

1. Context en Inleiding

Over activerend leren bestaan een aantal misverstanden. Onder studenten dat het de werkdruk enkel verhoogt onder het jaar en onder docenten dat het een deel van de vrijheid van het lesgeven wegneemt. En al zit in elk van die argumenten een fijne bodem van nuanceerbare waarheid, is het zoveel meer dan dat. Het gaat niet om een discrete verzameling van methoden, dan wel om een visie die de mogelijkheid heeft studenten meer aan te zetten bezig te zijn met de leerstof, zonder enige werkvorm op te dringen aan de docenten en dus met de mogelijkheid een eigen aanpak en invulling te geven aan het begrip. Lijstjes mogen de lesvrijheid nl. nooit beperken, maar zijn nu eenmaal makkelijker behapbaar om te behandelen in een presentatie of een studentenstandpunt. Activerend leren is een goede methode om in lagere jaren een studiehouding aan te leren. In latere jaren echter zou de focus meer moeten verschuiven naar ervarings- en praktijkgericht leren d.m.v. activerende methoden. Activerend leren wordt soms ook aanzien als een modewoord waar snel mee overdreven kan worden. Er moet dus nauwlettend nagegaan worden dan de kwaliteit blijft heersen en de kwantiteit secundair is om te vermijden dat men gaat 'activeren om te activeren'. Een niet-limitatief overzicht van de meest voorkomende en meest relevante werkvormen aan onze faculteit wordt besproken in wat volgt.

2. Kleine ingrepen

VRAGEN & STELLINGEN

Bij het stellen van vragen moet een onderscheid gemaakt worden tussen grote en kleine groepen. In grote groepen bestaat snel een gevoel van anonimiteit en onpersoonlijkheid die -tezamen met de realiteit dat vaak dezelfde enkelingen antwoorden- ervoor zorgen dat vragen stellen niet altijd even effectief is als men wil. Online bevraging via mobiele platformen zijn bijvoorbeeld betere methodes, al nemen ze meer tijd in beslag indien dit niet voorbereid wordt. In kleinere groepen kennen beide methodes hun toepassingen.


Het stellen van vragen is weinig intensief en kan op veel manieren een toepassing vinden. Als toetsing van een voorbeeld ('Wat denken jullie dat er zal gebeuren wanneer...?'), herhaling van de vorige les... Het niveau van de vraag mag om vanzelfsprekende redenen niet te hoog liggen, maar ook niet te laag. Een laatste -zeer belangrijke- opmerking is de verwerking van het antwoord: elk antwoord zou zeker in grote groepen moeten herhaald worden zodat de studenten optimaal mee zijn met het verloop van de les. Bij een juist antwoord vragen velen zich nog steeds af waarom het juist is, waardoor extra uitleg vaak ook nodig is, al wordt dit nu nog vaak door lesgevers over het hoofd gezien. Foute en onvolledige antwoorden behoeven vanzelfsprekend ook een woordje uitleg.

Het opsteken van de hand bij verschillende (waar/vals-) stellingen kan dienen als een goede parameter om het inzicht van de studenten te testen. Hierbij moet gewaakt worden op anonimiteit of een gebrek aan interactie, waarbij men de meerderheid volgt of zelfs niets doet.

Vragen komen natuurlijk van beide kanten van het auditorium. Het behandelen van vragen van studenten behandelen kan ook gezien worden als een kleine vorm van activerend leren. Hierbij is het belangrijkste pedagogische werkpunt het klassikaal herhalen van de gestelde vraag, zodat iedereen volgen kan. Er is niets zo verwarrend als een antwoord op een vraag horen zonder te weten wat de vraag was.

THINK-PAIR-SHARE

De Think-Pair-Sharemethode houdt in dat studenten een vraag krijgen, om pas na overleg met de nabije fysieke omgeving een antwoord klaar te hebben. Indien de bedoeling op voorhand gecommuniceerd wordt kan dit een efficiëntere methode zijn dan simpelweg een vraag stellen, vermits reeds op voorhand kan gereflecteerd worden over denkfouten of misvattingen. Eén student kan op die manier een hele groep meekrijgen in het verhaal. Onzekerheid zou ook dalen bij deze methode. Een pedagogische tip: geef als lesgever expliciet het signaal dat er overlegd mag worden om een nog activerendere stijl te creëren

Peer instruction biedt hier een uitbreiding op, maar geeft de indruk een modewoord te zijn. In grote groepen kan deze methode tot chaos leiden; in kleinere groepen wordt de meerwaarde niet gezien. 

VIDEO MET OPDRACHT

Een video is een uitstekende kans om als terugkoppeling naar de realiteit te fungeren en concepten aan toepassingen te linken. Het is een leuke variatie tijdens de les om studenten bij de les te houden en biedt de kans extra vragen te stellen. Steeds onderbreken om vragen te stellen kan echter als storend ervaren worden gezien dit het overzicht mogelijks weer verstoort. De aanpak verschilt dus ook hier weer van groep tot groep. Daarenboven gelden nog steeds de opmerkingen die bij een gewone vraag reeds aan bod kwamen: bij een kleine groep kunnen directere vragen doeltreffend zijn, waar dat bij een grote groep minder efficiënt werkt.

VRAAG FORUM

Een goede vuistregel bij het krijgen van vragen is dat de student nooit alleen zit met die vraag. Dit wil zeggen dat het klassikaal beantwoorden van een individuele vraag zeer vaak een meerwaarde biedt voor een groter publiek. Vandaar ook dat het tijdens de les behandelen van forumvragen als zeer positief doch enorm onderschat middel wordt gezien, vermits deze methode laagdrempelig en tegelijk zeer doeltreffend kan zijn. Ook vragen die gesteld worden tijdens een pauze of na of voor de les kunnen onder die noemer geplaatst worden. Het automatiseren het forum -al dan niet anoniem- te gebruiken mag zeker bij meer docenten naar voor komen dan nu het geval is. Ook voor de docent is dit namelijk een voordeel, vermits dit als een FAQ kan dienen en de vele mails met steeds dezelfde vraag kan vervangen.

3. Middelmatische ingrepen

CASUSMATERIAAL



Nog meer dan het gebruik van beeldmateriaal biedt casusmateriaal de mogelijkheid toepassingen te betrekken bij concepten en theorie. Vaak is dit echter slechts relevant voor latere momenten in een opleiding, daar de kennis en probleemoplossende vaardigheden in het begin van het semester of de opleiding te beperkt dreigen te zijn. In dit laatste geval kan een klassikale bespreking van een casus als alternatief dienen, al valt dit eerder onder illustratieve en dus beperkte ingrepen.

Indien correct uitgevoerd vormt het uitwerken van een casus slechts een marginale stijging van de werklust en biedt het zelfs de kans van mekaar te leren.

PAPER (literatuurstudie)

Het schrijven van een paper zonder meer wordt gepercipieerd als een makkelijke en averechtse weg om Activerend Leren in een curriculum te verwerken. Het is met andere woorden belangrijk effectief vakinhoud te koppelen aan het schrijven van een paper om te vermijden dat het leereffect zich herleidt tot 'het schrijven van een paper', waar het eerder de bedoeling zou moeten zijn om d.m.v. literatuurstudie meer voeling te krijgen met bepaalde concepten of toepassingen, gelinkt aan het vak. Zo kan een literatuurstudie een inleiding zijn tot een groter project of iets dergelijks.

De extra werklust is vrij beperkt, al wordt de meerwaarde in vraag gesteld indien dit door meerdere vakken tegelijk gevraagd wordt.

STUDENT AAN BORD

Studenten naar voren laten treden tijdens een oefeningenles ligt redelijk gevoelig daar het enorm activerend maar tegelijkertijd stressverhogend werkt. In grote groepen is de meerwaarde sowieso beperkt, maar in kleine of zelfs middelgrote groepen kan er waarde uit gehaald worden indien voldoende gecommuniceerd wordt over de aanpak. Eén student naar voren laten komen moet vermeden worden om de druk te verlagen; hetzelfde geldt voor de moeilijkheid van de opdracht. Ook is een woordje uitleg van de docent achteraf steeds nodig.

De bijkomende werklust is ook hier wederom verwaarloosbaar. Het mag echter niet de bedoeling zijn dat dit als een kans gezien wordt om oefeningen thuis te laten voorbereiden of enige vorm van evaluatie aan bordoplossingen te koppelen.

VOORBEREIDEN VAN MATERIAAL

Het op voorhand voorbereiden van materiaal kan zeer interessant zijn om zich in een concept of thema in te werken, maar mag niet als vervanging gaan dienen voor de lesmomenten (zie ook verder: flipped classroomprincipe). Indien de hoeveelheden te groot zijn of de stof te belangrijk is dreigen studenten die de tijd of mogelijkheid niet hebben een degelijke voorbereiding te voorzien daarenboven op deze manier achtergesteld te worden, wat te allen tijde vermeden dient te worden. Er kan echter deels op dit probleem geanticipeerd worden wanneer -voor niet-piramidale leerstof- op tijd aangegeven wordt dat een voorbereidend iets zal opgegeven worden. Docenten moeten in het kader van kwaliteitsvol onderwijs ook de tijd en mogelijkheid krijgen hun eigen draai aan de zaak te geven,

waardoor experimenteren met dit format -met oog op de student- niet ontmoedigd wordt. Een nabereiding¹ in plaats van een voorbereiding kan ook interessant zijn binnen bepaalde context.

De bijkomende werklast valt te reduceren tot de kwestie hoe lang op voorhand het -al dan niet vrijblijvende- materiaal beschikbaar komt, zowel in de vorm van voorkennis als fysiek lesmateriaal. Dit behoeft geen betoog.

LEERPADEN

Doorlopen van leerpaden mag enkel gezien worden als een rode draad die aangereikt wordt aan de student om in lagere jaren een werkattitude mee te geven en de motivatie te verhogen. In het algemeen dringen deadlines al snel een agenda op, wat slechts een weinig wenselijk is. Wederom kan dit wel als vrijblijvende ondersteuning voor studenten die ondervinden hier nood aan te hebben. Qua vorm zou het kunnen gaan over voorbereiding, kleine (inleidende) vraagjes, quizjes om het begrip van studenten te testen, nabesprekingen en dergelijke. De focus moet liggen op participatie eerder dan resultaat.

De werklast wordt niet verhoogd, daar het zou gaan om een vrije keuze. Indien docenten leerpaden gebruiken of misbruiken om hoorcolleges of andere contactmomenten te vervangen, zal dit echter wel leiden tot een substantiële verhoging van de werkdruk. Dit hoort vermeden te worden.

QUIZ

Wanneer een docent een quiz installeert hoeft dit niet als louter negatief gezien te worden. Hoewel een wekelijkse verplichting de werklast wel onnodig zou verhogen, zijn er voldoende betere alternatieven om deze methode te vermijden. De quiz wekelijks beschikbaar maken maar meer dan een week tijd geven is zo'n mogelijkheid. De mogelijkheid precieze feedback² te krijgen is hierbij zeer belangrijk, vermits studenten bij de afwezigheid hiervan niets in het verhaal te winnen hebben. De vaak voorkomende fouten kunnen nog eens tijdens een contactmoment besproken worden voor een maximaal gebruik van de beschikbare data (hiervoor gelden de richtlijnen horend bij vraag forum).

Een quiz vereist net als een NPGE dat de student de theorie reeds bekeken heeft, maar binnen de comfortabele eigen omgeving, waardoor de druk sowieso lager ligt. Bijkomende werkdruk is er dan ook zeker, maar kan gerechtvaardigd worden door de meerwaarde van de quiz. De olifant in de kamer is natuurlijk het doorgeven van antwoorden. Dit wordt echter alleen gestimuleerd wanneer louter streng gequoteerd wordt op juistheid. In de plaats daarvan kan een drempelquoting gehanteerd worden, waarbij men vanaf een bepaalde drempelwaarde de volledige punten krijgt (bijvoorbeeld 60% juistheid). Dit zet minder druk achter de student maar stimuleert enorm hard de zaken toch wekelijks bij te houden. Het doorgeven van antwoorden wordt zo ook geminimaliseerd. Beloning werkt in deze context namelijk veel sterker dan bestraffing.

De mogelijkheid om de quiz als zelftest in te richten in plaats van te quoteren wordt ook onder de studenten geapprecieerd. De mogelijkheid tot (automatische) feedback wordt dan wel ten zeerste aangeraden, om het leereffect en de aantrekkelijkheid voor het invullen van zo'n quiz te verhogen.

¹Onder *nabereiding* kan bijvoorbeeld verstaan worden: uitbreidende teksten, vrijblijvend casusmateriaal, korte oefeningen...

² Precieze feedback hoeft niet persoonlijk te zijn. Bij het vragen naar een numeriek meerkeuzeantwoord kan bijvoorbeeld de uitwerking verschijnen na het indienen, opdat de student zijn/haar werkwijze ook kan evalueren. Persoonlijke feedback verhoogt de werklast voor de docent, wat onnodig is in deze context.

4. Grote Ingrepen

PROBLEEMGESTUURD ONDERWIJS

Probleemgestuurd onderwijs lijkt iets omslachtig en tijdrovend voor grote vakken of grote groepen, waardoor dit eerder interessant is voor hogere jaren en bij projecten en lijkt slechts weinig toepassing te vinden in theoretische context.

PROJECT

Een project is een ideaal format om de theoriekennis te toetsen zonder expliciet naar de praktijk te grijpen (in tegenstelling tot practica en labosessies; zie verder). Doch de werklast mag niet onderschat worden, en zeker niet wanneer meerdere vakken een project voorschrijven. Het probleem hierin is niet zozeer dat het gaat om meerdere vakken, dan wel dat deadlines -deels inherent en tegenwoordig nog jammerlijk veelvoorkomend- vaak dicht bijeen vallen. Desgevallend is het niet wenselijk meer dan drie projecten tegelijk in te richten, afhankelijk van de grootte. Indien echter binnen een opleiding onderling gecommuniceerd wordt -zowel tussen docenten onderling als tussen docent en student- over deadlines en werklast, waarbij deadlines afgestemd worden doorheen het semester, kan er ruimte vrijgemaakt worden voor meerdere projecten, met nog steeds de vuistregel van drie tegelijkertijd.

Een project in het begin van het semester reeds vermelden is een prima gebruik om de werklast als student te kunnen inschatten. Voor elk project zou tijd moeten voorzien worden doorheen het semester om de studenten de kans te geven hieraan te werken binnen de universitaire context en niet alle tijd op te slorpen. Dit door bijvoorbeeld contactmomenten te vervangen door zo'n werkmomenten. Daarnaast zou een project ook steeds voldoende ingeleid moeten zijn, met simpelere voorbeelden die behandeld worden tijdens hoor- of werkcollege. Ook een vragensessie doorheen de periode wordt sterk aangeraden, vermits dit kan dienen als een vrijblijvende deadline en een mikpunt om met gerichte vragen op de proppen te komen. Strikt bindende tussentijdse deadlines zijn in bepaalde gevallen gerechtvaardigd, maar hebben doorgaans weinig meerwaarde aan het eindresultaat. Eventuele tussentijdse presentaties zijn vaak overbodig, maar wel ad libitum te integreren in het proces. Het thema van het project dient ook nauw genoeg aan te sluiten bij de vakinhoud. Zo kunnen de resultaten dienen als inleiding op een later hoofdstuk, of kan het project dienen als toepassing op een gezien stuk theorie. Dit expliciet vermelden en ermee aan de slag gaan werkt enkel positief en motivatieverhogend.

De combinatie project/labo is iets wat liever vermeden wordt teneinde de werklast voor één enkel vak niet de hoogte in te jagen. Projecten worden graag ook gequoteerd, met ook hier weer een enorme vraag naar feedback. De eerder genoemde klassikale verwerking van resultaten en fouten in contactsessies is hier een vaak overzien voorbeeld toe. Ook het opstellen van een checklist is vaak een uitstekend idee³. Bindende peerevaluaties worden ook steeds gewaardeerd, en dit over het hele verloop van het project en dus niet enkel aan de eindmeet.

³ Het toevoegen van een checklist via Rubrics op Ufora kan hier bijvoorbeeld voor gebruikt worden als initiële online feedback met argumentatie om aparte feedbackmomenten te verminderen. Zo'n initiatief mag echter de echte feedbackmomenten niet vervangen.

PRACTICA/LABO

Practica en labosessies zijn onlosmakelijk verbonden met het ingenieurschap en worden dus zeker niet als een kwaad gezien. Inhoudelijk behoeft dit dus niet veel commentaar. Vaak wordt echter ook van de studenten verwacht een sessie voor te bereiden, en het is net daar dat het interessant wordt vanuit het perspectief van actief leren. Een degelijke voorbereiding hoort nu eenmaal bij het uitvoeren van een practicum, vermits de contactsessie zelf optimaal zou moeten benut worden, waardoor tijd besteed aan bijvoorbeeld literatuurstudie tijdens het practicum zelf terecht als suboptimale tijdsbesteding kan gezien worden. Enig begrip en inzicht in de doelstellingen van het practicum zijn zo geen overbodige luxe. Dit wil echter niet zeggen dat de voorbereiding een werklast mag meebrengen die buiten proportie is met de werklast van het practicum zelf of andere perifere actoren. Indien een voorbereiding als lijk kan beschouwd worden is het steeds een goed idee studenten te belonen die zich aan die afspraken houden. Vaak is het zo dat het eindresultaat inherent verbonden is met het doorlopen van de voorbereiding, waarbij een zekere noodzaak aan de voorbereiding hangt. Doch een expliciete quoterings van die voorbereiding geeft een directer signaal aan de studenten en past uitstekend binnen het activerend leren.

In lagere jaren zit men vaak met een uitgebreide populatie, waardoor voldoende tijdslots, begeleiding en materiaal moet voorzien worden. Dit lijkt een evidentie, maar wordt in de huidige context weleens net daarom overzien. In hogere jaren kunnen niet-verplichte en niet-gequoteerde practica als demonstratie dienen indien dit gesteund wordt vanuit de studenten. De meerwaarde hiervan wordt zeker erkend.

Het practicum mag onder geen geding het gevoel van een tussentijds examen opdringen, waarbij grote delen leerstof reeds verwerkt en gekend dienen te zijn teneinde de sessie en bijhorende evaluatie tot een goed einde te brengen. Het is dus voor de lesgever zoeken naar een evenwicht tussen relevantie binnen de leerstof en correcte afbakening, waarbinnen uiteraard nog zeer veel plaats is gelaten voor persoonlijke opvattingen en uitwerkingen van de lesgevers zelf. Een practicum kan vaak tevens dienen als verdiepende leerstof, waarvoor geen plaats gevonden wordt binnen een theoretisch kader.

De werklast bevindt zich -naast de voorbereiding natuurlijk- voornamelijk bij de verwerking en het eventueel schrijven van een verslag. Zowel voorbereiding als verwerking hebben zeker hun nut maar vergen toch wel een zekere inspanning, waardoor een beperking van een tweetal vakken tegelijk geen vergezocht iets is. Indien samenspraak bestaat tussen bevoegde en betrokken partijen, kan dit gaan om een afstemming van de deadlines, waarbij steeds hooguit een tweetal deadlines gepland staan⁴. De quoterings wordt vanzelfsprekend beslist door de lesgever en/of andere bevoegde spelers. Echter het is ook hier wederom imperatief te hameren op het inrichten van (mogelijkheid tot) feedback voor alle stadia van het proces.

OEFENINGENSESSIES

Ook oefensessies zijn niet weg te denken aan onze faculteit. Toch dienen ook hier enkele zaken opgemerkt. Zo is het belangrijk het niveau van de oefeningen te laten stijgen doorheen de contactsessie, om studenten vertrouwd te laten worden met werkwijzen, redeneringen en concepten uit de theorielessen. Het pedagogische en activerende effect hiervan mag niet onderschat worden. Ook het eerst voortonen van één oefening aan het bord kan hier als een opstapje werken. Werkcolleges met

⁴ Analoog aan het voorstel tot regeling voor projecten

volledig zelfstandige voorbereiding zijn mogelijk indien voldoende constructieve feedback open wordt gesteld. Denk hierbij aan het bespreken van vaak voorkomende fouten, open vragenronde... Oplossingen zouden steeds online beschikbaar moeten zijn, liefst natuurlijk met uitwerking erbij. Vaak wordt dit momenteel niet gedaan uit vrees dat studenten de sessies links zouden laten liggen, wat het plezier van lesgeven -begrijpelijk- ondermijnt. Studenten hebben echter vertrouwen op de capaciteiten van docenten hier een oplossing op te vinden⁵. Dergelijke regeling komt op die manier zowel studentenwelzijn, onderwijskwaliteit als datzelfde plezier van lesgeven ten goede.

Het evalueren van een oefeningensessie kan zijn nut hebben, al impliceert dit wel een grondige verwerking van de leerstof, waardoor weer vervallen wordt richting het tussentijds examen, wat nooit de bedoeling mag zijn. Als men toch zou evalueren, dient de evaluatie overeen te komen met de eerder aangereikte oefeningen en moet deze uiteraard op voorhand aangekondigd worden. Ook hier weer wordt het belang van feedback aangehaald, met een focus op inhoudelijke opbouw en pedagogie⁶.

De werklast is enorm afhankelijk van vak tot vak, waardoor hier weinig zinnigs op gezegd kan worden. Er wordt gerekend op de professionaliteit van de bevoegde mensen toe te zien op het beperken van de werklast waar mogelijk of nodig.

FLIPPED CLASSROOM

Het *flipped classroom* principe is een zeer delicaat iets, waar dus ook voorzichtig mee moet omgegaan worden. Het volledig inrichten van een vak rond dit principe is absoluut niet wenselijk. Wel kan het gebruikt worden om iets makkelijkere hoofdstukken of inleidende stukken voorkennis bij te brengen. Vaak varieert het leertempo bij zo'n stukken sterk waardoor een *flipped classroom* student en docent in staat stelt tijd te winnen door enkel stil te staan bij relevante stukken. Bij meervoudige instroom kan dit bijvoorbeeld dienen om iedereen relatief efficiënt op gelijk niveau te brengen. Voor zware delen van een syllabus wordt deze methode afgeraden, om de juiste nadrukken en de correcte theorie meteen mee te krijgen.

Indien gebruikt, moet hier natuurlijk tijd voor worden voorzien. Ook mag niet alles online gebeuren, omdat alles dan eerder richting begeleide zelfstudie gaat, wat voor veel studenten juist niet activerend is. Het concept zelf voelt sowieso iets vreemder aan -mede uiteraard door het gebrek aan gewoonte- maar kan wel door meerdere vakken ingesteld worden. Toch wordt dit bij voorkeur geen standaardpraktijk.

KENNISCLIPS

Wanneer een concept belangrijk is maar lastig is om uit te leggen of om te onthouden na één verwerking, kunnen kennisclips een ideale ondersteuning vormen. Ze mogen nooit hoor- of werkcollegevervangend optreden, maar kunnen indien correct gebruikt, een gigantische meerwaarde bieden bij afwezigheid van lesopnames e.d.

⁵ Zoals daar bijvoorbeeld kunnen zijn: geanimeerd lesgeven, bespreken van aartsmoeilijke oefeningen, bespreken van oud-examenvragen...

⁶ Analoog met de opmerkingen bij de *quiz*.

ZELF VOORBEREIDEN EN PRESENTEREN

Het laten voorbereiden en presenteren van lesmateriaal door studenten klinkt als een project. Het hieraan koppelen van examenvragen kan leiden tot wispelturigheid, onduidelijkheid en een daling in onderwijskwaliteit, vermits de klemtonen die de docent voor ogen heeft vaak verloren gaan of niet optimaal naar voren komen wanneer een student de leerstof op deze manier aanbrengt. Dit is tevens zeer intensief voor zowel student als docent, waardoor deze werkwijze als niet gewenst wordt bestempeld.

5. Conclusie

Een activerende lesvorm biedt enorm veel voordelen indien er goed mee omgegaan wordt en laat nog voldoende vrijheid aan de lesgever om een eigen stijl te ontwikkelen of voort te zetten. Transparantie en duidelijke communicatie spelen hierbij dan ook vanzelfsprekend een grote rol. Grotere activerende werkvormen zouden bijvoorbeeld zo gedetailleerd mogelijk op de studiefiche kunnen verschijnen en een moment van reflectie op deadlines, werkvorm en werklust voor, tijdens en na afloop van het semester op pakweg een OC-vergadering⁷ behoort ook tot het mogelijkhedenpakket. Wanneer lesgevers zware deadlines beter spreiden over het jaar verlaagt de werklust zeer merkbaar, wat weer veel meer adem- en werkruimte geeft, en dit voor zowel docent als student. Een regelmatige bevraging van studenten omtrent de werklust kan hierbij helpen. Het heeft wat voeten in de aarde, maar het activerend leren kan een mooie toekomst krijgen wanneer toegekeken wordt op de noden van student en docent. Een organische aanpak, wederzijdse feedback tussen student en docent over de behaalde resultaten en de gebruikte handelingen en communicatie zijn hierbij vitaal. Dit vergt inspanning, maar de interessante uitdaging in het aanpassen van de manier van lesgeven is verre van onmogelijk.

⁷ Elke opleiding kan (eventueel met facultaire invloed) ook een lijst opstellen van *good practices* omtrent communicatie en implementatie van betreffende zaken. Hoe dichter deze bij de student staat, hoe beter.