

Kennisagenda 2019-2024



Datum: 3-6-2019

Geschreven door:

I. Dekker, W. De Vos & E. Van Os-Biemon

Kennisagenda 2019 - 2024

Master Leren en Innoveren
Kenniscentrum Talentontwikkeling
Hogeschool Rotterdam Academie

Geschreven door:

I. Dekker, W. De Vos & E. Van Os-Biemon

In opdracht van:

De Master Leren en Innoveren (MLI) van Hogeschool Rotterdam is een tweejarige deeltijdopleiding voor docenten die werkzaam zijn in het PO, VO, Speciaal Onderwijs, MBO of HBO.

Het Kenniscentrum Talentontwikkeling (KCTO) is een onderzoekscentrum verbonden aan de instituten voor lerarenopleidingen en sociale opleidingen van Hogeschool Rotterdam.

De HR academie (HRA) biedt interne scholingsactiviteiten aan voor medewerkers van Hogeschool Rotterdam.

Inhoud

Aanleiding	7
De Kennisagenda	9
Vijf kernopgaven	11
Onderzoeksvragen in drie kennisgebieden	17
Referenties	21

Aanleiding

De MLI heeft als ambitie docenten toe te rusten op een onderwijskundig leidende rol ('teacher leader') in hun team. De afgestudeerde MLI'er kan samen met collega's de lespraktijk of het onderwijsontwerp innoveren en effectief maken door middel van onderzoeksmatig werken. Denk aan het ontwikkelen van interventies die schooluitval tegengaan, tot het experimenteren met formatieve toetsen of het ontwikkelen van een nieuw curriculum. Om haar ambitie ook in de toekomst te kunnen vervullen is het belangrijk dat de opleiding en haar beroepenveldcommissie scherpstellen welke kennis hiervoor nodig is. Dit wordt in deze kennisagenda voor een periode van vijf jaar beschreven. De MLI is niet de enige partij die zich over deze thema's buigt, daarom werd strategische samenwerking gezocht met partijen met gedeelde belangen: het Kenniscentrum Talentontwikkeling en de Hogeschool Rotterdam Academie (HRA).

Het Kenniscentrum Talentontwikkeling heeft onder andere als ambitie om onderzoek uit te voeren dat bijdraagt aan de bovenstaande onderwijspraktijk. KCTO is voor docenten en studenten een zeer nabije samenwerkingspartner en 'versneller' voor kennisontwikkeling rondom het beroep waarvoor zij (zich) kwalificeren. Het kenniscentrum ontwikkelt en bundelt op onafhankelijke en opbouwend-kritische wijze expertise over de beroepenvelden en thema's waarvoor en waarover de hogeschool opleidt. Deze expertise wordt ontwikkeld met de beroepspraktijk en onderwijs, en staat ten dienste van opleiding en beroepspraktijk. Bovendien bundelt het kenniscentrum kennis van onderzoeksmethoden en -technieken voor (praktijkgericht) onderzoek. Het bouwt zo mee aan de kennisbasis voor (aankomende) professionals en biedt laagdrempelig toegang tot deze kennisbasis. Vanwege de overlap in de doelstellingen van de MLI en het KCTO en de meerwaarde van gezamenlijke onderzoeksprojecten besloten MLI en KCTO om samen deze kennisagenda te ontwikkelen.

De onderwijspraktijk en het handelen van docenten staat hoog op de agenda van Hogeschool Rotterdam. Binnen de hogeschool is de afgelopen jaren een groeiende behoefte aanwezig aan kennis en professionalisering op het vlak van de eigen onderwijspraktijk; met andere woorden, het door docententeams kwalitatief verbeteren van het onderwijsontwerp en de lespraktijk. Om deze reden zijn MLI en KCTO een samenwerking aangegaan met de interne opleidingseenheid: de HRA.

Voor zowel de MLI als het KCTO en HRA is het van groot belang dat de belangrijkste afnemers en belanghebbenden een grote stem hebben bij de invulling van de agenda. Als publieke bijlage bij dit document staat daarom het proces waarmee de kennisagenda tot stand kwam expliciet beschreven zodat navolgbaar is welke partijen en documenten op welk moment betrokken zijn.

Disclaimer:

Dit betreft de gezamenlijke kennisagenda van MLI, KCTO en HRA. Deze gezamenlijke agenda dekt alleen de overlappende onderzoeksgebieden. Het KCTO ontwikkelt tevens haar bredere onderzoeksprogramma 2020-2024.

De Kennisagenda

Docenten en leraren zijn de komende periode bijzonder gewild in Nederland en regio Rotterdam (Adrieans, Fontein, Den Uijl & De Vos, 2017). Naast dat er veel docenten en leerkrachten nodig zijn, worden er ook hogere eisen gesteld aan hun pedagogisch, didactische en veranderkundige kennis en vaardigheden (Andersen, Hulsbos & Snoek, 2018; De Vijlder, 2017; Onderwijsraad, 2019). In dit licht bezien is het niet gek dat er ook meer en meer aandacht komt voor de loopbaan(paden) van leraren en docenten (Snoek et al., 2018).

Voor de Master Leren en Innoveren, het KCTO en de HR academie is het van belang de expertise te ontwikkelen en kennis te onderzoeken waarmee ze ook toekomstige docenten kunnen bedienen. Met behulp van de kennisagenda 2019-2024 gaat de aandacht uit naar de juiste en benodigde kennis en vaardigheden. Kennis en vaardigheden kunnen van elkaar verschillen, maar voor het leesgemak en omdat dit een 'kennisagenda' is staat in dit document telkens alleen kennis genoemd. De gemeenschappelijke kennisagenda is een leidraad voor gezamenlijk onderzoek, professionaliserings- en personeelsbeleid.

De kennisagenda opent met een aantal kernopgaven en verbindt daar vervolgens drie kennisgebieden aan. Per kennisgebied staan sub-thema's benoemd met vragen. Deze vragen vormen, als het ware, de gezamenlijke wenslijst van studenten en medewerkers van MLI, KCTO en HRA.

Vijf kernopgaven

1 Kansengelijkheid

Zowel in 2017 als in 2018 en 2019 waarschuwde de Inspectie van het onderwijs voor de toenemende kansenongelijkheid in het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs 2017; 2018; 2019). Leerlingen en studenten met laagopgeleide ouders en met een migratie-achtergrond hebben volgens deze rapporten stelselmatig minder kansen op succes. Deels wordt dit verklaard door achtergrondkenmerken zoals dat hoogopgeleide ouders vaker schaduwonderwijs inschakelen (Elffers, 2018), deels door systeemwijzigingen zoals doorstroomeisen, slechte aansluiting tussen sectoren en het verdwijnen van brede scholengemeenschappen (OECD, 2016; Elffers, 2016), deels doordat culturele spanningen doorwerken in de klas (Huijnk, Dagevos, Gijsberts & Andriessen, 2015; Kleijwegt, 2015) en deels met de vele andere factoren die samenhangen met school- en studiesucces, zoals bijvoorbeeld taalverwerving en -ontwikkeling (Van Gelderen, 2014). Alhoewel deze problematiek momenteel al gaande is, is de verwachting dat dit ook voor de komende jaren een belangrijk thema vormt (Onderwijsraad, 2017), mede doordat wordt verwacht dat het lerarentekort deze tegenstellingen zal versterken (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Voor de inhoud van kennisagenda zijn we op zoek naar kennis die docenten helpt om kansarme leerlingen en studenten goed te onderwijzen. Dit kunnen inzichten op het vlak van werkzame elementen van interventies zijn maar nog wenselijker zijn integrale benaderingen met oog voor de context (Klatter et al, 2019).

Welke kennis hebben docententeams nodig om leerlingen en studenten met sociale afstand tot school te onderwijzen? Welke vormen van docenthandelen dragen ertoe bij dat leerlingen van verschillende komaf met elkaar leren samenwerken?

2 Wendbaarheid

Veel onderwijsvernieuwers, werkgevers en brancheorganisaties bena-

drukken het toenemende belang van wendbaarheid (Hargreaves & Fullan, 2012; De Vijlder, 2017; Vereniging Hogescholen, 2015). Deze vaardigheid of competentie is van belang omdat de toekomst onzeker is en van professionals vereist dat ze om kunnen gaan met complexiteit en verandering (bijv. digitalisering, Prinsen, 2018). Professionals stellen zich idealiter voortdurend de vraag of hun kennis, vaardigheden en houding tegemoet komen aan de vereisten van hun beroep. Zo kunnen ze anticiperen op veranderingen en regie voeren over hun loopbaan. Bedrijven en instellingen automatiseren eenvoudige taken (Deloitte, 2017; Van Damme, 2018). Critical skills for the future en 21st century skills benadrukken daarom vooral vaardigheden zoals zelfregulatie, samenwerking, mediawijsheid of de vaardig met grote hoeveelheden informatie om te kunnen gaan. In zijn prikkelende essay stelt lector Frans de Vijlder (2017) dat de lerarenopleidingen van nu voor een dilemma staan. Van leerlingen en studenten verlangen we in toenemende mate dat ze met onzekerheid om kunnen gaan, maar de lerarenopleidingen zelf bieden een vastomlijnd curriculum en trekken studenten aan die juist vragen om een hoge mate van structuur en zekerheid. Docenten kunnen studenten en leerlingen bijvoorbeeld door scaffolding stap voor stap zichzelf leren reguleren (Meyer & Turner, 2002). Wil men de zelfregulatie van leerlingen versterken, dan heeft dat dus ook implicaties voor de inrichting van het onderwijs in pedagogische zin, onder meer qua inclusiviteit, adaptiviteit, differentiatie, socialisatie en talentontwikkeling (persoonsvorming).

Voor de kennisagenda betekent deze ontwikkeling dat een onderzoekende houding en bredere life skills zoals weerbaarheid en zelfregulatie van groot belang zijn. In navolging van De Vijlder kunnen we hier ook nog aan toevoegen dat dit voor de lerarenopleidingen extra urgent geldt:

Welke kennis helpt toekomstige docenten een voorbeeld te zijn als reflective practitioner of onderzoekende docent? Richting leerlingen geldt dat er meer duurzame leerdoelen nodig zijn: Hoe leren docenten leerlingen zelfregulerend leren?

3 Emancipatie van docententeams

De verschuiving van de individuele kwaliteiten van docenten naar de kracht van docententeams is een van de meest veelbelovende ontwikkelingen in het onderwijs (Hargreaves & O' Connor, 2018). Doceren is historisch een eenzame professie. Pols (2016) stelt zelfs dat leraren om die reden tech-

nisch geen 'professionals' zijn; professionals werken samen. Dit is sinds enige tijd nu rap aan het veranderen. Een jonge generatie docenten laat in Nederland het geluid horen van docenten die zelfbewust vanuit hun team onderwijsvernieuwing zelf vorm willen geven (Kneyber & Evers, 2013; 2015). Dit gaat zowel om de inhoudelijke vernieuwing als om onderwijsorganisatie en collectief leren. Met behulp van participatief actie onderzoek (Migchelbrink, 2018) en lesson study, onderzoeken steeds meer docententeams gezamenlijk hun didactische praktijk (Cheung & Wong, 2014). Op basisscholen is Stichting Leerkracht een voorbeeld van een methode die docenten meer eigenaar maakt van hun werkproces en samen laat werken aan gemeenschappelijke doelen. Een professionele leergemeenschap (PLG) biedt docenten gelegenheid samen en gedeeld leiding te geven aan hun eigen ontwikkeling. PLG's kunnen in alle afdelingen van de school initiatief nemen en problemen identificeren en oplossen (Marzano & Miedema, 2013), maar kunnen ook school overstijgend ontstaan zoals Meetup010. Om de hierboven genoemde vormen van werken succesvol toe te passen is kennis nodig over hoe je als docent groepen docenten begeleid bij het onderzoekend werken aan praktijkvragen.

Voor de kennisagenda betekent dit dat docenten niet alleen de vaardigheden nodig hebben om individueel te excelleren maar dat er vraag is naar vaardigheden waarmee docenten samen met hun team en leerlingen/studenten onderwijs kunnen vormgeven.

Welke vormen van gezamenlijke onderwijsvernieuwing en -uitvoer werken voor welke specifieke doelgroepen? Welke rol spelen docenten bij het effectief organiseren en vormgeven van gezamenlijke onderzoekspraktijken?

4 Toekomstbestendigheid van curricula en toetsing

Vanuit het onderwijs en onderwijzers is de bureaucratie die gepaard gaat met de verantwoording van onderwijs al jaren een terugkerende bron van kritiek (Kessels, 2018). Vanuit de maatschappij verlangt men transparantie en verantwoording, dit ging vaak gepaard met top-down besluitvorming over de manieren waarop docenten hier invulling aan moeten geven (Onderwijsraad, 2013, Bormans & Dekker, 2016). De afgelopen jaren is op dit vlak een interessante kentering/ trend begonnen. Steeds meer docenten doen publiekelijk een oproep om toetsing meer als onderwijsactiviteit om te vormen (Sluijsmans & Kneyber, 2016). Toetsing kan van buitenaf door een externe instantie, maar kun

je ook als onderwijsactiviteit inzetten en als docent zelf ontwerpen. Bij het ontwerpen neemt het belang van 'constructive alignment' tussen doelstellingen, toetsen en werkvormen toe (Biggs, 1996; 2011).

Waar men vroeger volstond met een meer interactieve les, gaan steeds meer docenten inzien dat dit ook verbonden moet zijn met de doelstellingen van de opleidingen/vak en de uiteindelijke toetsvormen. Het is ook een vraag naar het (door)ontwikkelen van nieuw onderwijs. Welke beroepsprofielen zijn nodig en leid je hier congruent toe op?

Voor de kennisagenda betekent dit dat we op zoek gaan naar kennis die docenten in staat stelt om hun complete onderwijs congruent vorm te geven.

Welke kennis helpt docenten om met hun team de meest geschikte onderwijsvormen voor bij hun doelstellingen te ontwikkelen?

5 Een leven lang ontwikkelen

Een leven lang leren en ontwikkelen blijft zeker voor lerarenopleidingen van groot belang. Het is beslist geen nieuw debat. Al sinds de Lissabonagenda staat 'een leven lang leren' stevig op de beleidsagenda (WRR, 2012; SER, 2015). Echter, de beleidsrapporten hebben nog onvoldoende succes opgeleverd in de praktijk (Kuijpers & Van der Meer, 2017). In onze moderne samenleving wordt een beroep gedaan op mensen om zich te ontwikkelen - ook als zij van school af zijn. Door de continue veranderingen in het arbeidsproces, moeten werkenden (leren) anticiperen op en zich aanpassen aan deze veranderingen om werk te krijgen en goed te presteren. Dit kan in allerlei vormen, formeel en informeel, analoog of digitaal. Door de lerarenbeurs is voor leraren het formele onderwijsaanbod van hbo- en universitaire opleidingen relatief goed toegankelijk. Of de docent of leerkracht door een opleiding ook een andere rol opneemt in de praktijk is afhankelijk van de samenhang tussen de opleiding en de behoefte in het werkveld. Het is cruciaal dat de nieuw opgedane vaardigheden en kennis toepasbaar is in de teamcontext waarin de docent dagelijks actief is. Dat wordt mogelijk als opleidingen ontwerpvragestukken rondom werkplekken serieus nemen (Theunissen, 2017), contact opzoeken met de leidinggevende en hun studenten begeleiden bij het toepassen van de vaardigheden in concrete en urgente praktijkvraagstukken (Dochy, Berghmans, Koenen & Segers, 2015). Uiteindelijk is het zeker voor leraren in opleiding van belang dat deze zich ontwikkelen tot docenten die gedurende hun

loopbaan doorontwikkelen. Voor de kennisagenda betekent dit dat er behoefte is aan kennis die bijdraagt aan de loopbaanontwikkeling en lerende houding van docenten en docententeams.

Hoe kunnen docenten levensloopbestendige loopbanen scheppen en zich blijvend ontwikkelen? Hoe kunnen docenten hun professionele identiteit ontwikkelen en inzetten, zodat ze in hun team elkaar aanvullen en versterken?

Onderzoeksvragen in drie kennisgebieden

Hieronder staan drie overkoepelende kennisgebieden die de onderwerpen en benodigde bijhorende expertises bundelen. De belangrijkste thema's die uit sleuteldocumenten en verkennende gesprekken naar voren komen zijn hierin geclusterd. Per kennisgebied staat een korte toelichting en een selectie van relevante vragen. Bij de vragen staan ook verwijzingen naar bronnen die markeren wat we op dit vraagstuk al als relevante bekende kennis beschouwen. Deze bronnen definiëren en contextualiseren de begrippen in de vragen op de manier waarop we ze in deze agenda bedoelen. Voor alle vragen geldt dat de onderzoeksvragen die studenten en docenten van MLI, KCTO en HRA onderzoeken gericht zijn op specifieke professionals in specifieke contexten.



1. Pedagogiek

De term pedagogiek heeft een rijke en veelzijdige betekenis. In de context van deze kennisagenda staat het voor: 1) de relatie tussen de leraar en

de lerende, 2) de leefwereld en motivatie van de leerling/student en 3) de normatieve dimensie van het onderwijs.

- a. Welk handelen van de docent draagt bij aan een op leren gericht pedagogisch klimaat? (DeWitt & Slade 2014; Marzano et al, 2003; Cornelius-White, 2007).
- b. Hoe leren docenten leerlingen/studenten zelfstandig-lerenden te worden? (de Bruijn-Smolters, 2016; Rozendaal et al, 2005).
- c. Hoe kunnen docenten hun leerlingen/studenten op een volwassen manier leren om te gaan met weerstand? (Pols, 2016; Biesta 2018).
- d. Welke kennis helpt docenten studenten of leerlingen te coachen bij de loopbaan oriëntatie in een context waarin traditionele beroepsoriëntaties veranderen? (Kuijpers, 2003, 2012; Kuijpers & Scheerens, 2006).
- e. Welke kennis helpt docenten bij het onderwijzen van een diverse klas (De Jong, 2018)?

2. Didactiek en Onderwijsontwerp

Didactiek en onderwijsontwerp staan in deze kennisagenda voor de onderbouwde 'technieken' die docenten aan kunnen wenden om hun onderwijs te ontwerpen en uit te voeren.

- a. Welke methoden geven docenten meer inzicht in het leerproces van hun leerlingen? (Hattie, 2009; 2014).
- b. Hoe zorgen docententeams dat doelstellingen, onderwijsactiviteiten en toetsvormen in het curriculum op elkaar aansluiten? (Biggs, 1996; 2011).
- c. Welke manier(en) van instructie dragen (in specifieke context x en in aansluiting met de visie van de betreffende school) het meeste bij aan de leerdoelen? (Marzano, Pickering & Pollock 2001) (Hattie & Timperley, 2007).
- d. Wat is de onderzoekende houding van de docent en hoe leer je (toekomstige) docenten een onderzoekende houding aan? (Cheung & Wong, 2014; Pedder & Xu, 2014) (De Vijlder, 2017).
- e. Hoe bevorder je als docententeam de taalvaardigheden van leerlingen en studenten en welke plaats heeft taalbevordering en -ontwikkeling in het onderwijs aan de hogeschool? (Van Gelderen & Van Schooten, 2011).
- f. Welke kennis helpt docententeams toetsing en evaluatievormen te ontwerpen die het meest bijdraagt aan de leerdoelen? (Sluijsmans & Kneyber, 2016).

- g. Hoe kunnen digitale middelen het (sociale) leerproces van studenten ondersteunen en docenten inzicht geven in dit leren? (Prinsen, 2018).

3. Professioneel kapitaal

De term 'professioneel kapitaal' werd door Hargreaves en Fullan (2012) geïntroduceerd als de optelsom van het individuele talent van docenten (human capital), de mate waarin ze succesvol samenwerken (social capital), en hun praktische wijsheid (decisional capital). We hebben deze term in de kennisagenda overgenomen als een begrip wat aangeeft hoe belangrijk de context waarin de docent opereert is voor het duurzaam en succesvol organiseren en uitvoeren van welke onderwijsinnovatie dan ook.

- a. Hoe en onder welke condities komen onderwijsteams tot een gedragen gezamenlijke onderwijs (of -pedagogische) visie? (Stevens & Bors, 2013).
- b. Welke werkwijzen voor onderwijsverbetering dragen bij aan gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de verbeteringen van het onderwijs? (Hargreaves, 2018; Day, 2012; Kessels, 2018)
- c. Hoe en onder welke condities draagt de samenwerking van docenten onder (bege)leiding van een MLI'er bij aan onderwijs-, team- en organisatieontwikkeling? (Leahy & Wiliam 2012; Rozendaal, 2019).
- d. Welke onderzoekspraktijken dragen bij aan door docenten geïnitieerde en begeleide onderwijsinnovatie? (Migchelbrink, 2018; Goei et al, 2015)
- e. Hoe kunnen docenten hun professionele identiteit ontwikkelen en inzetten, zodat ze in hun team elkaar aanvullen en versterken? (Klatter, 2015; Reekers, 2017, Ruijters et al, 2015)
- f. Hoe kunnen docenten levensloopbestendige loopbanen scheppen en zich blijvend ontwikkelen? (Snoek et al, 2018)

Referenties

- Adrieans, H., Fontein, P., Den Uijl, M. & De Vos, K. (2017). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2017-2027*. Tilburg, CenterData.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). *What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis*, Educational Psychology Review, vol(30)1.
- Andersen, I., Hulsbos, F., & Snoek, M. (2018). *Leiderschap van leraren*. *SchoolManagement*, 2018(5), 28-34.
- Biesta, G. (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.
- Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher Education, 32, 347-364.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does.*: London: McGraw-hill education.
- Bormans, M.J.G. & Dekker, I. (2016). *Samen leven in de moderne samenleving*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R-J. (2012). *Community development in the school workplace*. International Journal of Educational Management, 26(4), 403-418.
- Cheung, W. M., & Wong, W. Y. (2014). *Does Lesson Study work?: A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students*. International Journal for Lesson and Learning Studies, 3(2), 137-149.
- Cornelius-White, J. (2007). *Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis*. Review of Educational Research, 77(1), 113-143.
- Day, C. (Ed.). (2012). *The Routledge international handbook of teacher and school development*. London: Routledge.
- de Bruijn-Smolters, M., Timmers, C. F., Gawke, J. C., Schoonman, W., & Born, M. P. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: research findings and future directions. A systematic review. *Studies in Higher Education*, 41(1), 139-158.
- DeWitt, P., & Slade, S. (2014). *School Climate Change: How Do I Build a Positive Environment for Learning?* (ASCD Arias). ASCD.
- Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A. & Segers, M. (2016). *Bouwstenen voor high impact learning; Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom uitgeverij.

- Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo: een ketenbenadering*. Amsterdam: HvA.
- Elffers, L. (2018). *De Bijlesgeneratie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Huijnk, W., Dagevos, J., Gijsberts, M. & I. Andriessen (2015). *Werelden van verschil: Over de sociaal-culturele afstand en positie van migrantengroepen in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change. Fourth edition*. London: Routledge.
- Goei, S. L., Verhoef, N., Coenders, F., de Vries, S., & van Vugt, F. (2015). *Een Lesson Study team als een professionele leergemeenschap*. Tijdschrift voor lerarenopleiders, 36(4), 83-90.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. London: SAGE/Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. & G.C.R. Yates (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge.
- Huijnk, W., Dagevos, J., Gijsberts, M., & Andriessen, I. (2015). *Werelden van verschil: Over de sociaal-culturele afstand en positie van migrantengroepen in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Inspectie van het onderwijs (2017). *De Staat van het Onderwijs 2017; Onderwijsverslag over 2015/2016*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het onderwijs (2018). *De Staat van het Onderwijs 2018; Onderwijsverslag over 2016/2017*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het onderwijs (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019; Onderwijsverslag over 2017/2018*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- Kessels, J.W.M. (2018). *Ecologie van de professionele ruimte*. Pedagogische studiën (95), 220-226.
- Klatte, E. B., Visser, K., Theeuwes, S., Wassenaar, T., & van Veen, T. (2019). *Grip op studiesucces: adviesrapport studiesucces*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Klatte, E. B. (2015). *Professionele identiteit in perspectief: intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs*. Openbare les. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden, 2 werkelijkheden: hoe ga je daar als docent mee om?* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- Kneyber R. & J. Evers red. (2013). *Het alternatief; weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.
- Kneyber R. & J. Evers red. (2015). *Het alternatief II; De ladder naar autonomie*. Amsterdam: Boom.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'Competenties'* (proefschrift). Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M.A.C.T. & Scheerens, J. (2006). *Career Competencies for the Modern Career*. Journal of Career Development, 32(4), 303-319.
- Kuijpers, M. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte (oratie)*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kuijpers, M & Van de Meer, M. (2017). *Een leven lang ontwikkelen. Wie zit er op te wachten?* Science guide.
- Leahy, S., & Wiliam, D. (2012). *From teachers to schools: scaling up professional development for formative assessment*. Assessment and learning, 2, 49-71.
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Marzano, R., & Miedema, W. (2013). *Leren in 5 dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). *Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation*. Educational psychologist, 37(1), 17-25.
- OECD (2016), *Netherlands 2016: Foundations for the Future*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264257658-en>.
- Onderwijsraad (2018). *Toetswijzer; Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Geraadpleegd op 5-2-2019 van <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Toets-wijzer-internet.pdf>
- Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren*. Geraadpleegd op 5-2-2019 van <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/tinymce/Flyer-Ruim-baan-voor-leraren.pdf>
- Pedder, D., & Xu, H. (2014). *Lesson Study: An international review of the research*. In Lesson Study (pp. 29-58). New York: Routledge.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen; Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Apeldoorn: Garant.
- Prinsen, F. (2018). *Openbare les: Digitale Leerarrangementen voor toekomstbestendig onderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

- Reekers, M.J.D.A. (2017). *Professionele identiteit: Omdat je toekomst op het spel staat!*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing. *Learning and Instruction*, 15(2), 141-160.
- Ruijters, M. C. P. C., Oeffelt, T. P. A., & Wortelboer, F. Q. (2015). *Ons binnenste buiten: over professionele identiteit in organisaties*. Vakmedianet.
- Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Phronese Uitgeverij.
- Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van Eldik, S., van der Wolk, W., & Wirtz, N. (2018). Een beroepsbeeld voor de leraar: handvat voor loopbaan- en ontwikkelpaden. In F. Cörvers, & M. van der Meer (Eds.), *Onderwijs aan het werk - 2018: analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs* (pp. 197-209). (Publicatiereeks overheid & arbeid; Vol. 47). Den Haag: CAOP.
- Steele, C. M. (1997). *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance*. *American psychologist*, 52(6), 613.
- Stevens, L. & G. Bors red. (2013). *Pedagogische tact*. Apeldoorn: Garant.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional learning communities: A review of the literature*. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Theunissen, M. (2017). *Openbare les: Samen opleiden*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Van Damme, D. (2018). *Wat is straks een diploma waard?* TH&MA Hoger Onderwijs, Vol 18(1).
- Van Gelderen, A. J. S., & Van Schooten, E. J. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ont-kavelen: openbare les in duplo*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Hbo 2025: Wendbaar en weerbaar*. Geraadpleegd op 19 mei 2015 van www.hbo2025.nl/wp-content/uploads/2015/05/hbo-2025WendbaarWeerbaar_Strategische_visie_VerenigingHogescholen.p
- Vijlder, F. de (2017). *Meer ambitie in de lerarenopleidingen: Appel op een belangrijke innovatieslag bij de lerarenopleidingen*. Nijmegen: Kenniscentrum Publieke Zaak.