

# **Advies studentgecentreerde curricula**

**Vlaamse Onderwijsraad**  
Koning Albert II-laan 37  
BE-1030 Brussel  
T +32 2 219 42 99

[www.vlor.be](http://www.vlor.be)  
[info@vlor.be](mailto:info@vlor.be)

**Wijs beleid door overleg**

**Advies op eigen initiatief**

**Uitgebracht door de Raad Hoger Onderwijs op 13 november 2018 met eenparigheid van stemmen**

**Vorbereiding:** werkgroep Studentgecentreerde curricula op 8 februari 2018, 23 maart 2018, 26 april 2018, 14 juni 2018, 13 september 2018 onder voorzitterschap van Cis Van Den Bogaert

**Dossierbeheerder:** Isabelle De Ridder

# INHOUD

<b>1</b>	<b>SITUERING</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>WAT IS EEN CURRICULUM?</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>WAAROM CURRICULA VOORTDUREND (HER)ONTWERPEN?</b>	<b>3</b>
3.1	MEER EN BETER INSPELEN OP DE ONTWIKKELINGEN IN DE MAATSCHAPPIJ	3
3.2	NOOD AAN 'NIEUWE' COMPETENTIES?	3
3.3	VERWERVEN VAN KENNIS	4
3.4	REKENING HOUDEN MET DE LEEFWERELD VAN 'MILLENNIUMSTUDENTEN'	4
3.5	VERGROTEN VAN DE SOCIALE MOBILITEIT	5
3.6	VRAAG NAAR MEER FLEXIBILITEIT	5
<b>4</b>	<b>WAT IS STUDENTGECENTREERD LEREN?</b>	<b>6</b>
<b>5</b>	<b>HOE STUDENTGECENTREERD LEREN VERTALEN IN HET CURRICULUM?</b>	<b>6</b>
5.1	LEERRESULTATEN	6
5.1.1	Domeinspecifieke leerresultaten	7
5.1.2	Opleidingsspecifieke en generieke leerresultaten	7
5.2	STUDENTGECENTREERDE ONDERWIJSLEERACTIVITEITEN	8
5.2.1	Klassieke onderwijsmethodes	8
5.2.2	High impact practices	9
5.2.3	High impact learning	10
5.2.4	Meer autonomie, zelfsturing en creativiteit	10
<b>6</b>	<b>HOE MEER STUDENTGECENTREERDE CURRICULA INVOEREN IN HET VLAAMSE HOGER ONDERWIJS?</b>	<b>11</b>
6.1	VERANTWOORDELIJKHEID VAN DE INSTELLINGEN HOGER ONDERWIJS	12
6.1.1	Belang van een duidelijke instellingsvisie en -beleid	12
6.1.2	Belang van docententraining en ondersteuning	12
6.1.3	Hoever staan we?	13
6.2	ROL VAN DE OVERHEID	14

## 1 Situering

Curriculumbeleid behoort tot de kern van het onderwijsbeleid van een instelling. Een curriculum is immers datgene wat alle studenten in een bepaalde opleiding met elkaar delen én datgene wat tot stand komt door afspraken en beslissingen binnen een instelling. Keuzes die instellingen maken over de inhoud en de vorm van hun curricula beïnvloeden zowat alle andere domeinen van het onderwijsbeleid: de studie- en studentenbegeleiding, de materiële en digitale infrastructuur van de campus, de onderwijskundige professionalisering, de organisatie van het academiejaar en de werking van faculteiten en departementen.

De afgelopen jaren kwam het thema curriculumontwikkeling in het hoger onderwijs in verschillende dossiers aan bod binnen de Vlaamse Onderwijsraad:

- het advies studentgecentreerd leren (2011);<sup>1</sup>
- het advies ‘Uitdagingen voor het Vlaamse hoger onderwijs in de 21<sup>ste</sup> eeuw’ (2012);<sup>2</sup>
- het advies digitaal leren (2014);<sup>3</sup>
- het seminarie interdisciplinariteit (2016);<sup>4</sup>
- het Erasmus+-project curriculumdesign (slottekst, 2018).<sup>5</sup>

In dit nieuwe advies wil de Vlor de informatie en aanbevelingen rond het thema studentgecentreerde curricula bundelen en verder uitwerken. De kernvraag is hoe opleidingen in het Vlaamse hoger onderwijs via hun curricula kunnen blijven inspelen op de noden van een snel evoluerende maatschappij.

## 2 Wat is een curriculum?

In de literatuur vinden we niet één allesomvattende definitie van ‘curriculum’. Er worden verschillende definities van ‘curriculum’ gegeven:

- Aerden (2015): ‘A coherent and structured set of educational content (courses, modules, etc.) covered by a programme and, when completed successfully, leading to a degree’.<sup>6</sup>
- Eisner (1979): ‘The curriculum of a school, or a course, or a classroom can be conceived of as a series of planned events that are intended to have educational consequences for one or more students’.<sup>7</sup>
- Valcke (2013): ‘In essentie een plan ter ondersteuning van het leren. Het bestaat uit doelen om het leren te richten; drie soorten beslissingen (1) selectie en ordening van inhouden, (2) keuze van leerervaringen die men wil uitlokken zodat de inhouden gepast worden gemanipuleerd, (3) een planning met daarin de optimale leercondities.’<sup>8</sup>

Al deze definities benadrukken dat het curriculum:

---

<sup>1</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs. [Advies over studentgecentreerd leren](#), 13 december 2011.

<sup>2</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs. [Uitdagingen voor het Vlaamse hoger onderwijs in de 21<sup>ste</sup> eeuw](#), 13 november 2012. Dit advies wordt in de loop van het academiejaar 2018-2019 geactualiseerd.

<sup>3</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs. [Advies over digitaal leren hoger onderwijs](#), 13 mei 2014.

<sup>4</sup> Vlaamse Onderwijsraad. (2016). [Studiedag - Interdisciplinariteit in het hoger onderwijs](#), 26 april 2016. En De Ridder, I., Van Den Bogaert, C. & Versluys, K. (2016). ‘Interdisciplinariteit in het hoger onderwijs’ *T.O.R.B.* 2016-2017(1-2): pp. 75-81.

<sup>5</sup> Vlaamse Onderwijsraad. [Het curriculum in het hoger onderwijs uitgedaagd](#). Slottekst Erasmus+-project curriculumdesign, 18 april 2018.

<sup>6</sup> Aerden, A. (2015). *An introduction to international and intercultural learning outcomes*. European Consortium for Accreditation: Occasional Paper.

<sup>7</sup> Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York, NY: Macmillan Publishing.

<sup>8</sup> Valcke, M. (2013). *Krachtige leeromgevingen*. Leuven: Acco.

- een structureel en gepland aspect heeft;
- doelgericht is: het stelt de student in staat om de vooropgestelde leerresultaten te behalen en te slagen voor een opleiding;
- aanzet tot leren via een programma.

In dit advies geeft de Vlor aan wat hij verstaat onder 'studentgecentreerde' curricula en waarom die een antwoord kunnen bieden op de maatschappelijke evoluties.

### **3 Waaron curricula voortdurend (her)ontwerpen?**

#### **3.1 Meer en beter inspelen op de ontwikkelingen in de maatschappij**

De maatschappij van de 21ste eeuw staat voor grote uitdagingen op sociaal, cultureel, economisch, ecologisch, demografisch en technologisch vlak. Om afgestudeerden uit het hoger onderwijs de geschikte competenties mee te geven waarmee zij actief en zinvol kunnen participeren en ook mee vorm kunnen geven aan een snel evoluerende maatschappij, worden steeds meer eisen gesteld aan het curriculum. Van het hoger onderwijs verwacht de maatschappij steeds meer dat het werkt aan internationalisering, innovatie, employability, burgerschap, democratisering, duurzaamheid, sociaal engagement, interdisciplinariteit, ICT-geletterdheid... Hoe kunnen al deze thema's zich op de een of andere manier vertalen in een curriculum?

Volgens diverse studies dreigt tot de helft van de huidige betaalde jobs in de nabije toekomst te verdwijnen, in het bijzonder door de snelle informatisering en robotisering.<sup>9</sup> In een recente studie komt ook de werkgeversorganisatie Agoria tot het besluit dat door de digitalisering en door de economische dynamiek er jobs zullen verdwijnen. Maar tegelijk wijst de analyse van Agoria uit dat er in België tussen 2016 en 2030 voor elke verloren job, 3,7 nieuwe jobs in de plaats zouden komen.<sup>10</sup> Sowieso zullen veel jongeren morgen jobs uitoefenen die vandaag niet bestaan. Bovendien zijn het diezelfde jongeren die deze jobs mee vorm zullen geven. Welke kennis en competenties moeten zij daarvoor kunnen verwerven in het hoger onderwijs?

#### **3.2 Nood aan 'nieuwe' competenties?**

Moeten de curricula 'nieuwe' competenties integreren om relevant te zijn? Voogt en Roblin (2012) stelden op basis van een literatuuronderzoek een lijst op van generieke 21<sup>ste</sup>-eeuwse competenties die een student zou moeten verwerven om te kunnen participeren en bijdragen aan de snel evoluerende kennismaatschappij: communicatie, ICT-geletterdheid, sociale en culturele competenties (inclusief burgerschap), creativiteit, kritisch denken en probleemoplossende vaardigheden.<sup>11</sup> Het betreft dus niet zozeer 'nieuwe' competenties, men vindt ze terug in de leerresultaten die vele opleidingen in het hoger onderwijs het voorbij

---

<sup>9</sup> Frey, C. & Osborne, M. (2013). *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?* University of Oxford, United Kingdom.

<sup>10</sup> Agoria (2018). *Digitalisering en de Belgische arbeidsmarkt. Shaping the future of work.* Gepubliceerd op [www.agoria.be](http://www.agoria.be), 20 september 2018.

<sup>11</sup> Voogt, J. & Roblin, N.P. (2012). 'A comparative analysis of international frameworks for 21<sup>st</sup> century competences: Implications for national curriculum policies' *Journal of Curriculum Studies* 44(3): pp. 299-321.

decennium hebben opgesteld. De vraag is eerder of onze huidige curricula optimaal zijn ontworpen om de ontwikkeling van die competenties te stimuleren. Welke onderwijs- en leeractiviteiten worden georganiseerd, hoe worden ze in de diverse opleidingsonderdelen op elkaar afgestemd en wat is hun reële impact op het leren van de student?

### 3.3 Verwerven van kennis

Voor de Vlor is de verwerving van kennis onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van competenties. Hij onderschrijft de volgende definitie: '[Een competentie is] de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen geïntegreerd aan te wenden voor maatschappelijke activiteiten. In het hoger onderwijs worden competenties domeinspecieke leerresultaten genoemd'.<sup>12</sup> In zijn advies over studentgecentreerd leren expliciteert de Vlor zijn geïntegreerde visie op leerresultaten (en dus competenties): 'Leerresultaten bepalen wat een lerende verwacht wordt te kennen, te begrijpen en te doen bij het afronden van een leertraject en de wijze waarop het geleerde kan worden getoond.'<sup>13</sup>

Ashwin (2018) waarschuwt dat de aandacht voor generieke competenties, zoals de hierboven vermelde competenties (3.2), niet ten koste mag gaan van het verwerven van academische en professioneel gerelateerde kennis in het hoger onderwijs.<sup>14</sup> Die kennis is immers onmisbaar voor een bekwame professional om onder meer zijn opdrachten uit te voeren.

Studenten moeten daarom in het hoger onderwijs toegang (blijven) krijgen tot specifieke kennisdomeinen en zich daarin kunnen verdiepen. Bij het ontwerpen van een 'transformatief' curriculum moet men zich de vraag stellen hoe studenten zich ontwikkelen – wie ze worden – door hun verdieping in een bepaald kennisdomein en hoe zij als alumni met die kennis zullen bijdragen aan hun werkomgeving en de ruimere maatschappij.

### 3.4 Rekening houden met de leefwereld van 'millenniumstudenten'

Het merendeel van de studenten dat vandaag instroomt in het hoger onderwijs, is opgegroeid met vergankelijke informatie, snelle informatiedragers en onmiddellijke informatieoverdracht. Deze zogenaamde 'millenniumstudenten'<sup>15</sup> zijn voortdurend verbonden met andere studenten waar ook ter wereld. Van deze studenten wordt gezegd dat ze beschikken over nieuwe, creatieve vaardigheden die de manier waarop zij deelnemen aan het hoger onderwijs van vandaag, ongetwijfeld beïnvloeden, dat ze de aandacht snel verdelen en verplaatsen en dat ze mondig zijn en vragen om gehoord te worden. Het is belangrijk dat het hoger onderwijs ook meer en beter inspeelt op hun leefwereld.

---

<sup>12</sup> Decreet betreffende de kwalificatiestructuur. 30 april 2009, artikel 2, 6°.

<sup>13</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs. [Advies over studentgecentreerd leren](#), 13 december 2011.

<sup>14</sup> Ashwin, P. (2018). [Designing transformative curricula: challenges and possibilities](#). Presentatie op het disseminatiecongres van het Erasmus+-project *Het curriculum in het hoger onderwijs uitgedaagd*. 18 april 2018.

<sup>15</sup> Met 'millennials' wordt strikt genomen de generatie aangeduid die geboren werd tussen ongeveer 1980 en 1995. Met andere woorden de generatie die volwassen werd rond de eeuwwisseling. De generatie jongeren die nu instroomt in het hoger onderwijs wordt 'Generatie Z' of 'Gen Z' genoemd. Gen Z onderscheidt zich onder meer van vorige generaties doordat ze is opgegroeid met mobiel internet en sociale media. In dit advies wordt de term 'millenniumstudenten' gebruikt voor zowel 'millennials' als 'Gen Z'. The Chronicle of Higher Education (2018). *Report. The New Generation of Students: How Colleges Can Recruit, Teach, and Serve Gen Z*.

### 3.5 Vergroten van de sociale mobiliteit

De toegang tot het hoger onderwijs wordt sterk bepaald door de sociale achtergrond van de student. Jongeren waarvan de ouders geen hoger onderwijs hebben gevolgd, die thuis geen Nederlands spreken of opgroeien in een gezin met een laag inkomen, stromen minder in in het Vlaamse hoger onderwijs, in het bijzonder in de universiteiten, en hebben er lagere slaagkansen.<sup>16</sup>

Inclusieve curricula zijn gericht op betrokkenheid en engagement van studenten met diverse achtergronden. Het gaat dan om diversiteit in de brede zin: sociaal-economische status, migratieachtergrond, gender, functiebeperking, leeftijd, ... Thomas (2015) stelt dat inclusieve curricula het studiesucces en de doorstroom van alle studenten en in het bijzonder studenten uit kansengroepen bevorderen.<sup>17</sup>

Kunnen goed ontworpen curricula bijdragen aan het vergroten van de sociale mobiliteit? Omdat studenten hun studiekeuze mee laten hangen van de slaagkansen, kunnen inclusieve curricula helpen de instroom van volgende generaties studenten uit kansengroepen te verbeteren. Het is belangrijk dat instellingen oog hebben voor uitsluitingsmechanismen (bij groepswerken bijvoorbeeld) om zo de drempels voor kansengroepen weg te werken.

### 3.6 Vraag naar meer flexibiliteit

Studentgecentreerd leren wordt vaak ook gelinkt met meer flexibel leren en geïndividualiseerde trajecten. Ook dit sluit aan bij een evoluerende arbeidsmarkt waarin bijscholing, herscholing, levenslang leren en professionalisering steeds aan belang winnen. Daarnaast beantwoordt dit ook aan de vraag van generatiestudenten die vandaag steeds vaker studeren combineren met nevenactiviteiten zoals studentenondernemingen en -jobs.

In het Bolognacommuniqué van 2011 zat die vraag naar flexibele, individuele trajecten al sterk verrat: *Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles. Curricular reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths.*

Dit werd recent hernomen in het communiqué van Parijs van 2018: *This will encompass the further development and full implementation of student-centred learning and open education in the context of lifelong learning. Study programmes that provide diverse learning methods and flexible learning can foster social mobility and continuous professional development whilst enabling learners to access and complete higher education at any stage of their lives.*

---

<sup>16</sup> Declercq, K. & Verboven, F. (2014). *Zijn toelatingsvoorwaarden in het hoger onderwijs wenselijk?* Leuvense economische standpunten 2014/140. Faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen, KU Leuven.

<sup>17</sup> Thomas, L. (2015). 'Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention and success of students from diverse groups' in: Shah, M., Bennett, A.K. & Southgate, E. (eds). *Widening Higher Education Participation: A Global Perspective*. London: Chandos Publishing, 135-160.

## 4 Wat is studentgecentreerd leren?

Hoe kan een curriculum inspelen op de noden van de hedendaagse maatschappij? Voor de Vlor ligt het antwoord in meer studentgecentreerde curricula. De Vlor omschrijft studentgecentreerd leren als een visie op leren die ervan uitgaat dat de lerende kennis opbouwt en heropbouwt op basis van nieuwe kennis met als doel een betekenisvol product en het verwerven van competenties.<sup>18</sup> Studentgecentreerd leren:

- legt de nadruk op actief leren, op verdiepen en begrijpen;<sup>19</sup>
- gaat ervan uit dat leren een sociaal proces is (dat men kan leren van en met anderen);
- geeft de student verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en vergroot op die manier de autonomie en de nood voor verantwoording door de student. Het gaat ervan uit dat de student wil leren, zichzelf wil vormen en hiervoor de verantwoordelijkheid en het nodige engagement opneemt;
- sluit aan bij de behoeftes van de individuele student, maar ook bij die van de studenten en de docenten als 'learning community'.

Cullen et al. (2012) gebruiken de term 'learner-centred' om te verwijzen naar studentgecentreerde praktijken in drie domeinen van curriculumdesign: de vorming van leergemeenschappen ('creation of community'), de vrijheid van de student om keuzes te maken en geïnformeerde beslissingen te nemen ('sharing of power and control') en het (in co-creatie) opstellen van leerresultaten en vastleggen van evaluatiemethodes die het leren bevorderen en staven ('use of assessment for continuous improvement').<sup>20</sup>

De Vlor maakt in zijn omschrijving van studentgecentreerd leren expliciet de koppeling met het verwerven van competenties en zijn studentgecentreerde curricula dus ook competentiegerichte curricula. In de visie van de Vlor is studentgecentreerd leren eveneens nauw verwant met onderzoeksgebaseerd leren en interdisciplinair leren.<sup>21</sup> Ook digitaal leren sluit volgens de Vlor goed aan bij studentgecentreerd leren, in de mate dat het studenten beter in staat stelt de beoogde competenties te verwerven vanuit de eigen context en het eigen leren.<sup>22</sup>

## 5 Hoe studentgecentreerd leren vertalen in het curriculum?

### 5.1 Leerresultaten

Leerresultaten zijn een vertaling van de verwachtingen van de maatschappij ten aanzien van een opleiding. Deze visie maakt van de leerresultaten het startpunt en de kern van

---

<sup>18</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs. [Advies over studentgecentreerd leren](#), 13 december 2011.

<sup>19</sup> Opmerking uit het advies over studentgecentreerd leren: *Studentgecentreerd leren wordt in dit advies beschouwd als een zogenaamd 'actieve' leervorm. Het is uiteraard zo dat alle leren vertrekt vanuit de lerende zelf, dat alle leren constructief en cumulatief is. Leren is de facto een actief proces* (zie bijvoorbeeld Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Elen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J. & Vandenberghe, R. (2000). *Didactiek in beweging*. Deurne: Wolters-Plantyn. In die zin zijn het eerder de onderwijsleeromgevingen die meer of minder studentgecentreerd zijn.

<sup>20</sup> Cullen, R., Harris, M. & Hill, R.R. (2012). *The learner-centered curriculum: design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>21</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs. [Uitdagingen voor het Vlaamse hoger onderwijs in de 21ste eeuw](#), 13 november 2012.

<sup>22</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs, [Advies over digitaal leren hoger onderwijs](#), 13 mei 2014.



curriculumdesign.<sup>23</sup> Om de leerresultaten te bepalen, wordt overlegd met de stakeholders waaronder het werkveld en de studenten.

### **5.1.1 Domeinspecifieke leerresultaten**

Het Bolognaproces zorgde ervoor dat het gebruik van leerresultaten in het hoger onderwijs ingang heeft gevonden en in de meeste Bolognalanden ook wettelijk is vastgelegd. In Vlaanderen worden de leerresultaten van opleidingen in het hoger onderwijs 'domeinspecifieke leerresultaten' genoemd.<sup>24</sup> Opleidingen aan verschillende instellingen zijn dezelfde als ze dezelfde domeinspecifieke leerresultaten hebben.

Domeinspecifieke leerresultaten worden op Vlaams niveau door de koepelorganisaties van de universiteiten en de hogescholen in samenspraak met de opleidingen en de stakeholders vastgelegd. Het niveau in de Vlaamse kwalificatiestructuur van de domeinspecifieke leerresultaten van een opleiding wordt getoetst door de NVAO.<sup>25</sup>

### **5.1.2 Opleidingsspecifieke en generieke leerresultaten**

Instellingen kunnen zelf bepalen op welke manier studenten de domeinspecifieke leerresultaten van een opleiding kunnen verwerven. Zij hebben dus een grote autonomie op het vlak van curriculumdesign. Zij kunnen ook de domeinspecifieke leerresultaten aanvullen of versterken en zich op die manier nog meer profileren. Die aangevulde of versterkte leerresultaten worden 'opleidingsspecifieke leerresultaten' genoemd.

Maatschappelijke thema's vinden hun weg naar het curriculum via een vertaling in domeinspecifieke of opleidingsspecifieke leerresultaten. Een mogelijke tussenstap is dat een instelling de voor haar belangrijke maatschappelijke thema's vertaalt in generieke (i.e. niet-domein-/opleidingsspecifieke) leerresultaten die vervolgens door alle opleidingen in hun domein-/opleidingsspecifieke leerresultaten worden geïntegreerd. Generieke leerresultaten kunnen uiteraard ook gezamenlijk door meerdere instellingen worden opgesteld. Zo stelde de Association of American Colleges and Universities (AAC&U) in 2007 de 'Essential Learning Outcomes' (ELO's) op. Ze organiseerde daartoe een dialoog met honderden hogeronderwijsinstellingen over de leerdoelen en voerde een analyse uit van rapporten uit het bedrijfsleven en van de vereisten van accreditatieorganisaties.<sup>26</sup> Sindsdien hebben vele (Amerikaanse) instellingen die ELO's overgenomen of aangepast.

Generieke leerresultaten kunnen ook worden gestimuleerd door de overheid. Zo stelde de Vlaamse overheid recentelijk voor om, in uitvoering van het regeerakkoord, 'ondernemend handelen' als een transversale sleutelcompetentie toe te voegen aan de lijst met te realiseren

---

<sup>23</sup> Vlaamse Onderwijsraad. [Het curriculum in het hoger onderwijs uitgedaagd](#). Slottekst Erasmus+-project curriculumdesign. 18 april 2018.

<sup>24</sup> Decreet betreffende de kwalificatiestructuur. 30 april 2009, artikel 2, 6°.

<sup>25</sup> Codex Hoger Onderwijs, Art. II.68 en Decreet betreffende de kwalificatiestructuur, 30 april 2009. Art. 15-18.

<sup>26</sup> Finley, A. & McNair, T. (2013). [Assessing Underserved Students' Engagement in High-Impact Practices](#). Association of American Colleges and Universities.

competenties.<sup>27</sup> De Vlaamse overheid bewaakt via een beoordeling van de macrodoelmatigheid door de Commissie Hoger Onderwijs ook de plaats van een opleiding in het hogeronderwijslandschap.<sup>28</sup>

## 5.2 Studentgecentreerde onderwijsleeractiviteiten

Het gebruik van leerresultaten, dat zich in Vlaanderen snel ontwikkelde onder invloed van het Europese Bolognaproces, bracht tegelijk de vraag naar de afstemming van de werkvormen, de toetsing en de leerresultaten op de voorgrond. Richtinggevend daarbij was onder meer het werk van Biggs over 'constructive alignment'.<sup>29</sup> Biggs (1996) brengt in zijn publicatie twee grote ontwikkelingen in de onderwijswetenschappen samen, enerzijds het ontwerpen van instructie-omgevingen ('instructional design') en anderzijds het constructivisme als leertheorie.

Ontwerpers van instructie-omgevingen leggen de nadruk op de afstemming ('alignment') tussen de doelen van een opleiding en de prestatiedoelstellingen die worden gebruikt voor het evalueren van de studenten. Het constructivisme bestaat als concept allang in de cognitieve psychologie, maar werd pas op het einde van de vorige eeuw de dominante leertheorie in de onderwijswetenschappen. Het verwerpt het zogenaamde 'dualisme' dat leren ziet als de overdracht van op zichzelf staande, min of meer contextvrije kennis naar de leerder. Het constructivisme plaatst de leerder centraal in het creëren van betekenis en niet, zoals het in het dualisme gewortelde instructieparadigma, de docent (als overdrager van kennis).

Biggs (1996) vat 'constructive alignment' als volgt samen: *My main point is that a working version of constructivism can be integrated with instructional design at three crucial points: the curriculum or unit objectives are clearly stated in terms of content specific levels of understanding that imply appropriate performances, the teaching methods require students to be placed in contexts that will likely elicit those performances, and the assessment tasks address those same performances.*<sup>30</sup>

In wat volgt, stelt de Vlor studentgecentreerde onderwijsleeractiviteiten voor waarvan in de afgelopen decennia werd aangetoond dat ze effectief bijdragen aan het realiseren van gewenste leerresultaten.

### 5.2.1 Klassieke onderwijsmethododes

Onderzoek toont aan dat onderwijsactiviteiten die in het klassieke, instructiegerichte paradigma als succesvol gezien worden, ook vandaag de leerprestaties van studenten gunstig beïnvloeden.<sup>31</sup> Het zijn gezonde didactische principes waar het hoger onderwijs blijvend voldoende aandacht aan moet besteden: goed gestructureerde lessen die getuigen van een degelijke voorbereiding, een gepassioneerde lesgever, duidelijke instructies voor de student.

---

<sup>27</sup> De overheid stelt dat de term 'ondernemend handelen' de instellingen de vrijheid laat om dit naar eigen inzicht in te vullen. *Voorontwerp van decreet tot wijziging van de regelgeving betreffende het toezicht op en bepaalde organisatorische aspecten van het hoger onderwijs*. Artikel 21 tot wijziging van Art. II.141 van de Codex Hoger Onderwijs.

<sup>28</sup> Codex Hoger Onderwijs, Art. II.24.

<sup>29</sup> Biggs, J. (1996). 'Enhancing teaching through constructive alignment' *Higher Education* 32(3): 347-364.

<sup>30</sup> Biggs, J. (1996). 'Enhancing teaching through constructive alignment' *Higher Education* 32(3): 347-364.

<sup>31</sup> Schneider, M. & Preckel, F. (2017). 'Variables Associated with Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses' *Psychological Bulletin* 143(6): 565-600.

## 5.2.2 High impact practices

In de Verenigde Staten groeide rond de eeuwwisseling, net als in Europa, het inzicht in het belang van het formuleren van leerresultaten (learning outcomes) en het erop afstemmen van de werken toetsvormen. In 2008 leidde dat tot de publicatie 'High-Impact Educational Practices'.<sup>32</sup> Kuh (2008) wijst in die publicatie specifieke leeractiviteiten aan die zorgen voor een grotere betrokkenheid van studenten bij het onderwijs, aanzetten tot diepgaand leren, duidelijke leerwinsten opleveren, de retentiegraad verhogen (drop-out verkleinen) en effectief bijdragen aan het bereiken van de leerresultaten van 'undergraduate' opleidingen (ruwweg te vergelijken met onze bacheloropleidingen):<sup>33</sup>

- leergemeenschappen (studenten die samen twee of meer opleidingsonderdelen bestuderen);
- service learning (community-based projecten);
- studeren in het buitenland;
- stages (incl. andere praktische werkervaringen en ervaringen als lesgever/tutor);
- participatie van studenten aan het onderzoek van docenten;
- afsluitende en integrerende leeractiviteiten.

Kuh merkt hierbij op dat alle high-impact practices dezelfde kenmerken delen: They demand considerable time and effort, facilitate learning outside of the classroom, require meaningful interactions with faculty and students, encourage collaboration with diverse others, and provide frequent and substantive feedback.<sup>34</sup>

De meeste van die high-impact practices waren noch in de VS noch in Europa echt nieuw in 2008. Studeren in het buitenland wordt in Europa al sinds de jaren '80 gepromoot via het Erasmusprogramma. Leeractiviteiten als stages of eindwerken zijn al heel lang ingeburgerd in vele opleidingen. Kuh stelt echter op basis van literatuuronderzoek en studentendata een 'evidence-based' verband vast tussen het gebruik van die onderwijspraktijken en het behalen van de gewenste leerresultaten. Verder onderzoek op basis van het werk van Kuh leidde tot de bijkomende vaststelling dat het gebruik van high-impact practices ook voor studenten uit kansengroepen<sup>35</sup> bijzonder gunstige effecten heeft.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> Kuh, G. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

<sup>33</sup> Kuh heeft een lijst van 11 high-impact practices opgesteld. Naast de 6 hier vermelde leeractiviteiten staan in die lijst ook: eerstejaarsseminaries, gemeenschappelijke intellectuele ervaringen (studie van brede maatschappelijke thema's), schrijftintensieve opleidingsonderdelen, collaboratieve taken/projecten en e-portfolio's. De 6 hier vermelde leeractiviteiten zijn degene die expliciet in de enquêtes van de 'National Survey of Student Engagement' worden bevraagd.

<sup>34</sup> Kuh, G. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

<sup>35</sup> In de Amerikaanse publicaties van Kuh en anderen spreekt men over 'underserved students/populations'. Specifiek betreft het zwarte en Spaansprekende Amerikanen, maar ook eerstegeneratiestudenten en schakelstudenten (transfer van een 'community college' naar een universiteit).

<sup>36</sup> Finley, A. & McNair, T. (2013). [Assessing Underserved Students' Engagement in High-Impact Practices](#). Association of American Colleges and Universities.

### 5.2.3 High impact learning

Het onderzoek van Kuh en collega's toonde ook aan dat de gewenste leereffecten duidelijk toenemen naarmate een opleiding meer high-impact practices invoert in haar curriculum. Zij wezen er ook op dat de invoering van high-impact practices best wordt ingebed in een omvattend lange-termijnbeleid gericht op de betrokkenheid van studenten en de gewenste ontwikkeling van competenties.

'Als men een opleiding zou reduceren tot de kern der zaken die impact hebben op de lerende en zijn leren stimuleert, hoe zou de leeromgeving er dan uitzien?' Uitgaande van die vraag stelden Dochy et al. (2016) het HILL-model ('High Impact Learning that Lasts') op. Zij ontwikkelden het model op basis van literatuuronderzoek en eigen onderzoek naar de implementatie en de evolutie van competentiegericht onderwijs in 26 bacheloropleidingen van diverse Vlaamse en Nederlandse hogescholen. Het HILL-model stelt zeven bouwstenen voor die bijdragen aan een grotere en meer duurzame impact:<sup>37</sup>

- 1 een 'sense of urgency', de ervaring van een hiaat of van een probleem;
- 2 zelfmanagement en learner agency;
- 3 collaboratie, interactie en coaching;
- 4 een hybride leeromgeving;
- 5 actie en kennisdeling door de lerende;
- 6 flexibiliteit in formeel en informeel leren;
- 7 gebruik van assessment om het leren te bevorderen en als een vorm van leren.

De auteurs lichten elke bouwsteen toe (wat?), verduidelijken de effecten (waarom?) en stellen gepaste, studentgecentreerde onderwijsleeractiviteiten voor (hoe?). Zij illustreren dit met voorbeelden en geven tips die docententeams kunnen stimuleren tot het inzetten van een of meer bouwstenen in de eigen leeromgeving.

### 5.2.4 Meer autonomie, zelfsturing en creativiteit

Cullen et al. (2012)<sup>38</sup> vatten samen dat studentgecentreerde curricula vooral leeromgevingen creëren die de creativiteit van de student stimuleren en de autonomie van de leerder respecteren. Zij merken op dat creativiteit zich niet beperkt tot het domein van de kunsten en verwijzen naar wetenschappelijk onderzoek waaruit blijkt dat creativiteit meestal het werken in teams en samenwerking impliceert. Tegenover de wijdverspreide opvatting dat aangeboren intelligentie bepaalt hoe snel iemand iets leert, plaatsen zij inzichten uit onderzoek in de neurowetenschappen en de psychologie waaruit blijkt dat intelligentie kneedbaar is en kan groeien als repons op specifieke omgevingsstimuli. Zij benadrukken ook het belang van wat zij 'geïntegreerd leren' ('integrative learning') noemen, namelijk het vermogen van studenten om wat ze in verschillende opleidingsonderdelen, andere periodes of andere contexten leren, met elkaar te verbinden.

Het onderzoek van Dochy (2016) toont aan dat zelfregulatie bij studenten leidt tot een grotere intrinsieke motivatie en betere prestaties.<sup>39</sup> Keuzemogelijkheden hebben een positief effect op

---

<sup>37</sup> Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A.K. & Segers, M. (2016). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

<sup>38</sup> Cullen, R., Harris, M. & Hill, R.R. (2012). *The learner-centered curriculum: design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>39</sup> Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A.K. & Segers, M. (2016). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

de studieresultaten. Studenten van vandaag, de zogenaamde millenniumstudenten, zijn niet meer de studenten van gisteren. Zij zijn meer en meer gewoon om te leren van verschillende bronnen en van bewegende beelden. Zij leren op verschillende plaatsen en op een discontinue manier. Het curriculum moet ook hier rekening mee houden.

Ook Demedts (2017) wijst op het belang van de betrokkenheid van studenten en het belang van het vrijwaren van hun autonomie.<sup>40</sup> Zij stelt dat het studenten zelf verantwoordelijk maken voor hun traject, de sleutel is in het hervormen van het curriculum (bijvoorbeeld met het oog op het integreren van 21<sup>ste</sup>-eeuwse competenties). Gemotiveerde studenten die op een actieve en autonome manier verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen traject en doelstellingen: dit is voor haar de grondslag van een geslaagde curriculumhervorming. Zo moeten studenten van bij de start van hun studies leren kijken en handelen vanuit de verschillende leerresultaten, zelf leerkansen kunnen ontdekken in het curriculum, in dialoog gaan met docenten (cocreatie) en de mogelijkheid krijgen om ervaringen van buiten de opleiding te integreren in het curriculum. Zij moeten hiervoor uiteraard de nodige begeleiding en ondersteuning van de instelling krijgen. De raad gaat er hierbij vanuit dat dit een groeipad is: naarmate de student hierin meer vaardig wordt, kan de begeleiding worden aangepast.

## **6 Hoe meer studentgecentreerde curricula invoeren in het Vlaamse hoger onderwijs?**

Een curriculum ontwikkelen of verder ontwikkelen, is een intensief en cyclisch proces. Curriculum(re)design is geen lineair proces. Een curriculum wordt ontwikkeld, geïmplementeerd, geëvalueerd en bijgestuurd. Ook vandaag al speelt het hoger onderwijs in op de noden van de maatschappij en dialogueert het met het werkveld en andere stakeholders om zijn curricula relevant te houden. De Vlor denkt hierbij aan initiatieven rond interdisciplinaire opleidingsonderdelen en opleidingen, de introductie van meer zelfsturing bij studenten, nieuwe vormen van assessment, oprichting van joint programmes, meer doorgedreven werkplekleren, introductie van skills labs in bepaalde opleidingen, ...<sup>41</sup>

Echter, vaak komen deze initiatieven slechts projectmatig tot stand en moeten ze afrekenen met belemmeringen in kwaliteitszorg en regelgeving. Bovendien toont onderzoek aan dat alom aanvaarde inzichten uit wetenschappelijk onderzoek, maar moeilijk ingang vinden in de onderwijspraktijk.<sup>42</sup> De Vlor pleit daarom voor een meer structurele aanpak en meer afstemming tussen initiatieven en uitwisseling van good practices. Dochy et al. (2016) stellen dat leren dringend op een nieuwe leest moet worden geschoeid, maar waarschuwen tegelijk voor een te

---

<sup>40</sup> Demedts, L. (2017). [Nieuwe generatie curriculumdesign. Introductie van zelfsturing in het curriculum om 21st century skills te kunnen bereiken](#). Presentatie op de Peer Learning Activity georganiseerd door de Vlor op 16 en 17 november 2017. Zie ook Demedts, L. & Van Puyenbroek, H. (2016). 'Nieuwe generatie curriculumdesign. Introductie van zelfsturing in het curriculum om 21st century skills te kunnen bereiken' *Onderzoek van onderwijs* (45) december: pp. 16-21.

<sup>41</sup> Vlaamse Onderwijsraad. [Het curriculum in het hoger onderwijs uitgedaagd](#). Slottekst Erasmus+-project curriculumdesign. 18 april 2018.

<sup>42</sup> Dochy, F. (2017). [High impact learning and new curricula in HE: How do we really create impact on our learners?](#) Presentation at the Vlor Peer Learning Activity of 16-17 November 2017 on curriculum design.

radicale ommekeer. Doorontwikkeling op basis van reeds bestaande goede praktijken is zeker sterker.<sup>43</sup>

## **6.1 Verantwoordelijkheid van de instellingen hoger onderwijs**

### **6.1.1 Belang van een duidelijke instellingsvisie en -beleid**

De instellingen hoger onderwijs vertrekken van een eigen visie op onderwijs die zich vertaalt in een onderwijsbeleid. Deze visie komt tot stand in een dialoog met faculteiten/departementen/studiegebieden (docenten, studenten, staf), stakeholders (afgestudeerden, werkveld), overheid en eventueel andere maatschappelijke actoren. Een goed onderwijsbeleid zorgt ervoor dat opleidingen worden gestimuleerd om deze visie te implementeren.

Macfarlane (2017) stelt dat niet alle maatschappelijke thema's deel moeten uitmaken van een curriculum. Focus is belangrijk.<sup>44</sup> Het uiteindelijke doel moet zijn om kritische, intellectueel onafhankelijke afgestudeerden te vormen die zich kunnen aanpassen en een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van de maatschappij. Met andere woorden: studenten moeten niet alles aangeleverd krijgen, maar afgestudeerden moeten wel in staat zijn om zichzelf steeds verder te ontwikkelen via een open attitude en de zin om te leren. Ook Ravn (2017) volgt dat er, binnen het kader van de instellingsvisie, keuzes gemaakt moeten worden.<sup>45</sup>

Er zijn voorbeelden bekend van instellingen die hun opleidingsorganisatie drastisch wijzigden. Alle geloven ze in een sterke autonomie van de opleidingen, maar ze beklemtonen daarbij dat deze autonomie zich ontwikkelt onder de vleugels van een gemeenschappelijke instellingsvisie en een sterk instellingsmanagement dat (met de beschikbare middelen) durft keuzes te maken. Een gemeenschappelijke instellingsvisie zet (zelfsturende) teams aan tot het opnemen van meer verantwoordelijkheid, sterkere intrinsieke motivatie en tevredenheid.

In het Erasmus+-project curriculumdesign (slottekst, 2018)<sup>46</sup> legden verschillende sprekers er de nadruk op dat niet alleen docenten maar ook studenten moeten worden betrokken bij een curriculumhervorming. Via dialoog komt het curriculum tot stand in cocreatie.

### **6.1.2 Belang van docententraining en ondersteuning**

De docent is niet langer de 'overdrager van kennis' en is meer dan een 'coach van leerprocessen'. Hij wordt eerder een 'ingenieur van leeromgevingen' (Dochy et al., 2016). Cullen et al. (2012) gebruiken de metafoor van de docent als tuinier: *Rather than thinking of course content as pieces of a puzzle or ingredients in a recipe, we might use the metaphor of a gardener, who tends to the plant and provides nourishment, fertile ground, and other conditions conducive to growth, but who must stand aside and watch the plant grow on its own.*

---

<sup>43</sup> Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A.K. & Segers, M. (2016). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

<sup>44</sup> Macfarlane, B. (2017). *Integrating the curriculum based on the principle of student academic freedom*. Presentatie op de Vlor-workshop van 2 mei 2017 over curriculumdesign.

<sup>45</sup> Ravn, J. (2017). *Curriculum design from an international perspective*. Presentatie op de Peer Learning Activity georganiseerd door de Vlor op 16 en 17 november 2017.

<sup>46</sup> Vlaamse Onderwijsraad. *Het curriculum in het hoger onderwijs uitgedaagd*. Slottekst Erasmus+-project curriculumdesign. 18 april 2018.

Biggs (1996) wees in verband met het constructivisme op het onderscheid tussen een ‘espoused theory’ en een ‘theory-in-use’.<sup>47</sup> Hoe evolueert een docent van een besef dat de student centraal staat in het leren naar een verandering in zijn professioneel handelen? Docenten willen niet liever dan dat hun studenten de leerstof begrijpen en beheersen. Maar dat betekent nog niet dat instellingen ervan mogen uitgaan dat docenten zomaar op eigen kracht zullen ontdekken wat een studentgecentreerde visie op onderwijs kan betekenen voor de eigen onderwijspraktijk. Net zoals studenten veel baat hebben bij docenten die hen bijstaan, moet een instelling ervoor zorgen dat docenten kunnen rekenen op een goede ondersteuning via docententrainingen, begeleiding door ervaren collega’s en samenwerking met peers.

Activerend, studentgecentreerd leren impliceert alvast niet een verlaging van de taakbelasting van docenten en de begeleidende staf. Het ontwikkelen van het leermateriaal en de daaraan gekoppelde leertrajecten vereisen een specifieke kennis en brengen samen met het begeleiden van studenten een intensieve tijdsinvestering met zich mee. De Vlor stelde eerder al voor om meer te werken met designteamen waarin docenten samenwerken met experts in onderwijskundig ontwerpen, digitale media en grafische vormgeving.<sup>48</sup>

### 6.1.3 Hoever staan we?

In Vlaanderen heeft het hoger onderwijs het pad naar meer studentgecentreerd leren al ingeslagen en het heeft aantoonbare vernieuwingen gerealiseerd. Getuigen hiervan zijn de resultaten van het Bologna proces en de doorgaans gunstige beoordelingen voor opleidings- en instellingsaccreditaties. Ook uit het Erasmus+-project van de Vlor over curriculum design bleek dat zowat alle Vlaamse hogeronderwijsinstellingen interessante initiatieven ontwikkelen die duidelijk geïnspireerd zijn door een studentgecentreerde visie.<sup>49</sup>

Toch kan de vraag worden gesteld of de overgang naar meer studentgecentreerde curricula niet systematischer en ingrijpender moet worden aangepakt. We wezen er in dit advies al op dat wetenschappelijke inzichten over effectief onderwijs maar traag ingang vinden in het onderwijs (punt 6). Ter illustratie van dat fenomeen wijzen we hier op een recent onderzoek naar het gebruik van studentgecentreerde praktijken in meer dan 2000 onderwijsactiviteiten<sup>50</sup> in ‘undergraduate’ STEM-opleidingen (wetenschappen, technologie, ingenieurswetenschappen en wiskunde) aan 25 universiteiten in de VS en Canada.<sup>51 52</sup> Op basis van observatie van de onderwijsactiviteiten kwamen de onderzoekers tot de vaststelling dat het traditionele hoorcollege nog veruit de meest dominante vorm van onderwijs blijft, ondanks het feit dat onderzoek aantoont dat deze onderwijspraktijk een beperkte impact heeft op het leren. Zij konden slechts 18% van de onderwijsactiviteiten classificeren als onderwijs dat de nadruk legt op een studentgecentreerde aanpak met veel groepswork en discussie.

---

<sup>47</sup> Biggs, J. (1996). ‘Enhancing teaching through constructive alignment’ *Higher Education* 32(3): 347-364.

<sup>48</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Hoger Onderwijs, [Advies over digitaal leren hoger onderwijs](#), 13 mei 2014.

<sup>49</sup> Vlaamse Onderwijsraad, [Het curriculum in het hoger onderwijs uitgedaagd](#), Disseminatiecongres 18/4/2018.

<sup>50</sup> Dit zijn onderwijsactiviteiten die plaatsvinden in een leslokaal of auditorium. Andere werkvormen in de opleidingen zoals practica, veldwerk of online onderwijs werden buiten beschouwing gelaten.

<sup>51</sup> Scott, J. (2018). [Study finds the lecture remains dominant form of teaching in STEM. Inside Higher Ed.](#) - Apr 02, 2018.

<sup>52</sup> Stains, M. et al. (2018). ‘Anatomy of STEM teaching in North American universities’ *Science* 359(6383): pp. 1468-1470.

We beschikken niet over resultaten van observationeel onderzoek over hoe de feitelijke situatie in Europa of Vlaanderen is. We kunnen alleen vermoeden dat er ook in ons hoger onderwijs nog ruimte is voor het evidence-based doorontwikkelen van een studentgecentreerde aanpak. De Vlor is er daarom voorstander van om ook voor Vlaanderen over observationeel onderzoek te beschikken dat nagaat welke onderwijsactiviteiten in de praktijk worden aangewend en welke effecten ze hebben op de leerresultaten.

## **6.2 Rol van de overheid**

Curriculumontwikkeling is de verantwoordelijkheid van de instellingen hoger onderwijs. Het behoort tot hun autonomie en het geeft hen de mogelijkheid om zich te profileren. Instellingen moeten dus voldoende ruimte krijgen om innovatief te zijn. Dit betekent dat de regelgeving hierin niet belemmerend mag zijn. Kwaliteitszorg moet instellingen hierin stimuleren. De overheid moet uiteraard garant staan voor een adequate financiering van het hoger onderwijs. Instellingen moeten de ruimte krijgen om projectmatig onderwijsvernieuwingen uit te proberen, maar ook de middelen ter beschikking hebben om effectieve en efficiënte vernieuwingen in de hele instelling te implementeren.

De Vlor pleit voor het in leven roepen van een platform rond curriculumdesign, waar goede praktijkvoorbeelden en resultaten van onderzoek kunnen uitgewisseld worden. De Vlor verwacht dat de overheid dit platform financieel steunt. Het is belangrijk dat er een uitwisselingscultuur gecreëerd wordt waarbinnen ook gedeeld wordt hoe de resultaten van wetenschappelijk onderzoek vertaald worden naar de onderwijspraktijk.

Isabelle De Ridder  
secretaris Raad Hoger Onderwijs

Veerle Hendrickx  
voorzitter Raad Hoger Onderwijs