



# INSPIRATIEGIDS voor hoger onderwijs

## Begeleide veranderprocessen voor geïntegreerd evalueren

2019-2020

<b>Auteurs</b>	Projectmedewerker(s)	Nadine Bongaerts, Eva Brattinga, Katrin Ceulemans, Ineke Deconinck, Ilse Dejaeger, Hilde Duyver, Annelies Gils, Sophie Haenen, Veerle Remans, Karolien Simons, Hilde Van Dael, Bert Vanderheyden, Kim Willems
	Coach(es)	Tanja Ceux, Dave Gelders, Jan Willems, Hilde Wuytens
	Coördinator	An Verburgh
	Financiering	Onderwijs Ontwikkelingsfonds Associatie KU Leuven



Een productie van  
**EXPERTISECENTRUM**  
**EDUCATION & DEVELOPMENT**

# Inhoud

Inleiding

**- 3 -**

Referenties

**- 63 -**

## DE CASES

Eindcompetenties  
verkorte Bachelor  
Lager Onderwijs

**- 6 -**

Werkplekieren  
Banaba Meertalig  
Onderwijs

**- 10 -**

Fundamenten van  
Verpleegkunde  
(Limburg)

**- 14 -**

Fundamenten van  
Verpleegkunde  
(Leuven)

**- 22 -**

Orthopedagogische  
basis

**- 27 -**

Pop-upproject voor  
businessstudenten

**- 32 -**

Samenwerking  
vroedvrouwen en  
gynaecologen in  
Vroedkunde

**- 37 -**

Observatieverslag in  
SRW, kinderen  
jongeren en welzijn

**- 43 -**

Soft skills in Office  
Management

**- 48 -**

Integratie en de cases

**- 53 -**

Veranderingsprocessen in  
onderwijs en de cases

**- 56 -**

# 1 Inleiding

## 1.1 De aanleiding voor deze inspiratiegids

Deze inspiratiegids is gebaseerd op de bevindingen van het project 'Geïntegreerd evalueren', een project gefinancierd uit het OnderwijsOntwikkelingsFonds (OOF) van de associatie KU Leuven aan de hogeschool UCLL (University Colleges Leuven en Limburg). Tijdens het éénjarig project werkten acht docententeams, elk onder begeleiding van een coach, aan hun eigen case.

De gemeenschappelijke noemer over de verschillende cases is de wens om te komen tot meer integratie van vakinhouden, doelstellingen en/of evaluatie. De cases streven ernaar dat studenten de waarde van het geleerde breder zien dan de strikte context waarin ze het hebben geleerd. Kortom alle cases gaan over evaluatie en het voorafgaande onderwijs gericht op transfer tussen theorie en praktijk of tussen kennis en vaardigheden. Afhankelijk van de case ging het over (een deeltje van) één opleidingsonderdeel dan wel over het samenspel tussen verschillende opleidingsonderdelen.

In *Deel 2: De cases* staat een korte beschrijving van iedere case. Om de leesbaarheid te bevorderen, volgt elke beschrijving een gelijkaardige structuur. Elke case is afzonderlijk te lezen. Bijkomend is een extra case voor Verpleegkunde in Leuven opgenomen omdat zij, net als de Limburgse opleiding, ook een jaar rond geïntegreerd evalueren hebben gewerkt, maar dan gefinancierd met eigen middelen.

## 1.2 De dubbele bedoeling van deze inspiratiegids

Met deze inspiratiegids willen we graag - zoals het woord zegt - inspireren en dit op twee vlakken: op het vlak van geïntegreerd evalueren en op het vlak van het organiseren van een veranderproces.

Ten eerste wil het **inspireren over vormen van geïntegreerd evalueren**. In het project hebben we geïntegreerd evalueren opgevat als een evaluatievorm, gericht op diepgaand leren waarbij studenten gestimuleerd worden tot transfer van het geleerde naar nieuwe contexten (Howie & Bagnall, 2013). Tevens wordt het opgevat als een evaluatievorm waar studenten over een groter geheel geëvalueerd worden (El-Yassin, 2015).

Het grote geheel kan sterk variëren in omvang: het kan gaan om één opleidingsonderdeel dat doelstellingen nastreeft die vroeger afzonderlijk werden geëvalueerd (bijvoorbeeld een discipline-overstijgend opleidingsonderdeel). Het kan ook een evaluatie-aanpak zijn die resultaten oplevert voor twee opleidingsonderdelen (bijvoorbeeld een schrijfpdracht die in het ene opleidingsonderdeel inhoudelijk wordt beoordeeld en in het andere vormelijk op vlak van bronnen, stijl en referenties). Nog een andere vorm kan zijn dat het een toets is over een reeks opleidingsonderdelen heen (bijvoorbeeld in een voortgangstoets) of een eindassessment van zij-instromers. Bij geïntegreerd evalueren is er aandacht voor authentieke taken die zoveel mogelijk aansluiten bij de toekomstige toepassingssituatie van het geleerde (Howie & Bagnall, 2013). Het doel van de evaluatieaanpak is om het leren van studenten positief in beweging te brengen, in lijn met de onderwijsvisie van UCLL.

Hoewel elke case gaat over geïntegreerd evalueren, kan de inspiratiegids ook bruikbaar zijn voor inspiratie over geïntegreerd onderwijs als geheel omdat een aangepaste evaluatievorm de volledige leeromgeving beïnvloedt. Voorbeelden hiervan zijn het uitwerken van een leerlijn waarbij studenten ondersteund worden om verbanden tussen de verschillende opleidingsonderdelen in de leerlijn te leggen of het organiseren van onderwijsactiviteiten waarbij studenten theorie en praktijk verbinden als voorbereiding op het examen waar dat verwacht wordt.

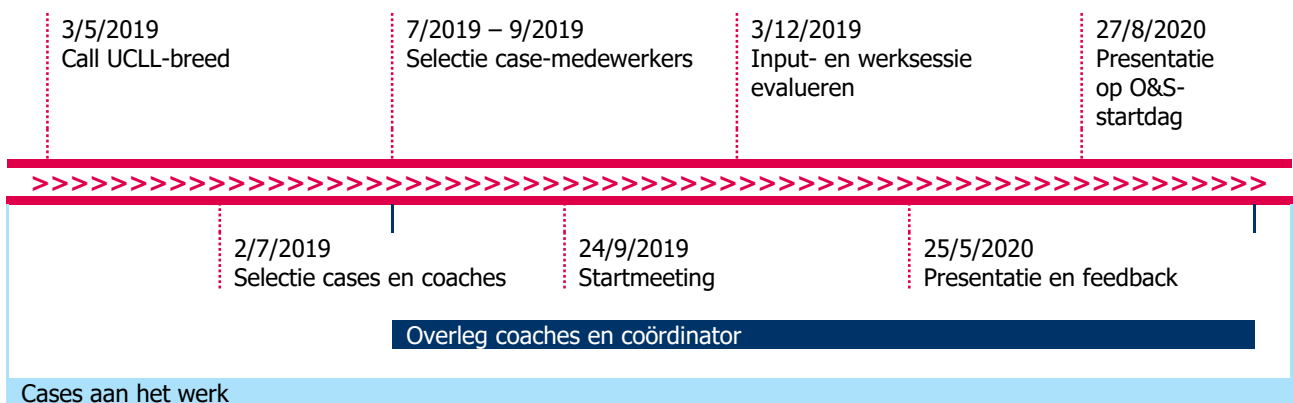
In *Deel 3: Integratie en de cases* worden de cases uit dit project geplaatst op de integratieladder van Harden (2000). Een hogere positie op de ladder bereiken is niet ons doel. De ladder wordt hier descriptief en niet normatief gebruikt.

Ten tweede wil de gids **inspireren over het organiseren van een veranderproces in het hoger onderwijs**. In het project werkten acht teams aan hun eigen case onder begeleiding van een coach. Deze aanpak sluit aan bij het concept van teacher design teams (TDT). Teacher design teams zijn professionele leergemeenschappen waarin lesgevers samen onderwijs(-materiaal) (her-)ontwerpen (Binkhorst et al. 2015, Binkhorst et al., 2017).

In *Deel 4: Veranderingsprocessen in onderwijs en de cases* is er een korte beschrijving van de literatuur over de kracht van teacher design teams, verweven met een bespreking van onze case-aanpak. Tussendoor zijn tips geformuleerd op basis van de ervaringen van de coaches en informele gesprekken met de teams.

De inspiratiegids biedt suggesties zonder één antwoord naar voren te schuiven. Het biedt ruimte om naargelang de eigen context en noden het veranderproces aan te pakken.

### 1.3 Het globale verloop van het project



*Figuur 1: Het projectverloop schematisch voorgesteld*

Om het verhaal van de cases beter te begrijpen, schetsen we hier het projectverloop (figuur 1). Het project liep van september 2019 tot september 2020. Via een call werden opleidingen uitgenodigd om een case in te dienen. Uit de 34 ingediende voorstellen werden 8 cases geselecteerd. Iedere case kreeg middelen om één of verschillende docenten deeltijds op het project aan te stellen (voor een totaal van 0.1 VTE per case). Dat zijn de projectmedewerkers. Daarnaast kon de opleiding zelf kiezen om nog andere docenten te betrekken.

Iedere case werd begeleid door een coach, die twee cases ondersteunde. Een projectcoördinator coördineerde het geheel. Met de hele groep (projectmedewerkers, andere docenten indien gewenst, coaches en coördinator) was er een startmoment en een presentatie- en feedbackmoment. De hele groep werd ook betrokken bij de disseminatie, via het schrijven aan deze inspiratiegids en een voorstelling ervan op de O&S-startdag.

De O&S-startdag is een UCLL-breed event voor opleidingsverantwoordelijken en ondersteuners van de opleidingen op het vlak van onderwijs en studenten (O&S). In december 2019 was er een input- en werksessie rond evalueren voor alle projectmedewerkers en voor alle geïnteresseerden aan UCLL.

De cases stelden aan het begin van het project een plan van aanpak met timing op om hun versie van geïntegreerd evalueren uit te werken. In het plan van aanpak was aandacht voor de continuering na het project. Iedere case kon op eigen tempo werken.

De coaches hadden samen geregeld inhoudelijk overleg met de projectcoördinator. Aansluitend was er intervisie waarin de coaches ervaringen uitwisselden over de processen binnen hun cases, onder leiding van een intervisiecoach.

## 1.4 Afkortingen en woordenlijst

Concept	Afkorting	Uitleg
Bachelor-na-bacheloropleiding	banaba	Dat is een professionele bachelor, vaak van 60 studiepunten, die volgt op een professionele bachelor.
Case		Een deelproject bestaande uit één of meer opleidingsonderdelen waarin aan de integratie van evaluatie en onderwijs gewerkt wordt. In deze inspiratiegids zijn negen cases beschreven.
Docent		Iemand die lesgeeft <i>Synoniem:</i> lector
Domeinspecifieke leerresultaten	DLR's	De doelstellingen van een opleiding, die door het accreditatie orgaan zijn goedgekeurd. Alle opleidingen in Vlaanderen die een opleiding met hetzelfde diploma aanbieden, streven dezelfde DLR's na.
Evaluatie		De activiteit die gebeurt om studenten zicht te geven op hoever ze staan in hun leerproces of om te bepalen of studenten al dan niet geslaagd zijn voor het opleidingsonderdeel. <i>Synoniemen:</i> examen, toetsvorm <i>Wat bedoelen we niet?</i> De mening van de student over de kwaliteit van het opleidingsonderdeel.
Opleidingsonderdeel (opo)	opo	Dat is een deel van een opleiding, waarvoor een student al dan niet kan slagen. Aan UCLL wordt dit afgekort tot opo. <i>Synoniemen:</i> vak, module
Opleidings specifieke leerresultaten	OLR's	De vertaling van de DLR's naar de eigen opleiding. Opleidingen die dat willen kunnen OLR's formuleren.
Opleidingsverantwoordelijken	OV	Dat is het hoofd van een opleiding. Afhankelijk van de grootte van de opleiding zijn er één of meer opleidingsverantwoordelijken. Als er verschillende opleidingsverantwoordelijken zijn, verdelen zij onderling de specifieke taken.
Permanente Onderwijscommissie	POC	Dit overlegorgaan is de cockpit van de opleiding. De POC is meestal samengesteld uit de opleidingsverantwoordelijken, docenten, partners studenten, onderwijs en kwaliteit en studentenvertegenwoordiging.
Projectmedewerker		Iemand die deels betaald wordt met middelen uit dit project. De projectmedewerker is de trekker van de case binnen de opleiding, als er ook verschillende andere docenten in de case betrokken zijn.
Sociale Readaptatie Wetenschappen, kinderen jongeren en welzijn	SRW	Eén van de cases situeert zich in deze opleiding. De opleiding leidt sociaal-pedagogisch begeleiders op, gespecialiseerd in het begeleiden van jonge mensen tussen 0 en 24 jaar en het ondersteunen van hun ouders en begeleiders.
Studiepunten	stp	Een maat voor studiebelasting. Eén studiepunt staat voor 25 à 30 uren studie en evaluatie.
Teacher design teams	TDT	Dit zijn professionele leergemeenschappen waarin lesgevers samen hun onderwijs herontwerpen en werken aan educatief materiaal. In dit project kunnen de cases beschouwd worden als teacher design teams.

## **DEEL 2 - CASE 1**

**Eindcompetenties verkorte Bachelor Lager Onderwijs**

Op zoek naar een evaluatie in balans om het MOVE-profiel, het UCLL-eigen competentieprofiel van de leraar, holistisch te beoordelen aan de hand van geïntegreerde opleidingsonderdelen.

## 2 De cases

### 2.1 Case Eindcompetenties verkorte Bachelor Lager Onderwijs

#### 2.1.1 DE CASE BASISKENMERKEN OPO

Opleiding	Educatieve Bachelor Lager Onderwijs
Betrokken opo(s)	initieel: Uitstroomstage (11 stp) later: <ul style="list-style-type: none"><li>• Groeilabo Ontwikkel (3 stp)</li><li>• Groeilabo Ontplooi (4 stp)</li><li>• Zorgbreed werken (5 stp)</li></ul>
Fase(s)	afstudeerjaar
Omvang van de case	20-30% van het studieprogramma afhankelijk van het gekozen traject
De case in twee zinnen	op zoek naar een evaluatie in balans om het MOVE-profiel, het UCLL-eigen competentieprofiel van de leraar, holistisch te beoordelen aan de hand van geïntegreerde opleidingsonderdelen
Contactpersoon	Katrin Ceulemans (projectmedewerker), Jan Willems (coach)
5 kernwoorden van de case	integratie, evalueren in balans, MOVE, totaalprofiel, coaching

#### 2.1.2 BEWEEGREDEKENEN VOOR DE (ONDERWIJS)AANPAK

Deze case situeert zich in het opo 'Uitstroomstage' van het flillex-traject (Flexibel traject Levenslang Leren) in de Educatieve Bachelor Lager Onderwijs. Dit traject wordt al sinds academiejaar 2000-2001 ingericht. Dit verkort traject biedt studenten die reeds een bachelordiploma hebben de kans om het diploma Bachelor Lager Onderwijs te behalen. Bij aanvang van het project bestond dit opo uit twee stageblokken, één in het eerste semester en één in het tweede semester. Na de eerste stageblok diende de student een groeiverslag en een groeidocument in. Na de tweede stageblok volgde er een eindassessment waarin de student een totaalbeeld schetste van zichzelf als leraar lager onderwijs op basis van verschillende kaders met in de eerste plaats het MOVE-profiel. Dat is het UCLL-eigen competentieprofiel van de leraar. Het eindassessment bestond uit een portfolio en een eindgesprek. De begeleiding tijdens dit traject gebeurde door drie docenten, elk in hun eigen rol.

- De coach begeleidde de student doorheen het proces, hield coachingsgesprekken, maar speelde geen rol in de evaluatie van de student.
- De praktijkbegeleider deed lesobservaties en had een relatief beperkt gewicht in de eindbeoordeling.
- De assessor beoordeelde het portfolio en voerde het eindgesprek met de student.

Op deze manier vormden de drie docenten een zo holistisch mogelijk beeld van de student als toekomstig leraar lager onderwijs. Deze manier van onafhankelijk evalueren, waarbij er vanuit verschillende brillen naar de student werd gekeken, bleek heel krachtig te zijn. Maar toch leefde er bij de docenten het gevoel dat er enkele zaken niet helemaal klopten. De voornaamste reden om de aanpak onder de loep te nemen, was het gevoel dat je geen volledig beeld over de te behalen competenties kreeg door enkel de praktijk te beoordelen. Een gevoel dat na een kritische blik op de huidige evaluatieaanpak bevestigd werd. Daarnaast kwam tot uiting dat de studenten te weinig uitgedaagd werden om de transfer te maken van theorie naar praktijk. Ook was er een duidelijke vraag naar een meer betrouwbare evaluatie, zodat verschillende assessoren een gelijkaardig punt zouden geven. Daarnaast moest de vorm van het assessment, namelijk het eindgesprek met portfolio waarbij talige studenten duidelijk een voordeel hebben, opnieuw kritisch bekeken worden, om de validiteit te verhogen.

### 2.1.3 HET VERANDERINGSPROCES

Het veranderingsproces verliep in verschillende fasen. In een **eerste fase** werd vooral ingezet op het helder krijgen van het doel van de verandering. Om dit te kunnen bereiken, moesten de betrokken docenten de huidige manier van evalueren aan een kritische blik onderwerpen, om zo goed mogelijk te weten te komen welke richting ze wilden inslaan. Het doel werd als volgt geformuleerd.

#### DOEL

“In dit project willen we de evaluatievorm van het opo ‘Uitstroomstage’ (11 stp) omgooien, rekening houdend met de sterke punten en knelpunten in de huidige evaluatie, met extra aandacht voor het proces, zonder de ziel van de opleiding, nl. het flexibele karakter, uit het oog te verliezen. Tegelijkertijd willen we extra opo’s, zowel algemeen vormende als specifieke, betrekken teneinde een zo holistisch mogelijk beeld van de student op te stellen. Dit alles willen we tegen mei 2020 klaar hebben, zodat we de nieuwe evaluatievorm in academiejaar 2020-2021 kunnen implementeren.”

In een **tweede fase** werd het kader van te behalen eindcompetenties waaraan de student zich moet spiegelen, herbekeken. Al snel werd geopperd om het Moving Minds DNA (MM DNA, de onderwijsvisie van UCLL) als richtinggevend kader te hanteren. Meteen werd ook een grote denkoefening uitgevoerd om de competenties die de studenten moeten behalen te matchen met de bouwstenen van het MM DNA. Deze piste werd echter verlaten, ten voordele van het MOVE-profiel, het competentieprofiel binnen het Programma Lerarenopleiding. Dit MOVE-profiel is immers voor alle lerarenopleidingen van UCLL een concretisering van het MM DNA. Op het eerste zicht leek dit een grote stap terug, maar door de denkoefening te doen, werd het inzicht bekomen dat in het opo ‘Uitstroomstage’ niet alle competenties van de MOVE-visie bereikt konden worden.

Bijgevolg bleek er een grote nood te zijn aan een herwerkte evaluatietool. Tegelijkertijd groeide het idee dat het psychodidactisch web, een tool die gebruikt wordt bij het ontwerpen van lessen, mocht opgewaardeerd worden. Door het samenleggen van deze twee noden ontstond het begeleidings- en beoordelingsweb, een uitbreiding van het psychodidactisch web dat vanuit hetzelfde kader ook kan gebruikt worden voor de begeleiding en beoordeling van studenten. Om de cirkel volledig rond te maken werd beslist om ook de observatiestage van de studenten te laten uitvoeren vanuit hetzelfde psycho-didactisch web. Op deze manier ontstond er een krachtige tool die zowel studenten als docenten gebruiken om onderwijs te observeren, ontwerpen en evalueren.

Nagenoeg simultaan aan de tweede fase werkte het team in een **derde fase** aan het ontwikkelen van een vernieuwd en meer geïntegreerd praktijkconcept. In eerste instantie werd tijdens een opleidingsoverleg het bredere team van de opleiding bevestigd. Hieruit bleek dat verschillende opo’s al een zekere mate van integratie vertoonden met het opo ‘Uitstroomstage’. Het bleek een logische keuze om het opo ‘Zorgbreed werken’ (5 stp) meer te integreren in de uitstroomstage.

Concreet werd er beslist om de theoretische inhoud te blijven onderwijzen in het betreffende opo, maar de te behalen competenties, zowel wat begeleiden als wat beoordelen betreft, over te dragen naar de uitstroomstage, voor een omvang van twee studiepunten. Ook werden nog twee andere opo’s, ‘Groeilabo ontwikkel’ (3stp) en ‘Groeilabo ontplooi’ (4 stp), opgewaardeerd en iets meer geïntegreerd in de uitstroomstage. De integratie zit hier vooral in het feit dat de ervaringen vanuit de uitstroomstage door de studenten mee opgenomen worden in de reflectiemomenten van de groeilabo’s. Anderzijds wordt er beoogd om enkele sessies van beide groeilabo’s samen te organiseren. In het opo ‘Groeilabo ontplooi’ krijgen studenten coaching skills aangeleerd, die ze gebruiken om tijdens deze gezamenlijke sessies de studenten van het opo ‘Groeilabo ontwikkel’ te coachen over hun praktijkervaring. Tussen beide opo’s is er dus ook sprake van integratie.



**Tot slot** werd ook besloten om de begeleiding van de studenten aan te passen. De oorspronkelijke begeleiding door één coach, één praktijkbegeleider en één assessor werd losgelaten en het team koos voor twee coaches per student, gedurende de volledige periode dat de student de opleiding volgt. Aangezien dezelfde twee coaches de student begeleiden en beoordelen in de instroom-, de doorstroom-, de uitstroomstage en de stage aanvankelijke leerprocessen kan hier ook gesproken worden van een vorm van integratie op niveau van de praktijkbegeleiding.

#### 2.1.4 DE CASE IN DE PRAKTIJK

Samengevat kan besloten worden dat de case er momenteel als volgt uit ziet:

- Het opo 'Zorgbreed werken' wordt gedeeltelijk geïntegreerd in het opo 'Uitstroomstage'. De theoretische inhoud blijft in het opo bestaan, terwijl de praktische competenties in de uitstroomstage beoordeeld zullen worden. Hierdoor verschuiven er twee studiepunten van 'Zorgbreed werken' naar 'Uitstroomstage'.
- Ervaringen uit de stages worden door de studenten mee geïntegreerd in de opo's 'Groeilabo ontwikkel' en 'Groeilabo ontplooi'. Tegelijk worden de inhoud van beide groeilabo's opgewaardeerd en worden ze in bepaalde sessies geïntegreerd onderwezen, waarbij studenten van het ene opo de studenten van het andere opo zullen coachen.
- Een student wordt tijdens elke praktijkcomponent van de opleiding door twee coaches begeleid. Deze twee coaches blijven dezelfde zolang de student in de opleiding ingeschreven blijft. Beide coaches begeleiden en beoordelen de student. De begeleiding en beoordeling gebeurt op basis van het begeleidings- en beoordelingsweb. Een tool die gebaseerd is op het psychodidactisch web dat de student op zijn beurt gebruikt voor het observeren en ontwikkelen van stagelessen.

#### 2.1.5 SUCCESFACTOREN/RANDVOORWAARDEN EN KNELPUNTEN

##### Voor de onderwijsaanpak

- Een helder doel is van primordiaal belang gebleken tijdens de ontwikkeling van de vernieuwde onderwijsaanpak. Hiervoor was het noodzakelijk om de bestaande praktijk zeer kritisch te bekijken en af te breken tot op de kleinste bouwsteen om zeer duidelijk te kunnen beschrijven welke onderdelen behouden moesten blijven en welke bijgestuurd moesten worden.
- De gedragenheid van het team en de opleidingsverantwoordelijke zijn ontegensprekelijk duidelijke succesfactoren geweest. Vooral de passie van het docententeam heeft de belangrijkste stempel op het welslagen van het project gedrukt.

##### Voor het veranderproces

- Tijdens het proces is verschillende keren het belang van de coach duidelijk geworden. Vooral de functie als 'extern klankbord' is hierin heel waardevol gebleken voor het kritisch bekijken van elke bouwsteen in de onderwijsaanpak. Daarnaast zat het belang van de coach ook in een regelmatige opvolging en het houden van de focus.
- Eén van de belangrijkste succesfactoren voor deze case was dat vanuit het project tijd en ruimte werd gecreëerd om de verandering mogelijk te maken.

#### 2.1.6 CODA

De mogelijkheid om tijdens dit project ook 'over het muurtje' te kijken, het netwerken en de wisselwerking met andere opleidingen is voor deze case ook heel belangrijk gebleken.

## **DEEL 2 - CASE 2**

### **Werkplekieren Banaba Meertalig Onderwijs**

Op zoek naar hoe de integratie tussen de meer theoretische opo's en het praktijkgerichte opo 'Werkplekieren' samenhangender en transparanter kon worden voor de studenten en hoe de evaluatie van het opo 'Werkplekieren' transparanter en betrouwbaarder kon.

## 2.2 Case Werkplekieren Banaba Meertalig Onderwijs

### 2.2.1 DE CASE BASISKENMERKEN OPO

Opleiding	Banaba Meertalig Onderwijs
Betrokken opo(^s)	Werkplekieren
Studiepunten	10
Fase(s)	n.v.t. wegens 60 stp banaba
Omvang van de case	Het opo 'Werkplekieren' omvat de helft van de praktijkcomponent van de opleiding.
De case in twee zinnen	In deze case gingen we op zoek naar manieren om de integratie tussen de meer theoretische opo's en het praktijkgerichte opo 'Werkplekieren' voor de studenten samenhangender en transparanter te maken. Daarnaast gingen we ook na hoe de evaluatie van het opo 'Werkplekieren' transparanter en betrouwbaarder kon.
Contactpersoon	Kim Willems (projectmedewerker), Jan Willems (coach)
5 kernwoorden van de case	integratie, samenhang, evaluatie, transparantie, betrouwbaarheid

### 2.2.2 BEWEEGREDEKEN VOOR DE (ONDERWIJS)AANPAK

De Banaba Meertalig Onderwijs is een bachelor-na-bacheloropleiding die nog maar sinds academiejaar 2018-2019 binnen het Programma Lerarenopleiding aangeboden wordt. De opleiding is toegankelijk voor studenten die reeds een diploma Pedagogische Bekwaamheid in het bezit hebben. Binnen de opleiding kiezen de studenten voor één van de drie opties: 'Onthaal- en taalversterkend onderwijs/NT2', 'Content and Language Integrated Learning (CLIL)' of 'Vroeg vreemdetalenonderwijs'. Deze case gaat over het opo 'Werkplekieren' hetgeen de praktijkcomponent in deze opleiding is.

Het opo is een jaarvak dat uit twee delen bestaat: de brede stage en de specifieke stage. In de 'brede stage', die zich situeert in het eerste semester, leert de student de drie trajecten kennen. Aanvankelijk gebeurt dit door observerend participeren en daarna door een actieve stage. De focus ligt hierbij op het talenbeleid, maar gaat ook verder dan dat, rol als leerkracht, lid van het team, talenbeleidscoördinator, enz. Om de student de kans te geven zo breed mogelijk te verkennen, is er geen minimum aantal zelf te geven lessen gedefinieerd. De 'specifieke stage' situeert zich in het tweede semester. In deze stage specialiseert de student zich in het minimum aantal uren in de klas vooropgesteld.

Het doel van het opo is verdiepen in de domeinspecifieke leerresultaten (DLR's). Om deze ontwikkeling te ondersteunen, ontwikkelden de docenten een aantal taken voor tijdens de stage gericht op de ontwikkeling van DLR's waarin hij/zij nog kan groeien en waar hij/zij trots op is. Verder wordt bekeken op welke DLR's de student zijn focus wil leggen in de specifieke stage om uit te groeien tot een leerkracht die de bril van meertaligheid steevast op heeft. Op het einde van de specifieke stage volgt een evaluatie van de student. Naast een driehoeksgesprek tussen student, docent en mentor, dient de student een zelfreflectie in, alsook het werkplekplan en zijn portfolio om het behaalde niveau op de verschillende DLR's te bewijzen. Na een eindgesprek met de student legt de docent de score vast.

Voor het concept van de evaluatie van dit opo werden al hele mooie tools ontwikkeld, maar toch leefde er bij de docenten het gevoel dat de beoogde aanpak nog niet de gewenste resultaten opleverde. De voornaamste bezorgdheid was dat studenten het opo als zwaar ervaren, vooral door de veelheid aan taken en onduidelijkheid in de opdrachten. Bovendien rees de vraag of er niet werd over-geëvalueerd en of de evaluatie wel voldoende transparant en betrouwbaar was.

### 2.2.3 HET VERANDERINGSPROCES

Het veranderproces verliep in verschillende fasen. In een **eerste fase** werd vooral gezocht naar een zo helder mogelijk omschreven doel. Het doel was meervoudig en werd als volgt beknopt omschreven.

#### DOEL

- De opdrachten in het opo 'Werkplekieren' voor de student helderder formuleren.
- De samenhang tussen de gebruikte tools zichtbaarder maken.
- De transparantie en betrouwbaarheid van evalueren verhogen.
- De huidige integratie van de verschillende opo's inventariseren en, indien mogelijk, meer opo's betrekken.

Nadat het doel van het project helder was, werd in een **tweede fase** simultaan op twee sporen gewerkt. Enerzijds was er een beknopte studentenbevraging. Deze was bedoeld om de ervaren hindernissen in kaart te brengen. Tegelijkertijd werd er een kritische blik geworpen op de gebruikte tools en documenten. Uit de studentenbevraging kwam heel duidelijk naar voor dat de studenten de verwachtingen binnen het opo als chaotisch ervoeren. Daarnaast werd ook duidelijk dat er veel stress werd ervaren wanneer de docenten hun verwachtingen bij het opo duidelijk maakten. Deze stress werkte verlamdend, de studenten hadden de neiging om zo snel mogelijk alle DLR's af te dekken en dachten nog maar weinig in functie van zinvolle activiteiten.

Om de bevindingen van de studentenbevraging te kunnen duiden, werd in een volgende fase van het proces de studentenbevraging gelinkt aan de bezorgdheden die kwamen bovendrijven tijdens de screening van de gebruikte documenten en tools. Zo werd er bijvoorbeeld afgevraagd hoe een docent de portfolio van een student evalueert en wat de puntenverhouding is tussen verplichte uit te voeren taken en eigen initiatieven in de stage.

Op basis hiervan werden enkele actiepunten geformuleerd in een **derde fase**. Als eerste actiepunt werd een inventaris opgemaakt van de verschillende taken uit andere opo's die in het opo 'Werkplekieren' uitgevoerd moeten worden. Het simpelweg zichtbaar maken via deze inventaris maakt de studenten (én docenten) duidelijk waar een integratie van verschillende opo's zit en welke DLR's reeds afgedekt worden door het uitvoeren van de verschillende taken. Op die manier wordt het voor de student veel duidelijker aan welke DLR's hij nog aandacht moet geven en wordt hij uitgedaagd om meer in functie van zinvolle activiteiten na te denken. Een tweede actiepunt was het verduidelijken van de DLR's voor de studenten. Een deel van de stress en verwarring was immers te wijten aan het feit dat de studenten de DLR's niet helemaal begrepen.

In een **vierde fase** werd tijdens een teamoverleg een belangrijke aanzet gemaakt om dit tweede actiepunt uit te voeren. Tijdens dit teamoverleg kwam het idee naar boven om in het opo 'Werkplekieren' een duidelijk leerlijn in te voeren tussen het eerste en het tweede semester. In deze leerlijn zouden studenten initieel hun activiteiten ontwerpen, vertrekkende vanuit het competentieprofiel van de lerarenopleiding, de MOVE-visie, om gaandeweg de vertaalslag te maken naar de DLR's.

Om dit proces voor de student te faciliteren, werden enkele bijkomende maatregelen getroffen. Zo wordt er aan het begin van elke stageperiode een observatiestage van twee weken ingericht. In de brede stage leren de studenten op die manier te observeren vanuit de verschillende rollen van de MOVE-visie, in de specifieke stage observeren de studenten vanuit de DLR's. Bovendien wordt er per stageperiode een intervisiemoment ingericht. Dit intervisiemoment wordt gebruikt om samen met de studenten te zoeken naar de samenhang tussen de verschillende opdrachten uit de theoretische opo's en het opo 'Werkplekieren'. Tegelijkertijd dient het intervisiemoment om de student te begeleiden in de overgang van de rollen van de MOVE-visie naar de verschillende DLR's. Tenslotte wordt het inventarisdocument van de verschillende stagetaken voor de student

beschikbaar gesteld. Om de betrouwbaarheid en de transparantie van evalueren te verhogen, werkte het team een rubric uit die enerzijds de studenten een extra houvast biedt bij het ontwerpen van hun activiteiten en anderzijds het evaluatieproces betrouwbaarder en eenvoudiger maakt voor de docenten. Ook in deze rubric werd de verschuiving van MOVE-visie naar DLR's tussen semester 1 en 2 voorzien.

#### 2.2.4 DE CASE IN DE PRAKTIJK

Samenvattend ziet de case er als volgt uit:

- In het opo 'Werkplekieren' moeten studenten een verdiepend niveau behalen op de vooropgestelde DLR's. Hiervoor werd een leerlijn ontwikkeld tussen semester 1 en 2. De bedoeling is dat de student zijn stage-activiteiten in semester 1 organiseert, vertrekkende vanuit de verschillende rollen van het competentieprofiel van de lerarenopleiding, de MOVE-visie. In het tweede semester is het de bedoeling dat de blik van de student geleidelijk aan verschuift naar de DLR's.
- Om de verschuiving van de MOVE-visie naar de DLR's te faciliteren voor de student worden enkele ondersteunende acties uitgerold. Eén van deze acties is het inrichten van een korte observatieperiode per semester. In het eerste semester observeert de student vanuit de MOVE-visie, in het tweede semester vanuit de DLR's. Het organiseren van intervisiemomenten is een tweede actie. Tijdens de intervisiemomenten is het de bedoeling dat de studenten samen de taken uit de verschillende opo's koppelen aan de MOVE-visie en de DLR's, alsook de vertaalslag maken van de MOVE-visie naar de DLR's. Tot slot wordt er een inventaris gedeeld met de studenten waarin de taken staan opgesomd die de student verplicht moet uitvoeren in de stage. In het eerste semester worden deze taken gekoppeld aan de verschillende rollen van de MOVE-visie, in het tweede semester aan de DLR's.
- Om de transparantie en betrouwbaarheid van evalueren te verhogen, werd een rubric ontwikkeld waarin de verschuiving van de MOVE-visie naar DLR's tussen semester 1 en 2 eveneens verweven zit.

Het integrerende karakter van deze case situeert zich vooral in het feit dat de integratie van de verschillende opo's die er al was, geëxpliciteerd wordt, zodat transfer van kennis tussen de verschillende opo's zichtbaar gemaakt wordt zowel voor de studenten als voor de docenten.

#### 2.2.5 SUCCESFACTOREN/RANDVOORWAARDEN EN KNELPUNTEN

##### Voor de onderwijsaanpak

De Banaba Meertalig Onderwijs is een zeer jonge opleiding. Bijsturen is bijgevolg een logisch verhaal. Het concept van het opo 'Werkplekieren' daarentegen was nog maar één keer volledig doorlopen. De docenten waren zelf nog zoekend in het concept en konden soms moeilijk 'grijpen' wat nog niet goed zat.

##### Voor het veranderproces

- Er was slechts één projectmedewerker rechtstreeks betrokken bij de case en zij was bovendien niet bij de projectaanvraag betrokken. Dit leidde af en toe tot een vertraging van het proces. De gedragenheid die bij het bredere team heerste heeft dit meestal wel grotendeels kunnen opvangen.
- Ook in deze case kan het belang van de coach niet genoeg benadrukt worden. In dit project was de belangrijkste meerwaarde zijn functie van extern klankbord en kritische vriend.

## **DEEL 2 - CASE 3**

### **Fundamente(n) van Verpleegkunde (Limburg)**

Deze case is een gestructureerd onderwijs- vernieuwingsproces om tot een activerende en geïntegreerde didactiek te komen die afgestemd is op geïntegreerde evaluatie- doelen zodat studenten hierop beter voorbereid zijn.

## 2.3 Case Fundamenten van Verpleegkunde (Limburg)

### 2.3.1 DE CASE BASISKENMERKEN OPO

Opleiding	Bachelor in de verpleegkunde (campus LiZa)
Betrokken opo(^s)	Fundamenten van verpleegkunde 3
Studiepunten	15
Fase(s)	eerste opleidingsfase
Omvang van de case	onderwijsvernieuwing voor 4 lesweken van de in totaal 8 lesweken waarbij één groot inhoudelijk thema werd uitgewerkt
De case in twee zinnen	Deze case is een gestructureerd onderwijsvernieuingsproces om tot een activerende en geïntegreerde didactiek te komen die afgestemd is op geïntegreerde evaluatiedoelen zodat studenten hierop beter voorbereid zijn. De case sluit aan bij de resolute keuze van de opleiding voor geïntegreerde didactiek en evaluatie van kennis en vaardigheden enerzijds en van leerlijnen anderzijds.
Contactpersoon	Veerle Remans (projectmedewerker), Tanja Ceux (coach)
5 kernwoorden van de case	geïntegreerde didactiek, activerende werkvormen, achterliggende onderwijsorganisatie, bottom-up vernieuwingsproces

### 2.3.2 BEWEEGREDEKENEN VOOR DE (ONDERWIJS)AANPAK

In het academiejaar 2016-2017 is het curriculum binnen de opleiding Bachelor in de Verpleegkunde hervormd van drie naar vier opleidingsjaren (of anders gezegd van 180 stp naar 240 stp). Bij deze curriculumwijziging stonden onder andere volgende krachtlijnen centraal:

- Een geïntegreerde aanpak, waarbij kennis, vaardigheden en attitude rond het thema 'Verpleegkundige voeding- en stofwisselingszorg' in samenhang aan bod komen in het onderwijs en tegelijkertijd elk hun plaats en waarde hebben; en waarbij thema's geïntegreerd over de leerlijnen aan bod komen.
- Een geïntegreerde evaluatie die bestaat uit 3 onderdelen: een kennistoets, een integratietoets en een vaardigheidstoets.

Bij de invoering van een geïntegreerde evaluatie in de eerste opleidingsfase bleek echter dat studenten geen goede scores behaalden op de integratietoets. Vanuit de opleiding werd er een onderwijsvernieuwingproject gestart met als centraal doel de resultaten van de studenten op de integratietoets te verbeteren. Hiervoor ging de opleiding binnen het opleidingsonderdeel 'Fundamenten van verpleegkunde 3' (FVV3) aan de slag met een vernieuwde activerende geïntegreerde didactiek als piloot voor andere opleidingsonderdelen. Dit opleidingsonderdeel omvat inhouden vanuit drie verschillende leerlijnen: verpleegkundige, biomedische en humane wetenschappen. Deze leerlijnen werden voor de vernieuwing als aparte leerlijnen aan de studenten gedoceerd.

De onderwijsvernieuwing binnen FVV3 is een proces waarbij 16 docenten betrokken waren. Op basis van onder meer kwaliteitszorgbevragingen en studieresultaten van studenten streeft de opleiding met deze onderwijsvernieuwing volgende doelstellingen na.

#### DOEL

Voor studenten:

- verbeteren van de transfer tussen het didactisch proces en de evaluatie
- de brug maken tussen de inhouden over verschillende leerlijnen heen

## DOEL

Voor docenten:

- ervaren van meerwaarde van een activerende geïntegreerde didactiek in functie van het leerproces en evaluatie van studenten
- doorbreken van de leerlijnen-structuur binnen het opo door vanuit inhoudelijke thema's te werken
- positieve impact op het didactisch proces

### 2.3.3 DE CASE IN DE PRAKTIJK

In deze case richt het onderwijsvernieuingsproces zich op een gedeelte van het opo FVV3 wat resulteert in de ontwikkeling en implementatie van een activerende geïntegreerde didactiek voor vier van de acht opeenvolgende lesweken in totaal. De 'klassieke' leerlijnen structuur waarin studenten per leerlijn inhouden krijgen aangeboden, wordt doorbroken en dit zowel voor het primair proces (onderwijs) als secundair proces (organisatorisch).

#### Primair proces (onderwijs)

Om het leerproces en de evaluatie van studenten te verbeteren zijn de inhouden binnen dit opo als één **geïntegreerd geheel** uitgewerkt vanuit het **thema 'Verpleegkundige voeding- en stofwisselingszorg'**. Hiermee wordt de vroegere structuur, waarin elke leerlijn apart vanuit zijn specifieke doelstellingen inhouden aanbiedt, losgelaten en vervangen door doelstellingen en inhouden binnen het thema 'Verpleegkundige voeding- en stofwisselingszorg' die vanuit de vroegere leerlijnen gevoed en aan elkaar gekoppeld worden tot één geïntegreerd geheel. Dit resulteert eveneens in **één gemeenschappelijke geïntegreerde cursustekst** voor het thema in tegenstelling tot de vroegere cursussen per leerlijn.

Naast deze inhoudelijke integratie wordt het didactisch proces vernieuwd door in te zetten op het gebruik van **activerende werkvormen**. Hieronder enkele voorbeelden:

- Simulatie-oefeningen: studenten van opleidingsfase 4 hebben patiënt gespeeld en studenten (van opleidingsfase 1) moesten deze patiënt opvangen en verzorgen. Daarna werd dit door de docent in kleine groep nabesproken op basis van een debriefing-systeem van simulatie-onderwijs. Daarbij werden de studenten die patiënt speelden, betrokken in de debriefing om hun ervaringen mee te geven.
- Tijdens integratieles twee was de docent een patiënt en studenten moesten een anamnese afnemen. Daarna werd feedback gegeven en moesten de studenten het opnieuw doen. Dit proces werd herhaald tot de studenten alle noodzakelijk informatie hadden.
- Studenten kregen opdrachten, taken of casussen die eerst zelfstandig of in groep werden uitgewerkt. Hierna werd een actieve uitwisseling tussen de studenten voorzien op basis van de voorbereidingen.
- De tool van Levitt-Jones werd gebruikt waarbij de studenten de juiste 'hints' bij hun casus moesten zoeken en eventueel in overleg gaan met anderen om te wisselen van hint.
- Co-teaching van het onderdeel voeding waarbij studenten bijvoeding aan elkaar moesten geven om zo tot de aandachtspunten te komen.

Bovendien wordt het didactisch proces vormgegeven vanuit een terugkerende structuur die bestaat uit de **combinatie hoorcollege, werkcollege, practica, integratielessen en zelfstandige verwerking** voor de verschillende geïntegreerde inhouden. Verder worden gelinkte inhouden door de betrokken collega's vanuit de verschillende leerlijnen onder de vorm van **co-teaching** samen gegeven om de integratie kracht bij te zetten.

Tenslotte worden er bijsturingen gedaan op het vlak van **evaluatie** om de integratie te toetsen in lijn met het MM DNA. Naast de integratiecasus, moeten studenten per duo een uitgewerkte casus binnen het thema 'Verpleegkundige voeding- en stofwisselingszorg' presenteren aan medestudenten. Deze **presentaties van casussen** omvatten samen het geheel van de te verwerken inhouden. Bovendien wordt er ingezet op een intensievere **begeleiding** van studenten



in de concrete uitwerking van de casus door ingeroosterde **consultmomenten** te voorzien tussen een patiënt (simulant) en de docent.

### Secundair proces (organisatorisch)

Om het primair proces te versterken en de doelstellingen van deze onderwijsvernieuwing op het vlak van integratie te realiseren, wordt in overleg eveneens het organisatorisch aspect bijgestuurd op het vlak van **roostering**. Concreet wordt er gewerkt met een **vast weekschema** voor docenten en studenten als combinatie tussen hoorcollege, werkcollege, practica, integratielessen en zelfstandige verwerking. De ingeschatte **zelfstandige verwerkingstijd** die studenten nodig hebben voor de geziene inhouden wordt bovendien **ingepland** als ondersteuning en sturing voor studenten. Bij de opmaak van de planning wordt uitgegaan van de **gemeenschappelijke link tussen geïntegreerde inhouden** zodat studenten zoveel mogelijk gekoppelde inhouden op één dag te verwerken krijgen. Dit als antwoord op de eerder ervaren 'versnippering' in de te verwerken inhouden voor studenten.

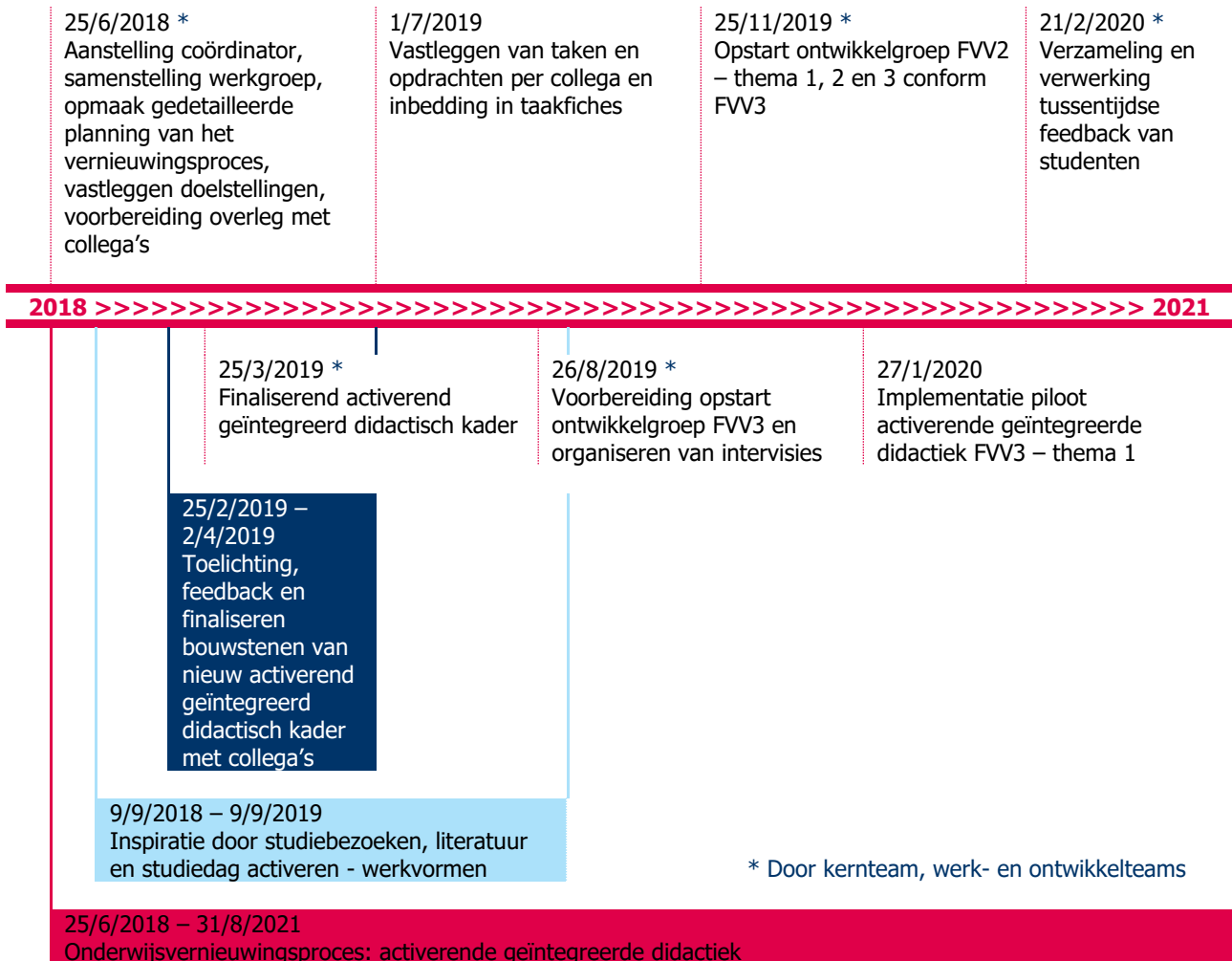
## 2.3.4 HET VERANDERINGSPROCES

Het onderwijsvernieuwingsproces naar een activerende geïntegreerde didactiek ging initieel van start op 25 juni 2018 met de aanstelling van een coördinator en de samenstelling van een werkgroep. Zij vormen de sleutelfiguren in de vernieuwing met onder andere het opstellen van een gedetailleerd tijdspad, afbakenen van de doelstellingen, vastleggen van deadlines, in overleg bepalen van de bouwstenen voor de nieuwe activerende geïntegreerde didactiek en motiveren van alle betrokken collega's van zowel 'Fundamenten van verpleegkunde 3' als 'Fundamenten van verpleegkunde 2'. Om ervoor te zorgen dat de vernieuwingen in lijn lopen met het onderwijs- en evaluatiebeleid van de opleiding is er op regelmatige basis een overleg tussen de coördinator en een kerngroep waar de opleidingsverantwoordelijke deel van uitmaakt. Het reeds in 2018 gestarte vernieuwingsproces werd verdergezet binnen het OOF-project als case. In totaal is dit een proces van een grote groep van collega's (jaarlijks ongeveer 16) waarvan slechts een aantal deel uitmaken van de ontwikkelteams.

Deze onderwijsvernieuwing zal eveneens doorlopen in het academiejaar 2020-2021 waarbij het vernieuwde 'Fundamenten van verpleegkunde 2' geïmplementeerd zal worden, de onderwijsvernieuwing binnen 'Fundamenten van verpleegkunde 3' verder uitgebreid zal worden voor het geheel van het opleidingsonderdeel (in het verlengde van de huidige vier lesweken) en de impact van de onderwijsvernieuwing op de studieresultaten van de studenten in kaart gebracht zal worden.

Om het onderwijsvernieuwingsproces te laten slagen heeft de opleiding ervoor gekozen om te werken met een werkgroep en ontwikkelteams. Hiervoor werden middelen vrijgemaakt. De werkgroep zorgt samen met de coördinator voor het opmaken van een gedetailleerd tijdspad met vermelding van de vergadermomenten en deadlines voor inhoudelijke vernieuwingen (zoals geïntegreerde cursus, uitwerking van de lessen met activerende werkvormen, ...), het vastleggen van de inhoudelijke doelstellingen van het opo en de voorbereiding van de samenkomsten met de ontwikkelteams en alle andere betrokken collega's. De ontwikkelteams die bestaan uit een aantal collega's die betrokken zijn in het opo zorgen voor de verdere inhoudelijke uitwerking van de vernieuwingen en nemen hierin samen met de werkgroep een trekkersrol op zich. Tenslotte zullen ook alle andere collega's in het proces betrokken worden om voor hun specifieke inhouden de vernieuwingen uit te werken met de nodige ondersteuning door het voorbereidend werk van de werkgroep en ontwikkelteams.

In de volgende figuur wordt het vernieuwingsproces visueel weergegeven aan de hand van een tijdslijn met vermelding van belangrijke mijlpalen en taakomschrijvingen van de betrokken collega's in het proces.



*Figuur 2: Tijdslijn Case Fundamenten van verpleegkunde (Limburg)*

### 2.3.5 SUCCESFACTOREN/RANDVOORWAARDEN EN KNELPUNTEN

Om een onderwijsvernieuwing te laten slagen is het belangrijk dat enkele **randvoorwaarden** voor het **veranderproces** vervuld worden. Hierbij maken we een onderscheid tussen verschillende stakeholders die in de onderwijsvernieuwing betrokken zijn. Belangrijk hierbij was dat elke stakeholder de ruimte kreeg en nam om de eigen rol waar te maken.

#### Leidinggevend – beleid

In deze case is het onderwijsvernieuwingsproces een **bewuste beleidsmatige keuze** volgens een vastgelegd tijdspad waarin naast FVV3 als piloot ook andere opo's aan bod komen. Om deze vernieuwing te laten slagen, worden beleidsmatig enkele belangrijke keuzes gemaakt als randvoorwaarden en ondersteuning voor de collega's. Zo wordt er weloverwogen een **coördinator** aangesteld en worden **subteams** (werkgroep en ontwikkelteams) samengesteld vanuit een **complementariteit in profielen**. De opleiding voorziet **omkadering/tijd** voor de betrokken collega's in de taakfiche voor deze onderwijsvernieuwing en geeft **mandaat** aan de ontwikkelaars in de subteams om vernieuwend aan de slag te gaan binnen de afgesproken beleidsmatige krijtlijnen. Tijdens het proces wordt er **tijd** voorzien voor concrete uitwerkingen (zoals de geïntegreerde cursus). Bovendien zorgde **flexibiliteit** van de leidinggevende, waarbij voorziene deadlines (voor het uitwerken van de cursus) uitzonderlijk worden verschoven, voor draagkracht en dit is bevorderend voor de spreiding van werkdruk tijdens dit intensief vernieuwingsproces.

Om de collega's inhoudelijk te ondersteunen en de onderwijsvernieuwing onderbouwd vorm te geven, maakte de opleiding beleidsmatig de keuze om **professionalisering** structureel in te bouwen in de opleidingswerking via studiebezoeken en een studiedag.

### Aanstelling coördinator en werkgroep

De onderwijsvernieuwing en de uitwerking van deze case worden door een **coördinator** getrokken. Op elk moment in het proces overzag zij het geheel (helikopterperspectief), zorgde voor de nodige aansturing zodat deadlines behaald werden, werkte inhoudelijk de vernieuwingen mee uit als betrokken docent binnen het opo, zorgde voor inhoudelijke verbinding en gaf vertrouwen aan collega's tijdens het intensief proces. Daarnaast was zij in functie van kwaliteitszorg mee betrokken bij de bevraging van studenten via focusgesprekken en informeel na de lessen om op basis van deze bevindingen mogelijke wijzigingen door te voeren. Haar trekkersrol in het ontwikkelen van een gedragen en onderbouwde visie (via studiebezoeken en literatuur) over het nieuw didactisch concept was een belangrijke randvoorwaarde als start van de concrete uitwerking van deze case.

Bovendien maakte de coördinator, samen met nog drie andere collega's, deel uit van de werkgroep. Deze werkgroep speelde eveneens een sleutelrol in het uitwerken van deze case. Ze zorgde voor het opstellen van een duidelijke taakafbakening voor alle betrokkenen, gedetailleerde planning met deadlines, vastleggen van de doelstellingen, voorbereiding van het overleg met collega's uit de ontwikkelteams, overleg met andere collega's die geen deel uitmaken van de ontwikkelteams, werkte inhoudelijk de vernieuwingen mee uit (als betrokken docenten binnen dit opo), ontwikkelde integratie-lessen,....

### Secundair proces (organisatorisch)

Om deze onderwijsvernieuwing succesvol te laten zijn, werd er resoluut de keuze gemaakt om de uurroostermakers van bij de start te betrekken. Zij werden niet alleen op de hoogte gebracht van deze uitwerking van deze case, maar kregen de kans om mee na te denken over de meest efficiënte manier van roostering voor studenten en collega's in functie van de inhoudelijke wijzigingen in het onderwijsproces. Op die manier was de vernieuwing niet enkel merkbaar voor studenten in het onderwijs zelf, maar werd dit ook zichtbaar gemaakt in de uurroosters. Daarbij aansluitend werd in de opleidingswerking een professionaliseringsaanbod rond activerende werkvormen voorzien voor collega's en deze werden eveneens opgenomen in hun uurroosters.

### Kwaliteitszorg

Om de impact van de onderwijsvernieuwing op de kwaliteit van het onderwijsproces van studenten te bewaken werd de uitwerking van deze case mee aangestuurd door de medewerker kwaliteitszorg. Zij maakt mee deel uit van de werkgroep. Van bij de start werd actief ingezet op kwaliteitszorg om de impact van de vernieuwing in kaart te brengen. De doelstelling was om dit te realiseren via zowel kwantitatieve (studieresultaten) als kwalitatieve (focusgesprekken) metingen bij studenten en docenten. Wegens de uitbraak van COVID-19 kon de onderwijsvernieuwing binnen FVV3 niet voor alle studenten in de ontwikkelde vorm geïmplementeerd worden. Dit heeft als gevolg dat het betrouwbaar meten van de impact van de vernieuwing op het niveau van de studieresultaten noodgedwongen naar volgend academiejaar verschoven is.

Naast de randvoorwaarden voor het veranderproces onderscheiden we bijkomend volgende **succesfactoren** met betrekking tot de **aanpak van het proces**:

- De opleiding heeft ervoor gekozen om in de uitwerking van deze case en het vernieuwingsproces binnen het onderwijs te werken met verschillende **stakeholders** met een concrete taakinfilling: coördinator, kerngroep, werkgroep en ontwikkelteam. Uit een focusgesprek met de collega's bleek deze aanpak een belangrijke succesfactor te zijn. De complementariteit in profielen van de trekkers in deze vernieuwing, namelijk de coördinator en collega's van de werkgroep, werd ervaren als een grote meerwaarde om het proces te

lopen, gaf vertrouwen en zorgde voor mentale rust, ondanks het arbeidsintensief traject. Kenmerkend voor de verschillende stakeholders was hun geloof in deze onderwijsvernieuwing en in die zin is het belangrijk om in de aanstelling en samenstelling van cruciale werkgroepen op zoek te gaan naar 'believers'.

- Om het helikopterperspectief te bewaren en ervoor te zorgen dat de uitgangspunten bij de uitwerking van deze case gevrijwaard bleven, werd een **gedetailleerde planning** opgesteld van het geheel van het vernieuwingsproces (2018-2020) waarvan het opo deel van uitmaakte. Naast een concreet tijdspad met te behalen deadlines, vastgelegde overlegmomenten bevatte deze planning ook de heldere doelstellingen en de taakverdeling per stakeholder (coördinator, kerngroep, werkgroep en ontwikkelteam, alle betrokken docenten) en dit verspreid over verschillende academiejaren.
- In de uitwerking van deze case was één van de uitgangspunten van de vernieuwing om de **'klassieke' vakkenstructuur te durven doorbreken** en het loslaten van 'gelikte paden' zoals leerlijnen die afzonderlijk van elkaar worden aangeboden (zowel inhoudelijk als planmatig in de uurroosters). Om dit te realiseren werd er niet meer vertrokken van de specifieke inhouden per leerlijn die los van elkaar aan de studenten aangebracht werden, maar werden **inhouden uit de verschillende leerlijnen geïntegreerd** aangeboden binnen het thema 'Verpleegkundige voeding- en stofwisselingszorg'. Om deze integratie ten volle zichtbaar te maken voor de studenten werd er onder meer één geïntegreerde cursus geschreven rond dit thema en werden bepaalde inhouden onder de vorm van **co-teaching** aangebracht. Aanvullend op deze co-teaching zorgde dit vernieuwingsproces ervoor dat collega's tijdens de vele overlegmomenten van elkaar konden leren. Op die manier bevorderde zowel co-teaching als de uitwerking van de cursus de **professionele ontwikkeling** van het docententeam.
- Uit het focusgesprek met docenten bleek dat docenten die in deze case betrokken waren dit vernieuwingsproces ervaren hebben als een uitgebalanceerd evenwicht tussen richting geven in het vernieuwingsproces en het creëren van **eigenaarschap**. Daarnaast en eveneens cruciaal focusten zowel de coördinator als de werkgroep en opleidingsverantwoordelijke op het tonen van een **positieve waardering** van de geleverde inspanningen voor de vernieuwing door betrokken collega's. Dit hangt onder meer samen met het blijven in gesprek gaan met elkaar en dit zowel formeel op vastgelegde overlegmomenten, maar óók en **vooral** op **informele** basis in de wandelgangen. Een grote drijfveer in het proces bleek de grote voldoening die docenten kregen door de **essentie van de opleiding** Verpleegkunde opnieuw centraal te kunnen en mogen stellen met onder meer het formuleren van vernieuwde doelstellingen van het opo over de leerlijnen heen als resultaat. Daarnaast werden docenten eveneens uitgedaagd om stil te staan bij de **essentie van lesgeven**, anders te kijken naar kennisverwerving en het didactische proces anders vorm te geven door nieuwe activerende werkvormen in te zetten.
- Het uitwerken van deze case verliep met een **sterke betrokkenheid van studenten**. Op regelmatige basis werden de geplande vernieuwingen voorgelegd aan de studenten met de mogelijkheid om feedback te geven. Positieve ervaringen werden steeds naar alle betrokken collega's teruggekoppeld als blijk van waardering voor hun inspanningen. Bovendien werden studenten tijdens de vernieuwde thematische lesweken meermaals informeel op het einde van de les bevroegd. Op basis van deze feedback werd zo snel mogelijk bijgestuurd. Tenslotte gaven studenten aan dat het voorzien van ingeplande 'stille' werkruimtes in het uurrooster een meerwaarde was en zij een positief effect voelden van de verhoogde begeleiding in wat ze tegen wanneer moesten voorbereiden.

De complexiteit van een onderwijsvernieuwing brengt na een eerste implementatie steeds enkele **inzichten en uitdagingen** met zich mee. Zo hebben **studenten** aangegeven dat de vernieuwde didactische en roostermatige aanpak vooral een aanpassing vraagt op het vlak van het **uitzoeken** hoe de **geïntegreerde structuur** in elkaar zit. Zo kregen de studenten geen cursus per leerlijn, maar werden inhoudelijk thematisch geclusterd in één geïntegreerde cursus waardoor het in eerste instantie voor hen minder overzichtelijk werd ervaren. Daarnaast zorgde de specifieke aanpak en het gebundeld aanbieden van ingeroosterde hoorcolleges, werkcolleges, practica, integratielessen en zelfstandige verwerkingstijd soms voor **lange schooldagen** op de campus. Tenslotte gaven studenten aan dat het **meer gestuurd voorbereiden** (zoals bijvoorbeeld het bewust inplannen van springuren om voor te bereiden, aanduiding in weekschema's wanneer wat voor te bereiden, ...) voor hen een hulp zou zijn.

In deze case lag de klemtoon op het uitwerken van een activerende geïntegreerde didactiek en dit voor vier van de acht lesweken. In het verlengde hiervan worden in het academiejaar 2020-2021 alle lesweken volgens dit ontwikkeld concept vernieuwd. In deze case lag de focus op een herwerking van een deel van het opo waardoor het niet evident was om de **toetsing** eveneens grondig te herwerken. Met de totale herwerking van het opo zal de kans gegrepen worden om een **kritische blik** te werpen op de huidige **geïntegreerde evaluatie** en om ook hier de 'geijkte paden' te durven loslaten.

Voor **docenten** was de uitwerking van de case zéér arbeidsintensief (herschrijven cursussen, uitwerken van zelfstudieopdrachten, activerende didactiek, ontwikkelen en uitwerken integratielessen, overleg om alles af te stemmen voor de integratielessen, ...) waardoor het gevaar van **overbelasting** steeds om de hoek kwam loeren ondanks dat heel wat bovenvermelde randvoorwaarden (tijd en ruimte in de opdrachtenfiches, nauwgezette aansturing, flexibiliteit, ...) vervuld werden. Deze case vormt een onderdeel in een intensief onderwijsvernieuwingstraject van alle opo's van de eerste opleidingsfase. De vernieuwingen continueren met behoud van dezelfde werkenergie vormt een uitdaging. Ondanks de grote groep van docenten die bij deze vernieuwing betrokken was, vormt het informeren en meenemen van alle collega's in dit verhaal nog een uitdaging. Bovendien vraagt het implementeren van nieuwe didactische werkvormen '**inwerktijd**'. Bijsturing en opvolging van deze vernieuwing zal nodig zijn.

Op het vlak van **kwaliteitszorg** zorgde de uitbraak van COVID-19 ervoor dat er geen betrouwbaar zicht is op de **impact van de vernieuwing** op de studieresultaten en ervaringen van de studenten aangezien niet bij alle studentengroepen een focusgesprek is kunnen doorgaan. Tenslotte zou het een meerwaarde zijn om het onderwijsvernieuwingproces eveneens **onderzoeksmatig** te benaderen. Op die manier zou onder andere de impact van de vernieuwing op het leerproces van de studenten in kaart gebracht kunnen worden door gegevens te verzamelen, te analyseren, hiervan te leren en zeker ook om deze kennis naar buiten te brengen voor een breder publiek.

### 2.3.6 CODA

In de beschrijving van de case worden al enkele toekomstperspectieven opgesteld van de opleiding zoals de verdere uitrol van een activerende geïntegreerde didactiek binnen andere opo's van de eerste opleidingsfase. Daarnaast heeft de opleiding als ambitie om een **PAL-traject** (Peer Assisted Learning) te implementeren in het vernieuwd didactisch proces en op die manier verder in te zetten op een verhoogde begeleiding van eerstejaarsstudenten. Concreet zullen tweede- en derdejaarsstudenten betrokken worden in de ondersteuning van eerstejaarsstudenten bij de verwerking van de leerstof. Een mogelijke piste zou kunnen zijn dat studenten van de derde opleidingsfase een paar dagen per jaar beschikbaar zijn voor eerstejaarsstudenten om hen te helpen tijdens het voorbereiden en verwerken van de leerstof.

## **DEEL 2 - CASE 4**

### **Fundamenten van Verpleegkunde (Leuven)**

Deze case is een onderwijsvernieuwingsproces om tot een meer geïntegreerde thematische didactiek te komen met als doel de huidige versnippering van inhoud in de verschillende leerlijnen bij te sturen. De case sluit aan bij de keuze van de opleiding voor geïntegreerde didactiek en evaluatie van kennis en vaardigheden.

## 2.4 Case Fundamenten van Verpleegkunde (Leuven)

### 2.4.1 DE CASE BASISKENMERKEN OPO

Opleiding	Bachelor in de verpleegkunde (campus Gasthuisberg)
Betrokken opo(^s)	Fundamenten van verpleegkunde 3
Studiepunten	15
Fase(s)	eerste opleidingsfase
Omvang van de case	De vernieuwing omvat ¼ van de eerste fase.
De case in twee zinnen	Deze case is een onderwijsvernieuwingsproces om tot een meer geïntegreerde thematische didactiek te komen met als doel de huidige versnippering van inhouden in de verschillende leerlijnen bij te sturen. De case sluit aan bij de keuze van de opleiding voor geïntegreerde didactiek en evaluatie van kennis en vaardigheden.
Contactpersoon	Ineke Deconinck (projectmedewerker), Tanja Ceux (coach)
5 kernwoorden van de case	geïntegreerde didactiek, thematische clustering van inhouden, integratie-examen, actieve rol van studenten

### 2.4.2 BEWEEGREDEKENEN VOOR DE (ONDERWIJS)AANPAK

Binnen onze hogeschool wordt de Professionele Bachelor in de Verpleegkunde zowel in Limburg als in Leuven aangeboden met de nodige afstemming op onderwijs- en studentenbeleid over de regio's heen. Deze case sluit dan ook gedeeltelijk aan bij de case 'fundamenten van Verpleegkunde Limburg' aangezien de focus eveneens ligt op het opleidingsonderdeel 'Fundamenten in verpleegkunde 3'. In tegenstelling tot de case 'fundamenten van Verpleegkunde Limburg' met een actieve rol voor een grote groep van collega's worden de vernieuwingen hier enkel uitgevoerd binnen de inhouden en leerlijnen waarin de projectmedewerker betrokken is. Tijdens het proces wordt er regelmatig met de beide projectmedewerkers in overleg gegaan om op die manier het leren van elkaar en over de regio's heen mogelijk te maken. Daarnaast werd het proces in beide regio's door de dezelfde medewerker kwaliteitszorg opgevolgd.

In het academiejaar 2016-2017 is het curriculum binnen de opleiding Bachelor in de Verpleegkunde hervormd van drie naar vier opleidingsjaren. Bij deze curriculumwijziging stonden onder andere volgende krachtlijnen centraal:

- Een geïntegreerde aanpak, waarbij kennis, vaardigheden en attitude in samenhang aan bod komen in het onderwijs en tegelijkertijd elk hun plaats en waarde hebben; en waarbij inhouden over leerlijnen geïntegreerd worden.
- Een geïntegreerde evaluatie die bestaat uit 3 onderdelen: een kennistoets, een integratietoets en een vaardigheidstoets.

Uit de kwaliteitszorgbevragingen van 2016-2017 en 2017-2018 kwam onder andere naar voor dat studenten het moeilijk hadden met de versnippering van inhouden binnen het opleidingsonderdeel 'Fundamenten in verpleegkunde 3' (FVV3). Concreet bestond dit opleidingsonderdeel uit 10 verschillende inhouden waardoor het geheel en de onderlinge verbanden verloren gingen voor de studenten. Dit had mogelijk een effect op de scores van het integratie-examen dat een aandeel van 50% heeft in de evaluatie van de studenten voor dit opleidingsonderdeel. Om een antwoord te bieden op de versnippering van inhouden wordt een kritische blik geworpen op het huidig didactisch proces en voorstellen geformuleerd naar een meer geïntegreerde thematische didactiek die in het academiejaar 2020-2021 geïmplementeerd zal worden. Met deze onderwijsvernieuwing streeft de case volgende doelstellingen na.

## DOEL

Voor studenten:

- betere voorbereiding op het integratie-examen dat een aandeel van 50% heeft in de totale score van het opleidingsonderdeel
- meer werkcolleges om de integratie van alle inhouden te verbeteren
- verhogen van de actieve inbreng van studenten door het uitbreiden van het aantal werkcolleges en inbouwen van kennistoetsen om de zelfregie van hun leerproces te verhogen

## DOEL

Voor docenten:

- ervaren van de meerwaarde van geïntegreerde thematische didactiek in functie van de evaluatie van studenten
- 'experimenteren' met co-teaching als middel om de integratie tussen verschillende inhouden te verhogen en het professioneel leren van elkaar te versterken

### 2.4.3 DE CASE IN DE PRAKTIJK

De uitwerking van deze case focust op drie pijlers: thematische clustering op basis van inhouden, verhogen van het student-gestuurd onderwijs en co-teaching. Als antwoord op de versnippering van de **inhouden** binnen de verschillende leerlijnen (verpleegkundige, biomedische en humane leerlijn) werden alle inhouden kritisch bekeken naar mogelijke **overlap** en mogelijkheden om **inhouden thematisch te clusteren**. Dat is de eerste centrale pijler.

Door bepaalde inhouden zoals bijvoorbeeld 'voeding' te verschuiven in de planning zullen ze beter aansluiten bij andere inhouden. Daarnaast zal er een **keuze** gemaakt worden tussen verschillende gehanteerde **kaders en figuren** die binnen verschillende leerlijnen aangebracht worden aan studenten zodat inhouden rond anatomie, verpleegkunde en voeding steeds dezelfde figuren zullen gebruiken. Met deze keuze voor gemeenschappelijke figuren beoogt de opleiding naar een verhoogde integratie van inhouden en eenvoudiger leggen van verbanden tussen inhouden van verschillende leerlijnen door de studenten. Binnen de humane leerlijn gaan **inhouden** meer **geïntegreerd** aangeboden worden vanuit een **centrale casus** die binnen verschillende werkcolleges van onderdelen zoals sociologie en ontwikkelingspsychologie gebruikt zal worden. Bovendien zal de **planning** van lessen aangepast worden zodat werkcolleges dichter aansluiten op hoorcolleges om op die manier versnippering in de aangeboden inhouden tegen te gaan. Daarnaast zullen de werkcolleges gepland worden vanuit themaweken die vanuit de verschillende leerlijnen benaderd zullen worden.

De tweede en derde centrale pijler in deze case waren het verhogen van **student-gestuurd onderwijs en co-teaching**. Hiervoor zal volgend academiejaar Toledo gebruikt worden en pakketten ontwikkeld worden om studenten op een zelfstandige manier inhouden te laten verwerken. De opleiding wil hiermee de zelfsturing van het eigen leerproces bij studenten verhogen. Op het einde van een zelfstandige verwerking van inhouden kunnen studenten een digitale formatieve integratietoets met zowel kennis- als integratievragen uitvoeren om op die manier inzicht te krijgen in hun leerproces.

Twee hoorcolleges worden vervangen door student-gestuurde pakketten op Toledo. Dit geeft ruimte in de planning om een extra werkcollege en simulatie-onderwijs in te richten waarbinnen aan de hand van **co-teaching** door verschillende docenten het **integreren van de kennis** van de verschillende leerlijnen een plaats zal krijgen. De invoering van een werkcollege en simulatie-onderwijs zijn zo uitgewerkt dat studenten problemen uit een reële situatie van een patiënt leren herkennen, verpleegkundige interventies kunnen bepalen op basis van inhouden van FVV3 en wetenschappelijk kwantitatief onderzoek kunnen toepassen. Studenten zullen ook samenwerken in groepsverband.



#### 2.4.4 HET VERANDERINGSPROCES

Het onderwijsvernieuwingsproces naar een geïntegreerde thematische didactiek verliep, zoals eerder aangegeven, deels parallel met de vernieuwing binnen de Bachelor in de Verpleegkunde van campus LiZa. Tijdens het proces werd er een drietal keer samengezeten met de coördinatoren uit beide regio's en de coach om op die manier van elkaar te leren en elkaar op de hoogte te houden over de evoluties in beide regio's.

In deze case was voornamelijk de projectmedewerker betrokken. In een eerste stap werden mogelijke vernieuwingen naar een geïntegreerde didactiek binnen FVV3 geëxploreerd binnen de literatuur, via overleg met de collega's in Limburg en inspirerende good practices in andere opleidingen of hogescholen. Er werd de nodige tijd genomen om het begrip 'geïntegreerd' scherp te krijgen binnen de context van de opleiding, doelstellingen af te bakenen en een oplijsting te maken van haalbare aanpassingen binnen het opleidingsonderdeel. Tussentijds was er afstemming met de opleidingsverantwoordelijken om het resultaat van deze eerste stap beleidsmatig af te toetsen binnen de visie van de opleiding.

In een tweede stap werd een vernieuwende geïntegreerde thematische didactiek ontwikkeld die in het academiejaar 2020-2021 binnen FVV3 geïmplementeerd zal worden. Tijdens het proces was er afstemming met de collega's van het opleidingsonderdeel, maar de vernieuwing zal hoofdzakelijk doorgevoerd worden binnen de inhouden en werkvormen waarin de projectmedewerker rechtstreeks betrokken is en niet het geheel van het opleidingsonderdeel.

#### 2.4.5 SUCCESFACTOREN/RANDVOORWAARDEN EN KNELPUNTEN

Om een onderwijsvernieuwing te laten slagen is het belangrijk dat enkele **randvoorwaarden** voor het **veranderproces** vervuld worden. Deze case kon enkel uitgevoerd worden door de **beleidsmatige keuze** om **middelen** van de opleiding te **investeren** om de projectmedewerker aan te stellen en de mogelijkheden van geïntegreerde didactiek en evaluatie te exploreren. De opleiding heeft deze keuze gemaakt gezien de parallele uitwerking van de case 'Fundamenten in Verpleegkunde Limburg'. Op die manier kon expertise over beide regio's gedeeld worden en konden de collega's van elkaar leren. Bovendien was de opvolging van de kwaliteitszorg medewerker in beide regio's een meerwaarde om ervoor te zorgen dat de onderwijsvernieuwing aansloot bij het onderwijs- en studentenbeleid van de opleiding(en).

Naast de randvoorwaarden voor het veranderproces onderscheiden we volgende **succesfactoren** met betrekking tot de **onderwijsaanpak**:

- In de uitwerking van deze case en het resultaat naar implementatie volgend academiejaar heeft de projectmedewerker, in onderling overleg met de opleidingsverantwoordelijke, bewust gezocht naar een **evenwicht** tussen het **maximaal haalbare** naar geïntegreerde didactiek en evaluatie, maar met **minimale inspanningen** van andere **docenten** in de opleiding. Collega's hadden immers geen ruimte in de taakfiche om een grondige herwerking van hun onderwijspraktijken door te voeren.
- De uitgewerkte case richt zich, zoals eerder beschreven, op drie grote pijlers met name thematische clustering op basis van inhouden, verhogen van het student-gestuurd onderwijs en co-teaching. Door geleverde inspanningen van de projectmedewerker zijn vernieuwingen uitgevoerd met het oog op het **verbeteren van de drie pijlers** zonder hierbij andere collega's te overbelasten.

De uitwerking van deze case bracht ook enkele **inzichten en uitdagingen** met zich mee:

- Om een grotere groep van collega's te betrekken in een onderwijsvernieuwing zou er structureel tijd en ruimte voorzien moeten worden in de opdrachten om het overleg te bevorderen. In deze case was er enkel tijd en ruimte voorzien in de opdracht van de projectmedewerker waardoor overleg met andere betrokken docenten van het opo geen evidentie was. Dit heeft als gevolg dat de vernieuwing hoofdzakelijk zal gebeuren binnen de inhouden van de projectmedewerkers en meest directe collega's.
- Daarnaast was het van bij de start van deze case niet helemaal helder wat de concrete output kon en mocht zijn. Algemeen was deze case gericht op het meer geïntegreerd thematisch aanbieden van inhouden om versnippering tegen te gaan, maar het was aftasten hoe ver het geïntegreerd aanbieden van inhouden uitgewerkt kon worden. Een heldere structuur met concrete verwachtingen en tijdpad van bij de start zou voor deze case een meerwaarde geweest zijn. In het verlengde hiervan was het voor de projectmedewerker een uitdaging om in te schatten hoe ver je kon gaan in het meenemen van collega's en wat je van hen mocht verwachten op het vlak van onderwijsvernieuwing.

## **DEEL 2 - CASE 5**

### **Orthopedagogische basis**

Deze case focust op de evaluatie van één opleidingsonderdeel in een vernieuwd geïntegreerd curriculum. In deze case, die zich situeert in de eerste opleidingsfase, is de uitdaging groot gezien naast kennis en vaardigheden het bereiken van essentiële opleidings specifieke attitudes onder de vorm van beroeps- en grondhoudingen centraal staan.

## 2.5 Case Orthopedagogische basis

### 2.5.1 DE CASE BASISKENMERKEN OPO

Opleiding	Bachelor in de orthopedagogie
Betrokken opo(^s)	Leerteam Groeiende professional 1
Studiepunten	6
Fase(s)	eerste opleidingsfase
Omvang van de case	één opleidingsonderdeel, met bepalende impact op de studievoortgang van de studenten
De case in twee zinnen	Deze case focust op de evaluatie van één opleidingsonderdeel in een vernieuwd geïntegreerd curriculum. In deze case, die zich situeert in de eerste opleidingsfase, is de uitdaging groot gezien naast kennis en vaardigheden het bereiken van essentiële opleidingsspecifieke attitudes onder de vorm van beroeps- en grondhoudingen centraal staan.
Contactpersoon	Bert Vanderheyden (projectmedewerker), Tanja Ceux (coach)
5 kernwoorden van de case	geïntegreerde evaluatie van attitudes, groeiproces van studenten, rubrics, formatieve evaluatie

### 2.5.2 BEWEEGREDEKENEN VOOR DE (ONDERWIJS)AANPAK

In het academiejaar 2019-2020 is een curriculumvernieuwing binnen de opleiding Bachelor in de Orthopedagogie geïmplementeerd binnen de drie opleidingsfasen. Bij het ontwerpen van dit nieuw curriculum was het ontwikkelen van geïntegreerde opleidingsonderdelen - als een groter geheel van inhouden, te bereiken doelstellingen en studiepunten - één van de uitgangspunten. De keuze voor een geïntegreerd curriculum impliceert eveneens de ontwikkeling van een nieuwe geïntegreerde evaluatie. Daarnaast heeft de opleiding voor elk opleidingsonderdeel vastgelegd welke opleidingsspecifieke leerresultaten (OLR's) geëvalueerd moeten worden. Het opleidingsonderdeel 'Leerteam Groeiende professional 1' staat in het tweede semester van de eerste opleidingsfase geprogrammeerd en wordt door een team van negen docenten verzorgd. De opleiding streeft met de onderwijsvernieuwing binnen 'Leerteam Groeiende professional 1' volgende doelstellingen na.

#### DOEL

Voor studenten:

- verbeteren van de oriëntering door in het begin van de opleiding een cesuur (met mogelijkheid tot herkansing in semester 1 volgend academiejaar) in te voeren waarbij het niet-slagen voor dit opleidingsonderdeel tot gevolg heeft dat de studenten geen stage mogen aanvatten in de tweede opleidingsfase
- tijdens het onderwijsproces voldoende groeikansen geven aan studenten via begeleiding en feedback (formatieve evaluatie)

#### DOEL

Voor docenten:

- duidelijk evaluatiekader voor geïntegreerde evaluatie door het vastleggen van de OLR's
- ontwikkelen van geïntegreerde evaluatie in lijn met het geïntegreerd curriculum om transfer mogelijk te maken tussen het didactisch proces en de evaluatie
- ontwikkelen van een kwaliteitsvolle geïntegreerde evaluatie van OLR's zijn in volgorde van belangrijkheid: een combinatie van attitude (beroepshouding, orthopedagogische grondhouding), vaardigheid (kritische reflectievaardigheden) en kennis (verwerking van theoretische inzichten)

### 2.5.3 DE CASE IN DE PRAKTIJK

De uitdaging in deze case was om een kwaliteitsvolle **geïntegreerde evaluatie** te ontwikkelen om zowel **attitudes** (beroepshouding, orthopedagogische grondhouding) als **vaardigheden** (kritische reflectievaardigheden) en **kennis** (verwerking van theoretische inzichten) te kunnen beoordelen. Uit de hierboven vermelde doelstellingen blijkt eveneens het belang van **formatieve evaluatie** doorheen het onderwijsproces om op die manier studenten maximale **groeikansen** te geven. Dit heeft als resultaat dat het opo permanent geëvalueerd zal worden met zowel proces- als productvereisten en een combinatie omvat tussen formatieve en summatieve evaluaties.

Concreet gaat het over volgende **proces- of productvereisten**: (eind)reflectieverslag met inbegrip van peer- en self-assessment, inhoudelijke voorbereiding van een themasessie waarin een casus in groepsverband wordt uitgewerkt, het geven van de themasessie aan de medestudenten en een tweedaagse waarin elke studentengroep zijn/haar casus in de praktijk brengt. Daarnaast zullen de OLR's in het opo beoordeeld worden vanuit een **holistische kijk** op evaluatie waarbij het geheel van proces- en productvereisten de score bepaalt en er geen 'weging' is tussen verschillende onderdelen van de evaluatie. Er is eveneens bewust gekozen om studenten niet numeriek te scoren, maar te werken met de score '**geslaagd**' of '**niet-geslaagd**'.

Om studenten zo concreet mogelijk inzicht te geven in de OLR's en beoogde doelstellingen van dit opo wordt er zowel voor de beroepshouding als de orthopedagogische grondhouding gewerkt met een **rubric** waarin alle indicatoren voor het geheel van de opleiding beschreven staan en dit op **vijf niveaus** (Geen, Rudimentair, Ontwikkelbaar, Expert en Inspirerend). Voor het opo waarin deze case zich bevindt, worden de studenten geëvalueerd op het niveau 'Ontwikkelbaar'. Door te werken met een rubric is de verwachte **groei** voor het geheel van de opleiding voor de OLR's beroepshouding als de orthopedagogische grondhouding zichtbaar voor de studenten en krijgen ze een concrete invulling van deze attitudes aan de hand van indicatoren. Studenten zullen deze rubric als leidraad voor de verschillende proces- en productvereisten gebruiken. Daarnaast hanteren docenten de rubric voor de evaluatie van de studenten.

Doorheen het proces krijgen de studenten op regelmatige tijdstippen **tussentijdse feedback** van de docenten om op die manier hun leerproces zichtbaar te maken. Zo bezorgen de studenten de voorbereiding van hun themasessie, waarin een casus moet worden uitgewerkt, aan de docent en deze voorziet de nodige feedback. Op basis van deze feedback kunnen de studenten de nodige bijstellingen doen alvorens hun themasessie te geven aan de medestudenten. Het geven van de themasessie vormt een onderdeel van de geïntegreerde evaluatie. Tenslotte voeren de studenten zowel een **self- als peerassessment** uit dat mede een onderdeel vormt van het (eind)reflectieverslag.

### 2.5.4 HET VERANDERINGSPROCES

Het opo 'Leerteam Groeiende professional 1' staat in het tweede semester van de eerste opleidingsfase geprogrammeerd en wordt door een team van negen docenten verzorgd. Tijdens het veranderingsproces maken alle betrokken collega's deel uit van het ontwikkelteam (zie figuur 3). Daarnaast zorgde een kernteam van drie collega's (coördinator van het opo en tevens projectmedewerker, partner onderwijs van de opleiding en de coach) voor het richting geven aan het veranderingsproces met duidelijk afgebakende doelstellingen, vastleggen van bepaalde krijtlijnen in lijn met onder andere het toetsbeleid van de opleiding en de voorbereiding van de overlegmomenten met de ontwikkelgroep. De partner onderwijs maakt eveneens deel uit van de POC waardoor informeren en afstemmen over het proces en mogelijke inhoudelijke vragen in de vernieuwing ook hier een plaats konden krijgen. In de volgende figuur wordt het vernieuwingsproces visueel weergegeven aan de hand van een tijdslijn met vermelding van belangrijke mijlpalen en taakomschrijvingen van de betrokken collega's in het proces.



- De ontwikkelde rubric bevat heldere en concreet omschreven indicatoren om verschillende niveaus binnen de te evalueren OLR's beroepshouding en orthopedagogische grondhouding aan te geven in functie van persoonlijke groei van de student.
- Om de uitwerking van deze case te laten slagen, werden vele overlegmomenten ingepland. Het ontwikkelwerk werd uitgevoerd door de voltallige groep van collega's en taken werden onderling gedeeld met een gevoel van eigenaarschap over de vernieuwingen als resultaat. De projectmedewerkers zetten samen met de partner onderwijs en coach de grote lijnen uit, maar inhoudelijk kreeg de stem van de collega's zeker een plaats. Dit uitgebalanceerd evenwicht tussen richting geven in het onderwijsvernieuwingsproces en het streven naar eigenaarschap bij alle betrokken collega's in de ontwikkelgroep was belangrijk voor het procesverloop. Bovendien zorgde de betrokkenheid van alle collega's bij het ontwikkelwerk ervoor dat aanpassingen aan het onderwijsproces (waarbij de tweedaagse niet kon doorgaan) door de uitbraak van de COVID-19 pandemie met de nodige flexibiliteit en in onderling overleg konden gebeuren.

De complexiteit van een onderwijsvernieuwing brengt na een eerste implementatie steeds enkele **inzichten en uitdagingen** met zich mee:

- Helaas hebben we wegens de uitbraak van COVID-19 **geen zicht op de impact** van de vernieuwing op de studieresultaten en perceptie van de studenten. Bovendien is de case zoals uitgewerkt niet volledig kunnen doorgaan wegens het wegvallen van de tweedaagse, maar hopelijk kan dit in 2020-2021 wel gebeuren. Via focusgesprekken met studenten en het analyseren van de studieresultaten zal getracht worden om de impact van de vernieuwing in kaart te brengen.
- De uitwerking van deze case was zoals vele onderwijsvernieuwingen een **intensief traject** waarbij onder tijdsdruk een groot engagement van collega's gevraagd werd. Hierbij is het zeker aan te raden om waakzaam te blijven voor de docentenbelasting zodat collega's niet noodgedwongen moeten afhaken.

Wegens het niet volledig kunnen doorgaan van de uitgewerkte geïntegreerde evaluatie was het nog niet mogelijk om een **kritische blik** te werpen op de geformuleerde indicatoren van de **rubric** met betrekking tot de 'meetbaarheid'. Dit is zeker een aandachtspunt dat de opleiding onder andere in de focusgesprekken met de studenten en via de ervaring van de docenten in de toekomst zal opnemen.

## **DEEL 2 - CASE 6**

### **Pop-upproject voor businessstudenten**

In het pop-upproject komen alle opgebouwde expertises van de verschillende fases samen in één vervlochten geheel. Om ervoor te zorgen dat de student dit zelf inziet, zowel voor, tijdens als na de effectieve pop-up, is er nood aan een uitgewerkte evolutieve integratie binnen de leerlijn 'Ondernemen'.



## 2.6 Case Pop-upproject voor businessstudenten

### 2.6.1 DE CASE BASISKENMERKEN OPO

Opleiding	Bedrijfsmanagement Limburg
Betrokken opo('s)	pop-upproject (en voorbereidende opo's met betrekking tot ondernemen)
Studiepunten	14
Fase(s)	3
Omvang van de case	De case is het sluitstuk van de opleiding Bedrijfsmanagement - KMO & Ondernemen en steunt op het volledige opleidingsprogramma. Aan de integratie zal in de volgende jaren verder gewerkt worden.
De case in twee zinnen	In het pop-upproject komen alle opgebouwde expertises van de verschillende fases samen in één vervlochten geheel. Om ervoor te zorgen dat de student dit zelf inziet, zowel voor, tijdens als na de effectieve pop-up, is er nood aan een uitgewerkte evolutieve integratie binnen de leerlijn 'Ondernemen'.
Contactpersoon	Sophie Haenen (projectmedewerker), Hilde Wuytens (coach)
5 kernwoorden van de case	opleidingsniveau, leerlijn, ervaringsgericht leren, coaching, ondernemerschap

### 2.6.2 BEWEEGREDEKENEN VOOR DE (ONDERWIJS)AANPAK

Het opo 'pop-upproject' wordt jaarlijks georganiseerd in de 3de fase van de Bachelor Bedrijfsmanagement – KMO & Ondernemen met volgende vaststellingen:

- Dit project bouwt verder op de kennis, vaardigheden en attitudes opgebouwd in voorgaande opo's. Bijvoorbeeld: het schrijven van een commercieel en financieel business plan voor de pop-up werd voorbereid in het businessproject in de tweede fase, waar studenten een commercieel en financieel businessplan voor een fictieve case leerden opstellen.
- Toch moeten studenten nog intens gecoacht worden om eerder geleerde basisbegrippen en -technieken toe te passen. Ze hebben bijvoorbeeld verschillende opo's zoals budgettering, inkoop management succesvol afgelegd maar ze gebruiken deze kennis onvoldoende voor de bedrijfsvoering in hun pop-up.
- In de voorgaande fases van de opleiding wordt weinig vanuit praktijkcases aan de verschillende deelcompetenties gewerkt. Ook studenten leggen de link niet tussen de theorie van bijvoorbeeld Bedrijfsbeleid en de concrete toepassing in de pop-up.
- De leerlijn naar een evolutieve integratie met betrekking tot ondernemen ontbreekt. In een dergelijke leerlijn zouden verschillende opo's uit de verschillende fases op elkaar kunnen inspelen waardoor studenten een meer globaal en diepgaander inzicht krijgen. Hierdoor is een transfer beter mogelijk tijdens hun studie. Studenten kunnen zo gaandeweg hun expertise opbouwen en het zo meer zien als een vervlochten geheel richting een volledig zelfstandige bedrijfsvoering.

#### DOEL

Deze vaststellingen leiden tot de vraag: "Hoe kunnen we een geïntegreerd evaluatieproject voor KMO & Ondernemen optimaliseren voor de toekomst?"

## 2.6.3 HET VERANDERINGSPROCES

### Eerste semester

- Focus op opstart pop-upproject
- Informeren en bevragen van opleidingsverantwoordelijke & andere collega's van het opo

### Tweede semester

Februari	Maart	April	Mei
Opstart pop-ups Sint-Truiden	Eindevaluatie van studenten voor het opo 'pop-upproject'	Online-focusgesprek met docenten > niet doorgegaan o.w.v. COVID-19	Analyse resultaten bevragingen
Bezoek pop-ups Leuven	Bevragen studenten over evaluatie en eindcompetenties	Digitale bevragingen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docenten (12)</li> <li>• Alumni van eerste 5 pop-up jaren (15)</li> <li>• Ondernemers (0)</li> </ul>	Bepalen actiepunten voor 2020-2021
Bevragen studenten pop-ups Sint-Truiden en Leuven	Kritische reflectie op opo door coach Hilde		
Deskresearch m.b.t. curriculum in eigen en andere hogescholen	Fysieke focusgroep met docenten > niet doorgegaan o.w.v. COVID-19		

## 2.6.4 DE CASE IN DE PRAKTIJK

We vroegen aan alumni en docenten wat afstudeerders moeten kennen (en kunnen) op de arbeidsmarkt. We zijn daarbij vertrokken van de verschillende elementen uit de evaluatie van de pop-up (zie onderstaande tabel). Opvallend is de gelijkensis in de top 3 waarbij zowel alumni als docenten het belang benadrukken van soft skills, bedrijfsvoering en planning en organisatie.

	Alumni	Lectoren
<b>1</b>	Soft skills	Planning & organisatie
<b>2</b>	Planning & organisatie	Soft skills
<b>3</b>	Bedrijfsvoering	Bedrijfsvoering
<b>4</b>	Commerciële communicatie	Commerciële communicatie
<b>5</b>	Organisatierol opnemen	Businessplan
<b>6</b>	Businessplan	Organisatierol opnemen
<b>7</b>	Rapportering	Inkoopmanagement
<b>8</b>	ERP & Databasebeheer	ERP & Databasebeheer
<b>9</b>	Inkoopmanagement	Rapportering
<b>10</b>	Verzekeringen & Wetgeving	Verzekeringen & Wetgeving

Daarnaast bevestigden onze alumni spontaan het belang van de soft skills (verantwoordelijkheid, initiatief, people management, inlevingsvermogen, ...) en vakspecifieke kennis (inkoopmanagement, commercieel management, procesmanagement, ...) voor hun carrière.

Bovenstaande elementen zien we terug in de huidige beoogde competenties en evaluatiecriteria van het pop-upproject. Zo worden studenten geëvalueerd met betrekking tot het opstellen en uitvoeren van een commercieel en financieel plan, de planning en uitvoering van hun marketingstrategie, de leverancieronderhandelingen, inzichten in hun bedrijfsvoering, ...

Ondanks dat deze criteria tijdens de kick-off meeting duidelijk kenbaar worden gemaakt, zien we dat studenten vooral werken naar deadlines toe en dan enkel letterlijk maken wat in de opdracht staat. Ze lijken hierbij te vergeten dat de opdrachten bedoeld zijn om bepaalde competenties te ontwikkelen. Herhaaldelijk collectief terugblikken op deze competenties en bijhorende evaluatie criteria en meer bewuste zelfreflectie op deze soft skills en vakkennis blijken belangrijk.

Om de student bewuster te laten werken aan zijn persoonlijke groei is er in de toekomst een noodzaak om, naast de coaching van de groep, meer met het individu te werken. Mogelijkheden hiervoor:

- Individuele feedbackmomenten
- Individuele groeicurve per student vanaf start project tot einde project
- Zelfevaluatierapport per student (waar wil ik naar toe en op welke manier?)

Daarnaast is er een opportuniteit om ook externe ondernemers te betrekken voor coaching om zo elke pop-upgroep vanuit de bedrijfswereld uit te dagen om kritisch te reflecteren.

Tot op heden is er weinig integratie met andere opo's. Door dit onderzoek merkten we echter duidelijk dat de docenten wel openstaan voor een betere integratie en opdrachten in het kader van de pop-ups. Daarom willen we graag volgend academiejaar de discussie hierrond opentrekken tijdens vergaderingen met de werkgroep 'KMO & Ondernemen' zodat deze mogelijkheden samen ontdekt worden. Dankzij het uitwerken van een evolutieve leerlijn 'Ondernemen' streven we naar het geïntegreerd toepassen van kennis en vaardigheden uit de hele opleiding in het pop-upproject. Concrete actiepunten voor de volgend academiejaren:

#### **Uitwerken evolutieve leerlijn 'Ondernemen'**

- Aanpassing ECTS-fiches van betrokken opo's
- Organisatie vergaderingen met werkgroep 'KMO & Ondernemen'
- Betrokkenheid verhogen van 1e en 2e fase studenten in aanloop en tijdens pop-upproject
- Integratie businessproject 2e fase en pop-upproject 3e fase

#### **Optimaliseren evaluatie binnen opo**

- Coaching en feedback uitbreiden met inzichten van internen en externen voor zover de middelen dit toelaten
- Ruimte voorzien voor individuele feedbackmomenten en zelfreflectie per student
- Evaluatie vanuit holistisch standpunt

## **2.6.5 SUCCESFACTOREN/RANDVOORWAARDEN EN KNELPUNTEN**

Het succes van de case is bepaald door meerdere randvoorwaarden:

- Een sterk opo dat reeds voor de zesde keer met succes georganiseerd wordt waarbij voor de studenten het proces en product samenvallen;
- Enthousiaste docenten die geloven in de kracht van het verhaal en reeds verschillende jaren in het opo betrokken zijn;
- Beschikbare tijd en ruimte om het onderzoek te voeren en de nodige literatuur te raadplegen;
- Deskundige begeleiding van een coach die tevens een kritische blik werpt op het volledige proces;
- Het durven verruimen van onze blik naar buiten door op andere campussen en hogescholen te gaan kijken naar gelijkaardige projecten, zelfs over de grens;
- Actieve deelname aan het onderzoek door studenten, alumni, docenten en ondernemers;
- Rekening houden met de context en keuzes durven maken:
  - Wijziging onderzoeksmethode door COVID-19
  - Tijdsgebonden prioriteiten van docenten.

Op dit moment vormt de beperkte integratie door de docenten van het pop-upproject in de opo's van de eerste en twee fase het belangrijkste knelpunt voor deze case.

### **2.6.6 CODA**

Volgens alumni is het pop-upproject een herinnering voor eeuwig. Iets waar ze jaren later nog over praten tijdens een sollicitatieproces. Een reality check die ze onmogelijk op de schoolbanken hadden kunnen leren. Door het uitwerken van de evolutieve leerlijn 'Ondernemen' in academiejaar 2020-2021 hopen we deze ervaring nog te versterken.

## **DEEL 2 - CASE 7**

### **Samenwerking vroedvrouwen en gynaecologen in Vroedkunde**

Keuze voor geïntegreerde evaluatie van een opo (dat uit verschillende onderdelen bestaat) uit de verloskundige leerlijn binnen Vroedkunde. Dit om zowel gynaecologische en vroedkundige aspecten met elkaar te integreren en zo de studenten beter voor te bereiden op de praktijk en het werkveld.

## 2.7 Case Samenwerking vroedvrouwen en gynaecologen in Vroedkunde

### 2.7.1 DE CASE BASISKENMERKEN OPO

Opleiding	Vroedkunde Limburg en later uitbreiden naar Leuven
Betrokken opo(^s)	pathologie van de preconceptie, zwangerschap, bevalling en postpartum
Studiepunten	8 stp
Fase(s)	2de opleidingsfase
Omvang van de case	conceptueel uitgewerkt voor het opo en daarnaast een concreet voorbeeld van evaluatie uitgewerkt voor een onderdeel van het opo (nl. pathologie van de zwangerschap)
De case in twee zinnen	keuze voor geïntegreerde evaluatie van een opo (dat uit verschillende onderdelen bestaat) uit de verloskundige leerlijn binnen vroedkunde, dit om zowel gynaecologische en vroedkundige aspecten met elkaar te integreren en zo de studenten beter voor te bereiden op de praktijk en het werkveld
Contactpersoon	Karolien Simons (projectmedewerker Limburg), Ilse Dejaeger (projectmedewerker Leuven), Hilde Wuytens (coach)
5 kernwoorden van de case	conceptueel (opo) – concreet (onderdeel van het opo) – externen als partner in evalueren (gynaecologen) – transfer theorie-praktijk – werkveld

### 2.7.2 BEWEEGREDEKENEN VOOR DE (ONDERWIJS)AANPAK

We willen komen tot **meer integratie in de opo's uit de verloskundige leerlijn, zowel in de Bachelor Vroedkunde in Limburg als in Leuven**. Op dit moment bestaan de opo's uit zowel vroedkundige als gynaecologische aspecten. De inhoud is vooral theoretisch, maar bevat ook een deel praktijk. De verschillende aspecten worden op dit moment echter afzonderlijk onderwezen en afzonderlijk geëvalueerd. Geïntegreerd evalueren zou hier een meerwaarde kunnen betekenen omdat studenten hierdoor beter op het werkveld voorbereid worden, doordat studenten beter de theorie kunnen linken aan de praktijk. In de praktijk worden de studenten eveneens geconfronteerd met de verschillende visies tussen de artsen en vroedvrouwen. In de case is gekozen voor het **opo 'Pathologie van preconceptie, zwangerschap, bevalling en postpartum' (Limburg)**. Het idee is dat de uitwerking gebruikt kan worden als **'good practice'** voor andere opo's binnen de verloskundige leerlijn in Limburg, maar later ook in Leuven.

### 2.7.3 DE CASE IN DE PRAKTIJK

**DOEL** Met deze case formuleren we een antwoord op de vraag: **'Hoe ziet de ideale geïntegreerde evaluatie eruit voor het opo 'Pathologie van preconceptie, zwangerschap, bevalling en postpartum?'**

We hebben gekozen voor het **conceptueel** uitwerken van de evaluatie binnen het opo aan de hand van vijf bouwstenen (Wilms & Wuytens, 2019). Het veranderproces beschrijven we in punt 4. We onderscheiden **twee delen in de evaluatie van het opo**. In de eerste plaats willen we dat de studenten **bepaalde kennis weten/inhoud uit het hoofd kennen en bepaalde**

*inhouden kunnen toepassen.* Hier hebben we gekozen voor een *schriftelijke digitale kennistoets van 2 uur voor 40% van de punten (kennisvragen en casusvragen).*

Met deze combinatie van vragen kunnen we nagaan of studenten bepaalde kennis onder de knie hebben, maar ook of ze die kennis kunnen toepassen. Er zijn namelijk veel verschillende vormen van toetsvragen mogelijk (binnen (X-)Toledo, het online leerplatform van UCLL) zodat de moeilijkheidsgraad en het verdiepend vermogen van de vragen kunnen variëren. Het biedt ons eveneens de kans om zowel verloskundige als vroedkundige aspecten te bevragen. Door hiervoor te kiezen is er ook een automatische verbetering mogelijk waardoor de tijdsinvestering kleiner is en de vrijgekomen tijd kan besteed worden aan het mondeling gedeelte.

Omdat het in de schriftelijke digitale kennistoets moeilijker is om vanuit één praktijkgerichte casus te vertrekken en alle aspecten te integreren kiezen we in de tweede plaats voor een mondeling deel waar we echt de focus op het geïntegreerd evalueren kunnen leggen. We willen namelijk dat studenten ons *individueel kunnen tonen dat ze bepaalde inhouden kunnen toepassen en bepaalde vaardigheden kunnen demonstreren.* Hier hebben we gekozen voor een *mondeling examen met een vaardigheidsexamen rond een casus gedurende 15 minuten (we voorzien nog 5 minuten voor de bespreking tussen de docenten om afstemming te bevorderen) voor 60% van de punten.*

Door te kiezen voor het werken met één casus, kunnen we de lesinhouden van de gynaecologen en vroedvrouwen met elkaar integreren. Voor het afnemen van het mondeling examen kiezen we eveneens voor een duo, bestaande uit een gynaecoloog en een vroedvrouw om de integratie echt te benadrukken. We stellen een sleutel met criteria op en het is de bedoeling om tot één punt te komen. Het voordeel is dat er doorgevraagd kan worden om de inzichten van de studenten te toetsen. Zo is er ook aandacht voor de transfer van de verworven kennis naar nieuwe contexten, naar de praktijk en naar het werkveld. Het is eveneens een voorbereiding op de overall-toets in de derde opleidingsfase. We hopen dat de studenten uiteindelijk beter voorbereid zijn op het werkveld.

Daarnaast vonden we het verduidelijkend om dit **concreet** uit te werken voor een onderdeel van het opo en dat hebben we dan ook effectief gedaan.

#### 2.7.4 HET VERANDERINGSPROCES

We beschrijven hier het veranderproces aan de hand van vijf bouwstenen.

##### Visie

De startvraag was: 'Waarom kiezen we voor **geïntegreerd evalueren** (Start with why – Simon Sinek)?' We willen dat studenten door de geïntegreerde evaluatie de integratie zien en ervaren om zo tot diepgaand leren te komen. Op die manier kan er ook een betere transfer tot stand komen van de theorie naar nieuwe contexten, naar de praktijk en naar het werkveld. We hopen de studenten op die manier op te leiden tot betere professionals en ze voor te bereiden op het werkveld waar ze ook geconfronteerd worden met verschillende visies tussen artsen en vroedvrouwen. Een bijkomend voordeel van geïntegreerd evalueren is dat we zo het aantal toetsen kunnen reduceren waardoor we slanker gaan evalueren. Tot slot zal dit automatisch leiden tot een aanpassing van het onderwijs o.a. meer aandacht voor co-teaching, ...

##### Heldere verwachtingen

"*Begin with the end in mind*" en "*If you don't know where you are going, you will probably not wind up there*" (*Forrest Gump*). In een tweede fase wilden we heldere verwachtingen formuleren, zowel voor studenten als docenten. Dit moet aan de start van het opo gebeuren. We stelden ons de vraag: 'Wat willen we zien bij studenten aan het einde van de rit?'. **Het expliciteren van de doelen en de verwachtingen** is van belang om het leerproces bij de studenten in gang te

zetten. Nagaan of studenten de doelen en de criteria om te slagen kennen en nagaan of de studenten weten wat ze te doen hebben om zich de doelen eigen te maken, zijn hierbij cruciaal.

Het opstellen van een duidelijke ECTS-fiche is onontbeerlijk maar we (zowel docenten als studenten) zullen er ook **regelmatig naar terug moeten grijpen** om te zien hoever de studenten staan in hun leerproces en welke ondersteuning er nog nodig is. Het werd snel duidelijk dat het zeer moeilijk zou zijn om dit concreet uit te werken met de docenten uit het ontwerpteam aangezien zij geen of maar voor een klein gedeelte lesgeven in het opo. De keuze voor een **conceptuele uitwerking** is een belangrijk keerpunt geweest en gaf terug meer rust.

### Aanpak van evaluatie

In deze derde stap zochten we naar een mogelijke uitwerking van de aanpak van geïntegreerde evaluatie voor dit opo. Het **betrekken van alle actoren** (docenten die lesgeven in het opo, opleidingshoofd, stafmedewerker onderwijs- en kwaliteitszorg, externen (gynaecologen)) is essentieel en daar werd ook vaak tijd en ruimte voor uitgetrokken. Dit om tot inzichten te komen, visies af te stemmen, te streven naar transparantie, samen te ontwerpen, af te toetsen wat praktisch en budgettair haalbaar is, ...

Om de **toetsing te laten aansluiten bij onze visie op geïntegreerd evalueren** hebben we gebruik gemaakt van de flowchart van de UGent (Allemeersch, Aper, & Magherman, 2019). We hebben daarnaast ook rekening gehouden met de beperkte budgettering. Naast de conceptuele uitwerking hebben we er dan voor gekozen om dit **concreet** uit te werken voor een onderdeel van het opo. Waar we dan precies zijn uitgekomen kan je lezen in punt 3: De case in de praktijk.

### Krachtige leeromgevingen ontwerpen

Deze manier van evalueren vraagt om het anders organiseren van ons onderwijs. Door het ontwerpen van krachtige leeromgevingen willen we **het onderwijs afstemmen op de manier van evalueren** zodat de gehele leeromgeving het leren ondersteunt. De samenwerking tussen de docenten (inclusief gynaecologen) is van cruciaal belang en zou tot uiting kunnen komen door op bepaalde momenten te kiezen voor co-teaching. Tussendoor willen we de studenten ook voorbereiden op de manier van evalueren door terug te grijpen naar de doelen en de verwachtingen en door de manier van evalueren reeds in groep uit te testen (door COVID-19 is dit uitproberen jammer genoeg niet kunnen doorgaan). Het is van belang om veel ruimte te voorzien voor feedback door docenten en door medestudenten. We hopen dat er zo ook een groei naar zelfregie kan ontstaan waardoor de studenten het leren meer in eigen handen nemen. Zo nemen we de student mee als partner in het evalueren.

### Opvolgen en bijsturen

Het zou mooi zijn als alles gestroomlijnd verloopt, maar in werkelijkheid is dat meestal niet zo. In het kader van kwaliteitszorg is het van belang om op regelmatige tijdstippen terug te blikken. We mogen niet vergeten om het goede te borgen en successen te vieren! Maar ook bijsturen waar nodig en vooruitblikken zijn belangrijk. We hopen dat de uitwerking gebruikt kan worden als 'good practice' voor andere opo's binnen de verloskundige leerlijn in Limburg en Leuven.

Op de volgende pagina vind je het tijdpad van deze case.





## 2.7.5 SUCCESFACTOREN/RANDVOORWAARDEN EN KNELPUNTEN

### Succesfactoren

- Vertrekken van 'WHY' door vooraf goed na te denken over het waarom en de meerwaarde van geïntegreerde evaluatie;
- Regelmatig samenkomen met het ontwerpteam (teacher design team) om het proces levend te houden, gebruikmakend van een vaste vergaderstructuur en elkaar hierbij durven waarderen en betrokken confronteren;
- Input uit tussentijdse vormingen rond evalueren, uit onderzoek, uit literatuur, uit interviews integreren;
- Enthousiaste docenten in het ontwerpteam met een nieuwsgierige en explorerende houding en kennis van digitaal toetsen, dit onder begeleiding van een coach met de rol van procesbegeleider en kritische vriend;
- Regelmatig alle actoren (docenten die lesgeven in het opo, opleidingshoofd, stafmedewerker onderwijs- en kwaliteitszorg, externen (gynaecologen)) betrekken is essentieel. Dit om tot inzichten te komen, visies af te stemmen, te streven naar transparantie, samen te ontwerpen, af te toetsen wat praktisch en budgettair haalbaar is, ...
- Keuzes durven maken zoals het kiezen voor een conceptuele uitwerking met één concreet voorbeeld, vooruitblikken en af en toe een stap terug durven zetten, durven falen maar ook tevreden zijn over bereikte successen.

### Knelpunten

- Samenwerking tussen gynaecologen en vroedvrouwen is niet altijd evident, maar zou gesteund moeten worden door de opleiding;
- Het opo heeft een andere invulling in Limburg en in Leuven (zowel wat inhoud, omvang, onderwijs als evaluatie betreft), wat de uniforme uitwerking bemoeilijkt;
- De samenstelling van een ontwerpteam is heel belangrijk voor de slagkracht. In deze case was het ontwerpteam minder betrokken bij het opo, de docenten gaven geen of slechts voor een klein gedeelte les in dit opo. Dit had tot gevolg dat de efficiëntie niet altijd even hoog lag;
- Een mogelijke weerstand tegen verandering bij sommige docenten die lesgeven in het opo;
- Het aftoetsen van examentijd en budgettaire consequenties kost tijd;
- Onduidelijke toekomst: een onderwijsvernieuwing in het vooruitzicht, maar nog niet volledig duidelijk wanneer, hoe ze er zal uitzien en of ze hetzelfde zal zijn in Limburg als in Leuven.

### Randvoorwaarden

- Een ontwerpteam, liefst met docenten die in het opo zelf lesgeven.
- Een externe coach die het proces kan begeleiden en zorgt voor een kritische blik.

## **DEEL 2 - CASE 8**

**Observatieverslag in SRW, kinderen jongeren en welzijn**

Uitwerken en invoeren van een gezamenlijk aangestuurde opdracht bestaande uit geselecteerde doelen vanuit diverse leerlijnen/opleidingsonderdelen waarbij formatieve feedback het leerproces van de student kan ondersteunen en om verbanden te zien tussen de verschillende opleidingsonderdelen.

## 2.8 Case Observatieverslag in SRW, kinderen jongeren en welzijn

### 2.8.1 DE CASE BASISKENMERKEN OPO

Opleiding	Sociale Readaptatiewetenschappen, kinderen, jongeren en welzijn (SRW)
Betrokken opo(^s)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Schriftelijke vaardigheden (SV) - communicatieleerlijn</li><li>• Beroepspraktijk 1 (BP1) - leerlijn beroepspraktijk</li><li>• Praktijkonderzoek: verkenning (PO1) – onderzoekende leerlijn</li><li>• Psychologie: inleiding (PSYCH)- sociale en pedagogische leerlijn</li></ul> <p>Al deze opo's vallen in semester 2.</p>
Studiepunten	SV (3 Sstp), BP1 (8 stp), PO1 (6 Stp), PSYCH (6 Stp)
Fase(s)	1
Omvang van de case	onderdeel van formatieve evaluatie voor quasi alle opleidingsonderdelen van tweede semester van opleidingsfase 1 (23 studiepunten) uit verschillende leerlijnen
De case in twee zinnen	uitwerken en invoeren van een gezamenlijk aangestuurde opdracht bestaande uit geselecteerde doelen vanuit diverse leerlijnen/opleidingsonderdelen waarbij formatieve feedback het leerproces van de student kan ondersteunen en om verbanden te zien tussen de verschillende opleidingsonderdelen
Contactpersoon	Eva Brattinga (projectmedewerker) en Dave Gelders (coach)
5 kernwoorden van de case	afstemming leerlijnen, beroepsvaardigheden, communicatie, transfer

### 2.8.2 BEWEEGREDEKENEN VOOR DE (ONDERWIJS)AANPAK

De opleiding kiest resoluut voor 'leren kijken naar' in de eerste opleidingsfase. Aangezien observeren een complexe vaardigheid is, besteden verschillende opleidingsonderdelen, uit diverse leerlijnen (Waarnaar kijken we? Hoe kijken we? ...) hieraan aandacht. We stelden echter vast dat het voor studenten erg moeilijk was om zelf de transfer te maken tussen de verschillende opleidingsonderdelen. De opdracht die de projectmedewerkers kregen in deze case was om in het onderwijs iets te ontwerpen dat studenten stimuleerde om inzicht te verdiepen en transfer te maken tussen verschillende opleidingsonderdelen, dat meer balans in de evaluatie bracht, dat de studiebelasting in evenwicht hield en dat de afstemming tussen de nieuwe leerlijnen/teams van docenten binnen de opleiding bevorderde. Als we transfer beogen, moeten we dat als docenten zelf voorleven en hier expliciet op inzetten, zo luidde de redenering.

Tijdens het project werd het concept van de opdracht 'observatieverslag' bedacht. In dit concept bleven de bovengenoemde opo's de opo-specifieke input en training geven met daarnaast de observatieopdracht als verbindende factor. Om de geïntegreerde opdracht tot een goed einde te brengen, moesten studenten competenties van verschillende opo's samenbrengen. En voor het ontwerpen en begeleiden van de opdracht was afstemming tussen docenten noodzakelijk.

### 2.8.3 DE CASE IN DE PRAKTIJK

Er werd een opdracht uitgewerkt waarbij studenten verschillende opleidingsonderdelen aan elkaar moesten koppelen. Studenten moesten eerst een (communicatie gerelateerde) onderzoeksvraag opstellen. Inhoudelijk konden ze hiervoor voortbouwen op een communicatie-opo uit het eerste semester: bv. hoe communiceert een begeleider non-verbaal met een kind?. In functie daarvan dienden ze een gestructureerd observatieschema op te stellen waarmee ze vervolgens gedurende

een half uur één persoon (kind/jongere, begeleider, ...) op de stageplaats niet-participerend observeerden. Tot slot maakten ze er een observatieverslag van.

Hiervoor komen deelcompetenties uit de verschillende opo's om de hoek kijken: een onderzoeksvraag opstellen en methodisch leren kijken (PO1), met oog voor observatiebias (PSYCH), in een authentieke leeromgeving (BP1) over communicatie van één kind/jongere, begeleider (Gespreksvoering: basis) om dit vervolgens kwaliteitsvol schriftelijk weer te geven (SV). Studenten verstuurden dit verslag naar hun SV-docent, met in cc hun praktijkdocent voor BP1. De SV-docent gaf hierop uitgebreide feedback (met opnieuw in cc de praktijkdocent), gebruik makend van de criteria die de relevantste competenties voor de verschillende opo's afdekten. Op basis van deze formatieve toetsing konden studenten de summatieve observatie-examenopdrachten voor SV en BP1 beter maken en werden ze fijngervoeliger voor de relevante deelcompetenties uit PO1 en PSYCH.

## 2.8.4 HET VERANDERINGSPROCES

De keuze voor integratie via een observatieopdracht werd gemaakt door de voltallige Permanente Opleidingscommissie (POC). Hierin zetelen o.a. de leerlijncoördinatoren die mee bewaken dat de onderwijsvisie ook in het programma geïmplementeerd wordt. De concrete voorbereiding en uitwerking kwamen vooral tot stand via formele werkgroepoverlegmomenten (bestaande uit de coördinatoren of afgevaardigden van de deelnemende opo's) en vele informele gesprekken tussen de casemedewerkers en de coördinatoren van de opo's.

De formele overleggen dienden vooral om de opleidingskeuze voor het project goed te kaderen en mogelijke synergiën uit te werken. Ook werd een tijdpad afgesproken over hoe de opo's afgestemd input zouden geven tijdens het tweede semester. Dit betekende o.m. dat we leerdoelstellingen, leermaterialen, opportuniteiten voor stagecontexten, ... deelden. Ook zochten we naar duidelijke afbakening en overeenkomst van dezelfde kernconcepten in de verschillende opo's, mogelijke onderzoeksvragen en operationalisering ervan.

De informele, vaak 1-op-1-gesprekken hielpen om beter de noden en zorgen te beluisteren van de verschillende betrokken partijen (bv. bijschaven van bestaande andere opdrachten, snelheid van afstemming, ...). Achter elke coördinator van een opo zit een team van drie tot negen docenten. In totaal gaat het om 25 collega's die allemaal hun nieuw opo in de eerste fase van het nieuwe curriculum aan het uitwerken waren.

Voorbeeld van (beoogde) afstemming in timing tussen de opleidingsonderdelen:

	Week 8 17 – 21/2	Week 9 24 – 28/2	Week 10 2 – 6/3	Later
BP1	Opfrissing opdracht			8/5 Deadline opdrachtenbundel
PO1		Probleemstelling a.d.h.v. observatieopdracht	Methode observatie	
PSYCH			Seminarie observatiefouten	
SV		Opstart observatieverslag	Opdracht observatie	24/3 Deadline + FB vóór paasvakantie

## 2.8.5 SUCCESFACTOREN/RANDVOORWAARDEN EN KNELPUNTEN

Wat maakt dat dit project, na een eerste pilootjaar, kans op slagen heeft?

- Ten eerste focust het op complexe kerncompetenties voor onze studenten. De **noodzaak** om hierop veel en diepgaand te oefenen is dan ook groot. Het concept van een geïntegreerde opdracht alsook specifiek de toepassing met een observatieverslag (gelinkt aan bv. BP2) zou ook worden uitgebreid naar de volgende opleidingsfasen en kan daardoor interesse generen bij nog meer collega's.
- Ten tweede is de keuze van de case onder de vorm van een geïntegreerde opdracht duidelijk afgebakend: **concreet, behapbaar, niet te groots**. Elke betrokken docent en student kan zich in principe een beeld vormen van wat beoogd wordt en waarvoor het dient.
- Ten derde sluit de opdracht aan bij wat embryonaal sowieso in elk van de opo's gedeeltelijk beoogd wordt. Door voort te bouwen op al beoogde **deelcompetenties** in de opo's kan 1+1 sneller 3 worden.
- Ten vierde wordt de **expertise vanuit de verschillende teams/leerlijnen ingezet**, bijvoorbeeld door samen naar inhoudelijke synergiën te zoeken om de opdracht op te bouwen en te evalueren.
- Ten vijfde hebben we er bewust voor geopteerd om deze opdracht niet te laten meetellen op punten, maar volledig als een oefening te zien waarop uitgebreide feedback werd gegeven en een richtcijfer. Met de feedback konden ze aan de slag voor examenopdrachten waarin ze verslag moesten maken voor SV en BP1 en in latere opleidingsfasen. Zeker in een pilootfase geef je alle betrokkenen, docenten en studenten, daarmee de kans om zich **maximaal lerend** op te stellen.
- Ten zesde was de feedbackaanpak **eenvoudig**: alleen de docenten van één opo (SV) gaven uitgebreide feedback, gebruikmakend van inzichten uit de andere opo's. Hierdoor werd het werk voor andere teams beperkt. Dit is mede mogelijk door het feit dat het om een opo uit de eerste opleidingsfase gaat waarvoor geen hooggespecialiseerde kennis of vaardigheden nodig zijn. Het was een weloverwogen keuze om feedback te laten geven door de SV-docenten die dit als een wezenlijke opdracht van hun begeleiding(stijd) zagen.
- Ten zevende betekent afstemmen kunnen lossen, verbinden, extra vergaderen, ... En dus zijn goede wil, een open blik en flexibiliteit van de betrokkenen cruciaal. De verbondenheid tot een nuttig gezamenlijk doel (**goal alignment**) waarin op zoek gegaan werd naar onderlinge complementariteiten heeft hierin geholpen.
- Ten achtste is de **curriculumhervorming** een belangrijke hefboom. Deze is in onze opleiding gedragen voorbereid en ingevoerd. Integratie is één van de sleutelementen in onze onderwijsvisie. Dit project heeft daartoe al enigszins geholpen en zal dat nog meer kunnen doen in de toekomst als er lering wordt getrokken uit de pilotfase (zie 'aandachtspunten').

We zien ook aandachtspunten.

- Ten eerste, ondanks de diverse formele en informele communicatie, moet er blijvend **systematisch** worden **gecommuniceerd**, ook over de centrale afspraken (wie doet wat, wanneer, ...). Al lijken de afspraken voor een aantal coördinatoren en/of teamleden helder, kan het geen kwaad hieraan te blijven herinneren in de concrete uitrol van het project met systematische updates. Alleen zo kan de geïntegreerde opdracht ook geïntegreerd naar de studenten worden gebracht. Naast voortgezet formeel overleg in de implementatiefase tussen de casemedewerkers en de opo-coördinatoren kan een video-opname met de procesgang van het project, de afspraken en een FAQ voor de 25 betrokken docenten hen helpen om de boodschap uniform te verspreiden naar alle studenten.
- Ten tweede, de keuze om dit project uit te rollen tegelijk met de eerste nieuwe opleidingsfase is enerzijds nuttig (meteen *in the flow* van de curriculumhervorming), maar anderzijds ook moeilijk. **Verschillende evenwichten** moeten worden bewaakt: afstemmen tussen opo's terwijl sommige opo's nog hun eigen basis moeten uitwerken, of terwijl nog andere opo's al

veel verder een ingeslagen weg zijn opgegaan. Het vroeg van de casemedewerkers vaardigheid om met verschillende dynamieken om te gaan.

- Ten derde, is er de **belasting bij collega's**. De mentale - en tijdsruimte komen regelmatig tijdelijk onder druk te staan. Je kan rekenen op de goede wil, tijd, ... van collega's, maar ook die kennen grenzen want het gaat om 'één van de vele taken' voor de docent ondanks het belang van de case voor de opleiding.
- Ten vierde vraagt zo'n afstemming in één semester ook veel **praktisch geregeld**. Sommige opo's zijn trainingsvakken, andere zijn een mix van theoretische aulavakken met toepassingen en oefeningen in seminarieverband<sup>1</sup>. De roostering qua tijd en lokaalruimte moet zo kunnen worden afgestemd dat kennis, houding en vaardigheden op de juiste momenten worden aangebracht en ingeoeffend. Bedoeling is immers dat de collega's van andere opo's kunnen voortbouwen in een al bij al beperkt tijdsframe van een paar maanden.
- Tot slot is er ook **de individuele slagkracht van de coördinator** van een opleidingsonderdeel (tussen zijn collega's als coördinator een 'primus inter pares'). Als bijvoorbeeld een coördinator nieuw in functie is, kan extra ondersteuning nuttig zijn om mee de neuzen in dezelfde richting te krijgen, eerder ingeslagen paden enigszins bij te stellen.

**Samengevat** heeft vooral de gedeelde urgentie geholpen (vanuit de curriculumhernieuwing, passend binnen onze onderwijsvisie en als onderdeel van al bestaande doelstellingen binnen diverse opo's), alsook het voortbouwen op bestaande expertises binnen onze opleiding en de beperkte investering (één opo evalueert ...). Het grootste aandachtspunt is de nood aan nog meer en systematischere interne en externe afstemming en communicatie.

### 2.8.6 CODA

De verspreiding van COVID-19 heeft de uitrol bemoeilijkt. Binnen het opo SV was men (gelukkig) al erg actief aan de slag met hybride leren, maar sinds half maart 2020 werden alle onderwijsactiviteiten 'only digital'. Hierdoor konden veel studenten hun stage binnen het opo Beroepspraktijk niet langer voltooien en zijn alternatieve observatieopdrachten bedacht. In de eerste weken van de volledige digitale opstart hadden de eerstejaarsstudenten over het algemeen het gevoel overspoeld te worden door de nieuwe digitale aanpak in het hoger onderwijs. Dit heeft de motivatie voor de opdracht niet bevorderd. Toch hebben quasi alle studenten hun (vrijblijvende) opdracht ingediend, hierop feedback gekregen en die ook gebruikt in de voorbereiding van latere examenopdrachten.

---

<sup>1</sup> Trainingen en seminars worden in kleine groepen geprogrammeerd. Voor een opleiding als SRW met bijna 300 studenten in fase 1 betekent dat snel vijftien parallel groepen.

## **DEEL 2 - CASE 9**

### **Soft skills in Office Management**

In Office Management is er een 'basis' opo voor soft skills, nl. het opo Soft skills. Daarnaast komen sommige soft skills ook aan bod in andere opo's (bv. in projecten), maar er is onvoldoende verbinding tussen het opo Soft skills en de andere opo's. De opdracht in deze case was bijgevolg om toe te werken naar meer verbinding.



## 2.9 Case Soft skills in Office Management

### 2.9.1 DE CASE BASISKENMERKEN OPO

Opleiding	Office Management (OM) en in de loop van het project is gebleken dat er ook een opportuniteit is voor Bedrijfsmanagement (BM)
Betrokken opo('s) en Studiepunten	<ul style="list-style-type: none"><li>• opo Soft skills (3 stp) (vorige benamingen: Relationale vaardigheden, Professional skills)</li><li>• Project 1 (3 stp)</li><li>• Project 2 (3 stp)</li><li>• Project 3 (5 stp)</li><li>• Stage</li></ul>
Fase(s)	<ul style="list-style-type: none"><li>• opo Soft skills = fase 1</li><li>• opo's Projecten = resp. fase 1, 2 en 3</li><li>• opo Stage = fase 3</li></ul>
Omvang van de case	mogelijke impact over de volledig opleiding, in een eventuele leerlijn soft skills
De case in twee zinnen	In Office Management is er een 'basis' opo voor soft skills, nl. het opo Soft skills. Daarnaast komen sommige soft skills ook aan bod in andere opo's (bv. in projecten), maar er is onvoldoende verbinding tussen het opo Soft skills en de andere opo's. De opdracht in deze case was bijgevolg om toe te werken naar meer verbinding.
Contactpersoon	Hilde Duyver (projectmedewerker), Dave Gelders (coach)
5 kernwoorden van de case	soft skills – leerlijn soft skills (verbinding tussen opo's) – groeitraject soft skills voor studenten – verankering – transfer

### 2.9.2 BEWEEGREDEKENEN VOOR DE (ONDERWIJS)AANPAK

Bij de uitwerking van de competentiematrices voor de opleidingen Office Management (OM) en Bedrijfsmanagement (BM) naar aanleiding van het structuurdecreet 2004-2005, is ervoor gekozen van meteen evenveel aandacht te hebben voor de beroepsspecifieke competenties (BC's) als voor de algemene competenties (AC's). Wat nu onder soft skills wordt verstaan, zit voornamelijk vervat in de algemene competenties.

Sinds de start van die competentiegerichte aanpak is er nog steeds min of meer een leerlijn:

- in de opo's Project 1, 2, 3 is er voor bepaalde AC's in theorie en praktijk voorzien (zin voor initiatief, samenwerken/niet meeliften/leidinggevende taken opnemen, kritisch evalueren van het eigen functioneren en de werkomgeving, en streven naar levenslang leren);
- in het opo Stage reflecteert de student afrondend over zijn AC's in twee SWOT's en in een 'I am'-competentieproef.

Maar, omdat het evalueren van AC's/soft skills niet evident is en doordat er heel wat tijd nodig is voor het realiseren van de BC's, is de aandacht voor die AC's, en vooral voor de opvolging en evaluatie ervan, wat verwaterd (zie bv. het aandeel punten voor AC's). Met de oprichting van het keuzetraject Event- en Projectmanagement in OM in 2011-2012 kwam er wel opnieuw meer aandacht voor de soft skills: het curriculum voorzag - weliswaar dus enkel voor dit keuzetraject - een opo Relationale vaardigheden, later kreeg dat de naam Professional skills. Sinds academiejaar 2019-2020 zit dat opo intussen voor de hele opleiding OM in het curriculum, en vanaf academiejaar 2020-2021 krijgt het opo de naam Soft skills.

Men zou kunnen stellen dat soft skills op het einde van de rit wel degelijk geïntegreerd aan bod komen in de opleiding, met name in de **eindreflectie bij de stage**. Maar daar staat tegenover:

- dat de **leerlijn niet duidelijk** is, niet voor de studenten en niet voor de docenten. Het is m.a.w. niet duidelijk welke AC's/soft skills waar aan bod komen en welke waar worden geëvalueerd;
- dat er te weinig verbanden zijn tussen het opo Soft skills en andere opo's waardoor studenten **te weinig transfer** maken. De soft skills worden dus **niet voldoende vastgezet/verankerd** én er komt a.h.w. een gat tussen het 'basis' opo Soft skills en de eindreflectie (integratie in de SWOT's en 'I am'-competentieproef);
- dat de **groei** in soft skills **niet bijgehouden** wordt;
- dat het heel jammer is dat **docenten** in de loop van de opleiding **niet kunnen verwijzen naar en niet kunnen voortbouwen op de 'attitude-aspecten' die studenten aangereikt kregen** in het opo Soft skills, omdat de docenten daar niet van op de hoogte zijn. Intervisie tussen docenten is daarom zeer wenselijk.

### 2.9.3 DE CASE IN DE PRAKTIJK

Om toe te werken naar meer verbinding, integratie en transfer, werd in deze case nagedacht over de mogelijkheden daarvoor. Na formeel overleg tussen de projectmedewerker, coach en opleidingsverantwoordelijke, werd een to-dolijst opgesteld en uitgevoerd:

- een volledige leerlijn ontwikkelen die begint bij het 'basis' opo Soft skills en die eindigt met de (reeds bestaande) integratie, nl. de eindreflectie op alle AC's/soft skills;
- in intervisie voorzien, d.w.z. alle docenten brieven en afspraken maken en opvolgend over waar welke softskills aan bod komen. Het is immers belangrijk dat alle docenten op de hoogte zijn dat studenten heel vroeg in hun opleiding, namelijk in het opo Soft skills en in Project 1, belangrijke 'attitude-aspecten' behandeld krijgen. Zo kunnen docenten daar in het vervolg van de opleiding naar verwijzen, daarop voortbouwen en die waar relevant (opnieuw) evalueren;
- een tool kiezen of ontwikkelen om de groei in soft skills van een student zichtbaar te maken en te registreren. Ervaringen hieruit kunnen op de intervisie aan bod komen.

### 2.9.4 HET VERANDERPROCES

Om deze to-do's gerealiseerd te krijgen is er heel wat informele communicatie geweest met het opleidingshoofd OM, met de voorzitter van de werkgroep Soft skills Business Management (BM), een andere managementopleiding binnen hetzelfde Programma in de hogeschool, en met de collega's van het opo Soft skills in OM. Bovendien worden alle docenten OM betrokken tijdens de SubPOC's van de opleiding (dit is een opleidingsvergadering met alle docenten van de opleiding). De stappen, opgenomen op de volgende pagina, werden gezet of gepland:

Voor het ontwikkelen van de leerlijn en het informeren van docenten werd eerst, **zowel voor OM als voor BM**, *geïnterviewd* welke AC's/soft skills waar aan bod komen (oktober - december 2019).

Voor **OM**:

- wordt het (oefen)materiaal van het opo Soft skills afgestemd op de verschillende afstudeerrichtingen en keuzetrajecten (februari - mei 2020);
- wordt er vanaf februari 2020 naar de studenten duidelijker gecommuniceerd over 'de groeilijn soft skills', ofwel in het opo Soft skills, ofwel in opo Project 1 (afhankelijk van wat er in de afstudeerrichtingen/keuzetrajecten qua timing eerst komt);
- blijven de AC-topics in Project 1 behouden omdat de topics 'discipline, stiptheid, zin voor initiatief, niet meeliften, het leren kennen van de eigen 'leerstijl' immers basisattitudes zijn die van belang zijn voor het vervolg van de opleiding. Het (oefen)materiaal daarvoor wordt geüpdatet (augustus - september 2020);
- wordt er een concept (inclusief materiaal) voor een 'transferoefening' op de SubPOC uitgewerkt (februari 2020);
- komt er op de subPOC (initieel gepland op maart 2020) een 'transferoefening' waarbij met alle docenten bekeken zal worden hoe/in welke andere opo's de soft skills uit het 'basis' opo Soft skills opnieuw opgenomen/geëvalueerd kunnen worden zodat er meer verankering komt en de brug geslagen kan worden met de eindreflectie (waarin de soft skills geïntegreerd geëvalueerd worden). Hiervoor werd het volgende sjabloon ontwikkeld:

OPO'S	SOFT SKILLS – ALGEMENE COMPETENTIES – ATTITUDE											
	Wie ben ik? Jezelf beter leren kennen als voorwaarde om goed te (leren) communiceren	Eerste indruk: hoe percipieert men mij?	Mijn communicatiestijl/profiel	Mijn non-verbale communicatie	Mijn actief luisteren	Ik en omgaan met FB/K: geven en krijgen	Ik en omgaan met emoties	Ik en omgaan met conflicten	Ik en omgaan met weerstand	Ik en meeliften? Stiptheid/discipline/zin voor initiatief	Ik en mijn 'leren'	Ik en samenwerken
	Visuals											
CoInfoVH 1												
CoProf 1												
ProfCo 1												
Off Tools												
Busin Ess												
CoMan												
Start Org												
Projectman												
MM@work P1												
CoInfoVH 2												

Deze 'transferoefening' is weggevallen omwille van de uitbraak van corona; de SubPOC werd vervangen door twee dagen extra opleidingen voor corona maximaal digitaal onderwijs. Voor deze transferoefening moet er dus een nieuwe datum komen in academiejaar 2020-2021.

Voor **BM**:

- wordt er vanaf academiejaar 2020-2021 ook een basis opo Soft skills ingevoerd voor alle studenten;
- wordt daartoe een Toledo Community Soft Skills Synthese ontworpen waarin al het reeds ontwikkelde materiaal m.b.t. soft skills bijeengebracht wordt (maart - mei 2020);
- ontwikkelt de werkgroep BM Soft skills hybride leerpaden voor het (nieuwe) opo Soft skills en wordt daarbij gebruik gemaakt van de Toledo Community Soft Skills Synthese (mei - december 2020), én wordt er nagedacht over mogelijke verdieping na dit basis opo Soft skills.

M.b.t. het kiezen/ontwikkelen van **een mogelijk registratiesysteem** is de voorlopige optie om geen nieuwe tool te ontwikkelen, maar zou de neerslag van de groei best geïntegreerd worden in een bestaande tool. Daarom werd onderzocht of dit bijvoorbeeld gelinkt kan worden aan reeds in de hogeschool gebruikte tools zoals Find, SIS, studentvolgsysteem (SVS), Toledo-portfolio. Op dit moment is het nog onduidelijk wat mogelijk is en zeker de implementatie van *het SVS moet* in dit verband *verder bestudeerd* worden omdat dit studentvolgsysteem een tool is die reeds informatie over de student bevat.

In de flow van de hernieuwde aandacht voor AC's/soft skills werd bij het innovatiefonds **een projectaanvraag ingediend om via virtual reality (VR)** adviesgespreksvaardigheden te oefenen in (semi-)authentieke situaties (juni 2020).

## 2.9.5 SUCCESFACTOREN/RANDVOORWAARDEN EN KNELPUNTEN

### Voor de onderwijsaanpak

- Het docententeam OM heeft over het algemeen sowieso een spontane aandacht voor soft skills en het besef van het belang ervan is de laatste jaren ook gegroeid. Maar dankzij dit OOF-project blijft het thema soft skills op de agenda en dat is absoluut nodig want:
  - rond de leerlijn is er nog meer communicatie nodig, cfr. de nood aan en suggestie tot intervisie;
  - de uitgewerkte en voorbereide transferoefening (zie materiaal in de Toledo Community Soft Skills Synthese) moet absoluut nog uitgevoerd worden (in academiejaar 2020-2021);
  - na een grondige studie van het SVS moet beslist worden of deze tool in aanmerking kan komen als registratiesysteem, dan wel of er voor een andere tool gekozen moet worden.
- De informele communicatie met betrokken collega's heeft geleid tot een mooie kruisbestuiving tussen de opleiding OM en BM (zie: de ontwikkelde Toledo Community Soft Skills Synthese en de ontwikkeling van de leerpaden voor het basis opo Soft skills in BM).
- De bereidheid van de opleidingsverantwoordelijke om op de SubPOC tijd te maken voor de transferoefening duidt op het belang dat aan soft skills wordt gehecht. Dit bevordert de bereidheid van de docenten om in de toekomst tot een betere verankering en transfer te komen. Dezelfde oefening zal dus op termijn best ook voor BM gebeuren.

### Voor het veranderproces

Overleg in kleine groepen (met OV, met de werkgroep Soft skills, met SubPOC) is tijdens het OOF-project zeer nuttig en noodzakelijk geweest. Maar om het hele proces tot een goed einde te brengen is het absoluut nodig dat er volgend academiejaar meer overlegmomenten met het héle docententeam voorzien worden:

- voor de transferoefening is er intensief overleg nodig met alle docenten omdat met het hele team onderzocht moet worden in welk(e) opo('s) bepaalde soft skills opnieuw opgenomen en/of geëvalueerd kunnen worden;
- intervisie is nodig omdat het hele docententeam op de hoogte moet zijn van de inhoud/verwachtingen/criteria die m.b.t. soft skills bij het begin van de opleiding aan de orde zijn, zodat alle docenten daar op de juiste manier op verder kunnen bouwen.

Een structurele verankering van dergelijke vraagstukken door ze te agenderen op onderwijskundige overlegorganen (zoals POC en subPOC) is daarbij cruciaal.

## 3 Integratie en de cases

Een manier om integratie te beschrijven, is de integratieladder van Harden (2000). Hij vat de integratieladder op als een manier om te kijken naar de samenhang tussen de opleidingsonderdelen in een opleiding op een continuüm met elf posities tussen de extremen isolatie en transdisciplinariteit. De cases op deze ladder plaatsen, helpt om inzicht te krijgen in de verschillen en gelijkenissen tussen de cases op het vlak van integratie. Let wel, het uitgangspunt in dit project was dat elke vorm van integratie zijn waarde heeft en dat transdisciplinariteit niet het einddoel of ideaal is.

### 3.1 Isolatie

Bij **isolatie** bestaat de opleiding uit disciplinegerichte opleidingsonderdelen die los van elkaar staan. Elke docent of disciplinair team geeft het eigen opleidingsonderdeel vorm, zowel qua inhoud, diepgang, volgorde en timing. Lesgevers weten niet wat er wanneer in andere opleidingsonderdelen aan bod komt. Relaties tussen inhouden van andere opleidingsonderdelen worden niet belicht.

### 3.2 Bewustzijn

Net als bij isolatie is het curriculum bij **bewustzijn** een samenstelling van disciplinegerichte opleidingsonderdelen, waar docenten zelf hun eigen opleidingsonderdeel vormgeven. Door inzage in cursusmateriaal of beschrijving van het opleidingsonderdeel weten lesgevers wel ongeveer wat er in andere opleidingsonderdelen aan bod komt en vermijden ze onnodig overlap. Het leggen van verbanden tussen opleidingsonderdelen of inhouden wordt aan studenten overgelaten.

### 3.3 Harmonisatie

Bij **harmonisatie** is er informeel en formeel overleg tussen docenten van de verschillende discipline gerichte opleidingsonderdelen. Iemand met de verantwoordelijkheid over de gehele opleiding leidt het formele overleg en beoogt dat ieder opleidingsonderdeel in voldoende mate bijdraagt aan de doelstellingen van de opleiding als geheel.

### 3.4 Genest

In een **geneste** opleiding gebruiken docenten inhouden van andere disciplines om de eigen lessen te verrijken. Docenten vertalen ook generiekere doelstellingen van de opleiding naar hun eigen discipline gericht opleidingsonderdeel.

#### CASE

De case *Soft skills in Office Management* waarin aan een leerlijn voor soft skills gewerkt wordt, is een voorbeeld van een streven naar een **genest** curriculum. De bedoeling van de leerlijn is dat de verschillende opleidingsonderdelen op elkaar voortbouwen. Wat studenten leren in het ene opleidingsonderdeel wordt dan gebruikt als verrijking in een volgend. Wat hier afwijkt aan de omschrijving van Harden is dat het hier gaat om een opbouw binnen eenzelfde discipline, over jaren heen.

### 3.5 Gelijktijdigheid

Bij **gelijktijdigheid** worden de gelijk(aardig)e onderwerpen uit de verschillende disciplinegerichte opleidingsonderdelen op gelijkaardige momenten geprogrammeerd. De lessen zijn georganiseerd per opleidingsonderdeel en verwante inhouden uit verschillende opleidingsonderdelen worden bijvoorbeeld in dezelfde week gepland. Studenten worden ondersteund voor het leggen van relaties tussen inhouden, door de gelijkaardige timing.

### 3.6 Delen

Bij **delen** geven twee disciplinegerichte opleidingsonderdelen samen les. Dit komt vaak voor bij disciplines die dicht bij elkaar aanleunen of complementair aan elkaar zijn. Bij delen gaat het vaak over een beperkt deel van de opleiding.

#### CASE

De case *Samenwerking vroedvrouwen en gynaecologen in Vroedkunde* kan beschouwd worden als een voorbeeld van **delen**. In de case wordt binnen één opleidingsonderdeel gewerkt om vroedkundige en gynaecologische aspecten tot één geheel samen te brengen zodat studenten de verbanden tussen beide aspecten beter gaan begrijpen. Het doel is evenwel dat dit model in de toekomst breder in de opleiding wordt toegepast.

### 3.7 Correlatie

Bij **correlatie** bestaat de opleiding uit disciplinegerichte opleidingsonderdelen met één of meer integratie-opleidingsonderdelen. In dat integratie-opleidingsonderdeel komen onderwerpen aan bod die relevant zijn voor alle opleidingsonderdelen.

#### CASE

De case *Observatieverslag in SRW, kinderen, jongeren en welzijn* is een specifieke variant van **correlatie**: De observatieopdracht brengt de inhouden en doelstellingen van verschillende opleidingsonderdelen samen. Lesgevers verwijzen elk naar de opdracht en bevorderen op die manier de integratie. Omdat de opdracht vervat zit tussen de verschillende opleidingsonderdelen en geen afzonderlijk opleidingsonderdeel wijkt het ook enigszins af van Hardens standaard omschrijving.

### 3.8 Complementariteit

In een programma met **complementariteit** zijn er zowel discipline gerichte als geïntegreerde opleidingsonderdelen. In vergelijking met 'correlatie' is er een groter aandeel van geïntegreerde opleidingsonderdelen. Belangrijk hier is dat de evaluatie zowel aandacht aan het discipline gerichte als aan de integratie besteedt.

### 3.9 Multidisciplinariteit

In een **multidisciplinair** curriculum worden verschillende disciplines samengebracht in één opleidingsonderdeel, dat wordt georganiseerd rond onderwerpen of problemen, met de focus op het bevorderen van het leren van studenten. De disciplines blijven impliciet aanwezig, maar hebben geen autonomie om inhouden te bepalen. De opleiding als geheel legt de inhouden vast.

## CASE

Het nieuwe curriculum in de case *Orthopedagogische basis* is een **multidisciplinair curriculum**. Vanuit de opleiding werden de OLR's die geëvalueerd moesten worden bepaald en dit voor alle opo's binnen het curriculum. Binnen deze case was het een uitdaging om een geïntegreerde evaluatie te ontwikkelen om zowel attitudes (beroepshouding, orthopedagogische grondhouding) als vaardigheden (kritische reflectievaardigheden) en kennis (verwerking van theoretische inzichten) te kunnen beoordelen in één opleidingsonderdeel.

### 3.10 Interdisciplinair

Ook hier wordt het curriculum georganiseerd rond onderwerpen, problemen of fenomenen. De zichtbaarheid van disciplines verdwijnt bij **interdisciplinariteit** nog meer dan bij multidisciplinariteit, bijvoorbeeld in het uurrooster wordt niet meer naar de disciplines verwezen.

## CASE

De case *Fundamenten van Verpleegkunde* (zowel in Limburg als in Leuven) is tijdens het project bewogen van **multidisciplinair** richting **interdisciplinair**. In het onderwijs wordt nu nog meer dan voorheen aandacht besteed aan de integratie. Ingrepen in de onderwijsaanpak en organisatie zijn gericht op het zien van verbanden tussen de verschillende delen en het minder afzonderlijk benoemen van de delen. In het lesrooster wordt evenwel soms nog verwezen naar disciplines.

### 3.11 Transdisciplinariteit

In een **transdisciplinair** curriculum ligt het focus op leren in de echte wereld. De lesgevers bieden een structuur aan om te leren via opdrachten. De student organiseert en reguleert zelf, op eigen tempo. Disciplines komen geïntegreerd tot uiting in de confrontatie met de praktijkervaringen. Een opleiding is zelden transdisciplinair gedurende het hele curriculum maar eerder in de afrondingsfase van de opleiding.

## CASE

**Transdisciplinariteit** is aan de orde in de case *Pop-upproject voor business studenten*. In het pop-upproject komen de vaardigheden en de kennis, geleerd voorafgaand in de opleiding, samen. In de case werd enerzijds gekeken hoe de voorafgaande opleidingsonderdelen studenten beter konden voorbereiden op de pop-up opdracht en anderzijds werd gezocht naar een andere vormgeving van de pop-up opdracht, begeleiding en evaluatie zodat het optimale leeransen tot integratie zou creëren, zodat transdisciplinariteit nog meer gerealiseerd kan worden.

## CASE

De case *Werkplekleren in de Banaba Meertalig Onderwijs* is een combinatie van **complementariteit** en van **transdisciplinariteit**: het integratie opleidingsonderdeel is transdisciplinair waar de studenten leren in de echte onderwijswereld. Tijdens het project werkte het team aan de formulering en focus van de opdracht zodat het nog meer ondersteunend zou zijn voor het leren van de student in de praktijk. Het team zorgt voor complementariteit door de aandacht voor de leerlijn met meer integratie tussen de meer theoretische opleidingsonderdelen en de praktijk.

## CASE

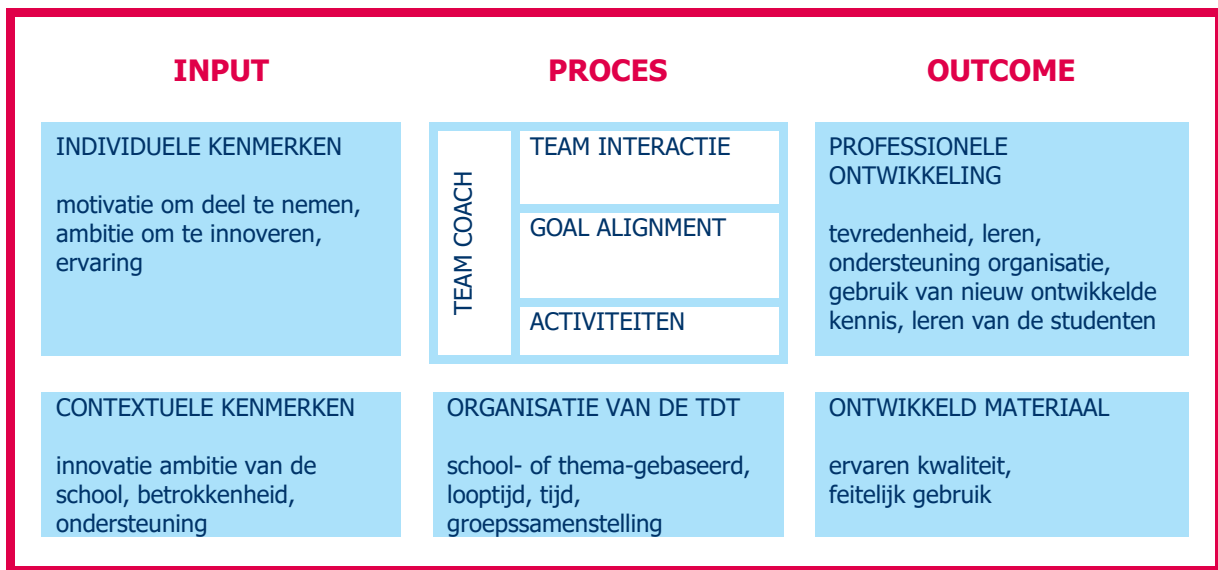
De case *Eindcompetenties verkorte Bachelor Lager Onderwijs* is ook een voorbeeld van **transdisciplinariteit**. De opdrachten en opleidingsonderdelen krijgen zo vorm dat ze aansluiten bij de praktijk en tegelijkertijd heel duidelijk toewerken naar de bedoeling van de opleiding.

## 4 Veranderingsprocessen in onderwijs en de cases

### 4.1 Teacher design teams (TDT)

In het project werkten teams samen om hun onderwijs aan te passen, onder begeleiding van een coach. Deze werkwijze leunt aan bij de werkwijze van teacher design teams. Teacher design teams zijn professionele leergemeenschappen waarin lesgevers samen onderwijs(-materiaal) ontwerpen en aanpassen (Binkhorst et al., 2015).

Het conceptueel raamwerk ontwikkeld door Binkhorst et al. (2015 en 2017) (Figuur 4) is een handig model om onze bevindingen aan te spiegelen. Het model maakt een onderscheid tussen input, proces en outcome kenmerken.



*Figuur 4: Descriptief kader voor teacher design teams (TDTs)  
(naar Binkhorst et al., 2015; 2017)*

Voor de leesbaarheid starten we de beschrijving met de **organisatie van het TDT**. De aard van een TDT kan **schoolgebaseerd of themagebaseerd** zijn. In het eerste geval wordt een TDT gevormd per school. In het andere geval brengt het thema de groep samen. Meestal is een themagebaseerd TDT een groep van individuele leerkrachten, met elk hun eigen leerlingen en klassen, die samen in een teacher design team zitten omwille van een focus op een gezamenlijk thema. Wat ze leren in het teacher design team passen ze dan idealiter in hun eigen context toe.

In ons project waren de teams tegelijkertijd **school- en themagebaseerd**. De betrokken docenten waren niet alleen van dezelfde instelling en opleiding, maar hadden per case ook een gedeeld thema/doel. Bovendien was 'geïntegreerd evalueren' een overkoepelend thema over alle cases heen. Dat maakte dat er, naast de uitwisseling binnen de case, ook uitwisseling over de cases heen mogelijk was. Tijdens gemeenschappelijke momenten met alle cases samen, gaven de deelnemers aan de uitwisseling over cases heen te appreciëren.

#### TIP

(OPLEIDING/INSTELLING) Laat verschillende TDTs rond eenzelfde thema werken, met een specifieke uitwerking in het eigen team/opleiding. Zo ontwikkel je opleidings specifieke ontwerpen waarbij de verschillende TDTs elkaar kunnen inspireren en vooruithelpen.



De **looptijd** van de TDTs kan uiteenlopend zijn: sommige zijn geconcentreerd op een paar maanden, andere lopen gedurende een aantal jaren. Daarnaast is er variatie mogelijk in **groepssamenstelling**. Effectieve teams zijn klein genoeg om elkaar goed te kennen en groot genoeg om voldoende variatie binnen te brengen. In effectieve teams hebben mensen elkaar nodig om vooruit te komen. Ze kunnen elkaar inspireren (Handelzalts, 2009).

De laatste organisatorische factor is **tijd**. De tijd die lesgevers krijgen om deel te nemen aan een TDT is bevorderlijk (zie ook input kenmerken). Ook de tijd die lesgevers zelf besteden is van belang. Regelmatige bijeenkomsten met voldoende tijd tussen de overleggen om kans te hebben om dingen uit te proberen of uit te werken, blijken belangrijk (Handelzalts, 2009).

De **looptijd** van het project was één jaar. Uiteraard had elke case een geschiedenis en door het belang van evaluatie in een opleidingsonderdeel blijft elke case ook achteraf nog verder lopen. Omdat een opleidingsonderdeel meestal maar één keer per academiejaar wordt ingericht, is de looptijd van één jaar kort. Zeker als je rekening houdt met de beperkte bewegingsvrijheid om tijdens het academiejaar iets aan de evaluatie of onderwijs te veranderen dat niet vooraf was aangekondigd.

Sommige cases hadden hun vernieuwde aanpak al ver voorbereid en hebben tijdens het project een eerste versie uitgerold. Deze uitrol is in de meeste gevallen sterk beïnvloed door de uitbraak van het COVID-19 virus. Andere cases hebben de evaluatie (en/of de onderwijsactiviteiten errond) ontworpen en gaan het volgend academiejaar uitproberen. Voor een echte opvolging van de verandering, ook in niet COVID-19 tijden, is één jaar te kort. Verschillende cases hebben een meerjarenplan uitgewerkt.

**TIP**

(OPLEIDING/INSTELLING) Laat een project langer dan 1 jaar lopen. Een meerjarenplan maakt een onderzoekmatige opvolging mogelijk binnen de looptijd van het project. Dat zorgt voor diepgang in het project en voor kennisopbouw die voor een breder publiek toegankelijk is.

Door de inbedding van elke case in een opleiding is de kans op implementatie en verdere opvolging uiteraard aanwezig omdat de betrokken teams bestaan en blijven bestaan na het project. De extra ademruimte die ze kregen door het project, valt wel weg. En juist die ademruimte is nodig voor een goede opvolging en het publiek maken van de verandering en de effecten op het leren van studenten.

De **groepssamenstelling** was telkens de coach samen met één of verschillende docenten uit de opleiding, die samen een geïntegreerde evaluatie zouden uitwerken. De samenstelling van de teams was meestal weloverwogen. Naarmate de betrokken docenten meer kernfiguren waren in de betrokken opleidingsonderdelen, was het eenvoudiger om de evaluatie uit te werken en het proces gestroomlijnder en sneller te laten verlopen. Als de projectmedewerkers eerder aan de rand van het concrete onderwijsgebeuren staan, moeten veel meer tussenstappen gezet worden.

**TIP**

(OPLEIDING) Selecteer medewerkers die een belangrijke rol (kunnen) spelen in de betrokken opleidingsonderdelen. Dat zorgt voor meer daadkracht in het TDT.

Vaak was één docent officieel betrokken bij het project (de projectmedewerker, betaald vanuit het project) met daarnaast nog andere lesgevers betrokken in de case zelf. Bijvoorbeeld in de *case Orthopedagogische basis* was er één projectmedewerker als lid van een team van negen docenten

die samen verantwoordelijk waren voor de geïntegreerde evaluatie. In de *case Pop-upproject voor businessstudenten* was er één projectmedewerker die samen met twee docenten het concept van de pop-ups uitwerkte. Soms overlegde de coach alleen met de officiële casemedewerker, maar ook heel vaak met een groter team. Door het project kreeg de projectmedewerker extra **tijd** om inspiratie op te doen en dingen uit te werken waarvan het hele team dan gebruik kon maken.

**TIP**

(OPLEIDING) Verdeel de projectmiddelen doordacht over specifieke personen. Een slimme verdeling zorgt ervoor dat specifieke mensen tijd en ruimte kunnen vrijmaken om dingen uit te werken. Dat komt ten goede aan het breder team.

**TIP**

(INSTELLING) Investeer in de ontwikkeling van de lesgever. Want de beste garantie op een succesvolle implementatie van een onderwijsvernieuwing is te investeren in de ontwikkeling van de lesgever (Van den Berg & Vandenberghe, 1999).

## 4.2 Outcome

In het model van Binkhorst worden twee categorieën onderscheiden: het ontwikkeld materiaal en de professionele ontwikkeling van lesgevers. Voor het **ontwikkelde materiaal** kijken Binkhorst en collega's naar de perceptie van de kwaliteit van het ontwikkelde materiaal en naar het feitelijke gebruik van het materiaal.

Voor **professionele ontwikkeling** is het model van Guskey (2000) behulpzaam om het proces van professionalisering beter te begrijpen en gericht te kunnen sturen. In dat model zijn vijf hiërarchische niveaus, waarbij een volgend niveau voortbouwt op het vorige.

Op het laagste niveau staat de **tevredenheid** van de deelnemer over de professionaliseringsactiviteit, hier de deelname aan een TDT. Daarop volgt het **leren van de deelnemer**: welke nieuwe vaardigheden de deelnemer heeft ontwikkeld, welke nieuwe pedagogische kennis, inhoudelijke kennis of vakdidactische kennis de deelnemers heeft verworven. De focus van het TDT beïnvloedt het soort kennis en vaardigheden dat deelnemers ontwikkelen.

Het derde niveau van Guskey (2000) is de **ondersteuning van de organisatie**. Het **gebruik van de nieuw ontwikkelde kennis en vaardigheden** in de praktijk, is het op één na hoogste niveau van professionele ontwikkeling. Hier wordt gekeken naar de veranderingen die lesgevers doorvoeren. Het uiteindelijke doel van professionele ontwikkeling bij lesgevers is het **leren van de studenten** positief beïnvloeden (niveau 5). Goed werkende TDTs verbeteren het leren van studenten (Vescio et al., 2007).

In ons project kan je in de resultaten ook een onderscheid maken tussen het ontwikkelde materiaal en de professionele ontwikkeling van de docenten (en coaches en projectcoördinator). Het **ontwikkelde materiaal** verschilt naargelang de case, zoals beschreven in de casebesprekingen. Naargelang de startpositie en de context is het concrete product uiteenlopend: het varieert van een concept of één deeltje van een evaluatie tot een volledig uitgewerkte en uitgeteste evaluatieaanpak, inclusief suggesties voor verbetering. Bovendien gaat het meestal naast de evaluatie ook over geïntegreerde didactiek. In veel gevallen werd vertrokken van bestaand materiaal of een bestaande aanpak en werden hiervoor verbeteringen of veranderingen uitgewerkt.

Voor de bespreking van de **professionele ontwikkeling** baseren we ons op de ervaringen van de coaches. Er is (nog) geen formele bevraging gebeurd bij de projectmedewerkers. De tevredenheid, het basisniveau voor professionele ontwikkeling, was hoog. Docenten waren over

het algemeen enthousiast over hun deelname en waren blij met het ontwikkelde materiaal dat ze meestal meteen in hun onderwijspraktijk konden gebruiken of al hadden gebruikt.

De ondersteuning van de opleiding werkte in twee richtingen. Sommige cases hadden (of mikten op) een impact op de opleiding. De *case Samenwerking vroedvrouwen en gynaecologen in vroedkunde* heeft één voorbeeld uitgewerkt dat als voorbeeld in de gehele opleiding kan dienen. In de *case Observatieverslag in SRW, kinderen, jongeren en welzijn* leeft het idee om naast de uitgewerkte geïntegreerde opdracht nog meer dergelijke opdrachten uit te werken. In die zin ondersteunt het project de werking van de opleiding. In alle cases was er ook een impact van de ondersteuning door de opleiding op de werking van de case. Dit wordt in detail besproken bij input.

De mogelijkheid om meteen de ontwikkelde kennis en vaardigheden te gebruiken, verschilde naargelang de case. In cases waarin de nieuwe aanpak al meteen werd uitgeprobeerd, werden het materiaal en de nieuwe kennis meteen gebruikt en verder verfijnd. Een systematische bevraging over het leren van studenten bij de vernieuwde aanpak is nog niet gebeurd.

### 4.3 Input

Bij de inputkenmerken wordt een onderscheid gemaakt tussen individuele kenmerken en contextuele kenmerken. De **motivatie om deel te nemen** is het eerste individueel kenmerk. Autonoom gemotiveerde lesgevers die een intrinsieke motivatie hebben om deel te nemen, blijken zich meer professioneel te ontwikkelen (Gorozidis & Papaioannou, 2016) en zijn meer geneigd om het ontwikkelde materiaal te gebruiken dan lesgevers met een gecontroleerde of extrinsieke motivatie (Binkhorst et al., 2015).

De **ambitie om te innoveren**, het tweede individuele kenmerk, gaat over de persoonlijke ambitie van de lesgever om nieuwe dingen uit te proberen. Een positieve houding ten opzichte van vernieuwing is essentieel voor duurzame verandering (Handelzalts, 2009). Binkhorst en collega's vonden positieve verbanden tussen de ambitie om te innoveren en verschillende outcomefactoren zoals tevredenheid, veranderingen in de praktijk, perceptie van de kwaliteit en het echte gebruik van het materiaal. Tot slot is er de **ervaring**. Naarmate een lesgever meer jaren ondervinding heeft, lijkt de veranderbereidheid af te nemen (Binkhorst et al., 2015).

De projectmedewerkers hadden in de meeste gevallen zelf gekozen om deel te nemen aan het project, met de expliciete wens/opdracht om iets aan de evaluatie aan te passen. Dat maakt dat we een relatief homogene groep hadden qua (hoge) **motivatie** en qua **ambitie om te innoveren**. In veel gevallen gaf het project de projectmedewerkers de ruimte aan hun ambitie om iets aan de evaluatie te veranderen. De uitdaging voor de projectmedewerkers lag soms in het meekrijgen van collega's die niet in het project betrokken waren (zie verder). De jaren **ervaring** leken in ons project van weinig impact. Eén van de docenten stond vlak voor haar pensioen. Ze heeft zich helemaal gegeven om tijdens het lopende academiejaar iets moois uit te werken én veranderingen in de steigers te zetten voor de komende jaren zodat de inspanningen van dit jaar niet verloren zouden gaan.

In het model worden drie contextuele kenmerken aan de input zijde onderscheiden: Innovatie-ambitie van de school, betrokkenheid en ondersteuning. Scholen met een grote **ambitie tot innovatie** hebben een positieve impact op de effecten van teacher design teams (Handelzalts, 2009). De mate waarin scholen hun lesgevers **betrekken bij een innovatie** heeft een positief effect op het eigenaarschap van lesgevers over die innovatie.

Het bieden van **ondersteuning** aan lesgevers heeft een positief effect op hun veranderbereidheid. De ondersteuning kan zowel emotionele ondersteuning zijn als praktische ondersteuning (zoals voorzien van tijd en vergaderruimte).

Alle teams in ons project werkten in dezelfde **hogeschool, UCLL**, met een grote ambitie wat betreft de kwaliteit van evalueren: de onderwijsvisie Moving Minds DNA streeft het ontwerpprincipe 'evalueren in balans' na. Dit betekent dat de inhoud van de evaluatie aansluit bij het profiel, dat de hogeschool vooropstelt en dat de evaluatie ook past binnen de volledige onderwijsleeromgeving.

Binnen het ontwerpprincipe is er aandacht voor praktijkgericht evalueren, breed evalueren, zelfregie en feedback naar studenten. Geïntegreerd evalueren sluit hier goed op aan. Bovendien kan geïntegreerd evalueren ook bijdragen tot een evenwichtig en slank evaluatieprogramma waarbij studenten een beperkt aantal keer heel gericht worden geëvalueerd. Geïntegreerd evalueren past ook bij het ontwerpprincipe van praktijkgericht en (trans)disciplinair leren: bij geïntegreerd evalueren kan met authentieke situaties uit de beroepspraktijk worden gewerkt. Daardoor leren de studenten om de gewenste competenties op het gepaste moment in te zetten en verhoogt de kans op transfer van de leersituatie naar de praktijksituatie. Dit project is een manier van de hogeschool om deze ambities waar te maken. Dat zorgt er meteen ook voor dat er beleidsmatige interesse is naar de resultaten van het project.

**TIP**

(OPLEIDING/INSTELLING) Zorg voor aansluiting tussen de ambitie van de instelling en de project-doelstellingen/case doelstellingen.

Bij de bespreking is het evenwel ook raadzaam om hier niet alleen naar UCLL als geheel te kijken, maar ook naar de **opleiding** waarin een team is gesitueerd. Een opleiding kleurt de UCLL-onderwijsvisie in en wil ook ambities naar het werkveld waar maken. In alle cases was de opleiding vragende partij voor de verandering. In elke casus speelde er een verandering in de opleiding als geheel: in sommige gevallen was fine tuning nodig na een aantal jaar ervaring met een nieuw curriculum (*Cases Fundamenten verpleegkunde, Eindcompetenties verkorte Bachelor Lager Onderwijs, Werkplekieren in de Banaba Meertalig Onderwijs*), soms was die volop aan de gang (*Observatieverslag in SRW, kinderen, jongeren en welzijn en Orthopedagogische basis*) en in andere gevallen was er een ambitie tot verandering (*Cases Soft skills in Office Management, Pop-upproject voor businessstudenten, Samenwerking Vroedvrouwen en gynaecologen in Vroedkunde*).

Naarmate de ambitie van de opleiding met het opleidingsonderdeel/onderdelen helderder was, werd het voor de leden van de case gemakkelijker om richting te geven aan het project. De steun van het beleid (bijvoorbeeld de opleidingsverantwoordelijke of de POC) was heel belangrijk om veranderingen te kunnen realiseren. Die steun van het beleid was uiteenlopend: bijvoorbeeld bij verschillende cases kreeg de case in de opleiding een podium om te spreken over vorderingen, bijvoorbeeld op een POC of een opleidingsvergadering. Bij *Verpleegkunde* investeerde de opleiding in professionalisering van alle docenten over activerende werkvormen om de integratie te bevorderen. Zo werd de relevantie van de case nog meer duidelijk. Bij de *case Fundamenten Verpleegkunde* stelde de opleiding in Leuven zelfs middelen ter beschikking zodat zij een gelijkaardige verandering konden uitwerken als in Limburg. Het mandaat dat de meeste opleidingen aan collega's gaven om hun case uit te werken, zorgde voor een gevoel van vertrouwen en autonomie.

**TIP**

(OPLEIDING) Zorg voor heldere verwachtingen vanuit de opleiding aan het team. Toon interesse voor het project en onderschrijf publiek het belang van de aanpassing voor de opleiding. Dat helpt om veranderingen te kunnen realiseren, omdat dan de wens voor verandering niet bij de projectmedewerker alleen ligt, maar een ambitie van de opleiding wordt.

## 4.4 Proces

Bij het werken in een TDT is de **interactie in het team** een belangrijke succesfactor. Teams met een open sfeer waar mensen ideeën met elkaar willen delen en hierover in discussie willen gaan, zijn het meest effectief (Kuusisaari, 2014; Stoll, 2006) en dragen bij aan een positieve houding ten opzichte van een vernieuwing (Jonker, März, & Voogt, 2019).

Daarnaast is **goal alignment** van belang. Niet alleen is een heldere focus of doel van een TDT belangrijk maar ook dat de leden zich in dat doel kunnen vinden. Een gemeenschappelijk doel is als de lijm tussen de leden van de groep (Johnson & Johnson, 2015). Doelen geven richting aan gedrag, zorgen voor motivatie en zijn behulpzaam bij conflictoplossing (Johnson & Johnson, 2015). Een goede samenhang tussen individuele doelen, teamdoelen en het algemene doel van een TDT (Penuel et al., 2007) helpt het TDT vooruit. Goal alignment is extra belangrijk wanneer lesgevers samen moeten werken (Stoll et al., 2006).

**Activiteiten** tijdens een TDT kunnen variëren van binnenbrengen van nieuwe kennis door bijvoorbeeld een expert, leren gebruiken van materiaal of zelf materiaal ontwikkelen/onderwijs ontwerpen. Vooral het zelf ontwikkelen van materiaal en binnenbrengen van nieuwe kennis zijn bevorderlijk voor de professionele ontwikkeling van lesgevers. Hoe helderder het doel, hoe sneller teams aan de slag kunnen gaan met het ontwerpen (Handelzalts, 2009).

In een TDT is een cruciale rol weggelegd voor de **coach**. De coach kan iemand van de eigen organisatie zijn of erbuiten (Becuwe et al., 2016). De coach brengt nieuwe, up to date onderwijs-, didactische of ontwerp-kennis binnen en ondersteunt zo het ontwikkelproces (Becuwe et al., 2016). Daarnaast monitort de coach het proces (Becuwe et al., 2016). Hij structureert het proces in de richting van een specifiek doel (Handelzalts, 2009) waardoor teams sneller kunnen starten en beter functioneren. De coach balanceert op het evenwicht tussen sturen (verticaal leiderschap) en ruimte laten voor initiatief van de teamleden (gedeeld leiderschap) (Binkhorst et al., 2017; Binkhorst et al., 2018). De coach stimuleert groepsdiscussies en creëert een platform om eventuele conflicten constructief op te lossen. Tot slot zorgt de coach ook voor logistieke ondersteuning (Becuwe et al., 2016).

In dit project werd de rol van de **coach** erg gewaardeerd door de casemedewerkers. Het feit dat alle coaches internen van de organisatie waren, had geen negatief effect, in tegenstelling tot de bevindingen van Becuwe et al. (2016) waar interne coaches eerder negatief werden ervaren. In alle cases behalve één was de coach geen directe collega in de opleiding.

**TIP** (INSTELLING/OPLEIDING) Investeer in begeleiding voor veranderprocessen. Dat helpt om het gewenste doel na te streven.

Elke coach bracht structuur aan in overlegmomenten. De ene coach hanteerde een vaste overlegstructuur. Een andere plande periodiek overlegmomenten in. Iedere coach hielp cases om het doel scherp te krijgen en daarna de focus te houden op het doel. Het doel werd bepaald door het team, waardoor aan **goal alignment** werd gewerkt. De coaches werkten toe naar een doel dat niet alleen duidelijk was maar ook behapbaar.

Zo werd in de *case Observatieverslag SRW, kinderen, jongeren en welzijn* bewust gefocust op één integratieopdracht omdat zo de samenwerking tussen vier opleidingsonderdelen overzichtelijk bleef. Toen bij de *case Samenwerking vroedvrouwen en gynaecologen in Vroedkunde* bleek dat de hele evaluatie concreet uitwerken voor het volledige opleidingsonderdeel te groots was, is besloten om één onderdeel uit te werken in de hoop dat nadien de vertaling naar andere onderdelen gebeurt.

## TIP

(COACHES) Stel met de groep een duidelijk doel voorop. Stel met de groep een behapbaar en concreet doel op, dat rekening houdt met de context. Als blijkt dat het doel te hoog gegrepen is, pas het dan aan zodat het wel behapbaar wordt en toch voldoende de initiële ambitie weerspiegelt. Hou bij de activiteiten altijd de focus op het doel (cf. the golden cirkel van Sinek).

**Interactie** tussen de teamleden werd door de coaches ondersteund. De externe blik van de coach die met luchtigheid en humor dingen in vraag kon stellen, werd gewaardeerd door de betrokken docenten. Een nieuwsgierige en explorerende houding van de coach in combinatie met professionele nabijheid zorgden dat teams stappen vooruit konden zetten. Als kritische vriend daagde de coach de docenten uit om hun case uit te spitten en beweegredenen te expliciteren om de werkwijze helder te kunnen uitleggen. Daardoor kwamen bijna automatisch struikelblokken naar boven.

De coaches vertelden dat ze soms hun input beperkten om ruimte te laten aan de groep. Op die manier zorgden ze voor een combinatie van verticaal en gedeeld leiderschap (Binkhorst et al., 2018). Het feit dat een coach het team soms logistiek werk uit handen nam, werd geapprecieerd. Dit ondersteunde de **ontwikkelactiviteiten** van de teams.

De projectmedewerkers gaven ook aan dat de kennis die de coaches inbrachten en de gemeenschappelijke sessies (zie figuur 1) hun ontwikkelwerk bevorderden. Het feit dat de coach de doelgerichtheid bleef bevragen, zorgde voor focus in de werkzaamheden van sommige teams die in hun enthousiasme soms het einddoel uit het oog dreigden te verliezen.

## TIP

(COACHES) Voorzie een vaste structuur in overlegmomenten. Breng je kennis binnen als de tijd er rijp voor is ('just in time') en ontwikkel samen kennis. Bewaar een goed evenwicht tussen freewheelen en doelgerichtheid. Benader de groep met een nieuwsgierige en explorerende houding. Benader de groep met luchtigheid en humor. Neem soms werk uit handen van de groep – dat kan de groep juist het duwtje in de rug geven dat ze nodig hebben.

Veel activiteiten in de teams waren gericht op het creëren van een wisselwerking tussen het team en de opleiding. Cases zochten actief contact met grotere teams, met opleidings-vergaderingen, opleidingsverantwoordelijken, partners onderwijs, POCs, ... Op die manier creëerden ze steun voor de manier waarop ze hun case uitwerkten en verzekerden ze het voortbestaan.

## TIP

(TEAMS) Werk aan verbinding met de opleiding, gedurende het hele proces. Op die manier zorg je dat mensen weet hebben van de vorderingen en kan je rekening houden met bedenkingen vanuit de opleiding en hier gericht stappen voor ondernemen.

## 5 Referenties

- Allemeersch, W., Aper, L., & Magherman, A. (2019). *Authentiek toetsen is geïntegreerd toetsen... maar hoe? Toetsbeleid en geïntereerd toetsen aan de Universiteit Gent*. Presentatie op het LNO2 congres, Leuven.
- Becuwe, H., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Thys, J., & Castelein, E. (2016). Teacher design teams as a strategy for professional development: The role of the facilitator. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 141-154. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247724>
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & van Joolingen, W. R. (2015). Understanding teacher design teams—A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213-224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.006>
- Binkhorst, F., Poortman, C. L., McKenney, S., & van Joolingen, W. R. (2018). Revealing the balancing act of vertical and shared leadership in teacher design teams. *Teaching and Teacher Education*, 72, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.006>
- Binkhorst, F., Poortman, C. L., & Van Joolingen, W. R. (2017). A qualitative analysis of teacher design teams: In-depth insights into their process and links with their outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 135-144, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.10.001>
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7, 548-556. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Crisp, G. (2012). Integrative assessment: reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 33-43. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.494234>
- El-Yassin, H. (2016). Integrated assessment in medical education. *Journal Of Contemporary Medical Sciences*, 1(4), 36-38. Retrieved from <http://www.jocms.org/index.php/jcms/article/view/51>
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2016). Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations. *Learning and Individual Differences*, 49, 46-58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.014>
- Guskey, T. (2000). *Evaluation professional development*. Thousand Oaks.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. University of Twente.
- Harden, R. M. (2000). The integration ladder: A tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34, 551-557.
- Howie, P. & Bagnall, R. (2013). A critique of the deep and surface approaches to learning model. *Teaching in Higher Education*, 18, 389-400. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.733689>
- Johnson, D. & Johnson, F. (2015). *Groepsdynamica: Theorie en vaardigheden*. Pearson Benelux.

- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2019). Collaboration in teacher design teams: Untangling the relationships between experience of the collaboration process and perception of the redesigned curriculum. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.010>
- Kuuisari, H. (2014). Teachers at the zone of proximal development. Collaboration promoting or hindering the development process. *Teaching and Teacher Education*, 43, 46-57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.001>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1999). *Onderwijsvernieuwing: zorgvuldig mensenwerk*. KPC Groep.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wilms, L. & Wuytens, H. (2019). Evaluatie: enkel optellen of ook vertellen' *Kansrijk Onderwijs*, 32-35.



