel geen enkel curriculum hetzelfde is, zullen we in het lectoraat vasthouden aan zeven wetenschappelijk onderbouwde ontwerpprincipes; zie voor de principes figuur 6 en de bijbehorende tabel 4. Deze principes zijn afkomstig van Wiliam (2013), die ze heeft gebaseerd op bronnen van onder anderen de eerdergenoemde curriculumtheoretici.

⁹ Deze visie is onder andere in focusgroepbijeenkomsten gevalideerd bij een aantal relevante actoren binnen de hogeschool, onder wie onderwijsadviseurs en collega-onderzoekers en -lectoren. De citaten zijn deels afkomstig uit deze bijeenkomsten.



Figuur 6. De zeven ontwerpprincipes van curriculumontwikkeling

Ontwerpprincipes	Kernvraag	Uitwerking
Gericht 	Hoe brengen docenten focus aan in het curriculum, en durven zij daarin keuzes te maken?	Het durven kiezen voor wat je wel en niet aan studenten gaat onderwijzen, is misschien wel de grootste uitdaging voor de curriculumontwikkelaar. In het algemeen zijn de beroeps- en opleidingsprofielen zo ambitieus, dat het bijna een 'mission impossible' lijkt om studenten al deze kennis en vaardigheden diepgaand bij te brengen in bijvoorbeeld vier jaar tijd. Het risico bestaat dat er – zoals Schmidt et al. (1997, in William, 2013; p. 36) dat treffend noemen – een 'kilometerbreed en centimeterdiep' curriculum ontstaat: studenten komen met heel veel inhoud op oppervlakkig in aanraking. De uitdaging is dus vooral om relevante inhoud weg te laten ('Kill your darlings!'), ten faveure van nóg relevantere inhoud.

Ontwerpprincipe	Kernvraag	Uitwerking
Evenwichtig 	Is er sprake van een gebalanceerde verdeling van inhouden?	De doelen van een hbo-opleiding zijn zeer divers. Er zijn naast veel vakinhoudelijke doelen, ook doelen die zijn gericht op het ontwikkelen van een professionele houding en zelfregulatie en het behouden van de zin in leren. Het is aan te bevelen om tot een verdeling van inhouden te komen die ervoor zorgt dat het curriculum in balans blijft, zonder in te hoeven leveren op de kwaliteit van het geleerde. Samenwerking binnen opleidingsteams is een noodzakelijke voorwaarde voor een gebalanceerd curriculum. Een relevante uitkomst van deze samenwerking is dat er in een rooster niet te veel curriculumonderdelen tegelijkertijd worden gepland. Dit voorkomt dat studenten strategisch onderdelen kiezen waaraan ze hun tijd besteden (het makkelijkste eerst) en stimuleert de studeerbaarheid (Cohen-Schotanus et al., 2019).
Diepgaand 	Worden er krachtige manieren van denken ontwikkeld?	In een curriculum wil een opleidingsteam studenten niet alleen maar oppervlakkig in aanraking laten komen met inhouden, maar daar ook 'discipline' en diepgeworteld begrip in bijbrengen. Het kan dan gaan om het leren doorzien van bepaalde structuren of processen, of het ontrafelen van een specifiek maatschappelijk vraagstuk. Juist het diep duiken in een onderwerp of discipline zorgt voor het denken en werken dat een hbo-opleiding beoogt. De 'h' in 'hbo'.
Coherent 	Zien studenten hoe verschillende inhouden/vakken zich tot elkaar verhouden?	Studenten moeten nieuwe inhouden vakken kunnen verbinden met eerder aangeboden inhouden, maar ook samenhang kunnen zien tussen inhouden en de 'grote ideeën' van een curriculum. Hoe sneller deze samenhang voor hen helder is, hoe meer dat ook hun motivatie kan vergroten om actief en doelgericht in het leerproces te blijven. Een mooi voorbeeld is schrijfvaardigheid: hoe kunnen docenten hun studenten laten ervaren dat het geen los vak is, maar dat het terugkomt in allerlei vakken en inhouden? Ook moeten studenten samenhang ervaren tussen bijvoorbeeld het doel en de gekozen werk- of toetsvorm. Dit voorkomt een focus op 'losse opdrachten af zien te krijgen' en stimuleert een houding van 'met deze opdracht of toets kan ik laten zien dat ik mijn doel bereik'.
Cumulatief 	Komen inhouden herhaaldelijk aan bod, zodat studenten daadwerkelijk tot leren komen?	Het zelfstandig kunnen uitvoeren van complexe beroepshandelingen leert een student niet in één keer, dat vraagt om een zorgvuldig opgebouwd onderwijsprogramma. In dit programma krijgen studenten de mogelijkheid om de kennis en vaardigheden om zich deze zelfstandigheid eigen te maken, op meerdere momenten in verschillende situaties op een steeds hoger niveau te oefenen en te versterken. Denk hierbij aan het uitvoeren van een onderzoek, dat in het eerste jaar op hele kleine schaal op een specifiek onderdeel (het formuleren van een vraagstelling) wordt geoefend. Een dergelijk curriculum wordt ook wel een concentrisch curriculum of spiraalcurriculum genoemd, waarbij ook steeds de voorkennis van de student het uitgangspunt is (Bruner, 1960).

Ontwerpprincipe	Kernvraag	Uitwerking
Passend 	Past het curriculum bij het niveau van de student?	De verschillen tussen studenten in het hbo kunnen groot zijn, door bijvoorbeeld de heterogene instroom. Het is van belang goede analyses te maken van inhoud die voor (bepaalde groepen) studenten steeds weer tot moeilijkheden leiden, bijvoorbeeld de zogenaamde 'struikelvakken'. Vervolgens bepalen docenten of het redelijk is om te verwachten dat studenten zich de stof eigen maken, gezien de beschikbare tijd en een aantal studentkenmerken en wat dan mogelijke opties zijn (bijv. extra aanbod voor studenten met een achterstand op taal of studievaardigheden vooraf of tijdens het eerste jaar). Het curriculum moet passend zijn voor de student (de jas is niet te klein maar ook niet te groot), maar blijf daarbij wel nog steeds uitgaan van hoge verwachtingen (Voerman, 2021); geen enkele student is gebaat bij een te makkelijk curriculum.
Relevant 	Hoe kunnen docenten hun studenten geïnteresseerd krijgen in zaken waarvan ze niet weten dat ze er interesse voor kunnen hebben?	Hoe prachtig en logisch de eerdere principes ook klinken, een curriculum verliest aan kracht als de studenten – de belangrijkste gebruikers van het curriculum – de onderwezen inhoud niet als relevant ervaren. Nu zouden docenten mogen aannemen dat studenten alles relevant vinden omdat ze bewust hebben gekozen voor de opleiding, maar dat is wellicht een te romantisch beeld. Docenten en begeleiders moeten het beoogde curriculum relevant laten zijn voor studenten. Zij moeten de inhoud pedagogisch en didactisch tot leven brengen met hun expertise en creativiteit. Maar ook een leer- en werkomgeving creëren waarin er ruimte is voor studenten om zich in bepaalde inhoud verder te specialiseren of zelf inhoud te kiezen. Zeker in het hbo zien we daar al vele goede voorbeelden van. Denk aan keuzeminoren, stages en afstudeerprojecten.

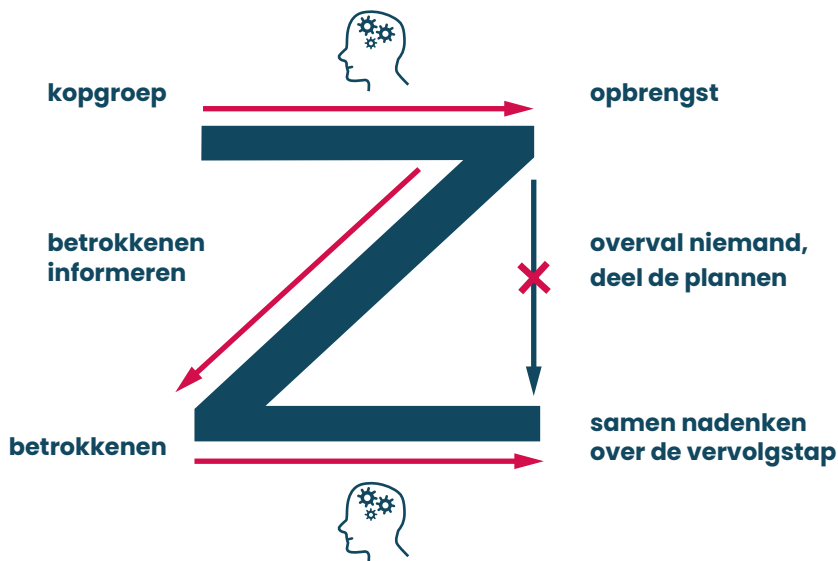
Tabel 4. Het ontwerpprincipe, de kernvraag en de uitwerking bij de zeven ontwerpprincipes

Het overzicht van de zeven basisprincipes is uitdrukkelijk niet bedoeld als afvinklijst, te meer omdat ze ook onderling onder spanning zullen staan en het steeds om een afweging gaat: welke principes geeft een opleidingsteam voorrang op andere principes en waarom? Want hoeveel focus kun je bijvoorbeeld aanbrengen als je je moet verhouden tot een breed opleidingsprofiel waarin alles ertoe doet? En is er wel tijd om inhoud herhaaldelijk aan bod te laten komen? Het gaat dus vooral om het investeren in begrip van de ontwerpprincipes, om er vervolgens mee aan het werk te gaan in de eigen opleidingscontext, met als doel een studeer-, doceer- en organiseerbaar curriculum.

Het primaire onderwijsproces staat in het proces van curriculumontwikkeling steeds voorop

De unieke context is dus het vertrekpunt bij curriculumontwikkeling, hoewel er daarbij wel een aantal generieke ontwerpprincipes gelden. Maar voor wie moet het curriculum

uiteindelijk van betekenis worden? Hoewel een curriculum(verandering) vaak wordt uitgedacht door een kleine kopgroep van enthousiastelingen, moet de curriculumontwikkelaar steeds op het netvlies houden dat een curriculum moet worden uitgevoerd en begrepen door de belangrijkste gebruikers van dat curriculum: docenten en studenten. De curriculumontwikkelaar moet voortdurend nadenken over hoe het curriculum de omstandigheden om goed te kunnen onderwijzen helpt te optimaliseren (Meester, 2021, p. 16), maar ook de studeeromstandigheden van studenten. Docenten en studenten zijn de kritische vrienden in het ontwikkelproces, niet de volgzame uitvoerders (Stenhouse, 1978). Door docenten en studenten tijdig in het proces van curriculumontwikkeling de mogelijkheid te geven mee te denken over het (her)ontwerp (zie figuur 7), ze kleine curriculumaanpassingen te laten uitproberen in de praktijk en deze samen te evalueren en ze te laten meedenken over bijstelling, wordt de kans van slagen van een beoogde curriculumverbetering sterk vergroot (Sluijsmans & Sluijsmans, 2015).



Figuur 7. Het proces van vasthouden van de betrokkenheid bij curriculumontwikkeling (gebaseerd op de figuur 'Draagvlak' uit Curriculumwaaier van SLO, 2022)

Daarbij moet niet worden vergeten dat een (nieuw) curriculum vraagt om (deels) nieuw *gedrag* van de docent en student. Het gaat niet alleen om het cognitief begrijpen van het curriculum, maar vooral hoe dat begrip tot uiting komt in wat een opleidingsteam doet (van denken naar handelen). Zij hebben tijd en rust nodig om zich dit nieuwe gedrag eigen te maken en te ervaren wat dat gedrag hen oplevert. Voorbeelden van

dit gedrag zijn het durven schrappen van inhouden omdat de studenten de stof dan beter leren beheersen, het stellen van goede vragen in de klas volgens de principes van didactisch coachen (bijvoorbeeld vragen stellen met een vriendelijke toon; Voerman, 2021), en het studenten helpen in het gebruik van effectieve studeerstrategieën. Curriculumontwikkeling is bovenal een methodisch, onderzoekend en collegiaal proces dat onderwijskundig leiderschap vraagt en waarin het primaire onderwijsproces voorop staat.

Een curriculum is nooit af en zal dat ook nooit zijn (en dat accepteren we).

Curriculumontwikkeling is een iteratief proces van analyseren, ontwerpen, implementeren en evalueren. Dit vraagt van opleidingen dat ze groot denken, klein oefenen en doen, maar ook durven te vertragen en hier mogelijk op voorhand al ruimte voor inplannen. Onderschat wordt hoeveel tijd het werken aan een kwalitatief goed curriculum kost (William, 2013). Curriculumontwikkeling is ook een pijnlijk proces, omdat voortdurend keuzes moeten worden gemaakt die op dat moment in de bestaande context de beste zijn (zie ook de zeven principes voor curriculumontwikkeling in figuur 6 en tabel 4). Het goede nieuws is dat een curriculum nooit af en perfect kan zijn, en dat ook niet hoeft te zijn. Juist vanwege het iteratieve karakter van curriculumontwikkeling, ontstaat ruimte om niet alles tegelijk te doen, gerichte keuzes te maken en steeds het proces van analyse, ontwerp, implementatie en evaluatie volledig te doorlopen. In het lectoraat zullen we meer belang hechten aan het werken aan begrip bij opleidingsteams van het proces van curriculumontwikkeling en de expertise die daarvoor nodig is, dan aan het werken richting een 'af' curriculum. Een curriculum is er altijd, dus er is altijd een goed moment om met het curriculum aan de slag te gaan. De uitspraak: *'Het nieuwe curriculum moet over twee jaar af zijn'*, hopen we dan ook in de toekomst steeds minder te horen.

Curriculumexpertise is een basisvoorwaarde voor het ontwikkelen van een goed curriculum

Hoe belangrijk de voorgaande vier uitgangspunten ook zijn, curriculumontwikkeling leidt alleen tot de gewenste resultaten en effecten als er stevige curriculumexpertise aanwezig is. Om een curriculum van kwaliteit vorm te geven, is er binnen opleidingsteams een mix van (vakdidactische) inhoudsdeskundigheid en ontwerpdeskundigheid (constructieve afstemming en achterwaarts ontwerpen) nodig. Daarnaast moet er ook de motivatie zijn om als team te leren (Huizinga, 2014). Curriculumontwikkeling is niet een individuele maar een gezamenlijk aangelegenheid; in elke fase van curriculumontwikkeling (curriculumanalyse, -(her)ontwerp, -implementatie en -evaluatie) moeten de relevante betrokkenen met elkaar kunnen afstemmen en van perspectief kunnen wisselen. Investeren in een gemeenschappelijke kennisbasis binnen Hogeschool Rotterdam is van groot belang, want die gaat zorgen voor een

gemeenschappelijke taal en vervolgens sturing geven aan het handelen in de praktijk. Als deze kennisbasis er is en wordt geaccepteerd, betekent dat het einde van veel misvattingen over wat een sterk, samenhangend curriculum betekent en hoe je dat ontwikkelt en onderhoudt. De onderwijssectoraten kunnen een waardevolle bijdrage leveren aan de kennisbasis door hun kennis over een goed curriculum en methodieken voor curriculumontwikkeling aan te reiken, maar ook door het proces van curriculumontwikkeling te monitoren.

De missie van het lectoraat

Het vijfde uitgangspunt, dat curriculumexpertise een vereiste is, geeft de essentie van ons lectoraat weer: curriculumontwikkeling is mensenwerk verricht door teams van professionals met inhouds- en ontwerpdeskundigheid. Onze missie is dan ook:

de **curriculumexpertise** van **opleidingsteams** binnen **Hogeschool Rotterdam** te verstevigen,
zodat zij **zelfstandig**, binnen hun **unieke opleidingscontext**,
op basis van een aantal **generiek geldende ontwerpprincipes**,
een **samenhangend, studeerbaar en doceerbaar curriculum** kunnen realiseren,
waarin **alle studenten** de mogelijkheden krijgen om binnen de **nominale studieduur** de opleiding tot
beginnend beroepsbeoefenaar succesvol af te ronden.

Het is nadrukkelijk niet ons doel om tot de 'perfecte' curricula te komen (wat overigens een utopisch doel zou zijn), maar wel tot een gedegen aanpak voor curriculumontwikkeling waarmee opleidingsteams steeds weer, in de bestaande tijd en context, de meest optimale curriculumkeuzes kunnen maken in het belang van studenten en docenten.

De vijf uitgangspunten en de missie fungeren voor het lectoraat als toetssteen. Bij elke nieuwe activiteit staan we stil bij de volgende vraag: blijven we hiermee trouw aan deze uitgangspunten?



Onderzoeksprogramma van het lectoraat Integrale Curriculumontwikkeling

In de vorige hoofdstukken heb ik het kennisdomein van het lectoraat afgebakend en de vijf uitgangspunten voor curriculumontwikkeling benoemd, die uiting geven aan de visie van ons lectoraat. Vanuit deze visie op curriculumontwikkeling hebben we een missie kunnen formuleren die richting geeft aan ons onderzoeksprogramma. Die missie luidt: in beknopte versie: de curriculumexpertise van opleidingsteams binnen Hogeschool Rotterdam verstevigen. Belangrijkste reden voor deze missie is de grote behoefte bij opleidingsteams van hogescholen om hun kennis over een diversiteit aan curriculumvraagstukken te vergroten, om hiermee goede keuzes en stappen te kunnen maken in het proces van curriculumontwikkeling binnen de eigen unieke opleidingscontext.

In dit hoofdstuk laat ik zien met welke vraagstukken we de komende jaren aan de slag gaan, hoe en met wie we dat gaan doen, en wat de verwachte opbrengsten zijn.

De positionering en samenwerkingspartners van het lectoraat

Het lectoraat Integrale Curriculumontwikkeling heeft de hogeschoolbrede en vooral intern gerichte opdracht om de komende vier jaar aan bovenstaande missie te werken. Het lectoraat doet dat vanuit Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam. Dit kenniscentrum zoekt samen met in- en externe partners in de beroepspraktijk en het hoger onderwijs antwoord op de vraag hoe talent effectiever ontwikkeld kan worden.

Om de hogeschoolbrede missie te kunnen realiseren, zijn vier krachtige verbindingen nodig (zie figuur 8):

1. De verbinding met de andere *onderwijslectoren*. Aan het kenniscentrum is een aantal aanpalende onderwijslectoraten verbonden: het lectoraat Versterking Beroepsonderwijs en het lectoraat Studiesucces (beide van Ellen Klatter), het lectoraat Didactiek (van Hoge Verwachtingen) (Lia Voerman), het lectoraat Pedagogische Professionaliteit van Leraren (Carlos van Kan), het lectoraat Leren (Patrick Sins), het lectoraat Motiverende Leeromgevingen (Petra Poelmans), het lectoraat Taalbewust Hoger Onderwijs (Jacqueline van Kruiningen), het lectoraat Begeleidingskunde (Michiel de Ronde), het lectoraat Samen Onderzoekend Werken (Jeroen Rozendaal) en de nog - ten tijde van dit schrijven - in te stellen lectoraten

Diversiteit en Inclusiviteit en Professionaliseren en Blended Onderwijs. Elk van deze lectoraten richt zich op een specifiek curriculumvraagstuk; het is van groot belang gebruik te maken van de kennis op deze vraagstukken en betekenisvolle verbindingen te maken.

2. De verbinding met het *programma Grip op Studiesucces en Onderwijskwaliteit* (GOS). Dit programma is in januari 2020 gestart en loopt tot eind 2024. Op dit moment participeren 21 opleidingen uit 9 instituten in het programma. GOS stimuleert deze opleidingen om op basis van een integraal plan binnen enkele jaren de kwaliteit van hun onderwijs te optimaliseren met goed onderbouwde onderwijskundige interventies. Het lectoraat moet bijdragen aan het versterken van de curriculumexpertise van de deelnemende opleidingen en ondersteuning bieden bij (onderzoek naar) de implementatie van curriculuminterventies.
3. De verbinding met de dienst *Onderwijs en Ontwikkeling*. In relatie tot GOS is ook de verbinding met de onderwijsadviseurs van Onderwijs en Kwaliteit van belang. De onderwijsadviseurs hebben goed zicht op de vraagstukken vanuit de opleidingen en hun context. In deze samenwerking kan worden gewerkt aan een gemeenschappelijke taal voor curriculumontwikkeling, maar ook aan het beter articuleren en bundelen van vragen uit opleidingsteams.

Lectoraat curriculumontwikkeling



Figuur 8. De verbindingen tussen het lectoraat en andere actoren binnen Hogeschool Rotterdam

4. En dat brengt mij tot de laatste, en tevens de belangrijkste verbinding: de verbinding met de *opleidingsteams* en bijbehorende beroepspraktijk. Het werk en de opbrengsten van het lectoraat moeten steeds in dienst staan van de onderwijskwaliteit in het primaire onderwijsproces. Dit vraagt om een lerende cultuur en onderwijskundig leiderschap binnen opleidingen, als twee voorwaarden om duurzame onderwijskwaliteit te ontwikkelen (Klatte, 2019).

Hoewel de samenwerking en verbindingen binnen de hogeschool gezien de lectoraatsopdracht voorop staan, zal het lectoraat ook voortdurend in verbinding staan met de buitenwereld. Lectoraten van andere hogescholen op het terrein van curriculumontwikkeling, verschillende relevante netwerken (zoals Platform Leren van toetsen) en onderzoeksscholen zullen we graag inzetten als kritische ogen en omgevingen voor kennisuitwisseling.

De expertisekring als kloppend hart

Tijdens het studiejaar 2022-2023 wordt in elk onderwijs lectoraat een expertisekring verder ingericht. De expertisekringen hebben als opdracht om onder leiding van de lector twee zaken te bevorderen: het door onderzoek geïnformeerd denken en werken en het opleiden van meer experts in de instituten van Hogeschool Rotterdam. Een expertisekring zal ten eerste bijdragen aan de expertisewisseling bij de leden van het betreffende lectoraat, om zo te komen tot 'curriculumspecialisten' binnen Hogeschool Rotterdam. Ten tweede biedt zij vooral kansen om samen met de expertisekringen van andere lectoraten een samenhangend aanbod te ontwikkelen voor het werken aan onderwijskwaliteit, vanuit een gemeenschappelijke en op onderzoek gebaseerde kennisbasis. Als lector leid ik de expertisekring Integrale Curriculumontwikkeling (op), en daarbij zal ik steeds verbindingen leggen met de expertisekringen van de andere onderwijs lectoraten en de onderwijsadviseurs. Met het investeren in de onderwijskundige expertisekringen in de komende jaren, wordt een overgang beoogd van tijdelijke, programmatische ondersteuning vanuit het GOS-programma, naar een nieuwe, duurzame vorm van advisering, scholing en praktijkgericht onderzoek op het gebied van onderwijskwaliteit.

Binnen ons lectoraat is inmiddels een expertisekring met zeven leden samengesteld. De samenstelling van de kring geeft uiting aan de verbindingen die we willen versterken: de leden zijn (hoofd)docent, projectleider binnen het GOS-programma of onderwijsadviseur (*Lectoraat Integrale Curriculumontwikkeling*, z.d.). Met deze mix aan rollen staat de expertisekring in goede verbinding met de opleidingsteams. Alle leden hebben een goede basis van kennis over (thema's rondom) curriculumontwikkeling. De huidige expertisekring heeft tot nu toe vooral actief meegedacht en -gewerkt aan de strategie en opzet van het lectoraat, maar ook zichzelf verder ontwikkeld in curriculumexpertise. Daarnaast ontwerpen de leden een mini-leergang 'Curriculumontwikkeling voor curriculumcommissies' en gaan zij samen een onderzoek uitvoeren naar curriculumexpertise. De komende jaren zal de expertisekring worden uitgebreid met leden die voor een bepaalde duur werken aan een project binnen een of meerdere onderzoekslijnen.

Hoe ziet de werkwijze van de expertisekring Integrale Curriculumontwikkeling er concreet uit? We komen driewekelijks op dinsdagmiddag bij elkaar. Er is een Teams-

omgeving ingericht waarin we communiceren en relevante documentatie plaatsen. Er is steeds een agenda met een redelijk vaste structuur: onder andere een rondje *highlights*, het strategisch plan, de voortgang van het eigen onderzoek en bespreking van binnengekomen verzoeken. Om de vele verzoeken vanuit de opleidingen te stroomlijnen, vragen wij hen om hun vraag via een eenvoudig format te formuleren richting onderzoek, professionalisering of ondersteuning bij implementatie. De eerste ervaringen daarmee zijn positief. Tijdens bijna elke bijeenkomst is er een gastbezoeker vanuit een opleiding met een specifieke vraag. Vragen betreffen bijvoorbeeld het meedenken over de inrichting van een nieuwe master, het feedback geven op een bepaald curriculumproduct of het kritisch reflecteren op een curriculumonderdeel.

De leden van de expertisekring hebben op eigen initiatief een leesclub opgericht, waarin zij gezamenlijk kernpublicaties over curriculumontwikkeling lezen en bespreken. Over het eerste boek, *Wetenswaardig* (Meester, 2021), hebben zij een blog geschreven (*Wetenswaardig*, z.d.). De opgedane kennis zetten zij vervolgens meteen in voor het ontwerpen van de beoogde lerende activiteiten. Zo zal in voorjaar 2023 voor de eerste keer de leergang ‘Curriculumontwikkeling voor curriculumcommissies’ starten, ondersteund vanuit HR Academie. Het doel in de komende periode is om de expertisekringbijeenkomsten steeds meer in te richten als werk- en ontwerpessies.

De werkgebieden en onderzoekslijnen van het lectoraat

Om de missie van het lectoraat te realiseren, zullen we vanuit de eerder geformuleerde vijf uitgangspunten (onze visie) activiteiten uitvoeren binnen drie werkgebieden: praktijkgericht onderzoek, ondersteuning bij implementatie en professionalisering (zie figuur 9).



Figuur 9. De drie werkgebieden van het lectoraat

In het werkgebied *praktijkgericht onderzoek* voeren we onderzoek uit met als doel kennis te ontwikkelen over welke handvatten de opleidingen van Hogeschool Rotterdam helpen om (specifieke thema's van) een studeerbaar en doceerbaar curriculum te ontwikkelen, gericht op het opleiden van studenten tot startende beroepsbeoefenaar. Ook staan in dit werkgebied activiteiten centraal waarmee de leden van de expertisecring nieuwe kennis opdoen, zoals het lezen en bespreken van literatuur, het bezoeken van (onderzoeks)congressen en het deelnemen aan relevante netwerken. Behalve dat een onderzoek moet aansluiten bij een praktijkprobleem, is een uitgangspunt dat docenten en andere relevante betrokkenen meewerken aan de opzet, uitvoering en evaluatie van het onderzoek. Dit sluit aan bij het werk van Groothuijsen et al. (2021). De kennis die we binnen dit werkgebied ontwikkelen, moet bovendien ook toepasbaar zijn in de context van het hbo in het algemeen.

Alhoewel we alle vormen van onderzoek toejuichen, stimuleren we in dit lectoraat vooral ontwerpgericht onderzoek, vanwege de parallellen daarin met de fasen van curriculumontwikkeling (Plomp & Nieveen, 2013). In ons onderzoek is er sprake van een grondige context- en literatuuranalyse en een fase waarin een of meerdere prototypes van een beoogde curriculumverbetering in een aantal cycli worden getest en geëvalueerd, wat overeenkomt met de activiteiten in de fasen van ontwerpgericht onderzoek (zie figuur 10).



Figuur 10. De fasen van ontwerpgericht onderzoek (gebaseerd op Reeves, 2006)

Generieke opbrengsten uit deze onderzoekslijn zijn vak- en praktijkgerichte publicaties en door onderzoek geïnformeerde handleidingen of methodieken.

In het werkgebied *implementatie en advies* ondersteunen we opleidingsteams bij het (her)ontwerpen van bepaalde aspecten van het curriculum, met als doel de praktijkkennis over onderwijskwaliteit en studiesucces te vergroten. We werken hier aan concrete ontwerptaken, bijvoorbeeld aan de hand van het kader van Nieveen et al. (2013). Ook verkennen we in dit werkgebied door onderzoek geïnformeerde curriculuminterventies in een specifieke opleidingscontext. En we voeren formatieve evaluaties uit van tussenproducten, door bijvoorbeeld een screening, micro-evaluatie,

focusgroep of try-out. Generieke opbrengsten uit deze onderzoekslijn zijn praktische en door onderzoek geïnformeerde methodieken die opleidingen kunnen gebruiken om zelfstandig curriculum (her)ontwerpprocessen zowel inhoudelijk als technisch vorm te geven binnen de eigen context.

In het werkgebied *professionalisering* organiseren we lerende activiteiten voor curriculumontwikkeling, met als doel de curriculumexpertise binnen opleidingsteams te vergroten. Deze activiteiten ontwerpen we in samenwerking met andere onderwijssectoraten, het GOS-programma en opleidingen. Een voorbeeld van een activiteit zijn de *lesson study's*, waarin docenten op systematische wijze de eigen lespraktijk bestuderen op basis van een gezamenlijk ervaren leerprobleem; ze doorlopen hierbij een mini-cyclus van curriculumontwikkeling: analyse-ontwerp-uitvoering-evaluatie. Andere voorbeelden zijn ontwerpworkshops over een specifiek curriculumthema, intervisiebijeenkomsten en professioneel kritische debatten over bijvoorbeeld de resultaten van een uitgevoerde probleemanalyse en de implicaties daarvan voor te maken keuzes (Van den Akker et al., 2012). De HR Academie is onze partner waarmee we de inhoud van deze lerende activiteiten afstemmen, maar die ons ook ondersteunt bij de communicatie, uitvoering en evaluatie. Generieke opbrengsten uit deze onderzoekslijn zijn een gemeenschappelijke kennisbasis (canon) over curriculumontwikkeling en een aanbod voor professionalisering in curriculumontwikkeling.

In de drie werkgebieden en daaraan gekoppelde doelen opereren we niet los van elkaar, maar zullen we elkaar vooral versterken. Zo kunnen de uitkomsten van een onderzoek worden benut bij het implementeren van een curriculumverbetering, en worden professionaliseringsactiviteiten verbonden met de concrete praktijk en kennis uit onderzoek. Juist in de verbinding ontstaat de meerwaarde van het lectoraat.

Binnen de drie werkgebieden vormen vier sterk samenhangende onderzoekslijnen de ruggengraat van het lectoraat. Deze onderzoekslijnen gaan heel bewust over degene die het werk moet doen: de *curriculumontwikkelaar*. Een disclaimer daarbij is dat curriculumontwikkelaars verschillende en meerdere actoren kunnen zijn: het gaat om ieder die actief is in het analyseren, ontwerpen, implementeren en evalueren van een curriculum (zie afbeelding 6). Wel ligt onze eerste focus op leden van curriculumcommissies (mesoniveau) en docenten (microniveau); zij kunnen in alle onderzoekslijnen actief zijn of in ieder geval baat hebben bij de opbrengsten uit deze onderzoekslijnen.



Afbeelding 6. De lerende, onderzoekende, ontwerpende en uitvoerende curriculumontwikkelaar

In de onderzoekslijn *de lerende curriculumontwikkelaar* staan activiteiten centraal die zijn gericht op het versterken van de curriculumexpertise van (aanstaande) curriculumontwikkelaars. Hierin geeft het kennisdomein – zoals afgebakend in deze rede – richting en kunnen we ons baseren op eerder onderzoek, bijvoorbeeld in de dissertatie van Huizinga (2014), waarin een hele fraaie schets is gegeven van wat er bij het ontwikkelen van curriculumexpertise allemaal komt kijken. De focus in deze onderzoekslijn ligt op het toewerken naar een gemeenschappelijk gedragen kennisbasis voor curriculumontwikkeling binnen Hogeschool Rotterdam en het verder verstevigen van deze kennisbasis bij opleidingsteams.

Voorbeelden van onderzoeksvragen in deze lijn zijn:

- Wat is de gewenste *body of knowledge and skills* (BOKS) van een curriculumontwikkelaar in het hbo?
- Welke curriculumexpertise hebben opleidingsteams al en welke nog niet, en hoe kan deze worden versterkt in relatie tot opleidingsspecifieke (*blended*) curriculumvraagstukken?
- Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren in het ontwikkelen van curriculumexpertise?

In de onderzoekslijn *de onderzoekende curriculumontwikkelaar* zullen we activiteiten uitvoeren die zijn gericht op het ontrafelen van een curriculumvraagstuk of -probleem. Deze activiteiten zijn nog niet gericht op de oplossing voor een probleem of vraag, maar zijn wel essentieel om een weloverwogen curriculumaanpak of -verandering te creëren. Theoretische kapstokken voor een curriculumanalyse zijn de curriculum-ideologieën van Schiro (2013), de curriculumniveaus (beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum) van Goodlad et al. (1979) en het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003). Maar ook de CIMO-logica (*context, intervention(s), mechanism(s) en outcome*) voor de probleemanalyse bij de GOS-opleidingen is een goed voorbeeld van een methodiek waarmee ontwikkelaars onderzoekend naar het curriculum kunnen kijken. Het gaat in deze lijn vooral om het gedrag van betrokkenen. Want gedrag

veranderen – en de daaronder liggende overtuigingen – is vaak het lastigste onderdeel van curriculumontwikkeling (Van den Akker et al., 2012).

Voorbeelden van onderzoeksvragen in deze lijn zijn:

- Welke opvattingen hebben opleidingsteams over een (permeabel) curriculum en hoe beïnvloeden deze het proces van en keuzes in curriculumontwikkeling?
- Welke aanpakken helpen opleidingsteams in het achterhalen van (in)consistenties in het meso- en microcurriculum?
- Waar liggen in curricula van Hogeschool Rotterdam de meeste kansen voor versterking of verbetering?

In de onderzoekslijn *de ontwerpende curriculumontwikkelaar* staan activiteiten centraal die zijn gericht op het ontwerpen van een specifieke curriculumverbetering. Het gaat dan om kleine, behapbare veranderingen in een curriculum, die voldoen aan een aantal kwaliteitscriteria. Voorbeelden van deze criteria zijn:

- *Relevantie*: wordt het belang van de beoogde verbetering onderschreven door betrokken partijen in beleid, praktijk en onderzoek?
- *Consistentie*: is de beoogde verbetering adequaat uitgewerkt en onderbouwd met onderzoek?
- *Praktische bruikbaarheid*: is de beoogde verbetering uitvoerbaar?
- *Effectiviteit*: levert de beoogde verbetering de gewenste opbrengsten op?
- *Schaalbaarheid*: in hoeverre is de beoogde verbetering ook bruikbaar en effectief in situaties buiten de context waarin de verbetering is onderzocht?
- *Duurzaamheid*: in welke mate is de beoogde curriculumverbetering ook op langere termijn bruikbaar en effectief?

Naast onderzoek naar kleinere interventies valt ook onderzoek naar ontwerpaanpakken op mesoniveau binnen deze onderzoekslijn. De principes van achterwaarts ontwerpen bieden houvast bij het realiseren van constructieve afstemming binnen het onderwijsontwerp. Voorbeelden van onderzoeksvragen zijn:

- Welke werkwijze(n) helpen de opleidingen om de 'grote ideeën' van het curriculum te bepalen?
- Hoe zien constructieve afstemmingen achterwaarts ontwerper op curriculumniveau uit?
- Wat is het effect van een door onderzoek geïnformeerde curriculumverbetering (bijv. compensatoir toetsen, didactisch coachen, formatief handelen) op studiesucces?

In de onderzoekslijn *de uitvoerende curriculumontwikkelaar* ten slotte, staan activiteiten centraal die zijn gericht op het implementeren van een specifieke curriculumverbetering. Hierin komen de lerende, onderzoekende en ontwerpende curriculumontwikkelaar samen. In deze onderzoekslijn staat vooral het gedrag in de praktijk centraal en de verbinding tussen het beoogde, het uitgevoerde en het ervaren curriculum. Voorbeelden van onderzoeksvragen in deze lijn zijn:

- Hoe betreft een opleidingsteam collega's in het begrijpen van de theoretische principes van de beoogde curriculumverbetering?
- Welke condities zijn nodig voor de beoogde curriculumverbetering?
- Welk curriculair leiderschap vraagt de implementatie van de beoogde curriculumverbetering?
- Hoe monitort een opleidingsteam de implementatie van de beoogde curriculumverbetering?

Naar een samenhangend en verbindend onderzoeksprogramma

De missie van het lectoraat, de plek van het lectoraat in Hogeschool Rotterdam, de werkwijze van de expertisegruppen, de drie werkgebieden en de vier onderzoekslijnen vormen samen de ingrediënten voor een samenhangend en verbindend onderzoeksprogramma voor de komende vier jaar. Tabel 5 geeft een overzicht van de beoogde opbrengsten van het lectoraat binnen de werkgebieden en onderzoekslijnen. Deze opbrengsten kunnen alleen in verbinding met de actoren genoemd in figuur 8, worden gerealiseerd.

	Praktijkgericht onderzoek	Professionalisering	Implementatie en advies
De lerende curriculumontwikkelaar 	Praktijkgerichte publicaties en onderzoekspresentaties over curriculumexpertise in het hbo: wat is het en hoe ontwikkelt een opleidings-team expertise?	Leergang curriculumontwikkeling (onderdeel kennisopbouw) Curriculumcanon van Hogeschool Rotterdam.	Overzicht van (praktische) bronnen over curriculumontwikkeling Poster met ontwerp-principes voor een hbo-curriculum.
De onderzoekende curriculumontwikkelaar 	Praktijkgerichte publicaties en onderzoekspresentaties over curriculumopvattingen in het hbo en over een aantal curriculumanalyses op meso- en microniveau.	Leergang curriculumontwikkeling (onderdeel curriculumanalyse en -opvattingen). Zelfevaluatie-instrument om curriculumopvattingen in kaart te brengen.	Handreiking voor het in kaart brengen van de samenhang tussen het beoogde, uitgevoerde en ervaren curriculum Handreiking voor het werken met het curriculaire spinnenweb als analyse-instrument Poster met de kenmerken van relevante curriculumideologieën.

De ontwerpende curriculumontwikkelaar



Praktijkgerichte publicaties en onderzoekspresentaties over het ontwerpproces van een door onderzoek geïnformeerde curriculuminterventie (compensatoir toetsen, formatief handelen, inzetten van didactische bouwstenen).

Leergang curriculumontwikkeling (onderdeel curriculumontwerp)
Lerende activiteiten over specifieke, door onderzoek geïnformeerde curriculuminterventies (bijv. compensatoir toetsen, formatief handelen, inzetten van didactische bouwstenen).

Handreiking voor het werken met het curriculumaire spinnenweb als analyse-instrument.
Richtlijnen voor het als docentontwikkelteam (DOT) werken aan een (her)ontwerp
Instrument dat helpt bij het maken van keuzes tijdens een ontwerpproces.

De uitvoerende curriculumontwikkelaar



Praktijkgerichte publicaties en onderzoekspresentaties over het implementatieproces van een door onderzoek geïnformeerde curriculuminterventie (compensatoir toetsen, formatief handelen, inzetten van didactische bouwstenen).

Leergang curriculumontwikkeling (onderdeel curriculumimplementatie)
Lerende activiteiten over factoren die bij het implementeren van curriculuminterventies van belang zijn.

Handreiking voor het uitvoeren, begeleiden en evalueren van een curriculum(her)ontwerp (inclusief overzicht van belemmerende en bevorderende factoren).

Tabel 5. Voorbeelden van opbrengsten van het lectoraat binnen de onderzoekslijnen en werkgebieden



Samen werken aan de curriculaire spirit binnen Hogeschool Rotterdam

Goed kunnen studeren in een daarvoor passende leer- en werkomgeving is belangrijk. Goed kunnen doceren in een daarvoor passende leer- en werkomgeving is minstens zo belangrijk. Met dit lectoraat hopen we door onderzoek, professionalisering en ondersteuning bij curriculumontwikkeling een bijdrage te leveren aan het versterken van de curriculumexpertise binnen Hogeschool Rotterdam. Hoe meer curriculum-expertise er in de opleidingsteams aanwezig is, hoe beter zij geïnformeerde en onderbouwde keuzes zullen maken in het (her)ontwerp van hun curriculum.

In deze openbare les heb ik benoemd dat curriculumontwikkeling per definitie complex is – AHMAS! – en vraagt om een integrale aanpak. Maar ook dat, juist gezien deze complexiteit, de uitgangspunten helder en duidelijk moeten zijn, én opleidingsteams koersvast moeten durven denken en handelen. Een bruikbaar en begrijpelijk curriculumwoordenboek en heldere, werkbare ontwerpaanpakken helpen om een goede vertaling naar de praktijk te maken, met de gebruikers van het curriculum – de studenten en docenten – voortdurend op het netvlies. Curriculumontwikkeling is geen mechanisch proces, maar vooral een dynamisch proces waarbinnen opleidingsteams onzekerheden en onvoorspelbaarheden tot op bepaalde hoogte ook zullen moeten accepteren. Biesta schreef niet voor niks over het prachtige risico van onderwijs (Biesta, 2014).

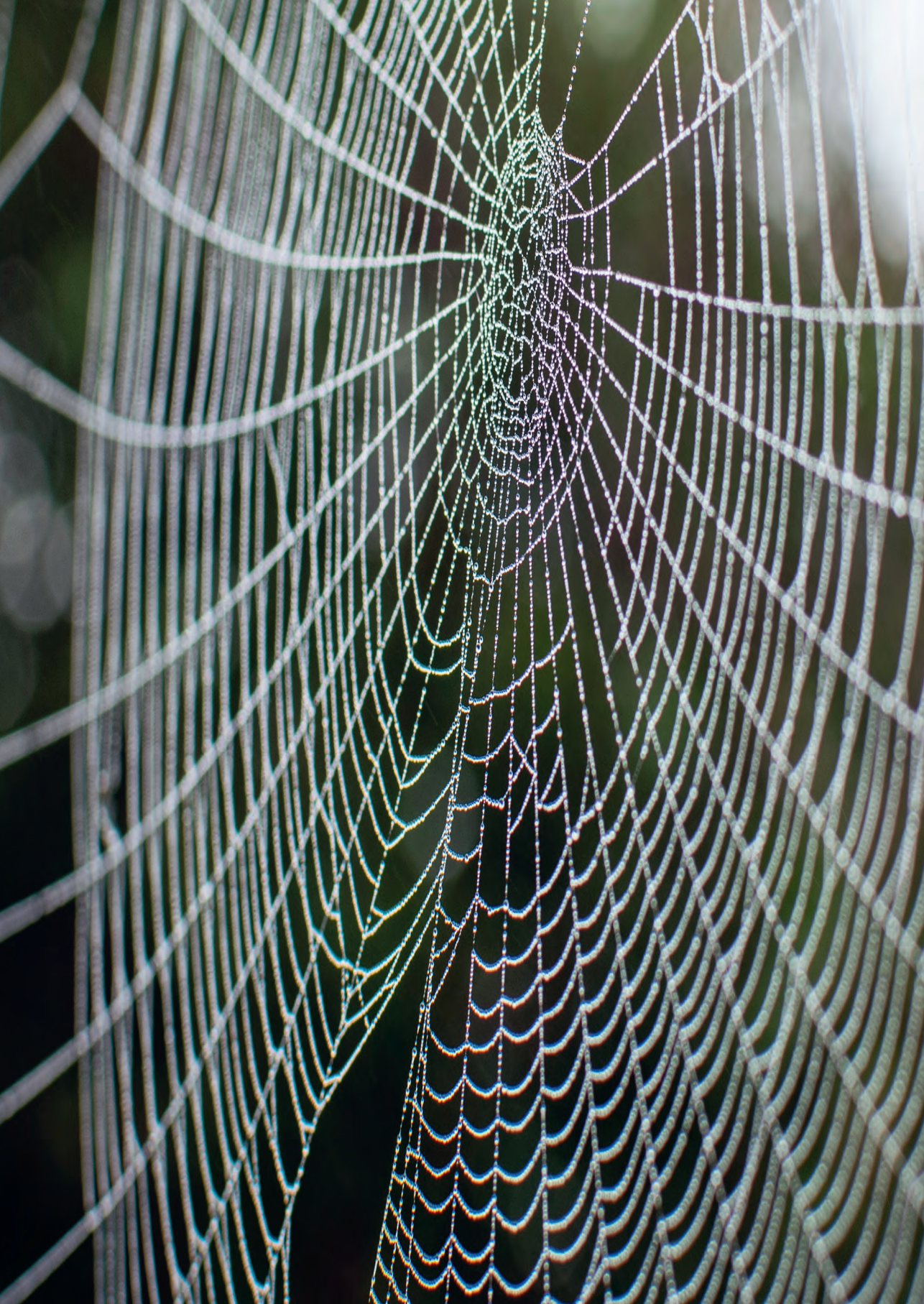
Curriculair denken en werken vraagt niet alleen om kennis over curriculumontwikkeling, maar ook om samenhang en verbinding, niet toevallig in de ondertitel van deze rede. Samenhang tussen wat opleidingsteams beogen, wat zij doen en wat studenten ervaren, samenhang tussen doelen, onderwijs en toetsing en samenhang binnen het primaire onderwijsproces waarin het echte werk plaatsvindt. Verbinding gaat vooral over mensenwerk, het gedrag. Hoe mooi alle kapstokken en principes voor curriculumontwikkeling ook zijn, ze doen pas hun werk als we ze herkennen in concreet gedrag van betrokkenen. Dus hoe blijft Hogeschool Rotterdam ruimte creëren voor het delen van meerdere perspectieven op en opvattingen over onderwijskwaliteit, maar zorgen opleidingsteams ook voor een heldere koers en voorspelbaarheid in het belang van de student? Samenhang en verbinding kunnen alleen ontstaan als de lerende, onderzoekende, ontwerpende en uitvoerende curriculumontwikkelaars de juiste condities krijgen hun werk te doen. Sterke (onderwijskundig) leiders moeten hier een cruciale rol in gaan spelen. Om de koers vast te houden, professioneel gedrag te

versterken en een hitteschild te zijn rond een team tegen de vele prikkels en verwachtingen van buiten.

Een curriculum van structurele waarde en kwaliteit ontwikkelen blijft een spannende aangelegenheid, maar vooral ook een inspirerende, omdat de ingrediënten voor het ontwikkelen van sterke curricula binnen Hogeschool Rotterdam aanwezig zijn. We hopen ook in samenwerking met vele andere actoren binnen de hogeschool rust en vertraging, maar ook passende relativering te kunnen realiseren, zonder in te hoeven boeten op onderwijskwaliteit. Een meer onderzoekende en beschouwende blik op het curriculum kan juist zorgen voor beter onderbouwde keuzes, prioritering en ruimte voor het implementatie- en evaluatieproces. De lat mag en moet hoog blijven liggen.

Graag sluit ik af met de beelden van de gelukkige, net afgestudeerde studenten met in hun handen het mooiste geschenk dat het hbo kan meegeven: een toegangskaart tot een nieuwe stap en nieuwe kansen in een nieuwe wereld. Vanuit het lectoraat werken we er van harte aan mee om vanuit een collectieve verantwoordelijkheid de reis binnen Hogeschool Rotterdam zo optimaal mogelijk te organiseren, zodat iedere student de kans krijgt deze toegangskaart, bij voorkeur binnen de geplande duur van de reis, te bemachtigen. We nodigen iedere collega die een waardevolle bijdrage kan en wil leveren aan het realiseren van de missie en doelen van dit lectoraat, van harte uit ons op te zoeken. Je bent welkom!





Referenties

- Arnold, I.J.M. (2011). Compensatorische toetsing en kwaliteit: ervaringen vanuit de Erasmus School of Economics. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29(1), 31-40.
- Arnold, I.J.M., & Brink, W. van den. (2009). De invloed van compensatie op studie-uitval en doorstroom. *Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs*, 16(3), 11-15.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267-272.
- Baars, G. J. A., Schmidt, H. G., Hermus, P., Van der Molen, H. T., Arnold, I. J. M., & Smeets, G. (2021, 30 november). Which students benefit most from an intervention aimed at reducing academic procrastination? *European Journal of Higher Education*. DOI: 10.1080/21568235.2021.1999294 <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1999294>
- Cohen-Schotanus, J., Visser, K., Jansen, E., & Bax, A. (2019). *Studiesucces door onderwijs-kwaliteit*. Boom.
- Berding, J. (2016). 'Ik ben ook maar een mens': Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt. Phronese.
- Biesta, G. (2014). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. (4th edition). Open University Press.
- Biwer, F., De Bruin, A., & Persky, A. (2022). Study smart – impact of a learning strategy training on students' study behavior and academic performance. *Advances in Health Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10149-z>
- Bjork, R., & Bjork, E. (2019). Forgetting as the friend of learning: implications for teaching and self-regulated learning. *Advances in Physiology Education*, 43(2), 164-167.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Riverside Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of education: A landmark in educational theory*. Harvard University Press.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- CBS. (2017, 23 december). *Worden we individualistischer?* CBS. Geraadpleegd op 22 oktober, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2017/52/worden-we-individualistischer>
- Cohen-Schotanus, J. (1995). De praktijk van compensatie. *Onderzoek van onderwijs*, 24, 60-62.

- Commissie Positionering Hoger Beroepsonderwijs (2022). *Focus op professie. Rapport commissie Positionering Hoger Beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op 4 december 2022, van https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/352/original/FOCUS_OP_PROFESSIE_DEF_WEB.pdf?1669994899
- De Bruyckere, P. (2021). De kracht van het collectief geloof: collective student efficacy. In L. Bradt, B. Spruyt, & E. Coenen (Eds). *Over leven op school: De rol van school in het leven van jongeren* (pp. 173-181). Acco.
- De Groot, A. D. (1966). Vijven en zessen: Cijfers en beslissingen. Wolters Noordhoff.
- De Kleijn, R. A. M. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>
- De Vries, B. (2016). *Ontwerpen van onderwijs: Trends voor de toekomst*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Den Hertog, F., & Huizenga, E. (1997). *De kennisfactor: Concurrenieren als kennisonderzoek*. Kluwer.
- Delnoij, L. E. C., Dirkx, K. J. H., Janssen, J. P. W., & Martens, R. L. (2020). Predicting and resolving non-completion in higher (online) education: A literature review. *Educational Research Review*, 29, 100313. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100313>
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Universiteit Leiden.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (1967). Educational objectives: Help or hindrance? *American Journal of Education*, 91(4), 549 -560.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.
- Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil: Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg Pers.
- Er is geen excuus om het curriculum niet inclusief te maken. (2022, 18 oktober). ScienceGuide. Geraadpleegd op 26 augustus 2022, van <https://www.scienceguide.nl/2022/10/er-is-geen-excuus-om-het-curriculum-niet-inclusief-te-maken/>
- Gomes, C. (2020). I belong here: Student sense of belonging en de relatie met studentsucces. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (pp.43-76). McGraw-Hill.
- Groothuysen, S. E. A., Bronkhorst, L. H., Prins, G. T., & Kuiper, W. (2021). Samenhang tussen kwaliteit en impact van praktijkgericht onderzoek: een empirische verkenning. *Pedagogische Studiën*, 98(2), 132-152.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

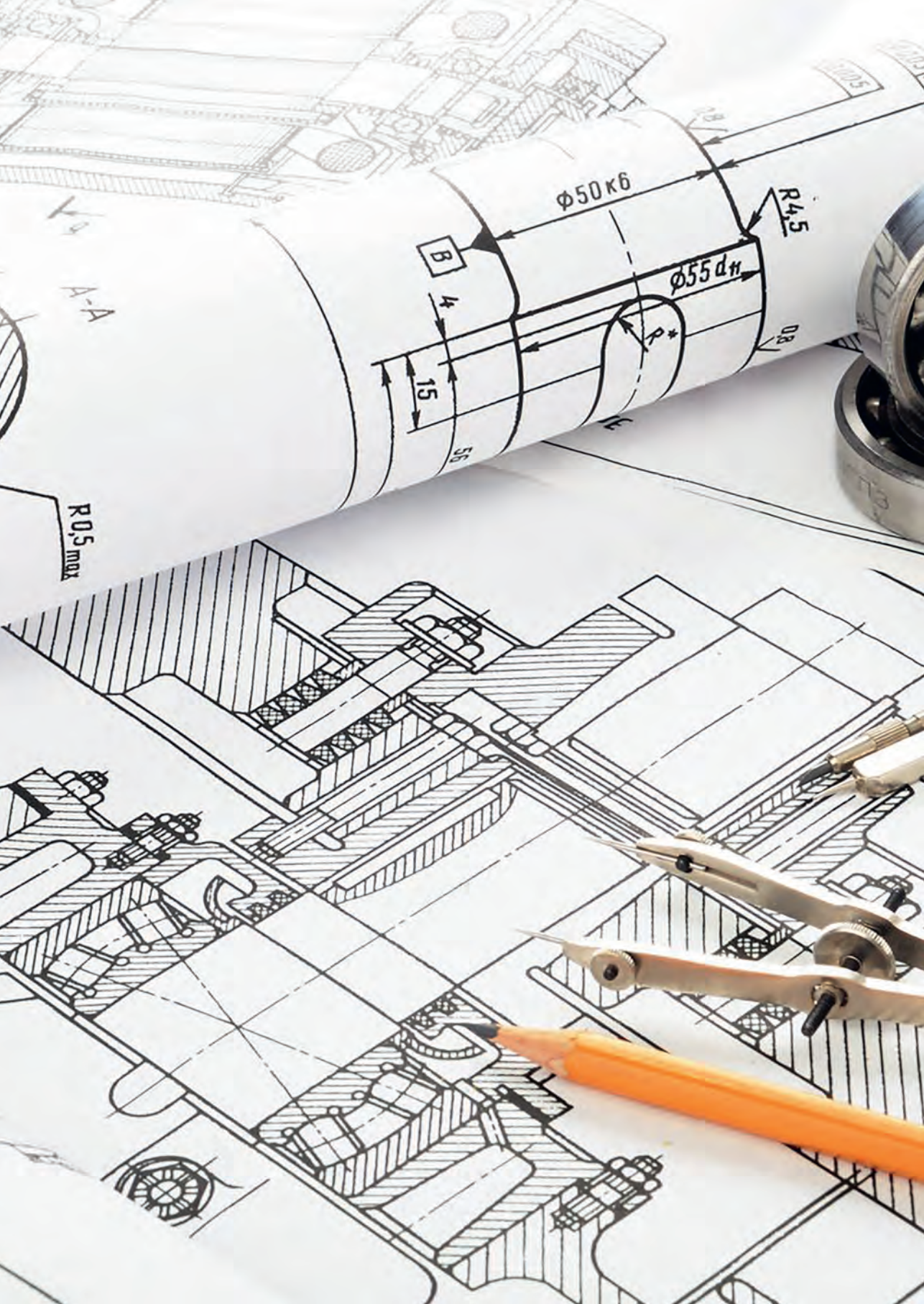
- Het hbo krimpt sneller dan verwacht, de universiteiten blijven wel groeien. (2022, 25 mei). ScienceGuide. Geraadpleegd op 31 mei, van <https://www.scienceguide.nl/2022/05/het-hbo-krimpt-snel-der-verwacht/>
- Het onderwijs lijdt aan edubesitas. (2021, 20 september). Van Twaalf tot Achttien. Geraadpleegd op 26 december 2022, van <https://www.van12tot18.nl/het-onderwijs-lijdt-aan-edubesitas>
- Hoe maak je een curriculum? (2022, 18 december). Geraadpleegd op 18 december, van <https://tjipcast.nl/onderwijs/hoe-maak-je-een-curriculum-met-jan-van-den-akker/>
- Hoof, T., Surma, T., & Kirschner, P. A. (2021a). (Leer studenten) studeren met succes: Wat de wetenschap jou als docent vertelt over effectief leren en studeren. Thomas More-hogeschool.
- Hoof, T., Surma, T., & Kirschner, P. A. (2021b). Studeren met succes: Wat de wetenschap jou als student vertelt over effectief studeren. Thomas More-hogeschool
- Hoogveld, B., Janssen-Noordman, A., & Van Merriënboer, J. J. G. (2017). Innovatief onderwijs ontwerpen: De ontwerpprincipes van het 4C/ID-model. Noordhoff Uitgevers.
- Huizinga, T. (2014). Developing curriculum design expertise through teacher design teams. Universiteit Twente. Geraadpleegd op 8 juli 2022, van <https://research.utwente.nl/en/publications/developing-curriculum-design-expertise-through-teacher-design-tea>
- Jansen, E. P. W. A. (1996). Curriculumorganisatie en studievoortgang: Een onderzoek onder zes studierichtingen aan de Rijksuniversiteit Groningen (proefschrift). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, ION/COWOG.
- Jansen, E. P. W. A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. Higher Education, 47, 411–435.
- Kickert, R. (2020). Raising the bar: Higher education students' sensitivity to the assessment policy. Erasmus Universiteit.
- Klatte, E. (2019). Grip op studiesucces: Adviesrapport studiesucces. Hogeschool Rotterdam. Geraadpleegd op 8 juli 2022, van <https://www.scienceguide.nl/wp-content/uploads/2019/03/Rapport-Grip-op-Studiesucces-cie-Klatte.pdf>
- Kneyber, R., & De Kleijn, R. (2022, 9 oktober). Poster 'vraag beter om feedback'. Toetsrevolutie.nl. Geraadpleegd op..., van <https://toetsrevolutie.nl/?p=4654>
- Kneyber, R., Sluijsmans, D. M. A., Devid, V., & Wilde-López, B. (2022). Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp. Phronese.
- Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde Lopez, B. (2022, 23 oktober). Ons model voor formatief handelen. Toetsrevolutie.nl. Geraadpleegd op 25 oktober 2022, van <https://toetsrevolutie.nl/?p=1869>
- Last, B., & Jongen, S. (2021). Blended learning en onderwijsontwerp: Van theorie naar praktijk. Boom.

- Lectoraat Integrale Curriculumontwikkeling* (z.d.). Hogeschool Rotterdam. Geraadpleegd op 13 oktober 2022, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/lectoren/talentontwikkeling/lectoren/Dominique-Sluijsmans/lectoraat-integrale-curriculumontwikkeling/>
- Leest, B., Van Langen, A., & Smeets, A. (2022). *De eerste honderd dagen in het hoger onderwijs: Een overzichtsstudie*. KBA Nijmegen.
- Leidinggeven aan curriculumontwikkeling*. (2022, 15 mei). Onderwijscommunity.nl. Geraadpleegd op 8 juli 2022, van <https://onderwijscommunity.nl/artikelen/leidinggeven-aan-curriculumontwikkeling/>
- Linthorst, O. (2015, 15 september). 'We laten veel studenten onterecht zakken'. Hogeschool Rotterdam. Geraadpleegd op ..., van <https://profielen.hr.nl/2015/we-laten-veel-studenten-onterecht-zakken/>
- Lucassen, M. (2021, 30 september). *Waartoe dient een curriculum?* vernieuwonderwijs.nl. Geraadpleegd op 6 juli 2022, van <https://www.vernieuwonderwijs.nl/waartoe-dient-een-curriculum/>
- Malecka, B., & Boud, D. (2021). Fostering student motivation and engagement with feedback through ipsative processes. *Teaching in Higher Education*, 47(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1928061>
- Meester, E. (2021). *Wetenswaardig: Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs*. Uitgeverij Pica.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. (2018). *Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland*. NVAO.
- Nieveen, N., Van der Hoeven, M., Ten Voorde, M., Koopmans, A., & Van Lanschot Hubrecht, V. (2013). *Docent als ontwerper: raamwerk voor doordenking ontwerptaken*. SLO.
- Nieuwenhuis, A. F. M. en Kuijer-Siebelink, W. (2022). Beroepspedagogiek als maatschappelijke opdracht, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 40(3/4), 69-83.
- Overladenheid bekeken door de bril van de leerpsycholoog*. (2021, 16 oktober). Geraadpleegd op 22 december 2022, van <https://www.van12tot18.nl/overladenheid-bekeken-door-de-bril-van-de-leerpsycholoog>
- Plomp, Tj., & Nieveen, N. (2013). *An Introduction to Educational Design Research*. SLO.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.). *Educational design research* (pp. 52-66). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. SAGE Publications.

- Schmidt, J. M., & Koljenovic, E. (z.d.). *Toolkit studiesucces: Studentversie*. Hogeschool Rotterdam. Geraadpleegd op 10 augustus, van https://www.hogeschoolrotterdam.nl/contentassets/1e8c817d0bfa427f9db29be25effbb0f/7355_toolkit-studiesucces_student_lr.pdf
- SLO. (2022). *Curriculumwaaier*. Geraadpleegd op 18 augustus, van <https://www.slo.nl/@10748/curriculumwaaier/>
- Sluijsmans, D. M. A. (2013). *Verankerd in leren: Vijf bouwstenen voor professioneel beoordelen in het hoger beroepsonderwijs*. Zuyd Hogeschool.
- Sluijsmans, D., Devid, V., & Kneyber, R. (2022, 6 juni). *Toetsing als onderzoek naar het leerproces*. Toetsrevolutie.nl. Geraadpleegd op 10 juli 2022, van <https://toetsrevolutie.nl/?p=3929>
- Sluijsmans, D., & Sluijsmans, L. (2015). Kolonisten van Catan. *Examens* 1, 35.
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: an integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2) 176-199.
- Soeting, J., & Haykens, E. (z.d.). Cesuurbepaling houdt veel meer in dan afspreken dat 55% een voldoende is. Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op 10 juli 2022, van <https://husite.nl/toetsing-nieuw/wp-content/uploads/sites/299/2020/02/Cesuur-bepaling.pdf>
- Stenhouse, L. (1970). Some limitations of the use of objectives in curriculum research and planning. *Paedagogica Europaea*, 6, 7383.
- Stenhouse, L. (1978). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Education Books Ltd.
- Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D. M. A., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen: Twaalf didactische bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt Brace & World.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Berkel, H., Bax, A., & Joosten-ten Brinke, D. (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Damme, D. (2014). *Hoger onderwijs: Een systeem met wankelende grondvesten*. Geraadpleegd op 8 oktober, van <https://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/thema-s-en-subthema-s/artikelen/column-prof-dr-dirk-van-damme-hbodis-cours-vereniging-hogescholen-7-12-2015>
- 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 den Akker, J., Kuiper, W., & Nieveen, N. (2012). Bruggen slaan tussen beleid, praktijk en wetenschap in curriculumontwikkeling en -onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 89(6), 399-410.
- Van der Schoot, M., & Sluijsmans, D. (2021, 28 juli). *Het dichtgetimmerde curriculum: Over de doorgeschoten verschuiving van inhoud naar vorm in het hoger onderwijs*. Edukitchen.nl. Geraadpleegd op 10 juli 2022, van <http://edukitchen.nl/het-dichtgetimmerde-curriculum/>
- Vanhoof, S. & Speltinckx, G. (2021). *Feedback in de klas: Verborgene leerkanalen*. Lannoo Campus.
- Van Kan, C. (2021). *De waarde(n) van onderwijs: Het primaat binnen de pedagogische professionaliteit van leraren*. Hogeschool Rotterdam. Geraadpleegd op 10 oktober 2022, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/de-waarden-van-onderwijs-het-primaat-binnen-d/900276c9-a920-4862-a61a-e29aa0aff965/>
- Van Kruiningen, J., & de Jong, J. (2022). *Geef ze het nakijken. Over activerende feedback en schrijfbegeleiding*. Amsterdam: Boom uitgeverij.
- Van Merriënboer, J. J. G. (1997). *Training complex cognitive skills: A four-component instructional design model for technical training*. Educational Technology Publications.
- Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. (3rd edition.). Routledge.
- Van Middelkoop, D. (2022). *Samen goed werken: Pleidooi voor een herwaardering van professionaliteit en vakmanschap*. Uitgeverij Eburon. Geraadpleegd op 2 november 2022, van https://pure.hva.nl/ws/files/24989560/Samen_goed_werken.pdf
- Van Zalen, K., & Kragten, R. (2022). *Feedbackprocessen in je onderwijs: Gids voor docenten*. Hogeschool van Amsterdam. Geraadpleegd op 15 oktober, van <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6978973194351218689/>
- Vanhoof, S., Speltinckx, G., Sluijsmans, D., & Devid, V. (2022, 11 maart). *Feedback mag je niet onnodig lang achtervolgen*. Toetsrevolutie. Geraadpleegd op 21 juli 2022, van <https://toetsrevolutie.nl/?p=3149>
- Vereniging Hogescholen. (2015). *#hbo 2025: Wendbaar en weerbaar*.
- Vermeulen, L., Scheepers, A., Adriaans, M., Arends, L., Van den Bos, R., Bouwmeester, S., Van der Meer, F., Schaap, L., Smeets, G., Van der Molen, H., & Schmidt, H. (2012). Nominiaal studeren in het eerste jaar. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 30(3), 204-216.
- Voerman, L. (2021). *Hoge verwachtingen gaan over (n)u: De invloed van de verwachtingen van leraren op het leren en de motivatie van hun leerlingen*. Hogeschool Rotterdam. Geraadpleegd op 3 juli, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/talentontwikkeling/optimaliseren-leerprocessen/openbare-lessen/openbare-les-lia-voerman/>
- Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement: de praktijk*. Scriptum.

- Wetenswaardig voor curriculumontwikkeling* (z.d.). Hogeschool Rotterdam. Geraadpleegd op 22 november 2022, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/lectoren/talentontwikkeling/lectoren/Dominique-Sluijsmans/lectoraat-integrale-curriculumontwikkeling/wetenswaardig-voor-curriculumontwikkeling/>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by design*. (2nd edition.). Pearson Prentice Hall.
- William, D. (2013). *Principled curriculum design*. [Redesigning Schooling 3]. SSAT Limited.
- William, D. (2014). *Principled assessment design*. [Redesigning Schooling 8]. SSAT Limited.
- Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes for higher education: A learning-focused approach*. Routledge.
- Winstone, N. E., & Boud, D. (2020). The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in Higher Education* 47(3), 656–667. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1779687>



Over de lector

Dominique Sluijsmans (1973) studeerde Onderwijskunde aan de Radboud Universiteit. Zij promoveerde in 2002 aan de Open Universiteit op een onderzoek naar het ondersteunen van aanstaande leerkrachten bij het ontwikkelen van peer assessmentvaardigheden; hiervoor ontving zij destijds de VOR/VFO-dissertatieprijs. Zij gaf van 2007 tot 2020 leiding aan twee lectoraten bij respectievelijk Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en Zuyd Hogeschool. Naast haar lectorschap bij Hogeschool Rotterdam werkt ze tegenwoordig als bestuurslid en kennisdirecteur bij Toetsrevolutie Coöperatie. Toetsing als kans voor leren is een thema dat haar al sinds haar afstuderen fascineert en tot uiting komt in haar vele publicaties, projecten, blogs en lezingen. Recent verschenen publicaties zijn de *Toetsrevolutie* boeken voor het voortgezet en hoger onderwijs, het boek *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek* en het boek *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp*. Vanuit haar kennis en ervaring hoopt ze met het lectoraat een bijdrage te leveren aan het verhogen van het curriculumbewustzijn en het versterken van de curriculaire 'spirit' binnen en buiten Hogeschool Rotterdam. Dominique is getrouwd en heeft twee dochters.



Dankwoord

Rest mij een kort woord van dank. Op de eerste plaats dank aan Arian van Staa. Jij belde mij enkele jaren terug met de vraag of ik als externe docent wilde meewerken binnen het programma Grip op Onderwijskwaliteit en Studiesucces. Wat een cadeau was het dit samen met de grootmeesters Janke Cohen en Klaas Visser te gaan doen. Door deze kans leerde ik de hogeschool kennen en versterkte onze samenwerking.

Dank Frans Spierings, Zakia Guernina en Ron Bormans, voor het vertrouwen en de ruimte die jullie mij geven invulling te geven aan dit lectoraat en daarbij verbinding te maken met opleidingsteams, collega-lectoraten, de onderwijsadviseurs, en het GOS-programma.

Dank aan al de vele curriculumleermeesters van wie ik mocht leren. In het bijzonder wil ik Jeroen van Merriënboer noemen, jij bent zo bepalend geweest voor mijn loopbaan. Ik had 25 jaar geleden geen betere promotor kunnen wensen. Met jouw diepgaande kennis, maar vooral ook de constructieve wijze waarop jij onderzoekers begeleidt, blijf jij voor mij het voorbeeld van de echte hoogleraar.

Dank aan de vele collega's van de hogeschool voor een hartelijk welkom, ik zie zoveel energie en leergierigheid. Bijzonder dank aan de leden van mijn expertisecring. Jullie kwaliteiten, perspectieven en persoonlijkheden zijn een verrijking voor het lectoraat. Ik kijk uit naar onze verdere samenwerking! En lieve Jacqueline en Patrick, hoe leuk is het dit alles samen met jullie vandaag te doen en de voorpret en -stress te kunnen delen!

Ook buiten Hogeschool Rotterdam voel ik mij gezegend met fijne mensen, van wie ik een aantal graag in het bijzonder wil noemen. Antoinette van Berkel, Sandra Bösch, Annemieke Bosshardt, Asha Dijkstra, Judith van Hooijdonk, Linda Jakobs, José Janssen, Fleurie Nievelstein, Martin Ringenaldus, Luc Sluijsmans, Mirjam Snel, Tim Surma, Mara Verstappen en al mijn Toetsrevolutie-besties: oneindig veel dank voor de dosis vertrouwen die jullie mij bijna dagelijks geven en de stimulans het goede te blijven doen. Tot slot dank aan mijn heerlijke gezin, waar ik steeds weer mijn landingsplek vind.

Appendix. Uitwerking van de curriculumcomponenten in een hbo-curriculum¹⁰

	Macroniveau	Mesoniveau	Microniveau
Visie	Visie op macroniveau geeft het globale idee van waartoe het leren op hogescholen in Nederland plaatsvindt. Het onderwijs moet een bijdrage leveren aan kennisverwerving, persoonsvorming en maatschappelijke toerusting.	Visie op mesoniveau geeft antwoord op de vraag waartoe de studenten van een specifieke hogeschool leren. Een visie op opleidingsniveau geeft op globale wijze richting aan de manier waarop de opleiding invulling geeft aan kennisontwikkeling, persoonsvorming en maatschappelijke toerusting van studenten.	Visie op microniveau geeft aan 'waartoe' studenten leren binnen een lessenreeks, project, thema, module of vak. De visie op microniveau heeft een verbinding met de opleidingsvisie en wordt geformuleerd door de docenten (evt. in samenspraak met studenten). Het geeft antwoord op de vraag van bijvoorbeeld studenten waarom ze dit moeten leren.
Leerdoelen	Doelen op macroniveau beschrijven wat in het onderwijs gerealiseerd moet worden. Deze worden onder andere omschreven in beroeps- en opleidingsprofielen, leeruitkomsten en eind- of startkwalificaties. In het hbo moet een hogeschool zich verhouden tot de eisen die in het NVAO-kader worden gesteld in standaard 1 (beperkte opleidingsbeoordeling).	Leerdoelen op mesoniveau beschrijven wat studenten gedurende een periode aangeboden krijgen en wat ze voor een vaardigheid, vak- of leergebied moeten kennen en kunnen. Dit betreft landelijk verplichte doelen, aangevuld met eventuele opleidingsdoelen.	Leerdoelen op microniveau betreffen de kennis, vaardigheden en houdingen die studenten zich eigen maken gedurende een les, lessenreeks, project, module of vak. Leerdoelen op microniveau zijn gerelateerd aan de doelen op meso- en macroniveau, maar worden door docenten geformuleerd.
Leerinhoud	Leerinhoud op macroniveau ligt besloten in de leerdoelen op macroniveau. Het betreft alle kennis, vaardigheden en houdingen die onderdeel uitmaken van de op landelijk niveau vastgelegde leerdoelen en de bijbehorende (niet-verplichte) uitwerkingen.	Leerinhoud op mesoniveau betreft alle kennis, vaardigheden en houdingen die op opleidingsniveau worden vastgesteld en die invulling geven aan het onderwijsleerproces.	Leerinhoud op microniveau betreft alle kennis, vaardigheden en houdingen die gekoppeld zijn aan een lessenreeks, project, thema, module of vak.

10 De elementen in de linkerkolom ontleend zijn aan het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003; zie ook figuur 1)

	Macroniveau	Mesoniveau	Microniveau
Leeractiviteiten	Over leeractiviteiten worden in Nederland op landelijk niveau geen formele uitspraken gedaan. Wel hebben de onderwijsvisie en leerdoelen op macroniveau implicaties voor de aard van en accenten binnen het onderwijsleerproces.	Leeractiviteiten op mesoniveau geven op hoofdlijnen de pedagogisch-didactische aanpak weer die past bij de visie op opleidingsniveau.	Leeractiviteiten op microniveau omvatten het scala aan handelingen die studenten uitvoeren tijdens het onderwijsleerproces.
Docentrollen	Over docentrollen worden in Nederland op landelijk niveau geen uitspraken gedaan. De kwaliteit van docenten staat centraal, van hen wordt verwacht dat zij een BDB en BKE hebben behaald. De onderwijsvisie op macroniveau heeft ook implicaties voor de aard van en accenten binnen het onderwijsleerproces.	Docentrollen op mesoniveau geven een overzicht van alle rollen en taken die binnen een hogeschool vervuld worden om het leerproces van studenten in goede banen te leiden. Denk daarbij aan de rollen van (vak)docenten, ICT'ers, werkplekbegeleiders, curriculumontwikkelaars, gastdocenten en examencommissies.	Docentrollen op microniveau betreffen alle rollen die docenten (en andere actoren) vervullen tijdens het onderwijsleerproces om het leren van de student te bevorderen. Het gaat vooral over didactische, pedagogische en onderwijsontwikkelrollen (motiveeren, instrueren, begeleiden, ontwerpen, onderzoeken, voorstellen, beoordelen, feedback geven, mentor zijn, etc.)
Bronnen en materialen	Bronnen en materialen worden in Nederland op landelijk niveau niet voorgescreven. Wel kan er sprake zijn van standaardbronnen of -werken die op meerdere of alle specifieke beroepsopleidingen worden gehanteerd (bijv. wetboeken, richtlijnen, protocollen).	Bronnen en materialen op mesoniveau bieden een overzicht van alle middelen waarmee studenten leren. Voor specifieke vakken, leergebieden en thema's zal in veel gevallen opleidingsbreed besloten worden welke lesmaterialen de studenten tot hun beschikking hebben. Het kan daarbij gaan om lesmethodes, al dan niet zelf ontwikkelde materialen, verbruiksmaterialen en digitale bronnen.	Bronnen en materialen op micro-niveau betreffen alle papieren en digitale materialen die een onderwijsleerproces ondersteunen. Dit kunnen lesmethodes, (zelf ontwikkelde) lesmaterialen, handboeken, tutorials of andere (visuele) bronnen zijn, maar ook personen (experts) die studenten en docenten raadplegen tijdens het leerproces. Denk hierbij ook aan de ICT-voorzieningen die het onderwijsleerproces ondersteunen.
Groeperingsvormen	Over groeperingsvormen worden in Nederland op landelijk niveau geen formele uitspraken gedaan.	Groeperingsvormen op mesoniveau geven aan met wie studenten op school leren en of dat leren individueel en/of in groepsverband plaatsvindt. Op mesoniveau gaat het om berekenende keuzes wat betreft de grootte en de samenstelling van klassen en groepen.	Groeperingsvormen op microniveau gaan over de groepsindeling binnen de les, de lessenreeks of het project. Het kan daarbij bijvoorbeeld gaan om een atwisseling tussen individuele opdrachten, groepswork, klassikale lessen en uitwisseling met bijvoorbeeld studenten van andere hogescholen of onderwijsinstellingen.

	Macroniveau	Mesoniveau	Microniveau
Leeromgeving	Wat betreft de leeromgeving is op landelijk niveau vastgesteld dat hogescholen zich moeten houden aan de voorgeschreven 28 studiebelastingen die aan 1 EC zijn gekoppeld. Voor een bachelorstudie van 240 EC's betekent dat een studiebelasting van $240 \times 28 = 6720$ uur. In het hbo moet een hogeschool zich verhouden tot de eisen die in het NVAO-kader worden gesteld in standaard 2 (beperkte opleidingsbeoordeling).	Leeromgeving op mesoniveau doet uitspraken over de plaats waar het leren plaatsvindt: op de hogeschool, thuis of een andere plaats. Daarnaast betreft het uitspraken over de inrichting van de fysieke en digitale plaats van het leren. Tot de fysieke leeromgeving behoren bijvoorbeeld klaslokalen binnen de hogeschool, werkhoeken buiten het klaslokaal, bibliotheek/mediatheek, ICT-lab, maar ook locaties buiten de hogeschool waar studenten bijvoorbeeld stagelopen of projectwerk doen.	Leeromgeving op microniveau verwijst naar de indeling en aankleding van de plaats waar het leren van studenten binnen een les, lessenreeks of project plaatsvindt: op de hogeschool, thuis en/of elders. Het gaat daarbij om zowel de fysieke als de digitale leeromgeving. Tot de fysieke leeromgeving behoren bijvoorbeeld klaslokalen binnen de hogeschool, werkhoeken buiten het klaslokaal, practicumlokalen, bibliotheek/mediatheek, ICT-lab, het schoolplein en evt. een schooltuin, maar ook locaties buiten de hogeschool waar studenten bijvoorbeeld stagelopen of projectwerk doen.
Tijd	Wat betreft tijd bestaat er in Nederland op landelijk niveau geen vastgestelde uren-tabel en er is geen maximumaantal uren-wijzen per dag. Het is aan de hogescholen te bepalen hoeveel uren ze aan bepaalde vakken/leergebieden besteden en hoe ze die verdelen over de dag. Hogescholen mogen de tijden waarop een student op de hogeschool moet zijn, zelf bepalen.	Tijd op mesoniveau verwijst naar afspraken op de hogeschool over wanneer bepaalde onderdelen op het lesrooster komen te staan om longitudinale en horizontale samenhang te bevorderen, en hoe toetsen en examens over het jaar verdeeld worden (onder andere om piekbelasting te voorkomen). Het is aan de hogeschool om hier een verantwoord keuze te maken.	Tijd op microniveau verwijst naar de hoeveelheid tijd die bijvoorbeeld een les of lessenreeks in beslag neemt en hoe de tijdsverdeling over de verschillende leeractiviteiten er binnen de les uitziet. Hiertoe behoort ook de verhouding tussen studietoelasturen en contacttijd en tijd voor huiswerk. Sommige studenten hebben minder uitleg, oefening of herhaling nodig. Voor deze studenten kan het een en ander geschrapt worden uit de reguliere lesaankpak. Hierdoor ontstaat ruimte voor verrijking, verdieping of versnelling.
Toetsing	Toetsing op macroniveau verwijst naar landelijke afspraken over de wijze waarop het leren van de studenten wordt getoetst. In het hbo moet een hogeschool zich verhouden tot de eisen die in het NVAO-kader worden gesteld in standaard 3 en 4 (beperkte opleidingsbeoordeling).	Toetsing op mesoniveau gaat over de afspraken die op schoolniveau worden gemaakt over het toetsen, beoordelen en waarderen van wat studenten leren. Het is van belang dat de manier van beoordelen past bij de visie van de hogeschool en de visie op vak- en leergebieden.	Toetsing op microniveau betreft het toetsen, beoordelen en waarderen van de mate waarin een student de leerdoelen heeft bereikt.

Eerdere uitgaven

Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



In verband met taal

Auteur Jacqueline van Kruiningen

ISBN 9789493012400

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 136



Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf

Auteur Patrick Sins

ISBN 9789493012424

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 124



Ontwerpen en produceren voor waardebehoud in een circulaire economie

Auteur Marcel den Hollander

ISBN 9789493012363

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 89



Energietransitie en circulariteit: onlosmakelijk met elkaar verbonden

Auteur Dr. ir. Gijsbert Korevaar

ISBN 9789493012356

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 89



No ocean for old ships Robust design for a sustainable future of shipping

Auteur Jeroen Pruijn

ISBN 9789493012387

Verschijningsdatum januari 2023

Aantal pagina's 51



Implementatie zorgtechnologie Samen zorgen dat het kan!

Auteur Helma Kaptein

ISBN 9789493012349

Verschijningsdatum november 2022

Aantal pagina's 96



"Ik heb geen probleem"

Auteur Arie de Wild

ISBN 9789493012370

Verschijningsdatum oktober 2022

Aantal pagina's 80



Cybersocial Design

Auteur Anja Overdiek

ISBN 9789493012288

Verschijningsdatum juli 2022

Aantal pagina's 72



Civic Prototyping

Auteur Tomasz Jaśkiewicz

ISBN 9789493012325

Verschijningsdatum juli 2022

Aantal pagina's 80



Topical Advertising: The Role of Timing and Creativity in Understanding Its Effectiveness

Auteur Komala Mazerant-Dubois

ISBN 9789493012257

Verschijningsdatum mei 2022

Aantal pagina's 176



De professionele identiteit van de sociaal werker

Auteur Leonie le Sage

ISBN 9789493012318

Verschijningsdatum januari 2022

Aantal pagina's 104

ISBN 9789493012332



Vakmanschap Forensische Zorg

Auteur Ruud van der Horst

ISBN 9789493012332

Verschijningsdatum december 2021

Aantal pagina's 88

Versterken van het curriculaire denken en werken binnen Hogeschool Rotterdam

De kracht van samenhang en verbinding



Opleidingsteams in het hoger beroepsonderwijs hebben een belangrijke opdracht. Zij werken elke dag met hart en ziel aan het vormgeven van een curriculum dat studenten kansen biedt een diploma te behalen binnen de nominale studieduur. Daarnaast voelen zij zich verantwoordelijk aan te sluiten bij de behoeften en verwachtingen vanuit verschillende belanghebbenden in de binnen- en buitenwereld. Hogeschool Rotterdam heeft als grote stads-hogeschool met een oriëntatie op en verantwoordelijkheid voor grootstedelijke en regionale vraagstukken de uitdaging om trouw te blijven aan een onderbouwde aanpak voor het ontwikkelen, implementeren en evalueren van curricula. Het ontwikkelen van sterke en samenhangende curricula die in verbinding staan met de

beroepspraktijk, vraagt om regie en prioritering in de keuzes en om een focus op het primaire onderwijsproces: de plek waar het curriculum tot leven komt in de interactie tussen docenten en studenten.

Het lectoraat Integrale Curriculumontwikkeling beoogt onderbouwde en praktische handvatten en methodieken te ontwikkelen, waarmee opleidingsteams van Hogeschool Rotterdam hun curriculaire denken en werken kunnen versterken. Het verstevigen van curriculumexpertise zal teams helpen om zelfstandig een samenhangend doceer-, studeer- en organiseerbaar curriculum te (her)ontwikkelen en onderhouden, vanuit de specifieke opleidingscontext en werkcondities.

In deze openbare les benoemt Dominique Sluijsmans enkele uitgangspunten die voor het lectoraat leidend zijn bij het versterken van de curriculumkwaliteit binnen Hogeschool Rotterdam en die als fundament dienen voor de doelen en activiteiten in de komende jaren. Ze zal benadrukken dat curriculumontwikkeling een mooie never ending story is, maar het vooral ook heel inspirerend is om als opleidingsteam met curriculumontwikkeling vanuit vele perspectieven bezig te zijn.