

Advies over studentgecentreerd leren

Vlaamse Onderwijsraad

Kunstlaan 6 bus 6
BE-1210 Brussel

T +32 2 219 42 99

F +32 2 219 81 18

www.vlor.be

info@vlor.be

Wijs beleid door overleg

Advies over studentgecentreerd leren

1	SITUERING	3
2	WAAROM AANDACHT BESTEDEN AAN STUDENTGECENTREERD LEREN?	3
2.1	DE VERANDERENDE MAATSCHAPPIJ	3
2.2	HET BOLOGNAPROCES.....	4
2.3	T4SCL-PROJECT (<i>TIME FOR A NEW PARADIGM IN EDUCATION: STUDENT CENTRED LEARNING</i>)	5
3	WAT IS STUDENTGECENTREERD LEREN?	5
3.1	VISIE OP LEREN.....	5
3.2	ONDERLIGGENDE PRINCIPES.....	6
3.3	ELEMENTEN GEASSOCIEERD MET STUDENTGECENTREERD LEREN	7
4	ACTOREN EN HUN ROL IN STUDENTGECENTREERD LEREN	8
4.1	ROL VAN DE STUDENT	8
4.2	ROL VAN DE DOCENT	9
4.3	ROL VAN DE INSTELLING	9
4.4	ROL VAN DE OVERHEID.....	10
5	STUDENTGECENTREERD LEREN IN VLAANDEREN	10
5.1	OVERLEG MET STUDENTEN	11
5.1.1	<i>Participatie op microniveau</i>	11
5.1.2	<i>Participatie op mesoniveau</i>	11
5.1.3	<i>Participatie op macroniveau</i>	12
5.1.4	<i>Uitdagingen en aanbevelingen</i>	12
5.2	ECTS EN LEERRESULTATEN	14
5.2.1	<i>Het opstellen van leerresultaten</i>	14
5.2.2	<i>Gebruik van ECTS-studiepunten in relatie tot gedefinieerde leerresultaten</i>	15
5.2.3	<i>Mogelijkheid tot credittransfer</i>	15
5.2.4	<i>Uitdagingen en aanbevelingen</i>	16
5.3	KWALITEITSZORG	16
5.3.1	<i>Doelstellingen van opleidingen en opleidingsonderdelen</i>	17
5.3.2	<i>Uitdagingen en aanbevelingen</i>	17
5.4	MOBILITEIT EN ERKENNING VAN 'PRIOR LEARNING'	18
5.4.1	<i>Erkenning van studieperiodes aan andere instellingen</i>	18
5.4.2	<i>Specifieke ondersteuning taal en cultuur voor inkomende studenten</i>	19
5.4.3	<i>Erkenning van 'prior learning'</i>	19
5.4.4	<i>Uitdagingen en aanbevelingen</i>	20
5.5	STUDENTGECENTREERDE ONDERWIJSLEEROMGEVINGEN	21
5.5.1	<i>Didactische werkvormen</i>	21
5.5.2	<i>Beschikbare infrastructuur en cursusmateriaal</i>	22
5.5.3	<i>Uitbouwen van flexibele trajecten</i>	22
5.5.4	<i>Uitdagingen en aanbevelingen</i>	22

5.6	PROFESSIELE ONTWIKKELING.....	24
5.6.1	<i>Nood aan professionalisering</i>	24
5.6.2	<i>Uitdagingen en aanbevelingen</i>	25
6	CONCLUSIE	26

1 Situering

Studentgecentreerd leren¹ is een visie op leren die focust op de lerende en zijn behoeftes, terwijl andere visies uitgaan van de input van de docent. Deze benadering heeft heel wat implicaties voor de ontwikkeling en de flexibiliteit van het curriculum, de vakinhoud, het leerproces. Studentgecentreerd leren heeft daarom niet enkel met de lerende te maken, maar ook met de docent, de onderwijsleeromgeving en de instelling. Studentgecentreerd leren is niet nieuw, maar is vandaag aan een opmars bezig door Europa, vooral sinds de expliciete vermelding in het Leuven/Louvain-la-Neuve-communiqué van 2009.

De studentengeleding die deel uitmaakt van de Raad Hoger Onderwijs vroeg het thema proactief op de agenda te zetten. De raad ging op deze vraag in omdat hij een hernieuwde aandacht voor de kern van het onderwijsgebeuren essentieel vindt. Door het debat over de integratie van de academische opleidingen van de hogescholen in de universiteiten, staat het thema van de onderwijsstructuren vandaag sterk op de hogeronderwijsagenda. De Vlor vindt deze discussies erg belangrijk, maar is van mening dat ook de onderwijsprocessen van naderbij opgevolgd moeten worden door na te gaan of zij voldoen aan de (gewijzigde) behoeftes van de steeds veranderende maatschappij. De Vlor stelt vast dat de internationale invulling van studentgecentreerd leren ook navolging krijgt in Vlaanderen. In dit advies gaat de raad na welke hiervoor de succesfactoren zijn. Hij lijst hierbij verantwoordelijkheden en aanbevelingen op voor overheid, instellingen en studenten. De Vlor wil op die manier studentgecentreerd leren nog een extra stimulans geven. Dit advies werd voorbereid door de werkgroep Studentgecentreerd Leren, voorgezeten door Tom Demeyer. De Raad Hoger Onderwijs besprak dit advies in zijn vergadering van 13 december 2011 en keurde het eenparig goed in aanwezigheid van 17 stemgerechtigde leden.

2 Waarom aandacht besteden aan studentgecentreerd leren?

2.1 De veranderende maatschappij

De snel evoluerende maatschappij staat voor een aantal belangrijke uitdagingen: de globalisering, de realisatie van de kenniseconomie en demografische trends zoals de veroudering van de maatschappij en de multiculturele samenleving. Het is daarom belangrijk dat de huidige maatschappij haar menselijk kapitaal valoriseert en de ontwikkeling van elk talent ondersteunt. De arbeidsmarkt is immers ook aan verandering onderhevig. Transversale vaardigheden worden steeds belangrijker, maar ook adequaat omgaan met diversiteit en flexibiliteit zijn essentiële succesfactoren.

De maatschappij vraagt een antwoord van het hoger onderwijs op deze uitdagingen. Het is aan het hoger onderwijs om de hogeronderwijskwalificatie blijvend zo relevant mogelijk in te vullen en de ontwikkeling van de kritische zin van studenten, de zin voor creativiteit en de zin voor ondernemen een prominente plaats te geven in het curriculum. In de maatschappij van vandaag hebben nieuwe technologieën en sociale media een belangrijke plaats veroverd. Dit fenomeen is aan snelle verandering onderhevig, schept nieuwe kansen voor de hogeronderwijswereld en verdient voldoende aandacht van hogeronderwijsinstellingen. Het merendeel van de studenten dat vandaag instroomt in het hoger onderwijs, is opgegroeid met vengankelijke informatie, snelle informatiedragers en onmiddellijke informatieoverdracht. Deze

¹ Studentgecentreerd leren wordt in deze tekst gebruikt als vertaling van 'studentcentred learning'. Deze term wordt gehanteerd in het Leuven/Louvain-la-Neuve communiqué en ook in het T4SCL-project dat als uitgangspunt voor deze tekst gebruikt werd (cfr. *infra*).

zogenaamde 'millenniumstudenten' zijn voortdurend verbonden met andere studenten waar ook ter wereld. Zij beschikken over nieuwe, creatieve vaardigheden die de manier waarop zij deelnemen aan het hoger onderwijs van vandaag, ongetwijfeld beïnvloeden. Van deze studenten wordt immers gezegd dat ze de aandacht snel verdelen en verplaatsen, dat ze mondig zijn en vragen om gehoord te worden. Vandaag bestaat nog weinig tot geen (empirisch) onderzoek over wat dit betekent voor het omgaan met informatie en leermateriaal. Tezelfdertijd stelt men vast dat zich een nieuwe digitale kloof vormt: kansarme jongeren gebruiken ICT vaak louter en alleen als ontspanningsmogelijkheid en niet voor de opleiding. Zij lopen hierdoor al een vroege achterstand op.²

De vraag is of het traditionele hoger onderwijs nog een voldoende antwoord kan bieden op de behoeftes van de huidige maatschappij en die van de hedendaagse student. Over deze vraag wordt in verschillende Vlaamse hogeronderwijsinstellingen vandaag nagedacht. Ook dit advies gaat hierop in door meer specifiek te bekijken of studentgecentreerd leren op deze problematiek een adequater antwoord kan bieden dan het traditionele hoger onderwijs.

2.2 Het Bolognaproces

Studentgecentreerd leren behoort niet tot de oorspronkelijke actielijnen van het Bolognaproces. Het is echter wel zo dat belangrijke objectieven van het Bolognaproces zoals ECTS, mobiliteit, erkenning, kwalificatieraamwerken een bijdrage leveren tot het meer studentgecentreerd maken van het hoger onderwijs. Vooral het meer flexibel maken van het hoger onderwijs, in Vlaanderen gerealiseerd met het flexibiliseringsdecreet,³ heeft de verantwoordelijkheid van de student voor het eigen leerproces vergroot. Ook de overgang van een inputgeoriënteerd curriculum naar een meer outputgericht hoger onderwijs – met het herdenken van vakinhouden in termen van leerresultaten –, maakt studenten meer bewust van de competenties die zij in de loop van hun studies moeten verwerven. Het vraagt ook van docenten een grotere bewustwording van de competenties die in de opleiding aan bod moeten komen.

De verschillende Bolognacommuniqués hebben de educatieve missie van de instellingen hoger onderwijs steeds een centrale plaats gegeven. Geleidelijk aan ging de focus meer en meer op de student liggen. Studentgecentreerd leren kreeg uiteindelijk een prominente plaats in het Leuven/Louvain-la-Neuve-communiqué (28-29 april 2009):

Student-centred learning and the teaching mission of higher education

14. We reassert the importance of the teaching mission of higher education institutions and the necessity for ongoing curricular reform geared toward the development of learning outcomes. Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles. Curricular reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths. Academics, in close cooperation with student and employer representatives, will continue to develop learning outcomes and international reference points for a growing number of subject areas. We ask the higher education institutions to pay particular attention to improving the teaching quality of their study programmes at all

² *Digitale geletterdheid volgens PISA. 2011. Vlaamse Overheid & Universiteit Gent.*

³ *Decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen. 30 april 2004.*

levels. This should be a priority in the further implementation of the European Standards and Guidelines for quality assurance.

Vlaanderen heeft de ambitie om één van de koplopers in het Bologna proces te zijn en er een voortrekkersrol te spelen.⁴ De Vlor onderschrijft het belang dat het Bologna proces hecht aan het onderwijsproces en ziet mogelijkheden in het meer studentgecentreerd maken van het onderwijsgebeuren als antwoord op de steeds veranderende behoeftes van de hedendaagse maatschappij.

2.3 T4SCL-project (*Time for a new paradigm in education: student centred learning*)

T4SCL is een door de EU gefinancierd project in het kader van het *Lifelong Learning Programme*. Het werd uitgevoerd door de *European Students' Union (ESU)* en *Education International (EI)*. Het doel van T4SCL is om beleidsmakers, studenten- en staforganisaties te begeleiden bij het ontwikkelen van studentgecentreerde strategieën en benaderingen. Het project beoogt een beter inzicht in de nodige instrumenten en goede praktijkvoorbeelden inzake studentgecentreerd leren.

In het kader van dit project gebeurde een literatuuronderzoek (*Student centred learning. An Insight into theory and practice*, 2010) dat ingaat op de definitie van studentgecentreerd leren, een analyse van de randvoorwaarden, de nodige professionalisering en de houding van studenten ten opzichte van studentgecentreerd leren. Verder onderzochten ESU en EI in een enquête hoe hun leden studentgecentreerd leren percipiëren, wat er op nationaal vlak gebeurt rond studentgecentreerd leren en hoe deze leden de toekomst van deze visie op leren ervaren.⁵ Een *Toolkit for students, staff and higher education institutions* (2010) geeft aan hoe studentgecentreerd leren praktisch implementeerbaar is.

De Vlor heeft kennis genomen van de resultaten van het project T4SCL. De raad is van mening dat het een waardevol project is, dat studentgecentreerd leren op een correcte manier in beeld brengt. Hij heeft deze studie daarom als uitgangspunt genomen voor dit advies.

3 Wat is studentgecentreerd leren?

3.1 Visie op leren

Het literatuuronderzoek van het T4SCL-project toont aan dat studentgecentreerd leren niet nieuw is. Het duikt reeds op in 1905 bij een auteur als Hayward, maar wordt ruimer verspreid in de jaren 1980 wanneer het geassocieerd wordt met Piaget (ontwikkelingspsychologie) en Knowles (zelfgestuurd leren). Studentgecentreerd leren is een visie op leren die ervan uitgaat dat de lerende kennis opbouwt en heropbouwt op basis van nieuwe kennis met als doel een betekenisvol product en het verwerven van competenties. In die zin is studentgecentreerd leren gelinkt aan constructivistische theorieën van leren.⁶

⁴ Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W. Bologna Process Stocktaking Report 2009, report from working groups appointed by the Bologna follow-up Group to the ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009.

⁵ *Student Centered Learning. Survey Analysis*. 2010. T4SCL-project.

⁶ Studentgecentreerd leren wordt in dit advies beschouwd als een zogenaamd 'actieve' leervorm. Het is uiteraard zo dat alle leren vertrekt vanuit de lerende zelf, dat alle leren constructief en cumulatief is. Leren is *de facto* een actief proces (zie bijvoorbeeld Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Elen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J., & Vandenberghe, R. (2000). *Didactiek in beweging*. Deurne: Wolters-Plantyn). In die zin zijn het eerder de onderwijsleeromgevingen die meer of minder studentgecentreerd zijn.

In de *Toolkit* (p.5), stelt het T4SCL-project volgende werkdefinitie voor studentgecentreerd leren voor: *Student-Centred Learning represents both a mindset and a culture within a given higher education institution and is a learning approach which is broadly related to, and supported by, constructivist theories of learning. It is characterised by innovative methods of teaching which aim to promote learning in communication with teachers and other learners and which take students seriously as active participants in their own learning, fostering transferable skills such as problem-solving, critical thinking and reflective thinking.*

Studentgecentreerd leren vraagt vooral een cultuur- of mentaliteitswijziging van het hoger onderwijs. Over studentgecentreerd leren wordt vandaag nog steeds heel wat gedebatteerd. Ook het T4SCL-project komt tot die conclusie. Voorlopig is er niet één, algemeen geaccepteerde definitie. Men kan er echter van uitgaan dat studentgecentreerd leren:⁷

- de nadruk legt op actief leren, op verdiepen en begrijpen;
- ervan uitgaat dat leren een sociaal proces is (dat men kan leren van anderen);
- de student verantwoordelijkheid geeft voor het eigen leerproces en op die manier:
 - de autonomie van de lerende vergroot;
 - de nood voor verantwoording door de student vergroot;
 - ervan uitgaat dat de student wil leren, zichzelf wil vormen en hiervoor de verantwoordelijkheid en het nodige engagement opneemt.

3.2 Onderliggende principes

Het T4SCL-project gaat uit van volgende principes voor studentgecentreerd leren:

- Studenten hebben verschillende leerstijlen, interesses, achtergronden en ervaringen. Zij hebben verschillende onderwijskundige behoeftes die hieraan gerelateerd zijn.
- Er bestaat geen ene, allesomvattende studentgecentreerde oplossing. Studenten, docenten en instellingen zijn erg verschillend en functioneren in erg verschillende contexten. Het studentgecentreerd leren zal dus ook aangepast moeten worden aan deze specifieke context.
- ‘Keuze’ is een centraal kenmerk in studentgecentreerd leren.
- In een studentgecentreerde setting, moeten studenten controle hebben en krijgen over hun eigen leren. Studenten moet de kans geboden worden om betrokken te worden in curriculumontwikkeling en evaluatie. Studenten moeten als een actieve partner gezien worden in de organisatie van het onderwijs.
- Studentgecentreerd leren vereist een sterke samenwerking tussen studenten en onderwijsstaf. Er moet een partnerschap gecreëerd worden dat uitgaat van een voortdurende dialoog en gebaseerd is op wederzijds respect.
- Studentgecentreerd leren draait rond het openen van mogelijkheden in plaats van rond het doceren *strictu sensu*.
- Studentgecentreerd leren is gekoppeld aan onderwijsmethodes die leren van anderen stimuleren: probleemgestuurd leren, zelfregulerend leren, actief leren. Onderwijsvernieuwing en het gebruik van informatietechnologieën spelen hierin ook een belangrijke rol.

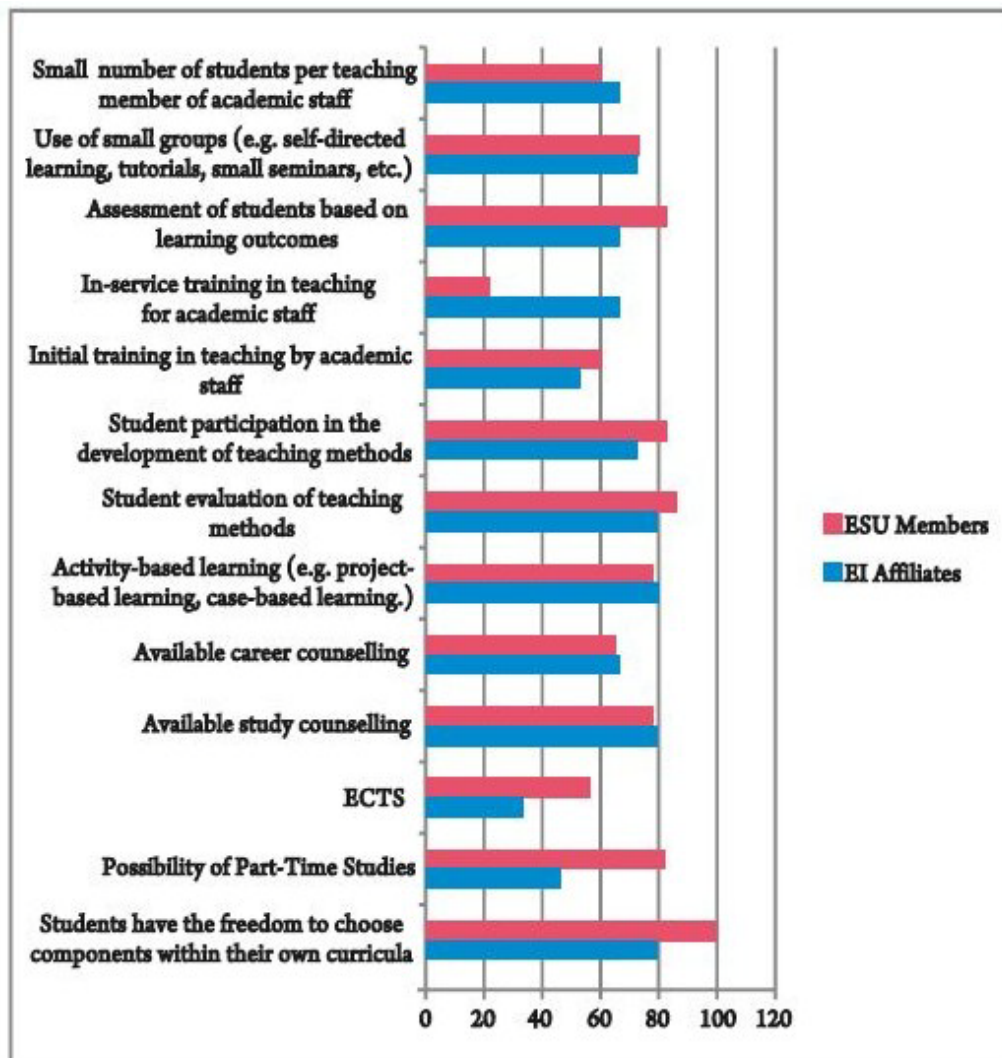
⁷ LEA, S. J., STEPHENSON, D. and TROY, J. (2003) 'Higher Education Students' Attitudes to Student-Centred Learning: Beyond 'Educational Bulimia'. In: *Studies in Higher Education*, 28(3), pp. 321–334, zoals vermeld in de *Toolkit* en het literatuuronderzoek van het T4SCL-project

- Het belang van leerresultaten en het opzetten van een dialoog hierover moet eveneens erkend worden.

Studentgecentreerd leren kan gezien worden als een manier om de student te 'empoweren' en een kritische geest te ontwikkelen. Het gaat hierbij dan om het gebruik van bepaalde werkvormen, maar ook om het installeren van een onderwijscultuur waarbij studenten actiever en meer van nabij betrokken worden bij het ontwikkelen, implementeren en evalueren van de ruime onderwijscontext.

3.3 Elementen geassocieerd met studentgecentreerd leren

Het Europese T4SCL-project vroeg aan studenten en staf om aan te geven welke elementen zij meer of minder met studentgecentreerd leren associëren:



Figuur 1 geeft aan welke de meest opvallende aspecten van studentgecentreerd leren zijn (aspecten die door minstens 50 % van één van de twee groepen met studentgecentreerd leren worden geassocieerd). De

antwoorden van de studenten zijn rood gemarkeerd (bovenste balk), die van de stafleden blauw (onderste balk).⁸

De resultaten van deze bevraging verduidelijken de onderliggende principes uit hoofdstuk 3.2. Ze geven aan dat studenten studentgecentreerd leren vooral associëren met leren dat op activiteiten is gebaseerd (projectonderwijs bijvoorbeeld). Ook de nood aan het evalueren van gebruikte onderwijsvormen, flexibilisering en studentenparticipatie op microniveau zijn voor de studenten erg belangrijk voor studentgecentreerd leren. Stafleden leggen dan weer sterker de nadruk op 'in-service training'. De aspecten die in figuur 1 als meest markant naar voren geschoven worden, komen in hoofdstuk 5 uitgebreid aan bod.

4 Actoren en hun rol in studentgecentreerd leren

Verschillende actoren zijn verantwoordelijk voor de mate waarin het hoger onderwijs al dan niet studentgecentreerd is. Dit hoofdstuk gaat op deze verantwoordelijkheden in. De Vlor doet ook een aantal aanbevelingen om de rol van deze actoren in dit proces te versterken.

4.1 Rol van de student

Studentgecentreerd leren erkent studenten als actieve burgers die kritisch willen leren denken. Dit kan voor sommige studenten een uitdaging betekenen. Studenten moeten zelf hun verantwoordelijkheid opnemen voor het leerproces (opbouwen van de eigen kennis, valoriseren van eigen bestaande kennis). Hierin hebben het onderwijs en de maatschappij een belangrijke opdracht. Het hoger onderwijs moet zijn studenten geleidelijk aan verantwoordelijkheidszin bijbrengen (afnemende sturing). Een student die het hoger onderwijs aanvat, heeft meer nood aan begeleiding dan een student die al langer succesvol in het hoger onderwijs studeert.

Onlangs de stijgende diversiteit in de studentenpopulatie, zijn de onderwijsleeromgevingen vandaag nog vrij uniform. Studentgecentreerd leren biedt de mogelijkheid om meer te differentiëren. Het hoger onderwijs moet zich bewust zijn van de verandering in de studentenpopulatie, die zich ook in het secundair onderwijs laat voelen. Zo speelt de steeds diversere samenstelling van de studentenpopulatie een rol (herintreders, kansengroepen etc.). De Vlor vindt het daarom belangrijk dat blijvend onderzoek verricht wordt naar het profiel van studenten of naar de invloed van studentenkenmerken zoals gender, etniciteit, socio-culturele en socio-economische kenmerken, leeftijd, vooropleiding en leerstijl op het leerproces. Inzicht in de verschillende profielen kan leiden tot een succesvol gedifferentieerd beleid.

Via studentgecentreerd leren kunnen studenten integraal deel uit maken van de hogeronderwijs-gemeenschap. Door dialoog kunnen zij immers bijdragen aan de manier waarop het onderwijs- en leerproces verloopt. Van actief leren wordt gezegd dat het bijdraagt aan een hogere retentiegraad en een aangescherpte motivatie om te leren. Door verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces op te nemen, worden studenten vroeger weerbaar en leren ze hoe ze zich meer flexibel kunnen opstellen op de arbeidsmarkt.

⁸ Deze figuur werd overgenomen uit T4SCL-project. 2010. *Student Centered Learning. Survey Analysis T4SCL*. (p.4).

4.2 Rol van de docent

Studentgecentreerd leren plaatst de docent in een andere rol. De docent bouwt de condities op die ervoor zorgen dat de leeromgeving stimulerend werkt. Dit gebeurt in dialoog met de student. Het is niet de bedoeling dat de student geen sturing meer krijgt. Het gaat eerder over het vinden van een evenwicht in verantwoordelijkheidszin. Docenten hebben een actieve rol. Zij ondersteunen het leren van de student en erkennen dat de student meedenkt over de onderwijshoud en de organisatie van het onderwijs. Zij stimuleren studenten in het leren van elkaar. Docenten moeten zich voldoende bewust zijn van de invloed die zij hebben op het leerproces.

De docent maakt deel uit van een onderwijsteam waarbij meerdere stafleden betrokken zijn en dat werkt in een bepaalde leeromgeving. De docent moet het belang inzien van teamwerken. Het onderwijsteam overlegt over de implementatie van studentgecentreerd leren en de te gebruiken onderwijsvormen en communiceert hierover op een transparante manier.

Studentgecentreerd leren geeft de docent de mogelijkheid om een meer volwassen relatie met de student op te bouwen, meer gedifferentieerd te werken en beter om te gaan met de gedifferentieerde instroom. Van studentgecentreerd leren wordt verwacht dat het de motivatie bij studenten verhoogt, wat bij de docent tot een betere werkvolvoening kan leiden.⁹

De belemmeringen voor de docent om meer studentgecentreerd leren te introduceren, komen vaak voort uit de onderwijsorganisatie. Wanneer de valorisatie van de inspanningen voor onderwijsvernieuwing onvoldoende is en er onvoldoende personeel voorzien wordt (gekoppeld aan financiering), zijn dit belangrijke belemmeringen voor de introductie van onderwijsvernieuwing. Het vraagt ook een grote inspanning van de docent om zich een nieuwe onderwijskundige visie eigen te maken en te vertalen naar het eigen onderwijsmateriaal.

Onderwijsprofessionalisering voor docenten kan studentgecentreerd leren stimuleren. Deze vorming is meestal nog niet in de dagtaak ingebed waardoor de extra tijdsinvestering vaak problematisch wordt. De vraag is ook of men dit vrijblijvend of verplicht aanbiedt. De ondersteuning van het onderwijsteam is echter wel nodig. Een onderwijsteam heeft vaak goede ideeën, maar is soms onvoldoende op de hoogte van innovatieve onderwijsmethodes. Disseminatie van onderzoeksresultaten of van goede praktijkvoorbeelden kunnen hierbij helpen.

4.3 Rol van de instelling

Het is belangrijk dat een instelling een beleid/visie ontwikkelt over leren/onderwijs waarin de student centraal staat en dit in overleg met alle partners. Hierin expliciteert de instelling:

- de invulling van de onderwijsopdracht;
- de rol van docent/de onderwijsteams en hoe zij daarin ondersteund worden;
- de rol van de student;
- het beleid rond het onderwijsproces;
- de aanpak van de onderwijsorganisatie.

⁹ T4SCL-project. 2010. *Student centred learning. An Insight into theory and practice.*

Wanneer deze visie geoperationaliseerd wordt, moet nagegaan worden welke infrastructuur en welk leerplatform of welke leeromgeving best aan de geëxpliciteerde behoeftes beantwoorden.

Instellingen moeten er verder ook over waken dat:

- de inspanningen die docenten leveren inzake studentgecentreerd leren, gevaloriseerd worden;
- de resultaten van projecten goed geëvalueerd en gedissemineerd worden;
- studentgecentreerd leren op een structurele manier ingebed wordt.

Elke instelling formuleert richtlijnen voor het onderwijs in bijvoorbeeld de onderwijsregeling. Die hebben vooral betrekking op de doelstellingen van het onderwijs en de mate waarin doelstellingen expliciet worden geformuleerd en meegedeeld aan de studenten. Ze hebben ook betrekking op de (voorbereiding, organisatie en opvolging van de) examens. Deze richtlijnen gaan vooral over formele en procedurele aspecten van het onderwijs. Het is belangrijk dat instellingen ook nadenken over de algemene onderwijskundige aanpak en de manier waarop studenten hierbij betrokken worden.

4.4 Rol van de overheid

De overheid is verantwoordelijk voor het formele kader waarbinnen het hoger onderwijs functioneert. Er wordt best nagegaan in hoeverre dit kader studentgecentreerd leren toelaat en/of bevordert. In navolging van de T4SCL-enquête geeft de raad volgende beleidsinitiatieven aan om studentgecentreerd leren te ondersteunen:

- uitgewerkt overheidsbeleid rond studentenparticipatie;
- uitgewerkt overheidsbeleid rond onderwijs;
- mogelijkheid tot maatschappelijk debat;
- systematische consultatie van stakeholders;
- voldoende basisfinanciering zodat instellingen hun rol in onderwijsinnovatie kunnen opnemen;
- decretale/wettelijke regeling;
- kwaliteitszorgprocedures (die moeten nagaan of en hoe de leerresultaten bereikt zijn).

5 Studentgecentreerd leren in Vlaanderen

De Vlor gaat na in hoeverre studentgecentreerd leren in Vlaanderen reeds geïmplementeerd werd en wat hierbij nog de uitdagingen zijn. Hiervoor gebruikt de raad het T4SCL-project als vertrekbasis. Dit geeft in zijn *Toolkit* negen sleuteldomeinen aan waarop studentgecentreerd leren een invloed heeft. Deze sleuteldomeinen zijn afgeleid uit de bevraging bij studenten en staf (zie Figuur 1):

- 1 overleg met studenten
- 2 ECTS en leerresultaten
- 3 kwaliteitszorg
- 4 mobiliteit, erkenning en 'prior learning'
- 5 sociale dimensie
- 6 onderwijs- en leermethoden
- 7 studentenevaluatiemethoden
- 8 onderwijsleeromgeving
- 9 professionele ontwikkeling

Voor elk sleuteldomein werd door het T4SCL-project een checklist opgesteld waarmee instellingen kunnen nagaan in hoeverre studentgecentreerd leren in de instelling geïmplementeerd is en, bij uitbreiding, hoe studentgecentreerd leren kan worden toegepast. De vragenlijst maakt duidelijk dat studentgecentreerd leren niet enkel gaat om het gebruik van bepaalde studentgecentreerde didactische werkvormen, maar ook om het installeren van een onderwijscultuur waarbij de studenten meer actief en meer van nabij betrokken worden bij het ontwikkelen, implementeren en evalueren van de ruime onderwijscontext, m.i.v. het beleid, de doelstellingen, de curricula, de werk- en evaluatievormen, de kwaliteitsbewaking.

De elementen uit deze checklists zijn volgens de Vlor niet altijd overdraagbaar naar of bruikbaar voor de Vlaamse situatie. Bovendien is de selectie van de opgenomen elementen niet helemaal transparant. Toch bieden zij wel een houvast bij de analyse van het huidige hogeronderwijslandschap. De raad is ook van mening dat de belangrijkste domeinen besproken werden. Hij gebruikte de checklist voor elk van de aangegeven domeinen als uitgangspunt maar legde eigen accenten. Op die manier beschrijft hij hieronder de stand van zaken in Vlaanderen voor elk van deze domeinen en gaat hij in op resterende uitdagingen en mogelijke antwoorden hierop.¹⁰

5.1 Overleg met studenten

Studentgecentreerd leren kan enkel succesvol geïmplementeerd worden wanneer studenten voldoende inspraak hebben in het onderwijsgebeuren. Hiervoor is er nood aan studentenparticipatie op micro-, meso- en macroniveau.

5.1.1 Participatie op microniveau

Studentgecentreerd leren gaat uit van een partnerschap tussen student en docent. Hiervoor is er nood aan wederzijds respect en voldoende dialoog. Studenten zijn mondiger geworden. De docent maakt hier best gebruik van. De Vlor vindt het belangrijk dat overleg met studenten zo rechtstreeks mogelijk gebeurt. Vooral de onmiddellijke interactie tussen docent en student is essentieel. Een open klimaat draagt hieraan bij. Studenten zijn immers een belangrijke stakeholder van het interne kwaliteitszorgproces.

5.1.2 Participatie op mesoniveau

Studentenparticipatie vindt al geruime tijd ingang in de verschillende instellingen hoger onderwijs en is decretaal verankerd, voornamelijk in het participatiedecreet van het hoger onderwijs.¹¹

Studenten kunnen participeren via een studentenraad op instellingsniveau of via medezeggenschap ofwel medebestuur, en ook in een overkoepelende studentenraad op associatieniveau.¹² De items waarover

¹⁰ De raad integreerde evenwel 'onderwijs- en leermethoden' en 'onderwijsleeromgeving' in 'Studentgecentreerde leeromgevingen' (punt 5.5. Ook de sociale dimensie (uitbouwen van flexibele trajecten en studentgecentreerde leervormen effectief ondersteunen) nam hij hierin op. Het punt over studentenevaluatiemethoden integreerde hij in 'Kwaliteitszorg' (punt 5.3).

¹¹ Decreet betreffende de rechtspositieregeling van de student, de medezeggenschap in het hoger onderwijs, de integratie van bepaalde afdelingen van het hoger onderwijs voor sociale promotie in de hogescholen en de begeleiding van de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen. (19 maart 2004). Andere bepalingen komen voort uit vroegere decreten, zoals het Hogescholendecreet van 13 juli 1994 en het Decreet van 30 maart 1999 houdende subsidiëring van studenten- en leerlingenkoepelverenigingen.

¹² Bij medezeggenschap heeft de studentenraad geen stemgerechtigde studenten in het bestuur of de organen die de bevoegdheden hebben die het decreet voorschrijft. Bij medebestuur heeft een studentenraad stemrecht op instellingsniveau over minstens de dossiers die in het decreet worden vermeld.

studenten hun mening of advies of stem kunnen uitbrengen zijn ook in het participatiedecreet vastgelegd en zijn afhankelijk van het gehanteerde model. Uiteraard kan een instelling op eigen initiatief deze items uitbreiden. Tenslotte situeert studentenparticipatie zich ook op opleidingsniveau. Ook hieraan wordt binnen de opleidingen van verschillende instellingen anders vorm gegeven (bijvoorbeeld vertegenwoordiging in opleidingscommissies of niet).

5.1.3 Participatie op macroniveau

Studentenparticipatie op Vlaams niveau gebeurt via de Vlaamse Vereniging van Studenten. Studenten die in het bestuur van deze vereniging zitten, hebben een zitje in verschillende gremia op Vlaams niveau zoals de Vlor.

5.1.4 Uitdagingen en aanbevelingen

5.1.4.1 De zinvolheid van participatie benadrukken

Studenten warm maken om te participeren aan het beleid, is niet eenvoudig. Zeker op associatieniveau is participatie niet altijd even evident omdat studenten vooral opleidings- en instellingsgebonden zijn. Maar ook op instellings/opleidingsniveau zien niet alle studenten het nut van participatie in. Het is daarom nodig dat studenten voldoende geïnformeerd worden over het belang van participatie op alle niveaus. Een goede communicatie over de realisaties van de studentenvertegenwoordigers in de betrokken organen, kan hierbij een hulp zijn. Soms wordt gesuggereerd dat tweejarige mandaten een oplossing kunnen bieden voor de problemen omtrent continuïteit. De Vlor is echter van mening dat de duur van mandaten best bepaald wordt door de studentenraad.

5.1.4.2 Specifieke competenties verwerven

Studenten die zich kandidaat stellen voor een mandaat van studentenvertegenwoordiger, beschikken niet altijd over de nodige competenties om dat mandaat tot een goed einde te brengen. Daarom is vorming van studenten (binnen of buiten de instelling) een goed idee. Die vorming kan verschillende aspecten betreffen, bijvoorbeeld communicatietraining, netwerken, onderhandelen, inhoudelijke bijscholing. Op die manier kan van de studenten echte participatie verwacht worden. Deze werkwijze heeft het bijkomende voordeel dat men hieraan studiepunten of een vermelding op het diplomasupplement kan verbinden. Studenten ontwikkelen en verwerven zo immers ook algemene competenties (bijvoorbeeld rond oordeelsvorming en/of communicatie). Samenwerking met gemotiveerde en gevormde studenten levert ook de instelling/opleiding winst op: studenten bereiden zich goed voor en vertolken realistische en onderbouwde standpunten, reiken alternatieven aan, etc.

5.1.4.3 Participatie stimuleren

Studenten – vooral in een professionele bacheloropleiding – zijn vaak niet beschikbaar voor participatie omdat ze bijvoorbeeld stage lopen, verplicht een practicum moeten bijwonen, etc. Dit bemoeilijkt deelname aan participatieorganen. Wanneer instellingen de competenties die verworven worden via participatie valoriseren, wordt participatie mogelijk in organen zowel binnen als buiten de instelling.

De Vlor pleit ervoor om ook de participatie van minder reguliere studenten te stimuleren (bijvoorbeeld werkstudenten). Hij is van mening dat dit best gebeurt via de reguliere kanalen van de bestaande studentenraden en –organisaties.

5.1.4.4 Bevoegdheden van studentenparticipatie bespreekbaar maken

Het decreet legt slechts een minimum vast voor bevoegdheden die onder specifieke inspraakmodellen vallen op mesoniveau. Uitbreiding van deze bevoegdheden (o.a. op microniveau) is dus steeds mogelijk. Instellingen moeten zich beraden over de items die ze aan studenten in de participatieorganen voorleggen. Het verdient aanbeveling dat dit primair gaat om die thema's die studenten het meeste aanbelangen (bijvoorbeeld bepaalde beslissingen rond studiemateriaal, coherentie van het curriculum, inhoud van de vakken, het uitwerken van de leerwegen, subsidies voor studentenverenigingen, kwaliteitszorg etc.).

5.1.4.5 Informatierecht verzekeren

Studentenvertegenwoordigers kunnen hun taken niet altijd naar behoren vervullen omdat ze vaak niet beschikken over voldoende en juiste informatie. Instellingen en overheidsorganen moeten zich beraden over de manier waarop ze omgaan met inbreng van de studenten. Zij moeten de noodzakelijke documenten tijdig bezorgen, zodat studenten voldoende tijd hebben om een standpunt te bepalen. Dit algemeen informatierecht wordt best specifiek vastgelegd voor studentenparticipatie. Een goede communicatie met de studentengeleding over de opvolging van adviezen op meso- en macroniveau is eveneens belangrijk.

5.1.4.6 Ondersteuning van studentenraden

Studentenraden functioneren op zeer verschillende manieren in verschillende instellingen. Dit heeft te maken met de verschillen in bevoegdheden die hen worden toevertrouwd (cfr. *supra*), maar ook met het verschil in ondersteuning. Een open participatiecultuur draagt bij aan een verbeterde werking. Maar voor de goede werking van studentenparticipatie hebben studentenvertegenwoordigers ook nood aan een werkingsbudget en een lokaal. Daarnaast is het een goed idee om een begeleider, een coach, te voorzien op instellingsniveau.

5.1.4.7 Studentenparticipatie op het basisniveau verzekeren

De toename van mobiliteit, samenwerkingsverbanden, gezamenlijke opleidingen of opleidingsonderdelen leidt eveneens tot een aantal uitdagingen voor studentenparticipatie. Het blijft echter belangrijk dat alle studenten gehoord worden. Om dit te bewerkstelligen is het belangrijk dat studentenparticipatie op het micro- en mesoniveau versterkt wordt. Wat het mesoniveau betreft, gaat het om alle organen waar men zich buigt over volgende bevoegdheden: programmawijzigingen en -hervormingen, inhoud van de opleiding, het uitwerken van leertrajecten, het uitwerken van de leerresultaten, kwaliteit van de opleiding, vaststellen en toewijzen van studiebelasting en studiepunten, communicatie tussen opleiding, studenten en toekomstige studenten, infrastructuur en faciliteiten zoals bibliotheken en leslokalen, etc.

5.2 ECTS en leerresultaten

Het gebruik van leerresultaten, zoals gestipuleerd in het structuurdecreet,¹³ getuigt van een studentgecentreerde aanpak. Het verhoogt de transparantie van het curriculum en maakt het makkelijker voor de student om mobiel te zijn. Om dit te realiseren, is er nood aan overleg tussen de verschillende partners en moeten de studenten actief betrokken worden bij de totstandkoming van de leerresultaten. Hieronder wordt nagegaan in hoeverre dat het geval is, wat hierbij nog de uitdagingen zijn en welke aanbevelingen hier tegenover gezet kunnen worden.

5.2.1 Het opstellen van leerresultaten

Op Vlaams niveau worden, tengevolge van het decreet op de Vlaamse kwalificatiestructuur,¹⁴ momenteel 'Domeinspecifieke Leerresultatenkaders' opgesteld voor (clusters van) hogeronderwijsopleidingen. De timing hiervoor, hangt samen met enerzijds het academiseringsproces en anderzijds de visitatie- en accreditatiecyclus. Vanuit het perspectief van studentgecentreerd leren, is het belangrijk dat studenten betrokken worden bij het opstellen van deze domeinspecifieke leerresultaten.

In de handleiding voor het uitschrijven van domeinspecifieke leerresultatenkaders¹⁵ (die werd uitgewerkt om het proces, waarbij clusters van opleidingen gezamenlijk hun domeinspecifieke leerresultaten bepalen, te ondersteunen) is de gehanteerde definitie voor leerresultaten de volgende:

Leerresultaten bepalen wat een lerende verwacht wordt te kennen, te begrijpen, te doen bij het afronden van een leertraject en de wijze waarop het geleerde kan worden getoond.

Uit deze definitie kan afgeleid worden dat de verwachtingen t.a.v. de lerende, wel degelijk in overweging worden genomen bij het opstellen van 'Domeinspecifieke Leerresultatenkaders'. In de gehanteerde definitie wordt wel uitgegaan van 'de lerende' als generieke term. Het hanteren van het concept leerresultaten opent mogelijkheden voor de diversiteit van de lerenden. Leerresultaten staan immers los van een concrete leercontext (plaats), tijd, kenmerken van de lerende. Dat betekent dat ook de resultaten van het voor bepaalde groepen makkelijker toegankelijk niet-formeel leren of de resultaten van informeel leren in aanmerking genomen kunnen worden.¹⁶

In de hierboven genoemde handleiding wordt als derde fase bij het opstellen van de leerresultaten vermeld:

Aftoetsing met studenten en werkveld: de beschrijvingen worden afgetoetst met de studenten en het werkveld; zo wordt aangegeven hoe ze beantwoorden aan de verwachtingen van het afnemend veld.

¹³ Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen. 4 april 2003.

¹⁴ Decreet betreffende de kwalificatiestructuur. 30 april 2009.

¹⁵ Vlior. Vlhora. 2009-2010. Handleiding uitschrijven domeinspecifieke leerresultatenkaders - proefversie voor de pilot.

¹⁶ De Europese Commissie hanteert in « Communication from the Commission : Making a European Area of Lifelong Learning, Brussel, COM (2001) 687 final (te vinden op <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>), de volgende definities:

- ❑ Formeel leren : de vorm van leren die normaliter verstrekt wordt door een onderwijs- of opleidingsinstelling, gestructureerd is (in termen van leerdoelstellingen, -tijd en -ondersteuning) en gericht is op certificering. Formeel leren is intentioneel vanuit het perspectief van de lerende.
- ❑ Niet-formeel leren : de vorm van leren die niet verstrekt wordt door een onderwijs- of opleidingsinstelling en normaliter niet gericht is op certificering. Het is echter wel gestructureerd (in termen van leerdoelstellingen, -tijd en -ondersteuning). Niet-formeel leren is intentioneel vanuit het perspectief van de lerende.
- ❑ Informeel leren : de vorm van leren die het resultaat is van alledaagse activiteiten gerelateerd aan werk, gezin of vrijetijd. Het is niet-gestructureerd (in termen van leerdoelstellingen, -tijd en -ondersteuning) en is normaliter niet gericht op certificering. Informeel leren kan intentioneel zijn, maar is in de meeste gevallen niet-intentioneel (of 'incidenteel'/willekeurig).

Waar pertinent zullen de beschrijvingen de overeenstemming met de regelgeving of de standaarden betreffende de beroepsuitoefening aangeven. De opleidingen, verenigd in Vlhora en Vliir, zijn evenwel de eigenaar van de beschrijvingen en nemen zelf het initiatief om tot afstemming te komen met studenten en het werkveld.

Studenten worden dus wel bij het proces betrokken. Vanzelfsprekend wordt ook op het niveau van de instellingen en opleidingen gewerkt met leerresultaten (of competenties) en zullen ook in de processen die het ontwerpen van deze leerresultaten sturen, studenten betrokken worden.

5.2.2 Gebruik van ECTS-studiepunten in relatie tot gedefinieerde leerresultaten

Artikel 77 van het structuurdecreet verplicht de instellingen om samen met de leerresultaten per opleidingsonderdeel, ook de studieomvang uitgedrukt in studiepunten te vermelden. In de Vlaamse context zijn studiepunten hetzelfde als ECTS-credits, dus ook met een totale studieomvang van 60 studiepunten per academiejaar en een studielast van 25-30 uur per studiepunt.

Het flexibiliseringsdecreet definieert studiepunt als *een binnen de Vlaamse Gemeenschap aanvaarde internationale eenheid die overeenstemt met ten minste 25 en ten hoogste 30 uren voorgeschreven onderwijs-, leer- en evaluatieactiviteiten en waarmee de studieomvang van elke opleiding of elk opleidingsonderdeel wordt uitgedrukt*. Artikel 77 van het structuurdecreet bepaalt dat *de wijze van bepalen van het aantal studiepunten van elk opleidingsonderdeel en de daarbij gehanteerde criteria en normen moeten opgenomen zijn in de onderwijsregeling van elke hogeronderwijsinstelling*.

Er is geen decretaal of anderszins Vlaanderenbreed vastgelegde relatie tussen bijvoorbeeld het aantal contacturen, uren practica en het aantal studiepunten van een opleidingsonderdeel. De meeste instellingen hebben wel eigen richtlijnen om studietijd (vooraf) in te schatten enerzijds en hanteren ook systemen van studietijdmetingen (achteraf) anderzijds. Dergelijke systemen kunnen eerder kwalitatief of kwantitatief zijn, prospectief of retrospectief zijn, werken via individuele (elektronische) vragenlijsten voor studenten of focusgroepen van studenten etc. Het is bovendien een expliciete en decretaal ingeschreven taak van een visitatiecommissie om na te gaan op welke manier de studielast van een opleiding en opleidingsonderdelen bewaakt wordt.

Het meten van de studietijd per opleiding en opleidingsonderdeel is een belangrijke, maar ook complexe en tijdrovende taak, waarbij ook een grote verantwoordelijkheid bij de studenten ligt. Hen motiveren hieraan deel te nemen is niet altijd gemakkelijk en vraagt niet zelden grote inspanningen van de instellingen.

5.2.3 Mogelijkheid tot credittransfer

Vlaanderen heeft op het vlak van credittransfer een duidelijke regelgeving (cfr. structuur- en flexibiliseringsdecreet – zie hierboven) die erg veel mogelijkheden biedt voor het overdragen van studiepunten (EVK/EVC-vrijstellingen). Hiervoor verwijzen we naar punt 4 'Mobiliteit, erkenning en prior learning' dat dit item uitvoeriger behandelt.

5.2.4 Uitdagingen en aanbevelingen

5.2.4.1 Informatie over de leerresultaten aan de student

Opdat leerresultaten zouden voldoen aan hun vooropgesteld doel, namelijk het meer transparant maken van het curriculum en de mobiliteit stimuleren, is het van groot belang dat studenten, docenten en de arbeidsmarktspelers goed op de hoogte zijn van de inhoud van deze leerresultaten. Dit blijkt totnogtoe een pijnpunt te zijn. Zo gebruiken weinig studenten (zeker bij het begin van hun studieloopbaan) de informatiebronnen voor leerresultaten.

Het flexibiliseringsdecreet (artikel 5) bepaalt dat *de instelling voor elke opleiding en voor elk opleidingsonderdeel leerresultaten uitschrijft*. De beoogde leerresultaten van elke opleiding worden (decretaal verplicht) opgenomen in het door de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) beheerde hogeronderwijsregister en bekendgemaakt via het hogeronderwijsregister.¹⁷ Instellingen dienen deze informatie natuurlijk ook via hun eigen kanalen bekend te maken (website e.d.). De overheid heeft het hogeronderwijsregister in ODXXI afgeslankt. De raad pleit ervoor om een centrale databank, ook in de toekomst, te behouden. Een dergelijke databank heeft immers het voordeel dat de informatie gegroepeerd en op een uniforme manier wordt aangeboden.

De leerresultaten op het niveau van opleidingsonderdelen zijn in alle instellingen opgenomen in de zogenaamde ECTS-fiches of studiefiches die, ook meestal via een website, aan studenten bekend worden gemaakt. Ook dit is decretaal verplicht (artikel 77 van het structuurdecreet) en maakt deel van de onderwijsregeling van de hogeronderwijsinstelling. De raad beveelt aan om in elke syllabus (of anderszins) de ECTS-fiche (met inbegrip van de beoogde leerresultaten) op te nemen en met de studenten te bespreken.

5.2.4.2 ECTS en leerresultaten

Het aantal studiepunten dat aan een opleidingsonderdeel wordt gekoppeld, is afhankelijk van de studietijd, een niet zo evident gegeven, zoals hierboven beschreven. Er is in de ECTS-context (en dus ook de Vlaamse) derhalve geen directe relatie tussen de leerresultaten van een opleidingsonderdeel en het daarmee verbonden aantal studiepunten die het relatieve belang (in het totaal van de kwalificatie) van de met het opleidingsonderdeel beoogde leerresultaten aangeeft zoals dat bijvoorbeeld wel in het ECVET-systeem mogelijk is. Dat relatieve belang hangt dan samen met indicatoren als complexiteit, frequentie (bijvoorbeeld in een beroepscontext), transfereerbaarheid naar andere contexten, mate van autonomie, etc. Bij een zuiver gebruik van het concept 'leerresultaten' (dus onafhankelijk van de gevolgde leerweg en derhalve volledig studentgecentreerd) is een dergelijke link met studietijd eigenlijk niet aangewezen. Deze problematiek vraagt verder onderzoek. Het is belangrijk dat overheid en stakeholders hierover in de nabije toekomst nadenken. De Vlor is steeds bereid hieraan een bijdrage te leveren.

5.3 Kwaliteitszorg

Kwaliteitszorg kan de aandacht voor studentgecentreerd leren in het hoger onderwijs garanderen. Hiervoor moeten de doelstellingen van het curriculum rekening houden met een studentgecentreerde onderwijsvisie en moet overleg met studenten en docenten ingebouwd worden.

¹⁷ www.hogeronderwijsregister.be

5.3.1 Doelstellingen van opleidingen en opleidingsonderdelen

Het onderwijs- en leerproces staat centraal in het externe kwaliteitszorgproces in Vlaanderen. De doelstellingen en het bereiken van de doelstellingen van de opleidingen en de opleidingsonderdelen vormen vermoedelijk één van de belangrijkste aandachtspunten van de visitatiecommissies. Visitatiecommissies besteden aandacht aan studentgecentreerd leren, wanneer doelstellingen getoetst worden. Aangezien de te verwerven competenties voor het hoger onderwijs die opgelijst worden in het structuurdecreet van die aard zijn dat ze een studentgecentreerde aanpak vereisen, nemen opleidingen in meer of mindere mate studentgecentreerd leren op in hun doelstellingen. Belangrijk hierbij is dat opleidingen ook voldoende aandacht besteden aan algemene competenties. Visitatiepanels gaan de doelstellingen van het onderwijsprogramma na, de samenhang, de werkvormen, het toetsbeleid en de mate waarin de student hierin centraal staat. Het visitatie- en accreditatieproces behandelt alle aspecten van het didactisch handelen (input, proces, output, context) en de mate waarin die op elkaar inspelen. Op die manier toetsen zij impliciet studentgecentreerd leren in de opleiding.

De Vlaamse opleidingen zijn vermoedelijk koplopers in Europa wat de explicitering van doelstellingen in het hoger onderwijs betreft. De recente systeembrede uitrol van domeinspecifieke leerresultatenkaders versterkt de focus op het formuleren van doelstellingen van de onderwijsprocessen in het hoger onderwijs. De Vliir/Vlhora- en NVAO-kaders voor de visitaties van de opleidingen vragen de commissies erop te letten dat de doelstellingen helder en concreet zijn, zowel op het niveau van de opleiding als de opleidingsonderdelen en dat de eindcompetenties beschreven zijn aan de hand van bij de student waarneembare en toetsbare resultaten. De visitatiecommissies beoordelen ook in welke mate de concrete aanpak en zowel de werk- als beoordelingsvormen voldoende aangepast zijn aan de doelstellingen en er dus voldoende mogelijkheden worden geboden om de geformuleerde doelstellingen te bereiken.

5.3.2 Uitdagingen en aanbevelingen

5.3.2.1 Betrokkenheid van studenten bij het kwaliteitszorgproces

In de visitatiecommissies is, naast een aantal domeindeskundigen en een onderwijsdeskundige, in principe ook steeds een student opgenomen als volwaardig lid. Dit gaat altijd om Vlaamse studenten, terwijl voor de andere commissieleden ook gekozen wordt voor buitenlandse experts.

De interesse van studenten om deel te nemen aan visitatiecommissies is niet groot. Dit is begrijpelijk gezien de tijdsinvestering die wordt gevraagd van de Vlaamse panels die meestal clustergewijs meerdere opleidingen in verschillende instellingen moeten beoordelen. Toch promoot de studentengeleding in de Vlor actief de deelname aan visitaties bij de studenten om zo hun vertegenwoordiging in elke visitatiecommissie te garanderen.

De betrokkenheid van studenten bij het interne kwaliteitsproces varieert zowel naargelang de instelling als de verantwoordelijkheid die ze daarbij krijgen. In alle instellingen worden studenten wel bevraagd over hun tevredenheid over het onderwijs, vaker op het niveau van het opleidingsonderdeel dan van de opleidingen als geheel. Studentenbevraging maakt inherent deel uit van het interne kwaliteitszorgproces. Deze vragenlijsten moeten opgesteld worden vanuit een studentgecentreerd perspectief. Het is belangrijk dat de bevraging over het onderwijs op microniveau plaatsvindt. Het is ook belangrijk dat na bespreking in de daarvoor bestemde gremia, studenten ook feedback ontvangen over deze bevraging. De resultaten van deze bevraging moeten aanleiding geven tot een verbetertraject voor de docent indien nodig. Deze vragenlijsten vervangen echter het informele overleg tussen student en docent niet. De instelling moet

erover waken dat een (informele) dialoog op microniveau tussen studenten en docenten mogelijk blijft of wordt.

Studenten maken ook meestal deel uit van de organen die de kwaliteit van de opleidingen opvolgen en bijsturen (opleidings(advies)commissies, departementsraden). De participatie van de studenten in de hogere advies- en beleidsorganen die het beleid (en dus ook het kwaliteitsbeleid) van de instellingen bepalen en opvolgen is echter niet algemeen (cfr. punt 1 'Overleg met studenten').

5.3.2.2 Reflectie op onderwijsvisie en -praktijk

Visitatie en accreditatie hebben in Vlaanderen de kwaliteit(scultuur) van het hoger onderwijs en de reflectie op onderwijsvisie en -praktijk gestimuleerd. Ze zijn in die zin ook een stimulans voor studentgecentreerd leren geweest. Het is belangrijk dat de elementen gerelateerd aan studentgecentreerd leren ook in de toekomst bij visitatie en accreditatie voldoende aandacht krijgen. Studentgecentreerd leren moet ingang vinden in de onderwijsvisie van een instelling om zo in de instellingscultuur verspreid te worden.

5.4 Mobiliteit en erkenning van 'prior learning'

Het stimuleren van mobiliteit komt instellingen en studenten ten goede. Het levert immers uitwisseling van ideeën op. In een studentgecentreerde visie op leren, wordt mobiliteit bevorderd door een transparant en flexibel systeem van erkenning van eerder verworven competenties en kwalificaties.

5.4.1 Erkenning van studieperiodes aan andere instellingen

De erkenning van studieperiodes in andere instellingen kan vanuit twee invalshoeken benaderd worden. Enerzijds is er de decretale verplichting om elders/eerder verworven kwalificaties (EVK) te erkennen. Anderzijds bestaan er in Vlaanderen ook voldoende garanties voor studenten om, mits enkele basisvoorwaarden, studieperiodes in het kader van een uitwisselingsprogramma te laten erkennen.

De kwalificaties (EVK) waarvan sprake, zijn erg divers te interpreteren. Het gaat over bewijsstukken die aantonen dat een formeel onderwijstraject in een andere instelling met positief gevolg werd afgelegd.¹⁸ In vele gevallen gaat het over 'creditbewijzen' die studenten in het hoger onderwijs ontvangen als ze voor ten minste één opleidingsonderdeel geslaagd zijn. Maar het kan ook gaan over volledige diploma's uit binnen- en buitenland of getuigschriften van andere onderwijsvormen (bijvoorbeeld HBO₅-opleidingen door cvo) of vormingstrajecten (bijvoorbeeld bij de VDAB of Syntra). Op basis hiervan krijgen studenten dan "vrijstellingen" of de toelating tot een bepaalde vervolgopleiding. Bij het toekennen van vrijstellingen spelen de factoren eindcompetenties en/of leerinhouden en het aantal studiepunten een belangrijke rol. Indien geen directe toelating of geen (volledige) vrijstelling mogelijk is, kunnen desgevallend specifieke aanvullende verplichtingen opgelegd worden.

Wat de erkenning van een studieperiode in het kader van een uitwisselingsprogramma (in binnen- of buitenland) betreft, is de sleutelfactor het feit of dit plaatsvond binnen een bepaald afsprakenkader

¹⁸ De definitie in het 'Decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen van 30/04/2004' van EVK luidt als volgt: *een eerder verworven kwalificatie, zijnde elk binnenlands of buitenlands studiebewijs dat aangeeft dat een formeel leertraject, al dan niet binnen onderwijs, met goed gevolg werd doorlopen, voor zover het niet gaat om een creditbewijs dat werd behaald binnen de instelling en opleiding waarbinnen men de kwalificatie wenst te laten gelden*

(bijvoorbeeld een bilateraal akkoord). Binnen dit afsprakenkader dient ook op voorhand vastgelegd te worden waaruit de studieperiode bestaat (studie/stage, aantal studiepunten, ...), bijvoorbeeld in een zogenaamd 'Learning Agreement'. Op basis hiervan krijgt studenten dan de garantie dat bij terugkeer de elders behaalde credits in hun traject ingebracht kunnen worden. De Vlaamse instellingen volgen hierbij de zogenaamde ECTS-principes. Het uitreiken van een diplomasupplement is decretaal verplicht.

5.4.2 Specifiek ondersteunen van taal en cultuur voor inkomende studenten

De meeste Vlaamse hogeronderwijsinstellingen hebben, al dan niet in het kader van een instellingsoverstijgend samenwerkingsverband, specifieke cursussen taal en/of cultuur voor inkomende studenten. Het begrip 'inkomende studenten' kan hierbij overigens erg breed geïnterpreteerd worden. Er bestaat immers niet enkel een dergelijk aanbod voor inkomende uitwisselingsstudenten. Ook voor 'anderstalige nieuwkomers met een educatief perspectief' (meestal vluchtelingen die de intentie hebben om hier te komen studeren) is een voorbereidend traject (met inbegrip van taal en cultuur) uitgestippeld. Hierin spelen de Huizen van het Nederlands een belangrijke rol: zij dienen de kandidaten door te verwijzen naar de aanbieder van dergelijke cursussen die het best bij hun noden aansluit (bijvoorbeeld een universitair talencentrum, een cvo).

In de marge kan overigens aangestipt worden dat steeds meer Vlaamse hogeronderwijsinstellingen ook een breed aanbod aan 'academisch Nederlands' uitbouwen, vaak met middelen uit het Aanmoedigingsfonds. Doelpubliek hiervan zijn vaak niet enkel niet-moedertaalsprekers Nederlands, maar ook 'taalzwakke' moedertaalsprekers. De bedoeling is deze groepen beter voor te bereiden op de specifieke vereisten die in het hoger onderwijs op het vlak van taal gesteld worden en waar blijkbaar een steeds groter wordende groep studenten niet aan voldoet (bijvoorbeeld omdat ze in het secundair onderwijs geen algemeen vormende richting volgden).

5.4.3 Erkennen van 'prior learning'

(De erkenning van) 'Prior Learning (in non-formal learning environments)' kan in de Vlaamse context op twee manieren geïnterpreteerd worden:

- 1 De erkenning van 'eerder verworven competenties' (EVC):
Competenties die verworven werden op basis van niet-formeel of informeel leren, kunnen op basis van een bekwaamheidsonderzoek erkend worden en uiteindelijk tot vrijstellingen of ultiem zelfs een diploma leiden. Dergelijke bekwaamheidsonderzoeken worden uitgevoerd binnen daarvoor gecreëerde 'Validerende Instanties', die in de schoot van elke Vlaamse associatie werden opgericht. Bij een positief resultaat kan het bekwaamheidsonderzoek leiden tot een 'Bewijs van bekwaamheid'. Op basis hiervan kunnen dan vrijstellingen worden aangevraagd, op eenzelfde manier als beschreven onder EVK.
- 2 De mogelijkheid om personen die niet aan de in artikel 9 van het flexibiliseringsdecreet¹⁹ bedoelde voorwaarden voldoen (wat kortweg neerkomt op een diploma secundair onderwijs of daarmee gelijkwaardig), in te schrijven voor een bacheloropleiding. Deze afwijkende toelatingsvoorwaarden

¹⁹ Decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen van 30/04/2004.

kunnen enkel rekening houden met volgende elementen: humanitaire redenen; medische, psychische of sociale redenen; het algemeen niveau van de kandidaat, getoetst op de door het instellingsbestuur bepaalde wijze. Het instellingsbestuur kan deze toetsing opdragen aan een validerende instantie in de schoot van een associatie. Het instellingsbestuur kan op grond van de toetsing de inschrijving afhankelijk maken van het succesvol voltooien van een voorbereidingsprogramma.

Afhankelijk van de instelling of associatie waar dit onderzoek werd doorlopen, krijgt een kandidaat dan toelating tot een specifieke opleiding, een bepaalde oriëntatie (professioneel-gericht of academisch) of tot alle bacheloropleidingen. Vanzelfsprekend blijven andere toelatingsvoorwaarden, waaronder de taalvoorwaarden of bijkomende toelatingstest zoals voor de opleiding (tand)arts of een artistieke toelatingsproef, onverminderd gelden.

Overigens kan er ook ingeschreven worden voor één of meerdere opleidingsonderdelen met een 'creditcontract' of 'examencontract met het oog op het behalen van een creditbewijs'. Hiervoor kunnen andere toelatingsvoorwaarden van toepassing zijn, bijvoorbeeld specifiek gericht op het vereiste instroomniveau van het beoogde opleidingsonderdeel.

5.4.4 Uitdagingen en aanbevelingen

5.4.4.1 Erkenning van studieperiodes aan buitenlandse instellingen

Omdat EVK-procedures verschillen (bijvoorbeeld het al dan niet toekennen van deelvrijstellingen en de rekbaarheid van het begrip 'kwalificaties') kan dit leiden tot een ongelijke behandeling van studenten en/of 'shoppinggedrag' bij studenten. Instellingen zouden binnen het toetsingsbeleid werk moeten maken van een vrijstellingenbeleid dat gericht is op transparantie en waarbij de studenten gewezen worden op hun rechten.

Weinig Vlaamse hogeronderwijsinstellingen beschikken over het Europese ECTS-label; geen over het DS-label. De reden hiervoor is o.a. dat de Vlaamse regelgeving onvoldoende afgestemd is op de Europese. De Vlor vraagt de overheid daarom om hier werk van te maken. De situatie moet absoluut transparant zijn voor de instellingen en de implementatie moet gepaard gaan met zo weinig mogelijk administratieve overlast.

5.4.4.2 Specifieke ondersteuning van taal en cultuur van inkomende studenten

De financiering van voorbereidende taal- en cultuurcursussen is een heikel punt en vaak afhankelijk van wisselende en onzekere (externe) bronnen. De raad vraagt de overheid dit te harmoniseren.

Anderstalige nieuwkomers worden vaak slechts gefinancierd voor één niveau van hun taaltraject, terwijl dit totaal niet voldoet om in te stromen in het hoger onderwijs. Daarom vraagt de Vlor de overheid om meer niveaus te financieren voor anderstalige nieuwkomers met een educatief perspectief opdat zij het juiste taalniveau kunnen behalen om hoger onderwijs aan te vatten.

5.4.4.3 Erkenning van 'prior learning'

De in Vlaanderen uitgewerkte EVC-procedures bieden kansen. Maar er zijn ook een aantal uitdagingen aan verbonden. Zo is het aantal kandidaten dat een EVC-procedure opstart, beperkt en situeren de grootste aantallen aanvragen zich binnen een beperkt aantal studiedomeinen.

Het feit dat het bewijs van bekwaamheid geen Vlaanderenbreed generiek toegangsticket is tot alle instellingen of tot alle opleidingen, is een belemmering. Maar ook het profiel van de aanvragers, de zware administratieve procedure en de kostprijs, zijn aan te pakken uitdagingen. De Vlor ging op deze problematiek uitvoerig in op zijn EVC-advies van 23 september 2010.²⁰ De raad vult hierbij vandaag aan dat ook ruimte gemaakt moet worden voor het maatschappelijk engagement van studenten bij het erkennen van eerder verworven competenties en dat ook het resultaat van het toelatingsonderzoek niet Vlaanderenbreed erkend is.

5.5 Studentgecentreerde onderwijsleeromgevingen

De studentgecentreerde leeromgeving is het niveau waarmee de student het meest direct in contact komt. Het creëren van een studentgecentreerde leeromgeving op microniveau is enkel mogelijk wanneer men ook op macro- en mesoniveau overtuigd is van het belang van studentgecentreerd leren en de implementatie ervan mogelijk maakt en ondersteunt.

5.5.1 Didactische werkvormen

Vele instellingen formuleren een onderwijsvisie en onderwijsconcepten waarin de student centraal staat en die een beoogde of voorkeuronderwijsvorm formuleren of voorschrijven. De lesgevers en opleidingscommissies zijn echter in grote mate zelf verantwoordelijk voor de concrete invulling van het onderwijs en de mate waarin ze de onderwijsconcepten of onderwijsvernieuwingen toepassen.

Studentgecentreerd leren wordt sterk geassocieerd met didactische werkvormen die als doelstelling hebben de student actief bij het onderwijsproces te betrekken.²¹ Wanneer studenten actief betrokken worden, heeft dit een positieve invloed op hun motivatie en retentievermogen. De *ESU-Toolkit* schuift hierbij 'peer assessment' en 'peer learning' (verder 'peer teaching' genoemd), het gebruik van 'activity-based learning' en groepswork naar voren. Dit zijn inderdaad een aantal activerende werkvormen, maar dit is geen exhaustieve lijst.

Peer teaching houdt in dat ouderejaarsstudenten eerste of tweedejaars bijstaan bij oefeningen en theorie. Activity-based learning gebeurt bijvoorbeeld onder de vorm van micro-teaching door de studenten lerarenopleiding, het opzetten van een 'small business project' door de studenten van bedrijfsmanagement of al dan niet zelfstandig oefenen in het 'skillslab' voor de studenten verpleeg- en vroedkunde. Deze manier van leren brengt studenten dicht bij de professionele praktijk. Deze werkvormen ondersteunen de creativiteit van de student in een gestructureerde vorm.

Groepswork is waarschijnlijk de meest verspreide actieve werkvorm. Groepswork vraagt echter ook transparantie in de opdracht en de nodige begeleiding en coaching. Groepswork en 'activity-based learning' geven ook aanleiding tot het verwerven van transversale vaardigheden, vooral als uitwisseling en kruisbestuiving tussen opleidingen tot de mogelijkheden behoren.

Door deze werkvormen te bespreken, wil de Vlor niet pleiten voor een hoger onderwijs waarin de aandacht verschuift van kennis naar vaardigheden. De raad is overtuigd van de noodzaak en complementariteit van beide.

²⁰ Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. [Advies over eerder verworven competenties](#), 23 september 2010.

²¹ Zie ook 3.3 'Elementen geassocieerd met studentgecentreerd leren'.

5.5.2 Beschikbare infrastructuur en cursusmateriaal

De intensieve leervormen die gepaard gaan met studentgecentreerd leren, vereisen een goede infrastructurale ondersteuning van deze leeractiviteiten. Naast stimulerende leeromgevingen is er ook nood aan aangepast cursusmateriaal. Studenten uit sommige kansengroepen hebben ook nood aan digitale voorzieningen in de instelling hoger onderwijs.

5.5.3 Uitbouwen van flexibele trajecten

Omgaan met de diversiteit in de studentenpopulatie is een van de uitdagingen waar studentgecentreerd leren een antwoord op kan bieden. Op dit moment bouwen vele instellingen specifieke trajecten uit voor specifieke doelgroepen, zoals trajecten voor werkstudenten of specifieke programma's voor afstandsonderwijs.

5.5.4 Uitdagingen en aanbevelingen

5.5.4.1 Didactische werkvormen

Nood aan begeleiding

Bovenstaande activerende werkvormen vereisen de nodige begeleiding, transparantie in de opdrachten en coaching. Hiervoor moeten instellingen vorming, de nodige begeleiding en evaluatie voorzien, zowel voor docenten als voor ouderejaarsstudenten die ingeschakeld worden. Ook moeten zij nadenken over de valorisatie van de 'student-tutor' (bijvoorbeeld via een vergoeding als jobstudent of de structurele valorisatie van de verworven competenties in het curriculum).

Activerende werkvormen en de docent

Het gebruik van activerende werkvormen is in Vlaanderen erg verspreid. Toch kan het gebruik ervan in grote, heterogene studentengroepen nog sterk verbeterd worden. Het succes van activerende werkvormen is in sterke mate afhankelijk van de kennis en vaardigheden van de docent. Docenten moeten immers creatief en inventief zijn om dergelijk actief leren te stimuleren met de (vaak beperkte) middelen die zij ter beschikking hebben.

Nieuwe media sluiten sterk aan bij de huidige leefwereld van de student. In punt 2.1 werd in dit verband ingegaan op de nieuwe kennis en vaardigheden die studenten van vandaag meebrengen naar het hoger onderwijs. Docenten moeten durven nadenken over een creatief didactisch gebruik van deze nieuwe media. Instellingen moeten dit bespreekbaar maken en hiervoor de nodige vorming en training voorzien. In de snel veranderende technologische maatschappij, moeten docenten kunnen inspelen op de nieuwste mogelijkheden (zoals het zogenaamde mobiel leren dat vandaag in volle opmars is). Gezien het weinige empirische onderzoek dat hierover bestaat, moeten docenten durven uitproberen en indien nodig bijsturen. Ook voor hen is dit een leerproces.

Het gebruik van activerende didactische werkvormen is arbeidsintensief en tijdrovend. Het brengt een extra taakbelasting mee voor de docent. Docenten zijn daarom niet altijd geneigd om dergelijke werkvormen in hun colleges te integreren, terwijl ze op lange termijn wel een hoger rendement op kunnen leveren. De Vlor beveelt aan om na te denken over manieren om de hieraan gerelateerde werkdruk te verminderen en hiervoor de nodige ruimte te voorzien in de opdracht van de docent.

De verhouding tussen de eerste en tweede geldstroom in de financiering van instellingen is bovendien van die aard dat instellingen aangemoedigd worden om vooral onderzoek te valoriseren, waardoor docenten in instellingen vooral beloond worden voor onderzoekstaken en in veel mindere mate voor onderwijstaken. Het is daarom aangewezen om na te gaan hoe onderwijstaken gekwantificeerd kunnen worden. Op die manier worden ze in elk geval al meer zichtbaar en kunnen ze aanleiding geven tot een betere valorisatie. Een verhoging van de eerste geldstroom kan hieraan ook verhelpen.

Het is belangrijk dat docenten van eenzelfde team overleggen over de gebruikte werkvormen om te voorkomen dat de studiebelasting te hoog wordt binnen een bepaalde periode. Groepswerken en rapporten die het resultaat zijn van activerende werkvormen, worden best gespreid in het academiejaar opgeleverd. Docenten overleggen ook best over de afstemming van de didactische werkvormen op de noden van de studentengroep. Dit kan van groep tot groep en van jaar tot jaar verschillen. Een goede mix van werkvormen leidt meestal tot het beste resultaat.

Activerende werkvormen voor alle studenten

Het gebruik van de hierboven vernoemde didactische werkvormen moet aanleiding geven tot het activeren van alle studenten. Met een goede begeleiding kunnen bijvoorbeeld ook studenten uit kansengroepen genieten van de positieve uitkomsten van deze werkvormen. Er moet echter over gewaakt worden dat het gebruik van deze werkvormen geen extra drempel betekent voor de integratie van studenten uit kansengroepen. Als bepaalde studentgecentreerde werkvormen een drempel voor de student betekenen, moet er nagedacht worden over alternatieven, met in acht name van de vooropgestelde leerresultaten. Dit moet bespreekbaar zijn in de instellingen hoger onderwijs. Daarnaast is het ook belangrijk dat excellerende studenten zich door deze didactische werkvormen aangesproken voelen.

Het is belangrijk dat docenten duidelijk hun verwachtingen t.a.v. de studenten formuleren, de gebruikte werkvormen toelichten, en de afspraken transparant communiceren.

Goede praktijkvoorbeelden uitwisselen

In Vlaanderen is er nood aan uitwisseling van goede praktijkvoorbeelden over activerende werkvormen. Een goed voorbeeld hiervan is de Vlaamse 'Bijvoorbeeld Databank'.²² Dit is een gezamenlijk initiatief van de diensten voor onderwijssteuning van verschillende Vlaamse universiteiten en hogescholen. In deze databank worden een aantal criteria voor studentgecentreerd leren gehanteerd. De lijst is niet bedoeld als een checklist om dichotoom te bepalen of een praktijk studentgecentreerd is. Eerder worden een aantal elementen aangereikt die helpen een oordeel te vellen over de mate waarin een praktijk studentgecentreerd is. Deze criteria hebben betrekking op (1) de doelstellingen, (2) de evaluatie en feedback, (3) de leeractiviteiten, (4) de leerinhouden/het materiaal, (5) studentenkenmerken, (6) de ondersteuning/de werkvorm/het materiaal. De voorbeelden in de databank tonen aan dat in Vlaanderen ook heel wat nagedacht wordt over studentgecentreerd of 'activerend' hoger onderwijs. De raad beveelt instellingen dan ook aan om dergelijke initiatieven te blijven steunen en verder te ontwikkelen.

²² <http://www.bvdatabank.be/databank/index.php>

5.5.4.2 Beschikbare infrastructuur en cursusmateriaal

Infrastructuur

De instellingen moeten een infrastructuur hebben die studentgecentreerd leren ondersteunt. Dit kan onder andere door het installeren van leercentra met ruimtes voor groepswerken, discussieruimtes, computerlokalen en het nodige didactische en werkmateriaal.

Elektronische bronnen en digitale kennisbestanden

Werken met elektronische bronnen en digitale kennisbestanden maakt het mogelijk om het leren deels te individualiseren. Studenten leren werken met elektronische bronnen vergroot de kans dat het leren zich uitbreidt buiten de directe leerinhouden van het opleidingsonderdeel en dat de studenten later teruggrijpen naar die bronnen voor het oplossen van problemen in het verdere leerproces of na de opleiding. Voorwaarde is dat studenten tijdens het leerproces actief problemen leren oplossen met die kennisbestanden. De studenten vragen dat deze kennisbestanden ook na het afstuderen voor hen toegankelijk zouden blijven. Dit is nu vaak niet het geval.

Elektronische leerplatformen

Alle bestaande elektronische leerplatformen bieden de mogelijkheid om zowel activerend als keuzebevorderend te werken en laten ook communicatie toe. Maar om een echt studentgecentreerd instrument te worden, moet er door de docent tijd aan besteed worden en moet er docententraining voorzien worden.

Vereisten van cursusmateriaal

Het is belangrijk dat cursusmateriaal voorzien wordt en dat gegarandeerd wordt dat dit materiaal betaalbaar is. Cursusmateriaal moet ook aangepast zijn aan de groeiende zelfstandigheid van de student.

5.5.4.3 Uitbouwen van flexibele trajecten

Er bestaat een spanningsveld tussen het verder uitbouwen van flexibele trajecten en de vergrote flexibiliteit die dit vraagt van docenten. Studentgecentreerd leren kan hier deels een oplossing voor zijn door het toepassen van beperkte aanpassingen in de uitwerking van bestaande onderwijs- en leermethoden. Op die manier kan een opleidingsonderdeel toegankelijker worden voor studenten die deze flexibele onderwijsvormen nodig hebben en haalbaar blijven voor studenten die nood hebben aan structuur en begeleiding.

5.6 Professionele ontwikkeling

5.6.1 Nood aan professionalisering

Het implementeren van studentgecentreerd leren vraagt van docenten inzicht in recente onderwijskundige ontwikkelingen, een zekere flexibiliteit en deskundigheid om de vakinhoud en -didactiek sterker studentgecentreerd te maken. Dit is op zich een hele uitdaging. Docenten, assistenten en onderwijsteams kunnen hiervoor dus ondersteuning en professionalisering gebruiken.

5.6.2 Uitdagingen en aanbevelingen

In tegenstelling tot bijvoorbeeld de Nederlandse universiteiten en het hoger onderwijs in de Franse Gemeenschap leggen maar weinig instellingen (en meestal enkel voor bepaalde opleidingen zoals de lerarenopleiding) op dat lesgevers een onderwijskundige vorming moeten hebben gevolgd om te mogen lesgeven in het hoger onderwijs. Er is in Vlaanderen ook geen specifieke onderwijskundige vorming voor het hoger onderwijs voorzien. Docenten en assistenten hebben soms wel een “aggregatie” of specifieke lerarenopleiding gevolgd, maar deze bereidt niet voor op het lesgeven aan studenten van +18.

Docenten en assistenten beginnen bijgevolg vaak onderwijskundig onvoldoende specifiek voorbereid aan een lesopdracht.

5.6.2.1 Ad-hocvorming

Lesgevers in het hoger onderwijs worden wel gestimuleerd om vorming te volgen. Dit zijn vaak ad-hocoplossingen zoals onderwijs- en studiedagen voor grote groepen, gerichte trainingen voor kleinere groepen, elektronische ondersteuning, individuele begeleiding etc. Deze onderwijskundige trainingen gaan in beperkte mate in op de formele elementen van het onderwijs en focussen vooral op kwaliteitsverhogende en innovatieve onderwijstechnieken. Innovatieve onderwijstechnieken komen over het algemeen minder aan bod. Ook niet elk deel van de onderwijskundige trainingen ondersteunt studentgecentreerd leren. Een deel van de innovatieve technieken die via deze vormen aan bod komen, kan wel geplaatst worden onder studentgecentreerd leren. In bepaalde instellingen bestaan overlegplatformen die een onderwijscultuur van dialoog stimuleren en praktijkuitwisseling bevorderen.

Recent is er een evolutie naar verplichte vorming (bijvoorbeeld in het kader van *tenure track* aanstellingen). Door onder meer het bevorderingsbeleid en functioneringsgesprekken worden lesgevers gestimuleerd (en soms impliciet verplicht) om deel te nemen aan onderwijskundige vorming. Hiervoor moet echter door instellingen en overheid de nodige ruimte voorzien worden in de (onderwijs)opdracht van de docent.

5.6.2.2 Nood aan een structurele vorming

Best wordt bekeken of voor lesgevers in het hoger onderwijs ook een meer structurele vorming kan worden voorzien. Er zijn op Vlaams niveau geen normen voor de organisatie van onderwijskundige training in het hoger onderwijs en bij de externe evaluaties wordt het aanbod en de organisatie van onderwijskundige training maar marginaal afgetoetst. Op z'n minst moet overlegd worden zodat instellingen elkaars vormen erkennen. Ook moet op koepelniveau bekeken worden of er werk gemaakt kan worden van een norm voor deze vorming/opleiding. Hierover moet overlegd worden en moeten afspraken gemaakt worden. Op dit moment worden netwerken opgericht waar onderwijsontwikkelaars en -ondersteuners in de instellingen overleggen. Dit is een goede basis voor het uitwerken van een Vlaanderenbrede norm.

Het is belangrijk na te denken over de competenties die lesgevers in het hoger onderwijs nodig hebben. Daarnaast moet ook nagedacht worden over de trajecten die hiervoor gevolgd kunnen worden. Er kan bijvoorbeeld bekeken worden hoe dit in de doctoraatsopleiding ingewerkt kan worden, of assistententrainingen deel kunnen uitmaken van de doctoraatsopleiding en welke trajecten lesgevers in hogescholen kunnen volgen. De Vlor beveelt aan dat instellingen (al dan niet in samenwerkingsverband) en overheid werk maken van een onderwijskundige vorming voor het hoger onderwijs die de principes van studentgecentreerd leren integreert en een certificering aflevert.

6 Conclusie

Studentgecentreerd leren krijgt internationaal meer en meer aandacht en raakt ruimer verspreid. De Vlor is overtuigd van de voordelen van studentgecentreerd leren en het hogere leerrendement dat het kan opleveren. Hij is van mening dat studentgecentreerd leren, meer dan het traditionele onderwijs, een antwoord kan bieden op de snel veranderende maatschappij van vandaag. In de nieuwe context van studenten die opgegroeid zijn met nieuwe media – en hieraan ook hun gedrag hebben aangepast – kan studentgecentreerd leren een goed uitgangspunt vormen voor het aanboren, stimuleren en aanwenden van nieuwe vaardigheden.

Studentgecentreerd leren is een visie op leren die de student centraal stelt, niet enkel in het bilaterale contact tussen docent en student of in de colleges, maar in de hele organisatie van het hoger onderwijs, zowel op structureel overheidsniveau als in de instellingen hoger onderwijs. In dit advies ging de raad in op de veranderde rol van studenten, docenten, overheid en instellingen die studentgecentreerd leren teweeg brengt.

De Vlor stelt vast dat wanneer hij de elementen uit een internationale bevraging gerelateerd aan studentgecentreerd leren aftoetst, Vlaanderen al heel wat werk verricht heeft. Hij besprak in dit advies verschillende aspecten van het hogeronderwijslandschap. Hij gaf telkens aan waar nog uitdagingen resteren vanuit het oogpunt van studentgecentreerd leren. Hij stelde hier ook telkens aanbevelingen tegenover. Hij is van mening dat het hoger onderwijs in Vlaanderen wat studentgecentreerd leren betreft al een heel stuk weg heeft afgelegd, maar dat er nog heel wat ruimte is voor verdere stimulering. De Vlor bezorgt dit advies daarom ook graag aan alle instellingen hoger onderwijs met de suggestie om het advies te agenderen in de instelling en hiermee de dialoog over studentgecentreerd leren op gang te brengen of te bestendigen.

Isabelle De Ridder
secretaris Raad Hoger Onderwijs

Johan Veeckman
voorzitter Raad Hoger Onderwijs