

DE ONDERWIJSVISITATIE

Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs

- parallele commissie 2

Een evaluatie van de kwaliteit van de professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs aan Hogeschool Odisee (campus Brussel, campus Parnas Dilbeek en campus Waas Sint-Niklaas), Katholieke Hogeschool Vives Noord en Katholieke Hogeschool Vives Zuid.

www.vluhr.be/kwaliteitszorg

Brussel - maart 2015

vluhr



**DE ONDERWIJSVISITATIE BACHELOR IN HET ONDERWIJS:
SECUNDAIR ONDERWIJS - PARALLELE COMMISSIE 2**

Een gedrukte versie van dit rapport kan tegen betaling bekomen worden bij de Cel Kwaliteitszorg.

Ravensteingalerij 27
1000 Brussel
T +32 (0)2 792 55 00
F +32(0)2 211 41 99

Het rapport is elektronisch beschikbaar op www.vluhr.be/kwaliteitszorg

Wettelijk depot: D/2015/12.784/3

VOORWOORD VAN DE VOORZITTER VAN HET BESTUURSCOMITÉ KWALITEITZORG

Voor u ligt het rapport van de visitatiecommissie Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs (parallele commissie 2). Deze visitatiecommissie brengt met dit rapport verslag uit over haar evaluatie van de professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs aan Hogeschool Odisee, voorheen HUB-KAHO (campus Brussel, campus Parnas Dilbeek en campus Waas Sint-Niklaas), Katholieke Hogeschool Vives Noord (campus Brugge) en Katholieke Hogeschool Vives Zuid (campus Torhout). Daarbij geeft zij toelichting bij de oordelen en aanbevelingen die resulteren uit het kwaliteitsonderzoek dat zij heeft verricht bij de bezochte opleidingen. Dit initiatief kadert in de opdracht van de Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad (VLUHR) betreffende de externe kwaliteitszorg in het Vlaamse hoger onderwijs.

Het visitatierapport is in de eerste plaats bedoeld voor de betrokken opleidingen. Daarnaast willen de rapporten aan de maatschappij objectieve informatie verschaffen over de kwaliteit van de geëvalueerde opleidingen. Daarom zijn de visitatierapporten ook op de webstek van de VLUHR publiek gemaakt.

De visitatierapporten geven een momentopname weer van de betrokken opleidingen en vertegenwoordigen daarmee slechts één fase in het proces van blijvende zorg voor onderwijskwaliteit. Immers, al na korte tijd kan de opleiding gewijzigd zijn, al dan niet als reactie op de oordelen en aanbevelingen van de visitatiecommissie.

Graag dank ik namens het Bestuurscomité Kwaliteitszorg van de VLUHR de voorzitter en de leden van de visitatiecommissie voor de bestede tijd alsook voor de deskundigheid waarmee zij hun opdracht hebben uitgevoerd. De visitaties waren ook enkel mogelijk dankzij de inzet van velen die binnen de opleidingen betrokken waren. Ook hen willen wij daarvoor onze erkentelijkheid betuigen.

Hopelijk ervaren de opleidingen dit rapport als een kritische weerspiegeling van de inspanningen en als een bijkomende stimulans om de kwaliteit van het onderwijs in hun opleiding te verbeteren

Nik Heerens

Voorzitter Bestuurscomité Kwaliteitszorg

VOORWOORD VAN DE VOORZITTER VAN DE VISITATIECOMMISSIE (PARALLELE COMMISSIE 2)

De zestien Vlaamse opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs werden in 2014 gevisiteerd door vier commissies. De commissies werkten parallel aan elkaar. Het gebruik van eenzelfde referentiekader, maar vooral het geregeld overleg en de onderlinge afstemming tussen de commissies, voorafgaand, tijdens en na de feitelijke visitaties garandeerden een gelijkgerichte aanpak van het waarderingskader en een gelijkwaardige beoordeling.

Deze commissie heeft vier professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs gevisiteerd aan vier Vlaamse hogescholen. De specifieke expertises van de teamleden vulden elkaar goed aan en zorgden van meet af aan voor een coherent en goed op elkaar afgestemd team. Daardoor, maar ook dank zij de grondige voorbereidingen, de verschillende invalshoeken die telkens werden meegenomen en de open, constructief-kritische houding tijdens de gesprekken met de betrokken actoren, werden alle topics deskundig bevroegd tijdens de visitaties.

De ondersteuning door de secretaris van de commissie, Evelien Vandenhoute, zorgde daarbij voor een vlekkeloos verloop, zowel praktisch als inhoudelijk, waarvoor oprechte dank. De goede voorbereiding van het visitatieproces en het nauwgezet opvolgen en notuleren van de gesprekken, leidden dan ook tot kwaliteitsvolle visitatierapporten.

Een woord van dank ook voor iedereen die bij de voorbereiding en uitvoering van de visitaties betrokken is geweest. Het was duidelijk dat het zelfevaluatieproces en de praktisch-inhoudelijke voorbereiding van de visitatie veel werk en energie hebben gevraagd van heel veel betrokkenen.

Visiteren is een intensief, maar ook leerrijk proces, niet in het minst voor de commissie zelf. Voorafgaand aan de visitatie hebben de opleidingen zelf diepgaand en kritisch de eigen opleiding in beeld gebracht. De commissie waardeert de openheid waarmee de opleidingen hun inzichten gedeeld hebben. Dit gaf niet zelden aanleiding tot verrijkende en boeiende gesprekken. Er zijn tussen de opleidingen heel wat overeenkomsten, maar ook verschillen vast te stellen. In alle opleidingen trof de commissie een geëngageerd docentenkorps aan, met een sterke betrokkenheid en professionele gerichtheid op het opleiden van leraren. De recente inschaling van de opleiding in de Vlaamse Kwalificatiestructuur op niveau 6, de aanbeve-

lingen uit de vorige visitatie, de input uit tal van (internationale) professionele contacten en contacten met het werkveld en de resultaten uit wetenschappelijk onderzoek, hebben de opleidingen ertoe aangezet hun visie op het opleiden van leraren en meer in het bijzonder de uitwerking daarvan in leerlijnen en curricula grondig aan te passen. Op het ogenblik van de visitatie waren alle opleidingen bovendien op de een of andere manier betrokken bij een fusieoperatie en bevonden ze zich in een transitiefase. Dit alles weerspiegelde zich in de werkdruk bij de docenten. De commissie hoopt dat de opleidingen de fusie aangrijpen als een opportuniteit om de balans te vinden tussen kwaliteitsverhoging, efficiëntie en effectiviteit. De opleidingen verschillen dan weer zowel op het vlak van specifieke profilering als op het vlak van voorbeelden van goede kwaliteit. Ook daar hoopt de commissie dat de opleidingen elkaar vanuit die goede praktijkvoorbeelden kunnen inspireren. Over dit alles leest u meer in dit rapport.

De commissie hoopt dat het visitatieproces een bijdrage kan leveren aan de kwalitatieve verbetering van iedere lerarenopleiding afzonderlijk. Door het geclusterde visitatieproces overstijgt dit rapport echter ook de kwaliteit van de individuele opleidingen. De commissie wil met dit rapport de opleidingen een referentiepunt aanbieden voor verdere toekomstgerichte ontwikkeling van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs en van het secundair onderwijs als geheel.

Het systeem van externe visitatie is recent een nieuwe fase ingegaan met de verkorte protocollen. Het doel is echter hetzelfde gebleven: de kwaliteit van de opleidingen waarborgen.

Op 12 juli 2013 sprak *Malala Yousafzai* de VN toe met de woorden: “One child, one teacher, one pen and one book can change the world”. Wat moet het dan niet zijn wanneer niet één leraar maar een hele lerarenopleiding het verschil gaat maken? Daar doen we het voor: opdat elke leraar het verschil zou maken. De commissie hoopt dat haar evaluatie, haar commentaren en aanbevelingen kunnen bijdragen aan deze ambitie.

Kristien Arnouts

Voorzitter van parallelle commissie 2

Mede in naam van

Jaap Buitink

Jos Bollen

Jade De Prins

Voorwoord van de voorzitter van het Bestuurscomité	
Kwaliteitszorg	3
Voorwoord van de voorzitter van de visitatiecommissie	4

DEEL 1 ALGEMEEN DEEL

Hoofdstuk I	De onderwijsvisitatie Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs – commissie 2	13
Hoofdstuk II	Algemene beschouwingen bij het visitatierapport Secundair onderwijs	19
Hoofdstuk III	De opleidingen in vergelijkend perspectief	33
Hoofdstuk IV	Tabel met scores	43

DEEL 2 OPLEIDINGSRAPPORTEN EN SAMENVATTINGEN

Hoofdstuk I	Hogeschool Odisee (campus Brussel, campus Parnas Dilbeek en campus Waas Sint-Niklaas)	49
	Professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs	
Hoofdstuk II	Katholieke Hogeschool Vives Noord	109
	Professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs	
Hoofdstuk III	Katholieke Hogeschool Vives Zuid	139
	Professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs	

BIJLAGEN

Bijlage I	Personalia van de leden van de visitatiecommissie	172
------------------	---	-----

VERIFIEERBARE FEITEN¹

Hoofdstuk I

Per instelling

Bijlagen bij het opleidingsrapport professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs – Hogeschool Odisee (campus Brussel, campus Parnas Dilbeek en campus Waas Sint-Niklaas)

- Bezoekschema;
- Lijst met de opleidingsspecifieke leerresultaten in relatie tot de gevalideerde domeinspecifieke leerresultaten opgesteld volgens de handleiding van de VLUHR, indien beschikbaar, en/of in relatie tot de Vlaamse Kwalificatiestructuur;
- Schematisch programmaoverzicht met vermelding van het aantal studiepunten per opleidingsonderdeel;
- Omvang van het ingezette personeel in VTE, ingedeeld naar categorie van aanstelling;
- Instroomgegevens, doorstroomgegevens en totaal aantal studenten;
- De studieduur tot het behalen van het diploma per instromende cohorte en de gemiddelde studieduur per afstuderende cohorte;
- Overzicht van de belangrijkste activiteiten van de opleiding met betrekking tot internationalisering conform de visie van de opleiding, met minimaal de mobiliteit op basis van internationaal aanvaarde definities (max. 2 pag.)

¹ De verifieerbare feiten voor de visitatie Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs zijn terug te vinden op www.vluhr.be/kwaliteitszorg

Hoofdstuk II

Bijlagen bij het opleidingsrapport professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs – Katholieke Hogeschool Vives Noord

- Bezoekschema;
- Lijst met de opleidingsspecifieke leerresultaten in relatie tot de gevalideerde domeinspecifieke leerresultaten opgesteld volgens de handleiding van de VLUHR, indien beschikbaar, en/of in relatie tot de Vlaamse Kwalificatiestructuur;
- Schematisch programmaoverzicht met vermelding van het aantal studiepunten per opleidingsonderdeel;
- Omvang van het ingezette personeel in VTE, ingedeeld naar categorie van aanstelling;
- Instroomgegevens, doorstroomgegevens en totaal aantal studenten;
- De studieduur tot het behalen van het diploma per instromende cohorte en de gemiddelde studieduur per afstuderende cohorte;
- Overzicht van de belangrijkste activiteiten van de opleiding met betrekking tot internationalisering conform de visie van de opleiding, met minimaal de mobiliteit op basis van internationaal aanvaarde definities (max. 2 pag.)

Hoofdstuk III Bijlagen bij het opleidingsrapport professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs – Katholieke Hogeschool Vives Zuid

- Bezoekschema;
- Lijst met de opleidingsspecifieke leerresultaten in relatie tot de gevalideerde domeinspecifieke leerresultaten opgesteld volgens de handleiding van de VLUHR, indien beschikbaar, en/of in relatie tot de Vlaamse Kwalificatiestructuur;
- Schematisch programmaoverzicht met vermelding van het aantal studiepunten per opleidingsonderdeel;
- Omvang van het ingezette personeel in VTE, ingedeeld naar categorie van aanstelling;
- Instroomgegevens, doorstroomgegevens en totaal aantal studenten;
- De studieduur tot het behalen van het diploma per instromende cohorte en de gemiddelde studieduur per afstuderende cohorte;
- Overzicht van de belangrijkste activiteiten van de opleiding met betrekking tot internationalisering conform de visie van de opleiding, met minimaal de mobiliteit op basis van internationaal aanvaarde definities (max. 2 pag.)

DEEL 1

Algemeen deel

HOOFDSTUK I

De onderwijsvisitatie Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs – parallelle commissie 2

1 INLEIDING

De Professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs wordt in Vlaanderen door 16 instellingen aangeboden. Bij de visitatie van deze opleidingen werden vier parallelle commissies betrokken. In dit visitatierapport brengt de visitatiecommissie Secundair onderwijs – parallelle commissie 2 – verslag uit van haar bevindingen over de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs die zij in het voorjaar 2014, in opdracht van de Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad (VLUHR), heeft bezocht.

Dit initiatief kadert, conform de decretale opdracht, in de werkzaamheden van de VLUHR met betrekking tot de organisatie en uitvoering van de externe beoordelingen van het onderwijs aan de Vlaamse universiteiten, hogescholen en andere ambtshalve geregistreerde instellingen.

2 DE BETROKKEN OPLEIDINGEN

Ingevolge haar opdracht heeft de parallelle commissie 4 de volgende instellingen bezocht:

- van 24 t.e.m. 25 maart 2014: Katholieke Hogeschool Vives Noord (campus Brugge)
 - Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs

- van 1 t.e.m. 2 april 2014: Katholieke Hogeschool Vives Zuid (campus Torhout)
 - Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs
- van 28 t.e.m. 29 april 2014: Hogeschool Odisee (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek)
 - Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs
- van 7 t.e.m. 8 mei 2014: Hogeschool Odisee (campus Waas Sint-Niklaas)
 - Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs

Aangezien het fusieproces van de vroegere hogescholen Hogeschool-Universiteit Brussel en de Katholieke Hogeschool Sint-Lieven tot de fusieschool Hogeschool Odisee ten tijde van de visitatiebezoeken van de commissie nog niet voltooid was, wordt er in de afzonderlijke opleidingsrapporten nog verwezen worden naar de benamingen van de voormalige instellingen waarbinnen de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs georganiseerd werd.

3 DE VISITATIECOMMISSIE

3.1 Vier parallelle commissies Secundair onderwijs

De 16 opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs die in Vlaanderen worden aangeboden werden door vier parallelle commissies Secundair onderwijs (commissie 1, commissie 2, commissie 3 en commissie 4) gevisiteerd. De hogescholen zijn hierbij zodanig ingedeeld in één van de vier onderscheiden commissies, dat de onafhankelijkheid van de commissie ten aanzien van de te beoordelen instellingen gewaarborgd wordt.

3.2 Samenstelling

De samenstelling van de visitatiecommissie Secundair onderwijs werd bekrachtigd door de het Bestuurscomité Kwaliteitszorg van 20 september 2013, 13 oktober 2013, 3 december 2013 en 8 januari 2014. De samenstelling van de visitatiecommissie kreeg op 6 januari 2014 en 17 februari een positief advies van de NVAO. De commissie werd vervolgens door het Bestuurscomité Kwaliteitszorg van de VLUHR ingesteld bij besluit van 31 januari 2014 en 21 februari 2014.

De visitatiecommissie Secundair onderwijs, parallelle commissie 2, heeft de volgende samenstelling:

- Tot voorzitter
 - **Mevrouw Kristien Arnouts**, verantwoordelijke studiedienst Christelijk Onderwijs Centrale, ACV
- Domeindeskundige leden
 - **De heer Jos Bollen**, gewezen algemeen directeur, Sint-Augustinus-instituut Bree, coördinerend directeur scholengemeenschap Sint-Michiel
- Onderwijskundig lid
 - **De heer Jaap Buitink**, zelfstandig onderwijsadviseur bij Buitink Onderwijsadvies
- Student-lid
 - **Mevrouw Jade De Prins**, Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs aan Thomas More Mechelen (afgestudeerd in september 2013)

Mevrouw Evelien Vandenhaute, stafmedewerker kwaliteitszorg verbonden aan de Cel Kwaliteitszorg van de Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad, trad op als projectbegeleider en secretaris van deze parallelle visitatiecommissie.

Voor korte curricula vitae van de commissieleden wordt verwezen naar bijlage 1.

3.3. Taakomschrijving

Van de visitatiecommissie wordt verwacht dat zij

- gemotiveerde en onderbouwde oordelen geeft over de opleiding aan de hand van het beoordelingskader.
- aanbevelingen formuleert om waar mogelijk te komen tot kwaliteitsverbetering, en
- wanneer van toepassing haar bevindingen over de verschillende opleidingen binnen eenzelfde cluster vergelijkenderwijs weergeeft.
- de bredere samenleving informeert over haar bevindingen.

3.4 WERKWIJZE

3.4. Voorbereiding

Ter voorbereiding van de visitatie werd aan de instelling gevraagd een zelf-evaluatierapport op te stellen. De Cel Kwaliteitszorg van de VLUHR heeft hiervoor een visitatieprotocol ter beschikking gesteld, waarin de verwachtingen ten aanzien van de inhoud van het zelfevaluatie-rapport uitgebreid zijn beschreven. Het zelfevaluatie-rapport volgt de opbouw van het accreditatiekader.

De commissie ontving het zelfevaluatie-rapport enkele weken voor het eigenlijke bezoek, waardoor zij de gelegenheid kreeg dit document vooraf zorgvuldig te bestuderen en het bezoek grondig voor te bereiden. De commissieleden werden bovendien verzocht om elk een tweetal afstudeerwerken grondig door te nemen vooraleer het bezoek plaatsvond.

De commissie hield haar installatievergadering op 27 februari 2014. Tijdens deze vergadering werden de commissieleden verder ingelicht over het visitatieproces en hebben zij zich concreet voorbereid op de af te leggen bezoeken. Bijzondere aandacht is besteed aan een eenduidige toepassing van het beoordelingskader en het visitatieprotocol. Verder werd het programma van het bezoek opgesteld (zie bijlage 2) en werd een eerste bespreking gewijd aan het zelfevaluatie-rapport.

3.4.2 Bezoek aan de instelling

Tijdens het in situ bezoek aan de instellingen heeft de commissie gesprekken kunnen voeren met de verschillende betrokkenen bij de opleidingen. Het bezoekschema voorzag gesprekken met de opleidingsverantwoordelijken, de studenten, de docenten, de alumni, het werkveld en de opleidingsgebonden ondersteuners. De gesprekken die de commissie heeft gevoerd, waren openhartig en verhelderend en vormden een goede aanvulling bij de lectuur van het zelfevaluatie-rapport.

Daarnaast werd steeds een bezoek aan de faciliteiten (inclusief bibliotheek en leslokalen) ingepland. Ten slotte was er een spreekuur waarop de commissie bijkomend leden van de opleiding kon uitnodigen of waarop personen op een vertrouwelijke wijze door de commissie konden worden gehoord.

Ook werd aan de instellingen gevraagd – als een derde bron van informatie – om een aantal documenten ter inzage te leggen ten behoeve van de

commissie. Tijdens de bezoeken is voldoende tijd uitgetrokken om de commissie de gelegenheid te geven om deze documenten te bestuderen. De documenten die ter inzage van de commissie werden gelegd, waren: verslagen van overleg in relevante commissies/organen, een representatieve selectie van handboeken/studiemateriaal, indicaties van de competenties van het personeel, de toets- en evaluatieopgaven waarvan de commissie heeft aangeven dat zij die tijdens het bezoek wenst in te kijken en de afstudeerwerken die niet vooraf werden opgevraagd. Daar waar de commissie het noodzakelijk achtte heeft zij bijkomende informatie opgevraagd tijdens het bezoek om haar oordeel goed te kunnen onderbouwen.

Aan het einde van het bezoek werden, na intern beraad van de commissie, de voorlopige bevindingen mondeling aan de gevisiteerde opleiding(en) meegedeeld.

3.4.3 Rapportering

Als laatste stap in het visitatieproces heeft de visitatiecommissie per generieke kwaliteitswaarborg haar bevindingen, overwegingen, het oordeel en verbeteruggesties geformuleerd. Een overzicht van de verbeteruggesties die de commissie doet ten aanzien van de opleiding is achteraan bij het rapport opgenomen.

De opleidingsverantwoordelijken van de betrokken opleidingen werden in de gelegenheid gesteld om op het concept van het rapport te reageren alvorens de tekst ervan definitief werd vastgelegd.

In een vergelijkend perspectief geeft de commissie een overzicht van haar bevindingen over de door haar geëvalueerde opleidingen. Zij besteedt daarbij voornamelijk aandacht aan elementen die haar het meest in het oog zijn gesprongen en die zij belangrijk acht en aan opvallende overeenkomsten, dan wel verschillen tussen de door haar geëvalueerde opleidingen.

3.4.4 Overleg tussen de parallelle commissies

In alle fasen van de samenstelling en de uitvoering van hun opdracht hebben de voorzitters van de parallelle commissies overleg gepleegd over de aard en wijze van uitvoering van de evaluaties. Daarbij zijn besprekingen gevoerd ten einde voor elke parallelle commissie onafhankelijke deskundige experts samen te brengen in de vier parallelle commissies. Tijdens de fase van de voorbereiding van de bezoeken, alsook tijdens de bezoeken en redactiefase zijn op ankermomenten in het proces overlegvergaderingen

gehouden tussen de vier voorzitters en de projectbegeleiders, teneinde de consistentie en gelijkaardige beoordeling van de opleidingen binnen de vier parallelle commissies te bespreken en op elkaar af te stemmen. Dit neemt niet weg dat finaal, de parallelle commissies, onder aansturing van hun respectievelijke voorzitter, een eigenstandig oordeel hebben uitgesproken over de kwaliteit van de door hen beoordeelde opleidingen, omdat ook slechts de betreffende parallelle commissie zich een volledig beeld heeft gevormd over alle aspecten die meegenomen worden bij de beoordeling van de individuele opleiding.

Naar aanleiding van het bezwaar dat een instelling uit een andere parallelle commissies heeft ingediend tegen haar opleidingsrapport tweede terugmelding, werd de publicatie van de visitatierapporten van alle parallelle commissies uitgesteld tot na de afhandeling van het bezwaarschrift.

HOOFDSTUK II

Algemene beschouwingen

1 INLEIDING

Het laten visiteren van opleidingen door onafhankelijke commissies van deskundigen kadert in de externe kwaliteitszorg die de Vlaamse universiteiten en hogescholen hebben uitgewerkt om samen met de interne kwaliteitszorg binnen de respectievelijke instellingen mee garant te staan voor een hoogstaand hoger onderwijs in Vlaanderen. Elk visitatierapport dient dan ook in eerste instantie een duidelijke meerwaarde te hebben voor elk van de bezochte instellingen die er een onderbouwde sterkte-zwakteanalyse moet in kunnen terugvinden van haar particuliere werking en aanzetten tot een verankering en verbetering van het eigen onderwijs.

Op een meer algemeen niveau laten deze visitaties ook toe de overheid en de samenleving een beeld te geven van de huidige kwaliteit van de professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs in Vlaanderen. Zeker op een ogenblik dat er binnen de Vlaamse regering nagedacht wordt over het “versterken” van de lerarenopleiding¹, is het van belang hiervoor te kunnen vertrekken van de meest volledige en actuele stand van zaken. In deze algemene beschouwingen willen we dan ook stilstaan bij enkele thema’s die volgens de commissies medebepalend zijn voor de huidige kwaliteit van de opleiding tot leraar secundair onderwijs en formuleren we een aantal adviezen voor instellingen en/of overheid om deze verder te verhogen.

¹ Zie Vlaamse regering (2014). *Beleidsnota onderwijs 2014–2019: Vol vertrouwen en in dialoog bouwen aan onderwijs*.

2 DE OPLEIDINGSVISIE EN BEOOGDE LEERRESULTATEN

Krachtens het decreet op de Vlaamse Kwalificatiestructuur van 30 april 2009 moeten alle hogescholen en universiteiten de beoogde domeinspecifieke leerresultaten bepalen van hun bachelor- en masteropleidingen. Voor alle professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs zijn zo gezamenlijk tien domeinspecifieke leerresultaten (DLR) bepaald. Deze DLR sluiten logischerwijze nauw aan bij de meer in detail uitgeschreven basiscompetenties (BC) die ontwikkeld werden in het verlengde van de hervorming van de lerarenopleiding in 2006 en die geordend per functioneel geheel (FG) aangeven wat een afgestudeerde van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs moet beheersen om te kunnen beginnen als leraar. De decreetgever reikt op deze wijze twee naar vorm verschillende, maar inhoudelijk nauw verwante, kaders aan die bepalen welke doelen de opleidingen moeten bereiken. Van de opleidingen wordt verwacht dat zij een eigen onderbouwde en gedragen visie op de leraar secundair onderwijs en zijn opleiding ontwikkelen die zich vertaalt in opleidingsspecifieke leerresultaten (OLR) die minimaal de DLR afdekken. Immers, enkel vanuit een eigen gedragen visie kan een echt kwaliteitsvol beleid gevoerd worden dat op een geïntegreerde wijze werkt aan de realisatie van alle OLR (die de DLR en BC afdekken) en op een samenhangende wijze kan inspelen op toekomstige uitdagingen en (nieuwe) regelgeving.

De commissies hebben vastgesteld dat er gradaties zijn in de wijze waarop opleidingen echt werken vanuit een eigen visie en erin slagen op een breed gedragen en geïntegreerde wijze te werken aan de beoogde OLR. Aan de ene kant heb je opleidingen die met het oog op de visitatie hun visie hebben trachten te expliciteren, gebruikmakend van diverse kaders en concepten die ze a.h.w. stapelen zonder dat het een geheel wordt. De focus komt dan te liggen op het opstellen van concordantietabellen die de DLR en BC formeel linken aan de eigen visie zonder dat dit op zich breed gedragen en geïntegreerd is in alle lagen van de opleiding. Doelen van specifieke opleidingsonderdelen worden daar eerder gelinkt aan de BC dan aan OLR. Aan de andere kant heb je opleidingen die vertrekkende van een (internationaal) onderbouwde en toekomstgerichte visie op de leraar en zijn opleiding hun werking aansturen en die van de visitatie gebruikmaken om aan te tonen hoe zij in elk van hun opleidingsonderdelen vanuit hun eigen visie werken aan de OLR. De commissies vonden deze verschillen o.a. sterk zichtbaar in de kwaliteitsverschillen tussen de ZER's en in GKW 1. Het toonde zich vooral in de wijze waarop de uitgeschreven visies enerzijds

helder, goed onderbouwd en gedragen werden door alle partijen, waar anderzijds visies uitvoerig beschreven werden in de ZER maar nauwelijks doorleefd en geïntegreerd waren in de opleiding. **Waar alle opleidingen er op deze wijze wel in slaagden om formeel de beoogde OLR de vereiste DLR en BC te laten afdekken, mag het duidelijk zijn dat opleidingen waar een goed onderbouwde en breed gedragen visie op de leraar en zijn opleiding ontbreekt, kwetsbaarder zijn** en de aanbevelingen bij GKW 1 spoedig en ernstig dienen op te volgen.

3 HET BEHEERSEN VAN DE BASISCOMPETENTIES

Deze kwetsbaarheid laat zich o.a. voelen in de wijze waarop men er al dan niet in slaagt om binnen de opleiding op een doordachte en geïntegreerde wijze te werken aan alle FG en de realisatie van alle BC. Daar waar in de opleiding een duidelijke en gedragen visie ontbreekt, gaat men veelal onverkort met de BC/DLR aan de slag, waardoor elke zin voor samenhang ontbreekt en deze vaker ontzield en versnipperd worden, zowel in het curriculum als in de (eind)evaluatie. **Het gevaar van een afstuderende leraar die dan wel alle afzonderlijke competenties mag verworven hebben, maar die het aan persoonlijkheid en een herkenbare professionele identiteit ontbreekt, is hierbij niet denkbeeldig.** Opleidingen die werken vanuit een duidelijke visie slagen er doorgaans in de FG op een geïntegreerde wijze een plaats te geven.

Zowel binnen de opleiding als het werkveld erkent men het uitgesproken belang van elk van de functionele gehelen en basiscompetenties, maar dit betekent nog niet dat ze binnen de opleiding allemaal een gelijk gewicht krijgen. Enerzijds heeft dit te maken met het feit dat opleidingen zich op basis van hun visie wensen te profileren door bewust in te zetten op een uitgesproken beheersing van bepaalde competenties in vergelijking met andere (bv. de leraar als (vak)inhoudelijk expert). Anderzijds slaagt een groot aantal opleidingen er niet in de FG zoals 'de leraar als partner van ouders en externen' en 'de leraar als lid van een schoolteam' op eenzelfde beheersingsniveau te realiseren als de eerste 5 FG. Dit heeft o.a. te maken met het feit dat stagescholen studenten niet voldoende stagekansen bieden voor deze FG.

De commissies erkennen dat de wijze waarop sommige basiscompetenties geformuleerd zijn ruimte laat voor interpretatie in termen van het te realiseren beheersingsniveau (bv. wat verwacht men precies van de leraar als onderzoeker, de leraar als cultuurparticipatant ...). Het hoeft dan ook niet te verbazen dat opleidingen daar verschillende invullingen aan geven en dat sommige deze ruimte aanwenden om zich uitdrukkelijk te profileren. Dit hoeft geen probleem te zijn, integendeel. Het zorgt voor de nodige variatie in het opleidingslandschap. Echter, dit kan maar op voorwaarde dat alle opleidingen voor alle FG en basiscompetenties minimaal de startcompetenties voor de beginnende leraar realiseren. De commissies pleiten dan ook voor **een duidelijke visie op de (continue) ontwikkeling² van de verschillende competenties (d.i. het identificeren van verschillende beheersingsniveaus) en een scherper afbakenen en formuleren van wat echt als minimale startcompetenties op het einde van de initiële opleiding moet bereikt worden zonder dat dit tot een uitholling van de basiscompetenties leidt**. Sommige opleidingen hebben dit vanuit hun eigen visie reeds in kaart gebracht en kunnen als inspirerende voorbeelden dienen. Hierbij gaat het telkens om het vinden van een goed evenwicht tussen het wenselijke en het haalbare. Het ten volle verwerven van bepaalde competenties vraagt in vele gevallen immers het oefenen van vaardigheden in het werkveld. Zeker waar het de FG 6-10 betreft, bv. met betrekking tot de leraar als partner van ouders en externen, is er vanuit het werkveld niet steeds de mogelijkheid en/of bereidheid om hiervoor de nodige leer-ruimte en -kansen te bieden. **De commissies verwachten dat de opleidingen en stagescholen hierin hun verantwoordelijkheid als partners in de opleiding opnemen** en samen afspraken maken onder welke voorwaarden bv. studenten kunnen participeren aan oudercontacten en klassenraden (zie ook verder onder *stage en werkplekleren*).

4 DE INSTROOM

Zowel in de media als op beleidsniveau wordt de instroom van de studenten in de lerarenopleiding geïncrimineerd. De commissies stelden echter een opmerkelijk verschil vast tussen de vragen die rond de kwaliteit van de instroom gesteld worden op het publieke forum en de wijze waarop men hier in de professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs over spreekt en ermee omgaat.

2 Zie ook Departement Onderwijs en Vorming, Resultaten beleidsgroepen lerarenopleiding. Bijlage 2: Eindverslag beleidsgroep inhoud en uitstroom.

De opleidingen zijn zich bewust van de diversiteit van de huidige instroom en beklemtonen het belang van een goede analyse van de beginsituatie van de studenten. De meeste opleidingen nemen daartoe diverse testen af rond o.a. taalbeheersing en studievaardigheden om de startcompetenties van elk van hun studenten te bepalen en zetten aansluitend voluit in op (individuele) begeleiding en remediëring. Deze begeleiding betreft in een aantal opleidingen niet enkel inhoudelijke aspecten, maar ook het verder bevragen en expliciteren van de gemaakte keuze voor het leraarschap (ook al is het voor sommigen een tweede keuze...) door bewust specifieke opleidingsonderdelen in het eerste semester te plaatsen die zorgen voor een eerste kennismaking met het werkveld en een systematische persoonsgerichte reflectie over de gemaakte keuze. Studenten en alumni beklemtoonden het belang van deze vroege "begeleide" kennismaking met het beroep zowel voor henzelf als voor zij die naar aanleiding hiervan besloten om de opleiding vroegtijdig te verlaten (*zie ook verder onder stage en werkplekleren*).

De commissies waarderen de tijd en de energie die de opleidingen investeren in de begeleiding van al hun studenten. Hoewel dit ongetwijfeld een van de factoren is die mee de hoge werkdruk van de docenten bepaalt (*zie ook verder onder lerarenopleiders onder druk*) en het rendement van specifieke begeleidende maatregelen nog onvoldoende systematisch in kaart is gebracht, draagt het in zijn algemeenheid ongetwijfeld bij tot een uitstroom waarover de vertegenwoordigers van het werkveld tijdens de visitaties vrij algemeen hun tevredenheid lieten blijken.

Er kan ongetwijfeld aan efficiëntie gewonnen worden door **de ervaringen in de diverse opleidingen met betrekking tot aanvangsdiagnostiek en de testen die daarbij gehanteerd worden, samen te brengen**. Dit zou de aanzet kunnen vormen tot de ontwikkeling van een gemeenschappelijk instrument/proef dat toelaat de beginsituatie van de studenten gericht in kaart te brengen. Een dergelijk instrument lijkt, wil het krachtig en valide zijn, ook een eerste kennismaking met het werkveld te moeten omvatten (*zie hoger*) en de afname ervan situeert zich dan ook ergens in de eerste maanden van de opleiding. Men zou ervoor kunnen opteren om het kennisgedeelte van een dergelijk instrument onder de vorm van **een niet bindende instap- of toelatingsproef** af te nemen van potentiële studenten, maar men dient er zich dan wel van bewust te zijn dat dit **steeds slechts een fragmentarisch beeld zal opleveren van de relevante startcompetenties**. Aangezien zowel de kandidaat student als de opleiding hierdoor op het verkeerde been gezet kunnen worden, dient de meerwaarde van dergelijke instapdiagnostiek boven een goed uitgebouwde aanvangsdiagnostiek goed afgewogen te worden.

5 OPLEIDINGEN EN TRAJECTEN

Het Vlaamse onderwijslandschap kenmerkt zich op dit moment door een veelheid aan professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs die elk een brede waaier aan combinaties van vakken secundair onderwijs aanbieden en die in functie van hun studenten diverse trajecten ontwikkelen om de beoogde leerresultaten te bereiken.

Opleidingen werken naast de traditionele driejarige modeltrajecten in dagopleiding ook specifieke **flexibele en geïndividualiseerde trajecten** uit, rekening houdend met de vooropleiding van een student en/of de reeds behaalde studiepunten. De commissies juichen toe dat opleidingen ook meer en meer voorzien in specifieke trajecten voor werkstudenten (i.c. **werktraject** in avond- en weekendonderwijs). Deze trajecten gaan veelal samen met een vrijstellingenbeleid en een verminderde studiebelasting. De commissies willen erop wijzen dat studenten die zo'n traject volgen, dezelfde leerresultaten dienen te bereiken als studenten in het reguliere traject. **Wil men de kwaliteit van de afgestudeerden van deze alternatieve trajecten garanderen, vraagt dit van de opleidingen een inhoudelijk onderbouwd en doordacht beleid** waarbij zij precies kunnen aangeven op welke wijze studenten via een flexibel of werktraject dezelfde basiscompetenties verwerven. Dit is zeker nog niet binnen alle opleidingen in dezelfde mate het geval. Het uitwerken van een inhoudelijk evenwaardig curriculum voor de werktrajecten verdient hierbij bijzondere aandacht.

Over het algemeen streven opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs ernaar om in functie van de keuzemogelijkheden voor de student steeds zoveel mogelijk **combinaties vakken secundair onderwijs** aan te bieden rekening houdend met enerzijds de praktische organiseerbaarheid ervan binnen de opleiding en anderzijds de tewerkstellingsmogelijkheden van de student. De commissies dringen erop aan dat men naast deze factoren in functie van het verwerven van een gedegen vakinhoudelijke en vakdidactische deskundigheid bij het uitwerken van het aanbod **meer rekening houdt met de inhoudelijke verwantschap tussen de vakken secundair onderwijs en de binnen de opleiding aanwezige expertise met betrekking tot een bepaald vakdomein**. Er zijn opleidingen waar voor een vak slechts één opleider is. Dat maakt de opleiding voor dat vak erg kwetsbaar en de kans op een tekort aan inhoudelijke expertise is dan groot. Men kan zich afvragen of het voor bepaalde vakken niet aangewezen is om de expertise hierrond samen te brengen in een beperkt aantal opleidingen, eerder dan dit overal aan te bieden. De commissies stellen

vast dat er op dit moment diverse fusieoperaties gaande zijn en hopen dat deze de expertisebundeling zowel structureel als inhoudelijk kunnen ondersteunen (zie ook verder onder *lerarenopleiders onder druk*).

6 DE VAKKEN SECUNDAIR ONDERWIJS IN HET CURRICULUM

De commissies hebben, gezien hun samenstelling en het tijds kader waarin gewerkt moest worden, de vakken secundair onderwijs op basis van een steekproef en naar gelang de deskundigheden binnen de commissies bekeken. Daar waar op basis van documenten en gesprekken problemen bleken binnen bepaalde vakken werden die sowieso verder onderzocht. Dat neemt niet weg dat de commissies binnen het bestek van de visitatie de vakken secundair onderwijs vooral in de breedte hebben kunnen bekijken en slechts occasioneel in de diepte. Hierbij viel ons positief op dat de combinaties van vakken secundair onderwijs waarvoor de respectievelijke studenten onderwijsbevoegdheid willen verwerven vanzelfsprekend een centrale plaats innemen in het curriculum. Men streeft daarbij in de opbouw van het curriculum steeds zowel naar een integratie van algemene en vakspecifieke kennis als van theorie en praktijk. **De opleidingen slagen er zo in om veelal een goed evenwicht te vinden tussen de vakinhoudelijke, vakdidactische en praktijkgerichte vorming van hun studenten.**

De commissies vragen wel blijvende aandacht voor de specifieke invulling van de vakdidactische component van de opleiding. Vakdidactiek is meer dan louter een vertaling of toepassing van algemeen didactische principes. Het vraagt om een vanuit de eigenheid van het vak specifiek opgebouwde (vak)didactiek. **Er zijn grote verschillen tussen en binnen opleidingen in de mate waarin men er voor de verschillende vakken in slaagt een “echte” vakdidactiek uit te werken.** Nochtans raakt dit aan de kern van de opleiding en is het een domein waarin de ontwikkelde expertise binnen de opleidingen bij uitstek een grote relevantie kan hebben voor het werkveld. Sommige opleidingen proberen hier een voortrekkersrol op te nemen, maar zoals hoger aangegeven is het samenbrengen van expertise over opleidingen heen ook hier zeker geen overbodige luxe.

Opvallend vonden de commissies het specifieke programma dat in sommige opleidingen wordt opgesteld voor studenten die het vak Lichamelijke opvoeding willen geven. In vergelijking met studenten die een opleiding in twee andere algemene vakken volgen, moeten studenten Lichamelijke opvoeding daar bepaalde opleidingsonderdelen niet volgen, lopen ze minder

of een andere stage, en hebben ze meer vakspecifieke opleidingsonderdelen. Deels is dit te verklaren doordat studenten ook lesbevoegdheid verwerven voor het basisonderwijs, maar veeleer is dit onderscheid eerder historisch gegroeid dan dat de verschillen inhoudelijk kunnen beargumenteerd worden. **De commissies dringen er dan ook op aan om in het licht van het gemeenschappelijke competentieprofiel dit aparte programma voor studenten Lichamelijke opvoeding ernstig te bevragen.**

Binnen alle opleidingsprogramma's is er terecht ruime aandacht voor diversiteit. Studenten worden opgeleid om te functioneren binnen een multiculturele samenleving en in multiculturele scholen. Vanuit dit perspectief is het eveneens belangrijk om studenten van in het begin voor te bereiden op het functioneren in verschillende netten en hen de diverse leerplannen te leren kennen. Veelal bekennen opleidingen zich in hoofdzaak zowel naar leerplannen als naar stages tot een welbepaald net. **De commissies vragen voldoende aandacht te blijven houden voor de kennismaking met de leerplannen van de "andere" netten zowel in theorie als in praktijk, zodat studenten die een diploma halen ook echt breed inzetbaar zijn in het Vlaamse secundair onderwijs.**

7 STAGE EN WERKPLEKLERN

Het gehanteerde stageconcept en de stageopbouw zitten in alle opleidingen erg goed in elkaar. Het verhogen van de praktijkcomponent tot 45 studiepunten door het decreet van 2006 is duidelijk een meerwaarde. **Alle opleidingen halen de beoogde norm, maar interpretaties en invullingen verschillen wel.** Het maximum haalbare wordt eerder voorgeschreven door de ruimte die scholen bieden dan door de wensen van de opleidingen. Enige verheldering vanwege de decreetgever is nodig om scherp af te bakenen wat er precies onder de praktijkcomponent valt. Bepaalde werkvormen in het eerste jaar zoals didactische ateliers en micro-teaching, bevinden zich nu in een grijze zone. Gezien hun duidelijke meerwaarde in de praktijkleerlijn betreft het hier echter louter een conceptuele discussie waarover uitklaring gewenst is.

Eerder (zie instroom) hebben we al gewezen op het belang van een vroege kennismaking met het werkveld om zich een eerste, al is het beperkt, beeld te kunnen vormen van de schoolpraktijk en het lerarenberoep. Op dit moment is dit niet in alle opleidingen het geval. Alle opleidingen zetten wel in op een degelijke begeleiding van de stage vanuit de opleiding (veelal door

vakdocent en pedagoog) en kiezen voor een stageopbouw waarbij hun studenten in diverse settings stage dienen te lopen (bv. verschillende onderwijsvormen, verschillende jaren ...). Het is ook uitdrukkelijk de bedoeling van de opleiding dat studenten tijdens hun stage in contact komen met de verschillende facetten van het schoolleven (bv. lesgeven, oudercontact, projecten, klassenraad ...). Dit botst soms met wat scholen verantwoord en haalbaar achten. Hoewel het werkveld meer en meer structureel betrokken wordt bij de opleiding (via bv. resonantiecommissies e.a.) is **'samen opleiden'** zeker nog niet overal de gangbare praktijk. **Er zullen zowel door de overheid als door de opleidingen nog verdere inspanningen moeten gedaan worden om concrete meerwaarde te generen voor scholen** die hier voluit in willen meestappen. De overheid zal tijd en middelen moeten voorzien (bijvoorbeeld mentoruren), de opleidingen zullen nog meer moeten inzetten op een brede deskundigheidsuitwisseling met scholen (d.i. nascholingen, coaching) die verder gaat dan enkel mentorenwerking waardoor het samenwerken met opleidingen voor scholen op meer vlakken relevant wordt.

Interessant vonden de commissies de initiatieven die in diverse opleidingen genomen werden rond **werkplekleren** zowel binnen het werktraject als met subgroepen van reguliere studenten waarbij studenten voor een langere tijd gekoppeld werden aan een werkplek of school. Deze studenten gaven aan veel meer betrokken te worden bij het hele schoolgebeuren (m.i.v. oudercontacten en vakgroepvergaderingen) en echt te functioneren als een lid van het team. **Deze vorm van praktijkleren lijkt duidelijk een meerwaarde te kunnen bieden op voorwaarde dat er op een doelgerichte wijze wordt ingezet en de (leer)processen ook vanuit de opleiding goed opgevolgd en begeleid worden.**

8 HET GEREALISEERDE EINDNIVEAU

De commissies stellen vast dat over het algemeen de afgestudeerden en het werkveld tevreden zijn over het eindniveau dat bereikt wordt in de opleiding en de startbekwaamheid waarover beginnende leraren beschikken.

We stellen wel vast dat de meeste opleidingen in het verlengde van het vastleggen van de DLR (zie hoger) pas de laatste jaren zijn gestart met het vormgeven van de opleiding in overeenstemming met het Vlaamse kwalificatieraamwerk, i.c. niveau 6. Deze ontwikkeling is het sterkst zichtbaar in de producten waarmee de studenten hun eindniveau moeten bewijzen, zoals het stageportfolio, de verslaggeving van de eindstage en de bachelorproef.

Bij de meeste opleidingen heeft dit er toe geleid dat het bewustzijn is doorgedrongen dat de voorbereiding van dit beheersingsniveau moet indalen in de opleiding: dit uit zich in het gericht uittekenen van de diverse leerlijnen o.a. wat betreft het verwerven van **onderzoekscompetenties** zoals het gebruik maken van wetenschappelijk onderzoek en het beheersen van de diverse onderzoeksvaardigheden. **De commissies hebben vastgesteld dat hier nog werk te verrichten is zowel wat betreft visieontwikkeling, professionalisering van het personeel als wat betreft gerichte implementatie.**

De op dit moment gehanteerde concepten van onderzoeker en onderzoek tonen duidelijke verschillen tussen de opleidingen wat zich vanzelfsprekend ook vertaalt in de wijze waarop hieraan gewerkt wordt. De commissies zijn van mening dat men erbij zou winnen door te **vertrekken van duidelijke definities van veel gehanteerde begrippen als 'onderzoekende houding' en 'praktijkgericht onderzoek' en het concretiseren van de competenties die daarin vervat zitten.** Het kan geenszins de bedoeling zijn om van elke toekomstige leraar een wetenschappelijke onderzoeker te maken, maar binnen de opleidingen moet wel duidelijk zijn wat ze op dit vlak dan wel precies verwachten.

Het ontwikkelen en implementeren van leerlijnen gericht op de realisatie van deze onderzoekscompetenties vergt in vele gevallen bijkomende professionalisering van docenten, het herwerken van curricula en het herzien van de beoordelingscriteria bij toetsen en nieuwe toetsvormen. De commissies vragen in dat verband ook aandacht voor het beter benutten van **de reflectievaardigheden van studenten. Hier wordt heel wat tijd van studenten en opleiders in geïnvesteerd, maar het heeft niet altijd voldoende diepgang.** De uitgevoerde reflecties zouden aan meerwaarde kunnen winnen door studenten te laten reflecteren vanuit verschillende invalshoeken (bv. niet enkel didactisch, maar ook sociaal); hen aan te leren in hun reflecties veel meer gebruik te maken van theoretische inzichten en didactische en vakinhoudelijke referentiekaders; hen te leren reflecteren op en via actieonderzoek; enz.

9 INTERNATIONALISERING

In opvolging van de eerste visitatie hebben de opleidingen duidelijk werk gemaakt van internationalisering. Zij erkennen dit vandaag als een volwaardig onderdeel van de opleiding met een duidelijke meerwaarde. **Niet alleen is het concept verrijkt, ook het bereik is vergroot, ook al blijft de studenten-**

mobiteit in vele opleidingen beperkt. Opleidingen slagen er veelal ook in een duidelijke visie te ontwikkelen op de plaats van internationalisering in de opleiding van de leraar secundair onderwijs en hebben hiervoor geëigende internationaliseringscompetenties ontwikkeld die verder gaan dan horizonverruiming, zelfstandigheid en vreemde taal beheersing.

Naast het stimuleren van studenten- en docentenmobiteit besteden opleidingen ook terecht veel aandacht aan internationalisation@home en proberen ze ook aspecten van internationalisering bewust te integreren in de opleidingsonderdelen. Zeker wat dit laatste betreft, is er nog ruimte voor ontwikkeling door bv. meer gebruik te maken van internationale bronnen in of bij het ontwikkelen van cursusmateriaal.

10 LERARENOPLEIDERS ONDER DRUK

De commissies stellen vast dat de opleidingen kunnen rekenen op dynamische, enthousiaste en professionele docententeams die hun respectievelijke opdrachten zo goed mogelijk trachten uit te voeren. Nagenoeg alle opleidingen hebben ook een duidelijke visie op aanwerving, professionalisering en loopbaanbegeleiding van hun personeel en investeren in de kwaliteit van hun korps. Opleiders erkennen en gedragen zich als lerarenopleiders. Ze realiseren zich dat ze een voorbeeldrol hebben. Individuele loopbaanbegeleiding (bv. coachings- en functioneringsgesprekken) vragen echter tijd, mensen en middelen en die blijken in de praktijk niet altijd in voldoende mate voorhanden.

Niet alleen de leidinggevendenden worstelen met de tijd. **Binnen alle opleidingen is de werkdruk hoog en zeker in kleinere opleidingen leidt dit tot een reële overbevraging.** Een en ander heeft te maken met het groeiend aantal studenten dat niet altijd op hetzelfde ritme gevolgd wordt door een groeiend aantal docenten, integendeel. Daarnaast investeren opleidingen terecht heel wat tijd en middelen in de begeleiding (en remediëring) van hun studenten zowel voor de vakken als voor de stages. Ook de impact op docentenniveau van het hertekenen van het curriculum en het uitwerken van heldere leerlijnen met het oog op het realiseren van de leerresultaten op niveau VKS 6, mag niet onderschat worden.

Opleidingen zullen erover moeten waken om bij de formulering van hun prioriteiten en jaaractieplannen een goed evenwicht te behouden tussen de draagkracht en de draaglast binnen hun docentekorps. **De commissies**

stellen vast dat heel wat opleidingen op dit moment zowel inhoudelijk (inspelen op diverse instroom, realisatie VKS 6) als structureel (fusies) in een transitiefase zitten. Dit is op zichzelf reeds een verhogende factor voor de werkdruk, maar biedt, wanneer verstandig aangepakt, ook kansen. Daar waar opleidingen werken vanuit een duidelijke eigen visie en oordeelkundig stappen zetten om deze te realiseren, daar waar fusies opgezet worden met veel aandacht voor de noden van de basis en waar expertisebundeling gestimuleerd en administratieve planlast bewaakt wordt, kan deze transitie resulteren in meer ruimte voor docenten om vanuit hun sterktes professioneel bij te dragen tot het opleiden van toekomstige leraren. **Dit vraagt ook enige terughoudendheid van de overheid in haar denken over het “opnieuw” hervormen van de lerarenopleiding.** Zoals mag blijken zijn vele opleidingen (nog) volop in verandering en druk bezig met de implementatie van een aantal vernieuwingen. Een “nieuwe” hervorming, wil zij kans op slagen hebben, zal vooral daarop moeten inspelen, eerder dan nog “nieuwe” elementen toe te voegen.

11 BIJZONDERE KWALITEITSKENMERKEN

Verschillende opleidingen hebben de visitatiecommissies gevraagd om een oordeel uit te spreken over een bijzonder kwaliteitskenmerk dat zij aangevraagd hadden (bv. vakdidactiek, onderzoekende grondhouding van docenten, enz.). **De commissies hebben echter geen enkel bijzonder kwaliteitskenmerk kunnen toekennen. Dit betekent echter geenszins dat er binnen het geheel van de professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs geen opleidingen waren die bijzondere kwaliteiten hadden.** Wie de rapporten van de respectievelijke opleidingen doorneemt, zal merken dat er zowel bij opleidingen die een bijzonder kwaliteitskenmerk aangevraagd hadden als bij deze die dit niet expliciet hebben gedaan, specifieke kwaliteiten in vergelijking met andere opleidingen door de commissies gewaardeerd werden. Echter, de strikte criteria die gehanteerd moesten worden om een bijzonder kwaliteitskenmerk te verdienen (o.a. geen score voldoende of onvoldoende op een van de criteria) en dan m.n. het feit dat het bijzonder kwaliteitskenmerk moet terug te vinden zijn in de drie generieke kwaliteitswaarborgen en in elk oorzaak moet zijn van een verhoging van de beoordelingsscore, maakt het zeer moeilijk om op ‘objectieve’ gronden dit kenmerk toe te kennen.

In de context van de visitaties, en bij uitstek als het over de bijzondere kwaliteitskenmerken gaat, willen de opleidingen immers vergelijkend

beoordeeld worden. Dat houdt in dat de commissies bij hun beoordelingen een uitspraak moeten doen op bijna meetbare 'objectieve' indicatoren. Pas dan kan je immers echt vergelijken en aangeven wie duidelijk beter is dan de andere. Dergelijke wijze van werken vraagt om een enigszins kunstmatige opdeling van de opleiding op basis van de vooropgestelde indicatoren/criteria. Een dergelijke opdeling gaat voorbij aan het functioneren van een opleiding als een samenhangend systeem waardoor het tot op zekere hoogte onrecht aandoet aan de kwaliteit van de opleiding als geheel. Waar mogelijk hebben de commissies deze noodzakelijke fragmentering die samengaat met de toe te kennen oordelen, proberen op te vangen door de samenhang mee te nemen in de kwalitatieve beschrijvingen in de respectievelijke rapporten.

12 INTERNE KWALITEITZORG EN EXTERNE VISITATIE

Er is in de opleidingen, hierin veelal ondersteund door de instelling hoger onderwijs waarvan ze deel uitmaken, de voorbije jaren **ernstig werk gemaakt van een systeem van interne kwaliteitszorg**. Via bevragingen, focusgesprekken, analyse van instroom-, doorstroom- en uitstroomgegevens, e.a. trachten opleidingen zich een beeld te vormen van hun kwaliteit en die gericht bij te sturen waar nodig. **Opleidingen verschillen in de mate waarin deze kwaliteitsprocessen geformaliseerd zijn en ondersteund worden door een kwaliteitscultuur die zich tot op het niveau van de docenten laat voelen**. Het zal ook in de toekomst de nodige aandacht en concrete inzet vragen van alle betrokkenen om verder systematisch de kwaliteit van de opleiding te blijven bewaken en ervoor te zorgen dat de PDCA-cyclus steeds opnieuw gesloten wordt.

Externe visitaties kunnen hierin, zoals nu, hun eigen bijdrage leveren door de respectievelijke opleidingen een "externe" spiegel voor te houden. Daar waar opleidingen gericht vanuit hun eigen visie met hun kwaliteit bezig zijn, hoeft dit geen breukmoment te zijn, maar zal het eerder een toetssteen en een reflectiemoment zijn dat ze ook als dusdanig kunnen aangrijpen waardoor er een kwaliteitsversnelling kan ontstaan. De commissies hebben een dergelijke houding bij diverse opleidingen kunnen ervaren en zijn ervan overtuigd dat het hele visitatieproces voor deze opleidingen naast het vele werk ook een duidelijke meerwaarde bracht.

Deze potentiële meerwaarde hangt vanzelfsprekend niet enkel af van de houding van de opleidingen, maar vooral ook van **de deskundigheid en**

de aanpak van de commissies. Een commissie krijgt beperkte tijd om een opleiding te beoordelen en werkt met een beperkte ploeg waarin expertise aanwezig moet zijn over het werkveld, de lerarenopleiding, het visitatieproces en het studentenperspectief. Afhankelijk van de specifieke achtergrond van de leden van de commissies zullen er bepaalde blinde vlekken zijn (bv. met betrekking tot bepaalde vakken secundair onderwijs, zie hoger), waar men zich bewust van dient te zijn zowel bij het opmaken als het lezen van de rapporten. Waar daar op een verstandige manier mee omgesprongen wordt, hoeft dit de kwaliteit van het hele proces geenszins te hypothekeren. Het gaat immers wezenlijk om een proces, vertrekkende bij de opmaak van de ZER, over de eigenlijke visitatie en de gesprekken, tot het uitschrijven van de rapporten. Daarbinnen is voldoende ruimte om wederzijds zaken af te toetsen en tot een samenhangend en evenwichtig oordeel van de professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs te komen.

13 TOT SLOT

In deze algemene beschouwingen hebben de commissies willen stilstaan bij een aantal belangrijke thema's die naar voren gekomen zijn uit de visitaties van de professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs. Het gaat hierbij om algemene bevindingen in verband met de kwaliteit en het functioneren van de opleidingen, maar evenzeer omtrent het visitatieproces zelf. We zijn er ons van bewust dat we hierin de nuance die het functioneren van elke opleiding op zichzelf kenmerkt af en toe verloren zijn, maar daarvoor verwijzen we graag naar de specifieke opleidingsrapporten.

We hebben de lezer hier vooral een algemeen beeld willen geven van de huidige kwaliteit van de professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs in Vlaanderen. Op een moment dat de meerwaarde van externe visitaties van opleidingen in vraag gesteld wordt, willen we aangeven dat net dit vogelperspectief over het geheel van een opleiding in Vlaanderen, enkel mogelijk is door middel van een systeem van externe visitatie. In een sector van groot maatschappelijk belang zoals de lerarenopleiding lijkt het ons geen overbodige luxe dat de overheid en de samenleving hierover op deze wijze geïnformeerd worden en het (algemeen) beleid van daaruit verder vorm kan krijgen.

HOOFDSTUK III

De opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs in vergelijkend perspectief – parallele commissie 2

In dit hoofdstuk geeft de commissie in vergelijkend perspectief een overzicht van haar bevindingen over de professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs in Vlaanderen, met name de opleidingen die zij heeft bezocht aan de Katholieke Hogeschool Vives Noord, de Katholieke Hogeschool Vives Zuid en de Hogeschool Odisee (campus Brussel, campus Parnas Dilbeek en campus Waas Sint-Niklaas). Zij besteedt hierbij voornamelijk aandacht aan elementen die haar het meest in het oog zijn gesprongen of die zij belangrijk acht, en aan opvallende overeenkomsten dan wel verschillen tussen de instellingen. Per generieke kwaliteitswaarborg geeft de visitatiecommissie haar bevindingen weer en verwijst hierbij naar de toestand binnen de verschillende opleidingen. De wijze van voorstellen geeft de opleidingen de mogelijkheid om zich, althans voor wat betreft de aangehaalde punten, ten opzichte van elkaar te positioneren. Het is geenszins de bedoeling van de commissie om de individuele rapporten van de opleidingen in detail te herhalen. Voor een volledige onderbouwing van de oordelen en de scores van de commissie verwijst de commissie naar de opleidingsrapporten.

Alle in dit vergelijkend deel betrokken opleidingen worden aangeboden door de Katholieke Hogeschool Vives Noord (campus Brugge), de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (campus Torhout) en de hogeschool Odisee – voorheen HUB-KAHO – (campus Brussel, campus Parnas Dilbeek en campus Waas in Sint-Niklaas). De Katholieke Hogeschool Vives Zuid en de Hogeschool Odisee (Campus Waas Sint-Niklaas) bieden de opleiding ook

aan in een traject voor werkstudenten, respectievelijk het OpenAvondRegentaat (OAR) en het Hoger Afstandsonderwijs (HAO). Alle verwijzingen naar deze opleidingen in het vergelijkend deel hebben steeds betrekking op het reguliere traject en het werkstudententraject, tenzij anders vermeld. De programma's van de werkstudenten van de opleidingen van Vives Zuid (campus Torhout) en van Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) komen grotendeels overeen met die van het reguliere traject. De kwaliteitswaarborgen zijn dan ook gelijklopend. De commissie heeft daarom geen verschillende scores toegekend aan de trajecten voor werkstudenten. Bij de opleiding aan Vives Zuid wordt het werkstudententraject bewust in blended learning aangeboden, een combinatie van zelfstudie via afstands-onderwijs (e-learning) met een beperkt aantal contacturen. Dat is ook het geval bij Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) waar werkstudenten, die uit heel Vlaanderen komen, zo veel mogelijk in eigen regio stage kunnen lopen wegens organisatorische redenen.

GENERIEKE KWALITEITSWAARBORG 1 - BEOOGD EINDNIVEAU

De commissie beoordeelt het beoogde eindniveau van de professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van Vives Zuid (campus Torhout) en van Vives Noord (campus Brugge) als voldoende, en beoordeelt het beoogde eindniveau van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van Odisee (alle campussen) als goed.

Alle opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs in Vlaanderen hebben gezamenlijk een domeinspecifiek leerresultatenkader (DLR) uitgeschreven, dat werd voorgelegd aan (internationale) experts en in juni 2013 werd gevalideerd door de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). De Vlaamse opleidingen hebben ervoor gekozen om tien domeinspecifieke leerresultaten te definiëren, die vrijwel in een één-op-één-relatie kunnen worden gezien met de functionele gehelen die in het Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren (5 oktober 2007) zijn vastgelegd. Alle opleidingen vertrekken voor hun opleidingsspecifieke leerresultaten vanuit de decretaal vastgelegde tien functionele gehelen met de onderliggende basiscompetenties en van de acht attitudes. Vives Zuid (campus Torhout) en Odisee (alle campussen) voegen een elfde functioneel geheel toe, respectievelijk de beziel(en)de leraar en het werken met de beroepsattitudes.

De commissie stelde bij alle opleidingen vast dat zij binnen de beoogde opleidingsspecifieke leerresultaten verschillende beheersingsniveaus nastreven. De functionele gehelen kunnen met andere woorden op een basis-, een gevorderd en een integratieniveau (of een terminologische variant daarvan) worden nagestreefd. De commissie merkte echter op dat niet alle functionele gehelen hetzelfde gewicht hebben. Zo worden de functionele gehelen 1 tot en met 5 vaak op een hoger beheersingsniveau nagestreefd dan functionele gehelen 6 tot en met 10. Dit heeft volgens de opleidingen onder andere te maken met het feit dat stagescholen studenten niet voldoende stagekansen zouden bieden voor deze functionele gehelen. Alle opleidingen worden dan ook ten stelligste aangespoord om verder te investeren in contacten met het werkveld om te komen tot concrete afspraken zodat alle studenten de mogelijkheid en de oefenkansen krijgen om alle functionele gehelen tot op het gewenste beheersingsniveau te bereiken.

De commissie vindt het positief dat de opleidingen het beoogde eindniveau onderbouwen vanuit een eigen visie op het leraarschap en van daaruit ook een visie op het opleiden van leraren genereren. Zo bouwt Vives Noord (campus Brugge) haar opleiding op vanuit vijf invalshoeken, Vives Zuid (campus Torhout) doet dat vanuit drie identiteiten van de leraar en vanuit een visie op geïntegreerd leraarschap. Bij deze twee opleidingen merkte de commissie echter op dat de onderwijsvisie nog niet helemaal gekend en gedragen is door alle actoren. Dit is wel het geval bij de opleidingen uit Odisee, al kan dit proces op campus Waas Sint-Niklaas nog iets versterkt worden. De opleidingen van Odisee op campus Brussel en campus Parnas Dilbeek worden onderbouwd vanuit een onderwijsvisie met eigen accenten zoals meesterschap, duurzaam leren (met aandacht voor diversiteit), lateraal denken en reflecterend onderzoekend leren. Bij de opleiding van Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) worden vooral de toenemende autonomie en zelfsturing van de student en de nadruk op attitudevorming, vakexpertise en horizonverruiming centraal gesteld.

Vives Zuid (campus Torhout) en Vives Noord (campus Brugge) krijgen van de commissie de raad mee expliciet te werken aan internationale benchmarking. Bij de opleiding aan Odisee (alle campussen) is dit reeds gebeurd maar dient dit vergelijkend onderzoek periodiek herhaald te worden.

GENERIEKE KWALITEITSWAARBORG 2 - ONDERWIJSPROCES

De commissie beoordeelt het onderwijsproces voor de professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van Vives Noord (campus Brugge), Vives Zuid (campus Torhout) en Odisee (campussen Brussel en Parnas Dilbeek) als voldoende, en van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) als goed.

Bij alle vier bezochte opleidingen is het programma studeerbaar en laat het toe om het beoogde eindniveau binnen de voorziene 180 studiepunten daadwerkelijk te behalen. De commissie zag bij alle opleidingen een degelijke samenhang in het programma en een doordachte opbouw doorheen de drie opleidingsjaren en in de stagelijn. Elke opleiding biedt een aantal vakken secundair onderwijs aan waaruit de student er twee kiest. Vives Zuid en Odisee (campus Parnas Brussel en campus Waas Sint-Niklaas) bieden ook Bewegingsrecreatie aan, dat zich richt tot buitenschoolse activiteiten en de vrijetijdssector. Er is volgens de commissie in ieder geval bij elke opleiding grondig nagedacht over de horizontale en verticale samenhang in het curriculum.

Wel is bij elke opleiding blijvende aandacht nodig voor de afstemming tussen de (docenten van de) verschillende vakdidactieken. Bij alle opleidingen keek de commissie het cursusmateriaal van de vakdidactieken in en kwam zij tot de conclusie dat er vaak verschillen bestaan van vak tot vak. Docenten geven vaak een verschillende invulling aan vakdidactiek en bepalen autonoom de topics die ze willen behandelen. Soms krijgen studenten tips mee, een andere vakdidactiek werkt vanuit een visie op het vak en nog een andere gaat eerder in op het leren van leerlingen in het secundair onderwijs. Een meer gelijkgerichte aanpak is wenselijk. De commissie is er voorstander van dat de opleidingen streven naar gemeenschappelijke topics voor alle vakdidactieken, met ruimte voor specifieke aandachtspunten eigen aan het vak en het doelpubliek. De commissie is het er over eens dat er binnen de vakdidactieken meer aandacht moet gaan naar het leerproces van de leerlingen; dit geldt voor alle opleidingen.

In elke opleiding is er voorzien in keuzetrajecten, voornamelijk in de derde opleidingsfase. Zo hebben de opleidingen bij Vives Zuid en bij Vives Noord het voortraject Onderwijskunde. Dit houdt in dat studenten een drietal opleidingsonderdelen volgen rond onderzoeksvaardigheden en methodologie aan de KU Leuven – KULAK Kortrijk met het oog op een verdere master-

studie. Dit houdt soms in dat studenten vrijgesteld worden van het maken van de bachelorproef of dat er minder stage-uren moeten worden gelopen. De twee opleidingen die dit traject aanbieden, moeten expliciteren hoe de opleiding zelf bewaakt dat de studenten de beoogde eindcompetenties realiseren die andere studenten bijvoorbeeld met een bachelorproef moeten bewijzen en hoe dit keuzetraject bijdraagt aan het realiseren van de beoogde eindcompetenties.

Keuzetrajecten hebben meestal te maken met internationalisering, zoals Erasmusuitwisseling, deelname aan Intensive Programs, Noord-Zuid ontwikkelingssamenwerking, International Class en internationale vakkenstages. In elke opleiding komt de student zo voldoende in aanraking met internationalisering, ook via internationalisation@home. Een good practice is de module 'Over de grenzen' bij Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) waarbij studenten lessen in hun vak secundair onderwijs in het Engels voorbereiden én geven aan multiculturele klassen van secundaire scholen in Engeland. Voor studenten geschiedenis, project algemene vakken en project kunstvakken staat een culturele en historische studiereis naar Egypte op het programma. Dat ook HAO-studenten hieraan deelnemen door zelf een reis te boeken naar een anderstalig land, met specifieke aandacht voor het secundair en hoger onderwijs, de cultuur en de taal, is positief.

Alle opleidingen maken gebruik van een variatie aan werkvormen. In elke opleiding wordt het principe van 'teach as you preach' toegepast. Studenten worden gestimuleerd om zelf diverse werkvormen te gebruiken in de klaspraktijk. Wel dienen de opleidingen te bewaken dat studenten tijdens de stagelessen voldoende leerkanalen krijgen de verschillende werkvormen maximaal uit te proberen. Het studiemateriaal is in grote lijnen in orde, al dient er voor gezorgd te worden dat de cursussen en opdrachten regelmatig geüpdatet worden.

De docenten zijn sterk betrokken bij de begeleiding van hun studenten en verdienen een pluim voor hun bereikbaarheid en het laagdrempelige contact met hen. Studenten weten waar zij terecht kunnen met hun begeleidingsvragen. Zij worden indien nodig doorverwezen naar de studiebegeleidingsdienst van de hogeschool. Zij kunnen bij flexibele of geïndividualiseerde trajecten gebruik maken van trajectbegeleidingsmogelijkheden. Bij de opleiding van Odisee (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek) is ingezet op het verhogen van de instroom van allochtone studenten. De opleiding is daarin geslaagd. Bij de opleiding van Odisee (campus Waas

Sint-Niklaas) waardeert de commissie de verplichte en aanbodgestuurde monitoraten voor de HAO-studenten. Hiermee neemt de opleiding een belangrijke maatregel om het studie- en doorstroomrendement van deze studenten te verhogen.

De studenten van alle opleidingen doorlopen een logisch opgebouwd stagetraject. In alle opleidingen wordt er heel wat stage gelopen in verschillende contexten. De commissie waardeert dat in de eerste opleidingsfase reeds aangevangen wordt met een participatieve stage, zodat de studenten snel het werkveld leren kennen. Bij Vives Noord (campus Brugge) is een systeem uitgewerkt voor stagebegeleiding en –beoordeling, met een aantal afgebakende functies. Ook bij de opleiding van Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) vond de commissie de stagebegeleiding doordacht. In de opleidingen die het vak Lichamelijke opvoeding aanbieden, lopen studenten hun eerste stage in de kleuterschool of de lagere school. Er wordt aan de opleidingen van Vives Zuid (campus Torhout) en van Odisee (campus Brussel Parnas) aangeraden om hun uitgangspunt (de ontwikkeling van het leraarschap grotendeels parallel te laten lopen met de ontwikkelingslijn van de leerling) in vraag te stellen en te overwegen in een latere opleidingsfase dieper in te gaan op het lesgeven aan kinderen in het kleuter- en lager onderwijs.

De commissie bevroeg alle opleidingen over de realisatie van de functionele gehelen 6 t.e.m. 10 tijdens de stage. Niet alle onderliggende basiscompetenties kunnen immers op een aanvaardbaar niveau worden gerealiseerd (zie ook *generieke kwaliteitswaarborg 1*). De opleiding van Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) gaat daar volgens de commissie het meest bewust mee om en tracht zeker de nodige oefenkansen te creëren voor studenten om een hoger beheersingsniveau in deze leerresultaten te halen. De commissie heeft er begrip voor dat het geen sinecure is om alle studenten tijdens hun stages oudercontacten, vakvergaderingen en klassenraden te laten bijwonen. Toch raadt zij de opleidingen aan om initiatieven te nemen naar de stagescholen zodat alle studenten de basiscompetenties binnen de functionele gehelen 6 t.e.m. 10 op een aanvaardbaar niveau realiseren.

Bij alle bezochte opleidingen reflecteren de studenten over hun stage-ervaringen en houden deze bij in een stageportfolio (Vives Noord, campus Brugge en Odisee, alle campussen) of een basco-dossier (Vives Zuid, campus Torhout), die zij in de meeste gevallen op het einde van de opleiding mondeling presenteren. De commissie is tevreden over de verhoogde aandacht voor de reflectielijn in het programma en de aangeleerde methodieken,

maar stelt dat zij de theoretische modellen vaak rudimentair of niet terugvindt in de uiteindelijke reflecties van de studenten. Indien de opleidingen beter zouden bewaken dat de reflecties volgens de aangeleerde modellen en technieken geformuleerd worden, zou dat volgens de commissie de kwaliteit ervan sterk verhogen. De reflecties bij Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) zijn opgevat als een schakel tussen twee opeenvolgende stages. Dit waardeert de commissie, al wordt ook hier aangeraden om meer aandacht te hebben voor de aangereikte reflectieconcepten en erop toe te zien dat ze consequent en diepgaand door studenten toegepast worden.

In alle opleidingen is er hard gewerkt aan het uitwerken van een informatie- en onderzoeksleerlijn. De bachelorproeven, die het sluitstuk van deze leerlijn vormen, moeten bewijzen dat de studenten de onderzoeksvaardigheden beheersen. In Vives Noord (campus Brugge) en Odisee (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek) is de bachelorproef opgezet als een begeleid zelfstandig onderzoek over een probleem dat zich in de opleiding of het werkveld voordoet, inclusief een praktisch luik om het ontwikkelde didactische materiaal te testen in de stageschool. Bij Vives Zuid (campus Torhout) ligt de focus van de bachelorproeven op wetenschappelijk onderzoek, maar ook veldwerk, een manifestatie, een excursie, een ICT-toepassing, een uitdieping van een project of een andere vorm van maatschappelijke dienstverlening komen in aanmerking. Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) vormde haar innoverend project van drie studiepunten om naar een wetenschappelijk project van zes studiepunten. De commissie verwacht van alle opleidingen dat zij de onderzoeksleerlijnen in hun curricula op punt stellen en verder gaan met de specifieke professionalisering van alle docenten zodat ze beter de studenten kunnen begeleiden bij hun bachelorproef en ze de onderzoeksvaardigheden meer in hun lessen kunnen integreren. Verder kan erop gelet worden dat het onderwerp van de bachelorproef maximaal aansluit bij het uitoefenen van het beroep van leraar.

Opvallend is dat de commissie bij alle opleidingen een sterk gemotiveerd, goed opgeleid, deskundig en dynamisch personeelsteam heeft ontmoet. Zij krijgen kansen om op individuele basis of met het hele docententeam allerhande professionaliseringactiviteiten uit te voeren. Het verwondert de commissie niet dat bij elke opleiding de werkdruk van de docenten een aandachtspunt is en blijft. In het kader van de fusies vraagt de commissie om (campusoverschrijdend) overleg tussen de docententeams te stimuleren. De fusies kunnen immers een opportuniteit zijn om door goede onderlinge afspraken, taakverdelingen, aanbodrationalisatie enzovoort de

werkdruk meer beheersbaar te houden in combinatie met een sterkere profilering en daarbij horende professionalisering.

Alle opleidingen pakken hun interne kwaliteitszorgsysteem op een degelijke manier aan. Bij Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) is er nog werk om de verschillende fases van de PDCA-cirkel explicieter aan bod te laten komen en te koppelen. De commissie is er verder van overtuigd dat Odisee (campus Brussel, campus Parnas Dilbeek) haar kwaliteitszorgsysteem op een nog hoger en diepgaander niveau kan realiseren.

Tenslotte is de commissie tevreden over de materiële voorzieningen die de opleidingen ter beschikking hebben. Bij alle opleidingen trof de commissie goed uitgeruste vaklokalen aan, de mediatheken waren voldoende uitgerust met de nodige materialen en werkruimten zodat studenten in groep of individueel aan hun taken en projecten kunnen werken.

GENERIEKE KWALITEITSWAARBORG 3 - GEREALISEERD EINDNIVEAU

De commissie beoordeelt het gerealiseerde eindniveau voor alle opleidingen (alle campussen en alle varianten) als voldoende.

De commissie heeft belang gehecht aan de toetsing van de verschillende opleidingsonderdelen en de beoogde competenties, aangezien daardoor ook het vereiste eindniveau van de afgestudeerden gewaarborgd wordt. Bij alle bezochte opleidingen trof de commissie een toetsbeleid aan dat volop in ontwikkeling is; de visieteksten zijn uitgeschreven, de eerste concrete stappen zijn gezet om het toetsbeleid in alle opleidingsonderdelen concreet te maken; de éne opleiding staat daarin al wat verder dan de andere.

De opleidingen streven validiteit, betrouwbaarheid en transparantie van hun toetsing na. De commissie kijkt uit naar de verdere uitwerking van de interne en externe toetscommissies die onder andere de resultaten van examens aan de verbeter sleutels zullen toetsen (Vives Noord – campus Brugge) of onderzoeken of de realisatie van de toetsdoelen met de juiste toetsvormen worden getest (Odisee campus Brussel en campus Parnas Dilbeek). Bij Vives Zuid (campus Torhout) dienen de toetscommissies een nog grotere rol te spelen in een structurele check en analyse van alle individuele toetsen. De opleiding van Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) wil streven naar een ‘examenluwe’ opleiding door meer te focussen op

permanente evaluatie naarmate de opleiding voor de student vordert. Wel dient de opleiding de permanente evaluatie te bewaken in het HAO-traject, aangezien deze manier van evalueren vaak leidt tot een permanent hoge werklast. In elke opleiding is er een voldoende grote waaier aan toetsvormen aanwezig en trof de commissie duidelijk uitgewerkte verbeterleutels aan. Bij alle opleidingen zijn de studenten eveneens op de hoogte van de evaluatiecriteria via kanalen als de ECTS-fiches, het studiemateriaal, de elektronische leeromgeving, vademecums, handleidingen, enzovoort. Ook de werking van de ombudspersoon is gekend.

De commissie stelde vast dat bij alle opleidingen de beoordeling van de stage behoorlijk is uitgewerkt, al dienen enkele opleidingen nog wat stappen te nemen. Zo vraagt de commissie aan de opleiding bij Vives Noord (campus Brugge) om de docentonafhankelijke stagebeoordeling van de eerste en tweede opleidingsfase door te trekken naar de derde opleidingsfase. De opleiding aan Vives Zuid (campus Torhout) dient alle objectieve vaststellingen waarop het eindpunt van de stage in principe op moet gebaseerd zijn, meer evenwichtig in de beoordeling mee te nemen en daarover te communiceren met de studenten. Bij de stagebeoordeling van Odisee (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek) verwacht de commissie nog enige verduidelijking van hoe men in detail komt tot het eindcijfer.

Opleidingen die vrijstellingen toekennen omdat studenten in een vorige opleiding al een bachelorproef hebben gemaakt, dienen te expliciteren hoe ze toetsen dat de studenten de onderzoekscompetenties binnen de context van de lerarenopleiding beheersen. De bachelorproefevaluatie loopt over het algemeen vlot. De commissie waardeert het dat bijvoorbeeld de opleiding van Vives Zuid nieuwe bachelorproefcriteria heeft uitgeschreven die meer dan vroeger focussen op de onderzoekscompetenties, waarbij de dekking met functionele gehelen is aangegeven en een aantal competenties uitgeschreven is in gedragsindicatoren en beheersingsniveaus. Bij de opleiding aan Vives Noord (campus Brugge) is eveneens een nieuw evaluatieformulier voor de bachelorproef uitgewerkt, dat gebaseerd is op de niveaudescriptoren van de Vlaamse Kwalificatiestructuur niveau 6 met betrekking tot de onderzoekscompetenties. Bij Odisee (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek) worden twee verschillende beoordelingsformulieren en cesuren gehanteerd. De commissie vraagt de opleiding om te streven naar meer gemeenschappelijkheid en de relatie van de beoordelingscriteria met de beoogde competenties te expliciteren. De commissie apprecieert de zelfevaluatie van de student bij zijn of haar wetenschappelijk project bij de opleiding aan Odisee (campus Waas Sint-Niklaas)

en verwacht dat de nieuwe aanpak in positieve zin effect zal hebben op het versterken van de onderzoekscompetenties en op de kwaliteit van de afgestudeerden.

De kwaliteit van de afgestudeerden is in alle opleidingen voldoende, zo meent de commissie. Alle opleidingen leveren vakinhoudelijk sterke leraren af die vrijwel meteen in het werkveld kunnen stappen. Er blijft wel aanvangsbegeleiding in het werkveld nodig om de basiscompetenties van de beginnende leraren te verruimen en verdiepen. Bij het doorstroom- en uitstroomrendement heeft de commissie geen sterk afwijkende cijfers vastgesteld met het Vlaamse gemiddelde. De opleidingen aan Vives Zuid (campus Torhout) en Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) dienen vooral de hoge afhaakratio van de werkstudenten te bewaken, zeker in de eerste opleidingsfase. De commissie raadt de opleiding van Vives Zuid (campus Torhout) aan om te investeren in degelijke intakegesprekken voor haar OAR-studenten om hen duidelijk te maken wat de opleiding inhoudt en wat van de studenten aan inspanningen verwacht wordt.

HOOFDSTUK IV

Tabel met scores

In de hierna volgende tabel wordt het oordeel van de commissie op de drie generieke kwaliteitswaarborgen uit het accreditatiekader weergegeven.

Per generieke kwaliteitswaarborg (GKW) wordt in de tabel aangegeven of de opleiding hier volgens de commissie onvoldoende, voldoende, goed of excellent scoort. De commissie geeft ook een eindoordeel over de kwaliteit van de opleiding als geheel aan de hand van dezelfde vierpuntenschaal.

In de opleidingsrapporten is inzichtelijk gemaakt hoe de commissie tot haar oordeel is gekomen. Het is dan ook duidelijk dat de scores in onderstaande tabel gelezen en geïnterpreteerd moeten worden in samenhang met de onderbouwing ervan in de opleidingsrapporten.

Verklaring van de scores op de **generieke kwaliteitswaarborgen**:

- | | |
|------------------------|--|
| Voldoende (V) | De opleiding voldoet aan de basiskwaliteit. |
| Goed (G) | De opleiding overstijgt systematisch de basiskwaliteit. |
| Excellent (E) | De opleiding steekt ver uit boven de basiskwaliteit en geldt hierbij als een (inter)nationaal voorbeeld. |
| Onvoldoende (O) | De generieke kwaliteitswaarborg is onvoldoende aanwezig. |

Regels voor het bepalen van de scores voor het **eindoordeel**:

- | | |
|--|---|
| Voldoende (V) | het eindoordeel over een opleiding is 'voldoende' indien de opleiding aan alle generieke kwaliteitswaarborgen voldoet. |
| Goed (G) | het eindoordeel over een opleiding is 'goed' indien daarenboven ten minste twee generieke kwaliteitswaarborgen als 'goed' worden beoordeeld, waaronder in elk geval de derde: gerealiseerd eindniveau. |
| Excellent (E) | het eindoordeel over een opleiding is 'excellent' indien daarenboven ten minste twee generieke kwaliteitswaarborgen als 'excellent' worden beoordeeld, waaronder in elk geval de derde: gerealiseerd eindniveau. |
| Onvoldoende (O) | het eindoordeel over een opleiding – of een opleidingsvariant – is 'onvoldoende' indien alle generieke kwaliteitswaarborgen als 'onvoldoende' worden beoordeeld. |
| Voldoende met beperkte geldigheidsduur (V*) | het eindoordeel over een opleiding – of een opleidingsvariant – is 'voldoende met beperkte geldigheidsduur', d.w.z. beperkter dan de accreditatietermijn, indien bij een eerste visitatie één of twee generieke kwaliteitswaarborgen als 'onvoldoende' worden beoordeeld. |

Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs

	GKW 1 Beoogd eindniveau	GKW 2 Onderwijs-proces	GKW 3 Gerealiseerd eindniveau	Eindoordeel
Odisee (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek)	G	V	V	V
Odisee (campus Waas Sint-Niklaas)	G	G	V	V
Odisee (campus Waas Sint-Niklaas) Traject voor werkstudenten	G	G	V	V
Vives Noord (campus Brugge)	V	V	V	V
Vives Zuid (campus Torhout)	V	V	V	V
Vives Zuid (campus Torhout) Traject voor werkstudenten	V	V	V	V

DEEL 2

Opleidingsrapporten

HOGESCHOOL ODISEE (CAMPUS BRUSSEL, CAMPUS PARNAS DILBEEK EN CAMPUS WAAS SINT-NIKLAAS)

Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs

SAMENVATTING Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs Hogeschool Odisee (campus Brussel, campus Parnas Dilbeek en campus Waas Sint-Niklaas)

Op 28 en 29 april 2014 (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek) en op 7 en 8 mei 2014 (campus Waas in Sint-Niklaas) werd de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van de fusiehogeschool Odisee (voorheen de Hogeschool-Universiteit Brussel en de Katholieke Hogeschool Sint-Lieven), in het kader van een onderwijsvisiteatie op haar kwaliteit geëvalueerd door een commissie van onafhankelijke experts. In deze samenvatting, die een momentopname weergeeft, worden de belangrijkste bevindingen van de commissie opgesomd. Op het moment van de visiteatie waren de curricula van de opleiding van HUB en die van KAHO verschillend en was er dus geen sprake van een gemeenschappelijk traject. Voor de toekomst streven de opleidingen naar inhoudelijke afstemming en integratie. Zo worden een gezamenlijke onderwijsvisie en gemeenschappelijke leerlijnen uitgetekend.

Profilering

De professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van de Odisee bevindt zich in het studiegebied Onderwijs en wordt ingericht op drie campussen, namelijk campus Brussel, campus Parnas Dilbeek (voor de vakken lichamelijke opvoeding en bewegingsrecreatie) en campus Waas in Sint-Niklaas.

In het academiejaar 2012–2013 waren 246 studenten ingeschreven op campus Brussel, 184 studenten op campus Parnas Dilbeek en 482 studenten op campus Waas Sint-Niklaas.

De opleidingsleerresultaten of de competenties waarnaar de opleiding streeft vertrekken vanuit de 10 decretale functionele gehelen of rollen van de leraar, namelijk (1) Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, (2) Opvoeder, (3) Inhoudelijk expert, (4) Organisator, (5) Innovator-onderzoeker, (6) Partner van ouders en verzorgers, (7) Lid van een schoolteam, (8) Partner van externen, (9) Lid van de onderwijsgemeenschap en (10) Cultuurparticipant. Hieraan heeft de opleiding een elfde competentie toegevoegd, namelijk het werken aan de beroepshoudingen of attitudes. Onder elke competentie zijn kerndoelen ondergebracht.

De commissie vindt het sterk dat de opleiding op campus Brussel en campus Parnas Dilbeek haar competentiemodel met de kerndoelen onderbouwt vanuit een brede visie met eigen accenten zoals meesterschap, duurzaam leren (met aandacht voor diversiteit), lateraal denken en reflecterend en onderzoekend leren. Ook de visie van de opleiding op campus Waas Sint-Niklaas wordt door de commissie gewaardeerd. Die gaat uit van enkele belangrijke uitgangspunten per opleidingsfase, namelijk 'je leert niet alleen' (fase 1), 'je leert al doende' (fase 2) en 'je leert ook elders' (fase 3) met een focus op toenemende autonomie van en zelfsturing door de student.

Programma

Het programma van de opleiding is opgebouwd uit 180 studiepunten en bestaat in het modeltraject uit drie opleidingsjaren (door de opleiding fases genoemd) waarbij in elke opleidingsfase 60 studiepunten worden opgenomen. Daarnaast organiseert de opleiding op campus Waas Sint-Niklaas een leerroute die zich richt op werkstudenten, namelijk het Hoger Afstandsonderwijs (HAO), dat evenwaardig met de reguliere dagopleiding is uitgebouwd. Verschillen tussen de HAO-opleiding en de reguliere opleiding zijn niet zozeer inhoudelijk, maar eerder organisatorisch.

De studielast is zwaar maar haalbaar. Op campus Waas Sint-Niklaas spreiden HAO-studenten hun studie over vier of meer academiejaren en starten ze de eerste opleidingsfase met 'slechts' 42 studiepunten om een betere combinatie van de studie met het werk en/of gezin mogelijk te maken. De opbouw van het programma op campus Brussel en campus Parnas

verloopt aan de hand van drie grote componenten, namelijk vakken uit het gemeenschappelijke programma van alle lerarenopleidingen binnen de vroegere hogeschool HUB, een specifiek gedeelte waaronder de twee vakken secundair onderwijs, en de praktijkcomponent. De samenhang hiertussen is duidelijk, al blijft het volgens de commissie aangewezen om een gemeenschappelijk concept over de vakdidactieken te expliciteren, met specifieke aandacht voor het leren van leerlingen. Studenten maken een keuze van twee vakken secundair onderwijs uit een lijst van 15 aangeboden vakken; niet alle vakkencombinaties zijn echter mogelijk. Een student kan ook voor Bewegingsrecreatie kiezen, dat zich eerder richt op een beroepsactiviteit binnen de vrijetijdsector.

Op campus Waas Sint-Niklaas bestaat het programma eveneens uit de drie componenten, gespreid over zes semesters. Onder de eerste component vallen de vakken secundair onderwijs. Een student maakt een keuze van twee vakken uit een lijst van negentien vakken. Men kan eveneens kiezen voor Bewegingsrecreatie. Ook hier zijn niet alle combinaties mogelijk om organisatorische redenen. De samenhang tussen de verschillende opleidingsonderdelen is volgens de commissie duidelijk. De opleiding wordt aangespoord om een opleidings specifieke visie op vakdidactiek te ontwikkelen en de sterke topics uit de verschillende vakdidactieken samen te brengen en gemeenschappelijk te maken. Hierbij moet er meer expliciete aandacht komen voor het leren van leerlingen. Een tweede component in het programma zijn de vakoverstijgende opleidingsonderdelen die gericht zijn op de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen en op horizonverruiming. De derde component wordt tenslotte gevormd door de praktijk en de stages.

Vooraf in de derde opleidingsfase richten de keuzetrajecten zich op een aantal internationale trajecten zoals Erasmusuitwisseling, intercommunautaire mobiliteit, buitenlandse stage of uitwisseling binnen een project. Studenten komen zo voldoende in aanraking met internationalisering, ook via internationalisation@home. De commissie vindt het positief dat op alle campussen mobiliteit niet zomaar om de mobiliteit vooropgesteld wordt, maar dat de opleiding met internationalisering specifieke competenties beoogt zoals interculturele competenties, horizonverbreding en taalvaardigheid. Op campus Waas Sint-Niklaas sprong de module 'Over de grenzen' in het oog waarbij studenten onder andere lessen van hun vak secundair onderwijs voorbereiden en geven in het Engels aan multiculturele klassen van secundaire scholen in Groot-Brittannië.

Er zijn verschillende werkvormen in de opleiding aanwezig, waarbij het principe van 'teach as you preach' gehanteerd wordt. De kwaliteit van het studiemateriaal is wisselend in campus Brussel en Parnas Dilbeek. Op campus Waas Sint-Niklaas trof de commissie nagenoeg voor alle vakken verzorgd en kwaliteitsvol studiemateriaal aan.

De opbouw van de stages is logisch en de commissie waardeert dat studenten in de eerste opleidingsfase al starten met een eerste participatieve stage om zo snel het werkveld te leren kennen. Op alle campussen wordt heel wat stage gelopen in verschillende contexten waarbij telkens een grotere mate van zelfstandigheid wordt verwacht. Op campus Waas Sint-Niklaas is het digitaal stageportfolio op het leerplatform N@tschool een meerwaarde. De commissie waardeert dat de stages daar aaneengeregend worden door regelmatige reflecties van de studenten. Wel dient er meer aandacht te zijn voor het gebruik van de aangeleerde concepten in de reflecties. Ook op campus Brussel en campus Parnas wordt er over de stages gereflecteerd in een digitaal stageportfolio. Studenten leren reflecteren aan de hand van verschillende methodes en technieken. Aangeraden wordt om deze concepten cumulatief en complementair samen te voegen tot één systeem van reflectie en om studenten te leren dit consequent en diepgaand te gebruiken.

De eindproef of bachelorproef vormt op campus Brussel en campus Parnas Dilbeek het sluitstuk van een onderzoekslerlijn waar de studenten nog bewuster voor moeten worden gemaakt. De eindproef is een praktijkgerelateerd onderzoeksproject dat uitgetest wordt in de concrete onderwijscontext. Het is positief dat de opleiding in kaart heeft gebracht in welke opleidingsfase en in welke opleidingsonderdelen de verschillende onderzoeksvaardigheden aan bod komen. De begeleiding van de bachelorproef verloopt over het algemeen vlot. Op campus Waas Sint-Niklaas is in het programma een leerlijn van 'de leraar als onderzoeker-innovator' uitgewerkt en werd de bachelorproef omgevormd tot een wetenschappelijke project van zes studiepunten. Ook hier mag de wetenschappelijke leerlijn meer herkenbaar in de opleidingsonderdelen worden uitgewerkt. De begeleiding van de bachelorproef is ook hier in orde.

Beoordeling en toetsing

Op campus Brussel en campus Parnas Dilbeek heeft de opleiding werk gemaakt van de ontwikkeling van een toetsbeleid dat streeft naar validiteit, betrouwbaarheid en transparantie. Er zijn toetsdoelen geformuleerd op basis van de kerndoelen. De commissie kijkt uit naar de verdere imple-

mentatie van de interne en externe toetscommissies. Er is een variatie van evaluatievormen aanwezig, maar de evaluatie zou nog meer mogen lopen van eerder gericht op kennis naar inzicht en toepassingen en uiteindelijk naar integratie.

Op campus Waas Sint-Niklaas heeft de opleiding een toetsbeleid uitgeschreven dat aandacht heeft voor validiteit en betrouwbaarheid, dat transparant en efficiënt wil zijn, dat zelf- en peerevaluatie stimuleert en dat accent legt op het leerproces en niet op het behalen van de punten als doel op zich. De beoordelingsprocedure dient nu nog verder geformaliseerd en geëxpliciteerd te worden aan alle betrokkenen. De commissie stelde in deze opleiding het hanteren van een grote waaier aan evaluatievormen vast, met inbegrip van zelfevaluatie en peerevaluatie.

De studenten zijn op alle campussen geïnformeerd over de examenvormen en –procedures door concrete informatie in het onderwijs- en examenreglement, de ECTS-fiches, Toledo, de cursussen, vademecums (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek) en studiewijzers (campus Waas Sint-Niklaas). Er is ook voorzien in feedback. De verbeterseutels van de examens zijn voor de commissie duidelijk.

De toetsing van de stage verloopt behoorlijk. Op campus Brussel en campus Parnas Dilbeek dient wel transparanter gemaakt te worden welke elementen voor welk gewicht meetellen en hoe men in detail komt tot het eindcijfer voor stages. De stage-evaluatie op campus Waas Sint-Niklaas gebeurt doordacht. Hier moet het tot stand komen van het eindcijfer voor de stage nog meer verduidelijkt worden aan de studenten. Voor de toetsing van de bachelorproef worden op campus Brussel en campus Parnas Dilbeek verschillende evaluatieformulieren gebruikt. De commissie vraagt om te streven naar grotere gemeenschappelijkheid. De commissie verwacht dat de vernieuwde aanpak van de bachelorproef op campus Waas Sint-Niklaas zal aantonen dat er nu sterker aan de onderzoekscompetenties gewerkt wordt.

Begeleiding en ondersteuning

De commissie is tevreden over de materiële ruimtes op alle campussen, waaronder de mediatheek. Studenten hebben hier een groot assortiment aan materialen ter beschikking om individueel of samenwerkend te leren. De campussen hebben de vereiste vakdidactische uitrusting om degelijk onderwijs te verzorgen.

In de begeleiding van de studenten komt een grote zorg naar de studenten toe naar voor. De docenten zijn gemakkelijk bereikbaar en studenten hebben met hen een laagdrempelig contact. De ombudspersoon is evenzeer bekend bij de studenten.

Slaagkansen en beroepsmogelijkheden

De commissie is van mening dat afgestudeerden van de opleiding om campus Brussel en campus Parnas Dilbeek vakinhoudelijke sterk staan en voldoen aan het criterium van meesterschap. Een breed gevormde leraar met veel vakexpertise mag verwacht worden van de afgestudeerden op campus Waas Sint-Niklaas.

Het volledige rapport van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van de hogeschool Odisee (campus Brussel, campus Parnas Dilbeek en campus Waas Sint-Niklaas) staat op de website van de Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad. www.vluhr.be/kwaliteitszorg

OPLEIDINGSRAPPORT Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs Hogeschool Odisee (campus Brussel, campus Parnas Dilbeek en campus Waas Sint-Niklaas)

Woord vooraf

Dit rapport behandelt de opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs aan de Hogeschool Odisee (campus Brussel, campus Parnas en campus Waas Sint-Niklaas), voorheen de Hogeschool-Universiteit Brussel/Katholieke Hogeschool Sint-Lieven (HUB-KAHO). De hogeschool HUB-KAHO was vanaf 1 januari 2014 – en dus op het moment van de visitatie – gefusioneerd, maar de opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van respectievelijk HUB en KAHO dienden op 15 december 2013, nog voor de feitelijke fusie, een afzonderlijk zelfevaluatierapport in. Gezien de fusie worden beide opleidingen in dit rapport samen besproken. De visitatiecommissie bezocht de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs op campus Brussel en campus Parnas (voorheen HUB) op 28 en 29 april 2014 en campus Waas (voorheen KAHO) op 7 en 8 mei 2014.

De visitatiecommissie beoordeelt de opleidingen aan de hand van de drie generieke kwaliteitswaarborgen uit het VLUHR-beoordelingskader. Dit kader is afgestemd op de accreditatievereisten zoals gehanteerd door de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO). Voor elke generieke kwaliteitswaarborg geeft de commissie een gewogen en gemotiveerd oordeel op een vierpuntenschaal: onvoldoende, voldoende, goed of excellent. Bij de beoordeling van de generieke kwaliteitswaarborgen betekent het concept 'basiskwaliteit' dat de generieke kwaliteitswaarborg aanwezig is en de opleiding – of een opleidingsvariant – voldoet aan de kwaliteit die in internationaal perspectief redelijkerwijs mag worden verwacht van een bachelor- of masteropleiding in het hoger onderwijs. De score voldoende wijst er op dat de opleiding voldoet aan de basiskwaliteit en een acceptabel niveau vertoont voor de generieke kwaliteitswaarborg. Indien de opleiding goed scoort, dan overstijgt ze systematisch de basiskwaliteit voor de generieke kwaliteitswaarborg. Bij een score excellent steekt de opleiding ver uit boven de basiskwaliteit voor de generieke kwaliteitswaarborg en geldt ze hierbij als een (inter)nationaal voorbeeld. De score onvoldoende getuigt dan weer dat de generieke kwaliteitswaarborg onvoldoende aanwezig is.

De oordelen worden onderbouwd met feiten en analyses. De commissie maakt inzichtelijk hoe zij tot haar oordeel is gekomen. De commissie geeft ook een eindoordeel over de kwaliteit van de opleiding als geheel aan de hand van dezelfde vierpuntenschaal. De oordelen en aanbevelingen

hebben betrekking op de opleiding met alle daaronder ressorterende varianten, tenzij anders vermeld.

De commissie beoordeelt de kwaliteit van de opleiding zoals zij die heeft vastgesteld op het moment van het visitatiebezoek. De commissie heeft zich bij haar oordeel gebaseerd op het zelfevaluatierapport en de informatie die voortkwam uit de gesprekken met de opleidingsverantwoordelijken, de lesgevers, de studenten, de alumni, de vertegenwoordigers van het werkveld en de verantwoordelijken op opleidingsniveau voor interne kwaliteitszorg, internationalisering en studiebegeleiding. De commissie heeft ook het studiemateriaal, de elektronische leeromgeving Toledo, de afstudeerwerken en de examenvragen bestudeerd. Tevens is door de commissie een bezoek gebracht aan de opleidings specifieke faciliteiten, zoals de leslokalen en de mediatheek.

Naast het oordeel formuleert de visitatiecommissie in het rapport aanbevelingen in het kader van het verbeterperspectief. Op die manier wenst de commissie bij te dragen aan de kwaliteitsverbetering van de opleiding. De aanbevelingen zijn opgenomen bij de respectieve generieke kwaliteitswaarborgen. Aan het eind van het rapport is een overzicht opgenomen van verbeter suggesties.

Situering van de opleiding

HUB (Campus Brussel en Campus Parnas Dilbeek)

De opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs is een professioneel gerichte bacheloropleiding van 180 studiepunten die wordt aangeboden aan de Hogeschool-Universiteit Brussel binnen het studiegebied Onderwijs op twee campussen, namelijk de campus Brussel en de campus Parnas te Dilbeek. Op campus Brussel worden de algemene vakken secundair onderwijs, waaronder plastische opvoeding, het project kunstvakken (PKV) en het technisch vak secundair onderwijs handel-burotica onderwezen. Op campus Parnas in Dilbeek kunnen studenten terecht voor het algemeen vak lichamelijke opvoeding en voor bewegingsrecreatie, dat zich richt tot een beroepsactiviteit binnen de vrijetijdsector. Wanneer studenten het vak lichamelijke opvoeding combineren met een ander algemeen vak secundair onderwijs, volgen ze het gemeenschappelijke gedeelte aan campus Parnas en de specifieke vorming voor het algemeen niet-LO vak in Brussel. Op organisatorisch vlak creëert dit praktische problemen die zo goed mogelijk worden opgelost. De algemene vakken secundair onderwijs, gedoceerd op campus Brussel, waaruit studenten een combinatie van twee

vakken kunnen maken, zijn de volgende: aardrijkskunde, biologie, economie, Engels, Frans, geschiedenis, godsdienst, handel-burotica, informatica, Nederlands, plastische opvoeding, project algemene vakken (PAV), project kunstvakken (PKV) en wiskunde.

Tussen beide campussen is er afstemming over opleidings specifieke materies. Toch zijn er ook verschillen door de specifieke oriëntatie van beide campussen. Vooral de invulling van de praktijkcomponent en die van het opleidingsonderdeel Onderwijskunde is verschillend op beide campussen. Op elke campus staat een opleidingshoofd in voor de dagelijkse leiding.

Aan de HUB worden op campus Brussel binnen het studiegebied Onderwijs ook nog de opleiding Bachelor in het onderwijs: Kleuteronderwijs en Bachelor in het onderwijs: Lager onderwijs aangeboden. Tevens wordt de bachelor-na-bacheloropleiding Schoolontwikkeling op campus Brussel aangeboden.

In het academiejaar 2012–2013 waren in totaal 430 studenten ingeschreven in de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs, 246 studenten op de Campus Brussel en 184 studenten op de Campus Parnas Dilbeek.

KAHO (Campus Waas)

De opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs is een professioneel gerichte bacheloropleiding van 180 studiepunten die wordt aangeboden binnen het studiegebied Onderwijs op de campus Waas in Sint-Niklaas. Binnen het studiegebied Onderwijs wordt op dezelfde campus eveneens de opleiding Bachelor in het onderwijs: Lager onderwijs ingericht. De opleiding Bachelor in het onderwijs: Lager onderwijs wordt ook op de campus in Aalst aangeboden, evenals de opleiding Bachelor in het onderwijs: Kleuteronderwijs.

De studenten uit de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs maken de keuze uit twee vakken secundair onderwijs uit de volgende lijst van aangeboden vakken secundair onderwijs: aardrijkskunde, biologie, chemie, Duits, economie, elektriciteit, Engels, Frans, fysica, geschiedenis, godsdienst, handel-burotica, informatica, lichamelijke opvoeding, Nederlands, project algemene vakken (PAV), project kunstvakken (PKV), technologische opvoeding en wiskunde. Ook bewegingsrecreatie wordt aangeboden, dat zich richt tot een beroepsactiviteit binnen de vrijetijdssector. Niet alle combinaties zijn mogelijk om organisatorische redenen.

De opleiding wordt, naast een regulier traject, ook aangeboden in een traject voor werkstudenten, het HAO-traject (Hoger Afstandsonderwijs). Dit traject richt zich op studenten die werk en/of gezin willen combineren met hun studie en daardoor niet (regelmatig) kunnen deelnemen aan cursussen in het dagonderwijs.

In het academiejaar 2013–2014 volgen 310 studenten de opleiding in het dagonderwijs en zijn er in totaal 172 studenten ingeschreven in het HAO-traject. Samen studeren er dus aan de campus Waas 482 studenten in de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs.

Fusie

In 2010 werd de integratieovereenkomst tussen de Hogeschool-Universiteit Brussel (HUB) en de Katholieke Hogeschool Sint-Lieven (KAHO) goedgekeurd. De feitelijke fusie van beide hogescholen tot de fusieschool HUB-KAHO voltrok zich op 1 januari 2014. Binnen de fusieschool wordt het studiegebied Onderwijs geleid door twee studiegebieddirecteurs voor de opleidingen aan HUB en de opleidingen aan KAHO.

Voor de toekomst streven de opleidingen naar inhoudelijke afstemming en integratie. Zo worden een gezamenlijke onderwijsvisie en gemeenschappelijke leerlijnen uitgetekend. In het academiejaar 2015–2016 zal de eerste opleidingsfase starten in een nieuw gemeenschappelijk basistraject van 39 studiepunten samen met de opleidingen Kleuteronderwijs en Lager onderwijs. De discussie over welk structuurmodel in verdere fases zal gehanteerd worden (een eenheidscurriculum op elke campus of multicampusonderwijs) is op dit moment nog gaande. Op het moment van de visitatie waren de curricula van de opleiding van HUB en die van KAHO verschillend en was er dus geen sprake van een gemeenschappelijk traject. Met betrekking tot generieke kwaliteitswaarborg 1 kon de commissie wel al vaststellen dat beide opleidingen (HUB en KAHO) een model uitgewerkt hadden met opleidings specifieke leerresultaten en kerndoelen die groten-deels op elkaar waren afgestemd.

Generieke kwaliteitswaarborg 1 – Beoogd eindniveau

De commissie beoordeelt het beoogde eindniveau van de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van HUB (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek) als goed.

De commissie beoordeelt het beoogde eindniveau van de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van KAHO (campus Waas) als goed.

HUB (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek)

De commissie heeft met tevredenheid vastgesteld dat de opleiding de wettelijke referentiekaders heeft vertaald in een opleidingsspecifiek leerresultatenkader, dat is onderbouwd met een visie op het beroep van de leraar. Dit opleidingsspecifiek leerresultatenkader is gericht op het niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS6) via leerlijnen waarbij gestreefd wordt naar verwerving, verdieping en integratie van kennis, vaardigheden en attitudes en waarbij doorheen de opleiding een steeds grotere mate van autonomie en verantwoordelijkheid van de student verwacht wordt in steeds meer complexe situaties. Verder heeft de opleiding de basiscompetenties uit het beroepsprofiel van de leraar Secundair onderwijs, zoals vastgelegd in het Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007, vertaald naar kerndoelen. De opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs in Vlaanderen hebben verder samen een domeinspecifiek leerresultatenkader (DLR) geformuleerd, dat in juni 2013 gevalideerd werd door de NVAO. Bij dit proces waren ook (inter)nationale experts betrokken. Uit een concordantiematrix blijkt dat de functionele gehelen met de basiscompetenties van de leraar – in de opleiding van HUB vertaald naar kerndoelen – een één-op-één relatie vertonen met de tien domeinspecifieke leerresultaten, en die zich baseren op de niveaurespectoren van niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS6). Hierdoor kan de commissie stellen dat de opleidingsspecifieke competenties, wat betreft niveau en oriëntatie, passen binnen het Vlaamse kwalificatieraamwerk, dat ze ook binnen het DLR passen en dat ze bovendien aansluiten bij de actuele eisen die in nationaal en internationaal perspectief vanuit het vakgebied en het beroepenveld worden gesteld aan de inhoud van de opleiding. Een benchmarkoefening van de campus Parnas met partnerinstellingen uit Noorwegen en Bulgarije bevestigde dit. Op campus Brussel werd een benchmarkoefening gemaakt met de lerarenopleiding van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden. De commissie wil de opleiding aansporen om dergelijke benchmarkoefeningen periodiek te herhalen.

Door de integratie van VKS6, het DLR, de functionele gehelen met de basiscompetenties en beroepshoudingen van de leraar Secundair onderwijs en de vertaling ervan naar kerndoelen, komt de opleiding zo tot een geheel van opleidingsspecifieke leerresultaten (OLR), bestaande uit een competentieprofiel met onder elke competentie een aantal kerndoelen. De beroepshoudingen zoals beslissingsvermogen, relationele gerichtheid, kritische ingesteldheid, leergierigheid, organisatievermogen, zin voor samenwerking, verantwoordelijkheidszin en flexibiliteit die ook in het beroepsprofiel van de leraar Secundair onderwijs zijn vermeld, heeft de opleiding toegevoegd aan haar opleidingsspecifieke competentiekader als elfde functioneel geheel en dit om expliciet de aandacht te vestigen op de persoonlijkheidsvorming van de aspirant-leraar. De opleiding streeft volgende competenties na:

- De leerkracht realiseert als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen een krachtige leeromgeving.
- Als opvoeder zorgt de leerkracht voor een positief leefklimaat in functie van welbevinden en persoonlijke groei van alle leerlingen.
- De leerkracht zet zijn inhoudelijke expertise in om de eindtermen te realiseren/de ontwikkelingsdoelen na te streven.
- Door zijn organisatorische vaardigheden in te zetten, creëert de leerkracht een positief werk-/speelklimaat.
- De leerkracht verbetert en vernieuwt de eigen onderwijspraktijk op basis van praktijkgericht onderzoek, bijscholing en reflectie.
- De leerkracht neemt initiatieven om de communicatie en de betrokkenheid tussen school en ouders/verzorgers te versterken.
- De leerkracht participeert inhoudelijk en organisatorisch als lid van een schoolteam.
- De leerkracht participeert aan een bestaande samenwerking tussen school en externe onderwijspartners.
- De leerkracht neemt deel aan het maatschappelijk debat over onderwijskundige thema's.
- Als cultuurparticipant gaat de leerkracht kritisch om met de maatschappelijke, culturele en levensbeschouwelijke ontwikkelingen in de onderwijspraktijk.
- De leerkracht realiseert zijn opdracht vanuit gepaste beroepshoudingen.

De commissie erkent de inspanningen van de opleiding om het geheel tot een werkbaar schema te maken en daarin de relatie met bovenstaande wettelijke kaders weer te geven. Verder legde de opleiding eigen accenten,

bijvoorbeeld door de talige basiscompetenties in het competentieprofiel te kaderen binnen de Brusselse grootstedelijke en meertalige context. De commissie waardeert dit bewustzijn voor diversiteit in het competentieprofiel, meer bepaald in de kerndoelen. De opleiding heeft eveneens nagedacht over het vereiste beheersingsniveau per kerndoel volgens het didactisch model van De Block en Heene. In de opleiding worden het basisniveau (verkennen-verwerken), het doorgroei niveau (verbreden-verdiepen) en het gevorderde niveau (integreren-specialiseren) nagestreefd, waarbij dit laatste niveau overeenkomt met VKS6. Bij het opstellen van het competentieprofiel zijn de eerder vermelde opbouw van kennis en vaardigheden en de toenemende mate van complexiteit, autonomie en verantwoordelijkheid in rekening gebracht. De keuze om de kerndoelen te formuleren vanuit een ontwikkelingslijn vindt de commissie positief. De commissie merkte dat de opleiding ten aanzien van het beheersingsniveau van de competenties 6 tot en met 10 een eerder pragmatisch standpunt inneemt. De opleiding kiest ervoor om zelf binnen diverse opleidingsonderdelen in te staan voor het realiseren van het basis- en doorgroei niveau van deze competenties. In overleg met de stageschool, de student en de opleiding wordt afgesproken welke opdrachten haalbaar zijn binnen de stagecontext zodat de student de competenties uit de functionele gehelen 6 t.e.m. 9 op gevorderd niveau kan verwerven. Indien dit niet kan in een bepaalde stageschool, moet de opleiding initiatieven nemen zodat de student voldoende oefenkansen krijgt om de basiscompetenties binnen de functionele gehelen 6 t.e.m. 9 op een behoorlijk niveau te realiseren. Een stevigere samenwerking tussen de stagescholen en de opleiding met duidelijke afspraken over het bereiken van het vereiste niveau (VKS6) in alle kerndoelen, zou volgens de commissie een meerwaarde betekenen (zie ook GKW 2). De bereidheid van het werkveld om hieraan mee te werken, viel de commissie tijdens de gesprekken op en deze intentie was volgens de opleiding in de resonantie-raad duidelijk aanwezig.

De commissie vindt het sterk dat de opleiding haar competentieprofiel met de kerndoelen onderbouwt vanuit een brede visie met eigen accenten zoals meesterschap, duurzaam leren (met aandacht voor diversiteit), lateraal denken en reflecterend en onderzoekend leren. Een werkgroep Project Aanpassing Competentieprofielen (PACO) heeft vanuit de opleidingsvisie competenties en kerndoelen geformuleerd en gepreciseerd. De kerndoelen zijn met andere woorden 'gekleurd' vanuit een samenhangende opleidingsvisie. Het meesterschap gaat uit van de passie voor het beroep en de bezielende en betrokken omgang met leerlingen. Duurzaam leren met aandacht voor diversiteit betekent voor de opleiding: de Educatie voor

Duurzaam Onderwijs (EDO), leren in internationale context, intercultureel en samenwerkend leren en levenslang en zelfgestuurd leren. Dat ook onderzoeksvaardigheden en reflectievaardigheden een belangrijke plaats innemen in de opleidingsvisie, waardeert de commissie. Studenten worden in de opleiding verder opgeleid vanuit het leerparadigma van het sociaal-constructivisme en de adaptieve didactiek; de contextgebonden ervaringen en realiteit van de lerende studenten en het zelf in handen nemen van hun ontwikkelingsproces worden daarbij in rekening gebracht. De commissie stelde vast dat deze visie herkenbaar was voor de stakeholders van de opleiding en ook gedragen wordt; zo gaven de vertegenwoordigers van het werkveld bijvoorbeeld aan dat de opleiding zich met meesterschap profileert, terwijl studenten de diversiteit als een kernelement van de opleiding benoemen.

De communicatie van de kerndoelen naar studenten en werkveld toe is volgens de commissie in orde. De commissie apprecieert dat de kerndoelen terug te vinden zijn in de ECTS-fiches, de cursussen en de toetsen. Zij zijn onderwerp van bespreking met het werkveld in de resonantieraad. Ook in de stage-evaluatieformulieren zijn de kerndoelen helder uitgeschreven. De commissie vindt het mooi dat per opleidingsfase duidelijk is voor alle betrokkenen welke kerndoelen op welk beheersingsniveau gerealiseerd dienen te worden; dit biedt voor de studenten, stagebegeleiders en de mentoren een stevig houvast. Verder heeft de commissie kunnen vaststellen dat er vanuit kwaliteitszorg structurele garanties zijn om het opleidingsspecifieke competentieprofiel actueel te houden.

Kortom, de commissie meent dat de opleiding werk heeft gemaakt van een werkbaar schema van opleidingsspecifieke competenties met de daaronder liggende kerndoelen, waarin de wettelijke kaders geïntegreerd zijn. Door de één-op-één relatie van de opleidingsspecifieke competenties met de domeinspecifieke leerresultaten, past het beoogde eindniveau binnen het DLR en de VKS6. De opleidingsspecifieke competenties zijn eveneens aangepast aan de eisen van het (internationaal) vakgebied en werkveld. De internationale benchmarkoefening van beide campussen is een pluspunt. De competenties en de opleidingsvisie zijn bovendien door alle stakeholders duidelijk gedragen. De opleidingsvisie dient als basis voor het competentieprofiel. Daarom heeft de commissie de score 'goed' toegekend aan deze generieke kwaliteitswaarborg voor campus Brussel en campus Parnas Dilbeek.

KAHO (campus Waas Sint-Niklaas)

De commissie vindt het sterk dat de opleiding de wettelijke referentiekaders heeft vertaald in een opleidingsspecifiek leerresultatenkader (OLR), dat studenten tot het niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS6) brengt en waarin eigen accenten zijn verwerkt. Het betreft de integratie van de kaders van de functionele gehelen met de bijbehorende basiscompetenties en beroepshoudingen uit het beroepsprofiel van de leraar Secundair onderwijs, zoals vastgelegd in het Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007, en het domeinspecifieke leerresultatenkader (DLR). Dit laatste hebben alle Vlaamse opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs gezamenlijk geformuleerd in samenwerking met (inter)nationale experts; het werd in juni 2013 gevalideerd door de NVAO. De opleiding is sinds 2007 aan de slag gegaan met de basiscompetenties uit het beroepsprofiel van de leraar Secundair onderwijs, waarin zij een vijftal eigen accenten heeft gelegd op basis van een onderzoek over inclusief onderwijs en omgaan met diversiteit. Zoals de opleiding in haar zelfevaluatierapport schrijft, hebben deze accenten betrekking op (1) zorgen voor het welbevinden van alle leerlingen, (2) differentiëren op gebied van curriculum, ondersteuning en evaluatie, maar zoveel mogelijk binnen de groep, (3) overleg met ouders, (4) samenwerking onder coördinatie en met externen en collega's binnen de klasruimte en (5) leergierigheid, kritische ingesteldheid, flexibiliteit en verantwoordelijkheidszin.

Om tegemoet te komen aan de introductie van het DLR en het OLR en in het kader van de komende fusie met de Hogeschool-Universiteit Brussel tot Odisee, vormde de opleiding de basiscompetenties om tot opleidingsspecifieke leerresultaten en concretiseerde binnen elk domein leerlijnen met kerndoelen en bijbehorende beheersingsniveaus. Aan de tien functionele gehelen met de daaronder liggende basiscompetenties, werd een elfde opleidingsspecifiek leerresultaat toegevoegd waarin de beroepshoudingen uit het beroepsprofiel vervat zitten. Het eerste opleidingsspecifiek leerresultaat, namelijk 'begeleider van leerprocessen' werd in drie gesplitst met een focus op voorbereiding, realisatie en evaluatie van deze leerprocessen. Zo komt de opleiding uiteindelijk tot dertien domeinen in de opleidingsspecifieke leerresultaten, namelijk de leraar als (1.1) begeleider van leerprocessen – voorbereiding, (1.2) begeleider van leerprocessen – realisatie, (1.3) begeleider van leerprocessen – evaluatie, (2) opvoeder, (3) inhoudelijk expert, (4) organisator, (5) innovator-onderzoeker, (6) partner van ouders, (7) lid van een schoolteam, (8) partner van externen, (9) lid van een onderwijsgemeenschap, (10) cultuurparticipatant en expliciet werken aan (11) attitudes. De specifieke aandacht voor de beroeps-

attitudes is volgens de commissie positief. Uit de concordantiematrix blijkt dat de opleidings specifieke leerresultaten met kerndoelen – een hertaling van de functionele gehelen met de onderliggende basiscompetenties en de beroepshoudingen uit het beroepsprofiel van de leraar Secundair onderwijs – een één-op-één relatie vertonen met de tien domeinspecifieke leerresultaten, die op niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur zijn geformuleerd. Deze kerndoelen worden stapsgewijs bij het doorlopen van de opleidingsfasen verdiept en moeten telkens op een hoger niveau beheerst worden. Hierdoor kan de commissie stellen dat de opleidings specifieke leerresultaten met de kerndoelen, wat betreft niveau en oriëntatie, passen binnen het Vlaamse Kwalificatieraamwerk en beantwoorden aan niveau zes, dat ze binnen het DLR passen en dat ze bovendien aansluiten bij de actuele eisen die in nationaal en internationaal perspectief vanuit het vakgebied en het beroepenveld worden gesteld aan de inhoud van de opleiding. Deze vaststelling wordt bevestigd door vertegenwoordigers van het werkveld in de resonantieraad. De commissie stelde vast dat de toetsing van de opleidings specifieke leerresultaten met de resonantieraad grondig en systematisch gebeurt. De commissie waardeert verder ook dat de opleiding inspiratie gehaald heeft uit een benchmarkoefening met Nederland, Engeland, Duitsland en Frankrijk waarbij de opleidingsvisie en de basiscompetenties van de toekomstige leraar vergeleken worden met buitenlandse lerarenopleidingen.

De commissie waardeert de inspanningen van de opleiding om voor nagenoeg alle opleidingsonderdelen leerlijnen uit te schrijven die gebaseerd zijn op de kerndoelen en de beoogde beheersingsniveaus (basis, doorgroei, gevorderd). Vooral bij de praktijk en de stages worden de opleidings specifieke leerresultaten in elke opleidingsfase gedetailleerd vermeld. Volgens de commissie is het voor alle stakeholders duidelijk welke kerndoelen (basiscompetenties) op welk beheersingsniveau moeten gerealiseerd worden. De opleiding hanteert drie beheersingsniveaus (basis, doorgroei en gevorderd) waarin de vijf beschrijvende criteria voor het behalen van VKS6 (de Dublin-descriptoren) geïntegreerd zijn. Zo komt het basisniveau overeen met niveaus 1 en 2 van de Dublindescriptoren, het doorgroeiniveau met niveau 3 en het gevorderd niveau met niveau 4 en 5. Niveau 4 is daarbij grotendeels gelijklopend aan VKS6, met niveau 5 kan de opleiding aantonen dat het leren niet stopt bij afstuderen, maar integendeel, dat afstuderen een (nieuwe) startfase is en dat verdere professionalisering nodig is om uit te groeien tot een 'goede' leraar. Voor sommige leerresultaten, bijvoorbeeld de eerste vier, kan een student niveau 5 behalen tijdens de opleiding. Volgens de commissie verloopt de koppeling van de beheersingsniveaus met VKS6

op dit moment eerder intuïtief. De commissie wil de opleiding uitdagen om de leerlijnen verder concreet uit te schrijven volgens het kader VKS6 en de beheersingsniveaus explicieter en meer gedetailleerd uit te werken in de cursussen en de evaluatie. Er wordt verder bewuste aangegeven dat leerresultaten 6 tot en met 10 (zoals de rol van 'leraar als partner van ouders en externen') op doorgroei niveau en niet op gevorderd niveau beoogd worden. Toch stelde de commissie vast dat de opleiding een hoger niveau wil realiseren in deze leerresultaten door oefenkansen te creëren in het werkveld (zie verder GKW 2). De opleiding moet verder investeren in de contacten met het werkveld en komen tot concrete afspraken zodat alle studenten de kans krijgen om alle basiscompetenties op een gevorderd niveau te realiseren.

Over de bekendheid van de doelstellingen bij de stakeholders is er bij de commissie na de gevoerde gesprekken geen twijfel: de betrokkenen kennen duidelijk de competenties en de beheersingsniveaus. Deze zijn te vinden in de ECTS-fiches, de stageformulieren, de studiegids, het portfolio en in de kijk- en leeswijzers. Ook via de resonantiegroep, waarin vertegenwoordigers uit het werkveld, alumni en studenten zetelen, wordt het leerresultatenkader van de opleiding besproken. Studenten halen de informatie voor de opleidingsonderdelen vooral uit de ECTS-fiches, maar weten duidelijk welke competenties op welk beheersingsniveau per stage van hen verwacht worden. Deze informatie halen ze onder meer uit het stagevadamecum en uit gesprekken met stagebegeleiders. Bij de presentatie van hun portfolio dienen studenten zichzelf te beoordelen voor de verschillende basiscompetenties, waardoor de bekendheid gegarandeerd is. De commissie adviseert om te overwegen dezelfde terminologie te gebruiken in alle documenten, bestemd voor de verschillende stakeholders. Dit zou volgens haar de transparantie in de hand werken.

De commissie vindt het sterk dat de opleiding haar OLR plaatst en vorm geeft binnen haar visie, die ook terug te vinden is in de opbouw van de opleidingsfasen en in de verschillende stages. De onderwijsvisie van de opleiding vertrekt van enkele belangrijke uitgangspunten per opleidingsfase, namelijk 'je leert niet alleen' (fase 1), 'je leert al doende' (fase 2) en 'je leert ook elders' (fase 3). De toenemende mate van autonomie voor en zelfsturing door de student is zichtbaar in deze visie. De nadruk op attitudevorming ligt vooral in de eerste opleidingsfase, vakexpertise verwerken is belangrijk in de tweede opleidingsfase en horizonverruiming staat centraal in de derde opleidingsfase. De commissie heeft vastgesteld dat de opleiding hier echt werk van maakt en vindt dat positief. Wel wil ze de opleiding aansporen om deze accenten vooral explicieter te formuleren

op de verschillende beheersingsniveaus, zowel in de opleidingsonderdelen als bij de evaluatie. Andere kernideeën in de opleidings- en onderwijsvisie zijn: enthousiasme en bezieling, kritische visie, levenslang leren, reflectief leren, verantwoordelijkheid, samenwerken, sociale en communicatieve vaardigheden, flexibiliteit, inhoudelijke expertise, ICT-vaardig, werken binnen complexe contexten en met specifieke doelgroepen, iedere leraar is taalleraar, krachtige leeromgeving, diversiteit, internationalisering, openheid voor andere culturen. De commissie stelde tijdens het visitatiebezoek vast dat de kernideeën van de visie gekend zijn door de vertegenwoordigers van het werkveld, de alumni en de studenten, maar adviseert om dit proces te versterken.

De commissie heeft de score 'goed' toegekend aan de opleiding voor deze generieke kwaliteitswaarborg omdat zij erin geslaagd is de nodige wettelijke kaders te integreren in haar leerresultatenkader en kerndoelen te formuleren die vertrekken van een onderwijsvisie met eigen accenten. Ook de internationale benchmarking en de bekendheid van de doelstellingen in de resonantieraad waarin werkveld en studenten zetelen, waardeert de commissie. Verder stelde de commissie vast dat de studenten de kerndoelen met de beheersingsniveaus kennen; zij wisten precies op welk niveau zij bepaalde basiscompetenties moesten beheersen en hoe ze dat zichtbaar moesten maken tijdens praktijk en stages. Deze score geldt overigens ook voor het traject Hoger Afstandsonderwijs (HAO), waar precies hetzelfde eindniveau beoogd wordt als in de reguliere opleiding.

Generieke kwaliteitswaarborg 2 - Onderwijsproces

De commissie beoordeelt het onderwijsproces van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van HUB (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek) als voldoende.

De commissie beoordeelt het onderwijsproces van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van KAHO (campus Waas) als goed.

HUB (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek)

De commissie stelde vast dat, hoewel het beoogd eindniveau voor beide campussen Brussel (BASO-B) en Parnas Dilbeek (BASO-P) gelijkloopt, dit zich gedeeltelijk vertaalt in campuseigen onderwijsprocessen en programma's. De redenen daarvoor zijn volgens de opleiding soms historisch te verklaren, soms komen ze voort uit de doelgroepen waarmee de toekomstige leraar geconfronteerd wordt (bijvoorbeeld de leraar lichamelijke

opvoeding (LO)/bewegingsrecreatie (BR)). Zo vernam de commissie onder andere dat de beleidsopties voor bachelorproef en stage gelijklopend zijn, maar dat de opleiding BASO-P enkele extra topics behandelt omdat studenten lichamelijke opvoeding ook in het kleuteronderwijs en lager onderwijs stage lopen of omdat de studenten bewegingsrecreatie bevoegd zijn voor buitenschoolse bewegingsactiviteiten. Daarom worden bepaalde kerndoelen op een ander beheersingsniveau gerealiseerd. De commissie beveelt de opleiding in eerste instantie aan om de premisse voor de verschillen tussen beide campussen in vraag te stellen en te streven naar meer eenheid op pedagogisch-didactisch vlak. De commissie pleit hierbij niet voor een absoluut identieke aanpak, maar adviseert het beleid om de sterke aspecten in de opleiding in de twee campussen te inventariseren en openheid te creëren om deze in de toekomst gemeenschappelijk te maken. De fusie met de opleiding in de voormalige Katholieke Hogeschool Sint-Lieven (waar men ook het algemeen vak secundair onderwijs LO aanbiedt vanuit een andere historische ontwikkeling) is volgens de commissie een uitgelezen kans om dit te realiseren.

Het programma van de opleiding bestaat in haar modeltraject uit drie opleidingsfasen van telkens 60 studiepunten. De commissie vindt het positief dat bijvoorbeeld alumni door middel van bevragingen aan de basis hebben gelegen van curriculumwijzigingen. Ook de inbreng van de resonantieraad kan wijzigingen in het programma met zich meebrengen. De opleidings-specifieke leerresultaten zijn volgens de commissie een goede basis voor het uitwerken van het opleidingsconcept en het onderwijsprogramma. De opleidingsvisie en het didactisch concept heeft de opleiding geconcretiseerd in het programma. De aandacht voor de eigen accenten heeft de commissie wel gelijk in het programma teruggevonden.

Het programma van de opleiding bestaat uit een gemeenschappelijk deel, een specifiek deel en de praktijkcomponent. Het gemeenschappelijk deel, dit wil zeggen de gemeenschappelijke stam van alle lerarenopleidingen uit de hogeschool¹, bevat opleidingsonderdelen zoals 'Onderwijskunde', 'Taalvaardigheid', 'Psychopedagogiek', 'Informatiekunde', 'Religie, zingeving en levensbeschouwing', 'Onderwijsbeleid', 'Agogische vaardigheden' en 'Beroepssocialisatie'. Deze opleidingsonderdelen worden evenwel niet in gemengde groepen studenten aangebracht, om de specificiteit van het door de student gekozen onderwijsniveau te garanderen. Het programma

1 Bachelor in het onderwijs: Kleuteronderwijs, Bachelor in het onderwijs: Lager onderwijs en Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van HUB (campussen Brussel en Parnas Dilbeek).

bevat een specifiek gedeelte met opleidingsonderdelen als 'Onderwijskunde specifiek' en thematische verdiepingen zoals rond EHBO, fitheid en gezondheid en duurzame ontwikkelingen. In het specifiek gedeelte maken de studenten een combineerbare keuze voor twee vakken secundair onderwijs: aardrijkskunde, biologie, economie, Engels, Frans, geschiedenis, godsdienst, handel-burotica, informatica, Nederlands, plastische opvoeding, project algemene vakken (PAV), project kunstvakken (PKV) en wiskunde. Hetzelfde basisprogramma geldt voor campus Parnas, enkel kan de student daar het (verplichte) vak lichamelijke opvoeding combineren met de vakken biologie, Frans, godsdienst, informatica, Nederlands of wiskunde of met bewegingsrecreatie (dat zich richt tot buitenschoolse activiteiten en de vrijetijdssector). Deze studenten volgen in het specifieke gedeelte het opleidingsonderdeel 'Geïntegreerde onderwijskunde', dat de 'Theorie van lichamelijke opvoeding' combineert met 'Onderwijskunde specifiek'. Verder zijn in het programma van de derde opleidingsfase op beide campussen zes keuzetrajecten ingebouwd: het modeltraject (optie 1), de stage-mobiliteit buiten Europa (optie 2), de studiemobiliteit in of buiten Europa (optie 3), de Keys for Teachers in Europa (optie 4), de (korte) studiemobiliteit in Europa (optie 5) of de intercommunautaire mobiliteit (optie 6).

De horizontale en verticale samenhang in het programma zijn zichtbaar. Studenten geven bijvoorbeeld aan dat er doorheen de verschillende opleidingsfasen verder gebouwd wordt op verworven competenties uit eerdere opleidingsfasen en dat verbanden tussen de verschillende opleidingsonderdelen duidelijk zichtbaar zijn. Dit laatste geldt bijvoorbeeld voor de samenhang tussen onderwijskunde enerzijds en de vakdidactieken van de vakken secundair onderwijs anderzijds en tussen de vakdidactieken onderling. Ook de commissie stelde vast dat de opleiding afstemming zoekt tussen de verschillende onderwerpen die binnen de opleidingsonderdelen aan bod komen. De studenten geven tevens aan dat thema's die binnen onderwijskunde aan bod komen, verder geconcretiseerd worden in de vakdidactiek. Op de elektronische leeromgeving Toledo zijn leerlijnen te vinden van de vakdidactieken van elk vak secundair onderwijs. Deze vertrekken vanuit de leraar en het structureren van lesvoorbereidingen, gaan verder met werk- en toetsvormen en het geven van het vak secundair onderwijs en focussen daarna op de examinering van de vakken en de verschillende groepen van leerlingen waarmee de leraar in contact komt. Wel vraagt de commissie aan de opleiding om een gemeenschappelijk concept over vakdidactiek te expliciteren. Naast de praktische aspecten van het lesgeven moet volgens de commissie het leerproces van leerlingen, zoals dat binnen de onderwijskundige opleidingsonderdelen aan bod komt, meer aandacht

krijgen. Het is positief dat de studenten voor hun lesvoorbereidingen vertrekken vanuit de leerplandoelstellingen en aangemaand worden om daar creatief mee om te springen.

In de opleiding vertrekken de docenten en studenten meestal van de leerplannen van het VVKSO, omdat de meeste studenten stage lopen in het vrije net. Indien noodzakelijk, kan de student de vakleerplannen voor de andere onderwijsnetten digitaal ophalen en wordt hij specifiek daarin gecoacht. De commissie vindt het belangrijk dat studenten met de leerplannen van de verschillende koepels/netten aan de slag kunnen gaan. Zij vraagt hier systematisch op in te zetten en in het kader van het onderzoekend leren studenten voor te bereiden op het kritisch onderzoekend bestuderen en gebruiken van de leerplannen van alle netten.

Niet enkel de vakdidactieken zijn uitgewerkt in een leerlijn. De opleiding heeft vanuit de visie leerlijnen ontwikkeld voor de opleidingsonderdelen en opleidingsfasen. Voorbeelden zijn de leerlijnen voor praktijk/stage, reflectievaardigheden, informatie- en onderzoeksvaardigheden en taalvaardigheden. In de andere opleidingsonderdelen mogen leerlijnen niet beperkt worden tot het verdelen van topics over de opleidingsfasen, maar moet de opleiding blijvend streven naar meer diepgang, door bijvoorbeeld sterker te vertrekken van de visie, de classificatie van de kerndoelen volgens het didactisch model van De Block en Heene en de beheersingsniveaus.

Andere opmerkingen met betrekking tot de inhoud van het programma stelde de commissie vooral tijdens de gesprekken met de alumni en studenten vast. De alumni zijn vragende partij voor bijvoorbeeld enkele workshops rond school- en lerarenorganisatie, een introductie in het gebruik van de meest moderne media, het correct invullen van agenda's en meer van deze losse en praktische aspecten van het leraar-zijn. De opleiding kan volgens de commissie een visie uitschrijven op het didactisch gebruik van moderne media die generiek is voor alle disciplines. Met betrekking tot de brede zorg voor leerlingen stelden de studenten dat zij een degelijke basis hebben gekregen door middel van het theoretische aanbod, praktijkvoorbeelden tijdens de les en casussen tijdens supervisiesessies.

De commissie kon uit het gesprek met de studenten afleiden dat de opleiding zwaar, maar haalbaar is. De commissie vindt het positief dat de opleiding zicht heeft op de studielast door middel van studentenbevragingen en driejaarlijkse studietijdmetingen via het meetinstrument METIS (ook al vermindert de betrouwbaarheid van dit instrument door de complexe

combinatiemogelijkheden binnen de opleiding). Ook uit alumnibevragingen blijkt een haalbare studielast. Uit de gesprekken tijdens het visitatiebezoek blijkt toch dat vooral de derde opleidingsfase als zwaar wordt ervaren omdat er plots veel opdrachten (stages, bachelorproef, taken) binnen een korte periode moeten afgewerkt worden.

De opleiding kent een ruime mate van autonomie toe aan de docenten, zo stelde de commissie vast. Docenten hebben de nodige ruimte om, vanuit de sociaal-constructivistische leertheorie, studentgerichte en activerende werkvormen te hanteren. De opleiding focust daarbij onder andere op samenwerkend leren (groepsopdrachten, samen lesvoorbereidingen maken, samen lessen geven, samen reflecteren). Daarnaast komen ook onder andere doceren, reflecteren, vaardigheidsoefeningen, excursies, micro-teaching en stages aan bod. De commissie meent dat de opleiding een voldoende grote waaier aan activerende werkvormen hanteert. Wel kan de opleiding nog meer bewaken dat elke student voldoende mogelijkheden krijgt om te variëren en werkvormen uit te proberen in de stagelessen, eerder dan over te nemen wat de titularis-leraar voorstelt. Indien de opleiding hier de mentoren voor kan motiveren, biedt dit enorme leeransen voor de student.

De commissie is van mening dat de opleiding sterk inzet op de begeleiding van haar studenten. De gesproken studenten zijn tevreden over de toegankelijkheid van de docenten (voor vakinhoudelijke begeleiding) en de mogelijkheden om een programma op maat samen te stellen, al dan niet met toekenning van vrijstellingen. Bovendien is er in begeleiding in groepsessies voorzien, onder andere met betrekking tot studievaardigheden, planning, evaluaties en faalangst. De hogeschool investeert in de voorzieningen voor psychosociale en financiële begeleiding, alsook in de begeleiding van studenten met een functiebeperking. Instroombegeleiding gebeurt op SID-in beurzen, infodagen en een open-lesdag voor toekomstige studenten. De instroom van BASO-B en BASO-P verschilt enigszins: in Brussel stromen minder studenten met een TSO-vooropleiding in in vergelijking met campus Parnas (nogal wat studenten komen uit de TSO-studierichting Lichamelijk Opvoeding en Sport (LO). Op campus Parnas is het aandeel instromende jongens dan weer significant hoger dan dat van campus Brussel, omwille van de vakken LO en bewegingsrecreatie (BR). De commissie vindt het positief dat de opleiding inspanningen heeft geleverd om de instroom van allochtone studenten te verhogen en dat de opleiding daarin is geslaagd. Met betrekking tot doorstroombegeleiding voorziet de opleiding in begeleiding inzake academische taalvaardigheid, testen in

verband met fysieke en motorische basisvaardigheden voor studenten LO en BR en de LEMO-testen (leercompetenties en motivatiekenmerken). De opleiding gaf aan dat zij de LEMO-testen tweemaal wilde afnemen bij de eerstejaarsstudenten om zo het effect te meten van de opleiding op de motivatiekenmerken en de leercompetenties van de studenten. De commissie waardeert het dat de opleiding hierdoor de effecten van haar aanpak tracht te meten en adviseert de opleiding om dergelijke rendementsmetingen na te gaan bij andere begeleidingsinitiatieven. Overigens zijn de studenten enthousiast over het studeren in Brussel; het is dus positief dat de opleiding de Brusselse context gebruikt als factor in haar curriculum (vooral in de stages).

De commissie heeft tijdens het visitatiebezoek het cursusmateriaal van de opleiding kunnen inkijken en is van mening dat de kwaliteit ervan wisselend is. Dit geldt zowel voor de lay-out, de kwaliteit van de inhoud als de kwantiteit van het cursusmateriaal. De commissie vraagt de opleiding daarom te onderzoeken hoe op dat vlak gewerkt kan worden aan het ontwikkelen van kwaliteitscriteria. De commissie is immers van mening dat het cursusmateriaal nog meer de samenhang in het programma zou kunnen weergeven. In de twee campussen werkt de opleiding overigens heel vaak met een eigen cursus voor nagenoeg alle opleidingsonderdelen. De commissie stelt vast dat de grote lijnen wel analoog zijn, maar vraagt zich af of het niet efficiënter zou zijn om te streven naar een cursus met een groot gemeenschappelijk en dus identiek gedeelte voor beide campussen, met de mogelijkheid om specifieke topics toe te voegen, afhankelijk van de doelgroep waarmee de toekomstige leraar geconfronteerd wordt. Studenten waren tevreden over het gebruik van Toledo. Zij kunnen daarop allerhande materialen (PowerPointpresentaties, aanvullingen van cursussen, de ECTS-fiches, opdrachten, portfolio met stageverslagen, ...) terugvinden en zelf berichten posten. De commissie is van mening dat de opleiding in beide campussen een verzorgde infrastructuur ter beschikking stelt die een kwaliteitsvolle lerarenopleiding ondersteunt. Vooral de sportinfrastructuur op campus Parnas viel bij de commissie in de smaak, zoals de vier grote sportzalen en de fitnessruimte in eigen beheer van de studenten. Bij campus Brussel viel de mooie en breed uitgebouwde mediatheek op, waar studenten alle nodige materialen ter beschikking hebben en in aparte werkruimtes individueel of in groep kunnen werken. De mediatheek van campus Parnas was eveneens in orde. De commissie vernam dat een ambitieus nieuwbouwproject 'de Meyboom' gestart is. De opleiding zal dit gebouw, waarin specifieke vaklokalen ter beschikking zullen staan, in 2016 in gebruik nemen.

De commissie kon zich vinden in het stagetraject van de opleiding, dat samenhangend is opgebouwd van eenvoudig naar complex en dat de studenten laat kennismaken met verschillende contexten. De begeleiding van de praktijkcomponent verloopt meer student-gestuurd naarmate de student vordert in zijn traject. Het stagevademeccum dat de opleiding heeft uitgewerkt voor beide campussen, waarden de betrokkenen. De opleiding raamt haar praktijkcomponent op 45 studiepunten voor beide campussen, met stages in de eerste, tweede en derde opleidingsfase voor respectievelijk 8, 14 en 20 studiepunten. Drie studiepunten zijn voorzien voor didactische practica, bestaande uit oefenlessen in Brusselse scholen en microteaching. De opleiding voldoet daarmee aan de decretale verplichting van 45 studiepunten praktijkcomponent (preservicetraining).² Hoe de studiepunten voor stage zich in de verschillende mobiliteitsopties van de derde opleidingsfase verhouden ten opzichte van het modeltraject, heeft de opleiding geëxpliciteerd.

De stages kennen inhoudelijke verschillen tussen beide campussen, dit omwille van de (onderwijs)context waarin de studenten terechtkomen. Voor studenten algemene vakken is dit het secundair onderwijs (of een kunst- en cultuurcontext voor studenten van het vak project kunstvakken), maar de studenten Lichamelijke opvoeding (LO) krijgen ook onderwijsbevoegdheid voor het lager en kleuteronderwijs en studenten bewegingsrecreatie (BR) zijn bevoegd voor buitenschoolse bewegingsactiviteiten en het begeleiden van bewegingsactiviteiten in de vrijetijdsector.

Op campus Brussel start het stagetraject met didactische practica in een reële onderwijscontext in enkele Brusselse scholen, gevolgd door observatiestages. Daarna volgt een actieve stage. De student wordt hierin begeleid door een practicumbegeleider van de hogeschool, die een stagebezoek aflegt. In de tweede opleidingsfase lopen studenten stage in de Brusselse context, waar ze (in groep) observeren en actief lesgeven. In het tweede semester volgt een SMART-project (een tutoringproject waar studenten zich inzetten voor leerlingen uit het Brusselse secundair onderwijs), observatie- en actieve stages in het BSO en TSO en een actieve stage in het ASO. In de derde opleidingsfase kan de student zijn stagetraject personaliseren. Naast de eerder vermelde opties vult de student zijn persoonlijk stagetraject deels op met projecten met een focus op de Brusselse onderwijscontext (zoals huiswerk- en leerbegeleiding, taalbevorderingsprojecten,

2 Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen van 6 december 2006, hoofdstuk IX, Sectie 2, Artikel 55quinquies, §2.

samenwerkingsverbanden met musea en cultuureducatieve organisaties, ...). In de zelfstandige stage komen de elf functionele gehelen met de onderliggende basiscompetenties nadrukkelijk aan bod.

De studenten van het project kunstvakken (PKV) lopen in de eerste opleidingsfase stage in een kunsteducatieve organisatie en hebben een apart stagevadecum. In het tweede traject werken PKV-studenten een kunst-educatief project uit. In de derde opleidingsfase nemen ze deel aan een opleidingsoverschrijdend project 'Tutors na de bel', een naschools project in Brusselse scholen dat muzisch getint is.

Op campus Parnas is de inhoud van het stageconcept iets anders. In de eerste opleidingsfase beginnen studenten LO met didactische practica (microteaching), observatie- en participatiestages, praktijkgerichte practica in een oefenschool en actieve stages. De studenten BR oefenen eerst de basiscompetenties op een lager beheersingsniveau bij kleuters en kinderen uit de lagere school (didactiek) en gaan dan verder met actieve stages zoals kinderanimatie, clubstages en begeleiding bij fitness. De opleiding motiveert dit door te stellen dat de vakinhoudelijke disciplinebeheersing geen bijzondere eisen stelt aan de studenten. Volgens de commissie stelt het lesgeven in het basisonderwijs echter hoge vakdidactische eisen, onder andere op het vlak van beweging en de psychomotorische ontwikkeling van jonge kinderen. De commissie adviseert dan ook om dit uitgangspunt in vraag te stellen. In de tweede opleidingsfase focussen de studenten LO op het secundair onderwijs. Opnieuw doen zij oefenlessen en actieve stages en een stage in de grootstedelijke Brusselse context. De studenten BR organiseren in de tweede opleidingsfase een themaproject en voeren stages uit tijdens een sportkamp, clubstage jeugdwerking, ... In de derde opleidingsfase maken studenten LO in hun praktijk kennis met diverse contexten; zo organiseren en begeleiden ze sportdagen voor senioren en kleuters of een sportdag voor personen met een beperking, organiseren ze workshops en voeren ze stages uit in het ASO, BSO, TSO of in het buitengewoon onderwijs. Studenten BR kiezen in de derde opleidingsfase uit twee modules, namelijk fitness en wedstrijdsport of recreatie- en natuurgebonden sporten. Ze lopen daarin stages in diverse contexten, waaronder één verplichte stage binnen de grootstedelijke context.

De mentor van de stagescholen geeft ter plaatse dagelijkse begeleiding en feedback aan de student. Per stageperiode krijgen de studenten minstens één bezoek van de stagebegeleider uit de hogeschool; in campus Brussel gebeurt dit vaak driemaal per stage (door de docent van het vak secundair

onderwijs en een pedagoog). Studenten waarderen vooral de (tussentijdse) intervisie- en supervisiegesprekken met de stagebegeleiders van de hogeschool. De commissie stelt vast dat er op verschillende momenten in de opleiding diverse formats voor feedback gebruikt worden die niet altijd hetzelfde referentiekader of dezelfde vorm hebben als deze die gebruikt worden bij de tussentijdse- en de eindevaluatie. Om de transparantie te verhogen, adviseert de commissie om deze formats voor feedback meer te enten op de eindevaluatie en dezelfde terminologie te gebruiken.

De commissie bevroeg de opleiding over de realisatie van de basiscompetenties binnen de functionele gehelen 6 tot en met 10 op het vereiste beheersingsniveau, aangezien een aantal kerndoelen in de stages van de derde opleidingsfase nog steeds op het eerste en tweede niveau geëvalueerd wordt. Zo komt het in de praktijk bijvoorbeeld voor dat studenten op de stageplaats niet altijd de mogelijkheid krijgen om contacten met ouders, vakvergaderingen of extra-muros-activiteiten mee te maken. De commissie begrijpt dat het niet evident is om als student volledig zelfstandig oudercontacten aan te pakken en waardeert het dat de opleiding de onderliggende basiscompetenties behandelt door onder andere (gespreks) simulaties tijdens lessen agogische vaardigheden en onderwijskunde en mesotaken tijdens de stage te laten uitvoeren. De commissie adviseert dat de studenten binnen die mesotaken effectief leerkanalen zouden krijgen om de noodzakelijke basiscompetenties te verwerven. Volgens de commissie moet de opleiding ambitieuzer en proactiever durven zijn naar het werkveld toe in haar keuze van stagescholen en de kwaliteit van de begeleiding door de mentoren. Over het creëren van leerkanalen om alle basiscompetenties te verwerven op het vereiste beheersingsniveau moet de opleiding in communicatie durven te gaan met de stagescholen en mentoren. Deze problematiek diepgaand bespreken tijdens mentorenvormingen zou een meerwaarde bieden, zo meent de commissie.

Tijdens de stages houden studenten stagereflecties bij in een (digitaal) stageportfolio. De commissie vindt dit digitale stageportfolio een interessante tool: het biedt namelijk de mogelijkheid dat reflecties van studenten vrijwel onmiddellijk bij een docent terecht komen en dat er dus snelle feedback mogelijk is. De commissie vindt deze manier van reflecteren mooi passen binnen de leerlijn die de opleiding over reflecterend leren heeft uitgebouwd in haar programma. Binnen deze leerlijn worden er, zoals de commissie vast kon stellen, specifieke methoden en tools ingezet; de technieken zijn overigens wetenschappelijk onderbouwd. Zo leren de studenten reflecteren aan de hand van 'De zes denkhoeden van Bono' in de eerste

opleidingsfase, de reflectiecyclus van Korthagen in de tweede opleidingsfase en 'kernreflecties' vertrekkend van meervoudige intelligenties in de derde opleidingsfase. De studenten maken zo geleidelijk aan de evolutie mee van reflectie op het lesgebeuren naar reflectie over hun functioneren in een groter geheel. Positief is volgens de commissie dat alle docenten een nascholing hebben genoten over het gebruik van de reflectiecyclus van Korthagen. In de eerste en tweede opleidingsfase worden de reflectievaardigheden aangebracht door middel van klassikale reflecties in de lessen onderwijskunde, in de derde opleidingsfase gebeurt dit door supervisie-sessies. Deze worden door de studenten gewaardeerd. Wel stelde de commissie vast dat de implementatie van onderbouwde tools met betrekking tot reflectie niet automatisch leidt tot goed onderbouwde reflecties in het stageportfolio. De commissie adviseert om hier sterker op in te zetten en om bijvoorbeeld de drie concepten cumulatief en complementair samen te voegen tot één systeem van reflectie en dit door de studenten consequent en diepgaand te leren te gebruiken. Ook zou er kunnen gedacht worden om het werkveld – en dan voornamelijk de stagementoren – meer te betrekken bij de stagerreflecties.

Naast de reflectieleerlijn is na de vorige visitatie een leerlijn voor het ontwikkelen van informatie- en onderzoeksvaardigheden in het programma geïmplementeerd. De commissie vindt het positief dat de opleiding in kaart heeft gebracht in welke fase en in welke opleidingsonderdelen de verschillende onderzoeksvaardigheden aangebracht worden. De leerlijn start in de eerste opleidingsfase met informatievaardigheden zoals presentatietools verkennen en gebruiken, bronnen zoeken, selecteren en kritisch verwerken en nieuwe media verkennen. Verder maken de studenten kennis met de onderzoekscyclus, onderzoeksresultaten en vernieuwende inzichten. In de tweede opleidingsfase dienen studenten vernieuwende inzichten te gebruiken, vertrekkend van aangeleverde bronnen, de onderzoeksresultaten te integreren in het eigen werk, de onderzoekscyclus toe te passen in een kleinschalig onderzoek en gefundeerd een standpunt in te nemen over onderwijsthema's. Het is de bedoeling om, in het kader van taalvaardigheid, presentaties te laten uitvoeren in behoorlijk Nederlands en met de gepaste media. In de derde opleidingsfase moeten studenten zelfstandig een onderzoekscyclus opzetten en uitvoeren, waarvan de eindproef (bachelorproef) het sluitstuk is. De commissie adviseert de opleiding om de studenten meer bewust te maken van deze leerlijn en gericht en regelmatig feedback te geven op het onderzoek waarmee ze bezig zijn. Volgens de commissie dienen de studenten regelmatig de ingeoeffende onderzoekscompetenties te recapituleren zodat ze een beter beeld krijgen van wat ze hebben geleerd.

Bij de bachelorproef werken de studenten aan een praktijkgerelateerd onderzoeksproject en testen dit uit in de concrete onderwijscontext. Daarbij kunnen ze ondersteund worden door een externe begeleider of soms door een medestudent of een andere persoon uit de opleiding. Studenten zoeken mogelijke onderzoeksvragen in de tweede opleidingsfase, posten deze op een community van Toledo, waarna docenten feedback kunnen geven. Voor het uitwerken van de bachelorproef werken studenten samen met een interne begeleider (docent) en een externe begeleider die instaat voor de inhoudelijke begeleiding en de realisatie van het project. De commissie wil de opleiding aansporen om verder te gaan met de specifieke nascholing voor docenten in verband met onderzoekscompetenties zodat ze beter en professioneler de bachelorproeven kunnen begeleiden.

Internationalisering is volgens de commissie structureel ingebed in het programma. Dat de opleiding niet zomaar mobiliteit om de mobiliteit vooropstelt, maar met internationalisering en mobiliteit horizonverbreding voor de leraar, interculturele competenties, taalvaardigheid en persoonlijke groei beoogt, kan op de goedkeuring van de commissie rekenen. Zij stelde vast dat de opleiding sinds de vorige visitatie met succes inspanningen heeft geleverd om de (uitgaande) studentenmobiliteit opvallend te verhogen. De studenten zijn goed geïnformeerd over de verschillende trajecten. Elke student met uitzondering van de studenten die kiezen voor het vak secundair onderwijs LO of voor bewegingsrecreatie is verplicht om één van de zes eerder vermelde opties in het programma te volgen: het modeltraject, de stagemobiliteit buiten Europa, studiemobiliteit binnen of buiten Europa, Keys for teachers in Europe, studiemobiliteit in Europa kort en intercommunautaire mobiliteit. In het modeltraject (optie 1) gaan studenten één week naar Friesland binnen een samenwerkingsverband met de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, waar studenten scholen bezoeken, colleges bijwonen en informele contacten opbouwen met de hogeschoolstudenten daar. De commissie is tevreden dat met deze initiatieven een uitgaande studentenmobiliteit kan gerealiseerd worden van meer dan 15% van de afgestudeerden met een internationale ervaring van minstens 15 studiepunten. Zoals de opleiding echter aangeeft, ligt de internationale mobiliteit voor studenten van campus Parnas lager gezien praktische argumenten zoals reeds aangegane sportieve engagementen. Deze studenten LO en BR participeren eerder in korte Intensive Programmes. Volgens de commissie dient de opleiding te blijven bewaken dat alle studenten de meerwaarde van internationalisering mogen ervaren. Voor internationalisation@home inventariseerde de Cel Internationalisering en Projecten van de Professionele Opleidingen (CIPPO) van HUB-KAHO welke internationale

vakinhouden, anderstalig cursusmateriaal en buitenlandse studiereizen aan bod komen binnen de opleiding. De studenten komen in aanraking met internationalisation@home door het contact met inkomende buitenlandse studenten. Zoals de opleiding zelf aangeeft, is het verbeteren en verhogen van het anderstalig bronnenmateriaal in de lessen een belangrijk aandachtspunt. Studenten geven aan dat ze dat zeker een meerwaarde zouden vinden.

De commissie ontmoette tijdens het visitatiebezoek een enthousiaste en betrokken groep van personeelsleden die openstaat voor visie en vernieuwing. Bij de selectie van nieuwe medewerkers spelen diploma, pedagogisch-didactische ervaring, ervaring in het werkveld, publicaties en de resultaten op een didactische proef een rol. De commissie vindt het positief dat interesse voor of ervaring met wetenschappelijk onderzoek een voorwaarde is om in de opleiding aan de slag te gaan. De commissie kon vaststellen dat er wordt geïnvesteerd in professionalisering en dit zowel vanuit persoonlijke interesse als vanuit beleidsopties. Zij waardeert dat er specifiek voor de onderzoekslijn wordt ingezet op professionalisering van het hele docententeam en dat er aandacht is voor andere thema's zoals de reflectiecyclus van Korthagen of het lateraal denken. Zoals eerder vermeld kan de professionalisering van het docententeam er nog meer op gericht worden om de inhoudelijke kwaliteit van de bachelorproef en de realisatie van de onderzoekscompetenties te verbeteren. In dat verband dient volgens de commissie het wetenschappelijk onderzoek te gebeuren op microniveau binnen de eigen opleidingspraktijk. Het zou dus goed zijn om voor het docententeam een professioneel traject uit te tekenen rond de onderzoeksvaardigheden. De docenten nemen binnen het kader van professionalisering deel aan projecten van het expertisenetwerk School of Education, wat de commissie onderschrijft. Disseminatie van onderzoeksresultaten gebeurt in vergaderingen van het onderwijsteam. Ook is deelname aan projectmatig wetenschappelijk onderzoek binnen de opleiding aanwezig, maar dat zou nog, zoals de opleiding zelf aangeeft, vaker kunnen gebeuren. De commissie wil de opleiding aansporen om het overleg tussen de docenten onderling, tussen beide campussen Brussel en Dilbeek en met campus Waas, partners binnen de fusie, te intensifiëren. Zij waardeert dat over bepaalde onderwerpen (bijvoorbeeld het digitaal stageportfolio) al overleg is gepleegd tussen de campussen Brussel en Parnas, maar stelt dat deze inspanningen nog verder opgedreven dienen te worden.

Volgens de gesproken docenten is de werkdruk binnen de opleiding hoog, maar aanvaardbaar. De commissie stelde vast dat de hoge werkdruk wordt

gecompenseerd door grote werkvreugde. De docenten hebben passie voor het vak en voor het opleiden van jonge enthousiaste leraren met sterke vakexpertise. Toch wil de commissie de opleiding aansporen om de werkdruk niet uit het oog te verliezen en deze evenwichtig te spreiden over alle personeelsleden.

De commissie is positief over het kwaliteitszorgsysteem van de opleiding. De commissie stelde vast dat het structureel is ingebouwd in de hele organisatie en het beleid van de hogeschool en de opleiding. Naast het online Kwaliteitsraamwerk HUB-KAHO (volgens de PDCA-cyclus), heeft de opleiding een meetplan waarin aangegeven is wanneer, welke en door wie metingen uitgevoerd zullen worden. Verder werkt de opleiding jaarlijks een strategie- en werkplan uit, dat een vertaling is van een vijfjaarlijks onderwijsontwikkelingsplan. De dienst Kwaliteit van de hogeschool stuurt de meeste kwaliteitszorgprocessen aan. Volgens de commissie uit zich dit in een degelijke vertaling op het opleidingsniveau. De commissie merkte daarbij dat de opleiding aan de slag is gegaan met de aanbevelingen van de vorige visitatie en een grote kentering heeft gerealiseerd. Meestal neemt het kernteam, dat vaak de functie van analyseteam opneemt en resultaten van metingen ontleedt, het voortouw om bij het bepalen van het strategie- en werkplan na te gaan waaraan er binnen het hele studiegebied zal of kan gewerkt worden. De commissie waardeerde in het kader van de kwaliteitszorg eveneens het zelfevaluatierapport van de opleiding, dat helder, leesbaar en goed gestructureerd was geschreven. De informatieve en onderbouwde tekst zorgde ervoor dat de commissie zich vóór het eigenlijk bezoek al een goed beeld kon vormen van de opleiding.

Het kwaliteitszorgsysteem van de opleiding uit zich onder andere ook in een intensieve betrokkenheid van de stakeholders bij de opleiding. Zo zetelen studenten in het kernteam of kunnen ze deelnemen aan de departementale raad. Zij zijn betrokken bij allerhande metingen zoals opleidingsevaluaties, studietijdmetingen, focusgesprekken en de Evaluatie van het Didactisch Handelen (EVADIHA) van docenten. Hierdoor voelen zij zich betrokken en gehoord. Ook het werkveld is die mening toegedaan: zij uiten hun betrokkenheid bij de opleiding in de resonantieraad waar ze de kans krijgen om kritisch hun ervaringen te delen. Verder is er bij stagebezoeken de mogelijkheid om (eerder informeel) van gedachten te wisselen. De opleiding wil investeren in een alumni-werking en een structurele werkveldbevraging; de commissie meent dat deze initiatieven verder moeten uitgewerkt worden. Volgens de commissie worden er voldoende metingen van allerlei opleidingsaspecten georganiseerd zodat de opleiding snel zicht krijgt op

eventuele hiaten in de opleiding en haar aanpak. De commissie vernam dat de opleiding al een aantal initiatieven heeft uitgevoerd, zoals interne audits, het werken met 'critical friends' en samenwerking met andere instellingen in het samenwerkingsverband Interactum (tot 2013). De commissie meent dat de opleiding zeker de nodige tools voorhanden heeft om op een nog hoger niveau kwaliteitszorg te realiseren. De commissie vraagt de opleiding om een verdieping van de kwaliteitszorg na te streven door verdere collegiale visitaties en coöperatief leren met 'kritische burens', die vanuit een helikopterperspectief een bijdrage kunnen leveren. De toekomstige eenmaking van de opleidingen in de gefuseerde Hogeschool Odisee (voorheen HUB-KAHO) kan hier als opportuniteit aangewend worden.

Samenvattend meent de commissie dat de opleiding erin slaagt om een samenhangende leeromgeving te creëren die studenten in staat stelt om de beoogde leerresultaten te realiseren. Daarom voldoet de opleiding aan de beoordelingscriteria van deze generieke kwaliteitswaarborg. De opleiding heeft sterke troeven in handen zoals haar doordacht opgebouwd programma en stagetraject, de begeleiding van de studenten, de aanwezige infrastructuur, de vernieuwingen met betrekking tot de reflectielijn en de leerlijn rond de bachelorproef, de structurele inbedding van internationalisering in het programma, het enthousiaste personeel en het goed functionerende kwaliteitszorgsysteem. Anderzijds formuleerde de commissie ook enkele werkpunten die de opleiding tot een nog hoger niveau zouden kunnen optillen. Zo dient de opleiding onder andere aandacht te besteden aan de afstemming tussen beide campussen, het verder uitwerken van leerlijnen in het programma, het streven naar een hoge kwaliteit van alle studiemateriaal, het creëren van meer leerkanalen voor functionele gehelen 6 tot en met 10, het verhogen van de kwaliteit van reflecties en bachelorproef (onder andere door professionalisering van docenten), de internationale input in het studiemateriaal en een verdere verdieping van de kwaliteitszorg.

KAHO (campus Waas Sint-Niklaas)

De commissie is van mening dat de opleiding erin geslaagd is om haar opleidings specifieke leerresultaten adequaat om te zetten in een samenhangend programma, dat in totaal uit 180 studiepunten en drie opleidingsfasen van elk 60 studiepunten bestaat. De inhoud, vormgeving en samenhang van het programma zijn volgens de commissie in orde. Hiervan getuigde bijvoorbeeld de concordantiematrix in de studiegids waaruit de commissie kon afleiden in welk opleidingsonderdeel de kerndoelen op welk beheersingsniveau aan bod komen. De kernideeën uit de onderwijsvisie vinden

hun plaats in het curriculum, al zou er volgens de commissie nog meer expliciet aandacht mogen gaan naar attitudevorming in de opleidingsonderdelen. De aandacht voor de beroepsattitudes wordt immers op dit moment nog teveel beperkt tot de stageperiodes. Volgens de commissie zijn de ECTS-fiches eenvormig en accuraat uitgewerkt. De commissie vindt het een meerwaarde dat de resonantieraad een duidelijke inbreng heeft in de operationalisering van het curriculum. Vernieuwingen die de vertegenwoordigers van het werkveld aangeven en die in de resonantieraad zijn ontstaan, zijn onder andere het werken aan ouder- en slechtnieuwsgeprekken en de organisatorische aanpak in de gedetailleerde leerlijn voor praktijk en stage. Dezelfde beoordeling geldt overigens voor de opleiding in het Hoger Afstandsonderwijs (HAO), het traject voor de werkstudenten. Ook daar is het programma degelijk uitgebouwd en zijn de kwaliteitswaarborgen gelijklopend met de reguliere opleiding. De verschillen zijn niet zozeer van inhoudelijke, maar eerder van organisatorische aard; de opleiding duurt langer voor de HAO-studenten, zij studeren de theoretische vakken zelfstandig, zij komen uit heel Vlaanderen en lopen, wegens organisatorische redenen, stage in de eigen regio. Voor praktijkgerichte competenties biedt de opleiding labo's of practica aan en in de mate van het mogelijke volgen de studenten van de HAO-opleiding vakkenstages, demonstratielessen en zelfs lessen overdag samen met de campusstudenten.

Het programma van de opleiding bestaat uit drie componenten, gespreid over zes semesters. Als eerste component biedt de opleiding de vakken secundair onderwijs aan, waarin kennis, verdieping en verbreding van inhouden en vakdidactische aspecten aan bod komen. De student studeert twee vakken secundair onderwijs en maakt daarbij een keuze uit negentien vakken, namelijk aardrijkskunde, biologie, chemie, Duits, economie, elektriciteit, Engels, Frans, fysica, geschiedenis, godsdienst, handel-burotica, informatica, lichamelijke opvoeding, Nederlands, project algemene vakken (PAV), project kunstvakken (PKV), technologische opvoeding en wiskunde. De student kan er ook voor kiezen één vak secundair onderwijs te vervangen door bewegingsrecreatie, dat zich richt tot een beroepsactiviteit binnen de vrijetijdssector. Niet alle combinaties zijn mogelijk om organisatorische redenen. Studenten uit de HAO-trajecten kunnen bewegingsrecreatie, lichamelijke opvoeding en PKV niet opnemen in hun programma. De opleiding heeft de vakken secundair onderwijs in vijf vakkenclusters verdeeld omdat studenten vaak veelvoorkomende vakkencombinaties maken, bijvoorbeeld de combinatie lichamelijke opvoeding en bewegingsrecreatie, combinatie van taalvakken, economie en informatica, enzovoort. Een tweede component in het programma bestaat uit de vakoverstijgende opleidingsonderdelen

die gericht zijn op de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen en op horizonverruiming. In de verschillende opleidingsfasen worden gespreid en met telkens meer diepgang opleidingsonderdelen aangeboden zoals ‘Taalcompetenties’, ‘Didactiek’, ‘Agogische vaardigheden’, ‘Opvoedkundige wetenschappen’, ‘Religie, zingeving en levensbeschouwing’, ‘e-Vaardigheden’, ‘BSO-project’, ‘Module diversiteit’, ‘Module School en Maatschappij’, ‘Module over de grenzen’ (internationale stage), ‘Module zorg’. De derde component in het programma wordt gevormd door de praktijk en de stages.

Zoals vermeld, is de horizontale en verticale samenhang in het programma voor de commissie duidelijk. Studenten merken bijvoorbeeld dat er doorheen de verschillende opleidingsfasen verder gebouwd wordt op verworvenheden uit de eerdere opleidingsfasen en dat in elke opleidingsfase een hoger niveau van beheersing nagestreefd wordt. De commissie waardeert dat de opleiding de leerlijnen in elk domein van de leerresultaten heeft uitgetekend en daarbij aangeeft welke fasen een student volgt om zich een competentie eigen te maken op het gewenste niveau. De commissie heeft enkele bedenkingen bij de afstemming tussen de vakoverschrijdende vakken en didactiek, tussen de didactiek en vakdidactiek en tussen de vakdidactieken onderling. De commissie stelde vast dat de beweging om hiertussen meer afstemming en samenhang te creëren, is ingezet en kon daarbij een schema inkijken waar aangegeven wordt welke thema's er in de vakdidactieken in welke opleidingsfase aan bod moeten komen. Toch belemmert de autonomie van de docent volgens de commissie het streven naar meer gemeenschappelijkheid en betere afstemming van de opleidingsonderdelen, ook al zijn er formeel overlegmomenten en afspraken. Bij enkele docenten kon de commissie vaststellen dat zij de meerwaarde inzien die een gezamenlijke gerichtheid kan betekenen voor de kwaliteit van de opleiding. De commissie spoort de opleiding dan ook aan om een opleidings specifieke visie op vakdidactiek te ontwikkelen en de sterke topics uit de verschillende vakdidactieken samen te brengen en gemeenschappelijk te maken. Er moet ruimte blijven voor eigen thema's die specifiek zijn voor de vakken secundair onderwijs. Bovendien meent de commissie dat het leren van leerlingen ('hoe leert een leerling dit vak/dit onderdeel en wat zijn de consequenties daarvan voor het handelen van de leraar') binnen de vakdidactieken explicieter aandacht moet krijgen. Er wordt op dit moment binnen de vakdidactieken nog teveel nadruk gelegd op de rol van de leraar in het onderwijsproces. Verschillende leertheorieën komen wel aan bod in de algemene didactiek, maar het is niet duidelijk hoe deze verder binnen de vakdidactieken uitgewerkt worden. Positief is

dat de studenten voor hun lesvoorbereidingen dienen te vertrekken vanuit de leerplannen. In de opleiding vertrekken de docenten en studenten meestal van de leerplannen van het VVKSO, omdat de meeste studenten stage lopen in het vrije net. Indien noodzakelijk, kan de student de vakleerplannen voor de andere onderwijsnetten digitaal ophalen. De commissie vindt het belangrijk dat studenten met de leerplannen van de verschillende koepels/netten aan de slag kunnen gaan. Zij vraagt hier systematisch op in te zetten en in het kader van het onderzoekend leren studenten voor te bereiden op het kritisch onderzoekend bestuderen en gebruiken van de leerplannen van alle netten.

Daarnaast bevat het programma, conform de opleidingsvisie, aandacht voor het ontwikkelen van taalcompetenties en ICT-vaardigheden. De commissie heeft vastgesteld dat er binnen de opleiding werk gemaakt wordt van de integratie van ICT in de lessen. De commissie vraagt om rond het gebruik van moderne media in de lessen een didactisch concept uit te werken zodat de meerwaarde gegarandeerd is. De digitalisering is functioneel uitgewerkt en er wordt in deze opleiding blijvend over nagedacht, zeker voor de component stage en portfolio. Daarvoor gebruikt de opleiding N@tschool (een digitaal stage- en groeiportfolio) en zoekt mogelijkheden rond InfoPath. Deze tools worden door student, mentor en docent gebruikt in het kader van documenteren van, reflecteren op en beoordelen van de stage, het portfolio, het wetenschappelijk project (bachelorproef) en de taalcompetenties. Vanuit het werkveld kwam de vraag naar meer aandacht voor het didactisch verantwoord gebruik van sociale media in de opleiding. Met betrekking tot taalcompetenties volgen de studenten doorheen de opleiding vier opleidingsonderdelen. Taalcompetenties 1-4, worden ze ondersteund door taaldocenten en logopedisten en dienen ze hun vorderingen bij te houden in een taalportfolio als onderdeel van N@tschool. Het taalgroeiportfolio wordt niet op zich beoordeeld, maar is onderdeel van de presentatie van het (eind)portfolio met de basiscompetenties (zie GKW 3) op het einde van de opleiding.

Met betrekking tot het didactisch concept van de opleiding en de gebruikte werkvormen is de commissie tevreden: studenten geven aan dat het principe van 'teach as you preach' in deze opleiding wordt toegepast. De opleiding presenteert dus met haar gebruikte werkvormen voorafbeeldend onderwijs, zoals studenten geacht worden dit zelf toe te passen op stage. De studenten met wie de commissie sprak, bevestigden dat de docenten de didactische principes in de eigen lessen toepassen en dat zij aangespoord worden om daarin creatief te zijn. Ook de link tussen de stage en de

opleiding is volgens de commissie sterk; zo worden opdrachten op stage uitgevoerd, daarna worden de resultaten teruggekoppeld in de lessen. Verder waardeert de commissie dat authentiek leren een plaats krijgt in het curriculum, waarbij bepaalde projecten of competenties verworven worden in het werkveld in plaats van in de lokalen van de campus. In de opleidingsvisie wordt de slogan 'leren doe je niet alleen' aangehaald, daarom vindt de opleiding het belangrijk dat studenten zoveel mogelijk tijdens de contacturen aanwezig zijn om van elkaars ervaringen te leren en visies te delen.

De commissie leidde uit het gesprek met de studenten af dat de opleiding zwaar maar haalbaar is. Vooral de derde opleidingsfase wordt door studenten als zwaar ervaren door de combinatie van de stages en het afwerken van het wetenschappelijk project, wat druk zet op hun laatste opleidingsfase. Daardoor kunnen de studenten minder tijd spenderen aan het bijhouden van de vakken secundair onderwijs en dat vinden zij een handicap in het verwerven van de noodzakelijke vakexpertise. Via bevragingen en focusgesprekken heeft de opleiding zicht op de studielast. De recente wijzigingen met betrekking tot het wetenschappelijk project zorgden voor enkele onduidelijkheden bij de studenten rond planning. Toch vernam de commissie dat de opleiding in het begin van het academiejaar een jaarkalender in de studiegids en op Toledo plaatst, zodat richtdata en deadlines duidelijk gecommuniceerd worden. Ook studenten van het HAO-traject waarderen dat deze kalender in het begin van het academiejaar met het opleidingshoofd wordt overlopen en in de loop van het academiejaar weinig wijzigingen ondergaat. Studenten maken melding van organisatorische en praktische moeilijkheden bij de combinatie van lichamelijke opvoeding met een ander vak secundair onderwijs, bijvoorbeeld bij het maken van een groepsopdracht voor het 'BSO-project'. De opleiding meent dat deze studenten in hun groei naar zelfstandigheid voor problemen worden geplaatst die zij moeten oplossen. Voor de opleiding is dit een proefondervindelijk leren, een spiegel van het samenwerken in het werkveld.

De flexibilisering van de opleiding wordt gewaardeerd. Vooral de HAO-studenten spreiden hun studie over vier of meer academiejaren en starten de eerste opleidingsfase met een beperking van 42 studiepunten om een betere combinatie van de studie met het werk en/of het gezin mogelijk te maken. De commissie vindt de verplichte en aanbodgestuurde monitoraten voor de HAO-studenten op een weekavond een waardevol initiatief. De opleiding neemt hier volgens de commissie een belangrijke maatregel om het studie- en doorstroomrendement van deze studenten te verhogen. Ook het intakegesprek met de instromende HAO-studenten vindt de

commissie sterk. Daarbij wordt de werking van het afstandsonderwijs toegelicht, wordt er gepeild naar de motivatie van de instromende student en wordt een beeld geschetst van de zwaarte van de opleiding en het niveau dat wordt verwacht. Door deze maatregelen is de studie-efficiëntie van de HAO-studenten gestegen tot 56%, maar het blijft een aandachtspunt om de uitval van de HAO-studenten in de eerste opleidingsfase te beperken.

De commissie stelde met voldoening vast dat ook voor andere studenten maatregelen getroffen worden om het studierendement te verhogen. Zo worden studenten met een vooropleiding uit het beroepssecundair onderwijs (BSO) aangeraden om in de eerste opleidingsfase te starten met slechts één vak secundair onderwijs in plaats van twee en hun studieduur uit te breiden tot vier jaar. Voor studenten met een minder aansluitende vooropleiding of HAO-studenten worden intakegesprekken in het Engels, Duits of Frans gehouden wanneer zij dit als vak secundair onderwijs zouden kiezen. Wanneer de opleiding bij studenten hiaten opmerkt bij de practica of microteachings, krijgt de student geen toestemming om de stage aan te vangen. De commissie is tevreden over de verzorgde en gerichte communicatie naar studenten toe, bijvoorbeeld bij de instroom. Studenten kunnen zich verder informeren bij SID-ins, infodagen, opendeurdagen, de website van de hogeschool en de ECTS-fiches. De batterij aan documenten zoals de studiegids, het stagevademeccum, Toledo, ... draagt bij tot een gerichte communicatie. Het is positief dat de opleiding zorg heeft voor de studenten die minder toegerust aan de opleiding beginnen en dit niet doet vanuit een remediërende houding, maar eerder een proactieve en emanciperende houding aanneemt en veel verantwoordelijkheid doorgeeft aan de student. De commissie is van mening dat de opleiding inzet op een goed proactief (instroom)beleid om het doorstroomrendement te verhogen. Deze inspanningen moeten zeker worden verder gezet.

De docenten zijn het eerste aanspreekpunt voor de (vakinhoudelijke) begeleiding. Het contact tussen student en docent wordt als erg laagdrempelig ervaren. Daarnaast kunnen studenten terecht bij studie- en trajectbegeleiders inzake leer- en motivatietesten, vragen over studievaardigheden, faalangst, uitstelgedrag, Voor het HAO-traject is een specifieke trajectbegeleider aangesteld. Bij problemen wordt soms doorverwezen naar de dienst voor studentenvoorzieningen van de campus, Stuvo, waar studenten terecht kunnen bij problemen van psychosociale of financiële aard. Stuvo organiseert campusgebonden trainingen over die thema's waaraan er op dat moment nood is. Verder biedt de hogeschool de nodige faciliteiten aan voor studenten met een functiebeperking of topsporters. De procedures

van EVK en EVC zijn duidelijk voor de studenten. Het niet zomaar toekennen van vrijstellingen is volgens de commissie een waardevolle aanpak. Wanneer studenten van een andere hogeschool naar campus Waas zouden komen om stages af te werken, worden zij verplicht om een aantal opleidingsonderdelen te volgen zoals taalcompetenties, module 'Over de grenzen', de socio-culturele stage en het BSO-project. Ze dienen een wetenschappelijk project te maken en worden met betrekking tot de vakken secundair onderwijs en de basiscompetenties geëvalueerd voordat ze de stage kunnen aanvatten.

De commissie heeft tijdens het visitatiebezoek het studiemateriaal van de opleiding ingekeken. Zij is van mening dat de kwaliteit ervan verzorgd is. Ook de elektronische leeromgeving is overzichtelijk qua opbouw en is gebruiksvriendelijk. N@tschool is een handige tool om het stageportfolio, de reflecties, de voorbereidingen van het wetenschappelijk project en de voortgang van de taalcompetenties te verzamelen. Met betrekking tot de materiële voorzieningen was de commissie erg tevreden met de inrichting van de leslokalen. Elk vak secundair onderwijs heeft 'zijn' vaklokaal dat goed is uitgerust. Voor lichamelijke opvoeding heeft de opleiding op de campus een vaklokaal, maar werkt zij ook intensief samen met de stad Sint-Niklaas waardoor ze in de stad, op wandel- en fietsafstand van de campus, verschillende sportlocaties zoals een gymnastiekzaal en een zwembad ter beschikking heeft. De verplaatsingen naar deze locaties zijn in de eerste opleidingsfase tijdens de traditionele spitsuren soms krap in tijd, zo vernam de commissie. De mediatheek van de campus is in die mate uitgerust dat de studenten alle nodige materialen ter beschikking hebben om individueel of in groep te kunnen werken. De mediatheek is op dinsdagavond tot 18.30 uur geopend, zodat de HAO-studenten die dan op monitoraat komen, de kans hebben om bronnen te raadplegen. Dit waardeert de commissie.

De commissie vindt de stageopbouw in de opleiding sterk. De manier waarop de beheersingsniveaus van de basiscompetenties opgebouwd worden in de verschillende stages, is doordacht. Bij elke stap in het stagetraject wordt van de student een grotere mate van zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en beheersing van meer complexe vaardigheden verwacht. Voor studenten die deze stappen niet even snel doorlopen als anderen, zijn inhaalweken voorzien om een stage te hernemen; dit geldt voor alle stages, behalve de complementaire stage in de derde opleidingsfase. Het stagetraject loopt in het HAO-traject op dezelfde manier. Vanaf de eerste stage start de student met reflecteren; deze reflecties worden bijgehouden in het digitaal stageportfolio op N@tschool. Semester 1 start met een ver-

kenningsstage, die niet vakgebonden is, maar wel focust op kennismaking met het werkveld en met de opleidingsspecifieke leerresultaten en de beroepshoudingen. Hiertoe hoort ook een kennismakingsweek in Dworp, waarbij studenten enkele workshops volgen rond drama, muzikale expressie, groepsdynamica, stemgebruik en bewegingsexpressie. Daarna volgt de instapstage; de studenten zetten hier de eerste stappen in het lesgeven. In het eerste semester volgt de student daarna demonstratielessen per onderwijsvak, geeft hij microteaching en gaat daarna verder met het geven van profflessen in duo. Tenslotte volgen twee weken stage onder begeleiding van een mentor waarin de student per onderwijsvak drie lessen geeft. De studenten BR en PKV voeren in samenwerking met het werkveld een project uit. Voor de start en na afloop ervan wordt er in groep gereflecteerd; elke student reflecteert ook individueel na elke stageles. In de tweede opleidingsfase zijn de begeleidingsstage en de expertstage voorzien. In de begeleidingsstage van vier weken loopt de student met de stagementor mee en geeft daarna per vak secundair onderwijs zes lessen. Studenten BR voeren een project rond middagsport uit voor medestudenten en werken in een fitnesscentrum. Studenten PKV verzorgen onder begeleiding enkele culturele activiteiten op de campus. De begeleid stage gaat gepaard met reflecties van studenten na iedere les. De vierde stage, de expertstage, verwacht van de student een grotere zelfstandigheid. In twee weken geven de studenten twaalf lessen per vak secundair onderwijs; ze volgen enkele observatielessen bij de mentor en nemen deel aan vakgebonden onderwijsactiviteiten zoals vakvergaderingen. Studenten PKV en BR nemen deel aan een externe cultuur- of sportorganisatie. De studenten LO lopen stage in het lager onderwijs, waarvoor ze onderwijsbevoegdheid krijgen bij afstuderen. De commissie vindt het sterk dat de opleiding deze stage bewust pas in de tweede opleidingsfase plant. De opleiding meent immers dat studenten slechts dan in voldoende mate de transfer kunnen maken van vaardigheden naar een jongere leeftijdsgroep. In de expertstage dienen studenten te reflecteren over een groter geheel. Ook worden aandachtspunten uit de vorige stage en een vooruitblik op de volgende stage door de student met zijn vakdocenten besproken. Dergelijke bespreking vindt ook plaats tussen de stages in de derde opleidingsfase, zij het dat een schoolverantwoordelijke en niet de vakdocent hierin het voortouw neemt om de objectiviteit van begeleiding en evaluatie te verhogen. De commissie waardeert dat de stages zo aaneengeregen worden door regelmatige reflecties van terug- en vooruitblikken. In de derde opleidingsfase tenslotte volgen de schoolstage en de complementaire stage. In de schoolstage dienen de studenten nagenoeg als volwaardige leraren te functioneren gedurende vijf weken. Zij krijgen hier een pakket van schoolgebonden activiteiten om

de kerndoelen van het OLR 'de leraar als lid van een schoolteam' verder te ontwikkelen zoals toezicht houden op de speelplaats of tijdens de studie, leerlingenbegeleiding, begeleiding van middagsport, oudergesprekken. Ook een actie-onderzoek maakt deel uit van de schoolstage. Reflecties hebben tijdens deze periode aandacht voor alle activiteiten (lessen, observaties, vakgebonden en schoolgebonden activiteiten). Tijdens de complementaire stage worden de meeste OLR's en kerndoelen op een gevorderd niveau nagestreefd. Deze stage voorziet in keuzemogelijkheden voor de student, afhankelijk van de vakken secundair onderwijs die ze volgen. Zo lopen studenten PAV stage in het volwassenenonderwijs, deeltijds beroepsopleiding of buitengewoon secundair onderwijs (buso). Studenten handel-burotica lopen stage in een bedrijf; taalstages in het doelland zijn mogelijk voor de vakken Engels, Frans, Duits en Nederlands. Studenten LO kunnen in het lager onderwijs stage lopen. Ook internationale stages zijn mogelijk binnen de complementaire stage. In het tweede semester van de derde opleidingsfase is een socio-culturele stage gepland (een groepsproject met allochtone leerlingen uit een secundaire school, zowel ASO-, BSO- als TSO-scholen). In deze stage functioneren de studenten als volwaardige leraren: in groep hebben ze de verantwoordelijkheid over een eigen klas, nemen ze deel aan en notuleren klassenraden, evalueren ze de leerlingen en leggen ze nadien een functioneringsgesprek af.

De commissie vond de begeleiding op stage doordacht; dat werd bevestigd door de positieve geluiden van de gesprekspartners. De mentor is in de stageschool verantwoordelijk voor de begeleiding van de student; hij vult stagebegeleidingsformulieren in na elke les. De begeleiding vanuit de hogeschool ligt, afhankelijk van het soort stage, in handen van een schoolverantwoordelijke, een vakdocent of een pedagoog. Deze personen voeren de stagebezoeken uit. Studenten gaven aan dat bij mogelijke problemen er altijd overleg is tussen vakdocent en mentor.

De commissie bevroeg de opleiding over de realisatie van de functionele gehelen 6 tot en met 10, uitgewerkt in OLR's, omdat de bijbehorende basiscompetenties in de praktijk vaak moeilijker realiseerbaar zijn op het gewenste niveau. Zoals in GKW 1 vermeld, evalueert de opleiding enkele van deze OLR's en de daaronder liggende kerndoelen op een iets lager beheersingsniveau dan de eerste vijf OLR's. De commissie stelde echter tegelijkertijd met tevredenheid vast dat de opleiding de nodige inspanningen levert om oefenkansen te creëren voor de studenten om een hoger beheersingsniveau in deze OLR's te behalen. Uit het gesprek met de vertegenwoordigers van het werkveld leidde de commissie af dat het werkveld

en de stagescholen hier in grote mate voor openstaan. Zo zijn de alternatieve stageactiviteiten tijdens de tweede en derde opleidingsfase de uitgelezen kans om deze kerndoelen (bijvoorbeeld 'de leraar als partner van ouders') en enkele beroepsattitudes te oefenen. Deze activiteiten hebben betrekking op de begeleiding van kinderen, jongeren of volwassenen in een niet-klassituatie, zoals bijvoorbeeld huiswerkbegeleiding, remediëring, begeleiding bij excursies, projecten en sportdagen. Ook deelname aan klas-senraden en oudergesprekken tijdens het uitvoeren van de schoolgebonden activiteiten dragen hiertoe bij.

De opleiding begroot haar praktijkcomponent op 45 studiepunten, zowel voor het regulier traject als het HAO-traject. Daartoe behoren de alternatieve stageactiviteiten (drie studiepunten) en de praktische uitwerking van het wetenschappelijk project in de stageschool (zes studiepunten). Hierdoor voldoet de opleiding aan de decretale verplichting van 45 studiepunten praktijkcomponent (preservicetraining).³

Zoals hierboven beschreven, reflecteren studenten tijdens, voor en na hun stages en houden ze de stagereflecties bij in het digitaal portfolio op N@tschool. Deze vormen de basis voor de presentatie van hun portfolio met onder andere de bereikte eindcompetenties op het einde van de derde opleidingsfase (zie GKW 3). De commissie waardeert deze retrospectieve en anticiperende houding binnen de reflectielijn. De commissie vindt het positief dat de opleiding de vorderingen van de student bijhoudt in een gebruiksvriendelijk digitaal portfolio. Verder vindt de commissie de persoonlijke gesprekken van de studenten met de vakdocenten of de schoolverantwoordelijken als schakel tussen de twee opeenvolgende stages positief. Dat de studenten aangemaand worden om met 'verschillende brillen' te reflecteren, kan op de goedkeuring van de commissie rekenen. Zo dienen studenten niet enkel vanuit vakdidactische concepten te reflecteren, maar ook onderzoekend en oplossingsgericht rond agogische en didactische aspecten. De studenten gaven aan dat de reflectiecyclus van Korthagen hen daarbij als ondersteunende methode is aangebracht. Het is aangewezen studenten te leren meer concepten in hun reflecties te gebruiken en deze consequent en diepgaand toe te passen. Dit laatste is immers in de reflecties niet altijd zichtbaar. Bovendien meent de commissie dat er, met het oog op de presentatie van het portfolio en het integratieniveau dat op het einde van de opleiding verwacht wordt, nog meer zou kunnen ingezet

3 Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen van 6 december 2006, hoofdstuk IX, Sectie 2, Artikel 55quinquies, §2.

worden op het reflecteren over het eigen functioneren als leraar en op het geven van feedback aan leerlingen.

De commissie waardeert de initiatieven die de opleiding de laatste jaren heeft genomen met betrekking tot de leerresultaten en kerndoelen van het functioneel geheel 'de leraar als innovator-onderzoeker'. De aandacht voor onderzoekscompetenties op het niveau van VKS6 en de wetenschappelijke vorming errond krijgen expliciete aandacht in het programma, nadat een opleidingsevaluatie uit 2011–2012 door studenten aangaf dat het eindwerk weinig relevant was voor het profiel van de leraar secundair onderwijs. De opleiding heeft het vroegere innovatief project van drie studiepunten omgevormd en uitgebreid naar een wetenschappelijk project van zes studiepunten, door onder andere sterk te focussen op het verwerven van de onderzoekscompetenties. In het programma is een leerlijn van leraar als innovator-onderzoeker uitgewerkt om studenten in alle opleidingsfasen aan wetenschappelijke vaardigheden en competenties te laten werken. In de eerste opleidingsfase brengen studenten een vakinhoudelijk wetenschappelijk artikel in verband met de cursus of het vak secundair onderwijs. In de tweede opleidingsfase gaat de student zelf op zoek naar twee wetenschappelijke artikelen in verband met de lessen. De uitwerking van het wetenschappelijk project vormt tenslotte het sluitstuk van deze leerlijn. Alle vorderingen en stappen in het wetenschappelijk proces worden in een activiteitenplan bijgehouden en beoordeeld in N@tschool. Deze opvolging en begeleiding door de docenten is volgens de commissie in orde. Wel meent de commissie dat de wetenschappelijke leerlijn sterker moet worden ingezet binnen de vakken secundair onderwijs en de opleidingsonderdelen. Er moet voor de studenten meer herkenbaar aan onderzoeksvaardigheden gewerkt worden en er moet over gewaakt worden dat dit zijn transfer vindt naar het wetenschappelijk eindproject en naar andere eindproducten waarmee de student zijn portfolio verdedigt en zijn competenties voorstelt. Ook de docenten kunnen de resultaten van onderzoeken in hun lessen integreren en zelf kleinschalig wetenschappelijk onderzoek uitvoeren binnen hun lespraktijk.

De commissie meent dat de studenten in het kader van internationalisering uitgedaagd worden. In deze opleiding is internationalisering en het bereiken van internationale competenties degelijk uitgewerkt en op een duurzame wijze vormgegeven. De opleiding heeft daarom samenwerkingsakkoorden afgesloten, onder andere met de Christ Church University in Canterbury, maar ook verschillende bilaterale akkoorden binnen en buiten Europa voor stageplaatsen en een samenwerkingsakkoord met de

Hogeschool Ukkel in het kader van een intercommunautaire uitwisseling. De commissie vindt het positief dat de opleiding een duidelijke visie heeft over de plaats van internationalisering en internationale competenties in de opleiding tot leraar. Accenten liggen onder meer op het open staan voor andere culturen, het leren communiceren met anderen, competentier worden in een (vreemde) taal, een open blik op de vernieuwende elementen in de onderwijspraktijk. Het bereik is eveneens groot dankzij een gevarieerd aanbod. Studenten kunnen in de tweede en derde opleidingsfase het peter-/meterschap opnemen van inkomende buitenlandse studenten als alternatieve stageactiviteit, dit in het kader van internationalisation@home. Tijdens de lessen is er contact met inkomende studenten. Verder is er in het programma in de derde opleidingsfase een module 'Over de grenzen' voorzien voor alle studenten van het modeltraject, waarin de studenten lessen in hun vak secundair onderwijs in het Engels voorbereiden én geven aan multiculturele klassen van secundaire scholen in Engeland. Studenten geschiedenis, PAV en PKV gaan binnen deze module op culturele en historische reis naar Egypte, maar bezoeken daar ook scholen in het secundair en hoger onderwijs. Deze module wordt eveneens door de HAO-studenten gevolgd; zij kunnen zelf een reis boeken naar een anderstalig land, maar de nadruk moet liggen op secundair en hoger onderwijs, de cultuur en de taal. Daarnaast zijn er mobiliteitsopties voor korte of langere periodes. Voor langere periodes zijn er Erasmus-programma's in Europa voor drie, vier of vijf maanden. Buiten Europa gaan studenten maximaal drie maanden op stage, bijvoorbeeld in Suriname, Tanzania, Haïti, Bolivia, Thailand of Zuid-Afrika. Kortere programma's binnen Europa zijn taalstages voor de vakken Nederlands, Frans, Duits of Engels. De opleiding bereikt ruime mobiliteitscijfers, zo stelde de commissie vast: 22% van de studenten ging in academiejaar 2011–2012 voor minstens 21 studiepunten naar het buitenland. Bovendien neemt de opleiding als enige professioneel gerichte bacheloropleiding deel aan het Erasmus Mundusprogramma STETTIN (Science & Technology Education Teachers' Training International Network); negen inkomende studenten volgen in het academiejaar 2013–2014 twee semesters een Engelstalig programma op de campus in Sint-Niklaas, 30 studiepunten in Marseille en 30 studiepunten in eigen land. Deze studenten zorgen in het kader van internationalisation@home voor de nodige diversiteit op de campus. De commissie onderschrijft het plan van de opleiding om na te gaan of dit project voor de opleiding zou kunnen evolueren naar een internationale module. De studenten met wie de commissie sprak, gaven aan dat zij reeds vanaf de eerste opleidingsfase stimulansen krijgen om één van de mobiliteitsopties te kiezen en kansen te grijpen. Zij ervaren deze internationale projecten als een meerwaarde.

Internationalisering in het kader van professionalisering van de docenten geeft de opleiding aan als een werkpunt. Vaak zijn praktische argumenten zoals te weinig tijd een van de redenen waarom de opleiding dit niet ten volle heeft kunnen realiseren. Er zijn wel al de nodige initiatieven genomen om deel te nemen aan staff mobility en het volgen van opleidingen in het buitenland. De werkdruk voor de docenten is erg hoog, de opleiding moet blijven zoeken naar mogelijkheden tot internationalisering zonder dat het welbevinden van de docenten in het gedrang komt. De extra inspanningen die bij het inrichten van het HAO-traject komen kijken, erkent en waardeert de commissie. De commissie ontmoette tijdens het visitatiebezoek een dynamisch docententeam met veel energie, een hoge werkdruk gekoppeld aan een hoog welbevinden. Het is positief dat er bij taakinvingingen niet bezuinigd wordt op begeleiding, het aantal stagebezoeken en dergelijke meer. De commissie beveelt de opleiding aan om een evenwichtige taakbelasting te bewaken en het evenwicht tussen werkdruk en jobsatisfactie te bewaren. De opleiding wenst in de toekomst het ontwikkelingsprofiel van de Vlaamse lerarenopleider, zoals opgesteld door de Vlaamse Vereniging van Lerarenopleiders (VELOV, 2012) te analyseren en elementen op te nemen in de functiebeschrijving van de docent als lerarenopleider. De inspanningen om binnen de fusie naar een gemeenschappelijke functiebeschrijving en taakinvinging te evolueren, moedigt de commissie aan. De inhoudelijke taakinvinging van een docent staat nu beschreven in een functiekaart en wordt tijdens functioneringsgesprekken besproken. Het opleidingshoofd voert jaarlijkse evaluatiegesprekken tijdens de eerste twee jaar van tewerkstelling. Deze procedures moeten verder worden gezet. De commissie stelde vast dat het overleg tussen docenten vrij vlot verloopt. Ook docenten met een kleine aanstelling binnen de opleiding worden betrokken. Er zijn geen aparte overlegorganen zoals kernteams, maar alle docenten nemen in de mate van het mogelijke deel aan de maandelijkse onderwijsteamvergaderingen.

Het team heeft, op enkelingen na, veel ervaring in het secundair onderwijs; dit wordt verder nog versterkt door (informele) contacten met het werkveld in het kader van de stagebezoeken en stagebegeleiding. De docentengroep telt 39 personeelsleden of 24 VTE. Ze zijn ongeveer gelijkmatig verdeeld in leeftijd en gender, zijn ofwel lector (master/doctor) of praktijklector (bachelor) en hebben in de opleiding dezelfde verantwoordelijkheden. Aangezien er in 2013 iets meer dan 500 studenten waren ingeschreven in de opleiding, is de student-docentratio vrij hoog; iets meer dan 21 studenten per docent. Ook hier dienen er, in het kader van de evenwichtige werkdruk, oplossingen gezocht te worden.

Wat professionalisering betreft, kunnen docenten zich zowel extern als binnen de hogeschool bijscholen op vlak van vakinhouden of pedagogische en didactische vaardigheden. De commissie stelde vast dat docenten deel uitmaken van relevante netwerken en verenigingen. Ook nemen zij deel aan wetenschappelijke projecten, zoals rond de speerpunten technologie en wetenschap (deelname aan het eerder vermelde STETTIN-programma van Erasmus Mundus) en inclusie. De commissie is tevreden te vernemen dat de opleiding professionaliseringsactiviteiten plant voor het hele team zodat ze beter de studenten kunnen begeleiden bij het wetenschappelijk project en bij het verwerven van de onderzoekscompetenties. Hier moet de opleiding zeker de nodige aandacht aan blijven schenken.

De stakeholders van de opleiding voelen zich gehoord, zo stelde de commissie vast na de gevoerde gesprekken. Drie- of viermaandelijks overleg met een aantal stagementoren van 14 secundaire scholen binnen eenzelfde scholengemeenschap wordt bijvoorbeeld erg gewaardeerd, aangezien dit gericht is op wederzijdse inspiratie en ondersteuning. De resonantieraad waar aspecten zoals de beroepscompetenties en het curriculum op het programma staan, is volgens de vertegenwoordigers van het werkveld een waardevolle bijeenkomst waar er voldoende mogelijkheid is tot kritische reflectie en collegiale samenwerking. De commissie waardeert overigens dat studenten en alumni betrokken zijn bij de resonantieraad. Het werkveld heeft verder de mogelijkheid om aanwezig te zijn op de posterbeurs waar studenten hun eindwerk presenteren, wat volgens de alumni de samenwerking bevordert. Studenten voelen zich gehoord omdat ze hun mening kunnen doorgeven via bevragingen, de staten-generaal (een inspraakorgaan voor studenten) en focusgesprekken. De opleiding heeft na de vorige visitatie werk gemaakt van een alumniwerking, zo vernam de commissie. De opleiding blijft contacten houden met de afgestudeerden via een werkgroep Jongafgestudeerden en er worden voor de verschillende vakken secundair onderwijs expertisegroepen opgericht met recente alumni. Ook nodigt de opleiding alumni uit om demonstratielessen te geven aan de studenten.

Elk jaar worden verschillende strategische doelstellingen in een actieplan opgenomen op basis van de input van de verschillende betrokkenen zoals hierboven besproken of op basis van de vergaderingen van het opleidingsteam of de staten-generaal. Actiepunten in academiejaar 2013–2014 betroffen bijvoorbeeld het uitwerken van portfolio's voor docenten, het aanpassen van examens aan de beheersingsniveaus van de kerndoelelen, de internationalisering, de verdere uitbouw van alumniwerking. De

kwaliteitszorg binnen de opleiding wordt vanuit de PDCA-cyclus aangepakt. De commissie stelde vast dat de opleiding veel verbeterpunten opneemt, vooral naar aanleiding van de aanbevelingen van de vorige visitatiecommissie. Er is onder andere een aantal essentiële documenten verzameld in het kwaliteitsraamwerk van HUB-KAHO en er worden visieteksten ontwikkeld. De commissie is van mening dat de aandacht voor een goede koppeling tussen de fases van de kwaliteitscirkel en voor het sluiten van de PDCA-cirkel, nog veeleer intuïtief is. De commissie beveelt daarom aan een betere rolverdeling te maken tussen het initiëren van verbeterprocessen en het evalueren van de resultaten ervan. Het zelfevaluatie-rapport dat de opleiding opstelde, was volgens de commissie nog te beschrijvend, weinig operationeel en weinig reflectief onderbouwd. Daardoor was het voor de commissie moeilijk om zich voor het eigenlijke visitatiebezoek al een goed beeld te vormen van de opleiding.

Samenvattend meent de commissie dat de opleiding erin slaagt om voor de studenten een samenhangende leeromgeving te creëren die studenten in staat stelt om de beoogde leerresultaten te realiseren. De commissie heeft bovendien mooie verworvenheden vastgesteld in de opleiding, zoals het samenhangende programma, het sterke didactisch concept, de flexibilisering van de opleiding, de uitwerking van het HAO-traject, de begeleiding van de studenten, het verzorgde studiemateriaal, de materiële infrastructuur, de sterke stageopbouw en de doordachte stagebegeleiding, de aandacht voor onderzoekscompetenties, internationalisering, het sterke personeelsteam en de betrokkenheid van de stakeholders. Aandachtspunten die de commissie formuleert, zouden de opleiding nog meer verbeteren. De commissie heeft de score 'goed' toegekend aan generieke kwaliteitswaarborg 2. Dezelfde beoordeling geldt overigens voor de opleiding in het Hoger Afstandsonderwijs (HAO), het traject voor de werkstudenten. Ook daar is het programma degelijk uitgebouwd en zijn de kwaliteitswaarborgen gelijklopend met de reguliere opleiding.

Generieke kwaliteitswaarborg 3 - Gerealiseerd eindniveau

De commissie beoordeelt het gerealiseerde eindniveau van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van HUB (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek) als voldoende.

De commissie beoordeelt het gerealiseerde eindniveau van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van KAHO (campus Waas) als voldoende.

HUB (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek)

De commissie kwam tot de vaststelling dat de opleiding sterk heeft geïnvesteerd in de ontwikkeling van een toetsbeleid dat streeft naar validiteit, betrouwbaarheid en transparantie. De keuze van de opleiding om breed te evalueren (zoals vermeld in de visietekst Breed Evalueren van het Centrum voor Ervaringsgericht onderwijs, Leuven) en dus naar de student te kijken als “persoon in zijn geheel met al zijn talenten en mogelijkheden, vanuit verschillende invalshoeken, met verschillende instrumenten en in verschillende contexten”, onderschrijft de commissie. Zo zijn er onder andere al zichtbare acties ondernomen om toetsdoelen, gebaseerd op de kerndoelen, te formuleren volgens het didactisch model van De Block en Heene. De opleiding is bezig met het oprichten van een interne toetscommissie die de toetsdoelen en examenvragen vergelijkt zodat de opleiding kan garanderen dat de afgestudeerde de kerndoelen bereikt. De commissie kijkt uit naar de implementatie van de externe toetscommissie (waarin vertegenwoordigers uit het werkveld, de studiegebieddirecteur, een opleidingshoofd uit een opleiding uit het studiegebied en enkele docenten uit verwante opleidingen zetelen) die vanaf academiejaar 2013–2014 om de drie jaar een screening van de evaluatievormen en toetsvormen zal uitvoeren.

Volgens de commissie is er een voldoende grote waaier aan evaluatievormen in de opleiding aanwezig, waaronder mondelinge en schriftelijke examens, papers, bachelorproef, stages, portfolio met reflectieverslagen. De variatie in evaluatievormen scoort in bevragingen bij studenten behoorlijk, toch dient de opleiding hier verdere aandacht aan te schenken. De evaluatie zou volgens de commissie doorheen de opleidingsfases nog meer moeten lopen van eerder gericht op kennis naar inzicht en toepassingen en uiteindelijk naar integratie. Hierdoor evolueert de toetsing doorheen de opleidingsfases ook naar niveau VKS6. Met betrekking tot validiteit en transparantie meent de commissie dat de werk- en toetsvormen duidelijk zijn af te lezen in de ECTS-fiches en dat de inhoud van de opleidingsonderdelen en -activiteiten daarmee overeen stemt. Zij waardeert dat een aantal docenten modelvragen of -examens post op Toledo. De evaluatieprocedures en -criteria zijn niet enkel in de ECTS-fiches, maar ook op Toledo, in het cursusmateriaal, in vademecums en in het onderwijs- en examenreglement terug te vinden. Na de examens en bij tussentijdse opdrachten kunnen studenten feedback ontvangen van de docenten. Verder kon de commissie, in het kader van betrouwbaarheid van de evaluatie, de ingekeken verbeter sleutels en kijkwijzers (onder andere sterk uitgewerkt voor de vakken LO en BR en het opleidingsonderdeel taalvaardigheid) waarde-

ren. De vakinhoudelijke toetsing is volgens de commissie in orde. Ze stelde eveneens vast dat de ombudspersoon en diens werking bekend zijn bij de studenten.

Bij de beoordeling van stage en de bachelorproef moet verder gewerkt worden aan transparantie, validiteit en eenduidigheid, met het oog op het behalen van niveau VKS6. De commissie stelde vast dat bij de studenten het gevoel heerst dat de stage correct beoordeeld wordt. De evaluatie van de stage is op zich goed uitgeschreven in het stagevadecum. De studenten waarderen bijvoorbeeld de tussentijdse feedback op stage en de supervisiegesprekken. Toch stelt de commissie vragen met betrekking tot transparantie omdat het niet duidelijk is welke elementen voor welk gewicht meetellen en hoe men in detail komt tot het eindcijfer voor stages.

Op de campus Brussel (BASO-B) worden in de eerste opleidingsfase de kerndoelen op stage op niveau 1 'basis' geëvalueerd. Dit gebeurt door de mentoren die bij elke stageles feedback geven aan de studenten en na afloop van de stage een feedbackdocument invullen over het hele stageverloop en het verwerven van de beroepshoudingen. De stagebegeleiders evalueren de student tijdens de stagebezoeken op basis van vooropgestelde competenties en bepalen het eindcijfer, waarbij de scores en de feedback van de mentoren als richtlijnen gebruikt worden.

In de tweede opleidingsfase worden de kerndoelen op niveau 2 'door-groeiniveau' geëvalueerd en dit door een pedagoog (evaluatie van geobserveerde les en het stageportfolio) en een vakdocent (evaluatie van de geobserveerde les, evaluaties van de mentor, gesprek met de mentor en lesvoorbereidingen). De rol van mentor blijft dezelfde in de tweede opleidingsfase, maar hij formuleert een voorstel voor de eindscore. De student evalueert zichzelf aan de hand van zijn digitaal portfolio.

In de derde opleidingsfase, wanneer de competenties op niveau 3 'gevorderd niveau' geëvalueerd worden, krijgt de mentor meer impact op de eindevaluatie, die voor de rest grotendeels gelijk loopt met die van de tweede opleidingsfase. De commissie vindt het vreemd dat de eigen kerndoelen niet zijn opgenomen op de feedbackformulieren voor de stagementoren. Daar werkt de opleiding nog steeds met de basiscompetenties en de functionele gehelen uit het beroepsprofiel van de leraar Secundair onderwijs. (Tussentijdse) evaluatieformulieren en feedbackformulieren kunnen volgens de commissie best vertrekken vanuit hetzelfde referentiekader als de eindevaluatie. De commissie merkt ook hier

de spanning op tussen de evaluatie en begeleiding van studenten door mentoren enerzijds en anderzijds door de opleiding. Die spanning is onder andere zichtbaar in de vraag van de mentoren om de planlast bij de begeleiding te beperken door bijvoorbeeld een beperkt en overzichtelijk evaluatiedocument te gebruiken. De commissie stelde vast dat hierdoor verschillende formats voor feedback op stageopdrachten in gebruik zijn, wat volgens haar de transparantie niet bevordert. Ook is het – in het kader van het hoogste beheersingsniveau ‘integratie’ – niet duidelijk waarom lesvoorbereidingen apart beoordeeld worden en deze niet bij het functioneel geheel ‘de leraar als begeleider van onderwijs- en leerprocessen’ horen. Met deze opdeling wil de opleiding mentoren de kans geven tijdens het begeleidingsproces op deze twee aspecten afzonderlijk feedback te formuleren. Studenten kunnen immers heel goed scoren op het ene aspect zonder het per se goed te doen op het andere aspect. In de eindevaluatie integreert de opleiding beide weer opnieuw. De commissie vindt dit veeleer verwarrend en minder consistent met een geïntegreerde benadering van de betreffende basiscompetentie. Verder is de commissie van mening dat – zoals reeds in GKW 1 en 2 aangegeven – de condities moeten gecreëerd worden om de studenten de basiscompetenties binnen de functionele gehelen 6 tot en met 10 te laten verwerven tijdens de stage, en dit op het vereiste beheersingsniveau.

De stage-evaluatie bij BASO-P verloopt enigszins anders, in die zin dat de stagebegeleider een syntheseverslag maakt voor elke stage en een beoordeling geeft op basis van een codesysteem om pas bij de eindevaluatie van de stage de codes om te zetten tot een punt, via een aantal afgesproken richtlijnen. Het syntheseverslag vormt de basis voor een synthese- en supervisiegesprek van de student met de stagebegeleider. De commissie begreep dat de stagebegeleider niet noodzakelijk een vakdocent is; zij vraagt zich af hoe het punt voor de vakinhoudelijke stages dan precies tot stand komt. Het stageportfolio en de evaluatie van de beroepshoudingen zijn belangrijke elementen in de beoordeling van de stage. Een stageteam legt het eindcijfer van de stages vast.

Zoals eerder vermeld in GKW 2, zijn de reflecties in het stageportfolio niet altijd van even goede kwaliteit. De commissie vindt dat de opleiding moet overwegen om voor het stageportfolio en de bijbehorende reflecties transparante evaluatiecriteria uit te werken, zodat duidelijk is welke stappen de student precies moet nemen in zijn reflectieproces. Zo is het aangewezen dat de student systematisch terugrijpt naar de aangereikte theoretische kaders bij het reflecteren.

De commissie stelde vast dat zowel voor stage als bachelorproef verschillende beoordelingsformulieren worden gehanteerd op de twee campusen, waardoor de normeringen en de cesuren ook verschillen. Zij beveelt aan om dezelfde beoordelingsformulieren te gebruiken en een gedeelte te voorzien voor specifieke criteria. De commissie merkte immers op dat een andere cesuur gehanteerd wordt bij BASO-P en BASO-B met betrekking tot de bachelorproef. Bij BASO-B wordt een evaluatie gegeven voor het product, het proces en de presentatie van de bachelorproef aan de hand van een totaalpunt dat tot stand komt op basis van verschillende criteria. De commissie keek de minimale eisen voor de bachelorproef na, maar het is daarbij onduidelijk wat de student moet laten zien om een score van meer dan 12/20 te halen. In BASO-P zijn inhoud en bronnen, product en presentatie/verdediging van de bachelorproef en de daarbij behorende criteria bepalend voor de score. De evaluatie gebeurt aan de hand van codes. Het is positief dat de opleiding deze criteria heeft vastgelegd voor de bachelorproef, maar ook hier lijkt het evolueren naar een eenduidige cesuurbepaling, met het expliciteren van de relatie van de criteria met de beoogde competenties, aangewezen.

Wat de commissie wel apprecieert, is dat de opleiding niet automatisch vrijstellingen toekent voor de bachelorproef aan studenten die reeds een bachelor- of masterdiploma behaald hebben wanneer ze de onderzoekscompetenties niet hebben getoond in de context waartoe de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs opleidt. De opleiding werkt hier nog een beleid over uit. Op dit moment kent zij vrijstellingen toe op basis van studiepunten. Zo dienen studenten die in hun vooropleiding een bachelorproef van bijvoorbeeld een drietal studiepunten hebben gemaakt, de bachelorproef, die in deze opleiding zeven studiepunten beslaat, te hernemen. Bij studenten die voor een bepaalde mobiliteitsoptie kiezen, kan een verkorte bachelorproef afgeleverd worden van minder studiepunten omdat onderzoekscompetenties die erin vervat zitten, via een lang of kort internationaal traject gerealiseerd worden. De opleiding moet volgens de commissie duidelijk aangeven hoe en waar zij toetst dat de studenten met een mobiliteitsoptie de beoogde onderzoekscompetenties van de bachelorproef behalen.

De commissie heeft kennis genomen van de herwerkte bundel over de eindproef. De onderzoekscompetenties zijn vermeld in relatie met VKS6. Deze worden gespreid over het eerste en tweede jaar in verschillende opleidingsonderdelen aangebracht. Het referentiekader voor praktijkgericht onderzoek is uitvoerig vermeld en de verschillende fasen zijn duidelijk

toegelicht met concrete voorbeelden. Er zijn afspraken rond lay-out en presentatie, het tijdsplan en stappenplan en de evaluatie (proces-product). Met de nieuwe visie wil de opleiding sterker focussen op het verwerven van de onderzoekscompetenties die in de aangeleverde 'oude' bachelorproeven te weinig zichtbaar aanwezig waren. In de ingekeken bachelorproeven merkte de commissie immers dat niet altijd een goede onderzoeksvraag werd gesteld, dat er soms te weinig samenhang is tussen de onderzoeksvraag, het uitgevoerde onderzoek en het besluit, of dat het besluit zelfs ontbreekt. De reflectie op het onderzoek moet ook meer gerelateerd worden aan de onderzoekscompetenties.

De commissie is van oordeel dat de opleiding erin slaagt om studenten af te leveren die vakinhoudelijk sterk staan en voldoen aan het criterium van meesterschap. Volgens het werkveld zijn de studenten inhoudelijk sterk en creatief, waardoor ze les op het niveau van de klasgroep kunnen geven. Alumni en werkveld geven aan dat studenten in deze opleiding sterk opgeleid zijn om binnen de klasgroep te differentiëren, waardoor de afstuderende leraren zich klaar voelen voor de instap in het werkveld. Zij geven desondanks aan dat aan deze competenties blijvend verder gewerkt moet worden. Er zijn heel wat studenten die een vervolgopleiding aanvatten, voornamelijk een schakelprogramma voor een masterstudie of de bachelor-na-bacheloropleiding Buitengewoon onderwijs of Zorgverbreding en remediërend leren.

De commissie stelde vast dat de opleiding haar door- en uitstroomrendement analyseert en merkt daarbij geen sterk afwijkende cijfers op ten opzichte van het Vlaamse gemiddelde. Het studierendement schommelt de laatste jaren rond de 75% en ligt daarbij net onder het Vlaamse gemiddelde. Van de studenten die het diploma halen, doet iets meer dan de helft dit binnen drie jaar, een derde doet er een jaar langer over en een kleiner percentage doet er vijf of zes jaar over. Meisjes halen hun diploma vlotter binnen drie academiejaren dan jongens dit doen. Deze cijfers hebben deels te maken met het flexibiliseringsdecreet en de mogelijkheid om de studie te spreiden. De opleiding geeft wel aan dat studenten die een studie-efficiëntie van meer dan 75% halen (en dus slagen voor meer dan 75% van de opgenomen studiepunten) in dalende lijn is. Dit meent de opleiding te kunnen verklaren door het profiel van haar instromende studenten: de flexibilisering van de opleiding en de individuele trajecten, een toename van studenten met een TSO-vooropleiding in BASO-P bij wie academische taalvaardigheid vaak een moeilijk punt is en het relatief hoger aantal jongens, vooral op campus Parnas, die het naar eigen zeggen moeilijker heb-

ben om efficiënt te studeren omdat ze de studies vaak combineren met een sportcarrière. De opleiding moet erover waken dat de studie-efficiëntie niet blijft dalen. De commissie waardeert alvast de inspanningen die de opleiding levert om de academische taalvaardigheid van de studenten te verhogen.

De commissie is van mening dat de opleiding voldoet aan de criteria van generieke kwaliteitswaarborg 3. Zij stelde immers vast dat de opleiding studenten aflevert die inhoudelijk sterk staan en voldoen aan het criterium meesterschap. De opleiding heeft recent het nieuwe toetsbeleid geïmplementeerd en hiervoor acties ondernomen zoals het opstellen van toetsdoelen, geënt op de kerndoelen, en het oprichten van interne en externe toetscommissies die het geheel van de toetsing binnen de opleiding bewaken en evalueren. Dit moet binnen het toetsbeleid verder geïmplementeerd en geëvalueerd worden. De commissie ziet werkpunten met betrekking tot de transparantie en objectiviteit van de evaluatie van stage en het niveau en de beoordeling van de bachelorproef. Het is wenselijk om te streven naar een eenduidige cesuur voor de eindevaluatie voor beide campussen. Omdat de stages en bachelorproeven dé 'eindproducten' zijn van de opleiding waarmee de student zijn beheersingsniveau van de basiscompetenties dient aan te tonen, moet er volgens de commissie binnen het hele toetsbeleid een transparant systeem komen om de evaluatie van deze producten te verbeteren. Daarom heeft de commissie de score 'voldoende' toegekend aan deze generieke kwaliteitswaarborg.

KAHO (Campus Waas Sint-Niklaas)

De commissie heeft vastgesteld dat de opleiding er werk van heeft gemaakt om een toets- en evaluatiebeleid uit te schrijven dat aandacht heeft voor validiteit en betrouwbaarheid, transparant en efficiënt is, dat zelf- en peerevaluatie stimuleert, dat accent legt op het leren en niet op het behalen van de punten als doel op zich. De commissie is van mening dat, in het kader van de ruime autonomie die aan docenten wordt toegekend, de beoordelingsprocedure verder geformaliseerd en verder geëxpliciteerd moet worden zodat deze voor elke betrokkene, maar ook voor nieuwe docenten, duidelijk is. De commissie heeft de ECTS-fiches bestudeerd en meent dat zij veel aandacht vertonen voor de evaluatievormen en de afspraken rond tolereerbaarheid van de opleidingsonderdelen en de cesurbepaling. Ook meent de commissie dat er een voldoende grote waai-er aan evaluatievormen in de opleiding gehanteerd wordt. Van examens in de eerste opleidingsfase evolueert de opleiding naar meer permanente evaluatie in de derde opleidingsfase. Deze visie is gebaseerd op het streven

naar een 'examenluwe opleiding', door meer tijd voor het leren te creëren door minder tijd te besteden aan het evalueren. De commissie kon enkele examens inkijken en meent dat de documenten met betrekking tot toetsing verzorgd zijn. De verbeterleutels die de commissie heeft ingekeken, zijn over het algemeen van degelijke kwaliteit. Het viel de commissie op dat de vakoverschrijdende opleidingsonderdelen (onder andere taalcompetenties, e-leren en agogische vaardigheden) via permanente evaluatie worden getoetst, zodat meer nadruk kan worden gelegd op het verwerven van vaardigheden in plaats van kennis. Wel dient de opleiding de permanente evaluatie te bewaken in het HAO-traject; dit blijkt immers soms tot permanent hoge werklast te leiden. De commissie stelde verder vast dat bijvoorbeeld examens binnen didactiek degelijk zijn opgebouwd: de opleiding vraagt niet zomaar theorie om de theorie, maar confronteert de student met casussen.

De opleiding heeft in een testfase de cesuur geslaagd/niet geslaagd gebruikt voor de module 'Over de grenzen', voor de socio-culturele stage en voor internationalisering om zo bij de evaluatie het accent veeleer op het leren en minder op de cijfers te leggen. Volgens de opleiding zijn de betrokken studenten en docenten hierover tevreden; de kwaliteit van het leren vermindert zeker niet omdat men focust op de kwaliteit van de prestatie in plaats van op het gegeven cijfer. De commissie onderschrijft het plan van de opleiding om verder te onderzoeken of de cesuurbepaling geslaagd/niet-geslaagd ook voor andere opleidingsonderdelen kan gebruikt worden.

Met betrekking tot validiteit en betrouwbaarheid heeft de opleiding de evaluatieniveaus basis, doorgroei en gevorderd gekoppeld aan de criteria van VKS6. Deze beheersingsniveaus komen vooral tijdens de stage en tijdens de evaluatie en de presentatie van het stageportfolio aan bod. De commissie meent dat de kwaliteitszorg formeler gericht moet zijn op de evaluatie, in die zin dat bij vakoverschrijdende opleidingsonderdelen en bij de vakken secundair onderwijs de evaluatie explicieter gekoppeld moet worden aan de kerndoelen en de voorgestelde beheersingsniveaus. In de ECTS-fiches kon de commissie zien dat de opleiding bepaalde kerndoelen behandelt in een opleidingsonderdeel, maar het is niet duidelijk hoe de controle op het beheersingsniveau en de evaluatie gebeuren. De opleiding geeft aan dat niet alle kerndoelen die in een opleidingsonderdeel worden gerealiseerd, ook daar moeten worden geëvalueerd. Deze evaluatie kan in een volgend opleidingsonderdeel of tijdens de stage aan bod komen. De relatie tussen de kerndoelen en de evaluatie moet de opleiding inzichtelijker maken. Daarom beveelt de commissie aan om de ingezette acties met

betrekking tot het evalueren van kerndoelen op de gewenste beheersingsniveaus en het betrekken van externen bij de toetsing verder uit te bouwen. Zo wenst de opleiding voor elk vak secundair onderwijs te werken met een 'evaluatiecommissie' van docenten, collega's uit het werkveld en pedagogische begeleiders om de examens en opdrachten van de derde opleidingsfase te toetsen aan de ECTS-fiches en om de kwaliteit van de examens te verhogen door ze te linken aan kerndoelen en beheersingsniveaus.

De commissie vindt het sterk dat zelfevaluatie en peerevaluatie volwaardige evaluatievormen binnen de opleiding zijn. Zelfevaluatie komt sterk aan bod tijdens de reflectiemomenten op stage en bij het inschatten van de beheersing van de kerndoelen tijdens de presentatie van het portfolio. Peer assessment past de opleiding toe bij microteaching-lessen en bij de posterpresentatie van het wetenschappelijk project.

De studenten zijn volgens de commissie op de hoogte van de evaluatiecriteria en van de verwachtingen met betrekking tot de beheersing van de kerndoelen en basiscompetenties. Deze informatie vinden ze in het onderwijs- en examenreglement, de ECTS-fiches, de studiewijzers en de studiegids. Het is voor hen eenduidig en transparant, vooral bij de stage, op welk beheersingsniveau ze de kerndoelen moeten realiseren. De HAO-studenten kennen eveneens de evaluatiecriteria. De schriftelijke examens doen zij samen met de reguliere studenten; de mondelinge examens worden voor hen, indien gewenst, 's avonds gepland. Bovendien kennen de studenten de ombudspersoon en zijn takenpakket. Na de examens ontvangen de studenten feedback van de docenten of kunnen ze hierover in gesprek gaan met de studietrajectbegeleider, een pedagoog of het opleidingshoofd.

De commissie is van mening dat de evaluatie van de stage doordacht gebeurt. Zo waardeert zij het werken met de schoolverantwoordelijke die de stagebezoeken uitvoert in stage twee (instapstage) en zes (complementaire stage) waardoor er een extra informant is, naast de vakdocenten, die zicht heeft op het functioneren van de studenten. Zoals reeds in GKW 2 vermeld, vullen de mentoren begeleidingsformulieren in, maar beoordelen zij de stages niet. Hun feedback levert wel de nodige informatie voor de docent die de stagebeoordeling voor zijn rekening neemt. De vertegenwoordigers van het werkveld met wie de commissie sprak, gaven aan dat zij voelen dat de opleiding echt rekening houdt met hun feedback en deze verwerkt in de stagebeoordeling. Soms pleegt de opleiding nog verdere telefonische gesprekken om meer informatie te verzamelen. Ook de zelfevaluatie van de student en zijn anticiperende reflecties over werkpunten bij de expertstage,

de schoolstage en de complementerende stage, dit in samenspraak met de begeleidende docent, spelen een rol bij de uiteindelijke stage-evaluatie. De vakdocenten zijn verantwoordelijk voor de evaluatie van de stages in de tweede opleidingsfase; voor de schoolstage in de derde opleidingsfase (stage 5) evalueert een pedagoog mee. Het uiteindelijk cijfer wordt bepaald in een groepsvergadering met alle pedagogen en alle vakdocenten, waarin ook het opleidingshoofd en de stagecoördinator zetelen. De vakdocenten geven cijfers per vak secundair onderwijs; de pedagogen verzamelen de gegevens van het dossier op N@tschool en geven aan bij welke studenten overleg nodig is om tot een correcte eindscore te komen, zeker in het geval de cijfers van de twee vakken secundair onderwijs erg zouden verschillen.

De gesproken studenten menen dat er voldoende gecommuniceerd wordt over de stagebeoordeling; zij waarderen de tussentijdse feedback van de stagebegeleiders en vinden dat het bekomen resultaat overeenstemt met hun verwachtingen. Toch is het voor hen niet duidelijk hoe het eindcijfer van de stage precies tot stand komt. Daarom adviseert de commissie aan de opleiding om de wijze waarop het stagecijfer tot stand komt, voor de student inzichtelijker en meer transparant te maken.

De ingekeken eindwerken rond innoverende projecten (3 studiepunten) vond de commissie wisselend van kwaliteit en ze toonden aan dat er sterker aan het verwerven van de onderzoekscompetenties moest gewerkt worden. Zo werd bijvoorbeeld de onderzoeksvraag vaak niet duidelijk gesteld. Sinds het academiejaar 2013–2014 moeten alle studenten een wetenschappelijk project uitvoeren dat zes studiepunten telt. Het wetenschappelijk project wordt zowel door externen, door de opleiding als door de student zelf beoordeeld. 15% van het eindcijfer bepaalt de student aan de hand van een gefundeerde zelfevaluatie. Nog eens 15% van de punten ligt in handen van externen, op de posterbeurs waar studenten hun project voorstellen. De promotor uit de hogeschool beoordeelt de kwaliteit van het project, het proces en de presentatie. De commissie verwacht dat deze nieuwe aanpak in positieve zin effect zal hebben op het versterken van de onderzoekscompetenties en op de kwaliteit van de afgestudeerden.

De commissie waardeert het dat studenten die reeds een bachelor- of masterdiploma op zak hebben, niet zomaar vrijgesteld worden van het maken van een wetenschappelijk project. Van studenten in deze opleiding wordt immers verwacht dat zij de onderzoekscompetenties toepassen binnen de specifieke onderwijscontext. Met deze visie is de commissie het eens.

De commissie apprecieert het dat de student op het einde van de opleiding zichzelf evalueert in het portfolio op welk niveau hij alle basiscompetenties heeft bereikt via de stages en het wetenschappelijk project. Volgens de commissie heeft de opleiding de systematiek om de basiscompetenties, die in de stages en het portfolio verworven worden, te toetsen aan het vereiste eindniveau in de vingers. Het (stage)portfolio wordt beoordeeld in een mondelinge presentatie voor een jury. In deze presentatie reflecteert de student over zichzelf als leraar en wat voor leraar hij is en wil worden, alsof hij een sollicitatiegesprek met een toekomstige werkgever zou voeren. Dat dit druk zet op de student om na te denken over zijn groeitraject via zelfreflectie en –evaluatie, vindt de commissie positief. Een vakdocent die geen les gegeven heeft aan de student, enkele externen en een pedagoog zijn verantwoordelijk voor de evaluatie van de presentatie. Nadien krijgt de student feedback over het optreden. Bij HAO-studenten wordt de feedback op het moment van de presentatie zelf gegeven; de opleiding onderzoekt hoe de reguliere studenten ook onmiddellijk feedback kunnen krijgen.

De opleiding levert breed gevormde leraren af met veel vakexpertise, zo besluit de commissie. Zij hoorde van alle betrokkenen positieve geluiden over de onmiddellijke inzetbaarheid van de afgestudeerden. Uit een enquête bij afgestudeerden blijkt een snelle tewerkstelling van de meeste studenten in het secundair onderwijs. Een aantal studenten studeert verder in een vervolgopleiding.

De commissie waardeert het dat de opleiding haar doorstroom- en uitstroomcijfers analyseert en merkt hierbij geen sterk afwijkende cijfers op ten opzichte van het Vlaamse gemiddelde. De studie-efficiëntie, berekend op basis van studenten die meer dan 75% van de opgenomen studiepunten behalen, ligt gemiddeld rond de 75%, wat in lijn ligt van het Vlaamse gemiddelde. In het academiejaar 2011–2012 behaalde ongeveer 70% van de afstudeerders het diploma binnen de drie academiejaren, dit is bijna 10% meer dan het Vlaamse gemiddelde. Iets meer dan 3% van de studenten deed dat op een kortere tijd, ongeveer 27% deed er vier of vijf jaar over. Deze laatste cijfers zijn te verklaren door de langere studieduur van HAO-studenten en van studenten met een vooropleiding in het beroepssecundair onderwijs. Deze BSO-leerlingen worden aangespoord om te starten met één vak secundair onderwijs en hun studie te spreiden. Het percentage studenten dat afhaakt, ligt over het algemeen iets hoger dan het Vlaamse gemiddelde. Ook hier ligt de verklaring in het hoge aantal HAO-studenten. Sommige studenten starten de lerarenopleiding tijdens

een zwangerschap of een periode van werkloosheid. Vaak ligt bij hen de oorzaak van drop-out bij een verkeerd beeld van de opleiding of van het beroepsprofiel van de leraar secundair onderwijs. Het intakegesprek om geïnteresseerde studenten een genuanceerd beeld van de opleiding bij te brengen en de verplichte monitoraten resulteerden reeds in minder afhakers bij het HAO-traject. De inspanningen om de drop-out te verminderen, moet de opleiding zeker verder zetten.

Samengevat levert de opleiding volgens de commissie vakinhoudelijk sterke leraren af die snel inzetbaar zijn in het werkveld. De opleiding heeft er werk van gemaakt om een toets- en evaluatiebeleid uit te schrijven dat nu verder geoptimaliseerd en geformaliseerd moet worden. De commissie formuleert als voornaamste werkpunten: het expliciteren van de relatie tussen de kerndoelen en de evaluatie, meer transparantie hoe men komt tot het eindcijfer voor stage, en het verbeteren van de kwaliteit van de reflecties en van de bachelorproeven. Ook de drop-out ratio van de studenten dient in het oog te worden gehouden. De inspanningen die al zijn ingezet om de drop-out van voornamelijk de HAO-studenten te verminderen, moeten worden verdergezet. Aan het HAO-traject en aan de reguliere opleiding kent de commissie voor de generieke kwaliteitswaarborg 3 de score 'voldoende' toe.

Integraal eindoordeel van de commissie

Generieke kwaliteitswaarborg 1 – Beoogd eindniveau	HUB	G
	KAHO (regulier traject)	G
	KAHO (traject voor werkstudenten)	G
Generieke kwaliteitswaarborg 2 – Onderwijsproces	HUB	V
	KAHO (regulier traject)	G
	KAHO (traject voor werkstudenten)	G
Generieke kwaliteitswaarborg 3 – Gerealiseerd eindniveau	HUB	V
	KAHO (regulier traject)	V
	KAHO (traject voor werkstudenten)	V

Vermits generieke kwaliteitswaarborg 1 als goed wordt beoordeeld, generieke kwaliteitswaarborg 2 als voldoende en generieke kwaliteitswaarborg 3 als voldoende, is het eindoordeel van de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van HUB (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek), conform de beslisregels, voldoende.

Vermits generieke kwaliteitswaarborg 1 als goed wordt beoordeeld, generieke kwaliteitswaarborg 2 als goed en generieke kwaliteitswaarborg 3 als voldoende, is het eindoordeel van de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van KAHO (campus Waas Sint-Niklaas – regulier traject en werkstudententraject), conform de beslisregels, voldoende.

Uit de reactie van de opleiding op de eerste terugmelding heeft de commissie vernomen dat de opleiding van Odisee (campus Brussel en campus Parnas Dilbeek) op basis van de aanbevelingen in het rapport reeds verbeteracties heeft opgestart.

Samenvatting van de aanbevelingen in het kader van het verbeterperspectief

HUB - Campus Brussel en campus Parnas Dilbeek

Generieke kwaliteitswaarborg 1 – Beoogd eindniveau

- Streef naar een stevigere samenwerking met de stagescholen zodat de studenten het vereiste beheersingsniveau voor alle kerndoelen bereiken.

Generieke kwaliteitswaarborg 2 – Onderwijsproces

- Stel de premisse dat beide campussen op pedagogisch-didactisch vlak autonoom mogen werken, in vraag. De kwaliteit van de opleiding kan zeker stijgen door meer samenwerking.
- Expliciteer een gemeenschappelijk concept over vakdidactiek en schenk binnen de vakdidactieken meer aandacht aan het leerproces van leerlingen.
- Bereid studenten voor op een brede inzetbaarheid in het hele secundair onderwijs door ze onder andere onderzoekend te leren werken met de leerplannen van alle onderwijsnetten.
- Overweeg om enkele praktische workshops te organiseren rond bijvoorbeeld de school- en lerarenorganisatie, introducties in het gebruik van de moderne media, het correct invullen van agenda's.
- Neem initiatieven om de studielast in de derde opleidingsfase beter te spreiden.
- Stimuleer dat elke student voldoende mogelijkheden krijgt om te variëren in werkvormen in de stagelessen.
- Verbeter de kwaliteit van het studiemateriaal. Werk hierbij aan het ontwikkelen van kwaliteitscriteria.
- Bereid studenten lichamelijke opvoeding grondig voor op stages in het basisonderwijs.
- Treed ambitieuzer op in de keuze van stagescholen en mentoren, en ga hierover in overleg met de stagescholen om zo te komen tot een stevig netwerk van stagescholen.
- Definieer het concept van reflectie en gebruik consequent en diepgaand één systeem van reflectie.
- Werk de onderzoeksleerlijn verder uit en maak studenten meer bewust om alle onderzoekscompetenties op niveau te verwerven. Maak verder werk van de professionalisering van docenten rond onderzoekscompetenties zodat ze de studenten beter kunnen begeleiden.
- Maak meer gebruik van anderstalig bronnenmateriaal in de lessen en in het cursusmateriaal.

- Intensifieer het overleg tussen docenten onderling, maar ook tussen de onderwijsteams van beide campussen.
- Blijf werk maken van een evenwichtige spreiding van de werkdruk.
- Streef een verdere verdieping van de kwaliteitszorg na.

Generieke kwaliteitswaarborg 3 – Gerealiseerd eindniveau

- Ga verder met het optimaliseren van het toetsbeleid en maak onder andere werk van de oprichting van de externe toetscommissie.
- Werk aan de transparantie van de beoordeling van de stage en bachelorproef. Maak duidelijk hoe het eindcijfer van de stage precies tot stand komt.
- Gebruik met betrekking tot de stage en de bachelorproef dezelfde evaluatieformulieren en voorzie een gedeelte voor specifieke criteria.
- Werk transparante evaluatiecriteria uit voor het stageportfolio en de bijbehorende reflecties.
- Geef duidelijk aan hoe en waar studenten met een mobiliteitsoptie de beoogde onderzoekscompetenties van de bachelorproef behalen.
- Zorg ervoor dat studenten de reflectie op hun onderzoek meer relateren aan de onderzoekscompetenties.
- Blijf de studie-efficiëntie bewaken en tracht de dalende trend daarbij tegen te gaan.

Samenvatting van de aanbevelingen in het kader van het verbeterperspectief

KAHO - Campus Waas Sint-Niklaas

Generieke kwaliteitswaarborg 1 – Beoogd eindniveau

- Schrijf de leerlijnen verder concreet uit volgens niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur en werk de beheersingsniveaus explicieter en meer gedetailleerd uit.
- Streef naar een stevigere samenwerking met de stagescholen zodat alle studenten het gevorderde beheersingsniveau voor alle kerndoelen kunnen bereiken.
- Draag de opleidingsvisie verder uit bij alle stakeholders.

Generieke kwaliteitswaarborg 2 – Onderwijsproces

- Expliciteer een opleidingsvisie over vakdidactiek en schenk binnen de vakdidactieken meer en expliciet aandacht aan het leerproces van leerlingen.
- Bereid studenten voor op een brede inzetbaarheid in het hele secundair onderwijs door ze onder andere onderzoekend te leren werken met de leerplannen van alle onderwijsnetten.
- Werk een didactisch concept uit rond het gebruik van moderne media in de lessen.
- Zet in op de reflecties van studenten, vertrek hierbij van een breed concept dat de studenten consequent en diepgaand toepassen. Focus hierbij niet alleen op het functioneren als leraar, maar ook op het leerproces van de leerlingen en het geven van feedback hierover.
- Werk in meer opleidingsonderdelen aan de onderzoeksvaardigheden en zorg ervoor dat dit zijn transfer vindt naar het wetenschappelijk eindproject en andere projecten.
- Blijf zoeken naar mogelijkheden voor internationale mobiliteit voor docenten zonder dat het welbevinden van de docenten in het gedrang komt. Een evenwichtig taakverdeling bewaken is een must.
- Maak in het kwaliteitszorgsysteem een betere rolverdeling tussen het initiëren van verbeterprocessen en het evalueren van de resultaten ervan.

Generieke kwaliteitswaarborg 3 – Gerealiseerd eindniveau

- Expliciteer de toetsprocedures verder en formaliseer ze.
- Bewaak de permanente evaluatie in het HAO-traject zodat deze niet leidt tot permanent hoge werklast.
- Maak de relatie tussen de kerndoelen en de evaluatie meer zichtbaar.
- Maak de wijze waarop het eindcijfer voor de stage tot stand komt, meer inzichtelijk en transparant voor de studenten.
- Zet de inspanningen om de drop-out bij de studenten te verminderen verder.

KATHOLIEKE HOGESCHOOL VIVES NOORD

Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs

SAMENVATTING Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs Katholieke Hogeschool Vives Noord

Op 24 en 25 maart 2014 werd de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van de Katholieke Hogeschool Vives Noord in het kader van een onderwijsvisiteatie op haar kwaliteit geëvalueerd door een commissie van onafhankelijke experts. In deze samenvatting, die een momentopname weergeeft, worden de belangrijkste bevindingen van de commissie opgesomd.

Profilering

De professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van de Katholieke Hogeschool Vives Noord maakt deel uit van het studiegebied Onderwijs en wordt ingericht op campus Brugge.

In het academiejaar 2012–2013 waren 362 studenten ingeschreven in de opleiding.

De opleidingsdoelen of de competenties die de opleiding nastreeft, vertrekken vanuit de 10 functionele gehelen of rollen van de leraar, namelijk (1) Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, (2) Opvoeder, (3) Inhoudelijk expert, (4) Organisator, (5) Innovator-onderzoeker, (6) Partner van ouders en verzorgers, (7) Lid van een schoolteam, (8) Partner van externen, (9) Lid van de onderwijsgemeenschap en (10) Cultuurparticipant. Onder deze functionele gehelen kunnen één of meer subcompetenties geëxpliciteerd zijn.

In de onderwijsvisie hanteert de opleiding verschillende concepten en begrippen als competentiegerichtheid, authenticiteit, studeren op maat versus samen leren, autonomie, verantwoordelijkheid, bezieling en levenslang leren. De opleiding kan nog meer werk maken van de integratie van deze concepten en begrippen tot één samenhangende visie die bij alle betrokkenen gekend is en gedeeld wordt.

Programma

Het programma van de opleiding is opgebouwd uit 180 studiepunten en bestaat in het modeltraject uit drie opleidingsjaren (door de opleiding fases genoemd) waarbij in elke opleidingsfase 60 studiepunten worden opgenomen. De studielast is zwaar maar haalbaar. De opbouw van het programma verloopt aan de hand van de invalshoeken zelfbetrokkenheid, klasgroep, individuele leerling en onderwijsorganisatie. Studenten maken een keuze van twee vakken secundair onderwijs uit een lijst van 17 aangeboden vakken; niet alle vakkencombinaties zijn mogelijk. Flexibele en geïndividualiseerde trajecten zijn mogelijk in het programma; de opleiding slaagt erin om in te spelen op een diverse instroom.

Er is in de opleiding een curriculumherziening bezig vanaf de eerste opleidingsfase, waarbij integratie van vakdidactiek en algemene didactiek nagestreefd wordt. Deze integratie moet snel doorgetrokken worden naar alle opleidingsfasen. Daarbij kan meer aandacht gaan naar de focus op het leren van leerlingen in het concept van vakdidactiek.

Vanaf de tweede opleidingsfase en vooral in de derde opleidingsfase is in keuzetrajecten voorzien binnen de bachelorproef, het educatief werk en de laatste stage. Studenten kunnen ook kiezen voor een voortraject Onderwijskunde. Door de keuzemogelijkheden binnen internationalisering (de Erasmusuitwisseling, ontwikkelingssamenwerking, internationale klas en internationalisation@home) komen studenten voldoende in aanraking met internationalisering.

Er is een vrij brede waaier van werkvormen in de opleiding aanwezig, zoals onderwijsleergesprekken, hoekenwerk, individueel werk, groepswork, microteaching, werkcolleges, praktijk, peer tutoring en opdrachten. Het principe van 'teach as you preach' wordt hier gehanteerd. Er moet echter op gelet worden dat elke student voldoende leerkanalen krijgt van de stagementor tijdens de stage om met diverse werkvormen te variëren. Het studiemateriaal is over het algemeen verzorgd.

Terwijl het aanbod van inhoudelijke kennis binnen het gekozen vak secundair onderwijs geleidelijk afneemt naarmate de opleiding vordert, wordt een steeds grotere nadruk gelegd op de praktijkcomponent. In de stageleerlijn wordt de focus gelegd op 'beroepshouding en onderzoekende houding', 'leer-, ontwikkelings- en begeleidingsprocessen', 'kennis en vaardigheden' en 'de leraar als opvoeder' in de verschillende opleidingsfasen. De opbouw van de stages is logisch en de commissie waardeert dat studenten in de eerste opleidingsfase al starten met een zelfstandige stage. Het systeem van begeleiding op stage is in orde.

De bachelorproef is een begeleid zelfstandig onderzoek over een probleem dat zich in de opleiding of het werkveld kan voordoen. Het doel is te komen tot een integratie van kennis (ontwikkeling en valorisatie), didactische vaardigheden en attitudes binnen het persoonlijke groeiproces van de student. In de bachelorproef zit steeds een praktisch luik vervat waarin studenten hun ontwikkelde didactische leermaterialen uittesten in de stageschool.

Beoordeling en toetsing

De opleiding heeft werk gemaakt van een toetsbeleid, dat nu verder gesystematiseerd moet worden en uitgerold over alle opleidingsfasen. Zo moet het toetsbeleid, dat validiteit, betrouwbaarheid, efficiëntie, transparantie, objectiviteit en normering nastreeft, doorgetrokken worden tot op het niveau van alle toetsen en examens. Er is een variatie van evaluatievormen aanwezig en de opleiding denkt verder na over welke evaluatievorm het meest geschikt is voor de diverse onderwerpen binnen elk opleidingsonderdeel.

De studenten zijn geïnformeerd over de examenvormen en -procedures door concrete informatie in het onderwijs- en examenreglement, de ECTS-fiches, Toledo en de cursussen. Er is ook voorzien in feedback, al mag die iets sneller geleverd worden als het gaat over de reflecties van studenten. De verbeterleutels van de examens zijn voor de commissie duidelijk.

De toetsing van de stage verloopt op een degelijke manier. De vakdocentafhankelijke evaluatie vanuit de eerste en tweede opleidingsfase moet doorgetrokken worden en de reflecties moeten meer gekoppeld worden aan de theoretische kaders uit de opleiding. De bachelorproefevaluatie is in orde en steeds meer gebaseerd op het verwerven van de nodige onderzoekscompetenties. Het betrekken van peerevaluatie is een meerwaarde.

Begeleiding en ondersteuning

De commissie is tevreden over de onderwijsruimtes, waaronder de media-theek. Studenten hebben hier een groot assortiment aan materialen ter beschikking om individueel of samenwerkend te kunnen leren. De lokalen op de campus hebben de vereiste vakdidactische uitrusting om degelijk onderwijs te verzorgen.

Uit de begeleiding van de studenten blijkt een grote zorg voor de studenten. De docenten zijn gemakkelijk bereikbaar en het contact studenten-docenten is laagdrempelig. De ombudspersoon is eveneens gekend bij de studenten.

Slaagkansen en beroepsmogelijkheden

De commissie is van mening dat afgestudeerden van deze opleiding een gedegen, eerder traditionele opleiding hebben genoten en dat zij een stevige basis aan (vak)kennis bezitten over de gekozen vakken secundair onderwijs. De afgestudeerden zijn het er over eens dat ze, eens ze in het werkveld terechtkomen, sowieso nog heel wat bijleren, maar dat de opleiding hen zeker de nodige basiscompetenties heeft bijgebracht.

Het volledige rapport van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van de Katholieke Hogeschool Vives Noord staat op de website van de Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad. www.vluhr.be/kwaliteitszorg

OPLEIDINGSRAPPORT Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs Katholieke Hogeschool Vives Noord

Woord vooraf

Dit rapport behandelt de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs aan de Katholieke Hogeschool Vives Noord in Brugge. De visitatiecommissie bezocht deze opleiding op 24-25 maart 2014.

De visitatiecommissie beoordeelt de opleiding aan de hand van de drie generieke kwaliteitswaarborgen uit het VLUHR-beoordelingskader. Dit kader is afgestemd op de accreditatievereisten zoals gehanteerd door de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO). Voor elke generieke kwaliteitswaarborg geeft de commissie een gewogen en gemotiveerd oordeel op een vierpuntenschaal: onvoldoende, voldoende, goed of excellent. Bij de beoordeling van de generieke kwaliteitswaarborgen betekent het concept 'basiskwaliteit' dat de generieke kwaliteitswaarborg aanwezig is en de opleiding – of een opleidingsvariant – voldoet aan de kwaliteit die in internationaal perspectief redelijkerwijs mag worden verwacht van een bachelor- of masteropleiding in het hoger onderwijs. De score voldoende wijst er op dat de opleiding voldoet aan de basiskwaliteit en een acceptabel niveau vertoont voor de generieke kwaliteitswaarborg. Indien de opleiding goed scoort dan overstijgt ze systematisch de basiskwaliteit voor de generieke kwaliteitswaarborg. Bij een score excellent steekt de opleiding ver uit boven de basiskwaliteit voor de generieke kwaliteitswaarborg en geldt ze hierbij als een (inter)nationaal voorbeeld. De score onvoldoende getuigt dan weer dat de generieke kwaliteitswaarborg onvoldoende aanwezig is.

De oordelen worden onderbouwd met feiten en analyses. De commissie maakt inzichtelijk hoe zij tot haar oordeel is gekomen. De commissie geeft ook een eindoordeel over de kwaliteit van de opleiding als geheel aan de hand van dezelfde vierpuntenschaal. De oordelen en aanbevelingen hebben betrekking op de opleiding met alle daaronder ressorterende varianten, tenzij anders vermeld.

De commissie beoordeelt de kwaliteit van de opleiding zoals zij die heeft vastgesteld op het moment van het visitatiebezoek. De commissie heeft zich bij haar oordeel gebaseerd op het zelfevaluatie rapport en de informatie die voortkwam uit de gesprekken met de opleidingsverantwoordelijken, de lesgevers, de studenten, de alumni, de vertegenwoordigers van het werkveld en de verantwoordelijken op opleidingsniveau voor interne kwaliteitszorg, internationalisering en studiebegeleiding. De commissie heeft

ook het studiemateriaal, de bachelorproeven, de elektronische leeromgeving Toledo en de examenvragen bestudeerd. Tevens is door de commissie een bezoek gebracht aan de opleidingsspecifieke faciliteiten, zoals de leslokalen en de mediatheek.

Naast het oordeel formuleert de visitatiecommissie in het rapport aanbevelingen in het kader van het verbeterperspectief. Op die manier wenst de commissie bij te dragen aan de kwaliteitsverbetering van de opleiding. De aanbevelingen zijn opgenomen bij de respectieve generieke kwaliteitswaarborgen. Aan het einde van het rapport is een overzicht opgenomen van alle verbeter suggesties.

Situering van de opleiding

De opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs is een professioneel gerichte bacheloropleiding van 180 studiepunten die wordt aangeboden in Vives Noord (campus Brugge) in het studiegebied Onderwijs. Binnen dit studiegebied worden eveneens de opleidingen Bachelor in het onderwijs: Kleuteronderwijs, de Bachelor in het onderwijs: Lager onderwijs en de bachelor-na-bacheloropleiding Bachelor in het onderwijs: Zorgverbreding en remediërend leren op deze campus aangeboden. De studenten uit de opleiding kunnen twee vakken secundair onderwijs kiezen uit 17 aangeboden vakken. Niet alle vakkencombinaties zijn mogelijk. De vakken secundair onderwijs die de opleiding aanbiedt, zijn de volgende: Frans, Engels, biologie en natuurwetenschappen, aardrijkskunde en maatschappelijke vorming, mechanica, fysica en natuurwetenschappen, economie, informatica, Nederlands, project algemene vakken (PAV), elektriciteit, katholieke godsdienst, plastische opvoeding, techniek, geschiedenis en maatschappelijke vorming, project kunstvakken (PKV) en wiskunde. Nadat ze de opleiding met succes hebben afgerond, kunnen studenten in één academiejaar de onderwijsbevoegdheid verwerven voor een derde vak secundair onderwijs.

Sinds het academiejaar 2013–2014 zijn de voormalige Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende (nu Vives Noord) en de Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen (nu Vives Zuid) een operationele eenheid geworden, die uiteindelijk zal leiden tot een volledige fusie. Voor de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs geldt dat de opleiding in Brugge en de opleiding in Torhout (Vives Zuid) beide ressorteren onder hetzelfde studiegebied Onderwijs en als dusdanig onder de bevoegdheid vallen van eenzelfde studiegebieddirecteur. Wel wordt er binnen de fusie

gestreefd naar multicampusonderwijs en naar complementariteit en synergie. Dit wil zeggen dat de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs geen identieke opleiding is noch zal worden op beide campussen, maar dat elke campus een eigen visie en invulling kan blijven behouden en dat het bestaande aanbod aan vakken secundair onderwijs gerespecteerd wordt. Er wordt wel ingezet op het uitwerken van een gezamenlijk ondersteunend en begeleidend kader voor de lerarenopleiding en van een gezamenlijk toetsbeleid. Er worden ook inspanningen geleverd onder andere met betrekking tot het aansturen van de kwaliteitszorgprocessen en de samenwerking rond personeelsinzet.

De lerarenopleiding in Brugge kent al een lange geschiedenis, namelijk sinds 1859, met een opleiding voor religieuzen in het Sint-Andreasinstituut. In 1941-42 werd een Middelbare Normaalschool opgericht voor religieuzen en meisjes. In 1995 fuseerde Sint-Andreas met andere hogescholen in de regio tot de Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende (KHBO) en in 2013 ging de KHBO op in de fusieschool Katholieke Hogeschool Vives.

In het academiejaar 2012–2013 waren 362 studenten ingeschreven de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs.

Generieke kwaliteitswaarborg 1 - Beoogd eindniveau

De commissie beoordeelt het beoogde eindniveau van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs als voldoende.

De opleiding bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van Vives Noord gaat uit van het beroepsprofiel van de leraar secundair onderwijs zoals vastgelegd in het Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007. Dit beroepsprofiel bestaat uit tien functionele gehelen, waaronder de basiscompetenties vervat zitten en acht beroepsgerichte attitudes (Beroepshoudingen). Onder de basiscompetenties kunnen één of meer subcompetenties geëxpliciteerd zijn. De functionele gehelen of beroepsrollen waaraan een leraar secundair onderwijs moet voldoen, zijn: (1) de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, (2) de leraar als opvoeder, (3) de leraar als inhoudelijk expert, (4) de leraar als organisator, (5) de leraar als innovator – onderzoeker, (6) de leraar als partner van ouders of verzorgers; (7) de leraar als lid van een schoolteam, (8) de leraar als partner van externen, (9) de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap en (10) de leraar als cultuurparticipant.

De opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs in Vlaanderen hebben samen een domeinspecifiek leerresultatenkader (DLR) geformuleerd, dat in juni 2013 gevalideerd werd door de NVAO. Bij dit proces waren ook (inter)nationale experts betrokken. Uit een concordantiematrix blijkt dat de beroepsrollen of functionele gehelen van de leraar een één-op-één relatie vertonen met de tien domeinspecifieke leerresultaten, die zich bovendien baseren op de niveaudecriptoren van niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS6). Binnen dit brede kader heeft de opleiding haar opleidingsspecifieke competenties geformuleerd. Hierdoor kan de commissie stellen dat de opleidingsspecifieke competenties wat betreft niveau en oriëntatie passen binnen het Vlaamse kwalificatieraamwerk, dat ze ook binnen het DLR passen en dat ze aansluiten bij de actuele eisen die in nationaal en internationaal perspectief vanuit het vakgebied en het beroepenveld worden gesteld aan de inhoud van de opleiding. Dat de opleidingsspecifieke competenties aansluiten bij internationale eisen van het beroepenveld bleek vooral uit de gesprekken van de commissie met de vertegenwoordigers van het werkveld, maar mag volgens de commissie nog explicieter en meer gefundeerd worden weergegeven in de ter beschikking gestelde documenten. De commissie spoort de opleiding aan om te werken aan expliciete internationale benchmarking en dit continu aan te houden. De contacten binnen het kader van de internationalisering kunnen hierbij een inspiratiebron vormen.

In de onderwijsvisie hanteert de opleiding begrippen als competentiegerichtheid, authenticiteit, studeren op maat versus samen leren, autonomie, verantwoordelijkheid, bezieling en levenslang leren. Daarnaast heeft de opleiding in haar visie de beroepsrollen in een volgens de commissie hanteerbaar schema verwerkt. Dit is een voldoende basis om eigen accenten te leggen en de opleiding vorm te geven. De opleiding wordt vanuit vijf invalshoeken opgebouwd. Zo heeft de opleiding per semester van elke opleidingsfase een accent gelegd op 'zelf' (semester 1), 'taak' (semester 2), 'leerling-groep' (semester 3), 'leerling-individueel' (semester 4), 'organisatie' (semester 5) en uiteindelijk op een integratie van deze vijf accenten in semester 6. Uit een schema dat de commissie kon inkijken, werd duidelijk dat in elke fase van de opleiding een of meer beroepsrollen een accent krijgen, wat niet wegneemt dat reeds eerder in de opleiding ook aan een bepaalde beroepsrol kan gewerkt worden. Het gewicht en het belang van de functionele gehelen in bepaalde fases van de opleiding zijn volgens de opleiding gekoppeld aan de begeleiding en beoordeling van de studenten. De commissie leidde uit de gesprekken af dat deze visie nog niet helemaal doorleefd is bij alle actoren in de opleiding. De commissie beveelt de opleiding

aan om de onderbouwing van het opleidingsprofiel nog te expliciteren vanuit een visie op het leren van leerlingen en een visie op het opleiden van leraren. Zo wenst de commissie dat de opleiding in haar profiel meer zou expliciteren welk soort leraar zij nastreeft. De commissie beveelt ook aan dat de opleiding deze visies integreert tot één samenhangende visie die door alle betrokkenen gedeeld en gekend is.

Bij het bevragen van de actoren over het opleidings- en competentieprofiel kwam de commissie tot de conclusie dat de studenten en het werkveld kennis nemen van de competenties via de ECTS-fiches en/of de competentiebevragingen bij alumni, maar er vooral vertrouwd mee geraken via de stageleerlijn. De competenties in het stagebeoordelingsformulier zijn opgebouwd volgens vier domeinen (beroepshouding en onderzoekende houding; leer-, ontwikkelings- en begeleidingsprocessen; kennis en vaardigheden en opvoeder) waarbij onderliggende thema's en gedragsindicatoren geformuleerd zijn. Deze leerlijn biedt vooral voor de studenten en de mentoren een houvast en formuleert het eindniveau dat van een student verwacht wordt. Toch is het voor de commissie niet duidelijk hoe de stageleerlijn alle tien functionele gehelen dekt. De commissie stelt de opleiding dan ook voor om de stageleerlijn en de beroepsrollen nadrukkelijker te relateren aan elkaar en hun relatie te expliciteren. De commissie waardeert het bewustzijn van de opleiding om zich bij het opstellen van de stageleerlijn te richten op niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur. De opleiding geeft aan dat dit nog verder moet gecommuniceerd worden bij het werkveld, wat de commissie onderschrijft. De commissie stelde vast dat de opleiding focusgesprekken houdt met vertegenwoordigers van het werkveld, onder andere in de bijeenkomsten van het Klaverblad-overleg, om het opleidingsprofiel up-to-date te houden. De commissie meent dat het Klaverblad-overleg een waardevol initiatief is om de inbreng vanuit de opleiding en het werkveld samen te brengen en onderschrijft het plan van de opleiding om de communicatie met het werkveld over het opleidingsprofiel en de DLR te optimaliseren.

Samenvattend kan de commissie stellen dat, door de één-op-één relatie van de opleidingsspecifieke competenties (functionele gehelen) met de DLR, het beoogde eindniveau van de opleiding past binnen het DLR en binnen niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur. De opleidingsspecifieke competenties zijn aangepast aan de eisen van het (internationale) vakgebied en werkveld en voldoende gekend door de stakeholders van de opleiding. Dit geldt eveneens voor de gedragsindicatoren die zijn uitgeschreven in de stageleerlijn. Hierdoor voldoet de opleiding aan de

beoordelingscriteria van GKW 1 en heeft de commissie de score 'voldoende' toegekend. Werkpunten voor de opleiding zijn onder meer het verder onderbouwen van het opleidingsprofiel vanuit een samenhangende visie op het leren van leerlingen en op het opleiden van leraren, het regelmatig en expliciet organiseren van internationale benchmarking en het expliciteren van de relatie tussen de functionele gehelen en de stageleerlijn.

Generieke kwaliteitswaarborg 2 - Onderwijsproces

De commissie beoordeelt het onderwijsproces van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs als voldoende.

De commissie heeft bij de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs aan Vives Noord een programma gezien waarvan de inhoud en vormgeving passen bij de accenten die de opleiding legt. Het curriculum van 180 studiepunten, in het modeltraject opgenomen in drie opleidingsfasen van elk 60 studiepunten, wordt grotendeels gestuurd door de kerngroep. De kerngroep bestaat uit een vijftal docenten onder leiding van het opleidingshoofd. Eén van de belangrijkste en meest zichtbare curriculumveranderingen van de voorbije tijd is de integratie van vakdidactiek en algemene didactiek. Deze curriculumherziening was op het moment van de visitatie vooral zichtbaar in de eerste opleidingsfase, waar de integratie van vakdidactiek, algemene didactiek en praktijkvoorbereiding tot één opleidingsonderdeel 'Vakdidactiek van het secundair onderwijs' heeft geleid. Dit proces zal zich in de komende academiejaren verder zetten in een integratie van algemene didactiek en vakdidactiek in de tweede en derde opleidingsfase. De commissie kon een visiedocument 'geïntegreerde opleiding' inkijken en stelde vast dat de opleiding inspanningen heeft geleverd om alle topics uit de vakdidactieken per fasering te inventariseren en na te gaan wat de integratie betekent voor het programma. Volgens de commissie ontbreekt in de visiedocumenten nog een duidelijk opleidingsconcept waar de opleiding naartoe wil en waar zij voor staat. Ook werd uit de gesprekken duidelijk dat de opgestelde visietekst over de integratie nog niet met alle docenten grondig is besproken. De commissie adviseert de opleiding om hier snel werk van te maken. Bij het inkijken van de vernieuwde cursusmaterialen kwam de commissie tot de vaststelling dat er binnen deze integratie bijvoorbeeld nog een grotere rol mag toegekend worden aan en aandacht gaan naar het leerproces van de leerling. De commissie beveelt de opleiding met andere woorden aan om het concept dat de opleiding hanteert over vakdidactiek te expliciteren met de focus op

het leren van leerlingen en het concept gelijkgericht uit te werken binnen alle vakken secundair onderwijs. Het is alvast positief dat de studenten een betere samenhang merken en dat de overlap tussen algemene didactiek en vakdidactiek volgens hen grotendeels is weg gefilterd. Zij merken een grotere samenwerking op tussen de docenten algemene didactiek en de docenten vakdidactiek. De commissie spoort de opleiding aan om de inspanningen die reeds zijn geleverd om vakdidactiek en algemene didactiek geïntegreerd aan te bieden, te evalueren en door te trekken naar de volgende opleidingsfasen.

Uit een vergelijkend overzicht tussen de programmaonderdelen en de opleidingsspecifieke opleidingscompetenties blijkt dat de opleiding erin slaagd is om de competenties adequaat om te zetten in een programma. De opbouw van het programma verloopt aan de hand van de in GKW 1 vermelde invalshoeken: de zelfbetrokkenheid, de klasgroep, de individuele leerling en de onderwijsorganisatie. Een student kiest twee vakken secundair onderwijs uit de volgende lijst van vakken die de opleiding aanbiedt: Frans, Engels, biologie en natuurwetenschappen, aardrijkskunde en maatschappelijke vorming, mechanica, fysica en natuurwetenschappen, economie, informatica, Nederlands, project algemene vakken (PAV), elektriciteit, katholieke godsdienst, plastische opvoeding, techniek, geschiedenis en maatschappelijke vorming, project kunstvakken (PKV) en wiskunde. Om praktische en organisatorische redenen zijn niet alle vakcombinaties mogelijk; hiervan is de student op de hoogte, onder meer via de website en door een brochure. Terwijl het aanbod van inhoudelijke kennis over het te onderwijzen vak secundair onderwijs gradueel afneemt naarmate de opleiding vordert, wordt een steeds grotere nadruk gelegd op de praktijkcomponent. Daartoe komen in de semesters 1 tot 5 de didactische component (theorie en toepassingen, met inbegrip van vakdidactiek) en de opleidingsonderdelen met betrekking tot psychologie en zorg aan bod. Doorheen de hele opleiding wordt in de opleidingsonderdelen aandacht besteed aan taal, reflectie, mediagebruik, RZL (religie, zingeving en levensbeschouwing) en informatie- en onderzoeksvaardigheden. Keuzevakken komen vanaf de tweede opleidingsfase aan bod.

De commissie wenst enkele algemene opmerkingen over het programma mee te geven. De commissie bevroeg de opleiding over de realisatie van het functioneel geheel 'de leraar als partner van ouders/partner van externen' en 'de leraar als lid van het schoolteam' in het programma. In de (stage)praktijk blijken stagescholen immers niet allemaal bereid te zijn studenten hierin de nodige oefenkansen te bieden, of laat de organisatie

van het schooljaar dit volgens hen minder gemakkelijk toe. De opleiding is er zich van bewust dat onder andere door het tekort aan stagepraktijk, het beheersingsniveau van deze functionele gehelen kan verschillen van dat van andere functionele gehelen. De opleiding werkt aan deze functionele gehelen zowel binnen de stage als in de opleidingsonderdelen brede zorg en agogische vaardigheden. Op die manier wil de opleiding het bewustzijn ontwikkelen rond leer- en gedragsproblemen van een kind binnen (problematische) gezinssituaties. In de verdere beheersing van deze functionele gehelen speelt de aanvangsbegeleiding op de werkplek na afstuderen een belangrijke rol volgens de opleiding. De commissie meent dat de opleiding de stagescholen er meer bewust van moet maken dat deze functionele gehelen ook al tijdens de opleiding (stage) geoefend moeten kunnen worden en stimuleert de opleiding om de stagescholen hierbij op hun (mede)verantwoordelijkheid te wijzen. Opleidingen zijn geen 'gast' in de stageschool, maar opleidingspartners.

Verder peilde de commissie naar de bekendheid en het gebruik van de leerplannen van de verschillende onderwijsnetten. Uit de gesprekken bleek dat studenten vooral aan de slag gaan met de leerplannen van het katholieke onderwijsnet, aangezien ook de meeste stages gebeuren in het katholieke onderwijs. Indien noodzakelijk, kan de student de vakleerplannen voor de andere onderwijsnetten digitaal ophalen. De commissie vindt het belangrijk dat studenten leren om met de leerplannen van de verschillende koepels/netten aan de slag te gaan. Zij vraagt om – mede in het kader van het onderzoekend leren – studenten voor te bereiden op het kritisch onderzoekend bestuderen en gebruiken van de leerplannen van alle netten zodat de studenten niet (te) eng voorbereid worden als leraar secundair onderwijs van een bepaald net.

De commissie heeft tijdens de gesprekken met studenten en alumni vastgesteld dat de studielast en de studeerbaarheid van de opleiding zwaar, maar haalbaar zijn. Studenten halen aan dat piekbelasting vooral tijdens het laatste semester van de derde opleidingsfase voor komt; dan moeten zij een aantal examens combineren met het afwerken van de bachelorproef en een eindstage van een zestal weken. Deze combinatie vergt veel tijd en voorbereidingswerk. De opleiding heeft wel zicht op haar studielast, wat de commissie waardeert. De commissie vernam dat de opleiding in 2012 een grote bevraging van alle opleidingsonderdelen uit de drie opleidingsfases heeft afgenomen bij de studenten. Daarnaast zijn in datzelfde jaar de derdejaarsstudenten bevraged over de studeerbaarheid van het programma. Dat de opleiding in februari 2014 ook de

studielast na de curriculumvernieuwing heeft geanalyseerd, kan op de goedkeuring van de commissie rekenen. Zij vraagt de opleiding blijvend in te zetten op het analyseren van de studielast van haar programma, zeker wanneer de geplande geïntegreerde didactiek in de andere opleidingsfases zal uitrollen.

De studenten met wie de commissie tijdens het visitatiebezoek in gesprek ging, konden een vrij brede waaier aan gebruikte werkvormen opsommen waarmee zij tijdens de opleiding in contact komen. Zo werden onderwijsleergesprekken, hoekenwerk, individueel werk, groepswerk, microteaching, werkcolleges, praktijk, peer tutoring en opdrachten vermeld. De studenten worden ook aangespoord om – volgens het principe van ‘teach as you preach’ – te differentiëren in werkvormen wanneer ze zelf voor de klas staan op stage. Er wordt nadruk gelegd op het afwisselen van werkvormen om de aandacht van de leerlingen te behouden, zowel in de stagelessen als tijdens de evaluaties van de stages. De opleiding kan verder mee helpen bewaken dat elke student voldoende mogelijkheden krijgt om te variëren en zaken uit te proberen met betrekking tot de werkvormen in stagelessen, aangezien deze leerkanen soms mentorafhankelijk blijken te zijn.

Vanaf de tweede opleidingsfase kan de student enkele keuzevakken, naargelang het gekozen vak secundair onderwijs, opnemen. Volgens de commissie kan de opleiding er verder over nadenken om in meer aansluitende keuzevakken te voorzien bij alle vakken secundair onderwijs. In sommige gevallen zijn keuzevakken ‘verplicht’ bij een vak secundair onderwijs te volgen, wat niet altijd even goed aansluit bij de interesse van de student. De studenten met wie de commissie in gesprek ging, gaven wel aan dat de inhoud van de meeste keuzevakken interessant is. Vanaf de derde opleidingsfase is in keuzetrajecten voorzien met betrekking tot de bachelorproef, het educatief werk, de laatste stage, de Erasmusuitwisseling, de ontwikkelingssamenwerking, de internationale klas en het voortraject onderwijskunde. Bij dit laatste traject volgen de studenten een drietal opleidingsonderdelen aan de KU Leuven, KULAK Kortrijk rond onderzoeksvaardigheden en methodologie, met de bedoeling om na hun afstuderen een masterstudie aan te vangen.

Naast het opnemen van keuzevakken is onderwijs op maat verder mogelijk door de flexibilisering van de opleiding. De commissie waardeert dat de opleiding door haar flexibele instelling kan inspelen op een diverse instroom. Hierdoor ligt het studierendement van de opleiding rond 86%, wat hoger is dan het Vlaamse gemiddelde. Via flexibele en individuele trajecten

ten en de procedures voor elders verworven competenties (EVC) en eerder verworven kwalificaties (EVK) kan een student tot op een zekere hoogte zelf zijn programma samenstellen. Uit de gevoerde gesprekken leidde de commissie af dat de studenten en alumni enthousiast zijn over de hogeschool en de begeleiding die zij in de opleiding hebben gekregen. Het laagdrempelige contact met en de bereikbaarheid van de docenten dragen daartoe bij. Zij zijn dan ook het eerste aanspreekpunt voor vooral de vakinhoudelijke begeleiding. Verder heeft de hogeschool de nodige voorzieningen voor psychosociale begeleiding, taalbegeleiding, begeleiding in verband met het ontwikkelen van studievoordigheden en voor studenten die faciliteiten aanvragen in verband met zaken zoals werken en studeren, topsportstatuut of functiebeperkingen. De mogelijkheden zijn bij de studenten bekend en zij waarderen deze faciliteiten.

De commissie keek het studiemateriaal van de opleiding in en is van mening dat het er verzorgd uitziet. Vaak worden sjablonen gebruikt voor het cursusmateriaal. De inhoud van de meeste cursussen is volgens de commissie vrij volledig en diepgaand. Voor de schoolvakken ligt de nadruk vooral op de kennisinhouden en minder op de vakdidactiek. Vakdidactiek wordt nog veeleer benaderd vanuit het aanreiken van tips en aanwijzingen dan vanuit het leren van leerlingen en het vakdidactisch ondersteunen van dit proces. De studenten vinden veel cursusmateriaal op de elektronische leeromgeving Toledo en dienen sommige opdrachten in via dat leerplatform, dat de opleiding sinds het voorgaande academiejaar duidelijk heeft bijgestuurd. De commissie wil de opleiding aansporen om de verbeterslag die is ingezet rond Toledo, verder te zetten. De videocommunity BASO.tv van de Associatie KU Leuven, waaraan de hogeschool via een School of Education-project heeft meegewerkt, vindt de commissie een mooi initiatief dat zeker verder kan geïntegreerd worden in de opleiding. Deze website bevat een videodatabank met lesfragmenten die het (vak)didactisch leren van studenten kan ondersteunen.

De opleiding kan verder beschikken over functionele en aangename opleidings specifieke voorzieningen, zo meent de commissie. Bij de conceptuele vormgeving van de nieuwbouwcampus, die sinds zes jaar in gebruik is, werd een bewuste keuze gemaakt voor ruime en polyvalente lokalen die toegewezen kunnen worden aan alle opleidingen van Vives Noord. In de praktijk is het wel zo dat een aantal algemene vakken (zoals biologie, aardrijkskunde, plastische opvoeding), technische en praktijkvakken (zoals mechanica, elektriciteit, houtbewerking) vaak tot meestal plaatsvinden in lokalen met de vereiste vakdidactische uitrusting. Hierdoor zijn er toch

een aantal 'vaste lokalen' voor de vakken secundair onderwijs. Daarnaast beschikt de campus over een taallabo waar communicatieve vaardigheden worden geoefend. Er is werkruimte voor de docenten en een werklokaal voor de opleidingshoofden. De commissie bracht een bezoek aan de mediatheek, waar studenten alle nodige faciliteiten ter beschikking hebben om bronnen te raadplegen en te ontlenen, en waar zij individueel of in groep kunnen werken aan opdrachten. De commissie was overigens onder de indruk van het 30.000 titels tellende spellenarchief van de campus. Een integratie van deze spellen in de lessen van de studenten betekent volgens de commissie een meerwaarde.

Het stageconcept van de opleiding is uitgewerkt in een stageleerlijn (zie ook GKW 1) waaraan gedragsindicatoren zijn gekoppeld binnen de eerder vermelde vier clusters 'beroepshouding en onderzoekende houding'; 'leer-, ontwikkelings- en begeleidingsprocessen'; 'kennis en vaardigheden' en 'opvoeder'. Bij elke opleidingsfase wordt zo duidelijk gemaakt waar de focus tijdens de stage op dat moment in de opleiding ligt, wat vooral bij de evaluatie van de stage (zie GKW 3) tot uiting komt. Volgens de commissie denkt de opleiding zo bewust na over de stage en de competenties die uiteindelijk op niveau zes van de Vlaamse kwalificatiestructuur bereikt dienen te worden. De opbouw van de stages is volgens de commissie logisch; zij waardeert dat studenten in de eerste opleidingsfase al starten met een eerste zelfstandige stage. In de eerste opleidingsfase starten de studenten met microteaching in het eerste semester, oefenlessen in stagescholen in het tweede semester en een eerste zelfstandige stage op het einde van het tweede semester waarin ze acht uur lesgeven voor beide vakken secundair onderwijs. In de tweede opleidingsfase gaat de student verder met oefenlessen voor de twee vakken secundair onderwijs, gevolgd door een aantal stageperiodes van een tweetal weken waarin ze respectievelijk 10, 24 en 12 uur lesgeven. Zij werken in deze fase een vakoverschrijdend project uit in een stageschool, waarbij een groep studenten verantwoordelijk is voor de organisatie van een inhoudelijk rijke projectdag met leerlingen uit het tweede leerjaar van de eerste graad of het eerste leerjaar van de tweede graad secundair onderwijs. In de derde opleidingsfase zijn er twee stageperiodes: de eerste van een drietal weken met een zevental lessen per week per vak secundair onderwijs en tenslotte een zelfstandige ingroeistage die zes tot acht weken duurt en die gezien wordt als afsluiting van de opleiding. In de stages wordt lesgeven gecombineerd met andere organisatiebetrokken opdrachten zoals samenwerken met collega's, deelnemen aan oudercontacten, begeleiden van buitenschoolse activiteiten en dergelijke meer.

Voor de begeleiding van de student op stage heeft de opleiding een systeem uitgewerkt waarbij meer personen de begeleiding van de student op zich nemen. De mentor is in de stageschool verantwoordelijk voor de begeleiding van de student. Er is in een scholingsaanbod voor mentoren voorzien via het nascholingscentrum van de hogeschool of via een aanbod waarbij mentoren uitgenodigd worden op school. Volgens de commissie moet de opleiding blijvend in gesprek gaan met haar mentoren, aangezien zij de student dagelijks aan het werk zien op stage en daardoor een grote rol spelen in de begeleiding en beoordeling van de stages. De opleiding mag nog meer proactief actie ondernemen die gericht is op het bewaken en verbeteren van de kwaliteit van de stageplek en de kwaliteit van de begeleiding door mentoren. De commissie denkt daarbij onder andere aan de eerder vermelde opmerkingen in verband met het geven van oefenkansen in een variatie aan werkvormen en onderwijsstijlen en het bieden van voldoende leerkanalen in alle functionele gehelen. Daarnaast zijn ook de onderwijskundigen van de opleiding betrokken bij de begeleiding van de studenten op stage. Verder onderscheidt de opleiding nog drie andere ankerfuncties/rollen binnen de stagebegeleiding en -beoordeling. Elke student heeft per vak secundair onderwijs een vaste (vakinhoudelijke) stagebegeleider die hem gedurende zijn hele opleidingstraject begeleidt, feedback geeft en hem coacht in zijn groeiproces. Daarnaast is de stagedossierbegeleider verantwoordelijk voor het hertalen van de evaluaties van de stages en van de informatie in het stageportfolio tot een eindcijfer. De stagecoach tenslotte is een neutrale stagebegeleider die ook de rol van ombudspersoon kan opnemen. Het zijn vooral de stagebegeleiders, met andere woorden de docenten voor het te onderwijzen vak secundair onderwijs, die stagebezoeken uitvoeren en ook de stagecoach kan, indien gewenst door de student, vanuit een neutrale positie lessen observeren. Verder worden er feedbackgesprekken met de stagebegeleiders en mentoren gepland, met deze laatste categorie vaak op het einde van de dag. Na een volledige stageperiode vinden begeleidingsgesprekken plaats tussen studenten en hun stagebegeleiders. Deze gesprekken waarderen de betrokkenen. De commissie vernam dat de opleiding voor de ingroeistage een 'ingroeistatuut' toekent. Dit betekent dat een student die minstens 12 punten op 20 haalde in de eerste stageperiode van de derde opleidingsfase, geen vakgebonden stagebezoeken meer krijgt tijdens de ingroeistage, tenzij de student of de mentor dit wenst. Voor studenten met een dergelijk ingroeistatuut vinden wel driehoeksgesprekken plaats tussen de mentor, de student en de stagebegeleider. Indien een student lager scoort, wordt wel nog minstens één stagebezoek uitgevoerd. De commissie vindt het ingroeistatuut een interessant gegeven dat de student helpt in zijn groei-

proces en de toenemende mate van autonomie ondersteunt. Toch vernam zij uit de hoek van de studenten en alumni gemengde geluiden; sommigen van hen voelden alsnog de nood aan meer stagebezoeken en feedback in de laatste stage. De commissie beveelt de opleiding dan ook aan om nog meer en transparanter te communiceren met de studenten over het ingroeistatuut. Er moet duidelijk worden aangegeven dat de student zelf verantwoordelijk is om een stagebezoek in de ingroeistage aan te vragen.

Opvallend is volgens de commissie dat bij de Erasmusuitwisseling, het traject ontwikkelingssamenwerking en het traject onderwijskunde – waarvoor een selectieprocedure is uitgeschreven – een deel van de stage wegvalt. Verder wordt de praktijkcomponent van de opleiding berekend op 45 studiepunten; 9 studiepunten in de eerste opleidingsfase, 14 in de tweede opleidingsfase en 22 in de derde opleidingsfase. Voor bovenvermelde keuzetrajecten is het aantal studiepunten stage iets minder. In de eerste opleidingsfase worden enkele studiepunten toegekend aan vakdidactische workshops en microteaching. Het is onduidelijk of mentoren hierbij betrokken zijn. Daardoor is het voor de commissie niet duidelijk of de opleiding voldoet aan de decretale verplichting van 45 studiepunten praktijkcomponent (preservicetraining).¹

Studenten houden doorheen het stagetraject een stageportfolio bij, waarin een reflecterende houding gestaag wordt opgebouwd. Studenten dienen hun reflecties te baseren op een persoonlijk actieplan met sterke punten en werkpunten waaraan tijdens een bepaalde stageperiode gewerkt moet worden. Bij het reflecteren wordt de reflectiecyclus van Korthagen gehanteerd. Reflectie kan tijdens feedback- en begeleidingsgesprekken aan bod komen en wordt meegenomen in de beoordeling. Uit het gesprek met de studenten begreep de commissie dat er informatiesessies zijn gegeven over het portfolio en het persoonlijk actieplan en dat studenten voornamelijk vanuit algemene didactiek begeleid worden in het leren reflecteren. De commissie vernam dat de reflecties van de online stageportfolio's op dit moment in mindere mate becommentarieerd en beoordeeld worden; recent is de opleiding overgestapt op digitale stageportfolio's op Toledo. De docenten moeten nog groeien in deze manier van werken. Verder worden er volgens de commissie modellen aangereikt om te reflecteren, maar wordt er door de opleiding nog niet systematisch gecontroleerd of de reflecties op basis van een bepaald model verlopen. De commissie raadt de

1 Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen van 6 december 2006, hoofdstuk IX, Sectie 2, Artikel 55quinquies, §2.

opleiding dan ook aan om de reflectielijn beter te operationaliseren. De opleiding kan bijvoorbeeld overwegen de stagementoren toegang te verlenen tot de stagereflecties van de studenten op Toledo en het effect hiervan op de kwaliteit van de opleiding te onderzoeken.

Reflectie op het eigen handelen is volgens de opleiding eveneens het startpunt van het ontwikkelen van een onderzoekende houding van de student. Daarnaast heeft de opleiding het initiatief genomen om in de bachelorproef meer te focussen op het verwerven van onderzoekscompetenties. De onderzoekslijn van de opleiding start in de eerste opleidingsfase en zal, wanneer het nieuwe curriculum volledig uitgerold is, uitmonden in de bachelorproef. In het eerste en tweede semester van de opleiding wordt met onderzoeksvaardigheden gestart in het opleidingsonderdeel 'Ondersteunende vaardigheden van de leraar'. Dit zal in het volgende academiëjaar onder invloed van de curriculumherziening verder worden gezet in het derde en vierde semester van de opleiding. Ook in de vakken secundair onderwijs en in de algemene (didactische) vakken wordt wetenschappelijk onderzoek geïntegreerd, hetzij door studenten te informeren over het onderzoeksproces en bijvoorbeeld artikelen te bespreken en te vergelijken, hetzij door hen zelf (delen van) onderzoek te laten uitvoeren door deelname aan projecten of het opstellen van een vragenlijst, het uitvoeren van een beperkt literatuuronderzoek, enzovoort. In de tweede opleidingsfase worden de eerste aanzetten gegeven met betrekking tot de bachelorproef, namelijk het formuleren van een onderzoeksvraag. Volgens de commissie zijn de aanzetten en de recent geïntroduceerde vernieuwingen met betrekking tot onderzoek en bachelorproef een stap in de goede richting. Samen met de volledige uitrol van het nieuwe programma verwacht de commissie van de opleiding dat zij de onderzoekslijn krachtiger uiteen zal zetten en uitwerken. Zo kan er bijvoorbeeld nog duidelijker geëxpliciteerd worden hoe studenten tot een zinvolle onderzoeksvraag komen. De bachelorproef veronderstelt op dit moment een begeleid zelfstandig onderzoek over een probleem dat zich in de opleiding of het werkveld kan voordoen. Het doel is te komen tot een integratie van kennis (ontwikkeling en valorisatie), didactische vaardigheden en attitudes binnen het persoonlijk groeiproces van de student. In de bachelorproef zit steeds een praktisch luik vervat waarbij studenten hun ontwikkelde didactische leermaterialen uittesten in de stageschool. De begeleiding van de bachelorproef is een in hoofdzaak studentgestuurde opvolging van het verloop van de bachelorproef. Deze verloopt in samenspraak met een externe begeleider, die de praktische toepasbaarheid van het werk bewaakt en een interne begeleider. Een externe lezer wordt betrokken bij de evaluatie van de bachelorproef.

De mondelinge presentatie van de bachelorproef maakt deel uit van de evaluatie (zie verder GKW 3).

De commissie is van mening dat de studenten tijdens hun opleiding voldoende in aanraking komen met internationalisering. De hogeschool heeft daartoe een beleidsplan opgesteld dat is geïnspireerd door de 'NVAO standards for the assessment of internationalization as a distinctive quality feature 6', en dat vijf doelstellingen beoogt: (1) alle studenten moeten in aanraking komen met een internationale dimensie van het toekomstig werkveld; (2) de opleiding doet aan internationale benchmarking met betrekking tot haar curriculum; (3) de opleiding integreert internationalisering in haar onderwijsprocessen; (4) de opleiding zet haar personeel en haar docenten aan tot internationale mobiliteit en participatie en (5) alle studenten worden geconfronteerd met de internationale dimensies binnen hun vakgebied. Uit de bestudeerde documenten en de gevoerde gesprekken kon de commissie afleiden dat de opleiding voor deze vijf doelstellingen de nodige initiatieven neemt. Zo is er voor alle studenten een internationale namiddag en de mogelijkheid tot studie en/of stage in het buitenland. De keuzetrajecten Erasmus, Noord-Zuid (ontwikkelingssamenwerking) of International Class (gidsbeurt organiseren voor inkomende Erasmus-studenten) zijn ook een mogelijkheid. Uitgaande en inkomende docentmobiliteit en het gebruik van internationale bronnen in de lessen worden eveneens gestimuleerd. De commissie beveelt de opleiding aan om duidelijk te expliciteren welke competenties uit het beroepsprofiel Leraar secundair onderwijs zij met internationalisering nastreeft en duidelijk te maken hoe de verschillende internationaliseringsactiviteiten daartoe kunnen bijdragen.

Volgens de commissie is bij de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs aan Vives Noord een kwalitatief sterke personeelsploeg (vakdocenten, onderwijsdeskundigen en ondersteunend personeel) aan het werk, waarbij openheid voor vernieuwingen duidelijk merkbaar is. In het aanwervingsbeleid van nieuwe docenten zijn een visie op het leren van leerlingen en een vernieuwende kijk op het vak belangrijk. Ook dient het onderwijzend personeel zicht te hebben wat er leeft in het werkveld. Een groot aantal docenten heeft ervaring met lesgeven in het secundair onderwijs en bijna iedere docent wordt ingeschakeld bij het begeleiden en beoordelen van stages.

Het personeelsbeleid is, mede door de recente fusie tot de Hogeschool Vives, nog in ontwikkeling. De commissie noteerde de nood van het

personeel aan een gedragen profiel van lerarenopleider en aan concrete afspraken rond de functiebeschrijving en de taakbelasting. De commissie vernam dat er functiebeschrijvingen en opdrachtenfiches voorhanden zijn, maar dat de personeelsleden van de opleiding vragende partij zijn voor meer transparantie hierover, zeker in het licht van de fusie en de hoge werkdruk door onder andere de combinatie van lesopdrachten, stagebegeleiding, bachelorproefbegeleiding en professionalisering. Daaraan gekoppeld moet er volgens de commissie verder werk gemaakt worden van een systematische aanpak van functioneringsgesprekken. De commissie begreep uit de gevoerde gesprekken dat de opleidingsverantwoordelijken een visie en procedure hebben uitgewerkt, waardoor er nu cycli van functioneringsgesprekken met het opleidingshoofd gepland zijn. Deze gunstige evolutie waardeert de commissie.

De commissie meent dat het aanbod van professionaliseringsmogelijkheden voor de personeelsleden voldoende groot is. Docenten kunnen zelf voorstellen doen op basis van eigen interesses en (vakinhoudelijke) noden. De commissie vernam dat deze persoonlijke voorstellen maximaal gehonoreerd worden en dit zowel voor binnenlandse als buitenlandse professionaliseringskansen. Verder is er vanuit de hogeschool in een aanbod voorzien waaraan de personeelsleden kunnen deelnemen. Op onderwijsdagen heeft het hele opleidingsteam de mogelijkheid om in te zetten op didactische thema's zoals onder andere curriculumvernieuwing, leerlijnen uittekenen en het maken van een toetsmatrijs. De commissie waardeert dat personeelsleden zelf nascholingen verzorgen in het werkveld. In het verleden volgde een deel van het personeelsteam een cursus rond didactisch onderzoek; het team krijgt ook oproepen om deel te nemen aan projecten, vaak in het kader van het expertisenetwerk School of Education of een PWO-project.

De commissie wil de docenten aansporen om blijvend met elkaar in overleg te gaan. Ze vernam dat in het kader van de curriculumherziening al overleg- en discussiemomenten georganiseerd zijn en een stuurgroep opgericht werd. Dergelijke initiatieven moeten verdergezet worden. Het team laten werken vanuit een nog meer gedeelde en gedragen visie op het profiel van lerarenopleider kan de opleiding alleen maar ten goede komen, zo meent de commissie.

De commissie meent dat de opleiding haar interne kwaliteitszorg op een degelijke en systematische manier aanpakt. Zij stelde eveneens vast dat de verantwoordelijke voor kwaliteitszorg dicht bij de opleiding staat en de

ankerpersoon is tussen de docenten en het hogeschoolbeleid inzake kwaliteitszorg, waardoor kwaliteitszorg een belangrijk aandachtspunt wordt voor de opleiding en het contact tussen de docenten en het beleidsniveau laagdrempeliger wordt. Hoewel de opleiding zelf aangeeft dat er nog werk is aan de uitbouw van haar kwaliteitssysteem en ook de commissie die mening is toegedaan, is de commissie in ieder geval aangenaam verrast dat zij op een aantal domeinen geloofwaardige aanzetten en initiatieven heeft gezien om bijvoorbeeld het curriculum te optimaliseren en het toetsbeleid verder uit te werken. De commissie heeft uit de ingekeken documenten kunnen afleiden dat de opleiding aan de slag is gegaan met de aanbevelingen die de vorige visitatiecommissie heeft geformuleerd en dat op verschillende terreinen verbetertrajecten zijn uitgewerkt. Dit gebeurt in een jaarwerkplan dat door het volledige opleidingsteam gedragen wordt en volgens de PDCA-cyclus uitgevoerd wordt. De commissie betreurt dat in het zelfevaluatierapport van de opleiding een kritisch en onderbouwd oordeel grotendeels ontbrak.

De verschillende stakeholders zijn tevreden over de mate waarin zij bij de opleiding betrokken worden. Het Klaverblad-overleg met de vertegenwoordigers van het werkveld wordt door alle partijen als een waardevol initiatief bestempeld, alsook de eerder informele contacten in het kader van stage(bezoeken). De vertegenwoordigers van het werkveld met wie de commissie sprak, gaven aan dat zij zich gehoord voelen bij de opleiding. Ook de studenten brengen hetzelfde verhaal. Na elke examenperiode dienen zij tevredenheidsenquêtes over de gevolgde opleidingsonderdelen klassikaal in te vullen. Er worden ook focusgesprekken georganiseerd. De studenten geven aan dat er rekening gehouden wordt met hun reacties en dat zij de opvolging van de bevragingen merken. Er is een alumniwerking, maar die moet volgens de opleiding nog verder worden uitgewerkt. De commissie onderschrijft dit plan.

Samenvattend meent de commissie dat de opleiding er op voldoende wijze in slaagt om voor de studenten een samenhangende leeromgeving te creëren die studenten in staat stelt om de beoogde leerresultaten te realiseren. Daarmee voldoet de opleiding aan de beoordelingscriteria van deze generieke kwaliteitswaarborg en werd deze GKW als 'voldoende' beoordeeld. Er zijn volgens de commissie een aantal mooie initiatieven in de opleiding opgestart die veel potentieel bevatten, zoals de recent ingezette curriculumvernieuwing met de integratie van algemene didactiek en vakdidactiek en het herwerken van het bachelorproefconcept. Tegelijkertijd stellen deze vernieuwingen de opleiding voor de uitdaging om de

curriculumherziening tot een goed einde te brengen en de onderzoekslijn krachtiger uit te werken. Enkele sterke punten binnen de opleiding zijn verder het stageconcept en de -begeleiding, de gebruikte werkvormen, het studiemateriaal en de faciliteiten, het personeel en de betrokkenheid van de stakeholders. Werkpunten zijn onder andere het verder uitwerken van de reflecties, het optimaliseren van het kwaliteitszorgsysteem en het verder op punt zetten van het personeelsbeleid.

Generieke kwaliteitswaarborg 3 - Gerealiseerd eindniveau

De commissie beoordeelt het gerealiseerde eindniveau van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs als voldoende.

De commissie heeft vastgesteld dat de eerste stappen in het uitwerken en het implementeren van een toetsbeleid op maat van de opleiding zijn genomen. Reeds in het academiejaar 2011–2012 werd vanuit de Dienst Onderwijs en Professionalisering van de toenmalige Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende een toetsbeleid geëxpliciteerd, waarmee de opleiding aan de slag is gegaan. De opleiding erkent dat zij, vooral met het oog op het toekomstig uitrollen van de curriculumherziening in opleidingsfase 2 en 3, hiermee nog werk heeft. De commissie meent dat de opleiding nu snel werk moet maken van het systematiseren van de eerste aanzetten van het toetsbeleid en deze moet doortrekken tot op het niveau van alle concrete toetsen en examens. Bij het inkijken van enkele examens van bijvoorbeeld de vakdidactiek stelde de commissie verschillen vast tussen de benadering van de docenten op wat er geëvalueerd moet worden. De commissie merkte wel dat het docententeam erg bezig is met het toetsbeleid en de optimalisatie ervan. De opleiding heeft in dit verband steeds een ruime autonomie aan docenten toegekend. Het is nu de bedoeling om – onder meer via het inrichten van toetscommissies die mee een oogje in het zeil houden en de resultaten van examens toetsen aan verbeter sleutels – toetsing met het hele team verder bespreekbaar te maken. Bij de toetscommissie zijn vanaf dit academiejaar ook een studentenvertegenwoordiger en een externe vertegenwoordiger uitgenodigd, wat de visitatiecommissie een meerwaarde vindt. Verder zal de toetscommissie gegevens verzamelen en analyses maken rond het onderwijsrendement van de studenten per academiejaar en per opleidingsonderdeel, de instroom-, doorstroom- en uitstroomgegevens, benchmarking en drop-out.

Er wordt validiteit, betrouwbaarheid, efficiëntie, transparantie, objectiviteit en normering nagestreefd binnen het toetssysteem van de opleiding.

Met betrekking tot validiteit wordt de evaluatievorm bewust gekozen in functie van de doelstellingen die bereikt moeten worden. De opleiding geeft aan dat dit in een aantal gevallen vertaald is tot op het niveau van gedragsindicatoren. Volgens de commissie moet de opleiding dit vertaalproces verderzetten. De commissie heeft vastgesteld dat er een variatie van evaluatievormen aanwezig is. Volgens de opleiding waarderen de studenten de waaier aan evaluatievormen en de informatie hierover in de ECTS-fiches en de cursussen. De commissie vindt het een waardevol initiatief dat het docententeam ingestapt is in een project van het Onderwijsontwikkelingsfonds (OOF) van de Associatie KU Leuven met betrekking tot toetsen conform het niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur en dat dit ook een sterk aandachtspunt vormt in het jaarwerkplan van dit academiejaar. De opleiding tracht aan de betrouwbaarheid van haar toetsen tegemoet te komen door te voorzien in procedures voor interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij meer beoordelaars (bijvoorbeeld stage), door een duidelijke normering en door antwoordsleutels voor elk opleidingsonderdeel. De toetsen met antwoordsleutels heeft de commissie kunnen inkijken tijdens het visitatiebezoek en zij meent dat ze degelijk zijn uitgewerkt.

Verder meent de commissie dat de toetsprocedures van de opleiding voldoende transparant zijn. De studenten kennen de evaluatiecriteria via de ECTS-fiches, het onderwijs- en examenreglement van de hogeschool, het cursusmateriaal en Toledo. Er is de mogelijkheid om voorkennistoetsen te maken en om tussentijdse feedback en feedback na het afleggen van de examens te ontvangen. De commissie stelde eveneens vast dat de ombudspersoon en diens werking bekend zijn bij de studenten. Verder maken de evaluaties in de opleiding in het algemeen en de evaluaties van de afzonderlijke opleidingsonderdelen regelmatig onderwerp uit van bevragingen bij studenten. Hierdoor worden mogelijke problemen snel opgespoord en aan de betreffende docenten voorgelegd.

De toetsing van de stage gebeurt door verschillende beoordelaars, hoewel de eindverantwoordelijkheid voor de scores bij de opleiding ligt. De mentoren van de stagescholen evalueren de studenten impliciet mee, door feedbackformulieren in te vullen die gebaseerd zijn op de competenties/gedragsindicatoren uit de stageleerlijn. Wanneer de stagebegeleiders (vakdocenten) stagebezoeken uitvoeren, maken zij een evaluatie op van de bijgewoonde les. Ook stageopdrachten die verbonden zijn aan (vak)didactiek en de reflecties in de stageportfolio's tellen mee voor de eindresultaten van de stage. Het stageportfolio wordt mondeling door de studenten gepresenteerd. Bij de evaluatie van deze presentatie wordt rekening gehouden met

de reflecties, de stage-opdrachten en een drietal uitgelichte lesvoorbereidingen. In de eerste en tweede opleidingsfase is het de stagedossierbeheerder die alle informatie en verslagen met betrekking tot de stage bundelt. Het is deze persoon, van wie studenten geen les krijgen en die dus een grotere objectiviteit kan garanderen, die alle verslagen omzet in een objectief eindverslag en een voorstel voor het eindcijfer. De eindcijfers van elke student worden verder besproken in een evaluatievergadering. Voor de studenten die de commissie heeft gesproken, zijn deze procedures en de evaluatiecriteria duidelijk. In de derde opleidingsfase, met name bij de ingroei-stage, vervalt de functie van stagedossierbeheerder en zijn het de stagebegeleiders die de eindevaluatie opmaken. De commissie vindt het jammer dat de vakdocentonafhankelijke evaluatie van de stage uit de eerste en de tweede opleidingsfase niet doorgetrokken wordt tot de derde opleidingsfase en beveelt de opleiding aan dit wel te doen. Ook al begrijpt de commissie de redenering van de opleiding dat in de derde opleidingsfase de stagedossierbeheerder de evolutie en groei van de studenten niet kent en dat het ingroei statuut hierin een rol speelt, toch meent zij dat, met het oog op een grotere docentonafhankelijkheid en objectiviteit, de stage-evaluatie van de derde opleidingsfase verder geanalyseerd en bijgestuurd moet worden. De commissie vindt het wel positief dat de opleiding is gestart met een pilot in het academiejaar 2013–2014 om een bijkomende check te doen of het niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur bereikt is. Studenten dienen zichzelf te evalueren aan de hand van gedrags-indicatoren op niveau zes en gaan daarover in gesprek met de stagebegeleider. Overigens wil de commissie nog opmerken dat, zoals eerder in GKW 2 vermeld, de kwaliteit van de reflecties kan verbeterd worden. De commissie miste in de reflecties uit de stageportfolio's geregeld de koppeling met de theoretische kaders die zijn aangereikt tijdens de opleiding. Indien hier meer aandacht voor zou zijn, zou de opleiding ervoor kunnen zorgen dat alle reflecties opgetild kunnen worden tot op het niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur. Bovendien zou de opleiding erover moeten waken dat de studenten snel feedback krijgen van hun begeleidende docenten op hun reflecties.

De bachelorproefevaluatie bestaat uit een evaluatie van de schriftelijke weergave van het project en een mondelinge eindpresentatie voor een jury bestaande uit de begeleidende docent, de externe begeleider, een externe lezer en een student. Dat peerevaluatie deel uit maakt van de bachelorproefevaluatie kan de commissie waarderen. Sinds dit academiejaar is er een nieuw evaluatieformulier voor de bachelorproef uitgewerkt, dat gebaseerd is op de niveaurescriptoren van de Vlaamse Kwalificatiestructuur

niveau zes met betrekking tot onderzoekscompetenties. Binnen dit kader wordt de bachelorproef geëvalueerd voor de clusters proces, onderzoeksvraag, inhoud, vorm en presentatie. De commissie moedigt de opleiding aan om verder te gaan met het verfijnen van deze evaluatie op niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur.

De commissie vernam dat het onderwijs- en examenreglement voorziet dat studenten die met een bachelor- of masterdiploma instromen in de opleiding, vrijgesteld worden van het maken van een bachelorproef. Ook voor sommige trajecten zoals het voortraject onderwijskunde, worden vrijstellingen van de bachelorproef toegekend. De opleiding gaat ervan uit dat, aangezien de competenties die de opleiding nastreeft met de bachelorproef de algemene niveaudecriptoren van niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur zijn, sommige studenten deze competenties omwille van hun vooropleiding al verworven hebben en de bachelorproef dus niet dienen te hernemen. De studenten die het voortraject onderwijskunde volgen, verwerven diepgaand de onderzoekscompetenties aan de universiteit. De commissie kan deze redenering volgen, maar zij blijft zich afvragen hoe de opleiding garandeert dat beide groepen studenten de onderzoekscompetenties op VKS-niveau zes ook effectief kunnen inzetten binnen de specifieke onderwijscontext waartoe ze worden opgeleid. De commissie wenst de opleiding aan te bevelen om duidelijker te expliciteren hoe zij garandeert en opvolgt dat studenten met een vrijstelling voor de bachelorproef de onderzoekscompetenties binnen een onderwijscontext beheersen. Hetzelfde geldt voor de studenten met een alternatief traject (zoals het voortraject onderwijskunde): ook daar moet de opleiding duidelijk maken hoe zij garandeert dat de studenten hetzelfde gewenste eindniveau van onderzoeksvaardigheden behalen als de studenten uit het 'reguliere' traject.

Bij het inkijken van verschillende bachelorproeven is de commissie van mening dat men grondiger moet werken aan de onderzoeksvaardigheden. Er moet sterker ingezet worden op een goed geformuleerde onderzoeksvraag, op de koppeling tussen het praktische gedeelte en de theoretische onderbouwing en op de besluitvorming in relatie tot de onderzoeksvraag. De verschillende onderdelen van de bachelorproef staan nu vaak te los van elkaar en het accent lijkt te liggen op het ontwikkelen van lesmateriaal eerder dan op het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden.

De commissie is van mening dat afgestudeerden van deze opleiding een gedegen, eerder traditionele opleiding hebben genoten en dat zij een stevige basis aan (vak)kennis bezitten over het te onderwijzen vak secundair

onderwijs. De commissie vindt dat er meer inspanningen dienen geleverd te worden om te komen tot het bredere leraarschap (onder andere rond de functionele gehelen de leraar als partner van ouders/externe/schoolteam, de leraar als onderzoeker (zie GKW 1 en 2)). Zowel de alumni als het werkveld gaven aan dat afgestudeerden voorbereid zijn op hun onmiddellijke inzetbaarheid in het werkveld. Ze zijn het er over eens dat ze, eens ze in het werkveld terechtkomen, sowieso nog heel wat bijleren, maar dat de opleiding hen zeker de nodige basiscompetenties heeft bijgebracht.

De commissie is tevreden te vernemen dat de opleiding haar doorstroom- en uitstroomrendement analyseert. De commissie merkt hierin geen sterk afwijkende cijfers ten opzichte van het Vlaamse gemiddelde. Het aantal studenten dat na drie jaar zijn diploma behaalt, ligt met cijfers rond de 40-45% hoger dan het Vlaamse gemiddelde. De drop-outratio ligt dan weer lager dan het Vlaamse gemiddelde. De opleiding analyseert drop-out, wat de commissie apprecieert. Hierbij blijken een verkeerde studiekeuze, een te grote inspanning bij een vooropleiding uit het BSO en TSO of onvoldoende motivatie de meest voorkomende redenen tot afhaken. In de ingekeken documenten las de commissie dat studenten op dit moment niet snel aan passend werk geraken. Dit fenomeen moet de opleiding blijven opvolgen. Ook stromen heel wat studenten door naar een vervolgopleiding. De opleiding neemt bevragingen van afgestudeerden af (in de vorm van focusgesprekken) over de bereikte competenties, wat volgens de commissie verder gezet moet worden.

Kortom, de commissie meent dat de opleiding voldoet aan de beoordelingscriteria van GKW 3. Zij stelde vast dat de opleiding studenten aflevert met een degelijke voorbereiding op het werkveld en een goede vakken-nis. De opleiding heeft een meer dan gemiddeld doorstroomrendement en analyseert drop-outgegevens systematisch. Bovendien heeft de opleiding de nodige stappen gezet om de implementatie van haar toetsbeleid te faciliteren. Daarbij zijn er nog enkele werkpunten die de opleiding in de komende jaren moet opnemen, zoals onder andere het meer docentonafhankelijk evalueren van de stage in de derde opleidingsfase, het doortrekken van het toetsbeleid tot op het niveau van alle docenten en hun toetsen, het bewaken van de kwaliteit van de reflecties en het verwerven van onderzoekscompetenties in de bachelorproef. Om deze redenen heeft de commissie de score 'voldoende' toegekend aan deze generieke kwaliteitswaarborg.

Integraal eindoordeel van de commissie

Generieke kwaliteitswaarborg 1 – Beoogd eindniveau	V
Generieke kwaliteitswaarborg 2 – Onderwijsproces	V
Generieke kwaliteitswaarborg 3 – Gerealiseerd eindniveau	V

Vermits generieke kwaliteitswaarborg 1 als voldoende wordt beoordeeld, generieke kwaliteitswaarborg 2 als voldoende en generieke kwaliteitswaarborg 3 als voldoende, is het eindoordeel van de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van de Katholieke Hogeschool Vives Noord, conform de beslisregels, voldoende.

Samenvatting van de aanbevelingen in het kader van het verbeterperspectief

Generieke kwaliteitswaarborg 1 – Beoogd eindniveau

- Organiseer expliciet en regelmatig internationale benchmarking.
- Expliciteer het opleidingsprofiel vanuit een gedragen visie op het leren van leerlingen en het opleiden van leraren.
- Expliciteer de relatie tussen de functionele gehelen met de onderliggende basiscompetenties en de beroepshoudingen en de stageleerlijn.

Generieke kwaliteitswaarborg 2 – Onderwijsproces

- Maak werk van een duidelijk opleidingsconcept met betrekking tot de integratie van vakdidactiek en algemene didactiek, werk het uit binnen alle vakken secundair onderwijs in alle fasen van de opleiding en bespreek dit met alle betrokken actoren.
- Maak afspraken met de stagescholen zodat studenten de basiscompetenties voor alle functionele gehelen op een redelijk niveau kunnen behalen.
- Bereid studenten voor op hun inzetbaarheid in alle onderwijsnetten onder andere door het onderzoekend leren werken met de leerplannen van de respectieve onderwijsnetten.
- Zet blijvend in op de analyse van de studielast van de opleiding.
- Neem proactief actie, gericht op het bewaken en het verbeteren van de kwaliteit van de stageplek en de kwaliteit van de begeleiding door mentoren.
- Communiceer transparant met de studenten over het ingroeistatuut en de stagebegeleiding.
- Operationaliseer de reflectielijn verder met aandacht voor het integreren van aangereikte modellen en gerichte feedback naar de studenten.
- Zet de onderzoekslijn krachtiger uiteen en werk ze verder uit. Expliciteer duidelijker hoe studenten de onderzoeksvaardigheden verwerven en hoe ze tot een zinvolle onderzoeksvraag komen.
- Expliciteer welke competenties de opleiding met internationalisering nastreeft en evalueer welke bijdrage de projecten daartoe leveren.
- Maak concrete afspraken met de personeelsleden rond functiebeschrijving en taakbelasting en maak werk van een systematische aanpak van functioneringsgesprekken.
- Bouw het kwaliteitszorgsysteem van de opleiding verder uit.

Generieke kwaliteitswaarborg 3 – Gerealiseerd eindniveau

- Systematiseer het toetsbeleid en trek het door tot op het niveau van alle concrete toetsen en examens.
- Zet het vertaalproces van de te bereiken doelstellingen naar gedragsindicatoren voor alle opleidingsonderdelen verder.
- Analyseer de stage-evaluatie van de derde opleidingsfase en stuur deze – met het oog op een grotere docentonafhankelijkheid en objectiviteit – bij.
- Verhoog de kwaliteit van de reflecties van studenten door systematisch te vertrekken van theoretische kaders en het geven van snelle feedback.
- Ga verder met het verfijnen van de evaluatie van de bachelorproef.
- Expliciteer hoe de opleiding garandeert dat studenten met een vrijstelling voor de bachelorproef of studenten die een voortraject of ander alternatief traject volgen, de gewenste onderzoekscompetenties binnen een onderwijscontext beheersen.
- Blijf de drop-outratio verder analyseren en volg de tewerkstelling van de afgestudeerden op.

KATHOLIEKE HOGESCHOOL VIVES ZUID

Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs

SAMENVATTING Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs Katholieke Hogeschool Vives Zuid

Op 1 en 2 april 2014 werd de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid in het kader van een onderwijsvisitatie op haar kwaliteit geëvalueerd door een commissie van onafhankelijke experts. In deze samenvatting, die een momentopname weergeeft, worden de belangrijkste bevindingen van de commissie opgesomd.

Profilering

De professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid bevindt zich in het studiegebied Onderwijs en wordt ingericht op campus Torhout.

In het academiejaar 2012–2013 waren 741 studenten ingeschreven in de opleiding.

De opleidingsdoelen of de competenties die de opleiding nastreeft, vertrekken van de 10 functionele gehele of rollen van de leraar, namelijk (1) Begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, (2) Opvoeder, (3) Inhoudelijk expert, (4) Organisator, (5) Innovator-onderzoeker, (6) Partner van ouders en verzorgers, (7) Lid van een schoolteam, (8) Partner van externen, (9) Lid van de onderwijsgemeenschap en (10) Cultuurparticipant. Hieraan heeft de opleiding een elfde functioneel geheel toegevoegd, namelijk dat van de leraar als beziel(en)de persoon.

De visie van de opleiding is gericht op het geïntegreerde leraarschap en onderscheidt de persoonlijke identiteit, de professionele identiteit en de schoolidentiteit van de leraar. De opleiding dient deze visie nog te verhelderen en eenduidig te communiceren met alle stakeholders.

Programma

Het programma van de opleiding is opgebouwd uit 180 studiepunten en bestaat in het modeltraject uit drie opleidingsjaren (door de opleiding fases genoemd) waarbij in elke opleidingsfase 60 studiepunten worden opgenomen. Daarnaast organiseert de opleiding een leerroute die zich richt op zij-instromers, namelijk het OpenAvondRegentaat (OAR), dat evenwaardig met de reguliere dagopleiding is opgebouwd, zij het in blended learning. De studielast is zwaar maar haalbaar. De opbouw van het programma doorheen de zes semesters verloopt aan de hand van drie grote componenten, namelijk de ondersteunende vakken, de twee vakken secundair onderwijs en de praktijk/stages. De samenhang hiertussen is duidelijk, al blijft voortdurend overleg nodig tussen bijvoorbeeld de verschillende vakdidactieken. Studenten kiezen twee vakken secundair onderwijs uit een lijst van 17 vakken; niet alle vakkencombinaties zijn mogelijk. Een student kan voor het vak Bewegingsrecreatie kiezen, dat zich eerder richt op een beroepsactiviteit binnen de vrijetijdsector.

In de derde opleidingsfase kunnen de studenten kiezen voor een aantal internationale trajecten zoals Erasmusuitwisseling, ontwikkelingssamenwerking, Intensive Programs, buitenlandse stage of uitwisseling binnen een project. Studenten komen zo voldoende in aanraking met internationalisering, ook via internationalisation@home. Daarnaast kunnen studenten kiezen uit twee voortrajecten, namelijk het voortraject Onderwijskunde en het voortraject Alternatieve opleiding bachelor Lager onderwijs.

De opleiding gebruikt verschillende werkvormen, waarbij het principe van 'teach as you preach' gehanteerd wordt. Het studiemateriaal is over het algemeen behoorlijk, al kunnen sommige cursusmaterialen een actualisatie gebruiken. Voor de studenten lichamelijke opvoeding in het OAR-traject staat online videomateriaal ter beschikking met betrekking tot de sportpraktijk, wat zij erg waarderen.

De opbouw van de stages is logisch en de commissie waardeert dat studenten in de eerste opleidingsfase al starten met een eerste participatieve stage om zo het werkveld te leren kennen. In de tweede opleidingsfase

staan het klasmanagement en het realiseren van een individuele aanpak van de leerlingen centraal. In de derde opleidingsfase tenslotte focust de opleiding op andere doelgroepen en gedifferentieerde opdrachten. De begeleiding op stage is over het algemeen in orde. Binnen de reflectieerlijn werken de studenten een basco-dossier (portfolio) uit, waarbij ze hun sterktes en zwaktes formuleren en voor zichzelf een actieplan opstellen met concrete doelen. Aan het eind van de opleiding stellen de studenten zichzelf in een mondelinge presentatie voor als leraar en zoomen daarbij in op de basiscompetenties. Als basis hiervoor gebruiken zij het basco-dossier.

De bachelorproef vormt het sluitstuk van een onderzoeksleerlijn die nog verder moet worden uitgewerkt. De bachelorproef legt de focus op wetenschappelijk onderzoek, maar kan ook veldwerk, een manifestatie, een excursie, een ict-toepassing, een uitdieping van een project of een andere vorm van maatschappelijke dienstverlening tot onderwerp hebben. Het ontwikkelde materiaal moet worden getest bij een externe partner. De begeleiding van de bachelorproef verloopt over het algemeen vlot.

Beoordeling en toetsing

De opleiding heeft werk gemaakt van de vertaling van een hogeschoolbreed evaluatiecharter op opleidingsniveau, dat nu verder gesystematiseerd moet worden en uitgerold over alle opleidingsfases. Zo moet het toetsbeleid, dat validiteit, betrouwbaarheid, efficiëntie, transparantie, objectiviteit en normering nastreeft, doorgetrokken worden tot op het niveau van alle toetsen en examens. Er is een variatie van evaluatievormen aanwezig en de opleiding denkt verder na welke evaluatievorm het meest geschikt is voor de diverse onderwerpen binnen elk opleidingsonderdeel.

De studenten zijn geïnformeerd over de examenvormen en –procedures door concrete informatie in het onderwijs- en examenreglement, de ECTS-fiches, Toledo en de cursussen. Er is ook voorzien in feedback, al mag die iets sneller geleverd worden als het gaat over de reflecties van studenten. De verbeterleutels van de examens zijn voor de commissie duidelijk.

De toetsing van de stage verloopt op een behoorlijke manier. Er kan verder werk gemaakt worden van een meer transparant beleid op gebied van de stage-evaluatie door het inzetten van onafhankelijke beoordelaars. De reflecties moeten meer gekoppeld worden aan de theoretische kaders uit de opleiding. De bachelorproefevaluatie is in orde en wordt geleidelijk aan

meer gericht op het verwerven van de onderscheiden onderzoekscompetenties.

Begeleiding en ondersteuning

De commissie is tevreden over de onderwijsruimtes, waaronder de mediatheek. Studenten hebben hier een groot assortiment aan materialen ter beschikking om individueel of samenwerkend te leren. De lokalen op de campus hebben de vereiste vakdidactische uitrusting om degelijk onderwijs te verzorgen.

Uit de begeleiding van de studenten blijkt een grote zorg naar de studenten toe naar voor. De docenten zijn gemakkelijk bereikbaar en het contact met de docenten verloopt volgens de studenten laagdrempelig. De ombudspersoon is evenzeer bekend bij de studenten.

Slaagkansen en beroepsmogelijkheden

De commissie is van mening dat afgestudeerden van deze opleiding een gedegen, eerder traditionele opleiding hebben genoten en dat zij een stevige basis aan (vak)kennis bezitten over het te onderwijzen vak secundair onderwijs. De afgestudeerden zijn het er over eens dat ze, eens ze in het werkveld terechtkomen, sowieso nog heel wat bijleren, maar dat de opleiding hen zeker de nodige basiscompetenties heeft bijgebracht.

Het volledige rapport van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid staat op de website van de Vlaamse Universiteiten en Hogescholen Raad. www.vluhr.be/kwaliteitszorg

OPLEIDINGSRAPPORT Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs Katholieke Hogeschool Vives Zuid

Woord vooraf

Dit rapport behandelt de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs aan de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (campus Torhout). De visitatiecommissie bezocht deze opleiding op 1 en 2 april 2014.

De visitatiecommissie beoordeelt de opleiding aan de hand van de drie generieke kwaliteitswaarborgen uit het VLUHR-beoordelingskader. Dit kader is afgestemd op de accreditatievereisten zoals gehanteerd door de NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie). Voor elke generieke kwaliteitswaarborg geeft de commissie een gewogen en gemotiveerd oordeel op een vierpuntschaal: onvoldoende, voldoende, goed of excellent. Bij de beoordeling van de generieke kwaliteitswaarborgen betekent het concept 'basiskwaliteit' dat de generieke kwaliteitswaarborg aanwezig is en de opleiding – of een opleidingsvariant – voldoet aan de kwaliteit die in internationaal perspectief redelijkerwijs mag worden verwacht van een bachelor- of masteropleiding in het hoger onderwijs. De score voldoende wijst er op dat de opleiding voldoet aan de basiskwaliteit en een acceptabel niveau vertoont voor de generieke kwaliteitswaarborg. Indien de opleiding goed scoort dan overstijgt ze systematisch de basiskwaliteit voor de generieke kwaliteitswaarborg. Bij een score excellent steekt de opleiding ver uit boven de basiskwaliteit voor de generieke kwaliteitswaarborg en geldt ze hierbij als een (inter)nationaal voorbeeld. De score onvoldoende getuigt dan weer dat de generieke kwaliteitswaarborg onvoldoende aanwezig is.

De oordelen worden onderbouwd met feiten en analyses. De commissie maakt inzichtelijk hoe zij tot haar oordeel is gekomen. De commissie geeft ook een eindoordeel over de kwaliteit van de opleiding als geheel aan de hand van dezelfde vierpuntschaal. De oordelen en aanbevelingen hebben betrekking op de opleiding met alle daaronder ressorterende varianten, tenzij anders vermeld.

De commissie beoordeelt de kwaliteit van de opleiding zoals zij die heeft vastgesteld op het moment van het visitatiebezoek. De commissie heeft zich bij haar oordeel gebaseerd op het zelfevaluatie rapport en de informatie die voortkwam uit de gesprekken met de opleidingsverantwoordelijken, de lesgevers, de studenten, de alumni, de vertegenwoordigers van het werkveld en de verantwoordelijken op opleidingsniveau voor interne kwa-

liteitszorg, internationalisering en studiebegeleiding. De commissie heeft ook het studiemateriaal, de bachelorproeven, de elektronische leeromgeving Toledo en de examenvragen bestudeerd. Tevens is door de commissie een bezoek gebracht aan de opleidingsspecifieke faciliteiten, zoals de leslokalen en de mediatheek.

Naast het oordeel formuleert de visitatiecommissie in het rapport aanbevelingen in het kader van het verbeterperspectief. Op die manier wenst de commissie bij te dragen aan de kwaliteitsverbetering van de opleiding. De aanbevelingen zijn opgenomen bij de respectieve generieke kwaliteitswaarborgen. Aan het eind van het rapport is een overzicht opgenomen van verbeter suggesties.

Situering van de opleiding

De opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs is een professioneel gerichte bacheloropleiding van 180 studiepunten die wordt aangeboden in Vives Zuid (Campus Torhout) binnen het studiegebied Onderwijs. Binnen dit studiegebied worden eveneens de opleiding Bachelor in het onderwijs: Lager onderwijs en de bachelor-na-bacheloropleiding Schoolontwikkeling en enkele postgraduatenaangeboden. De studenten uit de opleiding kunnen twee vakken secundair onderwijs kiezen uit de volgende lijst van aangeboden vakken: aardrijkskunde, bio-esthetiek, biologie, economie, Engels, Frans, fysica, geschiedenis, godsdienst, haartooi, handel-burotica, lichamelijke opvoeding, Nederlands, project algemene vakken (PAV), techniek, voeding-verzorging en wiskunde. De opleiding biedt ook bewegingsrecreatie aan dat zich richt tot een beroepsactiviteit binnen de vrijetijdssector. De opleiding wordt in twee leer routes aangeboden. De leer route dagonderwijs van drie academiejaren (modeltraject) richt zich vooral op jongeren die na het secundair onderwijs deze dagopleiding willen volgen. Daarnaast biedt de opleiding ook de leer route Open-AvondRegentaat (OAR) aan, en dit sinds 2004. Bij deze leer route stromen vooral studenten in die de opleiding met werk en gezin willen combineren, wat de duur van het traject bepaalt. In deze leer route wordt gewerkt met blended learning, namelijk de combinatie van een beperkt aantal contacturen en zelfstudie. In beide leer routes kan de student in één of meer studie jaren lesbevoegdheid verwerven voor een derde vak secundair onderwijs, de StudieDuurVerkorting (SDV) genaamd.

Sinds het academiejaar 2013–2014 zijn de voormalige Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen (nu Vives Zuid) en de Katholieke Hogeschool

Brugge-Oostende (nu Vives Noord) een operationele eenheid geworden, die uiteindelijk zal leiden tot een volledige fusie. Voor de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs geldt dat de opleiding in Torhout (Vives Zuid) en de opleiding in Brugge (Vives Noord) beide ressorteren onder hetzelfde studiegebied Onderwijs en als dusdanig onder de bevoegdheid vallen van eenzelfde studiegebieddirecteur. Wel wordt er binnen de fusie gestreefd naar multicampusonderwijs en naar complementariteit en synergie. Dit wil zeggen dat de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs geen identieke opleiding is en zal worden op beide campussen, maar dat elke campus een eigen visie en invulling kan blijven behouden en dat het bestaande aanbod aan vakken secundair onderwijs gerespecteerd wordt. Er wordt wel ingezet op het uitwerken van een gezamenlijk ondersteunend en begeleidend kader voor de lerarenopleiding en van een gezamenlijk toetsbeleid. Er worden ook inspanningen geleverd onder andere met betrekking tot het aansturen van de kwaliteitszorgprocessen en de samenwerking rond personeelsinzet.

De lerarenopleiding in Torhout kent al een lange geschiedenis sinds de 19e eeuw. In 1838 werd in Roeselare een eerste Vlaamse normaalschool voor jongens opgericht, die acht jaar later verhuisde naar Torhout. De lerarenopleiding in Torhout was onderdeel van de fusie in 1995 waarbij zeven hogescholen in de regio Zuid-West-Vlaanderen de Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen (KATHO) vormden. In 2013 ging KATHO op in de fusieschool Katholieke Hogeschool Vives.

In de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs zijn in het academiejaar 2012–2013 741 studenten ingeschreven.

Generieke kwaliteitswaarborg 1 - Beoogd eindniveau

De commissie beoordeelt het beoogde eindniveau van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs als voldoende.

De opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van Vives Zuid hanteert een competentieprofiel dat overeenstemt met het beroepsprofiel van de leraar secundair onderwijs, zoals vastgelegd in het Besluit van de Vlaamse regering van 5 oktober 2007. Dit beroepsprofiel bestaat uit de tien functionele gehelen, waaronder de basiscompetenties vervat zitten en acht beroepsgerichte attitudes (beroepshoudingen). De functionele gehelen of beroepsrollen waarvoor een leraar secundair onderwijs de

basiscompetenties moet verwerven zijn: (1) de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, (2) de leraar als opvoeder, (3) de leraar als inhoudelijk expert, (4) de leraar als organisator, (5) de leraar als innovator – onderzoeker, (6) de leraar als partner van ouders of verzorgers, (7) de leraar als lid van een schoolteam, (8) de leraar als partner van externen, (9) de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap en (10) de leraar als cultuurparticipant. De opleiding heeft een elfde functioneel geheel toegevoegd, namelijk de leraar als *beziel(en)de* persoon (*zie onder*). De commissie waardeert dat deze functionele gehelen in de opleiding zijn uitgewerkt in gedragsindicatoren en dat de opleiding hierin drie beheersingsniveaus onderscheidt, namelijk het elementaire niveau, het doorgroeï- en het integratieniveau. Op zich vindt de commissie het een meerwaarde dat de opleiding bewust met deze beheersingsniveaus werkt. Het is voor de commissie onduidelijk of de opleiding voor alle opleidingsonderdelen en alle functionele gehelen de verwachte beheersingsniveaus kan weergeven in gedragsindicatoren of descriptoren zodat de docenten expliciet kunnen evalueren of de studenten de basiscompetenties op het gewenste niveau beheersen. De vraag van de commissie is dan ook om de beheersingsniveaus zelf te concretiseren en hun relatie met het niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS6) te verduidelijken.

De commissie heeft vastgesteld dat de opleiding verschillende gewichten geeft aan en verschillende beheersingsniveaus nastreeft met betrekking tot de functionele gehelen. De opleiding stelt met andere woorden dat bepaalde competenties vanaf de start duidelijk aan bod komen in alle opleidingsfasen zodat de basiscompetenties bereikt worden op integratieniveau, andere komen pas in latere fasen voor het eerst aan bod of worden enkel tot het doorgroei-niveau uitgewerkt. De functionele gehelen 1 tot en met 5 en het toegevoegde elfde functioneel geheel worden zo in de opleiding vanaf de start tot het integratieniveau uitgewerkt, functionele gehelen 6 tot en met 10 komen pas expliciet aan bod tijdens de eindfase van de opleiding. Deze laatste competenties moeten enkel op doorgroei-niveau behaald worden omdat de integratie pas gebeurt op het moment dat de studenten afgestudeerd en in het werkveld ingezet zijn. De commissie waardeert dat de opleiding duidelijkheid schept over de verschillende beheersingsniveaus voor de functionele gehelen/basiscompetenties. Anderzijds merkte de commissie een zekere gereserveerdheid van de opleiding op ten aanzien van de competenties binnen de functionele gehelen 6 tot en met 10. De opleiding laat met andere woorden nog te veel over aan de stageschool of de student zelf om een hoger niveau in deze competenties te behalen. Een stevigere samenwerking tussen de stagescholen en de op-

leiding in functie van het bereiken van een hoger niveau in alle functionele gehelen, zou volgens de commissie dan ook een meerwaarde betekenen.

Aan het competentieprofiel met de tien functionele gehelen heeft de opleiding een elfde competentie 'De leraar als beziel(en)de persoon' toegevoegd, waarin de beroepsgerichte attitudes vervat zitten. De opleiding heeft deze keuze gemaakt om de liefde voor het lerarenberoep en het inspireren van leerlingen een plaats te geven in haar opleidingsspecifiek competentieprofiel. De opleiding tracht deze profilering te onderbouwen met een visie op de geïntegreerde leraar. Tijdens de stage en in het basco-dossier (dossier basiscompetenties, zie GKW2) wordt de elfde competentie door middel van enkele generieke criteria geëvalueerd. Voor deze toegevoegde competentie werd een vertaling in concrete gedragsindicatoren nog niet gerealiseerd. De commissie vraagt om hier werk van te maken. De commissie stelde immers vast dat het bij verschillende stakeholders niet geheel duidelijk was wat zij onder deze toegevoegde competentie verstaan. Daarom beveelt de commissie de opleiding eveneens aan om het functioneel geheel bezielde/bezielende leraar beter af te bakenen, te operationaliseren en eenduidig te formuleren en te communiceren.

De professioneel gerichte opleidingen Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs in Vlaanderen hebben samen een domeinspecifiek leerresultatenkader (DLR) geformuleerd, dat in juni 2013 gevalideerd werd door de NVAO. Bij dit proces waren ook (inter)nationale experts betrokken. Uit een concordantiematrix blijkt dat de beroepsrollen of functionele gehelen van de leraar een één-op-één relatie vertonen met de tien domeinspecifieke leerresultaten, die zich bovendien baseren op de niveaudeSCRIPToren van VKS6. Daarom kan de commissie stellen dat de opleidingsspecifieke competenties wat betreft niveau en oriëntatie passen binnen het Vlaamse kwalificatieraamwerk en het DLR. Hierdoor sluiten ze aan bij de actuele eisen die nationaal en internationaal gesteld worden. De commissie spoort nochtans de opleiding aan om te werken aan expliciete internationale benchmarking en deze continu aan te houden.

De commissie stelde vast dat de opleidingsspecifieke competenties in voldoende mate gekend zijn door de betrokkenen. Dit gebeurt bij de studenten bijvoorbeeld niet alleen via de ECTS-fiches waarin per opleidingsonderdeel de nagestreefde basiscompetenties zijn opgesomd, maar ook via evaluatieformulieren van de stage en de basco-dossiers. In het basco-dossier reflecteren de studenten op het beheersingsniveau van de basiscompetenties en dienen ze zichzelf te evalueren. De vertegenwoordigers

van het werkveld kennen het competentieprofiel van de opleiding voornamelijk door de evaluatiecriteria van de stage. In 2007 en 2011 werden bevestigingen uitgestuurd naar het werkveld over het beheersingsniveau van de startcompetenties bij de afstuderende studenten. De opleiding onderhoudt goede contacten met de scholengroep Sint-Rembert. De commissie adviseert om meer inspanningen te leveren om een breder netwerk van goede stagescholen uit te bouwen. Het verder betrekken van het werkveld, onder andere door middel van focusgesprekken, behoort tot de strategische doelstellingen van de opleiding. De commissie wil het belang hiervan benadrukken; uit de gesprekken leidde zij immers af dat er bij het werkveld belangstelling is voor meer structureel overleg.

Zoals eerder vermeld, onderbouwt de opleiding haar competentieprofiel en de toevoeging van de elfde basiscompetentie met een onderwijsvisie die gericht is op geïntegreerd leraarschap. Hierbij worden drie identiteiten onderscheiden die dynamisch en constructief in verhouding dienen te staan met elkaar, namelijk de persoonlijke identiteit, de professionele identiteit en de schoolidentiteit. De opleiding ziet de leraar immers als iemand die in relatie met zichzelf als persoon, als professional en als lid van de school en de samenleving moet staan. De commissie waardeert dat de opleiding haar competentieprofiel onderbouwt met een visie en ziet hierin potentieel. Toch trof de commissie in de gesprekken met de stakeholders verschillende interpretaties aan van het onderliggende concept van identiteit en dan voornamelijk van de professionele identiteit van de student, namelijk het 'leraar-zijn'. De commissie plaatst dus vraagtekens bij de brede gedragenheid van de visie bij alle betrokkenen. Zij adviseert de opleiding om haar onderwijsvisie te verhelderen en eenduidig te communiceren met alle actoren. Bovendien moet de opleiding duidelijk maken hoe de visie de lerarenopleiding verder aanstuurt in onder andere een geëigende didactiek en methodiek, het didactisch concept, de feedback tijdens stages en de evaluatiepraktijk.

Volgens de commissie voldoet de opleiding aan de beoordelingscriteria van generieke kwaliteitswaarborg 1. Door de één-op-één relatie van de opleidingsspecifieke competenties (functionele gehelen) met de domeinspecifieke leerresultaten, past het beoogde eindniveau binnen het DLR en de VKS6. De opleidingsspecifieke competenties zijn eveneens aangepast aan de eisen van het (internationale) vakgebied en werkveld en zijn voldoende gekend door de stakeholders. Expliciete internationale benchmarking is wenselijk en kan geïntegreerd worden binnen projecten van internationalisering. In het toevoegen van een elfde competentie (de leraar als beziel(en)

de persoon) en het onderbouwen ervan met een visie op geïntegreerd le-
raar zijn, ziet de commissie potentieel. Toch moet de opleidingsvisie en het
competentieprofiel nog verhelderd en gecommuniceerd worden met alle
stakeholders, zodat deze tot een gedragen geheel kan leiden dat sturend
is voor de opleiding. De score 'voldoende' geldt ook voor het traject voor
werkstudenten, het OpenAvondRegentaat (OAR), aangezien hier met het-
zelfde competentieprofiel wordt gewerkt.

Generieke kwaliteitswaarborg 2 - Onderwijsproces

**De commissie beoordeelt het onderwijsproces van de professioneel
gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs als
voldoende.**

De commissie heeft bij de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair
onderwijs een programma gezien waarvan de inhoud en de vormgeving
doordacht zijn. Bij een substantiële curriculumwijziging vanaf het aca-
demiejaar 2007–2008 werden de docenten betrokken en werd het compe-
tentieprofiel van de leraar secundair onderwijs – met de 10 functionele
gehelen, de basiscompetenties en de beroepshoudingen – als referentie-
kader beschouwd. De commissie kon in de competentiematrix zien dat
de competenties op een adequate manier zijn vertaald in een evenwichtig
programma zodat alle competenties op een behoorlijk niveau aan bod kom-
men. De commissie vraagt wel om het werkveld via formele structuren
nog meer te betrekken bij wijzigingen in het programma. Volgens de ge-
sproken vertegenwoordigers van het werkveld gebeurt dit op dit moment
voornamelijk op informele basis tijdens stagecontacten.

Het programma van 180 studiepunten wordt in een modeltraject van
drie academiejaren of opleidingsfases met elk 60 studiepunten aangebo-
den. Daarnaast organiseert de opleiding een leerroute die zich richt op
zij-instromers, namelijk het OpenAvondRegentaat (OAR). De commissie
heeft vastgesteld dat het OAR-programma evenwaardig met de reguliere
dagopleiding is opgebouwd. Het traject wordt door de opleiding bewust
in blended learning aangeboden. De combinatie van zelfstudie met een
beperkt(er) aantal contacturen wordt door de doelgroep gewaardeerd en
leidt volgens de opleiding tot betere resultaten. Toch stelt de commissie
vast dat de OAR-studenten, indien dit voor hen past, aansluiten bij de
groep reguliere studenten en samen met hen de lessen en praktijksessies
volgen. De commissie beveelt de opleiding aan om verder te gaan met het
uitwerken van een onderwijsvisie op blended learning en de docenten bij

de implementatie ervan verder te ondersteunen. OAR-studenten wordt aangeraden het traject te spreiden over vier academiejaren van 45 studiepunten, omdat de opleiding dan een haalbaar project is. Afhankelijk van vrijstellingen en vooropleiding kan het OAR-traject sneller afgerond worden dan drie academiejaren.

De opleiding voorziet in de opbouw van haar programma – zowel het reguliere traject als het OAR-traject – zes semesters met drie componenten, namelijk de ondersteunende vakken, de twee vakken secundair onderwijs met hun specifieke vakkennis, en de praktijk en stages. De eerste vier semesters vormen de kernopleiding waarin pedagogisch-didactische en vakinhoudelijke vorming hand in hand gaan met didactische stages in het werkveld; ingroeien in het werkveld neemt de bovenhand in de laatste twee semesters. Wat betreft de vakken secundair onderwijs, kiest de student twee vakken uit volgende lijst: aardrijkskunde, bio-esthetiek, biologie, economie, Engels, Frans, fysica, geschiedenis, godsdienst, haartooi, handel-burotica, lichamelijke opvoeding, Nederlands, project algemene vakken (PAV), techniek, voeding-verzorging en wiskunde. De student kan ook kiezen voor bewegingsrecreatie, dat zich richt op een beroepsactiviteit binnen de vrijetijdssector. Elk vak secundair onderwijs wordt geflankeerd door een opleidingsonderdeel vakdidactiek. De ondersteunende vakken zijn onder andere 'Algemene didactiek', 'ICT', 'Algemene psychologie', 'Onderwijsorganisatie', 'Agogische vaardigheden', 'Zorg en diversiteit', 'Religie, zingeving en levensbeschouwing (RZL)', 'Ingroeien in het beroep/basico-dossier', 'Bachelorproef', en 'Pedagogische wetenschappen 3'. Zij vormen een rode draad doorheen de opleiding en garanderen dat de student steeds meer complexere didactische vaardigheden beheerst. In de derde opleidingsfase zijn keuzevakken voorzien, ook voor het OAR. De samenhang in het programma is volgens de commissie voldoende zichtbaar en dit wordt onderschreven door de bevroegde stakeholders. Blijvende afstemming is aangewezen, onder meer tussen de verschillende vakdidactieken. Hiervoor is meer overleg tussen de docenten nodig.

De keuzevakken en –trajecten situeren zich hoofdzakelijk in de derde opleidingsfase en richten zich vooral op een aantal internationale trajecten zoals Erasmusuitwisseling, ontwikkelingssamenwerking, Intensive programs (IP), buitenlandse stage of uitwisseling binnen een project. Daarnaast kunnen de studenten kiezen uit twee voortrajecten, namelijk het voortraject Onderwijskunde en het voortraject Alternatieve opleiding bachelor Lager onderwijs (AO2). Bij het eerste voortraject volgen studenten drie opleidingsonderdelen aan de universiteit KULAK in Kortrijk, met het

oog op een verdere masterstudie. Bij het voortraject AO2 kunnen studenten op de eigen campus opleidingsonderdelen volgen bij de opleiding Bachelor in het onderwijs: Lager onderwijs. Studenten lichamelijke opvoeding of bewegingsrecreatie kunnen zich specialiseren via de keuzedomeinen Wellness of Functional trainer.

De commissie heeft enkele opmerkingen in verband met de behandelde topics en de samenhang tussen de vakdidactieken van de vakken secundair onderwijs enerzijds en de samenhang tussen de vakdidactieken en de algemene didactiek/opvoedkunde anderzijds. De commissie keek voor verschillende vakken secundair onderwijs het cursusmateriaal van de vakdidactiek in en kwam tot de conclusie dat de docenten soms een geheel andere invulling van vakdidactiek hanteren en autonoom de topics bepalen die ze willen behandelen. Zo krijgen de studenten binnen een bepaalde vakdidactiek tips, een andere vakdidactiek gaat eerder in op het leren van leerlingen en nog een andere vakdidactiek werkt vanuit een visie op het vak. Sommige cursussen van vakdidactiek zijn gedateerd en getuigen minder van een visie. De commissie stelt dat elke vakdidactiek zou moeten vertrekken vanuit een visie op het vak en de plaats van het vak in het curriculum van de leerling, vanuit de leerplannen en de eindtermen en vanuit het leerproces van de leerling. De commissie wil de opleiding aansporen om de inhouden voor vakdidactiek kritisch te evalueren, de sterk uitgewerkte topics te delen en zo zorgen voor meer diepgaande afstemming tussen de vakdidactieken onderling. Door meer overleg tussen de docenten van de verschillende vakdidactieken en door de good practices samen te brengen, zou de opleiding volgens de commissie moeten evolueren naar een gemeenschappelijk kader voor een krachtigere vakdidactiek. Daarin zijn, afhankelijk van het vakgebied, eigen accenten en aanvullingen mogelijk. De opleiding geeft aan dat er in de vakken secundair onderwijs een link wordt gelegd van de vakdidactiek naar de algemene didactiek en vice versa, zodat ook voor de studenten verbanden duidelijk worden. Studenten hebben niet de indruk dat er overlap is tussen de algemene didactiek en de vakdidactieken en zien de zinvolheid en bruikbaarheid van de verschillende vakdidactieken en de overkoepelende algemene didactiek in. Dit vernam de commissie uit de gesprekken die zij voerde. De afstemming tussen algemene didactiek en vakdidactiek moet in ieder geval verder gezet worden om zo te groeien naar een sterkere gemeenschappelijke vakdidactiek.

Met betrekking tot de gehanteerde leer- en werkvormen willen docenten zelf het voorbeeld geven volgens het principe van 'teach as you preach'.

Dan worden de studenten gestimuleerd om zelf ook diverse werkvormen te gebruiken in de klaspraktijk. De uiteindelijke keuze en variatie van werkvormen ligt bij de docent. De opleiding moet binnen het kader van kwaliteitszorg blijvend onderzoeken of de nagestreefde competenties het meest efficiënt gerealiseerd kunnen worden via de gekozen werkvorm en evaluatievorm.

De commissie peilde naar de bekendheid en het gebruik van de leerplannen van de verschillende onderwijsnetten bij de studentengroep. Uit de gesprekken bleek dat studenten vooral aan de slag gaan met de leerplannen van het katholieke onderwijsnet, omdat ook de meeste stages gericht zijn op het katholieke onderwijs. Indien noodzakelijk, kan de student de vakleerplannen voor de andere onderwijsnetten digitaal ophalen. De commissie vindt het belangrijk dat studenten leren om met de leerplannen van de verschillende koepels/netten aan de slag te gaan. De commissie was tevreden te vernemen dat de opleiding studenten aanzet om leerplannen te vergelijken. Zij vraagt echter hier systematisch op in te zetten en studenten voor te bereiden op het kritisch onderzoekend bestuderen en gebruiken van de leerplannen van alle netten zodat de studenten breed inzetbaar opgeleid worden voor het gehele secundair onderwijs.

De commissie meent dat de kwaliteit van het studiemateriaal en de ECTS-fiches over het algemeen behoorlijk is. Sommige cursusmaterialen zijn gedateerd en moeten dringend geactualiseerd worden. Het elektronische leerplatform Toledo is vooral een communicatiemiddel in de opleiding. Hier vinden de studenten extra informatie over de cursussen, via dit kanaal dienen zij taken in en kunnen zij beoordelingen van examens, projecten en stages terugvinden. De commissie vindt het positief dat de opleiding inspanningen levert om de vereiste taalcompetenties te bereiken, onder andere door de logopedische screenings en het bijhouden van het digitale taalgroeidossier voor elke student. Van de studenten lichamelijke opvoeding in het OAR-traject vernam de commissie dat zij met betrekking tot de sportpraktijk online videomateriaal ter beschikking hebben, wat zij erg waarderen.

Verder is de commissie van mening dat de opleiding kan beschikken over mooi uitgewerkte materiële voorzieningen waarbij de lokalen elk hun eigen uitstraling hebben. Een deel van de campus is een 'ouder' gebouw uit de jaren '50, een andere deel is nieuw en tien jaar in gebruik. Volgens de commissie getuigt de renovatie van delen van de campus van een visie op onderwijs en bereidt het leraren voor op innovatief en modern onderwijs,

waarvan ook het verantwoord gebruik van tablets in de lespraktijk getuigt. De commissie bezocht mooi vormgegeven lokalen voor specifieke vakken secundair onderwijs zoals onder andere bio-esthetiek, voeding-verzorging, haarzorg, lichamelijke opvoeding, techniek, handel-burotica. Ook de lokalen van andere vakken secundair onderwijs zoals geschiedenis en talen stralen een eigen identiteit uit, wat de commissie apprecieert. Daarnaast beschikte de campus over een taallabo waar communicatieve vaardigheden worden geoefend. Ook in de mediatheek hebben de studenten alle nodige faciliteiten ter beschikking om bronnen te raadplegen en te ontlenen en om individueel of in groep te werken aan opdrachten. iPads kunnen daar ontleend worden door de studenten. Dat de mediatheek één avond per week langer geopend is en ook op zaterdag bereikbaar is voor OAR-studenten, kan op de goedkeuring van de commissie rekenen.

De commissie heeft uit de gesprekken met de studenten en alumni afgeleid dat de studielast van de opleiding zwaar, maar haalbaar is. De opleiding heeft zicht op de studielast, wat de commissie waardeert. Dit doet de opleiding door studenten jaarlijks een digitale enquête over een aantal opleidingsonderdelen te laten invullen. Volgens de studenten wordt de studielast periodiek sterk verhoogd door het samenvallen van jaartaken, opdrachten en groepswerken die zij te verwerken krijgen in combinatie met de stages en de bachelorproef in de laatste opleidingsfase. In deze drukke periode wordt het voor de studenten moeilijk om de vakken secundair onderwijs bij te houden. De commissie stelde vast dat de opleiding zich bewust is van dit pijnpunt en daarvoor verbeteracties en aanpassingen plant. Wel zijn studenten tevreden dat zij de opdrachten in het begin van het academiejaar ontvangen en zelf kunnen inplannen wanneer zij die maken. Wanneer studenten problemen zouden ondervinden met studieplanning, weten ze dat ze terecht kunnen bij de studiebegeleidingsdienst. Ook voor studenten uit het OAR die weinig of geen vrijstellingen hebben, is de opleiding zwaar. Zij waarderen wel dat ze de problemen kunnen melden bij de docenten en voelen zich dan ook gehoord. Zo is de combinatie van studeren met werk en gezin meer haalbaar voor de OAR-studenten omdat de opleiding zorgde voor een flexibel en gespreid systeem van examenmomenten.

De vrijstellingen binnen het systeem van elders verworven kwalificaties (EVK) en eerder verworven competenties (EVC) zorgen er, in het bijzonder bij de OAR-studenten, voor dat de opleiding haalbaar is. Op basis van hun vooropleiding of al verworven competenties kunnen zij vrijgesteld worden van bepaalde opleidingsonderdelen of stagemodules. Stage-uren kunnen gespreid worden over een langere periode en studenten met

een pedagogisch diploma, die de hoofdmoot uitmaken van de instrumende studenten in het OAR-traject, kunnen sneller starten met de stage. De commissie waardeert dat de opleiding inspanningen doet om het doorstroomrendement van de dagstudenten en vooral van de OAR-studenten te bewaken, aangezien bij deze laatste groep een aanzienlijke drop-outratio wordt vastgesteld. De commissie vindt de slaagkansen, ook voor studenten met een KSO- of TSO-vooropleiding, behoorlijk. Verder vindt de commissie het positief dat de opleiding de drop-out monitort en preventief acties neemt. De commissie raadt de opleiding aan om het doorstroomrendement van haar studenten blijvend te analyseren en acties te nemen door bijvoorbeeld intakegesprekken bij inschrijving te organiseren, hierop potentiële OAR-studenten uit te nodigen en duidelijk aan te geven wat het profiel van de leraar secundair onderwijs inhoudt en wat er van de studenten aan inspanningen verwacht wordt. De commissie stelde vast dat de opleiding flexibel inzet op trajectbegeleiding en zo een realistisch programma kan adviseren. Het studierendement van de opleiding schommelt rond de 75% (voor de reguliere dagstudenten en de OAR-studenten samen) en ligt daarmee in lijn van het Vlaamse gemiddelde.

De begeleiding van de studenten begint vaak voor de start van de opleiding, door middel van taaltesten, oriënterende proefexamens, een test sportmotorische vaardigheden voor LO-studenten en de digitale LEMO-test (leerstijlen- en motivatietest) waarna studenten een persoonlijk feedbackrapport ontvangen. Begeleiding is een taak van de docenten, maar is vrijblijvend en gebeurt enkel op initiatief van de student. De commissie leidde uit de gevoerde gesprekken af dat studenten en alumni de begeleiding van de docenten gedurende hun opleidingstraject waarderen. Zij weten wie bij problemen het aanspreekpunt is voor studie- en studentenbegeleiding. Ook de commissie vindt de laagdrempelige bereikbaarheid van de docenten en opleidingshoofden een pluspunt. De hogeschool en de opleiding hebben geïnvesteerd in psychosociale begeleiding, begeleiding/hulp inzake de elektronische leeromgeving, taalbegeleiding, begeleiding in verband met studievaardigheden en voor studenten die faciliteiten aanvragen bij bijvoorbeeld de combinatie werken en studeren, topsportstatuut of functiebeperkingen. De ISP-coördinator (Individueel Studie Programma) begeleidt studenten die een EVC- of EVK-procedure willen opstarten. De commissie vernam dat studenten de begeleidingsdiensten kennen, maar dat de stap om hen effectief te contacteren bij problemen soms groot is.

De opbouw van de stages is volgens de commissie logisch. Zij waardeert het dat de studenten in de eerste opleidingsfase al een participatieve sta-

ge uitvoeren en zo snel kennis maken met het werkveld. De stageopbouw start in de eerste fase met observatielessen in de nabijgelegen bevriende secundaire school, aangevuld met didactische ateliers en microteaching. De observatielessen evolueren naar stagelessen waar studenten in de tweede graad van het ASO en TSO voor de klas staan en zich concentreren op de klassikale aanpak van een les. De nauwe samenwerking met de secundaire school zorgt er volgens de opleiding voor dat deze stagelessen plaatsvinden in een veilig klimaat. Studenten lichamelijke opvoeding geven in de eerste opleidingsfase les in het lager onderwijs. Volgens de commissie stelt het lesgeven in het basisonderwijs hoge vakdidactische eisen onder andere op het vlak van bewegingsinzicht en inzicht in de psychomotorische ontwikkeling van jonge kinderen. De commissie adviseert dan ook om het uitgangspunt van de opleiding in vraag te stellen en te overwegen (ook) in de derde opleidingsfase meer expliciete aandacht te schenken aan de vakinhoudelijke en didactische eigenheid van het lesgeven aan verschillende leeftijdsgroepen. Voor bewegingsrecreatie, waarbij de nadruk ligt op het (bege)leiden van sportieve activiteiten in de vrijetijdsector eerder dan in een onderwijscontext, voorziet de opleiding in specifieke stageactiviteiten onder andere een context van outdoor en coast, fitness en wellness of training en coaching. In de tweede opleidingsfase staan het klasmanagement en het realiseren van een individuele aanpak van de leerlingen centraal. In de derde opleidingsfase tenslotte zijn andere doelgroepen en gedifferentieerde opdrachten de focus. De studenten zijn verplicht om in de tweede graad van het secundair onderwijs in verschillende onderwijsvormen les te geven. In de alternatieve stage in de derde opleidingsfase kunnen ze zelf een specifieke onderwijs- of vakgerichte context kiezen om hun pedagogische-didactische competenties verder aan te scherpen.

Mentoren op de stageschool en stagebegeleiders uit de opleiding nemen de begeleiding van studenten op stage voor hun rekening. De opleiding gebruikt begeleidingsformulieren voor de beoordeling van individuele didactische stagelessen met criteria gericht op de basiscompetenties. Na iedere stageles kunnen studenten terecht bij hun mentor voor een kort feedbackgesprek waarin tips worden meegegeven voor de volgende les. Het stagevademeccum dat de opleiding voor zowel de dagstudenten als de studenten van het OAR heeft uitgewerkt, is een belangrijk document voor de betrokkenen. Uit de gesprekken leidde de commissie af dat de stagebegeleiders een tweetal keer per stageperiode stagebezoeken uitvoeren. Dit gebeurt in de meeste gevallen door de vakdocent(en) of, indien dit praktisch niet te organiseren is, door docenten van algemene vakken. Bij problemen kan de stagebegeleider of de mentor een 'second opinion' en een extra stagebe-

zoek vragen. Dezelfde werkwijze wordt gehanteerd bij de OAR-studenten. Volgens de studenten is ook hier de drempel om met vragen naar een (vak) docent te stappen erg laag.

De commissie had vragen over de realisatie van de basiscompetenties binnen de functionele gehelen 'de leraar als partner van ouders/partner van externen' in het programma, voornamelijk tijdens de stage. Zoals in GKW 1 vermeld, worden deze basiscompetenties nagestreefd op doorgroei-niveau. Het komt in de praktijk soms voor dat studenten niet de mogelijkheid krijgen om oudercontacten, vakvergaderingen of klassenraden bij te wonen. De commissie begrijpt dat het niet evident is om als student volledig zelfstandig oudercontacten aan te pakken. Ze waardeert dat de opleiding hierop inspeelt door onder andere gesprekssimulaties tijdens lessen agogische vaardigheden en ingroeitaken tijdens de stage te laten uitvoeren. De commissie meent dat de studenten de leeransen zouden moeten krijgen om onder andere klassenraden en oudercontacten bij te wonen. Volgens de commissie moet de opleiding ambitieuzer en proactiever optreden naar het werkveld toe en meer afstappen van het principe van 'te gast zijn' in een stageschool. De opleiding mag met andere woorden hogere eisen stellen in haar keuze van stagescholen en mentoren. Hierover moet de opleiding in overleg gaan met de stagescholen. Specifieke navorming voor mentoren zou zeker een meerwaarde bieden, zo meent de commissie. Het contact met mentoren verloopt op dit moment immers eerder informeel en tijdens de stagebezoeken. Het structureel betrekken van het werkveld bij de opleiding kan hierbij ingezet worden.

De commissie vindt het opvallend dat bij een aantal keuzetrajecten zoals het traject onderwijskunde een aantal weken stage wegvallen en vraagt zich af hoe de opleiding dan garandeert dat de studenten in dit traject de competenties in dezelfde mate kunnen bereiken als studenten die dit traject niet volgen en hoe zij dat zelf ook toetst. De opleiding beraamt haar praktijkcomponent op 51 studiepunten voor de dagopleiding en 49 studiepunten voor de OAR-opleiding. Daarvan worden respectievelijk 14 en 17 studiepunten toegekend aan vakdidactiek en didactische oefeningen, waardoor voor de effectieve stages respectievelijk 37 en 32 studiepunten toegekend worden. Het is voor de commissie onduidelijk of mentoren betrokken zijn bij het uitwerken van de vakdidactiek en didactische oefeningen. Hierdoor is het voor de commissie niet duidelijk of de opleiding voldoet aan de decretale verplichting van 45 studiepunten praktijkcomponent (preservicetraining).¹

1 Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen van 6 december 2006, hoofdstuk IX,

Aansluitend op opdrachten en onderwerpen die bij de stages en de bachelorproef aan bod komen en met het oog op competentieontwikkeling en –groei, werken de studenten een basco-dossier uit dat reeds in de tweede opleidingsfase start. Dit is een portfolio waarin de studenten reflecteren over de elf functionele gehelen en de basiscompetenties. Zij formuleren eigen sterktes en zwaktes en stellen voor zichzelf een actieplan op met concrete doelen. Het basco-dossier kadert binnen de reflectieerlijn. Deze start in de eerste opleidingsfase met reflecties op de stage volgens de reflectiecyclus van Korthagen. In de tweede opleidingsfase start het basco-dossier en dit mondt uit in een mondelinge presentatie van dit portfolio op het einde van de opleiding. Daarin moeten studenten hun identiteit als leraar aantonen. De commissie kan de startende kwaliteit van de reflectieerlijn vanaf de eerste fase van de opleiding appreciëren. Toch heeft de opleiding nog werk voor de boeg om binnen de reflectieerlijn criteria vast te leggen en zo de kwaliteit van de reflecties te optimaliseren. In de eerste opleidingsfase worden studenten vaardigheden bijgebracht om te leren reflecteren volgens de cyclus van Korthagen, maar de commissie kon bij het inkijken van enkele reflecties vaststellen dat studenten dit doorgaans niet deden volgens het aangeleerde model. De commissie adviseert de opleiding om consequent de reflecties te formuleren volgens aangereikte modellen of theorieën. De studenten moeten hierin begeleid worden. Ook kan de reflectie aan kwaliteit winnen als die tevens plaatsvindt vanuit andere perspectieven, bijvoorbeeld vanuit het perspectief van de leerling of vanuit een theoretisch model. Hoewel de commissie tevreden is te vernemen dat de reflecties na stagelessen gebundeld worden in een stagemap, nagekeken worden door docenten en dat studenten feedback ontvangen, is ze van mening dat regelmatige feedback tijdens de stages een grotere meerwaarde zou creëren. Studenten uit het OAR-traject gaven aan dat zij per stageles een logboek maken op basis van het reflectiemodel van Korthagen. De studenten waarderen de begeleiding van de trajectbegeleider bij het reflecteren en het uitwerken van hun basco-dossier.

Naast de reflectieerlijn is recent (vanaf academiejaar 2013–2014) een leerlijn voor het ontwikkelen van informatie- en onderzoeksvaardigheden in het programma geïmplementeerd. De commissie meent dat bij de nieuwe onderzoekleerlijn, die volgens de opleiding is aangestuurd door de formulering van het DLR rond onderzoeksvaardigheden, vernieuwingen zijn ingezet die meer garanties bieden om de onderzoekscompetenties op niveau VKS6 te realiseren. De commissie vindt het positief dat de opleiding inspanningen heeft geleverd om de onderzoekscompetenties meer in de opleidingsonderdelen te brengen, de voorbereiding van de bachelor-

proef te starten in de tweede opleidingsfase en de beoordelingscriteria van de bachelorproef te herzien (zie GKW 3). De studenten getuigden dat ze in de lessen de OVUR-methode (oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en verwerken) gebruikten. De commissie wil de opleiding aansporen om de onderzoekslijn verder uit te werken en te integreren in het programma. In de eerste opleidingsfase werken studenten in de ondersteunende opleidingsonderdelen 'ICT' en 'Nederlands' aan informatievaardigheden. In de tweede opleidingsfase start de onderzoeksleerlijn en is in een pakket onderzoeksvaardigheden voorzien (onder andere resultaten van enquêtes verwerken en een onderzoeksplan opstellen). De bachelorproef vormt ten slotte het sluitstuk van deze leerlijn. Het onderwerp van de bachelorproef kunnen studenten zelf aandragen, maar er is ook een lijst beschikbaar vanuit het werkveld met mogelijke onderwerpen. Studenten moeten een externe partner (stageschool, vereniging of instelling) zoeken om het ontwikkelde materiaal te testen. Deze externe partners staan eveneens in voor inhoudelijke begeleiding en zien toe op het verloop van de bachelorproef. De focus van de bachelorproeven ligt op wetenschappelijk onderzoek, maar ook veldwerk, een manifestatie, een excursie, een ICT-toepassing, een uitdieping van een project of een andere vorm van maatschappelijke dienstverlening komen in aanmerking. Docenten van de opleiding begeleiden de bachelorproef en bewaken inhoud en proces. Studenten zijn zelf verantwoordelijk om contact op te nemen met hun begeleiders.

De commissie is van mening dat de studenten tijdens hun opleiding in voldoende mate in aanraking komen met internationalisering. Zo zijn studenten verplicht deel te nemen aan een internationale studiereis in de laatste opleidingsfase; de opleiding organiseert een internationale avond (met plannen voor een internationale week vanaf volgend academiejaar); er is uitgaande en inkomende studenten- en docentmobiliteit (onder andere in de keuzetrajecten Erasmus en ontwikkelingssamenwerking, Intensive Programs, ...). Ook bij internationale (vakken)stages zijn – voor zover praktisch en organisatorisch mogelijk – stagebezoeken door de docenten gepland of zijn de stagecoördinatoren in het buitenland op de hoogte van wat de opleiding verwacht, wat de commissie als positief beschouwt. De commissie raadt de opleiding aan om verder te analyseren welke leerwinsten de studenten halen uit alle internationale contacten en ervaringen en welke competenties speciale aandacht krijgen. Met deze conclusies kunnen wellicht in de toekomst meer studenten overtuigd worden om positief te kiezen voor internationale projecten.

Met betrekking tot het personeel viel het de commissie op dat het merendeel van de docenten een universitair diploma heeft en dit in combinatie

met onderwijservaring in het secundair onderwijs, wat zij waardeert. De docenten hebben volgens de commissie een sterke vakinhoudelijke kennis. Het opleidingsteam werkt in een organisatie die volgens de commissie veel vernieuwingen stuurt en ondersteunt. Het organogram van de opleiding opent met andere woorden perspectieven om te komen tot een moderne en kwaliteitsvolle lerarenopleiding. Positief is dat docenten zich engageren voor veel werkgroepen en zich sterk betrokken voelen bij de opleiding. Door de grote verscheidenheid aan onderwijs- en begeleidingstaken worden de onderlinge afstemming en communicatie tussen de docenten volgens de commissie vergroot. Zoals eerder vermeld, kan het overleg in het kader van de onderlinge afstemming tussen de vakdidactieken nog vergroot worden. De verscheidenheid aan taken (onderwijs, onderzoek, bachelorproefbegeleiding, trajectbegeleiding, stagebegeleiding,...) zorgt wel voor een grote werkdruk die blijvende opvolging vraagt. Anderzijds stelde de commissie vast dat de werklast voor ieder personeelslid in detail berekend en evenwichtig gespreid wordt en dat gestreefd wordt naar een gelijke benadering.

Voor de dagopleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs is voor een totaal van 32,5 voltijdse equivalenten (VTE) personeel aan het werk, waarvan 17,1 VTE voor het onderwijs, 5,5 VTE voor stagebegeleiding en 1,5 VTE voor trajectbegeleiding en studie- en studentenbegeleiding. De overige procenten in de taakfiches worden ingevuld met coördinerende taken, begeleiding bachelorproeven, overleg en projectdagen. Voor de OAR-opleiding is 8,4 VTE als omkadering voorzien (academiejaar 2012–2013). De docenten zijn gelijkmatig over de verschillende leeftijdscategorieën verdeeld en er zijn bijna evenveel mannen als vrouwen aan het werk, zo stelde de commissie vast.

De commissie leidde uit de gesprekken en de ingekeken documenten af dat de docenten steeds veel autonomie krijgen in het uitvoeren van hun taken, maar dat zij toch ook (indirect) worden gestuurd van bovenaf. Uit gesprekken met docenten bleek het bewustzijn dat meer aansturing (in de toekomst) noodzakelijk is om een meer coherente opleiding te realiseren en om vernieuwing en ontwikkeling werkelijk te kunnen implementeren. De commissie vindt het positief dat er kansen gecreëerd worden om zich verder te ontwikkelen en dat de nascholingsinspanningen worden opgenomen in een dossier. Dit professionaliseringsdossier wordt meegenomen in functionerings- en evaluatiegesprekken. Professionalisering wordt vanuit twee hoeken aangestuurd: enerzijds worden vanuit individuele docenten, het hele opleidingsteam of de hogeschool vragen geformuleerd om na-

scholingen te volgen (extern en intern aanbod, een professionaliserings-tweedaagse die de opleiding organiseert, ...), anderzijds kunnen docenten inschrijven op initiatieven van de Associatie of de hogeschool. Het is een aanbeveling van de commissie om de professionaliseringsmogelijkheden in verband met blended learning en het verder ondersteunen en uitwerken van het OAR-traject te verkennen. Docenten nemen verder ook deel aan praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (PWO), zoals bijvoorbeeld een onderzoek – in samenwerking met de opleiding Lager onderwijs – rond de integratie van Google Earth in het onderwijs. Verder loopt er een PWO-project rond het gebruik van videobeelden bij de lessen lichamelijke opvoeding en bewegingsrecreatie. Dat de disseminatie van onderzoekscompetenties en (resultaten van) onderzoeksprojecten gebeurt in een (half) jaarlijkse ‘markt’ na personeelsvergaderingen, vindt de commissie een waardevol initiatief. De commissie adviseert de opleiding wel om het docententeam verder te professionaliseren zodat ze de studenten beter kunnen begeleiden bij het ontwikkelen van de onderzoekscompetenties. De verantwoording ligt in het toenemende belang van de onderzoeksleerlijn in de opleiding en het feit dat alle docenten de bachelorproefbegeleiding in hun takenpakket opnemen. De commissie adviseert het docententeam om zelf de onderzoekscompetenties te ontwikkelen en de resultaten van onderzoek in de lessen te integreren. De studenten zijn vragende partij om bijvoorbeeld anderstalige bronnen in de lessen op te nemen.

De commissie is van mening dat de opleiding haar interne kwaliteitszorg op een degelijke manier aanpakt. De aanbevelingen van de vorige visitatie hebben geleid tot structurele verbeteracties. Andere verbeterpunten vloeien voort uit cyclisch vastgelegde bevragingen volgens een meetkalender op hogeschool- en campusniveau en uit focusgesprekken. Verbeteracties die door de hogeschool aangestuurd worden (bijvoorbeeld over evaluatiebeleid), worden op een volgens de commissie degelijke manier vertaald, begeleid en opgevolgd op opleidingsniveau. Andere strategische doelstellingen die exclusief op de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van toepassing zijn, bepaalt het onderwijsmanagementteam (OMT) op basis van resultaten van formele en informele bevragingen. Deze worden in een tweejaarlijks plan gegoten en er worden actiepunten geformuleerd. In het plan van 2012–2014 ligt de focus op ICT-integratie, onderzoek en evaluatiebeleid. Verschillende werkgroepen werken met steun van de onderwijscoach de verschillende strategische doelstellingen uit. De commissie kan zich in deze aanpak vinden. Desondanks meent de commissie dat het zelfevaluatierapport van de opleiding te weinig zelfkritisch was en weinig analyse bevatte.

De commissie leidde uit de gesprekken met de verschillende stakeholders af dat deze tevreden zijn over de mate waarin zij bij de opleiding worden betrokken. De opleiding heeft een preferente samenwerking en nauwe contacten met de secundaire scholen van de scholengroep Sint-Rembert. Bij de andere vertegenwoordigers van het werkveld verloopt deze betrokkenheid voornamelijk aan de hand van eerder informele contacten. Het werkveld is eveneens betrokken in de departementale raad. Het plan van de opleiding om in de toekomst het werkveld nog sterker en structureel te betrekken, onderschrijft de commissie. De studenten hebben een belangrijke rol in de kwaliteitszorg van de opleiding door het invullen van bevragingen per opleidingsonderdeel, het voeren van focusgesprekken en het zetelen in een studentenraad. Ook zij voelen zich gehoord en kunnen met vragen en opmerkingen terecht. De opleiding voert een '3x2 alumni-beleid'; dit wil zeggen dat de opleiding haar alumni twee maanden, twee jaar en twintig jaar na afstuderen laat terugkomen. Vaak wordt dit gekoppeld aan bevragingen over de bereikte basiscompetenties bij de instap in het werkveld.

Samenvattend meent de commissie dat de opleiding erin slaagt om voor de studenten een samenhangende leeromgeving te creëren die hen in staat stelt om de beoogde competenties te realiseren. Daarmee voldoet de opleiding aan de beoordelingscriteria van deze generieke kwaliteitswaarborg. Er zijn enkele mooie vernieuwingen ingezet (bijvoorbeeld rond bachelorproef en rond de onderzoeks- en informatieleerlijn) die volgens de commissie potentieel bevatten, maar tegelijkertijd de opleiding voor een aantal uitdagingen stellen. Onder andere de materiële voorzieningen, het doorstroomrendement, het bewust aanbieden van blended learning in het OAR-traject en de kwaliteit/het potentieel van het personeel vindt de commissie sterk aanwezig in de opleiding. Er zijn werkpunten te vermelden, zoals onder andere de afstemming tussen de vakdidactieken, de mentorenvorming en het bewaken van de kwaliteit van de begeleiding op stageplaatsen, het verder uitwerken van de reflectie- en onderzoekslijn en de begeleiding ervan door de docenten. Aangezien de bovenvermelde aspecten wezenlijke onderdelen van het programma en het onderwijsproces van de opleiding uitmaken en er hierin nog verbetering mogelijk is, heeft de commissie de score 'voldoende' aan deze generieke kwaliteitswaarborg toegekend. Volgens de commissie lopen de onderwijsprocessen in het OAR op dezelfde of gelijkaardige manier als in het reguliere dagtraject en de kwaliteit ervan is gelijkwaardig. Daarom heeft de commissie geen afwijkende score toegekend aan GKW 2 voor de variant in de opleiding, het OAR.

Generieke kwaliteitswaarborg 3 - Gerealiseerd eindniveau

De commissie beoordeelt het gerealiseerde eindniveau van de professioneel gerichte opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs als voldoende.

De commissie heeft vastgesteld dat het evaluatiebeleid van de opleiding geïnspireerd door en afgestemd is op dat van de hogeschool. De toenmalige Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen (KATHO) startte in academiejaar 2011–2012 met het ontwikkelen van een evaluatiecharter in drie delen. Op het macroniveau worden strategische, organisatorische en kwaliteitskeuzes gemaakt. Het mesoniveau richt zich op de uitwerking van een concreet toetsbeleid op opleidingsniveau en op het microniveau wordt de kwaliteit van de individuele toetsen van docenten onder de loep genomen. De opleiding heeft dit charter vertaald naar haar specifieke context. De commissie stelde vast dat de opleiding gestart is met het implementeren van het toetsbeleid op meso- en microniveau en dat docenten in dit proces ondersteund worden, bijvoorbeeld door de onderwijscoach die hierover nascholing volgde. De commissie wenst de opleiding aan te bevelen om nascholing en begeleiding te organiseren voor docenten in het kader van de individuele toetsing en beoordeling van de opleidingsonderdelen, de bachelorproef en de stages, conform het voorgestelde beheersingsniveau. De commissie merkte tijdens het visitatiebezoek op dat docenten al sterk bezig zijn met toetsing en het formuleren van een visie daarop. Het toetsbeleid is dan ook één van de strategische doelstellingen van de opleiding en blijft ook in het fusieverhaal op de agenda staan. Anderzijds merkt de commissie op dat de docenten een ruime autonomie krijgen toegekend, ook met betrekking tot toetsen. Er is voor de docenten een checklist voorhanden om hun toetsen op kwaliteit en betrouwbaarheid te toetsen. De commissie vernam dat docenten onderling elkaars toetsen hebben bestudeerd, maar de commissie raadt de opleiding aan om dit gestructureerd te doen en een metaniveau in te stellen waarop alle individuele toetsen gecontroleerd worden. De toetscommissies die zijn opgericht met onder andere als taak de afgenomen toetsen te analyseren, kunnen hierbij volgens de commissie een belangrijke rol spelen. De commissie meent dat de verbeterleutels bij de toetsen die zij tijdens het bezoek heeft ingekeken, bijdragen tot een grotere betrouwbaarheid van de toetsen.

Verder meent de commissie dat de toetsprocedures van de opleiding voldoende transparant zijn. Ook de studenten gaven tijdens hun gesprek met de commissie aan niet voor verrassingen te staan tijdens en na examenperiodes. Zij zijn bekend met de evaluatiecriteria en -procedures via de

ECTS-fiches, het onderwijs- en examenreglement van de hogeschool, het stagevademeccum en de bachelorproefhandleiding. Ook de werking van de ombudspersoon is bij de studenten bekend. De te toetsen competenties en de evaluatievormen zijn voor alle opleidingsonderdelen in de ECTS-fiches aangegeven. De opleiding plant in een volgende stap om na te gaan in welke mate individuele examenopgaves effectief gericht zijn op het evalueren van de basiscompetenties en in welke mate ze samen (geïntegreerd) alle basiscompetenties bestrijken. De commissie is van mening dat het niveau van de toetsing van de ondersteunende opleidingsonderdelen en de vakken secundair onderwijs voldoet. Zij kon evaluaties en toetsopgaven inkijken en stelde een voldoende grote variatie vast in evaluatievormen, het soort vragen en de moeilijkheidsgraad. De evaluaties maken, naast kwaliteitsbewaking door de onderwijscoach, regelmatig deel uit van studentenbevragingen, waardoor mogelijke problemen snel opgespoord kunnen worden en aan de betreffende docenten worden voorgelegd.

De toetsing van de stage gebeurt door verschillende beoordelaars; de verantwoordelijkheid van de eindscore ligt wel bij de opleiding. De mentoren van de stagescholen evalueren de studenten impliciet mee, aangezien zij na elke stageles begeleidingsformulieren, gelinkt aan de basiscompetenties, invullen en na de stageperiode een synthesesdocument bezorgen aan de opleiding met hierin een kwalitatieve beoordeling van de student. Voor de stagelessen zijn het de stagebegeleiders (vakdocenten) die evalueren. Volgens de studenten worden in de eerste en tweede opleidingsfase punten per vak secundair onderwijs gegeven, in de derde opleidingsfase wordt dit omgezet naar een globaal cijfer voor stage voor de twee vakken secundair onderwijs. Er wordt overlegd over de score voor stages, zowel tussen mentoren als stagebegeleiders en tussen de docenten onderling, maar het is voor de commissie niet helemaal duidelijk hoe dit gebeurt en hoe dit overleg dan uiteindelijk resulteert in een score. Voor de commissie lijkt de betrouwbaarheid en de validiteit van de beoordeling van de stages afhankelijk te zijn van (het aantal) vakdocenten per vak secundair en van de bezoeken die stagebegeleiders bij de studenten afleggen. Er moet bij de beoordeling een systeem ingebouwd worden dat bijvoorbeeld garandeert dat, wanneer studenten toevallig een 'slechte' of 'goede' dag zouden hebben bij het bezoek van de stagebegeleider in de stageschool, de uiteindelijke score van de stage ook rekening houdt met andere objectieve vaststellingen tijdens de hele stageperiode. Dit moet de opleiding verder expliciteren. Aangezien studenten twee vakken secundair onderwijs opnemen, is er wel een tweede stem, maar de beoordeling van het éne vak kan, zeker in de eerste en tweede opleidingsfase, verschillen van de beoordeling van het

andere vak. De commissie formuleert een aanbeveling om te investeren in een meer transparant beleid op gebied van de stage-evaluatie, waarbij gegarandeerd wordt dat de stagebeoordeling, ook die van de afzonderlijke vakken secundair onderwijs, door meer dan enkel de vakdocenten wordt ingevuld en dat er meer werk van gemaakt wordt om onafhankelijke beoordelaars in te zetten. Dit alles dient duidelijk aan de studenten gecommuniceerd te worden. De evaluatiecriteria zelf zijn wel bekend bij de studenten; zij hebben een duidelijk zicht op welke basiscompetenties er in welke stages of in welke ingroeitaken aan bod komen.

Met betrekking tot de basco-dossiers is de commissie van mening dat deze over het algemeen voldoen en de opleiding helpen om na te gaan waar de competentievoortgang van de studenten zich situeert. De basco-dossiers worden op het einde van de opleiding in een mondelinge presentatie voorgesteld. De evaluatiecriteria daarvan zijn duidelijk omschreven. De opleiding heeft een excel-bestand opgemaakt waarin alle aspecten en criteria van het basco-dossier en de weging ervan, duidelijk gemaakt worden. Zoals in GKW 2 al aangegeven, zou de opleiding de kwaliteit van de reflecties van studenten nog kunnen verhogen, om zo alle reflecties verder op te tillen naar niveau VKS6. Niet alleen moet de opleiding nagaan of de reflecties gebeuren binnen de aangereikte theoretische kaders – en dit niet alleen in de eerste opleidingsfase – maar zij kan ook verder nadenken over de inhoud van de reflecties en de feedback hierop van de begeleiders. Een kwalitatieve reflectie laat volgens de commissie de studenten reflecteren vanuit verschillende perspectieven (op zichzelf als leraar, op de leerlingen en op de school). In de ingekeken reflecties van de studenten vond de commissie voornamelijk reflecties over hun rol als leraar en over het beheersingsniveau van de basiscompetenties. Het zou de reflecties in de basco-dossiers volgens de commissie absoluut in kwaliteit doen verhogen wanneer er ook aandacht zou zijn voor de andere perspectieven, zoals bijvoorbeeld het leerproces van de leerling.

De commissie heeft vastgesteld dat er in de opleiding een beweging op gang is gekomen om de validiteit en betrouwbaarheid in de beoordeling van de bachelorproef te verhogen. De commissie vindt het een positieve evolutie dat de bachelorproef nu vertrekt van de onderzoekscompetenties (DLR) op niveau VKS6. Bij deze nieuwe bachelorproefcriteria wordt de dekking met de functionele gehelen aangegeven, en is een aantal competenties uitgeschreven in gedragsindicatoren en uitgesplitst in drie beheersingsniveaus, wat de commissie waardeert. Het zijn vooral de basiscompetenties binnen de rol van de leraar als innovator en onderzoeker waarop de bachelorproef

focus. Bij de beoordeling van de bachelorproef, die overigens uitgeschreven is in een bachelorproefprocedure en dus duidelijk is voor studenten en begeleiders, wordt er rekening gehouden met de voorbereidingsfase (20%), de uitvoeringsfase (35%), de schriftelijke rapportering (35%) en de mondelinge rapportering (10%). De beoordelaars zijn de interne begeleider en een tweede (externe) lezer die verschillend is van de externe partner met wie de bachelorproef wordt uitgewerkt (zie GKW 2). De commissie vraagt te expliciteren – bijvoorbeeld in de bachelorproefbrochure – hoe de externe partner de onderzoekskwaliteit van de bachelorproef moet beoordelen.

Na het inkijken van bachelorproeven is de commissie van mening dat studenten bij het uitwerken ervan veel werk verzetten. Vakinhoudelijk en theoretisch gezien zijn de meeste bachelorproeven van een voldoende niveau, maar de commissie beveelt aan verder werk te maken van de opgestarte initiatieven om de kwaliteit van de bachelorproeven te optimaliseren (onder andere het uitwerken van de onderzoeksleerlijn, professionaliseren van docenten in de begeleidingsopdrachten, ...).

De commissie vernam dat het onderwijs- en examenreglement voorziet dat studenten die reeds met een bachelor- of masterdiploma instromen in de opleiding, vrijgesteld worden van het maken van een bachelorproef, aangezien de onderzoekscompetenties generiek zijn en deze studenten binnen hun vorige opleiding bewezen hebben deze te beheersen. Dit begrijpt de commissie, maar zij blijft zich afvragen hoe deze studenten dan bewijzen dat ze de onderzoekscompetenties binnen de onderwijscontext van het secundair onderwijs beheersen. Zij spoort de opleiding aan om duidelijker te expliciteren hoe zij dit garandeert. Dat de studenten in het voortraject onderwijskunde de bachelorproef wel dienen uit te werken en geen vrijstelling hiervoor krijgen, stemt de commissie tevreden.

De commissie is verder tevreden over de inzetbaarheid van de afgestudeerden in het werkveld of de doorstroom naar een vervolgopleiding (academische bachelor, schakelprogramma, bachelor-na-bacheloropleiding, ...). De opleiding levert volgens de commissie leraren af met een gedegen kennis van het vak secundair onderwijs en dus een inhoudelijk sterke expertise. Dit bevestigden de gesproken alumni en studenten; op het bereiken van de basiscompetenties binnen de rol van 'leraar als inhoudelijk expert' werd in een enquête van alumni dan ook het hoogst gescoord. Ook het aankweken van de attitude tot levenslang leren wordt door hen aangehaald als een sterk punt van de opleiding; ze zijn het er over eens dat aanvangsbegeleiding in het werkveld nodig is om de basiscompetenties te verruimen en

verdiepen. Volgens de vertegenwoordigers van het werkveld is iets meer aandacht voor klasmanagement wenselijk.

Zoals eerder vermeld, analyseert de opleiding haar doorstroom- en uitstroomrendement. De commissie waardeert dit en ziet daarin geen sterk afwijkende cijfers met het Vlaamse gemiddelde. Gemiddeld 56% van de instromende (dag)studenten behaalt daadwerkelijk het diploma, en dit op gemiddeld 3,24 jaar. De vooropleiding van de student speelt een rol in de doorlooptijd van de opleiding. 68% van de afstuderende studenten behaalt het diploma na drie academiejaren, de overige studenten doen daar langer over. Van de gestarte OAR-studenten behaalt 21% het diploma. Dit is weinig omdat veel OAR-studenten in de loop van de opleiding afhaken. Maar zoals in GWK 2 vermeld, zou de opleiding actie kunnen ondernemen om via intakegesprekken het opleidingsprofiel en de gevraagde inspanningen duidelijk te maken aan de potentiële studenten. Bij deze OAR-studentengroep duurt het minder lang voor zij hun diploma behalen (gemiddeld 2,61 jaar); dit komt omwille van hun vooropleiding en de bekomen vrijstellingen. De drop-outanalyses die de opleiding uitvoert, waardeert de commissie. Studenten die vervroegd afhaken, doen dat meestal omwille van tegenvallende resultaten, verkeerde inschatting of studiekeuze, gebrek aan motivatie of andere persoonlijke redenen.

Kortom, de commissie meent dat de opleiding voldoet aan de beoordelingscriteria van GWK 3. Zij stelde vast dat de opleiding studenten aflevert met een goede inhoudelijke kennis van het vak secundair onderwijs. Het doorstroom- en diplomarendement ligt, behoudens dat van de OAR-studenten, in de lijn van het Vlaamse gemiddelde. De opleiding doet inspanningen om dit rendement voor het OAR-traject te verhogen. Omdat de OAR-opleiding dezelfde of gelijkaardige toetsprocedures als in de dagopleiding hanteert, kent de commissie geen afwijkende score voor deze generieke kwaliteitswaarborg toe aan deze opleidingsvariant. De opleiding heeft concrete stappen gezet om haar toetsbeleid uit te tekenen en de implementatie ervan verder door te zetten. Daarbij merkt de commissie enkele werkpunten op die de opleiding in de komende jaren moet opnemen, zoals het doortrekken van het toetsbeleid tot op het niveau van alle afzonderlijke docenten en hun toetsen, het bewaken van de kwaliteit van de reflecties, het verhogen van de validiteit en betrouwbaarheid van de beoordeling van de stage en het verder uitwerken en evalueren van de bachelorproef. Om bovenstaande redenen heeft de commissie de score 'voldoende' toegekend aan deze generieke kwaliteitswaarborg.

Integraal eindoordeel van de commissie

Generieke kwaliteitswaarborg 1 – Beoogd eindniveau	Reguliere opleiding	v
	Traject voor werkstudenten	v
Generieke kwaliteitswaarborg 2 – Onderwijsproces	Reguliere opleiding	v
	Traject voor werkstudenten	v
Generieke kwaliteitswaarborg 3 – Gerealiseerd eindniveau	Reguliere opleiding	v
	Traject voor werkstudenten	v

Vermits generieke kwaliteitswaarborg 1 als voldoende wordt beoordeeld, generieke kwaliteitswaarborg 2 als voldoende en generieke kwaliteitswaarborg 3 als voldoende, is het eindoordeel van de opleiding Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs van de Katholieke Hogeschool Vives Zuid (reguliere opleiding én werkstudententraject), conform de beslisregels, voldoende.

Samenvatting van de aanbevelingen in het kader van het verbeterperspectief

Generieke kwaliteitswaarborg 1 – Beoogd eindniveau

- Organiseer expliciet en regelmatig internationale benchmarking.
- Concretiseer de beheersingsniveaus van de opleidingsspecifieke competenties en verduidelijk hun relatie met het niveau zes van de Vlaamse Kwalificatiestructuur.
- Baken het functioneel geheel 'beziel(en)de leraar' beter af, operationaliseer, formuleer en communiceer dit eenduidig.
- Verhelder de onderwijsvisie en communiceer deze met alle actoren. Verduidelijk eveneens hoe de onderwijsvisie de opleiding verder aanstuurt.

Generieke kwaliteitswaarborg 2 – Onderwijsproces

- Betrek het werkveld meer bij curriculumherzieningen via formele structuren.
- Werk de onderwijsvisie op blended learning verder uit en ondersteun de docenten in de implementatie ervan.
- Stimuleer het overleg tussen de docenten, bijvoorbeeld over de vakdidactiek.
- Evalueer de vakdidactieken kritisch, creëer een gemeenschappelijk kader met plaats voor eigen accenten en inhouden.
- Bereid studenten voor op een brede inzetbaarheid in het secundair onderwijs onder andere door hen voor te bereiden op het onderzoekend leren werken met de leerplannen van alle onderwijsnetten.
- Blijf het doorstroomrendement van de studenten analyseren. Overweeg om intakegesprekken bij de inschrijving te organiseren, vooral voor potentiële OAR-studenten.
- Overweeg de mogelijkheid om bij lichamelijke opvoeding (ook) later in de opleiding expliciete aandacht te schenken aan de vakinhoudelijke en didactische eigenheid van het lesgeven aan verschillende leeftijdsgroepen.
- Treed ambitieuzer op in de keuze van stagescholen en mentoren, en ga hiervoor in overleg met de stagescholen.
- Leg criteria vast binnen de reflectielijn en optimaliseer zo de kwaliteit van de reflecties van studenten. Vertrek hierbij consequent van een theoretisch kader en geef op regelmatige basis feedback op de reflecties.
- Analyseer de leerwinsten van internationalisering binnen de opleiding en geef aan welke competenties speciale aandacht krijgen.

- Professionaliseer het docententeam zodat ze beter de onderzoekscompetenties van de studenten kunnen ontwikkelen. Integreer resultaten van eigen of (inter)nationaal onderzoek meer in de lessen.

Generieke kwaliteitswaarborg 3 – Gerealiseerd eindniveau

- Voorzie in nascholing en begeleiding voor docenten zodat ze vanuit de visie van de opleiding de opleidingsonderdelen, de bachelorproef en de stages op niveau en op basis van de competenties kunnen evalueren.
- Expliciteer hoe de opleiding een docentonafhankelijke en objectieve stagebeoordeling garandeert. Communiceer dit met de studenten.
- Til de kwaliteit van de reflecties op, onder andere door studenten te laten reflecteren vanuit een theoretisch model en vanuit verschillende perspectieven.
- Expliciteer hoe een externe lezer de onderzoekskwaliteit van de bachelorproef beoordeelt. Werk de onderzoeksleerlijn verder uit en maak werk van de professionalisering van docenten zodat de studenten hun onderzoekscompetenties op niveau kunnen ontwikkelen.
- Expliciteer hoe de opleiding garandeert dat studenten met een vrijstelling voor het maken van de bachelorproef de gewenste onderzoekscompetenties binnen de onderwijscontext van het secundair onderwijs beheersen.

BIJLAGE I

Personalia van de leden
van de visitatiecommissie

Kristien Arnouts

Kristien Arnouts begon haar loopbaan in 1977 als docente in de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding. Ze was in die periode ook actief betrokken bij leerplanontwikkelingen secundair en hoger onderwijs en lid van de centrale examencommissie hoger en secundair onderwijs. In 1992 stapte ze over naar de onderwijsinspectie, waar ze actief mee vorm gaf aan de ontwikkeling van de schooldoorlichtingen. In 2000 werd ze inspecteur-generaal SO en was ze betrokken bij beleidsontwikkelingen binnen het onderwijs, de opleiding van directies en studiedagen rond interne en externe kwaliteitszorg in het onderwijs. Momenteel is Kristien Arnouts verantwoordelijk voor de interne beleidsontwikkeling binnen De Christelijke Onderwijs Centrale. De focus ligt er op een toekomstgerichte visieontwikkeling op het onderwijs en de leraar. Sinds 2003 deed Kristien Arnouts ook ruime ervaring op met het voorzitterschap van verschillende visitatiecommissies.

Jos Bollen

Jos Bollen is handelingenieur en werkte na zijn studies als leraar wiskunde, informatica en handelsvakken in het vroegere Sint-Barbara-instituut in Eisden, een geprofileerde handelsschool. Hij combineerde het lesgeven met een opdracht in het onderwijs voor sociale promotie (B1 Boekhouden) en in Syntra als lesgever Bedrijfsbeheer. Vanaf 1984 werd hij gedetacheerd naar de koepelorganisatie VVKSO om vernieuwende informaticatoepassingen en -projecten in het BSO en het handelsonderwijs te implementeren. Nadien werd hij binnen het VVKSO de sectorverantwoordelijke voor het handelsonderwijs in Vlaanderen en vanuit die functie sterk betrokken bij het uitschrijven van een visie en het ontwikkelen van nieuwe leerplannen en projecten binnen de specifieke vorming. Vanaf 1 september 1993 werd hij algemeen directeur van het Sint-Augustinusinstituut, een ASO/BSO/TSO-bovenbouwschool, en nadien coördinerende directeur van de scholengemeenschap Sint-Michiel. Hij was tevens lid van de commissie Monard en de werkgroep Accent op talent. Sinds september 2013 is hij op pensioen.

Jaap Buitink

Jaap Buitink was van 1998 tot aan 2009 hoofd van de universitaire lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. In die periode was hij lid en voorzitter van de ICL (commissie voor de lerarenopleiding van de VSNU) en was als bestuurslid betrokken bij de Stichting Registratie Lerarenopleiders (SRLo). In die periode richtte zijn onderzoek zich op Lerende aanstaande leraren, Opleiden in de School en werkplekleren. Internationaal was hij in dit kader betrokken bij de Special Interestgroup Teacher and Teacher Education van de EARLI. Hij publiceerde in vakbladen zoals het VELON tijdschrift en in (internationale) wetenschappelijke tijdschriften. In de periode 2009–2011 was hij universitair hoofddocent bij de lerarenopleiding. Hij begeleidde onderzoekers van de Rijksuniversiteit onderzoeksprojecten van leraren in het VO. Hij was (en is nog steeds) intensief betrokken bij het project 'Reductie voortijdige beroepsverlaters' van de Rijksuniversiteit Groningen, gericht op vormgeven van inductiearrangementen voor beginnende leraren in het VO en onderzoek naar de effectiviteit ervan. Sinds januari 2011 is hij met vervroegd pensioen. De laatste jaren houdt hij zich meer en meer bezig met visitaties, verificaties en audits bij diverse lerarenopleidingen zoals PABO, 2de graads en Professional Masters. Hierbij ligt de nadruk op beoordeling en toetsing, gerealiseerd niveau en vormgeving van de opleiding.

Jade De Prins

Jade De Prins studeerde in juni 2013 af als Bachelor in het onderwijs: Secundair onderwijs Nederlands/Frans aan Thomas More Mechelen. Tijdens haar opleiding nam zij deel aan een *intensive program* rond filosofie in de klas in de Ecole normale catholique du Brabant Wallon. Verder nam zij deel aan een Erasmusuitwisseling met de University in Stavanger in Noorwegen. Na haar studies gaf zij de vakken Frans en Nederlands in het Onze-Lieve-Vrouw-van-Lourdescollege in Mortsel. Momenteel volgt zij via een schakelprogramma de Bachelor in de Psychologie aan de Katholieke Universiteit Leuven.

