

MASTER OF SCIENCE IN DE VERPLEEGKUNDE EN VROEDKUNDE

UNIVERSITEIT HASSELT

OPLEIDINGSACCREDITATIE OP MAAT VAN DE EIGEN REGIE •
BEOORDELINGSRAPPORT

12 JUNI 2026



ERIK DRIESSEN (VOORZITTER) • TINNE DILLES, VEERLE DUPREZ, RUBEN
CORLUY (COMMISSIELEDEN) • KRISTL VAN DER HEYDEN (SECRETARIS)
• LIEN BEYLS (PROCESCOÖRDINATOR)

Inhoudsopgave

1	Abstract	4
2	Methodologie	5
2.1	Commissiesamenstelling	5
2.2	Methode van het onderzoek	5
3	Onderzoeksvoorstel	7
3.1	Elementen die in de basis als voldoende werden beoordeeld en geen afzonderlijk onderzoeksthema vormen	7
3.2	Onderzoeksthema's	7
3.2.1	THEMA 1: Transparantie in de kwaliteitsontwikkeling op opleidingsniveau	8
3.2.2	THEMA 2: Beoordeling van studenten en borging van het eindniveau	8
3.2.3	THEMA 3: Curriculumarchitectuur en profilering: kwartielen, focusgebieden, toepassingsgebieden, competentieclusters en afstudeerrichtingen	8
3.2.4	THEMA 4: Resultaten van keuzes in de toepassing van constructieve alignment en de gecreëerde leeromgeving Onderzoeksvraag: Op welke wijze geeft de opleiding invulling aan constructieve alignment en hoe worden de gemaakte keuzes in de leeromgeving onderbouwd?	9
3.2.5	THEMA 5: Instroom, studievoortgang, studiebelasting en begeleiding	9
3.2.6	THEMA 6: Personeelscapaciteit, expertise en professionalisering	9
3.2.7	THEMA 7: Governance en besluitvorming: werking van het onderwijsmanagementteam	10
4	Holistisch oordeel	11
5	Rapportage van het onderzoek	14
5.1	THEMA 1: Transparantie in de kwaliteitsontwikkeling op opleidingsniveau	14
5.2	THEMA 2: Beoordeling van studenten en borging van het eindniveau: betrouwbaarheid, bias, congruentie en gelijkwaardigheid	16
5.3	THEMA 3: Curriculumarchitectuur en profilering: kwartielen, focusgebieden, toepassingsgebieden, competentieclusters en afstudeerrichtingen	18
5.4	THEMA 4: Resultaten van keuzes in de toepassing van constructieve alignment en de gecreëerde leeromgeving	20
5.5	THEMA 5: Instroom, studievoortgang, studiebelasting en begeleiding	23
5.6	THEMA 6: Personeelscapaciteit, expertise en professionalisering	25
5.7	THEMA 7: Governance en besluitvorming: werking van het onderwijsmanagementteam	26
	Bijlage 1: Administratieve gegevens van de opleiding	28
	Bijlage 2: Opleidingsspecifieke leerresultaten	29

Bijlage 3: Programma voor de dialoog met de opleiding	31
Bijlage 4: Overzicht van het bestudeerde materiaal	33

1 Abstract

De commissie die onderzoek voerde naar de masteropleiding Verpleegkunde en Vroedkunde aan de Universiteit Hasselt adviseert de NVAO om de opleiding positief te accrediteren. De commissie meent dat de opleiding een duidelijk en goed onderbouwd opleidingsprofiel heeft. De leerresultaten sluiten logisch aan bij de verwachtingen van het vakgebied.

Tijdens het gevoerde onderzoek werd voor de commissie helder hoe het curriculum is opgebouwd en waarom bepaalde keuzes zijn gemaakt. Studenten ervaren de structuur van de opleiding als overzichtelijk en waarderen de indeling in onderwijsblokken.

De opleiding beschikt over twee afstudeerrichtingen: verpleegkunde en zorginnovatie. De commissie adviseert de opleiding om in haar communicatie nog sterker te benadrukken wat elke afstudeerrichting precies inhoudt en welke loopbaanmogelijkheden eraan verbonden zijn. Dat geldt ook voor het onderwijsconcept: de opleiding mag explicieter maken welke de achterliggende visie is.

De commissie waardeert de sterke studentgecentreerde aanpak. Studenten voelen zich veilig, gesteund en hebben gemakkelijk contact met docenten en tutores. Het werken met leerpaden stimuleert actief leren en zelfstandigheid; de combinatie van individuele en gezamenlijke verwerking van leerstof vindt de commissie sterk.

Docenten krijgen veel autonomie, maar worden goed ondersteund door het onderwijsmanagementteam (OMT), dat het overzicht bewaakt. De commissie beoordeelt de afstemming tussen doelen, werkvormen en evaluatie als positief. Ook de integratie van het THINK³-lab beschouwt ze als innovatief en doordacht.

De opleiding maakt gebruik van diverse evaluatievormen, gebaseerd op duidelijke kaders. Ze volgt de impact van Artificiële Intelligentie op de onderwijs- en evaluatiepraktijk goed op en werkt aan een concreet afsprakenkader.

De opleiding behaalt een hoog studierendement, maar de commissie waarschuwt dat de intensieve begeleiding onder druk kan komen te staan als het aantal studenten stijgt. Ze raadt aan hierop te anticiperen en tegelijk ambitieus te blijven in de vormgeving van de opleiding. Verder waardeert de commissie de sterke kwaliteitscultuur en de gestructureerde manier waarop feedback van studenten en het werkveld wordt verzameld en teruggekoppeld. Het werkveld toont een sterke betrokkenheid bij de opleiding, en de opleiding doet op haar beurt op systematische wijze een beroep op de inbreng vanuit het werkveld.

De commissie beoordeelt de werking van het OMT als transparant en effectief.

2 Methodologie

2.1 Commissiesamenstelling

Conform het beoordelingskader 'opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie' stelde de NVAO een beoordelingscommissie van vier. Deze is als volgt samengesteld:

- Erik Driessen (voorzitter), Professor Medisch Onderwijs aan de Faculty of Health, Medicine and Life Sciences, Maastricht University.
- Tinne Dilles (commissielid), Hoogleraar en voorzitter vakgroep Verpleegkunde en Vroedkunde, Faculteit Geneeskunde en Gezondheidswetenschappen, Universiteit Antwerpen.
- Veerle Duprez (commissielid), directeur verpleging UZ Gent.
- Ruben Corluy (student-commissielid), student master in de Verpleegkunde en Vroedkunde KU Leuven.

De commissie werd bijgestaan door Lien Beyls (procescoördinator en beleidsmedewerker bij de NVAO), en Kristl Van der Heyden (extern secretaris).

Alle commissieleden hebben de deontologische code van de NVAO ondertekend en zijn voor hun opdracht getraind door de NVAO. Deze commissie omvat alle nodige deskundigheden voor deze beoordeling.

2.2 Methode van het onderzoek

De beoordeling werd uitgevoerd aan de hand van het kader 'opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie' van juni 2020, zoals bekrachtigd door de Vlaamse regering op 27 december 2020.

Nadat de aanvraag ingediend door de instelling ontvankelijk werd verklaard, heeft de NVAO bovenstaande commissie samengesteld. Deze commissie werd goedgekeurd door het dagelijks bestuur van de NVAO. De instelling tekende geen bezwaar aan tegen de commissie.

De commissie heeft zich aan de hand van de door de opleiding verstrekte documenten op de beoordeling voorbereid. Voorafgaand aan de dialoog heeft de commissie een onderzoeksvoorstel opgesteld. Elk commissielid heeft het aangeleverde materiaal geanalyseerd en, op basis hiervan, een eerste waardering vormgegeven. De commissie heeft deze vervolgens samengebracht, en tot één samenhangend onderzoeksvoorstel afgelijnd met prioritaire thema's en vragen.

Tijdens de voorbereidende werkzaamheden heeft de commissie verder alle verkregen informatie besproken en heeft zij tevens de dialoog met de instelling en de opleiding voorbereid.

Aan de hand van NVAO's Waarderende Aanpak heeft de commissie zich tijdens de dialoog verder verdiept in de context van de opleiding en op basis daarvan een onderzoek gevoerd naar de gerealiseerde kwaliteit van de opleiding.

Tijdens de afrondende werkzaamheden heeft de commissie alle verkregen informatie besproken en vertaald naar een holistisch oordeel. De commissie heeft deze conclusie in volledige onafhankelijkheid genomen.

Het totaal aan beschikbare gegevens is verwerkt tot een ontwerp van beoordelingsrapport. Eens alle commissieleden hadden ingestemd met de inhoud van het beoordelingsrapport, heeft de voorzitter van de commissie het rapport vastgesteld. Het door de voorzitter vastgestelde beoordelingsrapport werd aan de NVAO bezorgd.

3 Onderzoeksvoorstel

De commissie bestudeerde het door de opleiding bezorgde zelfevaluatie-rapport (ZER). Op basis van dit onderzoek identificeerde de commissie enerzijds een aantal aspecten die ze als voldoende beoordeelde (3.1), en daarnaast een aantal elementen die aanleiding geven tot vier verder te onderzoeken thema's (3.2).

3.1 Elementen die in de basis als voldoende werden beoordeeld en geen afzonderlijk onderzoeksthema vormen

Op basis van het ZER en de eerste waarderingen van de commissieleden werd een aantal aspecten van de opleiding in de basis als voldoende onderbouwd en overtuigend beoordeeld. Deze elementen gaven op zichzelf geen aanleiding om als afzonderlijk onderzoeksthema te worden geselecteerd.

Sommige van deze aspecten raken inhoudelijk aan de geselecteerde onderzoeksthema's. In die zin zijn ze niet volledig buiten beschouwing gelaten, maar komen ze aan bod in het onderzoek waar relevant.

De commissie meent dat de opleiding beschikt over een duidelijk uitgewerkt opleidingsprofiel en daarop goed aansluitende leerresultaten. De opleidingsspecifieke leerresultaten (OLR) vormen een passende vertaling van de domeinspecifieke leerresultaten (DLR) en voldoen aan de eisen van inhoud, niveau en oriëntatie. Het feit dat er een mapping voorhanden is tussen de DLR, OLR en de competenties vindt de commissie positief.

Dat de opleiding bewust inzet op innovatie en waarde-gebaseerde zorg acht de commissie eveneens positief, evenals de keuze die ze maakt voor actieve werkvormen. Wat de masterproef betreft heeft de commissie waardering voor het feit dat de opleiding studenten laat kiezen tussen een onderzoeks-, verbeter- of innovatieproject.

De connectie van de opleiding met het werkveld en met alumni kwam sterk naar voren uit het ZER. Daarom vormt dit geen apart onderzoeksthema voor de commissie. De concrete vormgeving van de betrokkenheid van het werkveld komt wel aan bod doorheen de andere thema's.

3.2 Onderzoeksthema's

Op basis van het doornemen van het ZER en twee voorbereidende vergaderingen formuleerde de commissie zeven onderzoeksthema's en een aantal ondersteunende vragen. Deze thema's en de bijbehorende onderzoeksvragen vormden het kader waarop de commissie zich zou baseren tijdens de dialoog op 13 mei 2026.

Voorafgaand aan de dialoog had de commissie enkele bijkomende documenten kunnen inkijken die ze bij de opleiding had opgevraagd. Het ging over voorbeelden van masterproeven en een stagepaper, evenals voorbeelden van de bijbehorende evaluaties. Ook betrof het een document over de studentenaantallen en het studierendement. Deze documenten gaven de commissie bijkomende inzichten in functie van de Thema's 2 en 5.

3.2.1 THEMA 1: Transparantie in de kwaliteitsontwikkeling op opleidingsniveau

Onderzoeksvraag:

Op welke wijze verzamelt, benut en communiceert de opleiding kwaliteitsinformatie in functie van continue verbetering?

De commissie formuleert dit thema om een concreet beeld te krijgen van de beschikbare kwaliteitsinformatie en de wijze waarop deze wordt ingezet voor de verdere ontwikkeling van de opleiding. Zij onderzoekt welke inzichten voortkomen uit studentenevaluaties, werkveldinput en andere kwaliteitsmetingen, en hoe deze worden vertaald in gerichte verbeteracties. De commissie gaat ook na hoe de opvolging van deze acties verloopt en hoe de gerealiseerde verbeteringen aantoonbaar zijn sinds de opstart van de opleiding. De commissie besteedt daarbij aandacht aan de manier waarop de opleiding feedback van alumni en werkveld systematisch wordt benut in curriculumontwikkeling, onder meer via de Reflectiegroep Globaal en de werkveldcommissies. Tot slot bekijkt de commissie hoe kwaliteitsinformatie wordt teruggekoppeld naar studenten en werkveld, en in welke mate deze transparantie bijdraagt aan een gedragen kwaliteitscultuur binnen de opleiding.

3.2.2 THEMA 2: Beoordeling van studenten en borging van het eindniveau

Onderzoeksvraag:

In welke mate waarborgt het toetsprogramma een valide, betrouwbare en consistente beoordeling van studenten, over evaluatievormen en beoordelaars heen?

De commissie onderzoekt hoe de opleiding de kwaliteit en betrouwbaarheid van haar toetsing garandeert, met bijzondere aandacht voor mogelijke *bias* bij mondelinge evaluaties en de afstemming tussen beoordelaars. Zij gaat na hoe de congruentie in stagebeoordelingen wordt bewaakt wanneer meerdere evaluatoren betrokken zijn. Met betrekking tot de masterproef heeft de commissie specifiek aandacht voor de wijze waarop de gelijkwaardigheid tussen de verschillende projecttypes wordt gegarandeerd en of hierbij uniforme standaarden worden gehanteerd. Daarnaast onderzoekt zij hoe naast onderzoekscompetenties ook andere relevante competenties in de beoordeling van de masterproef worden geïntegreerd. Tot slot bekijkt de commissie hoe de opleiding inspeelt op de impact van artificiële intelligentie op de evaluatiepraktijk.

3.2.3 THEMA 3: Curriculumarchitectuur en profilering: kwartielen, focusgebieden, toepassingsgebieden, competentieclusters en afstudeerrichtingen

Onderzoeksvraag:

Hoe geven de structuur en opbouw van het curriculum richting aan de leeruitkomsten en de positionering van de opleiding?

De commissie onderzoekt de betekenis en de concrete impact van de kwartielstructuur en de gekozen focusgebieden op de inhoud, organisatie en leeruitkomsten van het curriculum. Daarbij gaat zij na in welke mate de kwartielen bijdragen aan de inhoudelijke opbouw en volgtijdelijkheid, dan wel hoofdzakelijk een planningsinstrument vormen. Ook heeft de commissie aandacht voor de rol van de toepassingsgebieden en de mate waarin deze bijdragen aan de kwaliteit en coherentie van het programma. Tot slot analyseert de commissie het competentieprofiel en de positionering van de afstudeerrichting zorginnovatie, zowel in verhouding tot andere afstudeerrichtingen als ten opzichte van verwante opleidingen en het werkveld.

3.2.4 THEMA 4: Resultaten van keuzes in de toepassing van constructive alignment en de gecreëerde leeromgeving

Onderzoeksvraag:

Op welke wijze geeft de opleiding invulling aan constructive alignment en hoe worden de gemaakte keuzes in de leeromgeving onderbouwd?

De commissie bundelt in dit thema haar vragen over de wijze waarop de opleiding de *constructive alignment* realiseert in de samenhang tussen leerdoelen, werkvormen en evaluatie. Zij onderzoekt hoe deze principes zich vertalen in de onderwijspraktijk en welke didactische keuzes daarbij gemaakt worden, onder meer met betrekking tot de balans tussen kennisverwerving en toepassing. Daarnaast gaat de commissie na welke ambities de opleiding heeft wat het studentenaantal betreft en welke impact dit heeft op de gehanteerde werkvormen, de begeleiding van studenten en de rol van de tutores. Ook heeft de commissie aandacht voor de manier waarop de opleiding werkt aan een inclusieve leer-*community*, waarbij naast activering ook toegankelijkheid en verbondenheid centraal staan binnen een *blended* onderwijscontext.

3.2.5 THEMA 5: Instroom, studievoortgang, studiebelasting en begeleiding

Op basis van de informatie die ze kon afleiden uit het ZER was het voor de commissie aanvankelijk niet helemaal duidelijk hoe ze de slaagpercentages van de opleiding moest interpreteren. Daarom vroeg ze bijkomende cijfers op, voorafgaand aan de dialoog. De analyse van deze tabellen leidde ertoe dat ze meer inzicht verwierf in de instroom en de slaagpercentages. Waar ze oorspronkelijk meende dat de slaagpercentages veeleer laag waren, begreep ze na analyse van de aangeleverde tabellen dat het studierendement effectief hoog ligt, zoals de opleiding aangeeft in het ZER.

Onderzoeksvraag:

Hoe begeleidt de opleiding haar studenten en hoe ervaren deze de ondersteuning, gegeven de heterogene instroom, en wat kan de impact hierop zijn als het studentenaantal zou toenemen?

De commissie onderzoekt de kenmerken van de instroom en de wijze waarop de opleiding inspeelt op de diversiteit binnen de studentenpopulatie. Daarbij analyseert zij de samenhang tussen instroomprofielen, studiebelasting en slaagkansen. Zij heeft aandacht voor de interpretatie van studierendement en slaagcijfers, onder meer in relatie tot verschillende trajecttypes en studentenprofielen, zoals werkstudenten. Daarnaast gaat de commissie na welke begeleidingsmaatregelen de opleiding inzet en welk effect deze hebben op studievoortgang en ervaren studiebelasting. Ook onderzoekt zij in welke mate de *blended* organisatie een risico vormt voor studievertraging en hoe de opleiding dit tracht te ondervangen, in het bijzonder met het oog op een mogelijke toename van het aantal studenten.

3.2.6 THEMA 6: Personeelscapaciteit, expertise en professionalisering

Onderzoeksvraag:

In welke mate beschikt de opleiding over voldoende en toekomstbestendige personeelscapaciteit en expertise?

De commissie onderzoekt de samenstelling en inzet van het docententeam, met inbegrip van verschillende personeelscategorieën en externe experts. Zij gaat na hoe de beschikbare

expertise zich verhoudt tot de noden van de opleiding en welke impact wijzigingen in personeelscapaciteit hebben op de onderwijsbelasting en de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast heeft de commissie aandacht voor de wijze waarop het team inzet op professionalisering en hoe zowel vakinhoudelijke als onderwijskundige expertise actueel wordt gehouden in een evoluerend werkveld.

3.2.7 **THEMA 7: Governance en besluitvorming: werking van het onderwijsmanagementteam** Onderzoeksvraag:

In welke mate ondersteunt de *governance* van het onderwijsmanagementteam een kwaliteitsvolle en gedragen aansturing van de opleiding?

De commissie onderzoekt hoe de aansturing van de opleiding georganiseerd is en welke rol het onderwijsmanagementteam daarin opneemt. Zij analyseert de samenstelling, werking en bevoegdheden van dit orgaan en gaat na hoe de besluitvorming tot stand komt en hoe betrokkenheid en legitimiteit worden gewaarborgd. Verder heeft zij aandacht voor de wijze waarop studenten inspraak hebben binnen het onderwijsmanagementteam en hoe deze inspraak bijdraagt aan een transparante en inclusieve besluitvorming.

4 Holistisch oordeel

De commissie is van mening dat de opleiding Master of Science in de verpleegkunde en vroedkunde, ingericht door de Universiteit Hasselt (UHasselt), beschikt over een duidelijk uitgewerkt opleidingsprofiel en daarop goed aansluitende leerresultaten. De opleidingsspecifieke leerresultaten (OLR) vormen een passende vertaling van de domeinspecifieke leerresultaten (DLR) en voldoen aan de eisen van inhoud, niveau en oriëntatie.

De opbouw van het curriculum en de achterliggende keuzes werden voor de commissie duidelijk tijdens de dialoog, terwijl deze onderbouwing in het ZER minder zichtbaar was. De structuur van het curriculum blijkt helder voor studenten. Zij tonen zich tevreden over het systeem van onderwijsblokken, wat de opleiding voor hen zowel activerend als behapbaar maakt.

Ook de afstudeerrichtingen werden tijdens de gesprekken verder verduidelijkt. Voor de commissie is het helder wat beide afstudeerrichtingen behelzen en tot welke functies in de arbeidsmarkt ze kunnen leiden; ook voor de studenten en het werkveld bleek deze duidelijkheid er te zijn. De commissie suggereert niettemin dat de opleiding in haar communicatie de positionering van beide afstudeerrichtingen sterker in de verf zet: wat ze beogen, wat ze inhouden en waartoe ze kunnen leiden op de arbeidsmarkt. Deze suggestie geldt eveneens voor het onderwijsconcept: de opleiding mag duidelijker aangeven welke keuzes ze maakt en welke visie hierachter schuilt; ook de interdisciplinaire aanpak die de opleiding hanteert, mag volgens de commissie sterker geëxpliciteerd worden.

De commissie heeft kennis kunnen nemen van de vele manieren waarop de opleiding haar studentgecentreerde onderwijsaanpak vormgeeft. Studenten ervaren een veilig leerklimaat, worden ondersteund in hun groei naar autonomie en hebben een laagdrempelig contact met docenten en tutores. Het werken met leerpaden ondersteunt deze groei: studenten doorlopen het leerpad zelfstandig en komen voorbereid naar de campus. De commissie heeft waardering voor deze aanpak; ook de inbedding van de leerpaden in een leerproces dat aandacht heeft voor gezamenlijke en individuele verwerking vindt de commissie sterk.

Docenten beschikken over heel wat autonomie bij het uitwerken van hun opleidingsonderdelen, maar ze voelen zich ondersteund door de opleiding: ze kunnen terugvallen op diverse OLR- en beoordelingsmatrices en waarderen dat het OMT de vinger aan de pols houden. Ook het feit dat het OMT het geheel overziet, speelt een belangrijke rol in het bewaken van het geheel van doelstellingen, werkvormen en toetsing. De commissie beoordeelt de wijze waarop de opleiding de *constructive alignment* in de praktijk brengt dan ook als positief.

Verder waardeert de commissie de manier waarop de opleiding het THINK³ lab integreert in haar onderwijs. Zowel de onderwijskundig-theoretische visie als de concrete didactiek getuigen van een weloverwogen en innovatief onderwijsconcept. Dat de opleiding ook een onderzoeksluik koppelt aan THINK³ vindt de commissie eveneens sterk. Wel meent de commissie dat dit lab een intensieve inspanning vraagt van zowel de opleiding als het werkveld, een inspanning die alleen maar zal toenemen bij groeiende studentenaantallen.

De studentgecentreerde aanpak die de opleiding hanteert, leidt tot een hoog studierendement. De commissie waardeert deze aanpak die erin slaagt gericht te blijven op VKS-niveau 7. Ze formuleert hierover een aanbeveling omdat deze aanpak onder druk kan komen te staan bij groeiende studentenaantallen. Ze beveelt de opleiding dan ook aan hierop te anticiperen en zich tegelijk ambitieus te blijven positioneren in onderwijs- en werkveld. De samenhang en dynamiek tussen studenten vindt de commissie sterk. Het werken met kleine groepen studenten bevordert deze dynamiek, maar ook de studentgecentreerde en activerende leeromgeving dragen ertoe bij. De opleiding investeert met andere woorden actief in de uitwisseling van kennis en ervaringen tussen werkstudenten en voltijdse studenten, wat beide partijen ook expliciet waarderen.

Wat betreft evaluatiebeleid en -praktijk spreekt de commissie haar waardering uit voor de diversiteit aan evaluatievormen die de opleiding hanteert. Ook meent ze dat er voldoende kaders beschikbaar zijn ter ondersteuning van de interbeoordelingsbetrouwbaarheid tussen evaluatoren. Wel blijft het goed afstemmen van de beoordelingen over de drie types van masterproeven heen volgens de commissie een uitdaging; ze raadt de opleiding dan ook aan dit in de toekomst goed te bewaken.

De commissie is van mening dat de opleiding alert is voor de impact van AI op de onderwijs- en evaluatiepraktijk. Op basis van de visie van UHasselt vormt zich een concreet afsprakenkader, waarbij in sommige OPO's al aanpassingen werden doorgevoerd. De commissie suggereert dat de opleiding voldoende tijd uittrekt om dit kader op korte termijn verder te ontwikkelen en de implementatie uit te rollen.

Omdat op de arbeidsmarkt nog maar een beperkt aantal alumni aanwezig is, kan de commissie moeilijk inschatten of het beoogde profielen ten volle worden gerealiseerd in het werkveld. Ze beveelt de opleiding daarom aan dit nauwgezet te monitoren naarmate meer alumni in het werkveld instromen.

De commissie meent dat de opleiding werkt met een gemotiveerd team met de nodige inhoudelijke expertise. Docenten tonen enthousiasme, betrokkenheid en een sterke verbinding met de (klinische) praktijk én met onderzoek. Uit de dialoog bleek bovendien een engagement om zich verder te professionaliseren, onder meer op het vlak van didactiek. De commissie spreekt haar waardering uit voor laagdrempelige initiatieven zoals de 'Croque-Didactiek'. Ze beschouwt dit als waardevolle manieren om de onderwijskwaliteit continu te versterken.

Verder is de commissie van oordeel dat de opleiding de feedback van haar stakeholders op een gestructureerde manier verzamelt en verwerkt. De toelichting tijdens de dialoog en de vele voorbeelden van verbeteracties die de opleiding heeft geïmplementeerd, waren voor de commissie uitingen van een actieve kwaliteitscultuur.

Studenten beschikken over verschillende kanalen om op formele manier hun feedback te geven. Deze formele kanalen worden aangevuld met een sterke informele feedbackcultuur. Mocht het aantal studenten sterk groeien, dan verloopt het verzamelen van informele feedback wellicht moeilijker en wordt het nog sterker inzetten op formele feedback wellicht een noodzaak.

Ook wat het werkveld betreft meent de commissie dat de opleiding actief aan de slag is met het verzamelen van feedback: de werkveldcommissie en talrijke formele en informele contactmomenten zorgen ervoor dat opleiding en werkveld nauw op elkaar aansluiten. De commissie waardeert bovendien de transparante manier waarop de opleiding terugkoppelt naar haar stakeholders, onder meer via de verslaggeving op het online leerplatform.

De commissie meent ten slotte dat de structuur en werking van het onderwijsmanagementteam (OMT) zorgen voor een transparante en effectieve *governance*. De samenstelling van het OMT maakt dat relevante onderwerpen daadwerkelijk worden opgepikt. De rol van de tutores is impactvol, maar ook de coördinerend verantwoordelijken vormen een cruciale schakel in het signaleren en terugkoppelen van onderwerpen en beslissingen. Dat de opleiding het ontbreken van masterstudenten in het OMT als aandachtspunt weergeeft, onderschrijft de commissie.

Op basis van haar onderzoek adviseert de commissie de NVAO om een positief accreditatiebesluit te nemen.

Wel formuleert ze de volgende aanbevelingen:

- Breng een aantal instrumenten in stelling om nauwgezet te monitoren of de competenties van de afgestudeerden voldoen aan de verwachtingen van het werkveld, zoals die verwerkt zijn in het opleidingsprofiel, naarmate meer alumni in het werkveld instromen.
- Zorg ervoor om de opleiding en beide afstudeerrichtingen helder en ambitieus kenbaar te maken in het brede onderwijs- en werkveld, met het oog op het realiseren van een groei van het aantal studenten.
- Anticipeer op de druk die een groter studentenaantal kan zetten op de intensieve, studentgecentreerde aanpak die de opleiding hanteert.

5 Rapportage van het onderzoek

Onderstaande rapportage geeft de bevindingen en de overwegingen van de commissie weer per thema. Waar de thema's raken aan elkaar wordt dat aangegeven in de tekst.

5.1 THEMA 1: Transparantie in de kwaliteitsontwikkeling op opleidingsniveau

De commissie formuleerde dit thema om een meer concreet beeld te krijgen van de kwaliteitsinformatie waarover de opleiding beschikt en de manier waarop ze hiervan gebruikmaakt om de opleiding te verbeteren. Ook over de bekendmaking en terugkoppeling van deze kwaliteitsinformatie wilde de commissie graag meer informatie verkrijgen. Het ging daarbij zowel over de input van studenten als vanuit het werkveld.

De opleiding zal in het kader van de eigen regie de VISIO-kwaliteitscyclus doorlopen die eigen is aan de UHasselt. Het ZER vermeldt dat de opleiding in het najaar van 2026 strategiedagen zal organiseren ter voorbereiding van het opleidingsplan dat in januari 2027 van start gaat. De beleidsverantwoordelijken lichtten tijdens de dialoog de verschillende manieren toe waarop de opleiding haar stakeholderoverleg organiseert. Ze gingen daarbij ook in op de rol die het **onderwijsmanagementteam (OMT)** hierin speelt. De globale werking van het OMT, inclusief de studentenvertegenwoordiging binnen dit orgaan, komt aan bod onder Thema 7.

Elke coördinerend verantwoordelijke van een opleidingsonderdeel (OPO) stelt aan het OMT aan het begin van het academiejaar zijn OPO voor. Tijdens de startvergadering komen inhoud, doelstellingen, werkvormen en toetsing aan bod. Eens het academiejaar gestart is, verzamelt de opleiding **feedback** van studenten en van het werkveld via een aantal instrumenten en kanalen.

Het verzamelen van feedback van **studenten** gebeurt onder meer met behulp van het '**Feedbackloket**', een initiatief waarbij studenten halverwege een onderwijsblok feedback kunnen geven over de inhoud en praktische organisatie van de verschillende OPO's, zodat de opleiding tussentijds kan bijsturen.

De studenten gaven aan de weg naar het Feedbackloket vlot te vinden. Ze wezen erop dat ook op **informele wijze** heel wat feedback bij de docenten terecht komt: na de les vragen docenten vaak feedback, wat spontaan verloopt door het beperkte aantal studenten (zie ook Thema's 5 en 6). De studenten zijn van mening dat de opleiding naar hun inbreng luistert en waarderen de transparante communicatie over dergelijke vragen naar verbetering (zie verder).

De opleiding gaf aan dat bij de opstart van de opleiding frustraties geuit werden over de haalbaarheid van het grote aantal opdrachten; dit is inmiddels aangepast en de studenten ervaren het onderwijs nu als haalbaar en interessant. De opleiding wees op de belangrijke rol die de **tutores** spelen – een rol waarin zij jarenlang geïnvesteerd heeft. Door de intensieve contacten die de twee tutores hebben met studenten en docenten vormen ze een belangrijke bron van feedback. Doordat ze deelnemen aan het OMT vertaalt dat zich volgens de opleiding ook in een directe impact. Hun inzichten in het reilen en zeilen van de opleiding zorgen er verder voor dat ze faculteitsbreed *good practices* kunnen delen (zie Thema 4) en een actieve rol spelen in de professionalisering van de opleiding (zie Thema 6).

In elke onderwijsperiode vindt een **evaluatievergadering** plaats – zoals de onderwijsregeling voor studenten van UHasselt het voorschrijft – waarbij studenten, de OMT-voorzitter, de stafmedewerker onderwijs, de studieloopbaanbegeleider en de coördinerend verantwoordelijken over de lopende opleidingsonderdelen reflecteren. De opleiding sprak zich positief uit over de open en constructieve dialoog die op dergelijke vergaderingen gevoerd werd.

Zowel van de evaluatievergaderingen als van de feedback die afkomstig is uit de Feedbackloketten worden **verslagen** gemaakt. Deze zijn te raadplegen op het online leerplatform (Blackboard), nadat de feedback eerst werd teruggekoppeld naar de docenten en het OMT.

Feedback vanuit het **werkveld** bereikt de opleiding op verschillende manieren. De jaarlijkse werkveldcommissie (met vertegenwoordigers van zorgorganisaties, overheden, onderwijsinstellingen en professionals vanuit de beroepsgroepen) vormt een belangrijk kanaal om de verwachtingen wederzijds af te stemmen.

De werkveldvertegenwoordigers bevestigden dat zij nauw bij de opleiding betrokken worden, wat het geval was sinds de opstart; ook voorafgaand aan de opstart was er overigens al sprake van een nauwe betrokkenheid. De input die het werkveld geeft, bestrijkt een breed palet van onderwerpen: het curriculum, de stages, de masterproeven. De opleiding moedigt het werkveld overigens aan om onderzoeksthema's voor masterproeven aan te reiken, wat aansluit bij het UHasselt-principe van de *civic university*.

Ook rond aspecten die de opleiding overstijgen, werken opleiding en werkveld samen; dat gaat bijvoorbeeld over wetgevende initiatieven, zoals een conceptnota over de verpleegkundige handelingen. Het werkveld waardeert dat ze academische kennis kunnen opdoen terwijl de praktijkkennis waarover zij beschikken bij de opleiding terechtkomt. De werkveldvertegenwoordigers onderstreepten hoe belangrijk het is dat zij en de opleiding één gemeenschappelijke visie delen. Het werkveld vermeldde ook de Reflectiegroep Globaal (met vertegenwoordigers van de hogescholen PXL en UCLL, twee ziekenhuizen en het WGK-Limburg) als een belangrijk forum voor uitwisseling van informatie.

Door de combinatie van formele overlegorganen en informele contactmomenten (waaronder avondsessies waarop het werkveld wordt uitgenodigd) ontmoeten werkveld en opleiding elkaar minstens eenmaal per maand. Het werkveld beschouwt dit als een intense uitwisseling die de investering waard is.

De commissie maakte kennis met heel wat **voorbeelden van verbeteringen** die de opleiding doorvoerde op basis van de feedback van studenten en werkveld. Zo beperkte ze het aantal theoretische modellen in het OPO 'Implementation science' op aangeven van de studenten, en voerde ze een oefencasus in voor het OPO's 'Academisch professional' zodat de studenten vertrouwd geraken met de evaluatievorm. Vanuit het werkveld en de studenten kwam de vraag om de stageperiode sterker te spreiden; de opleiding ging ook met deze feedback aan de slag.

Op tweejaarlijkse basis legt de opleiding de studiebelasting op een systematische wijze onder de loep (zie verder onder Thema 5).

De commissie is van mening dat de opleiding de feedback van haar stakeholders op een gestructureerde manier verzamelt en verwerkt. De toelichting tijdens de dialoog en de vele voorbeelden van verbeteracties die de opleiding implementeerde, waren voor de commissie uitingen van een actieve kwaliteitscultuur.

De studenten beschikken over verschillende kanalen om op een formele manier hun feedback door te geven. Het 'Feedbackloket' speelt hierin een positieve rol. Formele feedbackkanalen worden aangevuld door een sterke informele feedbackcultuur. Dat het aantal studenten beperkt is, maakt het uitwisselen van dergelijke informele feedback op een laagdrempelige manier mogelijk. Mocht het aantal studenten sterk groeien, dan verloopt het verzamelen van informele feedback wellicht moeilijker. De commissie gaat in op mogelijke effecten van een toenemend aantal studenten onder Thema 5. Op de studentenvertegenwoordiging binnen het OMT gaat de commissie in onder Thema 7.

Ook wat het werkveld betreft meent de commissie dat de opleiding actief aan de slag is met het verzamelen van feedback. De werkveldcommissie en de talrijke andere formele en informele contactmomenten zorgen ervoor dat opleiding en werkveld nauw op elkaar zijn aangesloten.

De commissie waardeert verder de transparante manier waarop de opleiding terugkoppelt naar haar stakeholders, waaronder de verslaggeving die te raadplegen is op het online leerplatform.

5.2 THEMA 2: Beoordeling van studenten en borging van het eindniveau: betrouwbaarheid, bias, congruentie en gelijkwaardigheid

Op basis van het ZER kreeg de commissie inzage in het **evaluatiebeleid** dat de opleiding hanteert, en waarbij ze het instellingsbrede evaluatiekader van UHasselt als uitgangspunt neemt. Het OMT is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het toetsprogramma en de toetsing van de eindcompetenties. Op het moment dat de coördinerend verantwoordelijken jaarlijks hun OPO voorstellen aan het OMT komt zoals supra vermeld ook de toetsing aan bod.

Het ZER gaf de commissie inzage in de **concrete toetsvormen** van de gemeenschappelijke OPO's: 'Academisch professional 1', 'Academisch professional 2' en de masterproef. Ook bezorgde de opleiding de commissie voorbeelden van masterproeven en een stage-paper, voorafgaand aan het locatiebezoek. Tijdens de dialoog ging de commissie hierover verder in gesprek.

Voor de **masterproef** gebeurt de summatieve evaluatie aan de hand van **drie evaluatievormen**: 60% schriftelijke evaluatie tijdens de onderwijsperiode door de promotor, een interne en een externe beoordelaar (paper); 30% mondelinge evaluatie tijdens de examenperiode door een interne en een externe beoordelaar (posterpresentatie); 10% procesevaluatie door de promotor.

Voor elke van de drie evaluatievormen is een **beoordelingsrubriek** beschikbaar, gebaseerd op de niveaudescriptoren VKS-7. De criteria die in de rubriek vervat zitten, hebben verschillende gewichten. Studenten en externe beoordelaars worden op voorhand ingelicht over de beoordelingscriteria en de bijbehorende gewichten. Als de beoordelaar het niet eens is met de score die op basis van de gewogen criteria naar voren komt, dan kan hij een alternatieve

score aangeven, mits gemotiveerd. Door op deze manier te werken, wil de opleiding de kwaliteit van de beoordeling versterken. Tegelijk wil ze de gelijkgerichte beoordeling waarborgen over de **drie types van masterproeven** heen: studenten maken immers de keuze tussen een onderzoeksproject, een verbeterproject of een innovatieproject.

De opleiding gaf aan een breed spectrum aan competenties te evalueren via de masterproef. Het betreft niet alleen onderzoekscompetenties, maar bijvoorbeeld ook het opnemen van eigenaarschap, communicatieve vaardigheden en kritisch denken.

Daarbij aansluitend lichtte de opleiding toe dat ze momenteel bekijkt hoe ze de masterproef kan herdenken in functie van het gebruik van **Artificiële Intelligentie (AI)** door studenten. Dat geldt overigens niet alleen voor de masterproef: voor alle OPO's is de oefening gemaakt om de verhouding en beoordeling te bekijken van schriftelijke opdrachten; voor sommige OPO's zijn al wijzigingen doorgevoerd. De opleiding wil niet ingaan tegen het gebruik van AI. Ze wil vooral tussentijdse inzichten opdoen over de competenties van de student; er zal dan ook meer gewicht komen te liggen op **procesbeoordeling**.

De studenten bevestigden dat de opleiding hen niet wil verhinderen om AI te gebruiken. Docenten verwachten wel dat studenten, in lijn met de universiteitsbrede visietekst over AI, transparant zijn over hun AI-gebruik. Ook wijst de opleiding hen erop dat ze niet in elke werksituatie een beroep zullen kunnen doen op AI.

Als voorbeeld van een manier van beoordelen die voornamelijk naar inzicht peilt, haalden de studenten het OPO 'Academisch professional 2' aan. In dat OPO, waarin 50% van de studiepunten wordt toegekend via mondelinge evaluatie, moet de student de door hem voorgestelde oplossing bijvoorbeeld verdedigen voor een fictieve raad van bestuur; zo toont hij niet alleen dat hij de inhoud beheerst maar ook dat hij in staat is om leiderschap op te nemen. Klinisch leiderschap wordt ingeoefend en beoordeeld door er niet alleen les over te krijgen, maar door simulaties waarin weerstand wordt vertoond tijdens een vergadering. Studenten die de afstudeerrichting verpleegkunde volgen, doorlopen een **stage**. Het OPO 'Klinische verdieping stage' heeft als doel de verworven kennis en vaardigheden uit andere OPO's in de praktijk toe te passen en te toetsen. De opleiding hanteert hierbij **twee evaluatievormen**: 50% praktijkevaluatie tijdens de onderwijsperiode (evaluatie door de stagementor) en 50% schriftelijk examen tijdens de examenperiode (paper).

De commissie ging tijdens de dialoog in op de beoordeling van de **stage-paper**. De opleiding is verantwoordelijk voor de beoordeling, maar dat gebeurt in nauw overleg met de mentor. Ook hier beoordeelt de opleiding vooral de verworven inzichten van de studenten. Zowel de opleiding als de mentoren zien erop toe dat ze niet pas op het einde van het proces eventuele tekorten of problemen signaleren. Het PEPPA Framework (Participatory, Evidence-based, Patient-focused Process for Advanced Practice Nursing) werkt daarbij volgens de opleiding sterk ondersteunend: het doorlopen van dat framework op de stageplaats geeft studenten, stagebegeleiders en mentoren handvatten en zet soms veranderingen in gang op de stageplaats.

De opleiding zet ook in op **groepswork**, zoals de *rapid review*: een groepsopdracht waarvoor tijdens de onderwijsperiode werkzittingen worden voorzien. Tijdens de dialoog gaf de opleiding aan dat ze een systeem van *peer*-evaluatie hanteert om de groepsscore te verhogen

of te verlagen. Mochten er van elkaar afwijkende scores ontstaan, dan gaat men daarover de dialoog aan. Doordat de docenten dicht bij de studenten staan (zie ook Thema's 4 en 5), is het voor hen meestal al tijdens het proces duidelijk welke groepsdynamieken er spelen bij het uitwerken van een groepswerk.

De studenten gaven aan dat de verwachtingen op het vlak van evaluatie voor hen voldoende helder zijn. In de leerpaden die ze moeten doorlopen staan de doelen en criteria duidelijk vermeld. Studenten aarzelen niet om tijdens de lessen door te vragen hoe ze zich de inhouden eigen moeten maken. De laatste les van een OPO wordt ingericht als een responsiecollege, waarbij ze bijvoorbeeld zelf examenvragen ontwikkelen. De studenten waarderen ook de proefexamens.

De commissie waardeert de diversiteit aan evaluatievormen die de opleiding hanteert. Ze meent ook dat de opleiding voldoende kaders ter beschikking heeft ter ondersteuning van de toetskwaliteit. Wel is ze van mening dat het goed blijven afstemmen van de beoordelingen over de drie types van masterproeven uitdagend kan zijn. Ze raadt de opleiding dan ook aan dit in de toekomst goed te bewaken.

De opleiding is volgens de commissie alert voor de impact van AI op de evaluatiepraktijk. Vanuit de beschikbare visie is zich een concreet afsprakenkader aan het vormen, waarbij in sommige OPO's al aanpassingen werden doorgevoerd. De commissie suggereert dat de opleiding voldoende tijd uittrekt om op korte termijn het kader verder te ontwikkelen en de concrete implementatie uit te rollen.

Op de arbeidsmarkt is nog maar een beperkt aantal alumni aanwezig. Dat maakt het moeilijk voor de commissie om uitspraken te doen over de vraag of de beoogde profielen ook ten volle worden gerealiseerd in het werkveld. De commissie beveelt de opleiding aan om dit goed te monitoren naarmate er meer alumni instromen in het werkveld.

5.3 THEMA 3: Curriculumarchitectuur en profilering: kwartieren, focusgebieden, toepassingsgebieden, competentieclusters en afstudeerrichtingen

De commissie vernam via het ZER dat de opleiding haar curriculum vormgeeft op basis van verschillende structurerende principes: het curriculum is onderverdeeld in vier kwartieren en werkt daarnaast met drie focusgebieden, vier competentieclusters en vijf toepassingsgebieden.

De commissie wilde graag weten wat de precieze betekenis is van de **kwartielopbouw** en de gekozen **focusgebieden** en welke concrete impact deze hebben op inhoud, organisatie en leeruitkomsten.

De opleiding lichtte toe dat de onderverdeling in **kwartieren** in lijn is met het **onderwijsconcept** dat ze hanteert. Dat onderwijsconcept vertrekt vanuit de vaststelling dat een diepe onderdompeling in een bepaalde materie gedurende tien weken, waarbij deze periode vervolgens ook wordt afgesloten, een hoog studierendement bevordert. Elk kwartiel is daarom onderverdeeld in negen onderwijsweken en een examenweek. Tussen kwartiel twee en drie wordt deze periode gevolgd door een lesvrije week.

De studenten toonden zich erg tevreden met dit systeem van afgeronde onderwijsblokken. Het merendeel van de aanwezige studenten benoemde dit systeem als een belangrijke reden om de opleiding te volgen binnen UHasselt.

Er is geen sprake van verplichte volgtijdelijkheden, tenzij voor de stage: studenten moeten eerst het OPO 'Klinische verdieping' afronden. De opleiding adviseert studenten wel wat volgtijdelijkheden betreft.

De **vijf toepassingsgebieden** werden door de opleiding bepaald, in aansluiting met het Koninklijk Besluit van 14 april 2024, om studenten een realistisch beeld te geven van de tewerkstellingsgebieden waarin ze later kunnen terechtkomen. Het gaat om acute en kritieke zorg, chronische zorg, zorg voor kind en gezin, zorg voor ouderen, geestelijke gezondheidszorg en transversale zorg. De opleiding wil erop toezien dat studenten voldoende in aanraking komen met deze zorgcontexten.

Zelf kunnen studenten verder inzetten op een specifiek domein door hun stageperiode daarin te situeren. Op basis van de stagelijst van de opleiding duiden ze hun top-5 aan; de opleiding slaagt erin de studenten een stageplaats toe te wijzen binnen hun top-2. In het geval studenten vooraf niet weten in welk domein ze stage willen doen, dan overloopt de stagebegeleider de mogelijkheden.

De commissie wilde tijdens de dialoog ook meer zicht krijgen op de twee **afstudeerrichtingen**, met name de afstudeerrichting **verpleegkunde** enerzijds en **zorginnovatie** anderzijds. De afstudeerrichting vroedkunde wordt niet meer aangeboden sinds het academiejaar 2025-2026 omwille van de geringe instroom.

De commissie wilde weten naar welke functies in het werkveld de **afstudeerrichting zorginnovatie** leidt. De opleiding noemde functies als stafmedewerker, zorginnovatiemanager, maar ook bijvoorbeeld (hoofd)verpleegkundige. Momenteel volgt slechts een handvol studenten deze afstudeerrichting, wat volgens de opleiding te maken heeft met de relatieve onbekendheid van de richting, ook in het werkveld zelf. De opleiding wil stap voor stap verder werken aan de bekendmaking van deze afstudeerrichting door nauwe samenwerking met het werkveld en door alumni in te zetten als ambassadeurs. De commissie kon in gesprek gaan met verschillende studenten die momenteel de afstudeerrichting zorginnovatie volgen. Zij gaven aan tevreden te zijn met hun keuze en vermeldten dat de toekomstige jobmogelijkheden helder voor hen zijn. Het feit dat hun afstudeerrichting geen stage inhoudt, vinden ze positief. In hun opinie wordt het werkveld op veel verschillende manieren binnengehaald in de opleiding, onder meer via gastsprekers en het THINK³ lab.

Verder wilde de commissie nagaan hoe het programma van de afstudeerrichting zorginnovatie zich onderscheidt van aanverwante programma's die UHasselt aanbiedt, in casu de Master of Science in de Systeem- en procesinnovatie. De opleiding gaf aan dat er slechts van één gemeenschappelijk OPO sprake is, met name 'Implementation Science'. Naar aanleiding van het bezoek aan het 'THINK³ simulation & innovation lab' (zie Thema 4) verduidelijkte de opleiding dat de focus ligt op het inhoudelijk ontwikkelen en implementeren van zorginnovaties, terwijl de Master of Science in de Systeem- en procesinnovatie ook focust op de plaats die een dergelijke innovatie inneemt binnen een systeem of organisatie.

De werkveldvertegenwoordigers maakten duidelijk dat de methodieken en tools die studenten aangeleerd krijgen – zowel van de afstudeerrichting zorginnovatie als van verpleegkunde – het verschil maken in de sector: ze zorgen voor “een versnelling in de organisatie” doordat ze er methodieken op academisch niveau binnenbrengen.

Omdat het werkveld veel waarde hecht aan afgestudeerden uit deze opleiding voeren ze een ‘stimuleringsbeleid’, waarbij ze werknemers actief naar de opleiding proberen toe te leiden. Dat faciliteren ze door hun inschrijvingsgeld te betalen en door het advies van de opleiding te ondersteunen dat werkstudenten baat hebben bij een maximaal tewerkstellingspercentage van 80% (zie ook Thema 5).

De opbouw van het curriculum en de achterliggende keuzes werden voor de commissie duidelijk op basis van de dialoog. Deze achterliggende (didactische) onderbouwing had ze gemist in het ZER. De commissie stelde vast dat de structuur van het curriculum helder is voor de studenten; ze zijn tevreden over het systeem van onderwijsblokken, wat de opleiding voor hen actief en behapbaar maakt.

Ook wat de afstudeerrichtingen betreft heeft de dialoog voor de commissie verheldering gebracht. In het ZER was het wat zoeken naar de afschaffing van de afstudeerrichting vroedkunde, die tijdens de toets nieuwe opleiding nog aanwezig was in de opleiding. Wat de afstudeerrichting zorginnovatie inhoudt en waartoe ze leidt in het werkveld, is voor de commissie eveneens duidelijk geworden op basis van de gesprekken.

De commissie suggereert dat de opleiding in haar communicatie de positionering van beide afstudeerrichtingen nog beter in de verf zet: wat beoogt de afstudeerrichting, wat houdt de opleiding in en waartoe kan ze leiden in de arbeidsmarkt. Deze suggestie geldt evenzeer voor het onderwijsconcept: de opleiding mag duidelijker aangeven welke keuzes ze maakt en wat de achterliggende visie is. Volgens de commissie mag ze ook sterker benadrukken dat ze een interdisciplinaire aanpak hanteert. Ten slotte meent de commissie dat de opleiding deze aspecten ook ruimer kan communiceren dan in de provincie Limburg.

5.4 THEMA 4: Resultaten van keuzes in de toepassing van constructive alignment en de gecreëerde leeromgeving

Onder dit thema bundelde de commissie haar vragen over de manier waarop de opleiding concreet vorm geeft aan de constructive alignment. Ze wilde graag verder onderzoeken welke keuzes de opleiding hierin gemaakt heeft en hoe ze deze onderbouwt. Aandachtspunten daarbij waren onder meer de gekozen werkvormen en de balans tussen kennis en de toepassing daarvan. Ook wilde ze deze keuzes relateren aan het aantal studenten van de opleiding, nu en in de toekomst.

De opleiding gaf tijdens de dialoog voorbeelden van de manier waarop de opleiding kennen en kunnen en ook hogere leervormen (zoals ‘creëren’) in het curriculum aan bod laat komen, en hoe ze de evaluatie daarop afstemt.

De lesgevers van de OPO’s ‘Klinische verdieping’ en ‘Klinisch onderzoek en redeneren’ werken bijvoorbeeld nauw samen. Ze zien erop toe dat het oplossen van de authentieke casussen volgens dezelfde methodiek verloopt en dat dit spoort met de examencasus. Voor de examencasus wordt overigens voor beide OPO’s een patiënt betrokken. Aan studenten wordt

in functie van verschillende OPO's gevraagd om eigen casussen mee te brengen naar de lessen; ook bij de analyse van die casussen zorgt de opleiding ervoor dat gelijkaardige competenties aan bod komen.

Het bewaken van het geheel van de *constructive alignment* over de OPO's heen komt toe aan het OMT. De tutores houden hierbij de vinger aan de pols omdat zij het geheel overzien; de docenten gaven aan zich hierin door hen ondersteund te voelen.

De evaluatiematrix fungeert als leidraad, zowel voor formatieve als voor summatieve evaluatie. De tutores bevestigden dat ze het overzicht en de afstemming van doelen en werken en evaluatievormen bewaken. Ze zorgen voor gerichte terugkoppeling, onder meer tijdens de evaluatievergaderingen. De tutores voegden toe dat hun opleidingsbrede overzicht hen ook toelaat om bepaalde werkvormen te suggereren over OPO's heen.

De opleiding geeft aan veel belang te hechten aan een **studentgecentreerde aanpak en nabijheid**. Dat komt naar voren uit het ZER en was ook tijdens de dialoog sterk aanwezig. De commissie ging in gesprek over de manier waarop de opleiding erop toeziet dat deze aanpak de **academische oriëntatie** niet in de weg staat.

De opleiding benadrukte dat ze studenten begeleidt in het autonoom aan de slag kunnen gaan. De leerpaden moeten ze bijvoorbeeld zelfstandig doorlopen, wat meteen geldt als voorbereiding voor het lesmoment op de campus. Dat studenten effectief voorbereid naar de les komen, werd bevestigd door docenten en studenten.

Ook worden studenten bijvoorbeeld aangezet om aangebrachte casussen aan te passen naar hun toepassingsgebied. Een verwijzing naar literatuur kan hen daarbij op weg helpen. Ook wordt bespreking met medestudenten gestimuleerd. Op die manier wil de opleiding de heterogene instroom, waaronder heel wat werkstudenten, valideren en laten werken in het voordeel van alle studenten (zie verder onder Thema 5).

De opleiding wees er verder op dat studenten moeten leren omgaan met een meer abstracte manier van redeneren, horend bij het masterniveau. De opleiding wil hen daarin ondersteunen. Ze ziet dat als een belangrijk onderdeel van het leerproces en constateert daadwerkelijk dat studenten een groei doormaken als zij van het schakeljaar naar het masterjaar doorstromen.

Voor de studenten is de keuze die de opleiding maakte om te werken met leerpaden en één campus-dag een belangrijke reden om voor de opleiding te kiezen. Zij waarderen de logische opeenvolging die eruit bestaat een les bij te wonen, het leerpad te doorlopen, gevolgd door een terugkoppeling en verwerking op de campus die dan weer resulteert in nieuwe opdrachten. Het feit dat dit alles gebeurt binnen afgebakende periodes van tien weken beoordelen ze eveneens als positief.

Een belangrijke rol in de leeromgeving is weggelegd voor het 'transdisciplinaire **THINK³** simulation & innovation lab', waarmee de commissie kon kennismaken via het ZER en een rondleiding op de campus. De opleiding beoogt met dit lab bij te dragen "aan het creëren van een omgeving waar professionals uit het werkveld, studenten en docenten uit diverse opleidingen in interactie kunnen treden". Het multidisciplinaire karakter van het lab wordt

versterkt doordat ook andere opleidingen binnen de faculteit Geneeskunde en Levenswetenschappen (GLW) ervan gebruikmaken. Tijdens de rondleiding en bijbehorende toelichting vernam de commissie hoe dit lab dienstverlenend wil zijn ten aanzien van het werkveld – wat bevestigd werd door de werkveldvertegenwoordigers – en studenten zowel strategisch, ontwerpend als kritisch wil leren denken. Via het lab wil de opleiding studenten verbinden met de praktijk en de praktijk tegelijkertijd meer bevattelijk maken. De commissie kreeg dankzij de rondleiding een beeld van de didactische tools en de werkvormen die de opleiding daarbij hanteert (zoals onder meer implementatie-games). Verder integreert de opleiding ook een onderzoeksluik in het lab, door onder meer effectmetingen uit te voeren. De commissie bezocht eveneens een simulatielab en maakte kennis met *‘translational simulation’*. De opleiding benadrukte dat ze veel aandacht hecht aan het creëren van een leeromgeving waarin studenten oordeelvrij mogen experimenteren.

Zoals eerder vermeld maakt een **stage** onderdeel uit van het programma van de afstudeerrichting verpleegkunde. De commissie besteedde aandacht aan de manier waarop de opleiding bewaakt dat de leerkansen tijdens deze stage zich situeren op **VKS-niveau 7**. De opleiding verwees naar de stagementorengids, die tot doel heeft de verwachtingen helder te maken, van begeleiding tot beoordeling. Tijdens de stageperiode vinden twee tussentijdse evaluatiemomenten plaats. Het eindproduct bestaat uit een business case voor de implementatie van de rol van verpleegkundig specialist (VS) in de stageorganisatie.

Het werkveld bevestigde dat de stagementorengids in combinatie met de nauwe samenwerking met de opleiding in het algemeen en de twee stagebegeleiders in het bijzonder ervoor zorgen dat de stages op het juiste niveau kunnen verlopen. Wel zou het volgens hen opportuun kunnen zijn om te stimuleren dat studenten hun stage vervullen buiten de eigen werkplek, om hun professionele groei extra te ondersteunen.

De studenten oordelen positief over de begeleiding die ze krijgen bij het doorlopen van de stage. Ze ontvangen zowel mondelinge als schriftelijke feedback van de mentor, en soms ook van andere stakeholders binnen hun stage-organisatie (bijvoorbeeld artsen). Ze bevestigden dat deze stage verschillend is van de stages die ze vervulden binnen hun professionele bacheloropleiding: het type opdrachten en hun rol verschilt van de opdrachten “aan het bed”. De terugkomdagen op de campus, waarbij ze de kans krijgen om te leren van de ervaringen van medestudenten, waarderen ze eveneens. Ze krijgen daar onder meer de kans om meer inzicht te verwerven in de manier waarop de rol van VS ingevuld kan worden op de verschillende stageplaatsen.

De commissie heeft kennis kunnen nemen van heel wat manieren waarop de opleiding haar studentgecentreerde onderwijsaanpak vormgeeft. De opleiding ondersteunt studenten in hun groei naar meer autonomie vanuit een duidelijke onderwijskundige visie. Studenten ervaren een veilig leerklimaat en het contact met docenten verloopt op een laagdrempelige manier. Het werken met leerpaden ondersteunt de groei naar autonomie van de studenten: ze doorlopen het leerpad op zelfstandige basis en komen voorbereid naar de campus. De commissie waardeert het feit dat leerpaden niet op zichzelf staan maar deel uitmaken van een systeem waarin aandacht is voor gezamenlijke en individuele verwerking.

Docenten beschikken volgens de commissie over heel wat autonomie bij het uitwerken van hun lessen. Tegelijkertijd voelen ze zich ondersteund: ze maken gebruik van diverse OLR- en

beoordelingsmatrices om hun onderwijs en de bijbehorende toetsing vorm te geven, de tutores houden de vinger aan de pols, en het OMT overziet het geheel. De commissie beoordeelt de wijze waarop de opleiding de *constructive alignment* in de praktijk brengt en bewaakt dan ook als positief.

De commissie waardeert verder de manier waarop de opleiding het THINK³ lab integreert in haar onderwijs. Ze meent dat zowel de onderwijskundig-theoretische visie als de concrete didactiek getuigen van een weloverwogen en innovatief onderwijsconcept. Daardoor is er volgens de commissie sprake van een unieke manier om theorie en praktijk elkaar te laten raken. Dat er ook een onderzoeksluik gekoppeld is aan THINK³ vindt de commissie eveneens sterk. De commissie meent wel dat dit lab met een intensieve inspanning gepaard gaat: vanuit de opleiding (en de overige betrokken opleidingen) lijkt dit een arbeidsintensief concept te zijn, dat ook vanuit het werkveld heel wat inbreng vraagt. Deze gedeelde inspanning zal alleen maar toenemen in intensiteit als het aantal studenten groeit.

5.5 THEMA 5: Instroom, studievoortgang, studiebelasting en begeleiding

Zoals vermeld onder 3.2 verkreeg de commissie een helder beeld van de instroom en slaagpercentages op basis van de bijkomende cijfergegevens die de opleiding bezorgde. De commissie maakte gebruik van de dialoog om verder te verfijnen hoe de instroom van de opleiding eruitziet en hoe de opleiding deze diverse groep van studenten begeleidt. Ze wilde ook peilen naar de ervaringen van de studenten zelf.

Een belangrijk aspect vormde voor de commissie ook het **aantal studenten** dat deze opleiding volgt. Ze kon daarover een open gesprek voeren tijdens de dialoog. De opleiding gaf aan het prognoseaantal lang niet te halen. Ze formuleerde een aantal actiepunten om de instroom stap voor stap te verhogen. De opleiding wil daarbij aandacht hebben voor de balans tussen het aantal studenten en de benodigde personeelsinzet (zie ook Thema 6).

Hoewel het **schakeljaar** dat aan de opleiding voorafgaat niet het onderwerp uitmaakt van het onderzoek kwam dit terzijde aan bod tijdens de dialoog. De commissie leerde dat het vrij grote verschil tussen de studentenaantallen in het schakeljaar en in de Master of Science in de verpleegkunde en vroedkunde voornamelijk aan twee factoren te wijten is: het feit dat ook de studenten die doorstromen naar de Master of Science in de Systeem- en procesinnovatie in deze aantallen vervat zijn, en het feit dat er sprake is van een vrij grote uitval van studenten in het schakeljaar. De opleidingsverantwoordelijken gaven aan dat het schakeljaar effectief als een soort van filter fungeert; de opleiding hecht er belang aan studenten een realistisch beeld te geven van de competenties die ze nodig hebben om het academisch masterniveau aan te vatten. De werkveldvertegenwoordigers schaarden zich achter deze aanpak: ze wezen erop dat de uitstroom die zich voordoet in het schakeljaar de kwaliteit van de uiteindelijke afgestudeerden kan bevorderen.

Zoals ook blijkt uit Thema 4 voelen **studenten die instromen in het masterjaar** zich goed begeleid door de opleiding. Het werken in kleine groepen, de laagdrempelige contacten met de docenten en de beschikbaarheid van de tutores spelen hierin elk een rol. De commissie was ook benieuwd naar de **dynamiek en samenhang** onder de studenten. De opleiding maakte in het ZER melding van de warme, inclusieve leef- en leergemeenschap die ze nastreeft. De commissie wilde graag weten hoe de opleiding daaraan bijdraagt; ze had

daarbij in het bijzonder oog voor de mix tussen werkstudenten en andere studenten enerzijds en anderzijds voor het feit dat studenten slechts één dag op de campus aanwezig zijn.

De opleiding organiseert een aantal initiatieven om studenten met elkaar in contact te brengen, waaronder de introductienamiddagen. Ze benadrukte dat door het werken in kleine groepjes en de activerende werkvormen (zie ook Thema 4) een sterke wisselwerking ontstaat tussen studenten, waarbij ze van elkaar leren. De opleiding stimuleert die uitwisseling door gebruik te maken van de *flipped classroom*-methodiek: studenten lezen zich in op basis van het leerpad, werken vervolgens een projectvoorstel uit en reflecteren samen over mogelijke oplossingen en valkuilen (bijvoorbeeld het opzetten van verpleegkundige consultaties en de impact van bepaalde beslissingen op de patiënten).

De studenten bevestigden dat er een sterk groepsgevoel aanwezig is. In het eerste onderwijsblok van het masterjaar volgen ze samen les, maar ook nadien zijn er veel mogelijkheden tot contact. Zo werken ze bijvoorbeeld de laatste twee uren van de dag dat ze op de campus zijn samen aan een groepsopdracht. De THINK³ labs bieden extra mogelijkheden om samen te werken. De werkstudenten beschouwen deze dag niet als een last maar als een belangrijk onderdeel van het samen leren. In de loop van de week hebben ze ook overleg via het online leerplatform en WhatsApp-groepen. De studenten benoemden de wisselwerking tussen werkstudenten en voltijdse studenten daarbij als een meerwaarde.

De commissie had ook aandacht voor de **studiebelasting**. Zoals vermeld onder Thema 1 voert de opleiding op tweejaarlijks basis een **studietijdmeting** door. Ze heeft een methodologie ontwikkeld om na te gaan hoe lang studenten aan het werk zijn met een bepaald leerpad. Belangrijk is daarbij de balans over de onderwijsperiode heen. Elke twee jaar toetst de opleiding ook af of de beoordelingscriteria bereikt worden en of de gehanteerde werkvormen daarop adequaat voorbereiden.

Wat de **studiebelasting voor de werkstudenten** betreft lichtte de opleiding toe dat ze 80% werken en 50% studeren als maximale richtlijn meegeeft, een advies dat meestal opgevolgd wordt door de studenten. De opleiding vermeldt ook voorbeeldtrajecten op haar website, om de inhoud en bijbehorende studiebelasting meer tastbaar te maken voor werkstudenten. Bij de start van het academiejaar geven de werkstudenten aan welke OPO's ze willen opnemen, wat niet verhindert om in de loop van het academiejaar – in overleg met de opleiding – nog aanpassingen door te voeren.

Het werkveld gaf aan het traject werken en leren belangrijk te vinden, zowel voor de medewerker zelf als voor de organisatie. Volgens hen halen studenten bijzonder veel uit de opleiding als ze zelf al in het werkveld staan, en dat komt dan weer de organisatie ten goede. Wel onderschatten volgens hen sommige werkstudenten de studiebelasting. Ze vroegen zich daarom af of het opportuun zou zijn om naar een tewerkstelling van 60% te evolueren. De commissie suggereert dat de opleiding deze bezorgdheid verder onderzoekt door de taakbelasting en het studiesucces goed op te volgen.

De commissie kreeg een helder beeld van de manier waarop de opleiding omgaat met studenten die een masterdiploma beogen. Nadat ze instromen vanuit het schakeljaar ziet de opleiding toe op een intense begeleiding, waarbij ze de autonomie van de studenten niet uit het oog verliest. Deze aanpak leidt tot een hoog studierendement.

De commissie waardeert deze studentgecentreerde aanpak die toch de blik gericht houdt op VKS-niveau 7. Niettemin formuleert de commissie hierover een aanbeveling, omdat de mogelijkheid bestaat dat deze aanpak onder druk komt te staan als het aantal studenten groeit. Ze beveelt de opleiding aan hierop te anticiperen en tegelijkertijd de eigen opleiding op een ambitieuze manier te positioneren in het onderwijs- en werkveld, ook buiten de provincie Limburg.

De samenhang en dynamiek die tussen de studenten onderling speelt, vindt de commissie sterk. De kleine groepen van studenten werken een dergelijke dynamiek in de hand, maar ze komt ook tot stand door de manier waarop de leeromgeving georganiseerd is: studentgecentreerd en activerend. De uitwisseling van kennis en ervaringen tussen werkstudenten en voltijdse studenten krijgt volgens de commissie voeding door deze interactie.

5.6 THEMA 6: Personeelscapaciteit, expertise en professionalisering

Onder dit thema bundelde de commissie de vragen die ze had over de expertise van het docententeam. Ze wilde een concreet beeld krijgen van de aanwezige expertise en of deze expertise toekomstbestendig is. Ook had ze aandacht voor de inzet van gastdocenten en voor de professionaliseringsinitiatieven van de opleiding.

De commissie wilde graag een beeld krijgen van de **inhoudelijke expertise** waarop de opleiding een beroep kan doen. De opleiding vermeldde dat de aanwerving gepland staat van een voltijdse docent voor de afstudeerrichting zorginnovatie. Met de invulling van deze vacature zou de opleiding volgens de beleidsverantwoordelijken op een comfortabele wijze kunnen functioneren.

De opleiding werkt ook met verschillende **gastdocenten**, onder meer op het vlak van klinische verpleegkunde, een vakgebied waarvoor veel gespecialiseerde expertise nodig is. Ze kan een beroep doen op vaste samenwerkingsverbanden van de faculteit GLW, met het Jessa Ziekenhuis en ZOL Genk.

De studenten van beide afstudeerrichtingen toonden zich tevreden met de inbreng van de gastdocenten: ze waarden dat de docenten op de hoogte zijn van de actuele praktijk en dat hun lessen goed geïntegreerd zijn in de leerpaden.

In het ZER vermeldt de opleiding dat naast vakinhoudelijke expertise ook **didactische deskundigheid** cruciaal is. De opleiding kan enerzijds gebruikmaken van faculteitsbrede **professionaliseringsinitiatieven**, zoals het professionaliseringstraject – erkend als Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) – dat alle startende docenten aan de faculteit GLW volgen. Daarnaast is er het verplichte opleidingstraject *start to teach* voor AAP- en BAP-leden met minstens 25% aanstelling die een structurele onderwijsopdracht hebben. De opleidingsverantwoordelijken wezen erop dat ze ook op didactisch-pedagogisch vlak zo goed mogelijk willen inspelen op de noden van hun specifieke instroom: enerzijds werkstudenten en anderzijds studenten zonder werkervaring met een vooropleiding als professionele bachelor.

Een voorbeeld van een ‘gesmaakt’ professionaliseringsinitiatief dat aangehaald werd door verschillende gesprekspartners is ‘Croque-Didactiek’, een concept waarmee de opleiding op

een laagdrempelige manier (tijdens de middagpauze, mét croques) vorming aanbiedt over actuele didactische uitdagingen. Dat kan bijvoorbeeld gaan over kritisch denken, het verhogen van de motivatie van studenten om leerpaden door te nemen, excelleren in onderwijs of het gebruik van AI. Sommige vormingsmomenten zijn gewijd aan een specifiek OPO; in dat geval is de docent verantwoordelijk voor de invulling. Voor het geven van de vorming over AI werden studenten mee ingeschakeld. De opleiding bereikt met deze sessies, die eenmaal per maand plaatsvinden, zowel docenten als studenten, en voor bepaalde thema's ook andere faculteiten.

De **tutoren** spelen een belangrijke rol in het detecteren van professionaliseringsnoden en het signaleren van uit te wisselen *good practices*, wat ze faculteitsbreed doen. Ook andere stakeholders van de opleiding kunnen thema's aanbrengen.

De commissie wou graag weten op welke manier de opleiding nieuwe docenten en gastdocenten meeneemt in het **studentgecentreerde onderwijsconcept** dat de opleiding hanteert. De docenten gaven aan dat dit al bij de sollicitatie aan bod komt. Doordat er tussentijdse evaluaties zijn van elk OPO is het voor de opleiding mogelijk om continu de vinger aan de pols te houden. Mochten er fricties ontstaan, dan kunnen studenten ook bij de tutoren terecht.

De commissie meent dat de opleiding werkt met een gemotiveerd team dat beschikt over de nodige inhoudelijke expertise. De docenten toonden enthousiasme en een sterke betrokkenheid, wat volgens de commissie ook het geval is bij gastdocenten en docenten met kleinere tewerkstellingspercentages. De docenten gaven ook blijk van een sterke verbinding met de (klinische) praktijk én met onderzoek.

Uit de dialoog kwam voor de commissie een sterk engagement naar voren om verder te professionaliseren. De grote aandacht die de opleiding heeft voor didactiek, aangepast aan de instroom, vindt de commissie positief. Frequente en laagdrempelige initiatieven als de 'Croque-Didactiek' zijn volgens de commissie waardevolle manieren om de onderwijskwaliteit op een continue wijze te versterken.

5.7 THEMA 7: Governance en besluitvorming: werking van het onderwijsmanagementteam

In het ZER licht de opleiding toe welke rol het onderwijsmanagementteam (OMT) heeft. Het OMT staat met name in voor de kwaliteit, de praktische organisatie en de inhoud van het onderwijs. De commissie ging al in op de rol van het OMT in de kwaliteitszorg voor de opleiding (Thema 1) en op haar rol wat betreft curriculum en *constructive alignment* (Thema's 2, 3 en 4).

Onder Thema 7 onderzoekt de commissie de manier waarop het OMT de opleiding aanstuurt en ondersteunt. Ze gaat eveneens dieper in op de samenstelling van het OMT en hoe deze vertegenwoordiging zich weerspiegelt in de besluitvorming.

Het ZER gaf de commissie ook inzicht in de **samenstelling** van het OMT. De commissie had onder meer aandacht voor de schakel- en masterstudenten die in het OMT 1/3 van de stemgerechtigde leden vertegenwoordigen. Verder maken de coördinerend verantwoordelijken van de OPO's, de tutoren, de stafmedewerker onderwijs van de faculteit,

een stafmedewerker van de centrale dienst onderwijsontwikkeling, -beleid en kwaliteitszorg (OOBKZ) en de studieloopbaanbegeleider deel uit van het OMT.

De **coördinerend verantwoordelijken** vertegenwoordigen de verschillende **onderwijsteams**. Ze capteren de input van deze teams onder meer door voorafgaand aan een OMT-vergadering in overleg te gaan met docenten en tutores. De opleiding heeft daarvoor instrumenten ter beschikking (zoals een projectfiche), maar ze benadrukt dat ze vooral een cultuur van open dialoog wil uitstralen en zorgvuldig wil omgaan met gewenste wijzigingen. De opleiding beschouwt het als een teken van *good governance* om ook telkens terug te koppelen naar de onderwijsteams.

Terwijl de OMT-vergaderingen oorspronkelijk op maandelijkse basis plaatsvonden, acht de opleiding de huidige tweemaandelijks frequentie, gekoppeld aan een goede voorbereiding, voldoende.

Wat de vertegenwoordiging van de **studenten** in het OMT betreft gaf de opleiding aan dat er momenteel geen masterstudenten in het OMT aanwezig zijn. Dat het louter om schakelstudenten gaat, is voorheen niet voorgekomen. De opleiding is zich ervan bewust dat vertegenwoordiging van de masterstudenten in het OMT belangrijk is. Ze wijst er echter ook op dat het niet evident is om werkstudenten te overtuigen om deel te nemen. Daarnaast wijst de opleiding erop dat ze heel wat informele feedback van studenten capteert omwille van de kleinschaligheid van de opleiding. Het 'Feedbackloket' heeft het hoogste bereik als het gaat over online feedback; niettemin is de opleiding op zoek naar bijkomende laagdrempelige manieren om formele feedback te verzamelen.

De manier waarop de opleiding naar de studenten terugkoppelt over de OMT-beslissingen en verbeteracties lichtten we al toe onder Thema 1. De alumnus die de commissie kon spreken en die deel heeft uitgemaakt van het OMT voegde toe dat hij het als zijn rol zag om te communiceren naar de medestudenten, wat toen onder meer gebeurde via een Facebookgroep.

De commissie meent dat de structuur en de werking van het OMT zorgen voor een transparante en effectieve *governance*. De samenstelling van het OMT leidt er volgens de commissie toe dat onderwerpen waarover het OMT zich moet buigen ook daadwerkelijk opgepikt worden. De rol van de tutores werd al aangehaald als impactvol, maar ook de coördinerend verantwoordelijken vormen een cruciale schakel in het aangeven en terugkoppelen van onderwerpen en beslissingen. Dat de opleiding het ontbreken van masterstudenten in het OMT als een aandachtspunt weergeeft, onderschrijft de commissie.

Bijlage 1: Administratieve gegevens van de opleiding

Instelling	Universiteit Hasselt
Naam opleiding	Master of Science in de verpleegkunde en vroedkunde
Niveau en oriëntatie	Master of Science
(Bijkomende) titel	-
(Delen van) studiegebied(en)	Geneeskunde
Afstudeerrichtingen	• Verpleegkunde; • Zorginnovatie
Opleidingstrajecten voor werkstudenten, voltijds/deeltijds trajecten, dag-/avondonderwijs, onderscheiden vormen van diplomering	Er zijn trajecten voor werkstudenten
De vestiging waar de opleiding wordt aangeboden	Hasselt
Onderwijstaal	Nederlands
Studieomvang (in studiepunten)	60 ECTS
Vereiste vooropleidingen en toelatingsvoorwaarden	Na schakelprogramma: professionele bachelor verpleegkunde of professionele bachelor vroedkunde

Bijlage 2: Opleidingsspecifieke leerresultaten

- 1) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan zelfstandig een complexe zorgvraag analyseren, door middel van anamnese en klinisch onderzoek, om vervolgens een probleemanalyse te maken, klinisch te redeneren en verpleeg- of vroedkundige diagnoses te stellen op basis van de verzamelde informatie.
- 2) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan autonoom, waar nodig in samenspraak met het multidisciplinair zorgteam, een zorgplan opstellen en verpleeg- of vroedkundige interventies initiëren in complexe situaties.
- 3) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan relevante en wetenschappelijk onderbouwde kennis over pathofysiologie en farmacologie integreren in de klinische praktijk.
- 4) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan relevante en wetenschappelijk onderbouwde vaardigheden integreren in de klinische praktijk, met inachtneming van de grenzen van de wettelijke regelgeving en de ethische/deontologische code.
- 5) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan principes van person-centered care integreren in de conceptualisatie en uitvoering van complexe zorg.
- 6) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan zorgvragers en hun omgeving op gepaste wijze begeleiden en educatie ter bevordering van zelfzorg en -management voorzien in het kader van complexe zorgvragen.
- 7) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan communiceren op maat van alle actoren en belanghebbenden in de gezondheids- en welzijnszorg, en is daarbij in staat complexe zorginhoudelijke en wetenschappelijke informatie op een begrijpbare wijze te verstrekken gebruikmakend van diverse media.
- 8) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan kritisch reflecteren over de organisatie van gezondheidszorgsystemen, met inbegrip van de financiering en het wetgevend kader, en dit transponeren naar een operationeel niveau.
- 9) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan vanuit de reflectie op de organisatie van de gezondheidszorg en (inter)nationale ontwikkelingen in het domein van de verpleegkunde en de vroedkunde een onderbouwde visie op zorg formuleren.
- 10) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan met behulp van kwantitatieve en kwalitatieve methoden de kwaliteit en veiligheid van gezondheidszorg evalueren en monitoren en voorstellen ter verbetering formuleren.
- 11) De master in de verpleegkunde en vroedkunde werkt, in partnerschap met de diverse belanghebbenden binnen de gezondheidszorg, aan het ontwerpen, bouwen, en verbeteren van zorg in complexe contexten.
- 12) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan leidinggevende vaardigheden toepassen bij het opleiden, coachen en begeleiden van nieuwe en ervaren leden van het transdisciplinaire zorgteam.
- 13) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan een leiderschapsrol opnemen in een complex adaptieve zorgcontext.
- 14) De master in de verpleegkunde en vroedkunde draagt op een systematische en onderbouwde wijze bij aan de ontwikkeling, onderzoek, implementatie en valorisatie van (zorg)innovaties in de verpleeg- of vroedkunde.
- 15) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan zelfstandig en zelfsturend kennis opbouwen en een houding bij zichzelf en collega's bevorderen tot levenslang leren en het zich voortdurend eigen maken van nieuwe inzichten in het domein van de verpleegkunde of vroedkunde.

- 16) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan zorggerelateerde vraagstukken analyseren vanuit een breder maatschappelijk perspectief.
- 17) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan zichzelf professioneel ontwikkelen door middel van een lerend netwerk, met kritische reflectie op het eigen handelen.
- 18) De master in de verpleegkunde en vroedkunde is zich bewust van zijn/haar rol in de gezondheidszorg en in een bredere maatschappelijke context.
- 19) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan wetenschappelijke literatuur zoeken, lezen, beoordelen en samenvatten. De master kan deze bevindingen integreren in de ontwikkeling van een evidence-based aanpak voor de verbetering van kwaliteit en veiligheid van zorg.
- 20) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan een complex probleem in de praktijkvoering vertalen naar een relevante onderzoeksvraag.
- 21) De master in de verpleegkunde en vroedkunde kan een praktijkgericht onderzoeksplan, onder de vorm van een kwaliteitsverbeterproject en/of implementatieproject, opstellen en uitvoeren overeenkomstig de geldende methodologische, wettelijke en ethische criteria.

Bijlage 3: Programma voor de dialoog met de opleiding

Woensdag 13 mei 2026 – Campus Diepenbeek – Gebouw D – Wetenschapstoren (F0.28)

Tijdstip	Planning
08u30 – 08u45	Informele ontvangst leden visitatiecommissie
08u45 – 09u00	Interne voorbespreking visitatiecommissie
09u00 – 10u00	Welkom & revisie opleiding door opleidingsverantwoordelijken UH BELEID - Academisch beheerder - Directeur Onderwijsbeleid en Kwaliteitszorg - Decaan faculteit Geneeskunde en levenswetenschappen ONDERWIJSMANAGEMENTTEAM (OMT) - Hoogleraar, OMT-voorzitter, voorzitter examencommissie en Administrateur-generaal OPZC Rekem - Hoofddocent, ondervoorzitter examencommissie en coördinerend verantwoordelijke van diverse OPO's zoals OPO Masterproef - Docent tenure track, coördinerend verantwoordelijke van diverse OPO's zoals OPO's 'Klinische verdieping' en 'Klinische verdieping Stage' - Doktor-assistent, coördinerend verantwoordelijke van opleidingsonderdeel 'Concepten en theorieën in VVK' - Praktijkassistent en tutor - Studieloopbaanbegeleider - Facultair stafmedewerker onderwijs
10u00 – 10u15	Intern beraad commissie
10u15 – 10u20	Verplaatsen naar THINK ³ -ruimtes
10u20 – 11u00	Duiding THINK³-werking en rondleiding simulation & innovation lab - Academisch verantwoordelijke - Stafmedewerker lab manager THINK³ - Assistent en doctoraatsstudent UH
11u00 – 11u15	Intern beraad commissie
11u15 – 11u20	Verplaatsen naar F.028
11u20 – 12u10	Dialoog met partners uit werkveld - Jessa Ziekenhuis, directeur zorg - Ziekenhuis Oost-Limburg, directeur zorg - WGK-Limburg, directeur zorg - OPZC Rekem, directeur zorg
12u10 – 12u25	Intern beraad commissie

12u25 – 13u25	Lunch & interne bespreking commissie
13u25 – 14u25	Dialogoog met studenten en alumni Masterstudenten - Masterstudent, verpleegkundige Jessa Ziekenhuis - Masterstudent, Referentiespecialist Chronische zorg bij Wit-Gele Kruis Limburg - Masterstudent, voltijdse student - Masterstudent, diabetes verpleegkundige St. Franciscusziekenhuis - Masterstudent, verpleegkundige AZ Diest - Masterstudent, voltijdse student Alumni - 2024, Doctoraatsstudent UGent, spoedverpleegkundige - 2025, Verpleegkundige WGK-Limburg
14u25 – 14u40	Intern beraad commissie
14u40 – 15u30	Dialogoog met collega's (ZAP, AAP) - Arts-specialist urgentiegeneskunde St. Trudoziekenhuis en arts op palliatieve zorg Jessa Ziekenhuis, UH praktijkassistent OPO Klinisch onderzoek en redeneren - Voorzitter WGK-Limburg, arbeidsarts en UH-hoofddocent, OPO's Academisch professional I & II - UH gastprofessor, UGent hoofddocent - Verpleegkundig specialist oncologie, leidinggevende oncocoachen Jessa Ziekenhuis en UH praktijkassistent OPO's Klinische Verdieping en Advanced practice in VVK - Doktor-assistent, coördinerend verantwoordelijke van het OPO 'Concepten en theorievorming in VVK' - Praktijkassistent, o.a. coördinerend verantwoordelijke OPO 'Persoonsgerichte zorg' en ombudspersoon - Praktijkassistent en tutor
15u30 – 15u45	Pauze en intern beraad commissie
15u45 – 16u15	Vrij moment (<i>van dit moment werd geen gebruik gemaakt</i>)
16u15 – 17u00	Interne bespreking commissie
17u00 – 17u15	Afsluitende dialogoog en plenaire terugkoppeling

Bijlage 4: Overzicht van het bestudeerde materiaal

Documentatie beschikbaar gesteld bij de aanvraag:

- Zelfevaluatie rapport

Documentatie beschikbaar gesteld voorafgaand aan de dialoog

- Masterproef
 - MP1: onderzoeksproject
 - MP2: verbeteringsproject
 - Masterproef evaluatie
- Stage
 - Stagepaper
 - Voorbeeld beoordelingsformulier: puntenlijst opleidingsonderdeel 'Klinische verdieping: Stage'
- Studierendement
 - Studentenaantallen en studierendement

Colofon

MASTER OF SCIENCE IN DE VERPLEEGKUNDE EN VROEDKUNDE

UNIVERSITEIT HASSELT • VL131091-26

Opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie • Beoordelingsrapport

12 juni 2026



NVAO - Accreditatieorganisatie van Nederland, Vlaanderen en Luxemburg
Afdeling Vlaanderen & Luxemburg

Parkstraat 83
NL - 2514 JG Den Haag
info@nvao.org • www.nvao.org