



NVAO • VLAANDEREN

OVERZICHTSRAPPORTAGE EDUCATIEVE MASTEROPLEIDINGEN

MAART 2024

NVAO • VLAANDEREN

OVERZICHTSRAPPORTAGE EDUCATIEVE MASTEROPLEIDINGEN

Sterk engagement, maar work in progress

MAART 2024

Inhoudsopgave

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 1. | Inleiding | 6 |
| 2. | Methodologie en verantwoording | 9 |
| 2.1. | Beoordelingskader | 9 |
| 2.2. | Coördinatie van de beoordelingen | 9 |
| 2.3. | Zelfevaluatierapporten | 12 |
| 2.4. | Dialogoog en locatiebezoeken..... | 12 |
| 2.5. | Rapportering en besluitvorming..... | 13 |
| 2.6. | Methodologie van de overzichtsrapportage..... | 13 |
| 3. | Rapportage van de bevindingen en overwegingen | 15 |
| 3.1. | Educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs (universiteiten)..... | 15 |
| 3.2. | Educatieve masteropleidingen voor kunstvakken (hogescholen)..... | 23 |
| 4. | Inzichten van de NVAO | 28 |
| 4.1. | Procedurale aspecten | 28 |
| 4.2. | Sterk engagement maar work in progress | 28 |
| 4.3. | Leefbaarheid onder druk | 30 |
| 4.4. | Nood aan een duurzaam concept voor de educatieve masteropleidingen..... | 30 |
| 4.5. | Vereiste doorontwikkeling van de doelstellingen van de masterproef | 32 |
| 4.6. | Nood aan extra impulsen voor vakdidactisch onderzoek..... | 33 |
| 4.7. | Het werkveld als hefboom..... | 34 |
| 4.8. | Belangrijkste aanbevelingen | 35 |
| | Bijlage 1: overzicht beoordeelde opleidingen | 37 |
| | Bijlage 2: modeldagprogramma van de toelichtende gesprekken..... | 45 |
| | Bijlage 3: commissiesamenstellingen | 47 |

1. Inleiding

Deze overzichtsrapportage kwam tot stand naar aanleiding van de opleidingsaccreditaties op maat van de eigen regie van de educatieve masteropleidingen. Er zijn twee soorten aanbieders van educatieve masteropleidingen in Vlaanderen. De universiteiten organiseren de educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs. De 'Schools of Arts' van de hogescholen richten de educatieve masteropleidingen voor kunstvakken in. Deze lerarenopleidingen hebben hun plaats op niveau 7 van de Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS). Daarnaast zijn er de educatieve bacheloropleiding voor kleuter-, lager en secundair onderwijs op VKS niveau 6 en de educatieve graduaatsopleiding voor secundair onderwijs op VKS niveau 5. De educatieve bachelor- en graduaatsopleidingen worden door de hogescholen aangeboden.

Deze educatieve masteropleidingen zijn het resultaat van een hervorming van de specifieke lerarenopleidingen zoals studenten die tot academiejaar 2018-2019 - na een vakinhoudelijke basisopleiding of een beroepservaring - zowel aan de universiteiten, Schools of Arts van de hogescholen als aan de centra voor volwassenenonderwijs (CVO) konden volgen¹.

De hervorming maakte deel uit van een bredere hervorming van de lerarenopleidingen.² Die kwam er voornamelijk vanuit een streven naar een kwaliteitsvoller onderwijs, waarbij men ook de kwaliteit van de lerarenopleidingen wenste te versterken. Aanleiding daarvoor waren onder meer een aantal vaststellingen met betrekking tot de kwaliteit en de onderlinge ongelijkwaardigheid van de specifieke lerarenopleidingen, bijvoorbeeld op vlak van het aantal uren stage en de aandacht voor vakdidactiek. De hervorming moest de kwaliteit van de lerarenopleiding versterken, kandidaat-leraren beter voorbereiden op de job maar ook de job van leraar aantrekkelijker maken en instroom aanspreken via een mastertraject.³ Die hervorming vond haar neerslag in het decreet van 4 mei 2018 betreffende de uitbouw van de graduaatsopleidingen binnen de hogescholen en de versterking van de lerarenopleidingen binnen de hogescholen en universiteiten.

In de nieuwe structuur ingevoerd vanaf academiejaar 2019-2020, werd geopteerd voor een inbedding van alle lerarenopleidingen in het hoger onderwijs met een bijhorend kwalificatieniveau. Alle lerarenopleidingen werden hiermee graduaats-, bachelor- en masteropleidingen onder eindverantwoordelijkheid van respectievelijk de hogescholen, de School of Arts en de universiteiten. Hiermee wilde de decreetgever garanderen dat de opleidingen volledig ingeschreven werden in het geldende kwaliteitszorgstelsel voor het hoger onderwijs en bijgevolg moeten beantwoorden aan de kwaliteitseisen binnen hoger onderwijs. Doelstellingen waren tevens een transparanter aanbod van lerarenopleidingen en, via een efficiëntere organisatie, een reductie van de versnippering van mensen en middelen. Dit moest meer kritische massa en slagkracht creëren, om bijvoorbeeld het noodzakelijke vakdidactisch onderzoek in de lerarenopleidingen te versterken.

Wat specifiek de educatieve masteropleidingen betreft, was het doel om de maatschappelijke beeldvorming over de opleiding en het beroep van leraar positief te beïnvloeden door het creëren van een lerarenopleiding op masterniveau. De Vlaamse Regering heeft bij besluit⁴ de lijst en de namen vastgelegd van de educatieve masteropleidingen die de universiteiten en de hogescholen - in het kader van hun School of Arts - mogen aanbieden in Vlaanderen en hoeveel studiepunten elke educatieve master in het geïntegreerde traject bedraagt. Via het decreet werden de instellingen verplicht om zowel een geïntegreerde opleiding als een verkorte variant aan te bieden.

Via de geïntegreerde opleiding van 90 of 120 studiepunten kregen studenten die een academisch gerichte bacheloropleiding afgerond hebben⁵, de mogelijkheid om meteen door te stromen naar een lerarenopleiding op masterniveau in een aansluitend domein. Een domeincomponent (gericht op vakinhoud) wordt daarin geïntegreerd

¹ Decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen, 15 december 2006.

² Beleidsnota 2014-2019. Onderwijs. Ingediend door mevrouw Hilde Crevits, viceminister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Onderwijs (oktober 2014), geraadpleegd via <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/15682>.

³ Memorie van toelichting bij het decreet betreffende de uitbouw van de graduaatsopleidingen binnen de hogescholen en de versterking van de lerarenopleidingen binnen de hogescholen en universiteiten, 4 mei 2018.

⁴ Besluit van de Vlaamse regering houdende de vastlegging van de lijst van educatieve masteropleidingen, 13 juli 2018.

⁵ Of na het volgen van een schakelprogramma.

aangeboden met een lerarencomponent, om te garanderen dat de leraar zowel domeinexpert als expert wordt in het leraarschap. De studieomvang van de lerarencomponent werd decretaal vastgelegd op 60 studiepunten, met inbegrip van een verplicht luik vakdidactiek en 30 studiepunten praktijkcomponent. Zo werd de plaats van de stage en de vakdidactiek ook verzekerd als onderdeel van het curriculum. Door het inbouwen van een deel van de component leraarschap (15 studiepunten) in academische bacheloropleidingen krijgen studenten die nog twijfelen aan een loopbaan in het onderwijs ook al de kans om te proeven van de lerarenopleiding. Net zoals voor andere masteropleidingen geldt een verplichte masterproef die een vijfde van het totaal aantal studiepunten van het opleidingsprogramma bedraagt, met een minimum van 15 en een maximum van 30 studiepunten.⁶

Verder kiezen de studenten minstens één vakdidactiek uit het aanbod van de hogeschool of de universiteit, die erover waken dat de student de nodige vakinhoudelijke voorkennis heeft. De lijst van de mogelijke vakdidactieken die de instellingen mogen aanbieden, is vastgelegd in het besluit van de Vlaamse Regering.⁷ De universiteiten en de hogescholen hebben samen vastgelegd welke academische bacheloropleidingen en masteropleidingen rechtstreeks toegang hebben tot een vakdidactiek en welke mogelijke uitzonderingen er zijn. Die vakdidactieken en aanverwante opleidingsonderdelen die de student behaalde, zijn belangrijk omdat ze een voorwaarde⁸ vormen voor het toekennen van vereiste bekwaamheidsbewijzen voor de vakken in het secundair onderwijs.

Het verkorte traject van de opleiding richt zich enkel nog op de lerarencomponent (60 studiepunten) en wordt flexibel aangeboden op maat van zij-instromers die eerder al een masterdiploma behaalden en die de opleiding vaak wensen te combineren met een job en/of een gezinsleven. De bereikbaarheid van het aanbod voor deze doelgroep werd decretaal gegarandeerd door de ingebruikname van de vroegere fysieke locaties van de centra voor volwassenonderwijs door de universiteiten en hogescholen om de verkorte educatieve masteropleidingen aan te bieden naast de bestaande vestigingsplaatsen. Het decreet voorziet verder dat in bepaalde gevallen⁹ een educatieve masteropleiding kan georganiseerd worden als een consecutief traject, met een omvang van 60 studiepunten gericht op de lerarencomponent. Daarbij moet een universiteit of hogeschool, in het kader van een *School of Arts*, niet het volledige geïntegreerde traject van de educatieve masteropleiding aanbieden. Voor de verkorte en consecutieve trajecten geldt dat zowel pre- als inservice mogelijk is voor de praktijkcomponent.¹⁰ Bij inservice training realiseert de student de praktijk als personeelslid of werknemer van een centrum, instelling of school, in een zogenaamde leraar-in-opleiding(LIO)-baan. Op deze manier wil de overheid nog meer flexibele wegen aanbieden teneinde bij te dragen tot een oplossing voor het lerarentekort.

De bedoeling was en is om met dit gehele aanbod op maat van deze doelgroepen de aantrekkelijkheid te verhogen, zowel meer jongeren als meer zij-instromers met passie en kunde aantrekken en hen met overtuiging laten kiezen voor het beroep van leraar op masterniveau.¹¹

In 2018 organiseerde de NVAO de toets nieuwe opleiding (TNO) van de nieuwe educatieve masteropleidingen. De NVAO beoordeelde destijds de potentiële kwaliteit van deze opleidingen als positief. In het academiejaar 2019-2020 zijn zo 46 nieuwe opleidingen van start gegaan. In academiejaar 2023 organiseerde de NVAO de procedures op maat van de eigen regie voor de eerste accreditaties van deze opleidingen. Voor de opleidingen die naar

⁶ Codex Hoger Onderwijs, artikel II.58, zesde paragraaf.

⁷ Besluit van de Vlaamse regering houdende de vastlegging van de lijst van educatieve masteropleidingen, 13 juli 2018.

⁸ Een kanttekening is dat deze voorwaarde voor deze vereiste bekwaamheidsbewijzen nog niet exclusief is. Zo is het ook nog mogelijk om onder bepaalde voorwaarden via een domeinmaster en een verkorte educatieve bachelor aan een hogeschool ook een vereist bekwaamheidsbewijs te halen.

⁹ Dat is het geval voor een educatieve masteropleiding voor kunstvakken en als het gaat om een educatieve masteropleiding binnen het studiegebied Biomedische wetenschappen, Geneeskunde, of Sociale gezondheidswetenschappen of als de educatieve masteropleiding volgt op een masteropleiding die een bacheloropleiding in het hoger professioneel onderwijs als algemene toelatingsvoorwaarde heeft.

¹⁰ LIO kan ook in de geïntegreerde educatieve masteropleidingen, mits reeds voldoende domeinkennis verworven (volgens Vlaamse Interuniversitaire Raad afspraken). Meer info over LIO-trajecten via <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/studenten/leraar-worden/leraar-in-opleiding-volg-een-lio-traject>

¹¹ Memorie van toelichting bij het decreet betreffende de uitbouw van de graduaatsopleidingen binnen de hogescholen en de versterking van de lerarenopleidingen binnen de hogescholen en universiteiten, 4 mei 2018.

aanleiding daarvan een positief accreditatiebesluit kregen, zullen de hogeronderwijsinstellingen voortaan zelf de regie over de borging van de kwaliteit opnemen, net zoals voor hun andere reeds geaccrediteerde opleidingen.

Deze overzichtsrapportage omvat de 46 beoordelingen die de NVAO coördineerde in de periode van januari 2023 tot augustus 2023. De overzichtsrapportage is geschreven voor een breed publiek en schetst eerst de gehanteerde methodologie. Daarna volgt een overzicht van de inhoudelijke bevindingen en overwegingen van de beoordelingscommissies. Die worden thematisch besproken. De overzichtsrapportage sluit af met de inzichten en beleidsadviezen van de NVAO.

2. Methodologie en verantwoording

2.1. Beoordelingskader

Deze overzichtsrapportage kwam tot stand naar aanleiding van de opleidingsaccreditaties op maat van de eigen regie uitgevoerd bij de educatieve masteropleidingen aan de universiteiten en hogescholen in het academiejaar 2022-2023. In deze opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie wordt de gerealiseerde kwaliteit van de opleiding getoetst aan de hand van NVAO's beoordelingskader 'Opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie'¹² dat van toepassing is op de Vlaamse universiteiten en hogescholen. Dit kader voldoet aan de Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)¹³ en werd goedgekeurd door de Vlaamse Regering in juni 2020. De volledige versie van het beoordelingskader is gepubliceerd op de website van de NVAO.

In lijn met dit kader, gebeurden de beoordelingen door commissies van onafhankelijke deskundigen aan de hand van NVAO's Waarderende Aanpak. Die is gebaseerd op het opgebouwde vertrouwen in de Vlaamse universiteiten en hogescholen, waarbij het uitgangspunt is dat de kwaliteit van de opleiding voldoet en dat beoordelingscommissies het tegendeel omstandig moeten onderbouwen.

Het gaat hier om accreditatieprocedures 'op maat van de eigen regie', waarbij de opleidingsaccreditatie wordt afgestemd op de methodologie van de eigen regie die de instelling hanteert met betrekking tot de borging van de kwaliteit van haar opleidingen. Het onderzoek van een commissie in een dergelijke procedure richt zich op de volgende drie samenhangende vragen:

- Wat beoogt de opleiding?
- Hoe realiseert de opleiding wat ze beoogt?
- Hoe stelt de opleiding vast dat wat beoogd werd, gerealiseerd is?

De context en de consistentie van de keuzes die de opleiding daarbinnen maakt, zijn het uitgangspunt bij het beantwoorden van deze vragen en het beoordelen van de kwaliteit. De commissie verkent daartoe het kwaliteitsverhaal van de opleiding en gaat na hoe de verschillende kwaliteitskenmerken naar behoren ingevuld worden met de betrokken stakeholders. Zo kan het onderzoek de commissie ook zicht geven op elementen die nog niet voldoende kwaliteitsvol gerealiseerd zijn en die verdere doorontwikkeling vragen.

De kwaliteitskenmerken, omschreven in het beoordelingskader, zijn in lijn met de ESG en typeren een kwaliteitsvolle hogeronderwijsopleiding. Voor een opleiding waarvan de kwaliteit voldoet, is de aanwezigheid van de kwaliteitskenmerken geborgd. De kwaliteitskenmerken zijn evenwel geen onderscheiden standaarden die elk tot een apart oordeel moeten leiden.

Tijdens de beoordeling onderzoekt de commissie verschillende sporen die na weging van het geheel aan bevindingen evolueren tot één holistisch eindoordeel. Het beoordelingsrapport bestaat uit een lineair verslag ('reisverslag') van het onderzoek waarin de commissie deze inzichten opbouwt en dat zo uitmondt in een navolgbaar eindoordeel.

2.2. Coördinatie van de beoordelingen

Het grote aantal educatieve masteropleidingen (46) dat in een relatief beperkte tijdsspanne beoordeeld moest worden, stelde de NVAO voor een aantal uitdagingen. Voor de coördinatie van de planning van dit geheel en voor het realiseren van de nodige consistentie in de aanpak overheen de verschillende beoordelingen, heeft de NVAO het hele academiejaar een beleidsmedewerker vrijgesteld.

¹² Beoordelingskader 'Opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie', juni 2020. Te raadplegen via

https://www.nvao.net/files/attachments/3715/Beoordelingskader_opleidingsaccreditatie_omv_eigen_regie_2019_2025.pdf

¹³ ENQA ESG, <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>

Een eerste stap in deze coördinatie was het uitwerken van een conceptaanpak voor de organisatie van de beoordelingen. Uitgangspunten daarbij waren de inzichten van de NVAO bij de toetsen nieuwe opleiding van de educatieve masteropleidingen in 2019.¹⁴ De NVAO ontwikkelde in overleg met de Vlaamse Interuniversitaire Raad en de Vlaamse Hogescholenraad een efficiënte benadering die haar in staat stelde om voor elk van deze opleidingen een onderbouwd accreditatiebesluit te nemen. Deze aanpak liet tegelijk voldoende ruimte om te werken op maat van de eigen regie.

Om maximaal te kunnen inspelen op de context en de eigen regie beoordeelde de NVAO alle educatieve masteropleidingen aan één instelling in één gecoördineerde beweging. Dat zorgde ervoor dat de gemeenschappelijkheden over de verschillende educatieve masteropleidingen heen gebundeld werden.

Deze aanpak vertaalde zich verder in de commissiesamenstellingen en het ontwerp voor het verloop van de dialoog tijdens de locatiebezoeken. De medewerker belast met deze coördinatie was in deze eerste fase het aanspreekpunt voor de instellingen. Eens de NVAO de commissies aanstelde en de beoordelingen effectief van start gingen, namen de procescoördinatoren deze rol op zich.

2.2.1. Samenstelling van de beoordelingscommissies

Voor de beoordelingen stelde de NVAO beoordelingscommissies van onafhankelijke deskundigen samen. Voor elke instelling en opleiding werd er met eenzelfde concept van commissiesamenstelling gewerkt. Om bij de commissiesamenstellingen te kunnen inspelen op de context van de opleidingen, vroeg de NVAO bij de contactpersonen van de instellingen suggesties op voor geschikte deskundigen.

Per instelling werd een kerncommissie aangeduid, die elke educatieve masteropleiding aan de betreffende instelling mee beoordeelde. De NVAO garandeerde in elke kerncommissie een grondige vak-, werkveld-, internationale, onderwijs-, studentgebonden- en auditdeskundigheid:

- Gezien de grote deelname van Nederlandse commissieleden stelde de NVAO voorzitters aan met een grondige kennis van het Vlaams hoger onderwijs. Daarnaast dienden deze voorzitters ook te beschikken over de nodige auditdeskundigheid of ervaring in externe kwaliteitszorg in het hoger onderwijs. Tot slot moesten de voorzitters ook over de nodige bestuurlijke en coördinerende ervaring beschikken om de werkzaamheden van de vrij omvangrijke groep aan commissieleden per instelling in goede banen te leiden.
- Een vakdeskundige met brede expertise over het 'opleiden van leraren' borgde de vakdeskundigheid in de kerncommissie; deze vakdeskundigen verzorg(d)en onderwijs in eenzelfde of verwante opleiding met hetzelfde niveau.
- Voor de werkvelddeskundigheid, engageerde de NVAO ervaren directeuren van secundaire scholen of van scholen voor deeltijds kunstonderwijs. Deze directeuren beschikten over een goed overzicht van de eisen die het (onderwijs)veld stelt aan de afgestudeerden van de educatieve masteropleidingen. Bij de educatieve masteropleidingen voor kunstvakken betrok de NVAO naargelang het domein ofwel directeuren met achtergrond in de audiovisuele en beeldende kunsten ofwel met een achtergrond in de muziek- en podiumkunsten.
- Internationale deskundigheid werd verzekerd door de deelname van verschillende Nederlandse commissieleden met onderwijskundige ervaring en/of ervaring in breed leraarschap. Op deze wijze waren de commissies in staat om na te gaan of de opleiding voldeed aan wat internationaal gangbaar is.
- Voor de invulling van de studentgebonden deskundigheid heeft de NVAO via de opleidingen een oproep gedaan aan studenten uit de educatieve masteropleidingen om deel te nemen aan de beoordelingscommissies. De meesten onder hen hadden ervaring als studentenvertegenwoordiger binnen hun opleiding.

De kerncommissies bestonden zo telkens uit 5 leden: een voorzitter, 3 commissieleden en een student-lid.

¹⁴ Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie Vlaanderen. (2019, mei). *Overzichtsrapportage educatieve opleidingen. De kwaliteit van de Vlaamse lerarenopleiding*. Te raadplegen via www.nvao.org.

Per educatieve masteropleiding vulde een extra vakdeskundige de kerncommissie aan. Deze vakdeskundige zorgde voor de specifieke expertise in het vakdidactisch opleiden van leraren in het betreffende domein. De vakdidactici verzorg(d)en onderwijs in eenzelfde of verwante opleiding met hetzelfde niveau. In enkele gevallen werd deze deskundigheid al afgedekt door een lid van de kerncommissie, waardoor er geen nood was om nog een extra expert toe te voegen.

Elke educatieve masteropleiding kreeg zo een eigen, unieke beoordelingscommissie, bestaande uit de kerncommissie en de aangeduide vakdidactische expert. Elke commissie werd bijgestaan door een procescoördinator van de NVAO en een externe secretaris die instond voor de rapportering.

De beschikbaarheid van de instelling, de agenda's van de voorzitters, commissieleden en procescoördinatoren en mogelijke onafhankelijkheidsissues speelden uiteraard een belangrijke rol bij de uiteindelijke samenstelling van de commissies per instelling en per opleiding. Om de onafhankelijkheid en deskundigheid te garanderen legde de NVAO de commissiesamenstelling voor aan de betreffende instelling vooraleer ze overging tot definitieve samenstelling. Waar nodig werden aanpassingen doorgevoerd.

Alle commissieleden ondertekenden een formele deontologische code, waarin de principes van zorgvuldigheid, professionele en waarderende houding, geheimhouding en gegevensbescherming en tenslotte het principe aangaande de onafhankelijkheid opgenomen zijn.

In bijlage 3 van dit rapport is een overzicht opgenomen van de namen en de functietitels van alle betrokken voorzitters en commissieleden.

2.2.2. Planning van de dialoog tijdens het locatiebezoek

De keuze voor een gecoördineerde procedure per instelling, bood het voordeel dat de gemeenschappelijke elementen over de opleidingen heen gebundeld aan bod konden komen. Dit voorkwam nodeloze herhaling. Voor de dialoog koos de NVAO een overeenkomstige aanpak.

In een eerste deel kwamen de gemeenschappelijke aspecten van de opleidingen aan bod. Daarbij ging de voltallige commissie, dat wil zeggen de kerncommissie met alle deelexperten, in dialoog met de betrokkenen. Vervolgens zoomden de kerncommissie en de aangeduide deelexpert in op de respectievelijke individuele educatieve masteropleidingen.

Met deze aanpak kon de NVAO waarborgen dat alle commissieleden zicht hadden op het geheel van elke specifieke educatieve masteropleiding.

In een vooroverleg met de instelling besprak de NVAO dit ontwerpschema, te raadplegen in bijlage 2. Nadien kon het schema nog verder worden verfijnd en afgestemd op de specifieke eigenheid, context en eigen regie van de instelling. Ook de commissie kon nadien op basis van het onderzoek dat ze wilde voeren, dit schema nog verder verfijnen.

De duur van de locatiebezoeken was afhankelijk van het aantal educatieve masteropleidingen en de mate van gemeenschappelijkheid. Zo varieerde de duur van één dag tot vier volle dagen.

2.2.3. Voorbereiding en training commissieleden

In de voorbereiding expliciteerde de NVAO de nodige verwachtingen ten aanzien van de commissieleden, zowel voor hun rol in de commissie als voor de invulling van hun deskundigheid. De commissieleden bereidden zich verder voor op hun opdracht door een online training te volgen. Deze training bestond uit twee inhoudelijke delen.

Het eerste deel omvatte de reguliere training voor commissieleden die een opleidingsaccreditatie op maat van de eigen regie uitvoeren. Daarin kregen ze zicht op de belangrijkste principes in NVAO's Waarderende Aanpak, op hun rol en op de aanpak binnen deze specifieke procedure.

Het tweede deel van de training focuste op de historiek en de achtergrond van de educatieve masteropleidingen in Vlaanderen, met inbegrip van de relevante regelgeving. Dit stelde de commissies nog beter in staat om de specifieke context van deze opleidingen te vatten. Over de inhoud stemde de NVAO af met het departement Onderwijs en Vorming en met vertegenwoordigers van de educatieve masteropleidingen bij de Vlaamse Interuniversitaire Raad en de Vlaamse Hogescholenraad.

Naast de online training werd tevens voor elke commissie een intervisie georganiseerd. Daarin konden de commissieleden met hun vragen over de inhoud van de training terecht bij de educatieve coördinator en bij de procescoördinator. De commissieleden kregen aanvullend nog duiding bij de aanpak. Tegelijk bood deze sessie de commissieleden de kans om met elkaar kennis te maken en tot eerste afspraken te komen.

De NVAO stelde per educatieve masteropleiding alle relevante documenten ter beschikking van de commissieleden via een Microsoft Teams-omgeving.

2.3. Zelfevaluatierapporten

In lijn met het beoordelingskader bepaalden de opleidingen zelf de vorm en invulling van de zelfevaluatierapporten met het oog op een naadloze aansluiting bij de eigen regie en bij de eigen gekozen structuur van de educatieve masteropleidingen.

Op die manier weerspiegelden de zelfevaluatierapporten de opvattingen van de instellingen over deze opleidingen en de structurele keuzes over de inbedding van de gemeenschappelijkheid en specificiteit ervan. Sommige instellingen kozen ervoor om voor al hun opleidingen één zelfevaluatierapport te behandelen waarin zowel de gemeenschappelijkheid als de specifieke info per opleiding een plaats kreeg. Andere instellingen dienden per opleiding één zelfevaluatierapport in, waarbij elk rapport bestond uit eenzelfde gemeenschappelijk luik met daarnaast een specifiek luik. In functie van de leesbaarheid voor de kerncommissieleden en de aanvullende experts werd aan de instellingen gevraagd om in hun rapport(en) duidelijk aan te geven wat daarin gemeenschappelijk was en wat specifiek per opleiding van toepassing was.

2.4. Dialoog en locatiebezoeken

Eens de zelfevaluatierapporten en de eventuele bijlagen beschikbaar waren, bestudeerden de commissieleden eerst individueel deze informatie. De kerncommissie nam daartoe alle informatie over alle opleidingen door, terwijl de deelexperts zich enkel focusten op de informatie van de opleiding waaraan zij vanuit hun expertise toegewezen waren. Ze deelden daarover hun eerste indrukken met de andere commissieleden en de voorzitters via een daarvoor ontwikkeld formulier. Daarin benoemden ze sterktes, aandachtspunten en vragen in verband met de opleiding(en) zoals ze die op dat moment zagen.

De verzameling van deze eerste indrukken werd onder leiding van de voorzitter besproken op een (of twee) voorbereidende vergadering(en). Aan de hand van deze bespreking, bereidde de commissie zich voor op de dialoog met de opleidingen en identificeerde ze de aspecten waarover ze verder in gesprek wilde gaan. Daar waar de commissie het nodig achtte, vroeg ze nog extra informatie op bij de opleidingen. De procescoördinator fungeerde hierbij als brugfiguur tussen de commissie en de opleiding. Daar waar veel commissieleden betrokken waren bij de gesprekken, maakten ze vooraf ook goede afspraken over wie het voortouw zou nemen in welk gesprek en welke topics de commissie met welke gesprekspartner zou bespreken.

Tijdens de toelichtende gesprekken gingen de commissieleden over de geïdentificeerde thema's in dialoog met docenten, verantwoordelijken, studenten en werkveldpartners volgens het vooraf afgesproken bezochtschema. Zo konden de commissieleden hun eerste indrukken in dialoog verder uitdiepen en onderzoeken. Tussendoor deelden

de commissieleden hun ontwikkelde inzichten met elkaar. Aan het eind van elk bezoek heeft de commissie haar eerste conclusies en bevindingen mondeling gedeeld met de instelling tijdens een reflectie- en dialoogmoment.

De gesprekken vonden telkens plaats op een campus van de betreffende instelling. Aangezien deze campussen al eerder bezocht en beoordeeld werden door NVAO-commissies, maakte een rondleiding op deze campussen meestal geen deel uit van het bezoekschema. Locaties van centra voor volwassenonderwijs, die de NVAO niet eerder beoordeelde, werden bezocht door de voorzitters van de commissies, die hiertoe door de andere commissieleden gemandateerd werden, en de procescoördinator.

2.5. Rapportering en besluitvorming

Op basis van het gevoerde onderzoek kwamen de kerncommissies en de aanvullende experten per opleiding tot een holistisch en gedragen oordeel. Na afloop van de locatiebezoeken maakten de secretarissen de bijhorende rapporten op. Deze rapporten bevatten de lineaire neerslag ('reisverslag') van het onderzoek door de commissie, met de verschillende sporen die na weging van het geheel aan bevindingen evolueerden tot één holistisch eindoordeel. Na feedback door de commissies, stelden de bevoegde voorzitters de rapporten vast, waarna de NVAO ze bezorgde aan de instellingen voor nazicht op feitelijke onjuistheden.

Elke instelling kon ervoor kiezen om een integraal beoordelingsrapport of meerdere rapporten te ontvangen, in lijn met de eigen vormgeving van de educatieve masteropleidingen. In het geval van aparte beoordelingsrapporten per ingerichte educatieve masteropleiding herhaalde de commissie telkens de gemeenschappelijke bevindingen. In het geval van één integraal beoordelingsrapport presenteerde de commissie eerst de algemene bevindingen over alle educatieve masteropleidingen gevolgd door een apart hoofdstuk met specifieke bevindingen per educatieve masteropleiding.

Voor alle educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs aan de universiteiten hebben de aangestelde commissies in hun oordeel een positief advies gegeven, waarbij telkens ook aanbevelingen werden geformuleerd. Hetzelfde geldt voor vijf van de negen educatieve masteropleidingen voor kunstvakken. Voor de vier andere educatieve masteropleidingen voor kunstvakken hebben de commissies een positief advies met beperkte geldigheidsduur uitgebracht, waarbij per opleiding voorwaarden werden geformuleerd.

De NVAO ging per opleiding de navolgbaarheid en onderbouwing van het oordeel van de betreffende commissie na. Na deze analyse bevestigde het dagelijks bestuur van de NVAO in alle 46 gevallen het oordeel van de commissie integraal in haar besluiten. De accreditatiebesluiten, inclusief de beoordelingsrapporten, zijn gepubliceerd op de website van de NVAO. Een overzicht van de besluiten per opleiding en per instelling is te vinden in bijlage 1.

2.6. Methodologie van de overzichtsrapportage

Na afronding van de beoordelingen startte de NVAO met de opmaak van deze overzichtsrapportage. De overzichtsrapportage schetst een algemeen beeld van de beoordelingsprocedures en van de inhoudelijke bevindingen van de commissies. Dit algemeen beeld werd aan de hand van deskresearch afgeleid uit de kwalitatieve gegevens beschikbaar in de opgeleverde beoordelingsrapporten. In lijn met het huidige kwaliteitszorgstelsel, hebben de beoordelingsrapporten primair als doel een meerwaarde te scheppen voor de opleidingen in het licht van continue kwaliteitsverbetering.

Het was daarom een uitdaging om de bevindingen in de rapporten telkens te interpreteren binnen de betreffende context. Sommige sterke punten en aanbevelingen hebben immers pas ten volle hun betekenis als ze kunnen geplaatst worden in de context waarbinnen ze geformuleerd zijn, waardoor ze niet zomaar vergelijkbaar zijn. Elk rapport hanteert daarnaast ook een eigen terminologie, eigen aan de beoordeelde opleiding en instelling. Bovendien was elk rapport ook volgens een andere, geëigende logica geordend, niet noodzakelijk gekoppeld aan gemeenschappelijke elementen. Dat vroeg behoorlijk wat tijd om per rapport de bevindingen te herordenen in een overzicht van een aantal gemeenschappelijke punten. Tot slot stelde de NVAO vast dat de hoeveelheid informatie per rapport soms sterk verschilde.

Over de contexten heen zijn in deze overzichtsrapportage sterke punten, kansen, mogelijkheden, verbeterpunten, issues en aanbevelingen geïdentificeerd die – soms in variërende vormen – terugkeerden over de instellingen heen. Gezien bovenstaande nuancering mag dit echter niet beschouwd worden als een volledig overzicht van de feitelijk gerealiseerde kwaliteit over alle kwaliteitskenmerken van alle opleidingen.

Deze overzichtsrapportage sluit af met NVAO's inzichten en beleidsaanbevelingen naar aanleiding van deze beoordelingen. Deze werden intern door het beleidsteam van de NVAO gegenereerd.

3. Rapportage van de bevindingen en overwegingen

Hieronder zijn de bevindingen en de overwegingen van de commissies thematisch weergegeven. Omwille van de specificiteit van de context waarin respectievelijk de universiteiten en de hogescholen opereren, is er een onderscheid gemaakt tussen enerzijds de educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs (universiteiten) en de educatieve masteropleidingen voor kunstvakken (hogescholen) anderzijds.

3.1. Educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs (universiteiten)

Aan de universiteiten beoordeelde de NVAO in totaal 37 educatieve masteropleidingen:

- 4 educatieve masteropleidingen in de cultuurwetenschappen
- 5 educatieve masteropleidingen in de economie
- 3 educatieve masteropleidingen in de gedragswetenschappen
- 5 educatieve masteropleidingen in de gezondheidswetenschappen
- 1 educatieve masteropleiding in de godsdienst
- 3 educatieve masteropleidingen in de lichamelijke opvoeding
- 4 educatieve masteropleidingen in de maatschappijwetenschappen
- 3 educatieve masteropleidingen in de ontwerpwetenschappen
- 4 educatieve masteropleidingen in de talen
- 5 educatieve masteropleidingen in de wetenschappen & technologie

De Katholieke Universiteit Leuven biedt 10 educatieve masteropleidingen aan, de Universiteit Gent en de Vrije Universiteit Brussel bieden elk 8 educatieve masteropleidingen aan en de Universiteit Antwerpen biedt er 7 aan. De Universiteit Hasselt heeft een beperkter aanbod met 3 educatieve masteropleidingen, met daarnaast de educatieve masteropleiding in de gezondheidswetenschappen die door de transnationale Universiteit Limburg wordt aangeboden. Voor een overzicht van het geheel verwijzen we naar bijlage 1.

In het decreet van 2018 is voor de educatieve masteropleidingen bepaald dat er zowel een geïntegreerd als een verkort traject moet aangeboden worden. In de inleiding bij deze overzichtsrapportage werd al geschetst dat een universiteit enkel een educatieve masteropleiding kan organiseren in de vorm van een consecutief traject (dus zonder de verplichting om ook een geïntegreerd traject aan te bieden) in bepaalde uitzonderingsgevallen. In bijlage 1 is een overzicht te vinden van welke trajecten er in elke educatieve masteropleiding aangeboden worden.

Voor alle 37 educatieve masteropleidingen aan de universiteiten hebben de commissies een positief advies gegeven, en heeft de NVAO een positief accreditatiebesluit genomen (zie ook bijlage 1).

3.1.1. Governance

Alle beoordelingscommissies hebben in hun onderzoek aandacht besteed aan de overkoepelende, interfacultaire samenwerkingsstructuren waarmee de instellingen hun educatieve masteropleidingen sinds academiejaar 2019-2020 aansturen. Verschillende commissies wijzen daarbij op de aanzienlijke interne steun in de instellingen voor deze structuren. Dat wijst volgens hen op een sterke gedragenheid voor de ontwikkeling van kwaliteitsvolle lerarenopleidingen.

Met de opgezette structuur installeren de instellingen het nodige overleg en verdelen ze de verschillende verantwoordelijkheden, passend bij hun interne organisatie en cultuur. De keuzes die ze daarin maken zijn dan ook divers. Soms worden de educatieve masteropleidingen ingebed in de domeinfaculteiten met overkoepelende interfacultaire afstemming en enkele gemeenschappelijke elementen. Op andere plaatsen is sprake van een meer centraal gepositioneerde 'school' of een centraal 'instituut' waarin de verschillende educatieve masteropleidingen verenigd zijn, met aansturing door een interfacultaire raad. Commissies hadden aandacht voor de afstand tussen wat centraal gecoördineerd wordt en wat in de faculteiten geplaatst wordt en hoe de instellingen de samenwerkingen opzetten om de nodige bruggen te slaan.

Sinds de toets nieuwe opleiding ging duidelijk veel aandacht naar het uitbouwen van deze structuren. Gezien het opzet van educatieve masteropleidingen gaat het om complexe, nieuwe samenwerkingsverbanden die door intensief overleg tijd nodig hebben (gehad) om vorm te krijgen en te groeien. In verschillende rapporten spreken de commissies waardering uit voor dit verzette werk.

Globaal stellen commissies vast dat het geïnstalleerde overleg voldoende werkt om de kwaliteit te monitoren en om de nodige synergie, samenwerking en ontmoeting te realiseren tussen de verschillende geledingen van de opleidingen. Het gaat dan om afstemming tussen de domeincomponent van de opleidingen enerzijds en de gemeenschappelijke lerarencomponent anderzijds, maar ook binnen de domeinen onderling alsook in de gemeenschappelijke lerarencomponent. Er is aanmoediging voor de plannen die instellingen zelf hebben om dit systeem nog verder op punt te stellen, en de commissies benoemen aanvullend ook nog kansen in de context van de instelling voor meer synergie en efficiëntere aansturing. Telkens gaven de commissies het vertrouwen dat instellingen dit verder zullen oppakken, ook al zijn er hier en daar nog duidelijk verbeterpunten.

In de rapporten waar sprake is van een centraal aanspreekpunt ('school' of 'instituut') waarin de educatieve masteropleidingen verenigd zijn, is waardering te lezen voor de duidelijke positionering die zo ontstaat voor deze opleidingen. In de andere rapporten moedigen de commissies de instellingen aan om de plannen in die richting zeker verder door te voeren. Zowel binnen de instelling als daarbuiten levert zo'n centraal instituut in de ogen van de commissies immers veel voordelen op, vooral eenduidige communicatie en sterkere structurele samenwerking met de stagescholen en andere stakeholders.

3.1.2. Flexibele trajecten en multicampussetting

Via de decretaal vastgelegde trajecten, richten de opleidingen zich sowieso op generatiestudenten en zij-instromers. In de rapporten is te zien dat deze groepen op hun beurt divers zijn qua achtergrond. Zo stromen generatiestudenten door vanuit verschillende academisch georiënteerde bacheloropleidingen en ook afgestudeerden van de professionele educatieve bacheloropleidingen krijgen een schakeltraject op maat aangeboden.

Bij de zij-instromers zijn er uiteenlopende situaties waarin deze studenten werk, gezin en studie combineren. Sommigen haalden hun masterdiploma al een hele tijd geleden, anderen pas recent. In de groep van zij-instromers zijn er ook nog in het bijzonder de LIO-studenten, die een aanstelling in een school combineren met een lerarenopleiding.

Er zijn veel opties om vooral de verkorte trajecten voltijds of deeltijds te volgen en om de trajecten doorheen de opleiding te spreiden en aan te passen aan de noden van de studenten, dit in overleg met studietrajectbegeleiders. Lessen gaan door overdag en/of 's avonds, in allerlei opties met meer of minder contacttijd.

Daarnaast bieden verschillende instellingen de verkorte opleidingen op meerdere campussen aan (zie bijlage 1 voor een overzicht). Na de inkanteling in de universitaire structuur, kregen de universiteiten immers de bevoegdheid om deze verkorte opleidingen aan te bieden op de campussen waar de betrokken centra voor volwassenenonderwijs hun specifieke lerarenopleidingen aanboden. Ook al is die multicampussetting een bijkomende uitdaging, toch stellen de commissies dat de voorzieningen en de onderwijsleeromgeving op deze aanvullende campussen globaal gezien voldoen.

De commissies zijn lovend over alle bovenstaande flexibele opties die de opleidingen bieden. Ze prijzen de verantwoordelijkheid die de instellingen zo nemen om in de context van het lerarentekort de toegang tot de opleiding zo laagdrempelig mogelijk in te richten. Ook de geografische spreiding die de betreffende instellingen realiseren, draagt volgens de commissies bij aan de doelstelling om bereikbaar onderwijs te realiseren voor een breed publiek dat vaak werk, gezin en opleiding wil combineren.

Tegelijk zien de commissies ook dat het coördineren en afstemmen overheen de opleidingen, trajecten én campussen een uitdagende en complexe taak is. Enkele commissies suggereren om deze flexibiliteit meer te begrenzen met het oog op beheersing van de werkdruk voor docenten.

Zo is er de soms beperkte instroom van studenten op bepaalde campussen, waardoor de haalbaarheid van het aanbod bedreigd wordt. Instellingen monitoren dit en sommige instellingen hebben op basis daarvan al ingrepen gedaan om bepaalde locaties af te bouwen of om hun aanbod te optimaliseren (o.a. via digitale opties). De commissies adviseren de betrokken instellingen om dit verder goed te evalueren om zowel het aanbod financieel haalbaar te houden als de werkdruk voor de docenten te beheersen.

3.1.3. Studentenaantallen

De commissies stonden in hun onderzoek ook allemaal stil bij de studentenaantallen in de verschillende trajecten. Een constante vaststelling is dat er minder (hier en daar zelfs geen) instroom is in de geïntegreerde trajecten en dat de meeste studenten dus het verkorte traject volgen. Uit de gesprekken blijkt dat studenten vaak de meerwaarde niet zien van het geïntegreerde traject tegenover het verkorte traject na de domeinmaster. In dat laatste geval ontvangt de student immers twee diploma's. Studenten wijzen ook op de nog te geringe maatschappelijke waardering voor dit diploma, ook gezien de recente invoering ervan. Soms spelen ook andere zaken mee, zoals bij een masteropleiding die toewerkt naar een specifieke (beroeps)titel, bijvoorbeeld in de psychologie en in de rechten, waar het volgen van de geïntegreerde educatieve masteropleiding het gevolg heeft dat er geen beroepstitel wordt toegekend.

Daarnaast valt het de commissies ook op dat er aanzienlijke verschillen zijn in de instroomcijfers tussen de verschillende domeinen van de educatieve masteropleidingen. Een aantal opleidingen hebben in het algemeen lage instroomcijfers.

De relatief kleine studentenaantallen verontrusten de commissies omdat ze de leefbaarheid, de continuïteit en de benodigde expertise in de opleidingen bedreigen.

Commissies waarderen de inspanningen die al gebeuren om studenten aan te trekken in de geïntegreerde trajecten. Toch zien verschillende commissies nog ruimte voor groei in het expliciteren en communiceren van de meerwaarde van de geïntegreerde trajecten om zo de aantrekkelijkheid ervan te verhogen. Ze moedigen de instellingen aan om daarbij onderling en met het werkveld nog meer samen te werken.

Deze situatie had ook zijn gevolgen voor de dialoog die de commissies hebben gevoerd met de studenten uit deze opleidingen. De gesproken studenten volgden meestal de verkorte opleiding, en voor sommige opleidingen konden de commissies slechts een beperkt aantal studenten spreken. Een commissie verwijst ook naar de beperkte beschikbare resultaten uit onderwijsbeoordelingen, waardoor soms slechts een beperkt zicht was op de gerealiseerde kwaliteit van de opleiding.

3.1.4. Wat beogen de opleidingen? Over visie, profilering en opleidingsspecifieke leerresultaten

Alle instellingen expliciteerden in hun zelfevaluatierapporten de missie en visie met betrekking tot hun lerarenopleidingen. Telkens is die ook mee gevoerd vanuit de ruimere onderwijsvisie en de eigen context van de instellingen, waardoor verschillen in profilering zich aftekenen. De commissies hebben deze profilering nieuwsgierig verkend.

De commissies vinden de vooropgestelde visie meestal passend, sterk en ambitieus. Opvallend zijn de brede inzetbaarheid, de onderzoekende ingesteldheid en de maatschappelijke meerwaarde die opleidingen hierbij vooropstellen.

De meeste commissies vermelden een goede doorvertaling van de domeinspecifieke leerresultaten in een helder geformuleerde set aan opleidingsspecifieke leerresultaten, met toevoeging van de eigen vooropgestelde klemtonen. Daarnaast waarderen ze de inspanningen van de instellingen om in cocreatie te werken aan de gedragenheid van

deze doelen in hun opleidingen. Die gedragenheid kan volgens sommigen nog groeien door de eigen accenten nog concreter door te vertalen naar de context van de lerarenopleidingen. Dat kan vervolgens zorgen voor een nog scherpere formulering van de opleidingsspecifieke leerresultaten en de bijhorende opleidingsdidactiek, wat de gezamenlijke realisatie ervan ten goede komt.

In een aantal rapporten staat vermeld dat de opleidingsspecifieke leerresultaten ook internationaal (zullen) gebenchmarkt worden, wat door de commissies wordt toegejuicht.

3.1.5. Het curriculum: visie, inhoud en samenhang

Globaal gezien rapporteren de commissies voldoende coherentie tussen de vooropgezette visie en opleidingsspecifieke leerresultaten enerzijds en de uitgewerkte curricula anderzijds, tegelijk met kansen om dat nog grondiger te doen. Daarbij gaat het zowel over de inhoud van de programma's als over de gehanteerde opleidingsdidactiek. Over dat laatste zijn commissies enthousiast over de 'teach as you preach' aanpak in een aantal opleidingen. In andere gevallen bevelen commissies aan om de opleidingsdidactiek meer te expliciteren en wetenschappelijk te onderbouwen, als evidence-based voorbeelddidactiek voor de studenten.

In de rapporten valt op dat de commissies in hun onderzoek aandacht besteed hebben aan thema's als inclusie, diversiteit en interculturaliteit, en waardering uitspreken als studenten in de curricula daar goed op voorbereid worden. Refererend aan een maatschappelijke verantwoordelijkheid, benoemen commissies dit als kansen als ze menen dat het beter kan.

Gezien de aard van de opleidingen, brachten alle commissies in hun onderzoek bijzondere aandacht op voor de samenhang in de curricula, vooral voor de samenhang binnen de lerarencomponent en voor de samenhang tussen de domein- en lerarencomponent. De focus van de commissie daarbij hing samen met de manier waarop de instelling haar educatieve masters aanbiedt en met mogelijke fricties in de continuïteit. Bijzonder aandachtspunt is immers de afstand die ontstaat tussen wat centraal, overkoepelend en gemeenschappelijk aangeboden wordt en wat in de domeinen of faculteiten gebeurt. Goede realisaties op dit vlak worden meestal toegeschreven aan het vruchtbare maar intensieve overleg dat daarvoor nodig is. Globaal gezien benoemen de commissies nog vrij veel kansen om hier sterker op in te zetten, vaak mee in lijn met de aanbevelingen die ze doen om de samenwerkingsstructuren in de instellingen nog te verstevigen. Bevindingen over de manier van samenwerken in de educatieve masteropleidingen weerspiegelen zich dus meestal ook in de bevindingen over de samenhang in het programma.

Over de domeincomponent afzonderlijk doen de commissies weinig uitspraken, behalve een enkel advies om bepaalde inhoud te verbreden. In verschillende rapporten zijn er wel verwijzingen naar deficiënties in de domeinkennis van de studenten (vooral in de verkorte trajecten), in relatie tot de vakdidactieken die studenten mogen volgen. Verschillende opleidingen voorzien daarom in remediëringstrajecten en andere oplossingen. Daar waar dat minder het geval is, dringen commissies aan op gerichtere aandacht.

3.1.6. Studeerbaar onderwijs

Eerder werd al gewezen op de heterogeniteit van de groep die in de educatieve masteropleidingen studeert. Naast de flexibele trajecten op maat, appreciëren de commissies ook hoe de docenten hun onderwijs en begeleiding soms verregaand afstemmen op de noden van deze gevarieerde groep. Het valt op dat docenten hierbij veel gebruik maken van de mogelijkheden van allerlei *blended* onderwijsvormen. Er wordt ook veel keuzeruimte geboden in de opleidingen om te kunnen aansluiten bij eigen achtergrond en interesse.

Niettemin wijzen nagenoeg alle rapporten op een hoge werkdruk voor studenten. Alleen al het zoeken naar de eigen leerweg te midden van de soms erg uitgebreide flexibele organisatorische mogelijkheden, stelt studenten voor uitdagingen. Zeker studenten uit de verkorte trajecten geven aan dat ze de opleiding als zwaar ervaren. Dat heeft uiteraard te maken met de combinatie met werk en/of gezin voor deze studenten, die soms onderschat wordt volgens de opleidingen. Sommigen dreigen uit te vallen en velen kiezen ervoor om de opleiding over een langere periode te spreiden.

Het is duidelijk dat opleidingen hier oog voor hebben én op basis van de feedback van studenten al succesvol aanpassingen deden. Toch identificeren de commissies in veel opleidingen bijkomende kansen om hier nog verdere aanpassingen te doen, die niet alleen voor de zij-instromers werkdrukverlagend zijn maar meteen ook alle studenten ten goede komen. Doorheen de rapporten valt op dat er nog veel mogelijkheden zijn om overlap in inhoud en taken weg te halen tussen vakdidactieken, tussen de clusterdidactiek en de bijhorende vakdidactieken, tussen de meer algemene en de meer praktijkgerichte vakken, ... Ook bij de stages en de masterproef (zie verder) zijn er suggesties om de complexiteit en bijgevolg de werkdruk te reduceren.

De LIO-studenten vormen in deze opleidingen een bijzondere groep en worden beschreven als sterk gemotiveerd. Zeker bij die groep vinden de commissies het belangrijk dat het geboden onderwijs aansluit bij hun achtergrond en ervaring. Het beeld hiervan via de rapporten is wisselend: in sommige opleidingen stemt men al maximaal af volgens de commissie, in andere opleidingen wijst men op de nood aan betere valorisatie van de ervaring van deze studenten in de stages en het bredere leertraject.

3.1.7. Vakdidactiek

Vakdidactiek heeft een belangrijke plaats in de educatieve masteropleidingen, en is rechtsreeks gelinkt aan het vereiste bekwaamheidsbewijs dat studenten verwerven in het werkveld. De studenten hebben meestal de mogelijkheid om meerdere vakdidactieken op te nemen. Er is waardering voor de inspanningen van de opleidingen om een brede waaier aan vakdidactieken aan te bieden en om aan te sluiten bij de (nieuwe) vakdidactieken in het secundair onderwijs.

Meestal is er in de vakdidactiek een onderscheid tussen een 'clusterdidactiek' die algemeen breed overkoepelend is en daarnaast de specifieke vakdidactiek. Docenten maken overwegend gebruik van interactieve, activerende, praktijkgerichte werkvormen met permanente evaluatie en feedback. Er is doorgaans een sterke link tussen de vakdidactiek en de stages. Het valt op dat de commissies in hun aanbevelingen vaak vragen om nog beter af te stemmen over de vakdidactieken heen en overlap in inhoud en opdrachten te elimineren.

De commissies hadden ook aandacht voor de wetenschappelijke onderbouwing van de vakdidactiek als vernieuwende kracht voor de schoolpraktijk. In de rapporten zijn mooie voorbeelden te vinden van educatieve masteropleidingen waar er een duidelijk verband is tussen recent wetenschappelijk onderzoek en de vakdidactiek. Algemeen gezien willen de instellingen de vakdidactische onderzoeksexpertise echter nog verder opbouwen door meer vakdidactisch onderzoek te realiseren. De commissies steunen hen in die ambitie aangezien ze vaststellen dat de wetenschappelijke onderbouwing soms nog te beperkt is en dat er weinig eigen vakdidactisch onderzoek is, onder meer door een gebrek aan tijd en fondsen. Eén van de commissies doet daarbij de suggestie aan de instelling om een systeem op te zetten zoals het promotiebeurzensysteem voor leraren uit Nederland, en daarvoor steun te vragen op Vlaams niveau. Ook het sterker benutten van de masterproeven in het kader van het vakdidactisch onderzoek komt meermaals aan bod. Andersom zal het zelf uitvoeren van vakdidactisch onderzoek ook de begeleiding van de masterproeven ten goede komen (zie verder). De commissies moedigen de opleidingen ook aan om (verder) aansluiting te zoeken bij internationale vakdidactische onderzoeksprojecten en netwerken.

3.1.8. Toetsbeleid

Globaal genomen zijn de commissies positief over de evolutie in en de kwaliteit van het gehanteerde evaluatiebeleid. Ze spreken over een variatie aan toetsvormen, die goed afgestemd zijn op de beoogde leerresultaten. Er is aandacht voor kwaliteitseisen als systematiek en stroomlijning, kalibratie en transparantie. Overal is aandacht voor formatieve evaluatie, al stoot men daar soms op de grenzen van haalbaarheid, gezien de hoge werkdruk en soms krappe verhouding tussen docenten en studenten in het hoger onderwijs.

Het eindniveau wordt meestal verzekerd via een combinatie van de masterproef en de (eind)stage. In een aantal opleidingen vraagt de commissie om de beoordeling van alle competenties in zijn geheel en de toetsing van het beoogde eindniveau meer inzichtelijk te maken.

Meer informatie over de beoordeling van de stages en de masterproef is in de betreffende rubriek opgenomen.

3.1.9. Samenwerking met het werkveld en stages

Samenwerking met het werkveld komt als topic in alle rapporten aan bod, met vooral de focus op het belang van uitbouwen van een netwerk met scholen voor het aanbieden van kwaliteitsvolle stages. Commissies vinden een breed netwerk met een diversiteit aan stagecontexten van belang om zo de studenten te leren omgaan met de grote diversiteit op de werkvloer. Ze loven instellingen die daarin slagen en waarderen variatie van stages in alle finaliteiten van het secundair onderwijs. Daar waar dat niet het geval is, geeft de commissie de aanbeveling om dit wel te verplichten.

Globaal gezien stellen de commissies vast dat er voldoende contacten met het werkveld zijn via mentoren- en alumnidagen, nascholingen, tewerkstelling van praktijkassistenten, stagebezoeken, klankbordgroepen, ... In sommige instellingen is er ook op associatieniveau sprake van samenwerking met het werkveld. Toch moedigen nagenoeg alle commissies de universiteiten aan om die samenwerking structureler, meer gecoördineerd en duurzaam uit te bouwen. Ze zien daarbij een belangrijke rol weggelegd voor de centrale instituten van de educatieve masteropleidingen. Dat biedt volgens de commissies mogelijkheden om in een gedeelde verantwoordelijkheid voldoende startbekwame leraren op te leiden én in het beroep te houden via gezamenlijke aanvangsbegeleiding. Een enkele commissie wijst erop dat dit een meer structurele betrokkenheid van het werkveld vraagt bij visievorming en kwaliteitsontwikkeling. In de rand lezen we ook een aanmoediging voor een stevigere alumniwerking als hefboom hiertoe.

De commissies zijn tevreden over de praktijkgerichtheid van de opleidingen. De commissies spreken zich allemaal positief uit over de opbouw van de stages, waarin vaak sprake is van geleidelijkheid en toenemende complexiteit in het leren lesgeven. *Microteaching* of oefenlessen worden met stip vermeld als zinvolle en veilige voorbereidingen op de stages. Studenten stellen het erg op prijs als ze kunnen samenwerken, leren en reflecteren met elkaar, bijvoorbeeld via supervisie en/of *coteaching*.

In één instelling vindt de commissie het aantal uren stage te beperkt om startklaar te zijn, wat ook de studenten bevestigen. In een aantal andere rapporten komt de nood aan meer uren stage ook aan bod, maar voelen de studenten zich wel voldoende startklaar. Tegelijk is er in de verschillende rapporten op een of andere manier een vraag naar meer stage-ervaringen die een afspiegeling zijn van 'het leven zoals het is' op een school, of zoals één van de commissies het verwoordt: 'er is nood aan meer holistische, authentieke ervaringen'. Daarmee verwijzen ze naar de vraag om studenten meer te betrekken bij schoolbrede taken (en dus niet enkel te focussen op het 'geven van lessen') en het functioneren gedurende een langere periode in een klas en school. Dat laatste wordt ook in verband gebracht met klasmanagement. Er is een duidelijke nood aan meer ervaring in klasmanagement, wat studenten beter kunnen oefenen in een lagere stageperiode waarin ze ook de kans krijgen om alleen voor de klas te staan.

De stages worden vaak in relatie gebracht met de hoge werkdruk die studenten ervaren. Als oorzaak worden aangeduid: het feit dat de stages doorgaan op momenten dat ook de andere aspecten van de opleiding doorlopen (zoals de masterproef, groepswerken, lessen), het feit dat de stages over een te korte periode in het schooljaar gespreid worden, te veel nutteloze administratieve last en te veel schrijfwerk naar aanleiding van voorbereidingen en reflecties die met de stages gepaard gaan. Er wordt gevraagd aan de instellingen om dit signaal ernstig te nemen door de schrijflast te reduceren en te focussen op de essentie. De commissies wijzen ook op de mogelijkheden om goede praktijken hierover uit te wisselen, zoals bijvoorbeeld het gebruik van vlogs of video-begeleidingstools.

De beoordeling van de stages gebeurt zowel summatief als formatief. Studenten krijgen voldoende feedback doorheen het stageproces en appreciëren de begeleiding die ze krijgen van de opleiding en de stageschool. Er is sprake van een combinatie van stagebezoeken, (driehoeks)gesprekken en begeleiding via een (digitaal) portfolio, waarin een student het groei- en reflectieproces documenteert. Dit alles wordt meegenomen in de summatieve beoordeling. In de meeste instellingen is er voldoende aandacht voor afstemming en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. In één instelling dringt de commissie aan om meer structureel aandacht te besteden aan de professionalisering van en de kalibratie onder de vakmentoren wat betreft de visie, de doelen en de manier van begeleiden en beoordelen.

De stagebegeleiding is intensief maar broodnodig. Commissies waarderen het inzetten van innovatieve, technologische tools om de begeleiding en de beoordeling van de diverse groep studenten meer te faciliteren. Sommige commissies wijzen op de nood aan voldoende capaciteit voor deze stagebegeleiding, voor zowel de stagebegeleiders als de mentoren in de scholen. Een commissie verwoordt het zo: *“Als vakmentoren aangeven dat ze deze werkzaamheden als een roeping ervaren, is dat natuurlijk prachtig, maar het maakt de relatie ook kwetsbaar. Een gezonde financiële compensatie zou hier op zijn plaats zijn. Hierbij kan ook betrokken worden dat startende leerkrachten adequate begeleiding nodig hebben om te voorkomen dat ze vroegtijdig het onderwijs de rug toekeren.”*

3.1.10. Masterproef

Veel aanbevelingen van de commissies gaan over de masterproeven. Het is duidelijk dat de opleidingen in verschillende opzichten zoekende zijn (geweest) naar de plaats en de relevantie van de masterproef. De commissieleden hebben in veel gevallen zelf ook masterproeven bekeken om zich een beeld te kunnen vormen van het opzet en de doelen. Ze betwijfelen het behaalde masterniveau niet, maar de gesignaleerde verbeterpunten hebben te maken met een te breed opzet qua onderwerpen en methodologie, met een gebrek aan relevantie en met de bijhorende werkdruk, vooral in de verkorte trajecten.

De commissies wijzen op de verschillen die er zijn tussen de masterproeven in de verschillende trajecten. In de geïntegreerde educatieve masteropleiding is er sprake van een (soms onduidelijke) combinatie van de doelstellingen van een domeinmasterproef enerzijds en een educatieve component in de masterproef anderzijds. In de rapporten is te lezen dat de studieomvang van de masterproef in de verkorte trajecten beperkter is dan in de geïntegreerde trajecten. Vaak gaat het om 6 à 9 studiepunten. De redenering is dat de studenten uit het verkorte traject al een masterproef hebben gemaakt gerelateerd aan de domeincomponent en dus enkel nog een masterproef dienen te maken met het oog op de lerarencomponent. Die beperkte omvang zorgt niettemin voor werkdruk en leidt soms tot een gebrek aan diepgang vinden de commissies. Om de zaak haalbaar te maken, werken de studenten in het verkorte traject in sommige instellingen samen aan de masterproef. Commissies zijn daar op hun beurt kritisch over vanwege het gebrek aan garantie dat elke student zo de vooropgestelde competenties behaalt.

Vanuit deze vaststellingen raden meerdere commissies aan om de finaliteit van de masterproef te herdenken en te verscherpen vanuit ‘de onderzoekende leraar’ die men wenst te vormen. Die oefening zal volgens hen helpen in alle trajecten om de relevantie en de meerwaarde van de masterproeven te verhogen en om meer focus aan te brengen in zowel de onderwerpen als in de gehanteerde onderzoeksmethodologie.

Wat de keuze van onderwerpen betreft, zou het volgens sommige commissies alvast helpen als er een sterkere sturing en afbakening komt, bijvoorbeeld in de richting van meer vakdidactische onderwerpen al dan niet aansluitend bij eigen onderzoek. Dat laatste kan meteen ook een hefboom zijn om op vlak van vakdidactisch onderzoek een inhaalbeweging te maken (zie 3.1.7). Daarnaast kan de meerwaarde en bruikbaarheid ook groeien door de vraagstelling in masterproeven meer te laten aansluiten bij de praktijk en de vragen die leven in het werkveld.

Ook in de vooropgestelde onderzoeksmethodes kan meer focus en afbakening komen, gelinkt aan wat een ‘onderzoekende leraar’ aan methodes dient te beheersen. Tevens wijzen de rapporten erop dat de opleidingen – naast wat ze daarvoor al doen – dit nog intensiever moeten begeleiden daar waar de onderwijskundige onderzoeksmethodologie niet aansluit bij de achtergrond van de studenten.

In een aantal rapporten wijzen de commissies – mee door het lerarentekort - op de soms beperkte ruimte voor vernieuwing en onderzoekende praxis in de scholen. In dit kader is de praktijk van een van de instellingen - waarbij collaboratief praktijkonderzoek in onderzoekende teams van leraren, studenten en lerarenopleiders op partnerscholen plaatsvindt - wellicht inspirerend. Ook in een van de andere instellingen wijst de commissie in het kader van de masterproeven op het belang van een intensievere samenwerking met de scholen, om de meerwaarde van praktijkgericht onderzoek gerichter ingang te laten vinden. Zo kunnen de lerarenopleidingen een meer leidende en innovatieve rol opnemen in het onderwijsveld.

Tot slot hadden de commissies ook aandacht voor de manier waarop de masterproeven beoordeeld worden, en in het bijzonder voor de gelijkberechtiging en kalibratie in de beoordeling gezien de uiteenlopende onderwerpen,

methodologie en de verschillen in de trajecten. Over het algemeen stellen ze vast dat de beoordeling voldoende kwaliteitsvol gebeurt. De commissies vragen in sommige instellingen wel meer aandacht voor de vakdidactische, onderwijskundige en methodologische achtergrond van de (soms beperkte groep) begeleiders en beoordelaars, zeker bij promotoren afkomstig uit de domeinfaculteiten (zie verder 3.1.11).

3.1.11. Expertise van docenten(teams)

De commissies loven de bevoegdheid, het enthousiasme en de gedrevenheid waarmee de docenten het onderwijs vormgeven en waarmee ze zich betrokken voelen op hun studenten. Het contact tussen studenten en docenten kenmerkt zich door grote openheid en toegankelijkheid. De studenten ervaren dit als een sterke ondersteuning voor hun studie.

Regelmatig vermelden de rapporten de goede teamsamenwerking en het intensieve overleg dat plaatsvindt. De teams zijn sterk gericht op de borging en de verbetering van de kwaliteit van deze opleidingen. Opvallend is ook de complementariteit in de teams, met een mix van academische profielen en praktijkdocenten die door hun aanstelling in het onderwijsveld garant staan voor een sterke link met de praktijk. Globaal gezien zijn de commissies tevreden over de professionaliteit van de medewerkers, hoewel er qua rekrutering en professionalisering van vakdidactische expertise duidelijk ruimte voor verbetering is. Eerder is ook al verwezen naar de nodige inhaalbeweging op het vlak van vakdidactisch onderzoek, die de expertise voor het begeleiden van de masterproeven zal kunnen versterken.

In het geval van kleine teams (omwille van kleine studentenaantallen) vragen de commissies om aandacht te hebben voor het waarborgen van de continuïteit in de nodige (vakdidactische) expertise.

De opleidingen zijn veeleisend, klinkt het. Alle rapporten maken gewag van een hoge werkdruk voor de docenten, soms in zorgwekkende mate. De werkdruk wordt gerelateerd aan de complexiteit van het flexibele aanbod en het intensieve overleg. De opleidingen zijn zich hiervan bewust; er wordt gezocht naar een optimalisatie van het aanbod en vaak vormt teamsamenwerking een eerste goede buffer. Niettemin dringen verschillende commissies erop aan om dit blijvend te monitoren en te zoeken naar bijkomende manieren om de druk op de medewerkers te verlichten.

3.1.12. Internationalisering

In de rapporten komt internationalisering weinig aan bod. Er is te lezen dat veel opleidingen internationaliseringsambities noteerden in hun strategische doelstellingen, maar nog verder dienen te werken aan de concrete realisatie ervan. Sommige commissies geven daarvoor meer concrete suggesties in de context van de instelling, bv. rond *internationalisation@home*.

Er is deelname aan internationaal onderzoek, maar dat kan zeker nog versterkt worden.

Bij een tweetal instellingen is er sprake van deelname aan internationale netwerken in het kader van een Europese universiteit, met mogelijkheden voor docenten- en studentenmobiliteit en kansen voor benchmarking (bijvoorbeeld op vlak van de leerresultaten).

3.1.13. Kwaliteitscultuur

In de rapporten is te lezen dat de commissies globaal gezien tevreden zijn over de kwaliteitscultuur die ze aantreffen in de docententeams van deze lerarenopleidingen. Ze zien lerende organisaties, die voldoende vinger aan de pols houden en van daaruit al veel effectieve bijsturingen deden. Via de gekozen governancestructuur en de eigen regie houden de instellingen goed zicht op sterktes en de uitdagingen van de opleidingen. Studenten worden als partner goed betrokken. Ook het werkveld heeft zijn inbreng, al kan dat duurzamer en structureler ingebed worden.

Het valt op dat de commissies in de rapporten nog veel kansen benoemen om te leren van elkaar, zowel binnen de instellingen als tussen de instellingen. Ook op internationaal vlak liggen er nog veel kansen om te benchmarken.

Tot slot benoemen de commissies dat er al veel stappen gezet zijn in de ontwikkeling van deze opleidingen. De rapporten laten zien waar elke instelling nog verder kan aan werken. Globaal gezien is er nog veel ruimte voor doorontwikkeling. De commissies spreken hun vertrouwen uit in de enthousiaste teams, de opgezette bestuursstructuren en de deugdelijkheid van de eigen regiesystemen om de kwaliteit ook na deze opleidingsaccreditaties zelf te kunnen borgen.

3.2. Educatieve masteropleidingen voor kunstvakken (hogescholen)

Aan de hogescholen zijn in totaal negen educatieve masteropleidingen beoordeeld: vijf educatieve masteropleidingen in de audiovisuele en beeldende kunsten en vier educatieve masteropleidingen in de muziek- en podiumkunsten. Er zijn vier instellingen die beide educatieve masteropleidingen aanbieden: LUCA School of Arts, Hogeschool Gent, Artesis Plantijn Hogeschool en Erasmushogeschool. Hogeschool PXL biedt enkel de educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten aan. Voor een overzicht van het geheel verwijzen we naar bijlage 1.

In het decreet van 2018 is voor de educatieve masteropleidingen voor kunstvakken de mogelijkheid opgenomen om enkel een consecutief traject aan te bieden zonder de verplichting om ook een geïntegreerd traject aan te bieden. In bijlage 1 is een overzicht te vinden van welke instellingen voor welke opleidingen een geïntegreerd en verkort, respectievelijk consecutief traject aanbieden.

Bij deze negen educatieve masteropleidingen hebben de beoordelingscommissies in vijf gevallen een positief advies gegeven. In vier opleidingen werd een positief advies met beperkte geldigheidsduur uitgebracht. In die gevallen zijn voorwaarden geformuleerd waaraan de opleidingen moeten voldoen tegen een gestelde termijn. De voorwaarden hebben voornamelijk betrekking op het gerealiseerde masterniveau.

3.2.1. Organisatorische inbedding

De educatieve masteropleidingen voor kunstvakken zijn allen ingebed in een *School of Arts* van de betreffende hogeschool, met onderscheiden entiteiten die zich richten op de muziek- en podiumkunsten enerzijds en op de audiovisuele en beeldende kunsten anderzijds. Voor de domeincomponenten in de geïntegreerde trajecten wordt samengewerkt met de overeenkomstige masteropleidingen in de kunsten.

In de instellingen die zowel een educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten als een educatieve master in de muziek- en podiumkunsten aanbieden, is de samenwerking tussen beide opleidingen verschillend georganiseerd. In sommige instellingen zijn er nagenoeg geen gemeenschappelijk aangeboden opleidingsonderdelen en werken de opleidingen ook op bestuurlijk niveau niet samen. In andere instellingen is er wel sprake van samenwerking en gemeenschappelijke opleidingsonderdelen. Soms in de samenwerking sterk doorgedreven en vertaalt zich dit in een gemeenschappelijke aansturing van beide opleidingen door een gemeenschappelijk management. De commissies moedigen in ieder geval de samenwerking aan.

In een paar gevallen is er ook samenwerking voor bepaalde opleidingsonderdelen met de educatieve masteropleidingen van de universiteiten van de betreffende associatie. De commissies wijzen hierbij echter op de noodzaak om de transfer van die inhouden naar de praktijk van de studenten nog beter te ondersteunen.

3.2.2. Wat beogen de opleidingen? Over profilering en opleidingsspecifieke leerresultaten

In de rapporten is te lezen dat alle opleidingen getuigen van een sterke missie en visie betreffende deze opleidingen. Er is een sterk accent op de maatschappelijke betrokkenheid van de kunstenaar-leraar en op omgaan met diversiteit, vaak ook verbonden met werken in een grootstedelijke context. In een aantal rapporten is te lezen dat deze nieuwe educatieve masteropleidingen voor kunstvakken door het werkveld als vernieuwend en innovatief worden gezien, en dat dit voelbaar is via de stagiaires en alumni van deze opleidingen waarvan men vaststelt dat ze innovatiever en breder opgeleid zijn.

De instellingen die kiezen voor een geïntegreerd traject gecombineerd met een verkort traject, doen dat vanuit een sterk geloof in het profiel van de 'teaching artist'. Daarbij kan de student meteen na de bacheloropleiding kiezen voor een hybride professionele identiteit die vorm krijgt in een symbiose tussen het kunstenaarschap en het leraarschap. Beide elementen van de professionele identiteit beïnvloeden elkaar wederzijds: meesterschap in de kunsten wordt verbonden met het meesterschap in het onderwijs en zo inspireren ze elkaar. Opvallend is dat dit profiel ook sterk wordt gedragen door de studenten en het werkveld. Hoewel dit evolueert, is er in deze instellingen wel nog sprake van een negatievere beeldvorming over de geïntegreerde educatieve masteropleidingen ten opzichte van de reguliere masteropleidingen. Dat is volgens bepaalde opleidingen ook een van de verklaringen waarom er meer studenten kiezen voor een aansluitend verkort traject na hun reguliere masteropleiding. Daarnaast speelt ook de angst die studenten soms hebben om niet zo goed hun artistiek vak te beheersen. Soms schreven nog geen studenten zich in voor de geïntegreerde opleidingen. De commissies ondersteunen de opleidingen in hun initiatieven om intern hierover verder de dialoog te voeren en de meerwaarde van de hybride 'teaching artist' tot zijn recht te laten komen.

De opleidingen met enkel een consecutief traject kiezen meestal heel bewust voor het positioneren van de lerarenopleiding na afronding van een artistieke opleiding. Men gaat ervan uit dat studenten eerst hun artistieke talenten en mogelijkheden optimaal moeten kunnen ontwikkelen vooraleer ze zich verder bekwamen als kunstenaar-leraar. In deze opleidingen is er draagvlak bij de studenten en het werkveld voor deze keuze. De studentenaantallen in deze consecutieve trajecten zijn al bij al bescheiden. Instellingen zoeken ook hier naar manieren om de instroom te verhogen.

De meeste opleidingen hanteren heldere en passende opleidingsspecifieke leerresultaten, waarin bovenstaande visie en de domeinspecifieke leerresultaten op een herkenbare manier vertaald zijn. De eigenheid van integratie tussen kunst en leraarschap is zichtbaar.

In één instelling is de commissie niet overtuigd van de kwaliteit van de opleidingsspecifieke leerresultaten en formuleert ze op dit vlak een voorwaarde voor verdere accreditatie: de opleiding dient de domeinspecifieke leerresultaten zodanig te vertalen naar opleidingsspecifieke leerresultaten opdat de opleidingsspecifieke leerresultaten helder en aantoonbaar op niveau 7 zijn geformuleerd en zijn vertaald naar een werklast die past binnen de voorziene studiepunten.

3.2.3. Het curriculum en de onderwijsleeromgeving

Doorgaans zien de commissies dat de opleidingen met de vormgeving van hun programma's goed aansluiten bij de vooropgestelde visie en doelstellingen. Ze zijn positief over de inhoud en de opbouw. Op het vlak van diversiteit(sbeleid) is er nog groeimarge.

In de instellingen met geïntegreerde trajecten is de effectieve realisatie van wat men vooropstelt aan verbinding tussen het leraarschap en de artistieke opleiding nog wisselend. Er zijn opleidingen waar men op dit vlak mooie stappen kan laten zien en waar nog kansen benoemd worden voor verdere doorontwikkeling. In andere opleidingen vinden de commissies dat de integratie tot nu toe te weinig gerealiseerd is, vooral in de domeinspecifieke vakken. De commissies geven een duidelijk advies om (de docenten van) de domeinopleidingen meer te betrekken bij de educatieve masteropleiding zodat ze zich meer richten op integratie.

In de opleidingen met enkel consecutieve trajecten valt op dat de student zelf een grote rol speelt in het verbinden van zijn artistieke eigenheid met het educatieve. Studenten worden doorheen de opleiding ondersteund om deze bruggen te slaan.

Studenten zijn tevreden over de (aanpak in) vakdidactiek en beschouwen de activerende werkvormen zoals samenwerkend leren, *microteaching*, *team-* en *coteaching* als erg ondersteunend ter voorbereiding van de stage. Doorgaans wordt goed afgestemd tussen de vakdidactieken; in één instelling wijst men echter op te grote kwaliteitsverschillen tussen de verschillende vakdidactici.

3.2.4. Studeerbaar onderwijs

De opleidingen voorzien meestal een goede studieondersteuning door studietrajectcoaches en andere psychosociale begeleiders. De docenten zijn heel toegankelijk en voorzien veel individuele begeleiding en feedback, ook gebruik makend van de opties van *blended* leren. Studenten krijgen de ruimte om hun leerwegen aan te passen aan hun persoonlijke achtergrond en interesses.

In alle rapporten is er sprake van een (zeer) hoge werkdruk voor studenten, zowel in de geïntegreerde trajecten als in de verkorte trajecten. Naast modeltrajecten, bieden alle opleidingen ook flexibele mogelijkheden om de trajecten te spreiden over meer tijd, waar heel veel studenten dan ook gebruik van maken.

Vooral de stage en de masterproef vallen zwaar. Er wordt ook verwezen naar stroeve administratieve en organisatorische elementen in de opleidingen. In de geïntegreerde trajecten heeft die grote studiebelasting ook vaak te maken met te weinig integratie tussen de educatieve en de domeincomponent. In het verkorte traject wijst men ook op de combinatie werk/gezin en studie en het feit dat 1 jaar kort is om een groeiproces als leraar door te maken. Sommige opleidingen bieden daarom het verkort traject standaard in een 2-jarig modeltraject aan.

Sommige opleidingen hebben de hoge werkdruk voor studenten goed in het vizier. Er gebeurt al veel om hieraan tegemoet te komen, wat verder aangemoedigd wordt. In andere opleidingen is er nog veel ruimte voor groei en dringen commissies aan op meer gerichte keuzes om de werkdruk voor studenten te verlichten.

3.2.5. Toetsbeleid en eindniveau

De commissies zijn in alle rapporten ingegaan op de evaluatie van het bereikte eindniveau bij de studenten. Meestal wordt dat eindniveau gevat door een geheel van stage, artistieke proef (voor de geïntegreerde trajecten) en een masterproef. Gezien de voorwaarden die sommige opleidingen opgelegd kregen aangaande het eindniveau en de masterproef, wijzen de commissies in die rapporten daar vooral op pijnpunten. In de opleidingen met een positief advies zijn er ook werkpunten aangaande deze evalueerders maar heeft men voldoende positieve stappen gezien, waardoor de commissies er vertrouwen in hebben dat de opleidingen deze aanbevelingen op eigen kracht zullen opvolgen (zie ook verder 3.2.6 en 3.2.7).

In de opleidingen met een positief advies is er sprake van een degelijk uitgewerkt toetsbeleid, met voldoende aandacht voor de opvolging van kwaliteitsaspecten zoals transparantie, validiteit en betrouwbaarheid, onder andere door de betrokkenheid van jury's met externe beoordelaars. De commissies spreken ook over diverse evaluatievormen die passend zijn voor de leerdoelen, over toetsing als leermiddel en over goed uitgewerkte systemen van feedback.

3.2.6. Stages

In heel wat opleidingen zien de commissies sterke en uitgebreide stagenetwerken, waaruit de studenten hun stageplaatsen kunnen kiezen. In verschillende rapporten wijzen de commissies wel op het feit dat dit netwerk zich vooral situeert in het deeltijds kunstonderwijs en in het secundair onderwijs, en minder in de kunsteducatieve sector. De commissies moedigen uitbreiding in die richting aan.

Hoewel een bepaalde commissie positief is over de stages in de opleiding, moedigt ze de instelling aan om verder te gaan en sterker 'samen op te leiden' met meer wederkerigheid en kruisbestuiving. Dat laatste biedt dan ook weer kansen voor aanvangsbegeleiding.

De studenten associëren het stagetraject vaak met een zware studiebelasting, maar zijn meestal wel tevreden. Voor verschillende opleidingen vermelden commissies positieve punten over de praktijkgerichtheid van de opleiding, de stagebegeleiding en -beoordeling, met per opleiding in de eigen context een aantal suggesties voor verbetering. Studenten appreciëren de voorbereiding via bijvoorbeeld de vakdidactiek, observaties en *microteaching*. Ze

waarderen de graduele opbouw van de stages waardoor ze geleidelijk ingroeien in de rol van kunstenaar-leraar. Er is voldoende begeleiding vanuit de opleiding en door de mentoren op de stageplaats met veel aandacht voor reflectie, vaak ondersteund door een portfolio-systeem. De beoordeling verloopt transparant met duidelijke beoordelingscriteria die passen bij het eindniveau. Er zijn meerdere beoordelaars, zowel uit de opleiding als uit het werkveld.

In een aantal opleidingen signaleren de commissies wel nog een te weinig formele aanpak van de beoordeling van de stages, en wijzen ze op de kwetsbaarheid daarvan. In twee opleidingen van een instelling blijkt duidelijk dat de beoordeling van de stage niet geborgd is en te veel docent-/mentorafhankelijk is. De commissie dringt er daar via het formuleren van een voorwaarde op aan dat de opleiding duidelijke, transparante en uniforme beoordelingsformulieren uitwerkt die iedereen dan op dezelfde manier gebruikt.

3.2.7. Masterproef

In alle rapporten is ingegaan op het concept, de begeleiding en de beoordeling van de masterproeven. In verschillende opleidingen hebben de commissies zelf ook enkele masterproeven bekeken.

In de geïntegreerde opleidingen moedigen de commissies de verantwoordelijken aan om de artistieke component en de educatieve component meer te combineren tot één masterproef, mee in lijn met de geïntegreerde 'teaching artist'. Deze geïntegreerde aanpak van de masterproef zal volgens hen ook leiden tot een betere haalbaarheid voor de studenten. Soms is immers sprake van 2 masterproeven in een opleiding van 120 studiepunten.

De grootste werkpunten voor de opleidingen zijn de systematiek en de methodologie van de masterproeven. De meeste opleidingen dienen verder te investeren in het uitwerken van een duidelijke systematiek voor het onderzoek. Meerdere commissies rapporteren dat er in de masterproeven soms een omschrijving van de methodologie ontbreekt. Verschillende commissies verwijzen hierbij ook naar de nood aan een stevigere leerlijn doorheen de opleidingen voor onderzoeksvaardigheden en -methodologie. Van vier opleidingen verwachten de commissies een verbeterslag op het vlak van methodologische onderbouwing. Ze formuleerden dit als een voorwaarde voor de verdere accreditatie.

Daarnaast hebben de commissies ook verschillende bemerkingen bij de beoordelingen van de masterproeven die te maken hebben met kwaliteitsaspecten als heldere criteria, transparantie en betrouwbaarheid. De formulering van de criteria kan in verschillende opleidingen scherper en beter het beoogde eindniveau weerspiegelen. De beoordeling kan daar ook consistentere, transparantere en meer gelijkgericht gebeuren door alle betrokkenen bij de beoordeling. Twee opleidingen moeten de discrepanties tussen de docenten op vlak van de beoordeling wegwerken. De commissies formuleren dit als een voorwaarde voor de verdere accreditatie.

De commissies leggen een verband tussen de kwaliteit van de masterproeven en de aanwezigheid van docenten met een doctoraatsdiploma en naar de betrokkenheid in (vakdidactisch) onderzoek. De mate waarin docenten betrokken zijn in onderzoeksprojecten en onderzoeksnetwerken verschilt tussen de instellingen en ook tussen opleidingen aan dezelfde instelling. Sommige opleidingen participeren aan verschillende onderzoeksprojecten en/of aan onderzoeksgroepen in de eigen *School of Arts* of in associatieverband. In andere opleidingen wijzen de commissies op de noodzaak om het onderzoek uit te bouwen, bijvoorbeeld door meer onderzoekssamenwerking op te zoeken, docenten tewerk te stellen met een doctoraat of door veel meer in te zetten op vakdidactisch onderzoek. Men wijst ook op de kansen van deze ingrepen als katalysator voor de kwaliteit van de masterproeven.

3.2.8. Internationalisering

Sommige opleidingen zijn betrokken in een netwerk van internationale partnerschappen dat kansen biedt voor mobiliteit en onderzoek; in andere opleidingen is dit geen prioriteit en wordt er (nog) niet doelgericht gewerkt aan het internationale karakter van de opleiding.

3.2.9. Expertise van de docenten(teams)

De commissies spreken in alle opleidingen over bevlogen, enthousiaste en gepassioneerde teams die zich inzetten voor deze educatieve masteropleidingen. Die teams bestaan uit een diverse mix aan deskundige profielen, waarbij duidelijk is dat de docenten ook goed verankerd zijn in het werkveld door hun netwerk of doordat ze zelf werkzaam zijn in de kunsteducatieve praktijk. Ze vervullen zo een voorbeeldfunctie voor de studenten. Er wordt ook frequent met gastdocenten gewerkt om ontbrekende expertise aan te vullen. Opvallend is dat opleidingen regelmatig het advies krijgen om te streven naar meer diversiteit in het docententeam.

Op vlak van de expertise wijzen de commissies in verschillende rapporten op de kwetsbaarheid van kleine aanstellingspercentages, op de nood aan meer educatieve expertise bij de domeindocenten en meer onderzoeksexpertise.

In heel wat rapporten wijzen de commissies ook op de grote werkdruk voor de docenten. Er zijn in sommige instellingen immers veel flexibele trajecten mogelijk, er wordt vaak gewerkt met kleine aanstellingen en er moet veel gerealiseerd en afgestemd worden. Opleidingen nemen al initiatieven om de druk te verlichten. Commissies dringen aan om soms nog meer keuzes te maken, en om zaken wat meer te formaliseren, om zo de energie beter te kunnen richten.

3.2.10. Kwaliteitscultuur

Opleidingen met een positief advies

Over het algemeen zijn de commissies tevreden over de betrokkenheid van de diverse stakeholders bij de (door)ontwikkeling van deze opleidingen: docenten, studenten en werkveldpartners zijn betrokken en geven aantoonbare voorbeelden van effectieve verbeteringen die de opleidingen hebben doorgevoerd. Docenten voelen zich sterk verantwoordelijk voor de kwaliteit en stemmen af. Voor bepaalde opleidingen is het duidelijk dat studenten zowel formeel als informeel sterk betrokken zijn, andere opleidingen kunnen de informele sterke band nog meer formaliseren. Sommige opleidingen kennen een sterke alumniwerking, voor andere moedigt de commissie aan hierop nog verder in te zetten.

Door deze brede interactie hebben de opleidingen over het algemeen een helder beeld van hun werkpunten. Ze nemen die verbeterpunten op in beleidsplannen en volgen ze systematisch op in een PDCA-cyclus, ondersteund door de kwaliteitszorgsystemen van de hogeschool. De commissies waarderen de vorderingen die de opleidingen op relatief korte tijd (én geconfronteerd met de Covidpandemie) gemaakt hebben. Tegelijk is hier en daar duidelijk dat er nog een weg te gaan is, maar dat dit tijd vergt. Door de solide basis van kwaliteitszorg, spreken de commissies hun vertrouwen uit in deze opleidingen dat ze dit met de nodige verantwoordelijkheid zelf zullen oppakken.

Opleidingen met een positief advies met beperkte geldigheidsduur

In deze opleidingen zien de commissies dat de aanwezige kwaliteitscultuur en de kwaliteitszorgsystemen nog te beperkte resultaten hebben opgeleverd op het vlak van het te borgen eindniveau en de masterproef. Dat heeft in het holistisch oordeel van de commissies doorgewogen en heeft hen gebracht tot het formuleren van voorwaarden. De commissies spreken wel hun overtuiging uit dat deze opleidingen het potentieel hebben om binnen de gestelde termijn te voldoen aan de opgelegde voorwaarden.

4. Inzichten van de NVAO

4.1. Procedurele aspecten

Voor de NVAO verliepen de beoordelingsprocedures vlot, waardoor de NVAO de nodige besluiten binnen de geldende termijnen kon nemen. Het opzet met een beoordelingscommissie per instelling – bestaande uit een kerncommissie met aanvullende deelexperten per opleiding - die in één beweging alle opleidingen hebben beoordeeld, heeft zijn nut bewezen. Dit maakte het mogelijk om in een realistisch tijdsbestek de gemeenschappelijkheden overheen de opleidingen te bundelen, én om tot een oordeel te komen op opleidingsniveau. De door de NVAO georganiseerde afstemming hierover met zowel de verschillende instellingen, de Vlaamse Interuniversitaire Raad als de Vlaamse Hogescholenraad zorgde voor het nodige draagvlak voor deze aanpak. De NVAO hoopt dat deze aanpak ook inspiratie biedt voor de instellingen die voortaan zelf de kwaliteit van deze opleidingen zullen borgen.

Gezien het grote aantal beoordelingen en de omvang bij instellingen met een groot aantal opleidingen werd de aanpak wel als belastend en complex ervaren. De coördinatie van het geheel vergde veel tijd. De NVAO investeerde reeds lang op voorhand in planning en communicatie. Tijdens de procedures was het voor de procescoördinatoren van de NVAO een uitdaging om de communicatie tussen de vele commissieleden onderling en met de instelling/opleiding te faciliteren. In sommige instellingen dienden een groot aantal commissieleden hun weg te zoeken in verschillende zelfevaluatie-rapporten. Dit leverde soms ontzettend veel eerste indrukken op die verdere stroomlijning vroegen. Ook in de voorbereiding van de dialoog was het nodig om de nodige focus aan te brengen en afspraken te maken over wie wanneer aan het woord zou komen en in welk gesprek, zeker met de soms omvangrijke gespreksgroepen aan de kant van de instelling. De inzet en discipline van de betrokkenen uit de instellingen en van de commissies zorgden ervoor dat de gesprekken toch telkens gestructureerd en in een open en constructieve sfeer konden verlopen.

De voorzitters met de nodige bestuurs- en coördinerende ervaring maakten hierbij echt het verschil. Zij speelden een cruciale rol in het structureren van het geheel en in de diepgang van de onderzoeken. De complexe fase van besluitvorming – met bedachtzaam afwegen van bevindingen, aandachtspunten, aanbevelingen en/of voorwaarden per opleiding – hebben deze voorzitters in goede banen geleid.

De veelheid en de complexiteit van de te verwerken informatie had niet alleen te maken met de geclusterde beoordelingen, maar ook met de eigenheid van de opleidingen zelf die vorm krijgen in een complex (regelgevend) kader. De NVAO stelt vast dat veel aandacht van de commissies is gegaan naar die complexe context en naar de inbedding van de opleidingen in de instellingen. Commissies moesten zich daar een weg doorheen banen vooraleer ze diepgaander naar de kwaliteit op opleidingsniveau konden kijken. Indien de structuren al steviger waren geweest, had meer tijd kunnen worden voorzien voor de gesprekken op het individuele opleidingsniveau.

Tot slot is de NVAO erg tevreden dat NVAO's Waarderende Aanpak en het werken op maat van de eigen regie voor deze beoordelingen, de commissies in staat stelde om unieke goede praktijken van opleidingen of instellingen te benoemen. Door vanuit de context van de instelling of opleiding te vertrekken en het onderzoek niet op te hangen aan vooropgezette beoordelingscriteria, konden de commissies via de rapporten veel goede praktijken in beeld brengen. Die goede praktijken zijn nuttig voor zowel de andere educatieve masteropleidingen aan dezelfde instelling als voor opleidingen aan andere instellingen. Dit maakt ook duidelijk dat de opleidingen en instellingen nog veel kunnen leren van elkaar. Dat geldt zeker voor de meest kwetsbare punten van de kwaliteit van deze opleidingen zoals bijvoorbeeld de masterproef, de stages of de werkdruk voor studenten. Net zoals de commissies dringt ook de NVAO daarom aan op meer samenwerking en kruisbestuiving en om krachten te bundelen, te benchmarken en expertise te delen. De NVAO vraagt de overheid daarvoor een voldoende stimulerende context te voorzien. Dit ondersteunt ook de externe blik in de borging van de kwaliteit van deze opleidingen door de instellingen.

4.2. Sterk engagement maar work in progress

De NVAO heeft kunnen vaststellen dat er in de instellingen een sterk engagement bestaat om goede leraren af te leveren. Mee daardoor zijn al stevige stappen gezet in het realiseren van kwaliteitsvolle opleidingen. De commissies

waarderen de verantwoordelijkheid die de instellingen nemen om in de huidige context van lerarentekort degelijke opleidingen aan te bieden en daarbij de toegang tot de opleiding zo laagdrempelig mogelijk in te richten via allerlei flexibele trajecten. Tegelijk duiden de commissies in het geheel nog op essentiële kwetsbare punten die doorontwikkeling vragen zoals bijvoorbeeld de samenhang in de curricula, de werkdruk voor docenten en studenten, de masterproef, het vakdidactisch onderzoek, de samenwerking met het werkveld en de internationalisering. De opleidingen zijn duidelijk nog een 'work in progress'.

De NVAO merkt op dat in de beoordelingen verschillende omstandigheden er hebben voor gezorgd dat de commissies begrip hadden voor het feit dat de vervolmaking van de kwaliteit van deze opleidingen nog tijd vraagt. De opleidingen hebben zich overeind gehouden in woelig water. De erkenning daarvan heeft mee richting gegeven aan de positieve adviezen over de gerealiseerde kwaliteit.

De snelheid waarmee de instellingen deze opleidingen hebben moeten creëren en implementeren, vormt er zeker één van. De opleidingen zijn in amper een jaar tijd op poten gezet met het oog op NVAO's toetsing in 2018. Bovendien was de periode sinds die toetsing sterk getekend door de Covid-pandemie, die ervoor zorgde dat het onderwijs niet op de normale manier kon doorgaan en kwaliteitsvol kon ontwikkelen. Verder is er de complexiteit inherent aan deze opleidingen, zeker in de context van de universiteiten. De opleidingen zijn een ingewikkeld geheel om vorm te geven in een strak regelgevend kader, waarbij veel docenten betrokken zijn en waarin culturen van verschillende faculteiten samenkomen. Zoiets vraagt tijd die niet kan gaan naar andere elementen van kwaliteitsontwikkeling. Het gespannen onderwijsveld waartoe deze educatieve masteropleidingen opleiden, speelt eveneens een rol. In verschillende rapporten wordt gewezen op het lerarentekort en de gevolgen daarvan voor deze lerarenopleidingen, zoals de capaciteit voor stagebegeleiding in de scholen en de beperkte ruimte voor vernieuwing en onderzoekende praxis. Het zorgt er ook voor dat er prioritair veel energie van de opleidingen gaat naar het construeren van flexibele trajecten op maat om meer gekwalificeerde leraren af te kunnen leveren. Tot slot waren de commissies ook bezorgd over de kleine studentenaantallen in de (verplichte) geïntegreerde trajecten (zie ook volgend punt), die ervoor zorgen dat er niet altijd voldoende kritische massa en capaciteit is om bij te sturen.

In dergelijke omstandigheden is er volgens de NVAO meer tijd nodig voor de opleidingen om in de eigen context met de stakeholders op een degelijke manier invulling te geven aan de kwaliteitskenmerken. In zekere zin zou men dus kunnen zeggen dat deze beoordelingen te vroeg na de erkenning van deze opleidingen kwamen. De NVAO wijst in dit kader op de korte doorlooptijd die ze volgens de regelgeving moet hanteren om een eerste accreditatie te geven aan opleidingen. Voor de educatieve masteropleidingen was dat vier jaar. Opdat commissies een meer gefundeerde uitspraak zouden kunnen doen over de gerealiseerde kwaliteit, dringt de NVAO er bij de overheid dan ook op aan om minimaal vijf jaar te verbinden aan de erkenning van nieuwe opleidingen.

De NVAO heeft gemerkt dat dit alles ook leidde tot een zekere zenuwachtigheid bij de instellingen in aanloop naar deze beoordelingen. De NVAO meende hierin ook een bekommernis te lezen van de instellingen over een verdere voeding van de negatieve beeldvorming over de lerarenopleidingen. Daarnaast merkte de NVAO dat de zenuwachtigheid ook te maken had met regelgeving (bijvoorbeeld over de bekwaamheidsbewijzen) die men als een te strak keurslijf ervaart. Men investeert veel energie in het beantwoorden aan de regelgeving, waarbij men niet altijd overtuigd is van de meerwaarde. Het gehele regelgevende kader voor deze educatieve masteropleidingen wordt door betrokkenen trouwens als complex ervaren. De NVAO dringt er bij de overheid op aan om de betrokkenen in de instellingen op dit vlak goed te beluisteren. De regelgeving kan eenvoudiger.

Voor alle educatieve masteropleidingen aan de universiteiten en voor iets meer dan de helft van de educatieve masteropleidingen voor kunstvakken hebben de commissies een positief advies gegeven. Mee op basis van de reeds afgelegde weg hebben ze hun vertrouwen uitgesproken in de opgezette bestuursstructuren en de deugdelijkheid van de eigen regiesystemen om de kwaliteit na deze opleidingsaccreditaties verder zelf te borgen. In bijna de helft van educatieve masteropleidingen voor kunstvakken hebben de opleidingen de commissies echter niet kunnen overtuigen. De NVAO stelt zich daarbij de vraag hoe het komt dat de eigen regie van de betreffende instellingen en de *Schools of Arts* niet in staat is geweest om de verwezenlijkingen inzake het gerealiseerde masterniveau te versterken. Ze neemt zich daarom voor om hierover in dialoog te gaan met de betrokken instellingen.

4.3. Leefbaarheid onder druk

Doelstelling van de overheid was om via geïntegreerde trajecten een grotere, nieuwe doelgroep aan te spreken en toe te leiden naar de lerarenopleidingen. Ook een bereikbaar, decentraal aanbod voor zij-instromers via de verkorte trajecten was een duidelijke doelstelling, met de multicampussetting tot gevolg.

De historisch gegroeide multicampussetting vraagt echter om een kritische evaluatie en mogelijk bijstellingen. Dat kan op basis van een monitoring van de instroom op de verschillende vestigingsplaatsen. Gezien de implicaties op de werkdruk voor docenten, dringt de NVAO erop aan om, in lijn met het advies van de commissies, hier verder de nodige optimalisatie te realiseren.

Tot nu toe is het succes van deze geïntegreerde trajecten beperkt in vergelijking met de verkorte trajecten, maar tegelijk blijven opleidingen verplicht om beide opties aan te bieden. De commissies wijzen nog op groeimarge voor de studentenaantallen in de geïntegreerde trajecten, maar tegelijkertijd is die ruimte beperkt om redenen die door de opleidingen niet makkelijk te beïnvloeden zijn. Studenten houden immers graag hun opties op tewerkstelling open en behalen liever hun lerarenopleiding nadat ze al een masterdiploma gehaald hebben, zeker als er een beroepstitel in het spel is. In de kunsten valt op dat de negatieve beeldvorming over de geïntegreerde opleidingen in de instellingen ook een rol speelt, evenals de angst van studenten om niet zo goed te worden in hun vak.

De kleine aantallen studenten gecombineerd met de verplichting om de geïntegreerde trajecten aan te bieden vergen veel energie van de opleidingen. En dat levert dus weinig op. De commissies zijn bezorgd over de werkdruk voor docenten. Die is heel hoog door de kleine aanstellingen, de complexiteit van het flexibele aanbod en het intensieve overleg.

Bovendien is er eigenlijk nog meer energie en expertise nodig om de doorontwikkelingen te doen op het vlak van de samenhang, de masterproef en het vakdidactisch onderzoek om (internationaal) aan de maat te zijn. De vraag is echter of deze trajecten ooit voldoende studenten kunnen aantrekken om hiertoe voldoende kritische massa te creëren. Anders zijn ze immers niet in staat om de noodzakelijke doorontwikkeling effectief te realiseren.

De NVAO vraagt de instellingen en de overheid dan ook om de evolutie van de studentenaantallen in de geïntegreerde trajecten scherp in kaart te brengen. De bestaande 'monitor lerarenopleiding'¹⁵ kan op dit vlak wellicht eenvoudig verfijnd worden en trends zichtbaar maken. Als bovenstaande trend zich blijft verderzetten, dan bedreigt dit duidelijk de leefbaarheid van de geïntegreerde opleidingen. De NVAO roept de overheid op om duidelijke keuzes te maken om de leefbaarheid van deze opleidingen te verzekeren.

De NVAO merkte in de aanloop naar deze beoordelingen bovendien ook nog een ongenoegen bij de universiteiten over het feit dat studenten onder bepaalde voorwaarden na een domeinmaster ook een vereist bekwaamheidsbewijs kunnen behalen via een verkorte educatieve bacheloropleiding aan een hogeschool. Studenten die zo leraar worden kunnen op de secundaire scholen in de hogere graden dezelfde posities invullen als de afgestudeerden van de educatieve masteropleidingen, tegen dezelfde verloning. Er heerst de indruk dat veel studenten voor deze 'makkelijkere' optie kiezen, waardoor de educatieve masteropleidingen potentiële instroom missen. Bovendien gaat het in tegen de visie in het decreet waarbij men vooropstelt dat een beroepsbekwame leraar op masterniveau gevormd moet zijn door een integratie van zowel een domeincomponent als een lerarencomponent op masterniveau. De NVAO maant de overheid dan ook aan om na te gaan of deze optie in het huidige concept van de educatieve masteropleiding kan blijven voortbestaan.

4.4. Nood aan een duurzaam concept voor de educatieve masteropleidingen

Bovenstaande vaststellingen wijzen volgens de NVAO nog op een meer fundamenteel probleem verbonden aan het huidige decretale concept voor de educatieve masteropleidingen.

¹⁵De monitor lerarenopleiding bevat kerncijfers over de lerarenopleidingen in het Vlaams hoger onderwijs. Te raadplegen via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/monitor-lerarenopleiding>

Om deze educatieve masteropleidingen te definiëren, vertrekt het decreet vanuit een afzonderlijke bepaling van een domeincomponent en een lerarencomponent. Deze conceptualisering weerspiegelt zich in het domeinspecifieke leerresultatenkader, waarin de domeincomponent apart is gedefinieerd van de lerarencomponent, allebei op masterniveau. Dit leidt tot een zwaar geheel aan te behalen leerresultaten. De decreetgever bepaalde dat de combinatie van de domein- en lerarencomponent kan behaald worden in een geïntegreerd traject, en legde daarvoor per domein de studiepunten vast. Voor de lerarencomponent werd een studieomvang van 60 studiepunten vastgelegd. Daarnaast creëerde men voor zij-instromers met een masterdiploma een verkort traject van dezelfde opleiding, met 'korting' op de leerresultaten die gerelateerd zijn aan de domeincomponent. Deze constructie heeft een aantal gevolgen.

Het *geïntegreerde traject* is gericht op het bereiken van het gehele leerresultatenkader, dat paradoxaal genoeg niet geïntegreerd is vormgegeven maar met een afzonderlijke domein- en lerarencomponent. Voor de domeincomponent sluiten studenten aan bij de overeenkomstige reguliere masteropleidingen. Afzonderlijke docenten(teams) verzorgen bijgevolg de twee componenten, en investeren terecht veel energie in afstemming om de integratie te realiseren. Bij de domein docenten zijn niet steeds de nodige educatieve competenties aanwezig. De rapporten laten zien dat de realisatie van de samenhang tussen de domeinvakken en de educatieve vakken nog wisselend is. Maar op een metaniveau rijst de vraag of – zeker gezien de huidige instroomcijfers - met deze decretale constructie het vereiste niveau van integratie eigenlijk wel te realiseren valt.

De afzonderlijke domein- en lerarencomponent leidt in de geïntegreerde trajecten ook tot verwachtingen over de dubbele finaliteit van deze opleidingen. De aanwijsbare domeincomponent onderstreept het belang van een voldoende beheersing van de domeininhoud op masterniveau. Daar vloeit de verwachting uit voort bij studenten, het werkveld en de ruimere samenleving dat ze – net als hun collega's uit de overeenkomstige reguliere masteropleidingen – gevormd zijn op masterniveau op het vlak van de domeincomponent. Toch krijgen deze studenten niet hetzelfde diploma als de studenten uit de overeenkomstige reguliere masteropleiding. Verder is er niet in elke educatieve masteropleiding voldoende ruimte voor de domeincomponent - gezien de beperkte studiepunten ervoor - in vergelijking met de overeenkomstige reguliere masteropleiding. Dat dwingt de opleiding tot keuzes in de domeincomponent. Maar wat als afgestudeerde educatieve masters nadien in andere sectoren aan de slag willen? Hoe zal men dan kijken naar het diploma en (ongelijkwaardigheid) van de domeinexpertise van deze educatieve masters tegenover gediplomeerden van de overeenkomstige reguliere masteropleiding? De NVAO waarschuwt daarom voor het misleidend effect van deze dubbele finaliteit en de ermee gepaard gaande ontgoocheling bij alle partijen. Tegelijk is deze vaststelling volgens de NVAO ook net de reden waarom zo weinig studenten kiezen voor het geïntegreerde traject. Uit de beoordelingsrapporten blijkt dat studenten aangeven dat ze bang zijn om op het vlak van de domeininhoud niet sterk genoeg te staan op de arbeidsmarkt. Daarenboven dreigt dit de beeldvorming over de lerarenopleiding als minderwaardige opleiding verder te voeden.

Voor de studenten in de *verkorte (of consecutieve) trajecten* wordt de domeincomponent vrijgesteld en blijft de lerarencomponent van 60 studiepunten over. Studenten ervaren deze trajecten van één academiejaar als erg zwaar en spreiden het daarom vaak over meerdere academiejaren. De druk die er dus sowieso al is in zulke verkorte trajecten neemt echter nog toe door het concept van waaruit een verkort traject is vormgegeven. Het is namelijk geen eigenstandige opleiding maar een programma binnen een initiële educatieve masteropleidingen wordt dus afgerond met een decretaal verplichte masterproef. Dat zorgt ervoor dat studenten die al een domeinmaster gehaald hebben, ook in het verkorte traject opnieuw hun masterniveau dienen aan te tonen via een masterproef. In een context waarin de uitdagingen op het vlak van leraarschap en lerarenopleiding groot zijn, stelt de NVAO de zinvolheid hiervan in vraag.

De geschetste moeilijkheden met het huidige concept zijn inherent aan de gemaakte keuzes en kunnen binnen dat raamwerk niet duurzaam worden opgelost. Daarom dringt de NVAO er bij de instellingen en de overheid op aan om de fundamentele van dit concept te herdenken. De vraag die de NVAO daarvoor vooropstelt, is wat duurzame keuzes kunnen zijn voor de opleidingen, met oog op het opleiden van de beroepsbekwame leraar op masterniveau, met dus voldoende domeinkennis én didactische bagage. De NVAO vraagt de overheid om deze duurzame keuzes dan te voorzien van de nodige decretale en financiële basis én de realisatie ervan nauwkeurig te monitoren. Ze vindt het in dat kader zinvol om te bekijken of een master-na-masteropleiding hiervoor passend kan zijn. Dit soort opleiding is immers helder geïntegreerd binnen het hoger onderwijs. Een master-na-masteropleiding volgt na een

domeinmaster en biedt meer flexibele opties om in te spelen op de diversiteit aan instromende masterstudenten. Bovendien zouden de doelstellingen voor de masterproef daardoor ook anders ingevuld kunnen worden.

4.5. Vereiste doorontwikkeling van de doelstellingen van de masterproef

In de onderzoeken van de commissies is veel aandacht gegaan naar de masterproef als graadmeter voor het gerealiseerde eindniveau.

Het bereikte masterniveau toont zich verschillend aan de universiteiten en de hogescholen. Aan de universiteiten zijn de commissies overtuigd van het gerealiseerde eindniveau, terwijl er aan de hogescholen meer werkpunten zijn. De commissies dringen daar aan op een duidelijkere systematiek en een meer geëxpliciteerde methodologie. De NVAO spoort de *Schools of Arts* aan om prioriteit te geven aan het advies om voldoende docenten met expertise op doctoraatsniveau aan te trekken en zo het niveau van de masterproeven te garanderen.

Zowel aan de universiteiten als de hogescholen is het duidelijk dat de opleidingen zoekende zijn (geweest) naar de plaats en de relevantie van de masterproef, ook gerelateerd aan de verschillende trajecten. De gesignaleerde verbeterpunten gaan over een gebrek aan relevantie, over een te breed opzet qua onderwerpen en methodologie, en over de nood aan meer educatieve expertise bij domeinpromotoren.

Deze problematiek is volgens de NVAO gerelateerd aan het hierboven geschetste problematische concept van de educatieve masteropleidingen.

Voor de *geïntegreerde trajecten* zijn er twee afzonderlijke domeinspecifieke leerresultaten die bepalen dat een student een volledige onderzoeksacyclus moet kunnen doorlopen, enerzijds in het vakdomein en anderzijds op vlak van een onderwijsrelevant onderwerp.

Het integreren van deze beide leerresultaten in één masterproef blijkt niet vanzelfsprekend. De commissies stellen daarom vast dat studenten soms twee masterproeven maken. De praktijk laat ook zien dat als gevolg van deze leerresultaten de scope van de onderwijskundige onderwerpen en van de methodologie te breed is. Dit alles heeft gevolgen voor de werkdruk bij de studenten en voor de integratiekansen die zo verloren gaan. De NVAO dringt er daarom bij de instellingen op aan om een verdergaande integratie van de beide domeinspecifieke leerresultaten op te nemen in een herziene versie van het domeinspecifiek leerresultatenkader.

Hierboven werd al gewezen op de problematische plaats van de masterproef in de *verkorte trajecten*, waarin studenten die al een domeinmaster gehaald hebben opnieuw hun masterniveau dienen aan te tonen. De opleidingen zijn creatief en geven hier een 'korting'¹⁶ op het aantal studiepunten dat verbonden is aan de masterproef, waarbij de student zich enkel moet concentreren op het leerresultaat omtrent het educatieve onderzoek. Dit is slechts een schijnoplossing: een volwaardige educatieve masterproef vraagt immers ook voldoende ruimte om tot zijn recht te komen. De beperkte studiepunten drijven de druk alleen maar op. Het gevolg is bijvoorbeeld het gebrek aan diepgang in de masterproeven, of collectieve werkstukken waarmee docenten de individuele competenties van studenten niet voldoende kunnen beoordelen.

Het is begrijpelijk dat de relevantie van de masterproef in de verkorte opleiding omwille van bovenstaande redenen regelmatig in vraag gesteld wordt. Vanuit verschillende hoeken duikt dan ook het idee op om de masterproef in de verkorte trajecten af te schaffen of te vervangen door een (master)praktijkproef, zoals recent ook vermeld in de engagementsverklaring tussen de Vlaams minister van Onderwijs, de Vlaamse Hogescholenraad en de Vlaamse Interuniversitaire Raad¹⁷. De NVAO wil de overheid en de instellingen waarschuwen voor een aantal risico's die daaraan verbonden zijn.

¹⁶ Decretaal heeft deze pragmatische 'korting' geen grond. Zie Codex Hoger Onderwijs, artikel II.58, zesde paragraaf.

¹⁷ Engagementsverklaring tussen de Vlaams minister van Onderwijs en de lerarenopleidingen om samen te zorgen voor meer onderwijskwaliteit. Voorgesteld op 16 november 2023 door de minister van onderwijs, de Vlaamse Interuniversitaire Raad en de Vlaamse Hogescholenraad. Te raadplegen via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/engagementsverklaring-ondertekend.pdf>

Zo is het onduidelijk wat met deze '(master)praktijkproef' bedoeld en beoogd wordt en hoe dat gerelateerd is aan het masterniveau. Gezien de gekozen terminologie, kan men zich afvragen wat dan precies het verschil zal zijn met wat een educatieve bachelorstudent dient aan te tonen aan eindniveau in zijn praktijkgerichte educatieve bachelorproef.

Verder komt vooral de gelijkwaardigheid van de geïntegreerde en de verkorte trajecten hierdoor verder onder druk te staan. Hoe kan het verkorte traject dan nog als een gelijkwaardige, afgeleide variant beschouwd worden van de integrale educatieve masteropleiding? Hoe zal dan het 'kunnen doorlopen van de volwaardige onderzoekscyclus' in de onderwijskundige/educatieve component aangetoond worden door de studenten in de verkorte trajecten? En omgekeerd: is een (master)praktijkproef als concept dan ook wat een student uit de geïntegreerde opleiding als 'bewijs' voor dat domeinspecifiek leerresultaat moet voorleggen? Hoe tonen zij in dat geval aan dat ze op het educatieve domein beantwoorden aan de niveaurescriptoren van het masterniveau? Een verdere differentiatie op dit vlak tussen de geïntegreerde en verkorte trajecten dreigt dus de fundamenten van het concept verder uit te hollen en de gelijkwaardigheid van het eindniveau van beide trajecten aan te tasten.

Over de invulling van de masterproef is voor de NVAO het laatste woord nog niet gezegd. Het concept verdient verdere discussie om keuzes te maken. Snelle remedies leveren hier geen duurzame oplossingen. De NVAO pleit voor een masterproef met heldere, relevante en passende doelstellingen op masterniveau, die ook aansluiten bij de nood aan meer datageletterdheid en onderbouwde onderwijskundige ontwikkeling in scholen.

De NVAO ondersteunt daarbij de oproep van verschillende commissies aan de instellingen om de finaliteit van de masterproef te herdenken vanuit 'de onderzoekende leraar' die men wenst te vormen. *Welke onderzoekscompetenties zijn nodig voor een leraar die zijn praktijk op een gefundeerde, onderzoekende manier vormgeeft? Welke methodologie en welke thema's zijn daarvoor passend? Is het voor de finaliteit van een educatieve masteropleiding nodig dat een student in het geïntegreerde traject in het vakdomein de hele cyclus van onderzoek leert doorlopen?* Deze oefening zal helpen om de betreffende domeinspecifieke leerresultaten te integreren en om meer focus aan te brengen in zowel de onderwerpen als in de gehanteerde onderzoeksmethodologie. Wat de onderwerpen betreft, steunt de NVAO de suggestie van de commissies om meer vakdidactische onderwerpen voorop te zetten op het snijpunt tussen het domein en het didactische. Met betrekking tot de onderzoeksmethodologie, steunt NVAO ook de oproep van de commissies om ondersteuning te voorzien in onderwijskundige methodologie als dat niet voldoende aansluit bij de achtergrond van de studenten uit het verkorte traject.

Ook hier zou het herdefiniëren van de educatieve masteropleidingen als master-na-masteropleidingen volgens de NVAO een mogelijke hefboom zijn. Het biedt de kans om voor de masterproef een eigenstandig educatief opzet te ontwikkelen, om flexibel op de vooropleiding van de studenten in te spelen en te focussen op de toepassing van eerder verworven onderzoeksvaardigheden in het educatieve domein. In veel master-na-masteropleidingen is daar al ervaring mee opgebouwd.

4.6. Nood aan extra impulsen voor vakdidactisch onderzoek

Zoals geschetst in de inleiding beoogde het nieuwe decreet op de lerarenopleidingen ook het versterken van de positie van de vakdidactiek. Uit de rapporten blijkt dat opleidingen sterk geïnvesteerd hebben in activerende vakdidactische cursussen en dat studenten dit merkbaar waarderen als ondersteuning voor hun stages. De praktijkgerichte insteek is goed uitgebouwd. Deze is gevoed door docenten die hun vakmanschap delen en modelleren, en die vaak ook nog op scholen werkzaam zijn. Dat is te koesteren.

Wat het vakdidactisch onderzoek betreft, en de integratie daarvan in de opleiding, erkennen zowel de instellingen als de commissies dat er nog veel ruimte is voor groei. Ook bij de commissiesamenstellingen voor deze beoordelingen werd duidelijk dat de instellingen voor de vakdidactische deskundigheid vaak naar Nederlandse onderzoekers en lerarenopleiders verwezen. Ten opzichte van Nederland is er in Vlaanderen duidelijk een inhaalbeweging nodig.

Een gebrek aan tijd en geld spelen de opleidingen echter parten, alsook de beperkte personele ruimte om vakdidactici aan te werven. Het recente rapport van de Commissie Van Wijzen¹⁸ wijst ook op de stiefmoederlijke behandeling van het vakdidactisch onderzoek. Nochtans is het opschalen van dit onderzoek een van de sleutels om de educatieve masteropleidingen wetenschappelijk verder uit te bouwen en gefundeerde innovatie in de scholen te realiseren. Die vakdidactische onderzoeksexpertise is voor de commissies ook een voorwaarde voor het versterken van de begeleiding en de kwaliteit van de masterproeven.

De NVAO roept alle instellingen en de overheid daarom op om dit advies van de commissies ernstig te nemen en meer garanties in te bouwen voor de realisatie van dit vakdidactisch onderzoek.

Om een meer betekenisvolle onderzoeksoutput te realiseren kunnen de instellingen zelf - zoals sommigen al doen - via competitieve kanalen onderzoeksmiddelen genereren en aansluiting zoeken bij relevante internationale onderzoeksprojecten en netwerken. Een van de commissies doet daarbij de suggestie aan de instelling om een systeem op te zetten zoals het promotiebeurzensysteem voor leraren uit Nederland, en daarvoor steun te vragen op Vlaams niveau. Ook het sterker benutten van de masterproeven in het kader van het vakdidactisch onderzoek is volgens de NVAO een must.

De NVAO wil ook de overheid aansporen om de nodige extra financiële impulsen te geven aan dit vakdidactisch onderzoek. De NVAO juicht daarom initiatieven zoals het recent opgerichte Leerpunt¹⁹ toe. Leerpunt heeft als doel de onderwijspraktijk te versterken via een wetenschappelijk onderbouwde kennisbasis over wat werkt op het vlak van didactisch handelen. Leerpunt identificeert kennisnoden en doet aan kenniscreatie door middel van het uitbesteden van onderzoek. Gezien de duidelijke nood aan vakdidactische expertise, verwacht de NVAO dat deze thema's een belangrijke plaats zullen krijgen in de kennisagenda van Leerpunt en zich zullen vertalen in voldoende fondsen toegekend aan onderzoekers uit de educatieve masteropleidingen. Het is ook een duidelijke meerwaarde dat in Leerpunt structureel de samenwerking met de onderwijsverstrekkers en de pedagogische begeleidingsdiensten verankerd is.

4.7. Het werkveld als hefboom

Heel wat commissies moedigen de universiteiten en hogescholen aan om de samenwerking met het werkveld verder uit te breiden en deze samenwerking structureler, meer gecoördineerd en meer duurzaam uit te bouwen. Zo kan een grotere, gedeelde verantwoordelijkheid groeien om samen leraren op te leiden én hen in het beroep te houden. Een sterker partnerschap biedt volgens de commissies mogelijkheden voor de studenten om meer authentieke stage-ervaringen op te doen, waarin ze het lerarenberoep ten volle kunnen ervaren en waarbinnen ze theorie en praktijk voortdurend kunnen integreren. De commissies zien hierin ook kansen voor gezamenlijke aanvangsbegeleiding, waardoor men de praktijkshock helpt overbruggen en men verdere professionalisering kan ondersteunen.

De commissies zijn echter bezorgd over het ontbreken van de nodige middelen en randvoorwaarden om dit waar te maken. Ook in de vorige overzichtsrapportage signaleerde de NVAO dit al als een potentieel pijnpunt bij de uitbouw van de opleidingen. De NVAO stelt vast dat de commissies met deze aanbevelingen eveneens aansluiten bij gelijkaardige adviezen, bijvoorbeeld het advies van de Vlaamse Onderwijsraad over *'Het versterken van de lerarenopleidingen om startbekwame leraren af te leveren'*²⁰ alsook het advies van de Commissie van Wijzen²¹. De NVAO roept dan ook alle betrokkenen op om de nodige aandacht hieraan te geven. De recente

¹⁸ Commissie Van Wijzen. (2023, 18 december). Prioriteit voor professionaliteit. Competente leraren, sterke scholen, hoge onderwijskwaliteit. Departement Onderwijs en Vorming. Te raadplegen via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/rapport-commissie-van-wijzen.pdf>

¹⁹ <https://leerpunt.be/>

²⁰ VLOR. (2023, 14 september). Lerarenopleiding als fundament voor sterke leraren en kwaliteitsvol onderwijs. Advies over het versterken van de lerarenopleidingen om startbekwame leraren af te leveren. Te raadplegen via https://s3-eu-west-3.amazonaws.com/vlor-prd/advice_final_attachments/AR-AR-ADV-2324-002.pdf

²¹ Commissie Van Wijzen. (2023, 18 december). Prioriteit voor professionaliteit. Competente leraren, sterke scholen, hoge onderwijskwaliteit. Departement Onderwijs en Vorming. Te raadplegen via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/rapport-commissie-van-wijzen.pdf>

“Engagementsverklaring tussen de Vlaams minister van Onderwijs en de lerarenopleidingen om samen te zorgen voor meer onderwijskwaliteit”²², voorgesteld op 16 november 2023 door de minister van onderwijs, de Vlaamse Interuniversitaire Raad en de Vlaamse Hogescholenraad is volgens de NVAO een stap in de goede richting. Daarin engageren de opleidingen en de minister zich onder meer om structurele en duurzame partnerschappen uit te bouwen tussen lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen.

De NVAO is ervan overtuigd dat de instellingen elkaar hierbij kunnen inspireren. Tegelijk roept de NVAO de overheid op om de intenties in deze engagementsverklaring decretaal te verankeren en de nodige financiële garanties voorzien. Die middelen zijn niet alleen nodig om samen studenten op de werkvloer te begeleiden, maar ook voor gedeelde visievorming om zo een continue leeromgeving te creëren tussen de opleiding en de school. Alleen zo kunnen de opleidingen en de scholen de fundamenten voor dit ‘samen opleiden’ garanderen.

Sommige commissies zien in deze nauwere samenwerking met het werkveld nog ruimere opportuniteiten. Ze benoemen de mogelijkheden voor de instellingen om in samenwerking tussen de opleidingen, studenten en werkveld in het kader van stages, masterproeven, (vakdidactische) onderzoeks- en nascholingsprojecten een sleutelrol te spelen als motor voor onderwijsvernieuwing in het secundair onderwijs. Om krachten te bundelen en duurzame implementatie te bevorderen, vindt de NVAO het hierbij wel belangrijk dat de lerarenopleidingen in een dergelijk samenwerkingsverband ook andere partners betrekken die verantwoordelijk zijn voor de professionalisering en de onderwijskwaliteit in het secundair onderwijs, zoals bijvoorbeeld de pedagogische begeleidingsdiensten of de onderwijsinspectie.

Om die structurele betrokkenheid meer te garanderen, roept de NVAO de overheid op om de toekenning van middelen voor praktijkgericht en vakdidactisch onderzoek voor lerarenopleidingen meer te koppelen aan de voorwaarde dat dit plaatsvindt in een sterk (regionaal) partnerschap van onderwijsactoren. Dat was bijvoorbeeld het geval bij de recente pilootprojecten ter versterking van de lerarenopleidingen.²³ De lerarenopleidingen voerden deze pilootprojecten uit in de periode 2021-2023, in het kader van het relanceplan Vlaamse Veerkracht. De projecten verliepen verplicht in nauwe samenwerking met scholen en professionaliseringsorganisaties. Ze boden lerarenopleidingen en hun projectpartners de kans om ‘nieuwe manieren van werken te ontwikkelen, samenwerkingen aan te gaan en de praktijk te verbeteren’ op vlak van vakkennis en vakdidactiek, flexibele opleidingstrajecten en diversiteit. De projectresultaten zijn bij het schrijven van deze overzichtsrapportage nog niet bekend gemaakt. Het is belangrijk dat de geleerde lessen vanuit deze projecten voldoende weerklank vinden om impulsen te geven aan het doorontwikkelen van dergelijke samenwerkingsverbanden.

4.8. Belangrijkste aanbevelingen

De volgende aanbevelingen uit deze overzichtsrapportage zijn cruciaal om de educatieve masteropleidingen in Vlaanderen te versterken en te verbeteren:

- De NVAO benadrukt de noodzaak van duidelijke, relevante, en passende doelstellingen op masterniveau voor de masterproeven, met een focus op onderzoekende leraren en integratie van domeinspecifieke leerresultaten.
- Voor geïntegreerde trajecten dringt de NVAO aan op verdere integratie van domeinspecifieke leerresultaten om de scope van onderwijskundige onderwerpen en methodologie te verkleinen.
- De NVAO waarschuwt dat de invulling van de masterproef in de verkorte trajecten de diepgang kan beïnvloeden en de individuele competentiebeoordeling kan bemoeilijken.
- De NVAO roept op tot een herziening van het concept van het verkorte traject van de educatieve masteropleidingen, bijvoorbeeld als master-na-masteropleiding, waardoor flexibiliteit wordt geboden voor een eigenstandig educatief opzet en beter ingespeeld kan worden op eerder verworven

²² Engagementsverklaring tussen de Vlaams minister van Onderwijs en de lerarenopleidingen om samen te zorgen voor meer onderwijskwaliteit. Voorgesteld op 16 november 2023 door de minister van onderwijs, de Vlaamse Interuniversitaire Raad en de Vlaamse Hogescholenraad. Te raadplegen via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/engagementsverklaring-ondertekend.pdf>

²³ Voor toelichting hierbij verwijzen we naar <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/personeelszaken/professionalisering-nascholing-en-begeleiding/pilootprojecten-versterken-van-lerarenopleidingen>

onderzoeksvaardigheden.

- De NVAO vraagt extra middelen en aandacht voor vakdidactisch onderzoek om wetenschappelijke groei te bevorderen, de kwaliteit van masterproeven te versterken, en innovatie in scholen te ondersteunen.
- De NVAO moedigt universiteiten en hogescholen aan om de samenwerkingen met het werkveld verder uit te breiden, en benadrukt de behoefte aan financiële garanties om duurzame partnerschappen te ondersteunen.
- De NVAO roept de overheid op om de intenties van samenwerking in recente engagementsverklaringen decretaal te verankeren en de benodigde financiële middelen te verschaffen voor het 'samen opleiden' van leraren.

Bijlage 1: overzicht beoordeelde opleidingen

| Educatieve masteropleidingen voor kunstvakken | | | | | | |
|---|---|--|---|---------------------|---|--------------------------------------|
| Instelling | Opleiding | Afstudeerrichtingen | Trajecten | Locaties | Besluit | Accreditatietermijn |
| Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen (2) | Educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten | Beeldende kunsten | - Consecutief traject (60 SP) | Antwerpen | Positief (dd. 7 juni 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| | Educatieve master in de muziek en podiumkunsten | Muziek; Dans; Drama | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Antwerpen | Positief (dd. 7 juni 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Erasmus-hogeschool Brussel (2) | Educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten | Audiovisuele kunsten | - Consecutief traject (60 SP) | Brussel-Hoofdstad | Positief met beperkte geldigheidsduur van 2 jaar (dd. 5 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2025 |
| | Educatieve master in de muziek en podiumkunsten | Muziek; Drama | - Consecutief traject (60 SP) | Brussel-Hoofdstad | Positief met beperkte geldigheidsduur van 2 jaar (dd. 5 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2025 |
| Hogeschool Gent (2) | Educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten | Audiovisuele kunsten; Beeldende kunsten | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Gent | Positief met beperkte geldigheidsduur van 3 jaar (dd. 28 juni 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2026 |
| | Educatieve master in de muziek en podiumkunsten | Muziek; Drama | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Gent | Positief met beperkte geldigheidsduur van 3 jaar (dd. 28 juni 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2026 |
| Hogeschool PXL (1) | Educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten | Beeldende kunsten | - Consecutief traject (60 SP) | Hasselt | Positief (dd. 23 augustus 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| LUCA School of Arts (2) | Educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunsten | Beeldende kunsten; Audiovisuele kunsten; Productdesign | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Brussel; Gent; Genk | Positief (dd. 5 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| | Educatieve master in de muziek en podiumkunsten | Drama; Muziek | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Leuven | Positief (dd. 5 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |

Educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs – Katholieke Universiteit Leuven (10)

| Opleiding | Afstudeerrichtingen | Trajecten | Locaties | Besluit | Accreditatietermijn |
|---|----------------------------|---|---|-----------------------------|--------------------------------------|
| Educatieve master in de cultuurwetenschappen | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Leuven 60SP: Leuven, Brussel, Diepenbeek, Antwerpen, Aalst, Brugge, Kortrijk, Geel & Gent | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de economie | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (90 SP) - Verkort traject (60SP) | 90 SP: Leuven, Brussel, Antwerpen 60SP: Leuven, Brussel, Diepenbeek, Antwerpen, Aalst, Brugge, Kortrijk, Geel & Gent | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de gezondheidswetenschappen | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Leuven 60 SP: Leuven, Brussel, Diepenbeek, Antwerpen, Aalst, Brugge, Kortrijk, Geel & Gent | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de maatschappijwetenschappen | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (90 SP) - Verkort traject (60SP) | 90 SP: Leuven 60SP: Leuven, Brussel, Diepenbeek, Antwerpen, Aalst, Brugge, Kortrijk, Geel & Gent | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de ontwerpwetenschappen | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Brussel Gent 60SP: Leuven, Brussel, Diepenbeek, Antwerpen, Aalst, Brugge, Kortrijk, Geel & Gent | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de talen | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Leuven 60 SP: Leuven, Brussel, Diepenbeek, Antwerpen, Aalst, Brugge, Kortrijk, Geel & Gent | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |

Educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs – Katholieke Universiteit Leuven (10)

| Opleiding | Afstudeerrichtingen | Trajecten | Locaties | Besluit | Accreditatietermijn |
|--|----------------------------|---|---|---------------------------------|--------------------------------------|
| Educatieve master in de lichamelijke opvoeding | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Leuven 60 SP: Leuven, Brussel, Diepenbeek, Antwerpen, Aalst, Brugge, Kortrijk, Geel & Gent | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de godsdienst | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (90 SP) - Verkort traject (60SP) | 90 SP: Leuven 60SP: Leuven, Brussel, Diepenbeek, Antwerpen, Aalst, Brugge, Kortrijk, Geel & Gent | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de gedragswetenschappen | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Leuven 60 SP: Leuven, Brussel, Diepenbeek, Antwerpen, Aalst, Brugge, Kortrijk, Geel & Gent | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de wetenschappen en technologie | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Leuven 60 SP: Leuven, Brussel, Diepenbeek, Antwerpen, Aalst, Brugge, Kortrijk, Geel & Gent | Positief (dd. 23 augustus 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |

Educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs – Universiteit Antwerpen (7)

| Opleiding | Afstudeerrichtingen | Trajecten | Locaties | Besluit | Accreditatietermijn |
|--|---|---|--|-----------------------------|--------------------------------------|
| Educatieve master in de cultuurwetenschappen | Geschiedenis; Wijsbegeerte | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120SP: Antwerpen 60SP: Antwerpen, Mechelen en Turnhout | Positief (dd. 14 juni 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de economie | Bedrijfskunde; Economisch beleid; Sociaal-economische wetenschappen | - Geïntegreerd traject (90 SP) - Verkort traject (60SP) | 90SP: Antwerpen 60SP: Antwerpen, Mechelen en Turnhout | Positief (dd. 14 juni 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de gezondheidswetenschappen | Zonder afstudeerrichtingen | Consecutief traject (60 SP) | Antwerpen; Mechelen en Turnhout | Positief (dd. 14 juni 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de maatschappijwetenschappen | Sociale wetenschappen; Rechten | - Geïntegreerd traject (90 SP) - Verkort traject (60SP) | 120SP: Antwerpen 60SP: Antwerpen, Mechelen en Turnhout | Positief (dd. 14 juni 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de ontwerpwetenschappen | Architectuur; Interieurarchitectuur; Productontwikkeling; Erfgoed | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120SP: Antwerpen 60SP: Antwerpen Mechelen en Turnhout | Positief (dd. 14 juni 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de talen | 2 talen; 1 taal + Theater- en filmwetenschap; 1 taal | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120SP: Antwerpen 60SP: Antwerpen Mechelen en Turnhout | Positief (dd. 14 juni 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de wetenschappen en technologie | Biologie, Chemie, Fysica, Informatica, Wiskunde, Biochemie en Biotechnologie, STEM | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120SP: Antwerpen 60SP: Antwerpen Mechelen en Turnhout | Positief (dd. 14 juni 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |

Educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs – Universiteit Gent (8)

| Opleiding | Afstudeerrichtingen | Trajecten | Locaties | Besluit | Accreditatietermijn |
|---|---|---|--|-----------------------------|--------------------------------------|
| Educatieve master in de cultuurwetenschappen | Archeologie, Geschiedenis, Kunstwetenschappen, Moraalwetenschappen, Wijsbegeerte | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Gent 60SP: Gent, Brugge, Kortrijk en Oudenaarde | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de economie | Bestuurskunde en publiek management, Economische wetenschappen, Handelswetenschappen, Toegepaste economische wetenschappen | - Geïntegreerd traject (90 SP) - Verkort traject (60SP) | 90 SP: Gent 60SP: Gent, Brugge, Kortrijk en Oudenaarde | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de gezondheidswetenschappen | Diergeneeskunde, Farmaceutische wetenschappen, Medische wetenschappen, Sociale gezondheidswetenschappen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Gent 60SP: Gent, Brugge, Kortrijk en Oudenaarde | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de maatschappijwetenschappen | Communicatiewetenschappen, Criminologische wetenschappen, Politieke wetenschappen, Rechten, Sociologie | - Geïntegreerd traject (90 SP) - Verkort traject (60SP) | 90 SP: Gent 60SP: Gent, Brugge, Kortrijk en Oudenaarde | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de talen | Afrikaanse talen en culturen, Oosterse talen en culturen, Oost-Europese talen en culturen, Taal- en letterkunde, Toegepaste taalkunde | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Gent 60SP: Gent, Brugge, Kortrijk en Oudenaarde | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |

Educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs – Universiteit Gent (8)

| Opleiding | Afstudeerrichtingen | Trajecten | Locaties | Besluit | Accreditatietermijn |
|--|---|---|--|-----------------------------|--------------------------------------|
| Educatieve master in de lichamelijke opvoeding | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Gent 60SP: Gent, Brugge, Kortrijk en Oudenaarde | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de gedragswetenschappen | Pedagogische wetenschappen; Psychologie | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Gent 60SP: Gent, Brugge, Kortrijk en Oudenaarde | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de wetenschappen en technologie | Biochemie en biotechnologie, Bio-engineering, Biologie, Chemie, Engineering en technologie, Fysica en sterrenkunde, Geografie en geomatica, Geologie, Informatica, Wiskunde | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | 120 SP: Gent 60SP: Gent, Brugge, Kortrijk en Oudenaarde | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |

Educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs – Transnationale Universiteit Limburg (1)

| Opleiding | Afstudeerrichtingen | Trajecten | Locaties | Besluit | Accreditatietermijn |
|--|----------------------------|---|----------|-----------------------------|--------------------------------------|
| Educatieve master in de gezondheidswetenschappen | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Hasselt | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |

Educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs – Universiteit Hasselt (3)

| Opleiding | Afstudeerrichtingen | Trajecten | Locaties | Besluit | Accreditatietermijn |
|--|---|---|----------|-----------------------------|--------------------------------------|
| Educatieve master in de economie | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (90 SP) - Verkort traject (60SP) | Hasselt | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de ontwerpwetenschappen | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Hasselt | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de wetenschappen en technologie (samenwerking met Katholieke Universiteit Leuven) | Wetenschappen; Engineering en technologie | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Hasselt | Positief (dd. 12 juli 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |

Educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs – Vrije Universiteit Brussel (8)

| Opleiding | Afstudeerrichtingen | Trajecten | Locaties | Besluit | Accreditatietermijn |
|--|--|---|------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| Educatieve master in de cultuurwetenschappen | Geschiedenis; Kunstwetenschappen en erfgoedstudies; Wijsbegeerte; Moraalwetenschappen en humanistiek | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Brussel, Leuven, Diest | Positief (dd. 23 augustus 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de economie | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (90 SP) - Verkort traject (60SP) | Brussel, Leuven, Diest | Positief (dd. 23 augustus 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de gezondheidswetenschappen | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Brussel, Leuven, Diest | Positief (dd. 23 augustus 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |

Educatieve masteropleidingen voor secundair onderwijs – Vrije universiteit Brussel (8)

| Opleiding | Afstudeerrichtingen | Trajecten | Locaties | Besluit | Accreditatietermijn |
|--|---|---|------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| Educatieve master in de maatschappijwetenschappen | Communicatie-wetenschappen; Politieke wetenschappen en sociologie; Rechten; Criminologische wetenschappen | - Geïntegreerd traject (90 SP) - Verkort traject (60SP) | Brussel, Leuven, Diest | Positief (dd. 23 augustus 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de talen | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Brussel, Leuven, Diest | Positief (dd. 23 augustus 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de lichamelijke opvoeding | Zonder afstudeerrichtingen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Brussel, Leuven, Diest | Positief (dd. 23 augustus 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de gedragswetenschappen | Agogische wetenschappen; Psychologie. | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Brussel, Leuven, Diest | Positief (dd. 23 augustus 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |
| Educatieve master in de wetenschappen en technologie | Biologie; Geografie; Chemie; Fysica; Wiskunde; Computer-wetenschappen; Ingenieurs-wetenschappen | - Geïntegreerd traject (120 SP) - Verkort traject (60SP) | Brussel, Leuven, Diest | Positief (dd. 23 augustus 2023) | 1 oktober 2023 t/m 30 september 2029 |

Bijlage 2: modeldagprogramma van de toelichtende gesprekken

Opleidingsaccreditatie Educatieve Masteropleidingen Bezoekschema - Universiteiten

| DAG 1 | | | |
|---------------|----------------------------|--------------------------|---|
| Tijdvak | Onderdeel | Onderwerp | Actoren |
| 08u30 - 08u45 | Ontvangst commissie | | |
| 08u45 - 09u45 | Besloten overleg commissie | | Kerncommissie + alle deeeexperten |
| 09u45 - 10u00 | Pauze | | |
| 10u00 - 11u30 | Toelichtend gesprek | Gemeenschappelijke delen | Kerncommissie + alle deeeexperten + gesprekspartners instelling |
| 12u00 - 13u00 | Lunchpauze | | |
| 13u00 - 15u00 | Toelichtend gesprek | Gemeenschappelijke delen | Kerncommissie + alle deeeexperten + gesprekspartners instelling |
| 15u00 - 15u15 | Pauze | | |
| 15u15 - 16u30 | Nabespreking commissie | | Kerncommissie + alle deeeexperten |

| DAG 2 | | | |
|---------------|----------------------------|-----------|--|
| Tijdvak | Onderdeel | Onderwerp | Actoren |
| 08u30 - 09u00 | Besloten overleg commissie | EDUMA X | Kerncommissie + deeeexpert |
| 09u00 - 10u00 | Toelichtend gesprek | EDUMA X | Kerncommissie + deeeexpert + gesprekspartners instelling |
| 10u00 - 10u30 | Nabespreking | EDUMA X | Kerncommissie + deeeexpert |
| 10u30 - 11u00 | Pauze | | |
| 11u00 - 11u30 | Besloten overleg commissie | EDUMA Y | Kerncommissie + deeeexpert |
| 11u30 - 12u30 | Toelichtend gesprek | EDUMA Y | Kerncommissie + deeeexpert + gesprekspartners instelling |
| 12u30 - 13u00 | Nabespreking | EDUMA Y | Kerncommissie + deeeexpert |
| 13u00 - 14u00 | Lunchpauze | | |
| 14u00 - 14u30 | Besloten overleg commissie | EDUMA ... | Kerncommissie + deeeexpert |
| 14u30 - 15u30 | Toelichtend gesprek | EDUMA ... | Kerncommissie + deeeexpert + gesprekspartners instelling |
| 15u30 - 16u00 | Nabespreking | EDUMA ... | Kerncommissie + deeeexpert |

| DAG ... | | | |
|---------------|--|-----------|---|
| Tijdvak | Onderdeel | Onderwerp | Actoren |
| 08u30 - 09u00 | Besloten overleg commissie | EDUMA Z | Kerncommissie + deeeexpert |
| 09u00 - 10u00 | Toelichtend gesprek | EDUMA Z | Kerncommissie + deeeexpert + gesprekspartners instelling |
| 10u00 - 10u30 | Nabespreking | EDUMA Z | Kerncommissie + deeeexpert |
| 10u30 - 11u00 | Pauze | | |
| 11u00 - 12u00 | Vrij inloopmoment | | Kerncommissie + gesprekspartners instelling |
| 12u00 - 13u00 | Lunchpauze | | |
| 13u00 - 14u30 | Nabespreking commissie | | Kerncommissie + alle deeeexperten |
| 14u30 - 15u00 | Pauze | | |
| 15u00 - 15u30 | Reflectiemoment commissie - instelling | | Kerncommissie + alle deeeexperten + gesprekspartners instelling |

Opleidingsaccreditatie Educatieve Masteropleidingen

Bezoekschema - Hogescholen

DAG 1

| Tijdvak | Onderdeel | Onderwerp | Actoren |
|---------------|----------------------------|--------------------------|---|
| 08u30 - 08u45 | Ontvangst commissie | | |
| 08u45 - 09u45 | Besloten overleg commissie | | Kerncommissie + alle deelexperten |
| 09u45 - 10u00 | Pauze | | |
| 10u00 - 11u30 | Toelichtend gesprek | Gemeenschappelijke delen | Kerncommissie + alle deelexperten + gesprekspartners instelling |
| 12u00 - 13u00 | Lunchpauze | | |
| 13u00 - 15u00 | Toelichtend gesprek | Gemeenschappelijke delen | Kerncommissie + alle deelexperten + gesprekspartners instelling |
| 15u00 - 15u15 | Pauze | | |
| 15u15 - 16u30 | Nabespreking commissie | | Kerncommissie + alle deelexperten |

DAG 2

| Tijdvak | Onderdeel | Onderwerp | Actoren |
|---------------|--|-----------|---|
| 08u30 - 09u00 | Besloten overleg commissie | EDUMA 1 | Kerncommissie + deelexpert |
| 09u00 - 10u00 | Toelichtend gesprek | EDUMA 1 | Kerncommissie + deelexpert + gesprekspartners instelling |
| 10u00 - 10u30 | Nabespreking | EDUMA 1 | Kerncommissie + deelexpert |
| 10u30 - 11u00 | Pauze | | |
| 11u00 - 11u30 | Besloten overleg commissie | EDUMA 2 | Kerncommissie + deelexpert |
| 11u30 - 12u30 | Toelichtend gesprek | EDUMA 2 | Kerncommissie + deelexpert + gesprekspartners instelling |
| 12u30 - 13u00 | Nabespreking | EDUMA 2 | Kerncommissie + deelexpert |
| 13u00 - 14u00 | Lunchpauze | | |
| 14u00 - 14u30 | Vrij inloopmoment | | |
| 14u30 - 16u00 | Nabespreking commissie | | Kerncommissie + alle deelexperten |
| 16u00 - 16u15 | Pauze | | |
| 16u15 - 16u45 | Reflectiemoment commissie - instelling | | Kerncommissie + alle deelexperten + gesprekspartners instelling |

Bijlage 3: commissiesamenstellingen

Voorzitters:

| Naam | Funcieregel |
|------------------------------|--|
| Aelterman Antonia | Ere-hoofddocent van de Universiteit Gent |
| Aelterman Guy | Emeritus Hoogleraar Universiteit Gent Gewezen algemeen directeur van Hogeschool Gent en van Artesis Hogeschool Antwerpen |
| De Man Luc | Gewezen hoofd van de pedagogische begeleidingsdienst van het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap Gewezen voorzitter van de Raad Secundair Onderwijs |
| Halsberghe Eric | Ex-algemeen directeur van Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen |
| Sas Mia | Ex-algemeen directeur van Odisee |
| Sterken Elmer | Hoogleraar Monetaire Economie, voorheen Rector Magnificus aan Rijksuniversiteit Groningen. |
| van der Duijn Schouten Frank | Sinds 1 januari 2021 interim rector magnificus van de Erasmus Universiteit Rotterdam, hoogleraar toegepaste wiskunde en oud-rector magnificus Tilburg University en Vrije Universiteit Amsterdam |

Commissieleden:

| Naam | Funcieregel |
|------------------------|---|
| Admiraal Wilfried | Professor Technology-Enhanced Teaching and Learning bij Oslo Metropolitan University, voormalig hoogleraar onderwijskunde bij het ICLON, Universiteit Leiden |
| Amagir Aisa | Lerarenopleider economie en Onderzoeker, Hogeschool van Amsterdam |
| Avidar Pnina | Hoofd Master programma Architectuur, Fontys Hogeschool voor de Kunsten (Tilburg, Nederland). |
| Beckmann Gudrun | Master Kulturpädagogik en theaterdocent. Docent Cultuurpedagogiek, onderzoeksbegeleider en projectleider 'The pedagogy of imaginative dialogue' (Erasmus+) aan de NHL Stenden & Hanzehogeschool Groningen |
| Belaen Wim | Directeur Art'1z, Kunstacademie regio Izegem |
| Bertram-Troost Gerdien | Hoogleraar Onderwijs in levensbeschouwelijk en pedagogisch perspectief Vrije Universiteit Amsterdam |
| Born Jirka | Onderwijskundige Spaarne Gasthuis. Van 2006 tot 2017 docentopleider en adviseur op de Vrije Universiteit Amsterdam en sinds 2010 opleidingscoördinator master Docent Hoger Gezondheidszorg Onderwijs (HGZO) |
| Bremmer Melissa | Lector Kunsteducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, met specialisatie in muziekonderwijs. Onderwijskundige |
| Callens Jonas | Directeur Stedelijke Kunstacademie Tiel |
| Collin Tim | Student Educatieve master in muziek- en podiumkunsten (specialisatie: muziekpedagogie) LUCA School of Arts |

| | |
|--------------------|--|
| Cox Tom | Coördinerend directeur Scholengemeenschap Sint-Quintinus, Hasselt |
| De Bock Geovanny | Student educatieve master muziek Erasmushogeschool Brussel |
| de Goeij Ton | Emeritus hoogleraar Curriculumontwikkeling bij Onderwijsinstituut Faculty of Health Medicine and Life Sciences, Maastricht University |
| De Vries Marc | Professor of Science Education Delft University of Technology |
| Driessen Erik | Hoogleraar medisch onderwijs aan de Universiteit Maastricht; hoofdredacteur van het tijdschrift Perspectives on Medical Education |
| Gelinck Coen | Vakdidacticus / Lerarenopleider Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam (UvA) |
| Gevaert Hugo | Gewezen coördinerend directeur scholengemeenschap Ichthus; gewezen directeur Sint-Godelievecollege Gistel |
| Goedhart Martin | Emeritus hoogleraar didactiek van de wiskunde en natuurwetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen |
| Goethals Joost | Directeur Stedelijke Academie Brugge DKO |
| Graus Johan | Hoofddocent en vakdidacticus Engels aan de masteropleiding tot eerstegraads docent Engels bij HAN University of Applied Sciences; tevens programmacoördinator van deze opleiding |
| Grol Roel | Associate lector / professor in het educatieve domein Hogeschool van Arnhem en Nijmegen |
| Hast Matthijs | Student Educatieve Master of Science in de wetenschappen en technologie (bio-engineering) (verkort traject) UGent |
| Heynen Emiel | Lector Kunsteducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten |
| Hoekstra Marike | Zelfstandig kunstenaar-educator-onderzoeker en docentenopleider kunsteducatie aan verschillende Nederlandse hogescholen |
| Houweling Loes | Hogeschoolhoofddocent en senior onderzoeker, Instituut voor Ecologische Pedagogiek, Hogeschool Utrecht |
| Klijnstra Thomas | Vakdidacticus Maatschappijleer Universiteit van Amsterdam en Gooise Scholen Federatie |
| Koekoek Jeroen | Associate lector Beweging, School en Sport Hogeschool Windesheim |
| Lavrysen Geert | Directeur Academie Haspengouw [Podium] Sint-Truiden |
| Lowie Wander | Hoogleraar Toegepaste Taalwetenschap, Rijksuniversiteit Groningen. Voorzitter van het Meesterschapsteam Moderne Vreemde Talen in Nederland, landelijk samenwerkingsverband voor versterking van de vakdidactiek van de Moderne Vreemde Talen |
| Lutke Suzan | Studieleider, docent en coach Master Kunsteducatie Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Daarnaast zelfstandige: creatief denker, trainer en adviseur muziekonderwijs en kunst- en cultuuronderwijs |
| Maaskant Madeleine | Director Amsterdam Academy of Architecture |
| Marechal Ria | Coördinerend directeur Scholengemeenschap VORM Katholiek secundair onderwijs Regio Mechelen |
| Meijer Paulien | Hoogleraar "teacher learning and development", Radboud Universiteit Nijmegen |

| | |
|-------------------------|---|
| Mellemans Davy | Algemeen en coördinerend directeur Onderwijscluster Leopoldsburg Tessenderlo vzw Organisatie Broeders van Liefde |
| Moens Sarah | Student Educatieve Master Sociale Wetenschappen UAntwerpen |
| Mombarg Remo | Lector Bewegingsonderwijs en Jeugdsport, Instituut voor Sportstudies Hanzehogeschool Groningen, lectoraat sportwetenschappen |
| Nieveen Nienke | Hoogleraar Curriculum design en directeur van de universitaire lerarenopleiding verbonden aan de Eindhoven School of Education (ESoE) van de Technische Universiteit Eindhoven (TU/e) |
| Oolbekkink Helma | Lector meervoudige professionaliteit van leraren, Hogeschool Arnhem/Nijmegen, voorzitter van Velon (Vereniging Lerarenopleiders Nederland) |
| Pormes Arthur | Vakdidacticus maatschappijleer en maatschappijwetenschappen, docent en mentor, ICLON/Universiteit Leiden & RSG Brokdele (VO De Vechtstreek) |
| Rijlaarsdam Gert | Gewoon hoogleraar Universiteit van Amsterdam, voorzitter Innovative Language and Literature Education |
| Rutten Marc | Lerarenopleider muziek en teamleider educatie en hoofd kwaliteitszorg Zuyd Hogeschool Kunsten |
| Rydant Tom | Directeur van GO! talent Dendermonde (Technisch Atheneum Leren en Tewerkstelling) |
| Savenije Geerte | Universitair docent leren en onderwijzen van geschiedenis, lerarenopleider, coördinator netwerk geschiedenisdocenten UvA/VU bij ILO - Universiteit van Amsterdam |
| Schellens Tammy | Professor educational research at Ghent University-department of educational studies |
| Stefanie Mulder Dorvedi | Student Educatieve master talen VUB |
| Suijker Jolanda | Opleidingscoördinator, lerarenopleider en vakdidacticus economische vakken bij Radboud Universiteit, Docenten Academie |
| Tanghe Els | Lerarenopleider en vakdidacticus gezondheidswetenschappen educatieve masteropleiding UAntwerpen en inhoudelijk coördinator bij Centrum Nascholing Onderwijs UAntwerpen |
| Tuunter Herma | Adjunct directeur Fontys Hogeschool voor de Kunsten |
| van Boxtel Carla | Hoogleraar vakdidactiek geschiedenis, Universiteit van Amsterdam |
| van der Bruggen Lars | Vakdidacticus / lerarenopleider maatschappijleer en maatschappijwetenschappen Vrije Universiteit Amsterdam |
| van der Ploeg Piet | Hoofddocent Filosofie en Geschiedenis, Pedagogiek en Onderwijswetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen. Lector Pedagogiek en Filosofie, Academica University of Applied Sciences, Amsterdam |
| van der Veen Jan | Professor of STEM education at Eindhoven School of Education, Lerarenopleiding TU/e |
| Van der Vleuten Cees | Hoogleraar Onderwijskunde in de Faculty of Health, Medicine and Life Science van de Universiteit Maastricht |
| Van Dooren Elise | Teacher and researcher design education, Technische Universiteit Delft |
| van Drie Jannet | Universitair hoofddocent Interfacultaire lerarenopleidingen, Universiteit van Amsterdam. Docent-lerarenopleider met onderzoeksfocus op het leren en onderwijzen van geschiedenis |

| | |
|----------------------|---|
| van Joolingen Wouter | Hoogleraar didactiek van de wiskunde en natuurwetenschappen aan de Universiteit Utrecht, Freudenthal Instituut |
| Van Mossevelde Tom | Educatieve Master in de Talen UGent (verkort traject). Sinds 2022 deeltijds student-coördinator bij Directie Onderwijsaangelegenheden UGent |
| van Tartwijk Jan | Professor of education and director of Utrecht University's graduate school for teacher education |
| Van Tilburg Mirjam | Onderzoeker en docent in de Master Kunsteducatie, Fontys Hogeschool voor de Kunsten |
| Vanderbiesen Bart | Student educatieve master in de audiovisuele en beeldende kunst Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen |
| Veldpape Elsbeth | Opleidingshoofd master Kunsteducatie ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten |
| Visscher Adrie | Hoogleraar aan de Universiteit Twente Faculteit Gedrags-, Management- en Maatschappijwetenschappen (BMS), ELAN Lerarenontwikkeling (ELAN) |
| Wolfs Lisbeth | Gewezen directeur Academie Schoten en docent AP Hogeschool |
| Wouda Louwrens | Vakdidacticus Economie (Rijksuniversiteit Groningen) en docent economie bij NHL/Stenden. |

Ondersteuning beoordelingscommissies

| Secretarissen | Procescoördinatoren |
|-----------------------|---------------------|
| Bossaerts Bea | Carolus Daphne |
| Braam Carlijn | Conings Veerle |
| de Waal Maya | Frederiks Mark |
| Detant Anja | Provijn Dagmar |
| Kamphuis Anne-Lise | Slangen Mike |
| Kozłowska Liza | |
| Van der Heyden Kristl | |
| Versluis Rianne | |

Colofon

OVERZICHTSRAPPORTAGE

Educatieve masteropleidingen

Engagement voor kwaliteit in ontwikkeling

Maart 2024

Samenstelling: NVAO • Vlaanderen

Coördinator: Veerle Martens

info@nvao.org • www.nvao.org



Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie
Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders

Parkstraat 83 • 2514 JG Den Haag
P.O. Box 85498 • 2508 CD The Hague
The Netherlands

T +31 (0)70 312 23 00
E info@nvao.net
www.nvao.net