

Wat als ... elke instromende student een stem en gezicht had?
Profielfoto's als richtingaanwijzers in een eigentijdse lerarenopleiding.



**ASSOCIATIE
KU LEUVEN**

od'naa

CVO
vti
volwassenenonderwijs

 **UC** Leuven
Limburg
MOVING MINDS

 **cvo Lethas**
Brussel
Ik bouw een toekomst met jou!

Wat als ... elke instromende student een stem en gezicht had?
Profielfoto's als richtingaanwijzers in een eigentijdse lerarenopleiding.

Wat als ... elke instromende student een stem en gezicht had?
Profielfoto's als richtingaanwijzers in een eigentijdse lerarenopleiding.

Barbara De Graeve (UCLL), Lieve Van Cutsem (CVO VTI Leuven),
Hilde Van der Haegen (CVO Lethas Brussel), Veerle Verschoren (Odisee)

School of Education project van de Associatie KU Leuven

september 2018

Inleiding

Dit document loodst u doorheen de stappen die genomen zijn, de onderliggende visie en de concrete resultaten van het project *Profiefoto's* en toont u de samenhang in het project.

In de eerste plaats hebben we de eigenheid van de zij-instromer in kaart willen brengen. Is deze groep wel zo anders en divers? Of is de groep net homogeen omdat zij-instromers zich als divers willen profileren? Welke variabelen een rol spelen bij zij-instromers hebben we beschreven in ons raamkader. Dat raamkader is ingedeeld in 4 rubrieken en 13 variabelen. De beschrijving is onderbouwd en geïllustreerd met rijk bronnenmateriaal (literatuur, online bevestigingen, focusgroepen, bevestigingen van experts). Een opleiding die een eigen profiefoto wenst te maken van een instromende student, vindt hier een duidelijk onderbouwd kader om dat te doen.

In de tweede plaats hebben we uitgewerkt hoe een leeromgeving waarbij het potentieel van de zij-instromer maximaal wordt benut, eruit moet zien. Die gepaste leeromgeving zien we als een totaalconcept van intake- en trajectbegeleidingsactiviteiten enerzijds en aanpassingen in de opleiding zelf anderzijds. Dat totaalconcept vraagt om interne informatie-uitwisseling en -doorstroming en een beperkt aantal ankerfiguren voor de zij-instromende student. We zetten in op twee centrale elementen:

1. Een goede lanceerbasis

- Investeer in trajectbegeleiding die realistische verwachtingen schept en niet te veel drempels inbouwt;
- zorg voor een ankerfiguur in de opleiding;
- neem intake serieus: neem voldoende tijd (mee ingebouwd in een opleidingsonderdeel) en zorg voor continuïteit in verdere opleidingsfasen.

2. Een gemeenschappelijke visie op begeleiding en coaching

- Coach vanuit een grondhouding van krachtgericht werken en onzeker weten;
- zet als coach in op duurzame motivatie in combinatie met veerkracht en organisatievermogen;
- coach vanuit een duidelijk ontwikkelingsgericht perspectief;
- vertrek als coach vanuit het bekende en nuttige én leid buiten de comfortzone.

De profielfoto's

Binnen het kader van dit project hebben we gekozen voor twee verschillende instrumenten (*de profielfoto's*) die elk op een andere plaats in de opleiding worden ingezet.

Profielfoto 1

Dit eerste instrument wordt alleen ingezet bij de intake- en trajectbegeleiding. Hier gaan we aan de slag met de elementen uit het raamkader die relevant zijn voor trajectbegeleiding. Wat staat hier centraal?

- Registratie zinvol structureren en haalbaar houden voor de trajectbegeleider;
- de privacy van de student bewaken en over-registratie tegengaan;
- de transfer naar andere instellingen vergemakkelijken.

Profielfoto 2

Dit instrument wordt ingezet in het start-opleidingsonderdeel. Er kan ook later in de opleiding verder mee aan de slag worden gegaan. De student is eigenaar en vormgever van deze profielfoto. De lector geeft heel wat input en coacht. Door de vorm (een blog op Toledo) heeft het een duidelijke plaats binnen de opleiding, voldoet het aan de nieuwe privacy-eisen en is het gemakkelijk transfereerbaar naar andere opleidingen (geen apart instrument dat om onderhoud en opvolging vraagt).

Concrete output van het project

Deel 1: De basis

- Raamkader
- Handvatten voor coaching

Deel 2: Aangepaste procedure voor intake- en trajectbegeleiding

- Draaiboek trajectbegeleiding en intake
- Profielfoto 1: registratie-instrument
- Quicksan

Deel 3: Opleidingsonderdeel bij de start

- Uitgewerkt kader opleidingsonderdeel bij de start van de opleiding
- Exemplarische, concrete uitwerking van leeractiviteiten
- Profielfoto 2: blog

Alle documenten zijn digitaal beschikbaar via <https://bit.ly/2MEZlkb>

Deel 1: Raamkader

Inhoud

Inleiding	12
1. De krijtlijn: iedereen leert op zijn unieke manier	13
2. Relevante variabelen	16
2.1 Stabiele kenmerken als indicator	16
2.1.1 Leeftijd	16
2.1.2 Basisopleiding	19
2.1.3 Moedertaal	22
2.2 Dynamische individuele kenmerken	23
2.2.1 Bewegredenen en verwachtingen	23
2.2.2 Professionele identiteit	26
2.2.3 Sociale context	30
2.3 Startcompetenties die drempels kunnen zijn of voorsprong kunnen geven	34
2.3.1 Leercompetentie	34
2.3.2 Talige competenties	36
2.3.3 Voorkennis in verband met het vak of de vakkencluster	39
2.3.4 ICT	41
2.4 Erkennen van wat is	45
2.4.1 Competenties en kwalificaties	45
2.4.2 (Praktijk)ervaringen en resultaten van informele of non-formele leerprocessen	45
2.4.3 Talenten	49
Geraadpleegde documenten	52

Inleiding

Dit raamkader is het resultaat van de zoektocht naar wat het leren van zij-instromers wezenlijk onderscheidt van generatiestudenten. We hebben ons in de eerste plaats gefocust op wat specifiek is aan leren en opleiden van volwassenen. Een krachtige leeromgeving ontwikkelen draagt immers generieke elementen in zich die relevant zijn voor alle studenten. Toch is het belangrijk om voor zij-instromers een aantal specifieke zaken op een andere wijze aan te pakken.

Deze oefening heeft een dubbel doel: enerzijds maximale aansluiting vinden bij de behoeften van zij-instromers om de opleiding aan te vatten en vol te houden, anderzijds het krachtige potentieel van deze diverse groep maximaal ontwikkelen.

Een multi-inzetbare profielfoto opstellen van instromende cursisten vraagt om een duidelijke visie die onze keuzes voor de opgenomen variabelen onderbouwt. We baseerden ons voor dit raamkader - en de keuzes die eruit voortvloeien - op literatuur en op getuigenissen van verschillende stakeholders (experten, focusgroepen, studenten, alumni, lectoren, trajectbegeleiders).



1. De krijtlijn: iedereen leert op zijn unieke manier

Recent neurologisch onderzoek toont aan dat het leren van elk individu even uniek is als een vingerafdruk. Er gaan meer en meer stemmen op voor een universeel ontwerp bij het uittekenen van leertrajecten (UDL-center, 2017). In dit raamkader benaderen we elke variabele vanuit een enkelvoudig perspectief. Inspelen op de verschillende variabelen wordt vooral interessant als we het in de specifieke en onderlinge samenhang van een individu bekijken.

We komen globaal genomen tot de vaststelling dat het voornaamste verschil tussen zij-instromers en generatiestudenten ligt in het feit dat relevante variabelen bij het opleiden meer uitgesproken aanwezig zijn bij zij-instromers dan bij generatiestudenten. Er zijn echter ook stemmen die deze vaststelling relativeren.

Uit de focusgesprekken bleek dat lectoren en trajectbegeleiders niet vinden dat zij-instromers een meer uitgesproken profiel hebben dan generatiestudenten. Maar zij-instromers tonen zich meer divers of ze zijn meer uit op het tonen van hun eigen identiteit. Bovendien wordt er naar de diversiteit van generatiestudenten niet/minder gepeild. Generatiestudenten zijn in het algemeen wel gevoeliger voor groepsdruk.



Nee, ik vind hen niet diverser. Generatiestudenten zijn wel gevoeliger denk ik voor groepsdruk en zullen zich misschien eerder conformeren aan de groep; terwijl zij-instromers minder groepsgevoelig zijn en meer hun identiteit tonen. Maar in de kern zijn ze allemaal even divers. (lector)



Er is wel een groot verschil tussen generatiestudenten en zij-instromers. Bij zij-instromers is de studiehouding en de focus op de opleiding beter. Bij zij-instromers zijn er twee groepen te onderscheiden: zij die studeren vanuit intrinsieke motivatie of zij die om praktische redenen een diploma halen. (lector)

Zij-instromers moeten meer hun weg zoeken vanuit wat ze al meegemaakt hebben en dat een plaats geven in de nieuwe opleiding, meer dan generatiestudenten die eerder ongevormd, onervaren ... zijn. Er is een grotere urgentie (vanuit iets dat ze opgegeven hebben, tot wat ze nu zijn). (trajectbegeleider)

Er zijn zeker wel verschillen tussen beide groepen, maar ik denk vooral dat de levensfase verschilt tussen beide groepen. In een bacheloropleiding is iedereen ongeveer even oud en dat zorgt voor een andere dynamiek dan in een meer heterogene groep op vlak van leeftijd. (student)



Vanzelfsprekend veranderen bepaalde kenmerken ook gedurende de opleiding. In ieder geval heeft een profielfoto maken op basis van louter stabiele persoonskenmerken in dit kader weinig zin. Meer dynamisch op te vatten persoonskenmerken, zoals motivatie en opvattingen over leren, blijken bovendien een grotere invloed te hebben op de manier waarop volwassenen leren dan stabiele persoonskenmerken zoals leeftijd, geslacht en vooropleiding (VLOR, 2015, p. 88).

Niet elke variabele is op elk moment in de opleiding relevant en wie de sturende rol (student, trajectbegeleider, lector, stagebegeleider) op zich neemt, kan ook wijzigen. Vanuit dit raamkader zijn er dus verschillende toepassingen mogelijk.

Onze aanpak is dan ook eerder holistisch, universeel ontworpen dan analytisch. Er is voldoende kader, maar binnen de eigen opleiding zal er ook steeds gecontextualiseerd moeten worden. In de verdere concrete uitwerking (trajectbegeleiding, startopleidingsonderdeel) passen we de inzichten uit dit raamkader en de tekst 'handvatten voor coaching' concreet toe.

2. Relevante variabelen

We beschrijven 13 variabelen die in vier groepen zijn ingedeeld: stabiele kenmerken, dynamische individuele kenmerken, startcompetenties die drempels kunnen zijn of voorsprong kunnen geven en 'erkennen van wat is'. Per variabele geven we de aannames en de nuances weer.

Om onze standpunten te onderbouwen, melden we ook de resultaten van de onlinebevraging, de resonantiegroep en de focusgesprekken. Er werden in totaal acht focusgesprekken gehouden met trajectbegeleiders, lectoren en studenten. Daarenboven werd ook een online-enquête afgenomen bij 79 alumni en 143 studenten in de lerarenopleidingen aan de Odisee hogeschool, UCLL, CVO Lethas en CVO VTI Leuven in de periode van 11 februari tot 14 maart 2018.

2.1 Stabiele kenmerken als indicator

De stabiele variabelen die we opnemen in het instrument zijn beperkt en zullen niet rechtstreeks leiden tot bepaalde implicaties of een specifieke aanpak. Verschillende stakeholders zijn het er over eens dat ze eerder een eerste indicatie geven voor de relevantie van andere variabelen.

2.1.1 Leeftijd

Hoewel de invloed van leeftijd slechts een beperkte rechtstreekse invloed heeft op het leren, geeft het een eerste indicatie of bepaalde andere variabelen (ervaring, hoe lang geleden formeel onderwijs genoten, mindsets, verwachtingen ...) relevant zijn om verder te onderzoeken of niet. Dat de invloed van leeftijd op het leren niet helemaal onderschat mag worden, blijkt ook uit het onderzoek van Baltès en Petzold (Houben, 2002) en Cattell's (Arbeid, 2006).

De gerontologen Baltes en Petzold hebben in de jaren negentig onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van competenties van mensen gedurende hun levensloop. In hun bevindingen spreken zij over twee ontwikkelingslijnen, namelijk enerzijds de lijn waarop de (neuro)fysieke competenties ontwikkeld kunnen worden en anderzijds de lijn waarop de persoonlijke ontwikkeling en cultuur gebaseerde competenties zich ontwikkelen. Men noemt dit ook wel de 'hardware en de software' van een mens.

Baltes en zijn collega's constateerden dat de neurofysieke lijn al na gemiddeld 25 jaar afneemt en de ervaringslijn toeneemt vanaf ongeveer 40 jaar en kan doorgroeien tot ongeveer het 75ste levensjaar. De groei-lijnen kruisen elkaar zo rond de leeftijd van 40 jaar. Vanaf dan is de mens meer en meer in staat zijn dagelijkse leven te sturen vanuit zijn zelf verworven en over zichzelf verworven kennis, dus vanuit de ervaringslijn. Naarmate men ouder wordt, neemt dus het vermogen om kennis en ervaring te combineren toe, samen met de sociale en communicatieve vermogens en het inzicht en overzicht.

Hoewel intelligentie niet gemakkelijk te meten is en emoties, geheugen ... een belangrijke rol spelen, kunnen we aan deze bevindingen Cattells onderscheid tussen vloeiende en gekristalliseerde cognitieve vaardigheden verbinden. Onder vloeiende cognitieve vaardigheden verstaat men het proces van informatie verwerven en de kwaliteiten ervan zoals mentale snelheid, ruimtelijk-visuele vermogens en het snel kunnen leggen van verbanden. Vloeiende vaardigheden vragen steeds gecontroleerde aandacht en doen een beroep op het werkgeheugen (hoofdrekenen, problemen oplossen). Snelheid van verwerking is een hoofdkenmerk van fluïde cognitieve vaardigheden. De kwaliteit ervan wordt bepaald door aangeboren factoren, dus er is veel individuele variatie. Bij het ouder worden is er sprake van verminderde functionaliteit van de fluïde cognitieve vaardigheden. Gekristalliseerde cognitieve vaardigheden hebben daarentegen betrekking op regelmatig terugkerende activiteiten die in het dagelijks leven worden geoefend en vervolgens spontaan worden uitgevoerd. Dat begint al bij het leren van de moedertaal en de vermenigvuldigingstafels.

Het strekt zich uit tot het opdoen en verwerken van kennis en ervaring in de beroepspraktijk. Iemand die in een bepaald vak 'gepakt en gemazeld' is, zal men ervaren noemen. Gekristalliseerde cognitieve vaardigheden refereren aan kennis en ervaring die stevig is opgeslagen na regelmatig oefenen, leren, herhalen. Waar vloeiende intelligentie met het ouder worden achteruit gaat, kan daarentegen gekristalliseerde kennis toenemen. Mensen doen met het ouder worden meer kennis en ervaring op waardoor de afname van de snelheid gecompenseerd wordt.

De leeftijd kan ook onrechtstreeks samenhangen met de beweegredenen waarom zij-instromers in een opleiding stappen (zie verder).

Hoewel sommige zij-instromers vinden dat leeftijd bepalend is, werd onze aanname bevestigd tijdens alle andere focusgesprekken. Leeftijd is niet rechtstreeks belangrijk maar kan wel een goede indicator zijn voor onder andere levens- en werkervaring. Daarnaast zegt maturiteit veel meer over een persoon, maar dat is niet per se leeftijdsgebonden.



Zij-instromers zijn er wel bewuster mee bezig en kiezen bewuster dan een 18-jarige die soms zonder goede reden start. (student)

Sommige zaken gaan verloren bij jonge studenten, dus interesse in cultuur, taal, actualiteit is noodzakelijk vooraleer ze aan de lerarenopleiding beginnen. (trajectbegeleider)

Met leeftijd heeft dat minder iets te maken denk ik, wel met ervaring in het leven of ja hoe moet ik het zeggen ... maturiteit. (lector)

Is leeftijd bepalend om een traject op te stellen, als je 20 of 50 bent? Neen, het is vooral de manier van communiceren en de context die anders zijn. (expert)

2.1.2 Basisopleiding

Het niveau en de aard van de basisopleiding moet zeker in kaart gebracht worden om het juiste traject te kunnen bepalen. Eventuele competenties die een 'voorsprong' kunnen geven zoals taalcompetenties, ICT-competenties, sociale vaardigheden ... kunnen hier bevestigd worden. Een 'voorsprong' geeft niet noodzakelijk aanleiding tot een EVK maar kan wel helpen om gemakkelijker de brug te maken naar het lerarenberoep. Verder in deze tekst gaan we dieper in op EVK, zie 2.4.1.

De ervaring leert ons dat we beter geen rechtstreekse conclusies trekken op basis van een vooropleiding. Enkele voorbeelden die aanleiding geven tot deze aanname:

- Een zij-instromer wordt verondersteld over voldoende basiskennis te beschikken. Bij twijfel kunnen instaptoetsen zinvol zijn. Daarmee kunnen we mogelijke hiaten ontdekken in de vereiste vakkennis en er de student bewust van maken, bv. basiskennis Frans voor bacheloropleiding Frans (zie ook vakspecifieke instaptoetsen).
- Zij-instromers voor de verkorte opleidingen zouden, tijdens de opleiding, ook bewust moeten gemaakt worden van eventuele hiaten die in de opleiding zelf kunnen bijgewerkt worden.

Voor zij-instromers is het zinvol om vooraf te kunnen inspelen op afwijkingen en verbredingen. Indien men met een buitenlands diploma start, is het basisniveau (en de vereiste vakkennis) van het diploma niet altijd duidelijk. Hoewel instappen de verantwoordelijkheid van de opleiding is, is het van belang over het civiel effect te waken en de student te begeleiden naar een eventuele procedure bij NARIC¹.

¹Naric Vlaanderen staat in voor de erkenning van buitenlandse diploma's.

Daarnaast is het tijdstip waarop het diploma behaald is en de onderwijstaal waarin het diploma verworven werd een indicatie. Indien men het diploma lang geleden behaalde, bevraagt men best of men vaak participeerde aan formele educatie.

Tot slot is het belangrijk een realistisch beeld te scheppen over het vereiste startniveau voor de opleiding. Hoe lager de startcompetenties, hoe moeilijker het vaak is dat aan studenten duidelijk te maken.

'Unskilled an unaware of it: It is one of the essential features of such incompetence that the person so afflicted is incapable of knowing that he is incompetent. To have such knowledge would already be to remedy a good portion of the offense' (Kruger & Dunning, 1999).

Uit de focusgesprekken bleek dat het inderdaad moeilijk is om rechtstreekse conclusies te trekken op basis van de vooropleiding. Er werd ook een onderscheid gemaakt tussen enerzijds het wel kunnen linken van vaardigheden en kennis van de startende student met de vooropleiding en anderzijds de attitudes van de student. Die attitudes hangen nauwer samen met de persoonlijkheid.



Bij mij is dat al meer dan 20 jaar geleden, mijn diploma zegt niks meer over mijn kennis, attitudes en vaardigheden. Ik vind het dan ook zeer vreemd dat mensen bepaalde vrijstellingen krijgen op basis van een diploma van zo veel jaar geleden en anderen totaal niet. Toen ik studeerde ging het er ook helemaal anders aan toe. Ik heb economie gedaan, maar ik heb jaren een hotel uitgebaat. Qua communicatie, ik heb zo veel opleidingen gevolgd, er met mijn voeten ingestaan. Ik begrijp niet dat ik daar geen vrijstelling voor kan krijgen.
(student)



Wat belangrijk is, is wie je bent als je aan de studies begint. Hoe je dat gedaan hebt, met een opleiding of met levenservaring, is niet zo belangrijk. Belangrijk is wie je bent en niet hoe je dat bereikt hebt. (student)

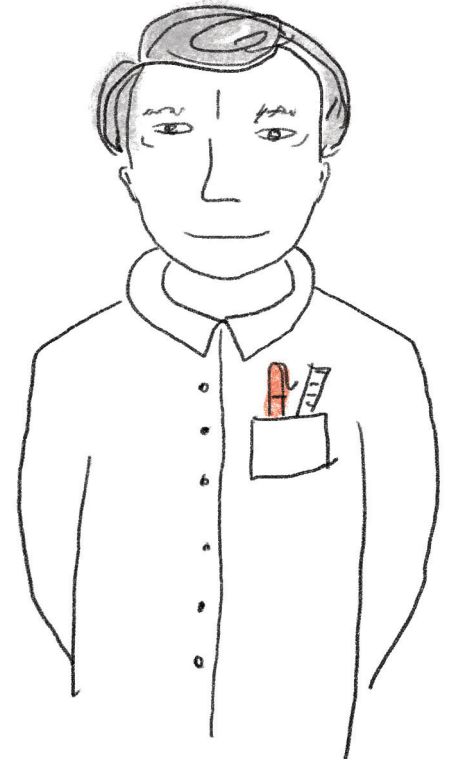
Zelfinschatting is hier wel belangrijk. Bij een SLO moet je je kennis wel altijd (kunnen) opfrissen, want als je je basisopleiding lang geleden genoot, dan kan er ondertussen veel verloren zijn gegaan. Je moet je kennis wel onderhouden, en er niet vanuit gaan dat het blijvend is. (student)

Ik ben nog niet zo lang geleden afgestudeerd, mijn basisopleiding zegt alles over de kennis, vaardigheden en attitudes die ik bezit. (student)

Sommige hoogopgeleiden beschikken over heel wat vakkennis maar hebben de vaardigheid niet om het over te brengen, terwijl ik bakkers echt al wel op een heel goede manier hun kennis heb weten overbrengen. Maar ook omgekeerd natuurlijk hé! Het is geen zwart-wit verhaal. (lector)

Ook het soort diploma speelt een rol, bijvoorbeeld mensen met een talige vooropleiding hebben op vlak van structureren e.d. een grotere voorsprong op anderen. (trajectbegeleider)

Of studenten hoger onderwijs hebben genoten, vind ik een fundamenteel verschil. (trajectbegeleider)



2.1.3 Moedertaal

Naast het vermelden van de moedertaal, kan de vraag gesteld worden welke taal/talen men thuis nog spreekt. Uit ervaring blijkt dat studenten regelmatig meer dan één taal opgeven.

De conclusie van de focusgesprekken was dat moedertaal op zich weinig informatie geeft over de talige competenties. Maar via de moedertaal van de student kan je zijn/haar culturele achtergrond, levenservaring en schoolcontext beter inschatten. Het kan dus nuttig zijn voor de trajectbegeleiding en de lectoren om onder andere diversiteit in kaart te brengen, maar men moet er voor opletten dat het niet stigmatiserend werkt.



Er wordt verwacht dat je goed Nederlands spreekt. Dat speelt een belangrijke rol in de opleiding. (student)

De vraag rijst of we er echt iets mee moeten doen en of het niet stigmatiserend werkt. (trajectbegeleider)

Als Nederlands je moedertaal niet is, dan is het denk ik toch moeilijker om het Nederlands goed onder de knie te krijgen. Ik spreek goed Frans, maar toch zou ik nuances niet begrijpen omdat het mijn moedertaal niet is. (student)

Dialect kan ook een moedertaal zijn. Of personen uit Nederland spreken ook anders. (lector)

2.2 Dynamische individuele kenmerken

2.2.1 Beweegredenen en verwachtingen

Volwassenen kiezen er vaak voor om een opleiding te volgen om bepaalde levensdoelen te realiseren. Het is voor hen dan ook betekenisvol. Daarom is het interessant om het 'verborgen curriculum' (Bolhuis, 2009) van de student in kaart te brengen: de eigen (leer)doelen, die eventueel afwijken van de leerdoelen van de opleiding.

Knudd Illeris stelt als vuistregel voor het begrijpen van het leren van volwassenen het volgende (Illeris, 2007):

- volwassenen leren wat ze willen leren en wat voor hen betekenisvol is;
- volwassenen benaderen leren vanuit de eigen reeds verworven bronnen/ middelen;
- volwassenen nemen evenveel verantwoordelijkheid voor hun leren als ze zelf willen;
- volwassenen zijn niet geneigd om zich te engageren om zaken te leren waarvan ze de betekenis niet inzien of die hen niet interesseren.

Samengevat: de autonomie van de volwassen leerder ligt in het engagement dat hij opneemt.

Aan de andere kant beïnvloeden de maatschappelijke verwachtingen op een veel grotere schaal en op een heel andere manier dan vroeger het leren van volwassenen. Levenslang leren impliceert tegenwoordig dat men te allen tijde voorbereid moet zijn om te reorganiseren, flexibel te zijn en mee te zijn met informatie-technologische ontwikkelingen. Hoewel men volwassenen doorgaans als autonoom gemotiveerd beschouwt, starten ze de opleiding niet altijd geheel vrijwillig.

Mensen die ervoor kiezen zelf aan een opleiding of professionaliseringsactiviteit deel te nemen, zijn doorgaans ook diepgaander bezig met de inhoud. Ze hebben een voorkeur om zelf hun leerproces aan te sturen, verbanden te zoeken of op zoek te gaan naar voorbeelden waar ze het geleerde zelf kunnen toepassen (VLOR, 2015).

Centrale vragen bij deze variabele zijn dan ook:

- Is de opleiding de eigen keuze in functie van eigen doelstellingen of voelt men zich gestuurd door instanties of omstandigheden?
- Zijn de eigen verwachtingen verenigbaar met de verwachtingen over de opleiding? Moet men die verwachtingen aan het begin van de opleiding bijstellen of verschuiven ze op een natuurlijke wijze tijdens het opleidingsproces?

Tijdens de focusgroepen werden er twee aandachtspunten bovengehaald die belangrijk zijn voor de beweegredenen en verwachtingen van zij-instromers.

Ten eerste vond men dat motivatie en veerkracht belangrijk zijn, en niet zozeer of studenten starten vanuit een levenskeerpunt. Maar de veerkracht van studenten inschatten bij de intake blijkt heel moeilijk te zijn voor trajectbegeleiders of lectoren. Studenten doen zich vaak positiever voor bij de intake, deels omdat ze de opleiding onderschatten, deels omdat ze hun eigen capaciteiten overschatten. Het is dan ook de taak van de opleiding om dat zo snel en realistisch mogelijk weer te geven.



Beweegredenen en verwachtingen van de student zijn relevant omwille van de motivatie. Maar moeten we er echt rekening mee houden, bijvoorbeeld bij een student die enkel in het volwassenonderwijs wil staan? (expert)



Mensen komen om zeer uiteenlopende redenen, bijvoorbeeld een mevrouw licentiaat sociale wetenschappen, in '86 een aggregaat behaald. Ze heeft een kind met autismespectrumstoornis dat lang gepest is geweest. Nu zit de zoon in het hoger onderwijs. Ze was op zoek naar kaders om hem goed te kunnen ondersteunen. (expert)

Ten tweede moet de opleiding een afweging maken tussen rekening houden met de persoonlijke focus van elke student en het aanbieden van een volledige opleiding. Men concludeerde dat studenten gedurende de opleiding in aanraking moeten komen met verschillende contexten, leerinhouden ... anders gaan er kansen verloren. Bovendien is men bezorgd over de praktische haalbaarheid van een persoonlijk traject. De stage wordt gezien als een goede mogelijkheid om een persoonlijk traject samen te stellen.



Gaat dat wel? Want er zijn zoveel verschillende wensen, dus je kan niet voor elke student afzonderlijk iets anders doen. Het is belangrijk om een algemene lijn te hebben. Als je andere doelgroepen of contexten zoekt, dan bestaan daar soms ook andere opleidingen voor (bv. banaba BuSO). Ik verwacht dat dus niet van de opleiding. (student)

Is dat niet utopisch? Als elke student een focus heeft die verschillend is, hoe zal de leerkracht dat doen? Het is onmogelijk denk ik. We moeten realistisch blijven. (student)

Ik vind dat een opleiding echt een basis moet geven en dat ze dus moeten proeven van de verschillende leercontexten. Anders zijn er sommigen die echt alleen maar practica willen geven op een hogeschool of aan de unief. Dat kan toch niet. Ik krijg echt heel vaak die vraag. Dat is toch ook lesgeven zeggen ze dan. Maar het is toch van een ander kaliber om les te geven aan plus 18 of aan min 18. (lector)



Oké, ik ben het er wel en niet mee eens. Onbekend is onbemand en je kan maar iets leren kennen door het effectief ook te doen. Anders zouden er bijvoorbeeld weinig of geen mensen kiezen om eens te gaan les geven in BSO of zelfs TSO. In een latere fase zou het wel meer moeten kunnen misschien, het afstemmen op persoonlijke voorkeuren. (lector)

Maar ze moeten ook eens leren hun ogen open te trekken, nieuwe ideeën te zien (in een andere context) om ervaring op te doen, een bredere blik te krijgen (comfortzone verlaten). (trajectbegeleider)

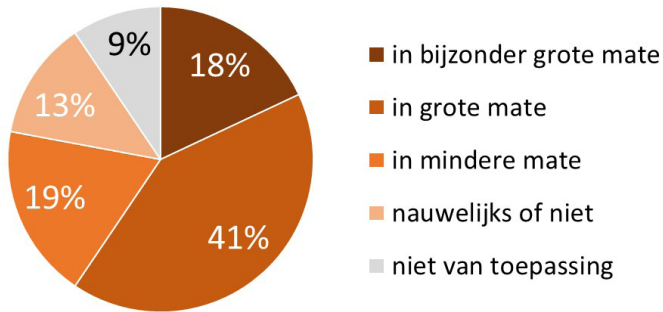
2.2.2 Professionele identiteit

Studenten die reeds heel wat werkervaring opbouwden, ontwikkelden in de loop van de jaren een professionele identiteit (bv. elektriciens, commercieel bediende ...). Tijdens de lerarenopleiding ontwikkelen zij dus een nieuwe professionele identiteit. Met identiteitsontwikkeling bedoelt men in de socio-culturele benadering dat iemand alle competenties ontwikkelt om tot een bepaalde beroepsgroep (sociale praktijk) te behoren; dat omvat ook de manieren van communiceren, de waarden, de tradities, het gezamenlijke repertoire ...

Vanuit dat perspectief ziet men die nieuwe identiteitsvorming als een proces van multi-contextueel leren (beroep, stage- of werkplek en lerarenopleiding) onder de vorm van 'boundary crossing' (de grenzen tussen deze werelden verkennen, en heen en weer gaan tussen die werelden).

Het gaat daarbij concreet om de grenzen van hun vorige beroep, van het lerarenberoep en van een lerarenopleiding waartussen een student moet 'pendelen'. Daardoor ontwikkelt hij/zij een nieuwe beroepsidentiteit die complex, meerlagig en steeds in ontwikkeling is. (Bakker, 2014)

Uit de online-enquête bleek dat 59% van de ondervraagden (zowel studenten als alumni) aangaf dat ze gedurende de opleiding in grote of bijzonder grote mate leren denken als leerkracht, eerder dan vanuit hun eigen beroep of opleiding (Figuur 1) als een uitdaging zien.



Figuur 1. Antwoorden van studenten en alumni op de stelling 'leren denken als leraar, eerder dan vanuit jouw (toenmalige) beroep of opleiding'.

In het 'pendelen' tussen de verschillende praktijken, stuit men op zowel wat bekend is als wat vreemd is. Daardoor ontstaat leren. In een kleinschalig onderzoek uit Zweden met betrekking tot de identiteitsvorming van beroepsleraren lezen we heel wat herkenbare zaken (Fejes & Köpsén, 2014).

Het leertraject dat iemand doorloopt, heeft invloed op de vorming van de identiteit. Daarbij is er een verschil tussen mensen die al een beroep uitoefenen, dan leraar worden en de lerarenopleiding volgen en mensen die eerst een lerarenopleiding volgen en nadien in het lerarenberoep stappen.

De mate waarin de beroepsidentiteit gevormd is, kan sterk verschillen tussen studenten. Uit het bovenstaande onderzoek blijkt dat mensen die vanuit grote beroepseer leraar worden, zich eerder vanuit de beroepsgroep voorstellen dan als leraar ('ik ben bakker'). Ze behoren vaak nog actief tot de beroepsgroep waardoor ze actief participeren in beide werelden en 'blijblijven' voor hen gemakkelijker is. Diegenen die minder sterk geschoold zijn en minder ervaring hebben, zullen zich waarschijnlijk sterker identificeren met het lerarenberoep dan met de oorspronkelijke beroepsgroep. De beroepsidentiteit is bij die groep zwakker. Zij vertonen minder interesse om bij te blijven met het beroep. Naast de overstap naar het lerarenberoep, is ook de mate en de manier waarop men wil of kan bijblijven in het beroep (dus blijvend deel uitmaken van verschillende communities) sterk verschillend van persoon tot persoon.

Soms wordt er geopperd dat we de grenzen tussen die verschillende identiteiten en praktijken zouden moeten kunnen opheffen vanuit de logica dat je in het beroep zelf (de uiteindelijke werkcontext) het beste kan leren. In 'boundary crossing' literatuur lezen we dat het goed is dat die grenzen vervagen omdat er dan betere afstemming is. Maar het is van essentieel belang dat de grenzen van de verschillende disciplines blijven bestaan. Niet alles kan op de werkplek geleerd worden. Afstemming tussen de werkplek en de opleiding kan uiteraard faciliterend werken bv. door het gebruik van gemeenschappelijke instrumenten voor beoordeling (de zgn. boundary crossing objects) (Bakker, 2014) (Fejes & Köpsén, 2014).

Hoewel het zeer afhankelijk is van de student, geeft men in de focusgesprekken aan dat de beroepsidentiteit van de studenten doorheen de opleiding verandert of wordt aangevuld. Voor trajectbegeleiding speelt de verandering van beroepsidentiteit veel minder een rol.



Je wordt goed begeleid in de opleiding om leraar te worden. Je leert je vak over te dragen, je krijgt handige tips, en leert hoe je les moet geven. Dat is een verschil met alleen deskundige te zijn in je vak. Je blijft evenzeer deskundig, maar nu leer je het op het niveau van de leerlingen over te brengen en dat is iets anders. (student)

Je verandert niet van beroepsidentiteit, het is een aanvulling. Maar het is wel meer van belang voor de bakkers en slaggers. Het is een aanvulling, want je moet willen dat je je passie kan overdragen. (trajectbegeleider)

Maar zij (de zij-instromers) mogen nog altijd wel fier zijn op hun beroep. Het gaat denk ik eerder om de passie te vinden om het over te brengen. Ze moeten ook de vaardigheden hebben of leren om het over te brengen. (lector)

Eens kok altijd kok, ik ga leraar worden, maar ik ga mijn kok-zijn nooit verloochenen. (student)

Zeer afhankelijk. Binnen de trajectbegeleiding lijkt dat geen relevant element. (trajectbegeleider)



2.2.3 Sociale context

De sociale identiteit (m.n. tot een bepaalde groep behoren en zich daarvan bewust zijn) van de meeste volwassenen is meervoudig en gelaagd. Er kan ambivalentie zijn tussen de rollen en identiteiten. Zij-instromers combineren hun opleiding bijvoorbeeld vaak met een gezin en/of werksituatie en het combineren van die rollen is niet altijd eenvoudig.

Een drukke werk- en gezinssituatie hoeft echter niet altijd belemmerend of negatief te werken op leerresultaten. Uit de analyse van een studie over studenten in het volwassenenonderwijs bleek dat de studenten die een opleiding combineren met een job of met de rol van huismoeder/-vader, minder nood hebben aan externe sturing. Ze weten bovendien beter hoe ze hun leerproces moeten aanpakken. In de interviews gaven ze aan dat de combinatie van werk, gezin en opleiding niet vanzelfsprekend was en hen als het ware 'dwong' om gericht en efficiënt te werken (VLOR, 2015). Daar moet echter een kanttekening bij gemaakt worden. Uit de onlinebevraging in het kader van dit project blijkt namelijk dat 66% in grote of bijzonder grote mate moeite heeft met het vinden van een evenwicht tussen werk en opleiding, en 55% tussen gezin en opleiding (Figuur 2).



Figuur 2. Antwoorden van studenten en alumni op de stellingen 'Het evenwicht vinden tussen werk en opleiding (links) en 'Het evenwicht vinden tussen gezin en opleiding' (rechts).

Soms kadert de keuze om de opleiding te volgen in een levenskeerpunt of een gewijzigde sociale context zoals een plotselinge situatie van werkloosheid, scheiding, dood van een dierbaar persoon ... Het is goed om te beseffen dat dergelijke situaties zich in de mondiale nieuwe moderne maatschappij van vandaag veel vaker voordoen dan amper een generatie geleden (Illeris, 2007).

Soms ervaren mensen door veranderingen en reorganisaties op hun werk een machteloosheid en dat is inbreuk op hun levenssituatie en hun mogelijkheden. Als er veranderingen op een bepaald levensgebied overwonnen moeten worden, dan reageren mensen soms met een 'identiteitsverdediging'. Daardoor gaan ze heel hard werken om dat te doorbreken.

Deze situaties hoeven op zich geen probleem te zijn, maar ze verklaren wel dat bepaalde studenten bij de start soms niet of moeilijk leren of sterk met zichzelf bezig zijn. Soms hebben ze meer tijd en ruimte nodig om in de opleiding op dreef te geraken. Eerder werd gesteld dat daarin de (niet te voorspellen veerkracht) van een persoon een rol speelt.

In onze superdiverse samenleving spelen ook meer en meer transnationale tendensen een rol: mensen leven hier, maar tegelijkertijd ook een stuk elders, verbonden in gedachten of via Skype en internet (Geldof, 2013). Dat betekent dat studenten niet per definitie ononderbroken verblijven in ons land en bv. een aantal maanden in het buitenland verblijven om zorg voor zieke ouders op te nemen. Zo blijken studenten zonder aanwijsbare reden plots een semester te verdwijnen uit de opleiding.

De gezins- en werksituatie overlopen heeft zin om in te schatten hoe zwaar de opleiding zal worden voor de student en hoe hij/zij daarmee zal omgaan. Vooral in moeilijkere of zwaardere periodes is het nodig om de veerkracht van de student in te schatten, om zo een haalbaar traject uit te tekenen.

Zoals reeds vermeld bij '2.2.1 Beweegredenen en verwachtingen' gaven trajectbegeleiders en lectoren aan dat het zeer moeilijk is om de veerkracht van studenten in te schatten. In dat opzicht is het interessant om aan studenten te vragen hoe hun omgeving (collega's, gezinsleden, kennissen ...) staat tegenover hun beslissing om te studeren. Daarbij peilen we ook of men kan beschikken over een ondersteunend netwerk.

In de focusgesprekken gaf men aan dat een ondersteunend netwerk en een haalbare combinatie met werk of gezin een grote invloed hebben op het leren. Ook iemand kennen die leraar is, wordt als een groot pluspunt ervaren.

Maar ook medestudenten kunnen een ondersteunend netwerk zijn. Bij sommige studenten heeft een netwerk helemaal geen invloed op de slaagkansen. Bij die studenten zijn planning en motivatie doorslaggevend. Ook de financiële toestand van studenten of de duur van de opleiding kan soms belangrijker zijn dan een ondersteunend netwerk. En zoals eerder vermeld, is het de opleiding die duidelijk moet maken wat er verwacht wordt van de studenten.



Als je dat niet hebt, of een netwerk dat je tegenwerkt, dan moet alle kracht uit jezelf komen en is het risico op stoppen groter. Als je dat wel hebt, heb je dat in de opleiding misschien niet nodig. (trajectbegeleider)

Nee dat vind ik niet. Zo ervaar ik het niet. Maar het is alleszins geen sinecure om dat allemaal te combineren. Ik weet ook niet of je je eigenlijk vooraf echt goed kan voorstellen wat zo'n opleiding volgen betekent. Nog maar weinig cursisten combineerden voor de aanvang van de opleiding werken, gezin en opleiding. (lector)



Ik heb bijvoorbeeld 3 kinderen van 8, 4 en 2,5. Ik ben altijd bezig als ze van school komen. Ik kan pas beginnen te studeren vanaf 20u of 21u en ik ben dan al heel moe. Of bijvoorbeeld deze week heb ik gewerkt voor school om 5u 's morgens. (student)

Zij-instromers plegen eerder roofofbouw op het gezin dan op de opleiding. (lector)

Als je iemand kent die leraar is, kan je vragen stellen aan die persoon of mag je een les volgen om te zien hoe hij lesgeeft. (student)

Veel draait om tijd, planning en ondersteuning. (trajectbegeleider)

Wat een rol speelt, is de financiële toestand. Sinds de afschaffing van de opleidingscheques zijn er meer studenten met een betalingsplan (VDAB, OCMW). Soms worden studenten die goed bezig zijn, geblokkeerd in het leerplatform omdat ze achterop zitten met het betalingsplan. De regelgeving stelt dat het inschrijvingsgeld decretaal vastligt (steeds een minimumbedrag zonder rekening te houden met het aantal opgenomen studiepunten). Dat werkt ook op jaarbasis in plaats van op semesterbasis. Dat wordt in de toekomst een grote financiële en bijkomende drempel. (expert)

De duur van de opleiding speelt een grote rol, hoe langer de opleiding, hoe zwaarder, want dan zie je de eindmeet niet meteen in zicht. Door de drukke combinatie moet ik me nu tevreden stellen met minder goede punten. (student)



2.3 Startcompetenties die drempels kunnen zijn of voorsprong kunnen geven

2.3.1 Leermotivatie, leerpatronen en leeroriëntatie

Studievaardigheden, zelfsturing, motivatie en de zelfinschatting hebben een belangrijke invloed op de slaagkansen van een student. De verplichte niet-bindende instaptoets lerarenopleidingen bevat een LEMO-test. Die test peilt naar dertien aspecten met betrekking tot leercompetenties, studiemotivatie en inschatting van de eigen studiebekwaamheid. De studenten zijn vrij om te kiezen of ze de resultaten van de test delen met de lectoren en trajectbegeleider. Een eerste ervaring leert ons dat de meerderheid van de generatiestudenten die resultaten deelt, terwijl de meerderheid van de zij-instromers die niet deelt. Zij zijn alleen bereid om die te delen indien ze de (traject)begeleider kennen. Momenteel is die test nog niet verplicht voor zij-instromers aan CVO's maar wel voor zij-instromers die aan de bacheloropleiding beginnen. Ook andere instrumenten zoals LASSI peilen naar dergelijke vaardigheden. De LASSI-test peilt ook naar factoren in verband met drijfveren (attitude, faalangst, motivatie).

Bij de start, maar ook doorheen de opleiding moet men zich bewust worden van het eigen leren (Bolhuis, 2009). We gaan er bovendien vanuit dat leerpatronen (en andere kenmerken) veranderen gedurende de opleiding. Onderzoek bevestigt dat. De opmerkelijkste veranderingen in leerpatronen bijvoorbeeld zijn de stijging van concrete verwerking en diepteverwerking, de stijging van zelfsturing en de daling van opname van kennis (Donche V., 2010).

De algemene conclusie van de focusgesprekken is dat de opleiding studenten bewust moet maken van hoe ze leren. Bij zij-instromers kan dat meer emotioneel geladen zijn. Er is ook een belangrijk onderscheid tussen leren en motivatie. Men verwacht dat de student zelf gemotiveerd is en dat is ook cruciaal om de opleiding te kunnen volgen en afwerken.

”

De motivatie is verschillend bij de studenten: moeten versus willen. (trajectbegeleider)

Als je gemotiveerd bent, en je wil inspanningen leveren om je diploma te behalen, dan verhoogt dat je kansen. Zelfsturing is zeer belangrijk, want als je ook een job hebt, dan moet je jezelf kunnen sturen en ‘opleggen’ om te werken voor school. Want je moet het uiteindelijk zélf doen, je kwaliteiten inzetten en voor de opleiding werken. Zonder motivatie haal je het niet, want het blijft niet werken. (student)

Correcte zelfinschatting komt pas na een tijdje en kunnen we niet verwachten aan het begin van de opleiding. (trajectbegeleider)

Hoe ouder studenten zijn, hoe emotioneler ze verbonden zijn met hun vroegere studies (bv. negatieve ervaringen). Ze vallen in dat patroon van vroeger, en de emoties errond. Oog hebben voor dat emotionele als drempel, hoewel dat ook moeilijk in kaart te brengen is in het begin van de opleiding, is belangrijk. (trajectbegeleider)

Voor mij is het toch echt belangrijk om zicht op mijn eigen leren te krijgen, daar waren ze twintig jaar geleden niet mee bezig. Ik hoop vooral dat mensen die de lerarenopleiding volgen gemotiveerd zijn en hier niet tegen hun zin zitten. Er zijn al genoeg leerkrachten zonder motivatie. (student)



Ida Oosterheert (2001) onderzocht de leeroriëntatie van leraren in opleiding. Op basis van haar onderzoek onderscheidt zij vier verschillende leeroriëntaties. Binnen het pakket handvatten voor coaching gaan we verder met deze leeroriëntaties aan de slag.

- Inactief overlevingsgericht: intuïtief en onbewust leren, gericht op automatiseren en het vermijden van negatieve ervaringen en feedback.
- Gesloten reproductief: verbeteren binnen bestaand referentiekader, gebruikt wat direct is in te passen en verwerpt de rest, geen dynamische herstructurering van het referentiekader.
- Gesloten betekenisgericht: behoefte aan externe sturing, nieuwe input is welkom, vraagt om oplossingen, spanning tussen willen en durven.
- Open betekenisgericht: interne sturing, zelfstandig werken en zoeken naar inhoud, bewust van de beperkingen van eigen perspectief, zoekt een actief en dynamisch samenspel.

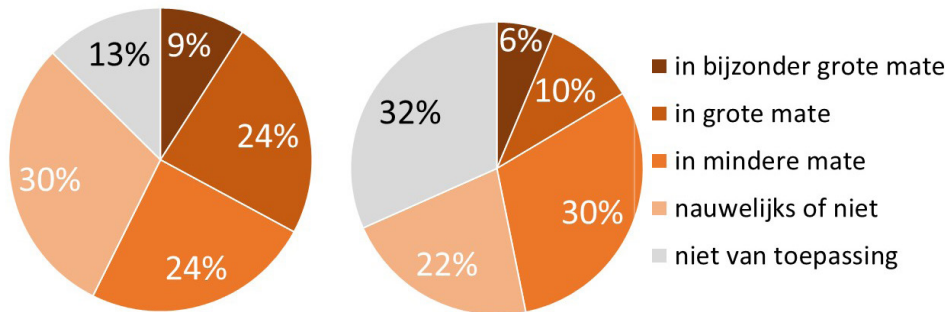
2.3.2 Talige competenties

In de meeste lerarenopleidingen neemt men tegenwoordig instaptoetsen taal af, met het oog op eventuele begeleiding en remediëring.

De nieuwe instaptoets lerarenopleiding (VLHORA, 2017), die sinds september 2017 wordt afgenomen, peilt naar leesbegrip, woordenschat, structuur en correct taalgebruik. Studenten hebben echter niet de verplichting de resultaten te delen met de hogeschool, waardoor er geen zekerheid is dat men over die gegevens kan beschikken. Heel wat opleidingen ontwikkelden taaltesten om informatie te verzamelen die we zonder de testen soms pas veel later op het spoor zouden komen. Daardoor zou een ondersteuningstraject ook pas later starten en minder effectief zijn.

Een kanttekening die we daarbij maken, is dat bij die taaltesten vaak gekozen wordt voor testen die snel kunnen worden afgenomen. Daardoor worden niet altijd vaardigheden getest die relevant zijn voor de opleidings- en werkvloer. Daarnaast is het ook van belang dat de aangeboden taalhulp niet volledig los staat van het reguliere curriculum (Peters & Van Houtven, 2010). Aandacht voor taal is wenselijk voor alle doelgroepen. De groepen waarbij er taalproblemen rijzen, zijn doorgaans anderstalige cursisten en cursisten met een meer beperkte talige opleiding.

Er is een verschil te merken tussen de studenten en de alumni in de antwoorden op de online-enquête. Voor 33% van de studenten is het bereiken van het taalniveau van de opleiding een grote tot bijzonder grote uitdaging (Figuur 3). Voor 18% van de studenten is dat niet van toepassing. Bij de alumni liggen de uitdagingen lager. Daar is voor slechts 16% het taalniveau van de opleiding bereiken een grote tot bijzonder grote uitdaging, en voor 32% is dat zelfs niet van toepassing. We leiden uit de resultaten af dat het taalniveau gedurende de opleiding bij een groot deel van de studenten wordt bereikt en dat het bijgevolg veel minder een uitdaging vormt voor alumni.



Figuur 3. Antwoorden van studenten (links) en alumni (rechts) op de stelling ‘Het taalniveau van de opleiding bereiken’.

Als studenten de starttaalcompetenties verwerven, betekent dat nog niet dat ze probleemloos de opleidingsonderdelen kunnen volgen en probleemloos de opdrachten kunnen uitvoeren. Een taalbad betekent niet automatisch dat studenten hun niveau behouden en verbeteren. We merken ook dat het academisch-formele register van de taal een drempel kan zijn bij het begrijpen van de cursus en het uitvoeren van taken. De ervaring leert ons dat er drie drempels zijn om het eindniveau op vlak van taal te halen:

- studenten nemen onvoldoende de tijd voor taalontwikkeling omdat hun prioriteiten elders liggen en/of omdat ze te veel opleidingsonderdelen opnemen;
- studenten zijn zich nog te weinig bewust van het probleem (verstaanbaar zijn voor anderen is niet hetzelfde als correct spreken);
- de evolutie naar een hoger taalniveau stagneert op een bepaald ogenblik en wat het plafond van een student zal zijn is niet te voorspellen.

Tijdens de focusgesprekken was het duidelijk dat het mogelijk is om de mondelinge startvaardigheden van studenten in te schatten als die heel goed of heel slecht zijn. Het is echter moeilijker om correct te peilen naar het taalniveau als het niet zeer goed of zeer slecht is. Ook krijgt men in een gesprek geen informatie over de schriftelijke startvaardigheden en het gebruik van formeel taalgebruik.



Als het echt slecht is, dan merk je het (meestal) wel. Hier zou je ook op moeten letten bij een generatiestudent, want dat is bij sommigen soms ook schrijnend (bv. taalachterstand). Vooral schriftelijke vaardigheden scoren slecht en formele context.
(trajectbegeleider)



Er is een soort dilemma, want moeten we bv. onderscheid maken tussen studenten die uitsluitend vreemde talen zullen onderwijzen (bv. Frans of Engels) en geen Nederlands als voertaal zullen gebruiken? Moet hun niveau van het Nederlands wel zo hoog zijn? (expert)

Dat is inderdaad mogelijk om in te schatten door te peilen naar formele eisen zoals diploma, in het Nederlands gestudeerd ... (trajectbegeleider)

In onze opleiding zijn er weinig studenten die niet talig genoeg zijn voor de lerarenopleiding. Als ze toch onvoldoende talig zijn, wordt het opgepikt tijdens een stage en komt het aan bod tijdens overleg. (lector)

2.3.3 Voorkennis in verband met het vak of de vakkencluster

Vakspecifieke instaptoetsen peilen naar de voorkennis in verband met het vak (relevant voor zij-instromers in de niet verkorte bachelor-opleidingen). In het graduaat van de vernieuwde lerarenopleiding zal men pas kunnen instromen als men drie jaar nuttige en relevante ervaring kan bewijzen.

Of een zij-instromer in de verkorte trajecten steeds een specialist is in zijn vak, daarover zijn de meningen tijdens de focusgesprekken verdeeld. Volgende bedenkingen worden aangehaald:

- hoe lang geleden het diploma werd behaald, is bepalend voor de vakkennis. Bovendien evolueert kennis, men moet zich altijd bijscholen;
- soms zijn er (grote) verschillen in vakbevoegdheid en basisdiploma;
- er is een verschil tussen iets kunnen/kennen en het overbrengen. Het is ook aan de opleiding om duidelijk te maken aan de zij-instromers dat dit een verschil is, en daarom is vakdidactiek cruciaal in de opleiding.



Je kan meerdere vakken geven vanuit een basisopleiding, dus wel vakspecialist zijn, maar het niet op het niveau van de leerlingen kunnen overbrengen, dat laatste vergt andere voorkennis en vaardigheden. Bovendien vinden zij hun vakkennis vanzelfsprekend, dus des te moeilijker om het over te brengen. (student)

Neen, niet vanzelfsprekend, want kennis is nooit af. Want je moet het aan iemand anders aanleren hoe je “goede éclair” maakt en niet alleen de éclair maken. (trajectbegeleider)

Behalve als het heel lang geleden is dat je je basisopleiding volgde, want de kennis verandert, evolueert mee. (student)

In vakdidactiek krijg je ook elementen aangereikt om onderzoekend bezig te zijn met je vak. Zou ideaal zijn om toch hier iets over aan te bieden (want een goede bakker kan niet altijd alle soorten bakken), maar weinig realistisch aangezien er geen ruimte voor is in de opleiding. Maar je kan je ook de vraag stellen of leraren niet meer kennis moeten hebben dan hun leerlingen (niveau dat ze zelf behaalden in S.O.), want is dat wel wat we willen (niveau 5)? Dat is vooral van belang voor de meer inhoudelijke vakken, want voor de vaardigheidsvakken is dat minder problematisch (bakker). Maar uiteindelijk gaat het in de lerarenopleiding vooral om vaardigheden aanleren. (trajectbegeleider)

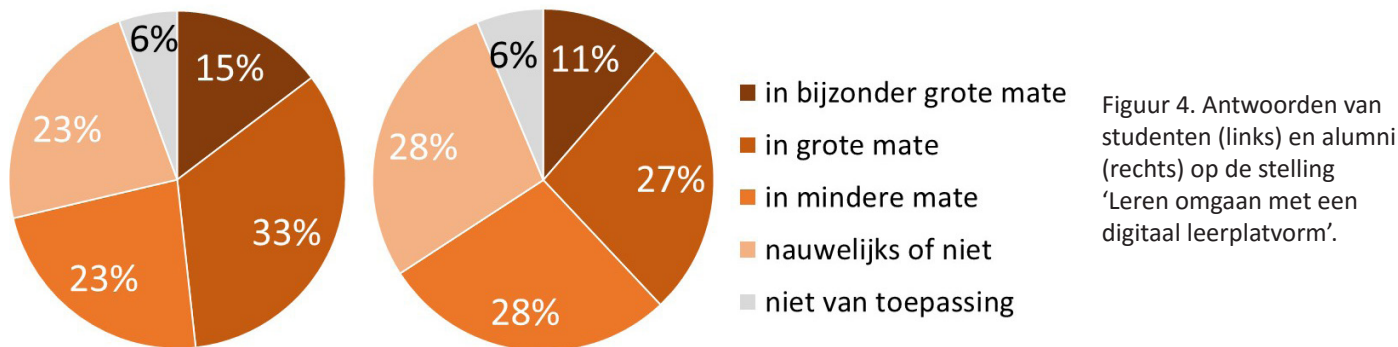
Ik ben het er niet mee eens, je kan toch niet zomaar stellen dat omdat je deskundig bent op een bepaald terrein, je ook een goede leerkracht zal zijn. Een goede leerkracht zijn is zo veel meer dan deskundigheid alleen. En niet alle cursisten vind ik trouwens deskundig in hun domein, neen het automatisme gaat niet op voor mij. (student)

2.3.4 ICT

Digitale competentie is één van de acht sleutelcompetenties die het Europees Parlement vermeldt als noodzakelijk om levenslang te leren (Europees Parlement, 2007). Men dient over de nodige kennis, vaardigheden en attitudes te beschikken voor het gebruik van technologieën in onze informatiemaatschappij op zowel professioneel als privévlak. Het blijkt jammer genoeg uit PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) dat Vlaanderen op vlak van problemen oplossen in technologierijke omgevingen significant lager scoort dan het OESO-gemiddelde (OESO, 2013) Dat kan de ontwikkeling afremmen naar meer gepersonaliseerd gebruik van ICT.

In verschillende lerarenopleidingen worden de ICT-competenties van startende studenten in kaart gebracht bij aanvang van de opleiding. De vereiste vaardigheden die ons relevant lijken bij de start zijn vrij beperkt en lijken ons gemakkelijk peilbaar. Specifieke testen ontwikkelen om te peilen naar de mogelijkheden die de student beschikt om te werken met ICT lijkt ons niet zo relevant.

Specifiek voor zij-instromers is het zinvol om introductie-activiteiten te voorzien rond het digitale leerplatform. Heel wat opleidingsonderdelen worden namelijk in meer of mindere mate digitaal aangeboden, zowel op het inhoudelijke vlak (digitaal leermateriaal, forumdiscussies tussen studenten, achtergrondinformatie weergeven ...) als op het organisatorische vlak (indienen van opdrachten, evaluaties raadplegen, documenten delen met studiegenoten ...). We stelden vast dat 'leren omgaan met een digitaal leerplatform' voor 48% van de studenten tijdens de opleiding een grote tot bijzonder grote uitdaging vormt. Die cijfers liggen bij de alumni lager, namelijk 38% (Figuur 4). Dat kan erop wijzen dat leren omgaan met een digitaal leerplatform vooral speelt bij de start van de opleiding.



Figuur 4. Antwoorden van studenten (links) en alumni (rechts) op de stelling 'Leren omgaan met een digitaal leerplatform'.

Eenzelfde trend zagen we in de focusgesprekken. Startende studenten hebben graag hulp wanneer ze de eerste keer de onlineleerplatformen gebruiken, omdat ze de eerste stap niet evident vinden. Sommige modules worden echter uitsluitend via afstandsonderwijs aangeboden. Enige wegwijsbegeleiding zal voor sommige studenten wel noodzakelijk zijn.

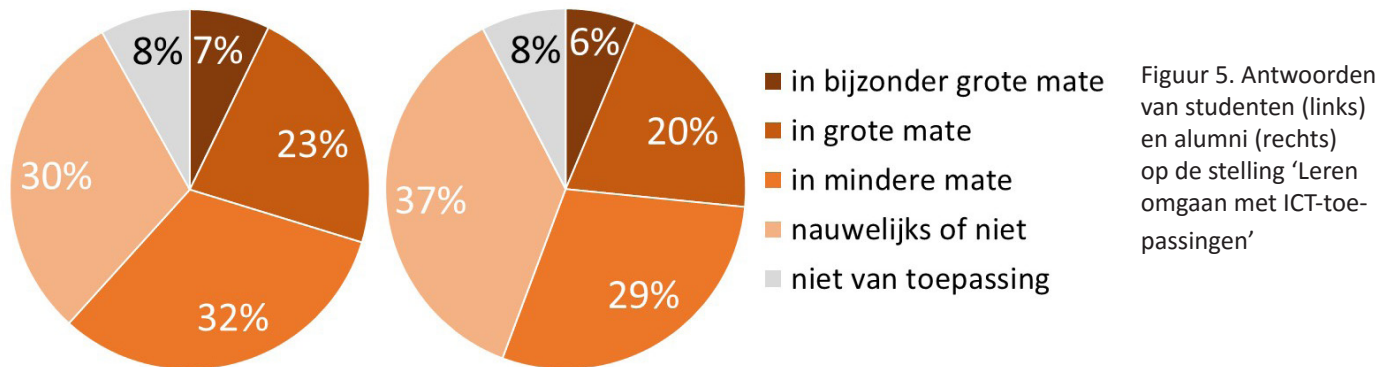


Ja voilà, dat is niet zo moeilijk, maar de eerste stap is niet evident. (student)

Soms heeft men hulp nodig om Smartschool te leren gebruiken, maar tegelijk vraag ik me af of dat echt een gebrek is aan vaardigheden of nonchalance (want er staat heel wat uitleg in de onthaalbrochure). (trajectbegeleider)

Combinatieopleidingen die modules in afstands- en contactonderwijs aanbieden, staan voor grote uitdagingen. Er moet een goede afweging worden gemaakt op de volgende punten: voldoende flexibiliteit invoeren, interactie tussen studenten stimuleren, het leerproces van studenten ondersteunen en een affectief leerklimaat creëren (Boelens, De Wever & Voet, 2017).

We peilden hoe groot de uitdagingen zijn voor de ondervraagden om te leren omgaan met ICT-toepassingen in het algemeen. Voor 30% van de studenten en 26% van de alumni bleek dat in grote of bijzonder grote mate een uitdaging te zijn in de opleiding (Figuur 5).



Figuur 5. Antwoorden van studenten (links) en alumni (rechts) op de stelling 'Leren omgaan met ICT-toepassingen'

Ook tijdens de focusgesprekken peilden we hiernaar. We vonden een grote verdeeldheid in de antwoorden van de correspondenten. ICT-vaardigheden en het vertrouwen om nieuwe ICT-toepassingen uit te proberen, verschillen niet tussen zij-instromers en generatiestudenten, maar hangen af van de ervaring, de kennis en de vooropleiding van de student. Als de opleiding sterk inzet op ICT-toepassingen nemen studenten (generatiestudenten en zij-instromers) dat sneller over. Studenten vinden wel dat dit afhankelijk is van de leeftijd.



Bij anderstaligen loopt dat niet altijd even vlot. Het werkt soms als motivator om het opstaptraject aan te vatten. (trajectbegeleider)



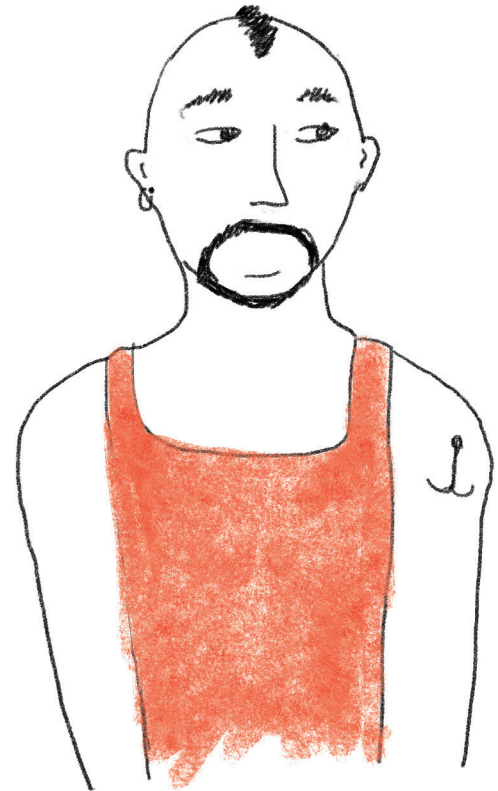
Studenten hebben wel allemaal interesse om dat te leren in functie van de lerarenopleiding en staan ervoor open. (trajectbegeleider)

Generatiestudenten wel, maar oudere studenten hebben daar meer moeite mee. Jongeren komen ICT overal tegen, dus vinden dat gemakkelijker. (student)

Niemand is erg bereid om nieuwe dingen uit te proberen, maar als opleiding moet je dat blijven aanbieden, ze de kans geven om te vallen en op te staan. Dat motiveert om te durven en te blijven uitproberen. Als opleiding heb je daar een grote rol in, om studenten iets te laten uitproberen in een veilige leercontext, daardoor gaan studenten dat meer (blijven) doen. (trajectbegeleider)

Studenten worden via de opleiding sterk gemotiveerd. Studenten willen graag dingen tonen in de stage, soms zelfs overbodig of niet helemaal gepast in een bepaalde les, maar ze willen dat graag tonen. Dat komt ook aan bod bij veel opdrachten in verschillende opleidingsonderdelen. (lector)

Het is vooral belangrijk om als toekomstig leerkracht hier geen angst voor te hebben en het te proberen en het is wel goed dat we dat tijdens onze lessen kunnen uitproberen. (student)



2.4 Erkennen van wat is

2.4.1 Competenties en kwalificaties

Elke instelling heeft een eigen EVC/EVK-beleid. Op basis van een gevolgde opleiding of ervaring kan men een vrijstelling krijgen voor bepaalde opleidingsonderdelen. Verworven credits kunnen vrijstellingen opleveren maar ook assessmentproeven of bekwaamheidsonderzoek.

Als er een transparant opleidingssysteem is over instellingen heen, is het gemakkelijker om vrijstellingen toe te kennen op basis van verworven credits in een andere instelling. Hoewel flexibiliteit wenselijk is, moeten we ook opletten voor 'shopgedrag' omdat dat de samenhang in een opleiding kan bedreigen.

Er kan nagedacht worden over gemeenschappelijke procedures en standaarden om de vrijstellingen toe te kennen.

2.4.2 (Praktijk)ervaringen en resultaten van informele of non-formele leerprocessen

Studenten beroepen zich vaak op hun ervaring. Hoe meer ervaring men heeft in een bepaald beroep, hoe vaker men meer weet over een kleiner, krimpend terrein van het beroep. Dat fenomeen wordt aangeduid met het begrip 'ervaringsconcentratie' (Achterberg F., 2011).

Daarnaast is het belangrijk bij het ontwikkelen van nieuwe inzichten te weten of het leren aansluit bij datgene wat al bekend is (voorkennis) of dat het juist daarmee in strijd is. Thomas Leithäuser spreekt in dat verband over pre-understandings die iemand ontwikkelt binnen bepaalde thematische gebieden.

Als we in aanraking komen met ideeën worden onze globale vooraf ontwikkelde inzichten geactiveerd. Wanneer elementen in de invloeden niet overeenkomen met die voorinzichten worden ze ofwel verworpen, ofwel worden ze omgevormd om ze te laten overeenstemmen. In beide gevallen resulteert dat niet in nieuw leren maar, integendeel, vaak in een versterking van het reeds bestaande inzicht (Illeris, 2007).

Vaak gaan studenten ervan uit dat ervaring automatisch leidt tot bewuste competentie. Dat is zeker niet altijd het geval.

In de focusgesprekken is men van mening dat ervaring onmisbaar is voor bekwaamheid of competentie, maar het is niet voldoende. De vaardigheden van de student, de context waarin men de ervaring heeft opgedaan en openstaan voor nieuwe zaken spelen daarin een belangrijke rol.

Bovendien is een automatisme geen bekwaamheid of competentie. Ervaring kan in sommige gevallen zelfs belemmerend werken omdat het voor een bepaalde rigiditeit kan zorgen.



Een lerarenopleiding moet ervoor zorgen dat ervaring leidt tot bekwaamheid en competentie, maar het is niet automatisch zo. (student)

Het hangt ook af van bepaalde vaardigheden zoals onderzoekende vaardigheden, reflectie, zichzelf in vraag stellen. (trajectbegeleider)

Ervaring kan ook leiden tot een rigiditeit, bijvoorbeeld over visie wat goed lesgeven is. Dat heeft ook met persoonlijkheden van de cursisten te maken. (lector)



Je ervaring kan vanuit een automatisme komen, en dan is er geen reflectie, het is een automatisme, routine, er is geen echte kennis, of er is geen reflectie over wat je doet, waarom, je doet gewoon iets maar je weet niet wat of waarom je dat zo doet. Zonder die drie, waarom, wat en hoe, kom je niet naar een echte vaardigheid of naar een echte competentie, de drie moeten bij elkaar blijven en verder gaan. (student)

Als je weet hoe en waarom ... dan leer je. Het hangt af van elke persoon en elk werk. (student)

Sommige zij-instromers hebben zoveel bagage dat er geen ruimte meer is om te leren. Ervaring kan een hinderraal zijn. De hindernis moet genomen worden, een elektricien moet ook kunnen lesgeven. (lector)

Veelal is ervaringskennis gebaseerd op routine en worden achterliggende theorieën niet of nauwelijks gekend. Mensen met veel ervaring grijpen vaker terug naar die ervaringen in plaats van naar achterliggende houdingen, vakkennis en vaardigheden die ze meestal nooit (bewust) leerden. Ze hebben veel hiaten als het gaat om de achterliggende vakkennis die onderdeel uitmaakt van hun werkzaamheden. Leerprocessen bij volwassenen worden sterk beïnvloed door opgebouwde werkervaringen, bestaande uit eerder verworven vaardigheden, houdingen en kennis. (Bolhuis, 2009) (Bekkers & e.a., 2001)

Vaak is die kennis de uitkomst van informele en non-formele leerprocessen gedurende de loopbaan. In de nota 'een memorandum over levenslang leren' (Commissie van de Europese gemeenschappen, 2000) lezen we: "Informele leeractiviteiten zijn een gewoon verschijnsel in het dagelijkse leven. Anders dan bij reguliere en niet-reguliere leeractiviteiten gaat het niet om intentionele leeractiviteiten. Bijgevolg kan het voorkomen dat zelfs de personen in kwestie deze informele leeractiviteiten niet herkennen als een bijdrage tot hun kennis en vaardigheden".

Die informele leeractiviteiten hebben belang bij professionele ontwikkeling in die zin dat informeel leren bijdraagt aan de effectiviteit van formeel leren en dat die elkaar versterken. Informeel leren is niet programmeerbaar op zich, maar literatuur leert dat de juiste condities en het juiste leerklimaat kan gecreëerd worden om informeel leren te stimuleren. Er gaan meer en meer stemmen op om informeel leren een plaats te geven in het formele leerproces (Dochy & e.a., 2015) (Frietman, Kennis, & Hövels, 2010).

Uitkomsten van informeel leren zijn ook niet gemakkelijk meetbaar. Een belangrijke uitdaging ligt in de eerste plaats in het herkennen, waarderen en erkennen ervan en verder in het breder en ruimer ontwikkelen van ervaringskennis (Frietman, Kennis, & Hövels, 2010).

Het is de taak van een lerarenopleiding om studenten bewust te maken van wat ze al informeel leerden. Dat is de consensus uit de focusgesprekken. Dat wat studenten leerden, kan zowel een voordeel als een nadeel zijn tijdens de lerarenopleiding. Het is bijgevolg de taak van de opleiding om dat bloot te leggen en waar nodig bij te werken. In het start-opleidingsonderdeel maken we daar concreet werk van.



Bijvoorbeeld een chiroleider die goed voor een groep staat, zal het beter doen dan iemand die van nul start. Soms moeten ze ook wat afleren, want chiroleider zijn, is niet hetzelfde als lesgeven. Dat stimuleren als opleiding is belangrijk. Een ander voorbeeld: een ondernemer die gepassioneerd is door elektriciteit, daar oog voor hebben is ook belangrijk. (trajectbegeleider)



Door in het leven te staan, leer je heel veel op een informele manier en dat breng je mee naar de opleiding en dat brengt je naar je 'métier'. (student)

Soms kan je er actief op ingaan, meestal doen we dat als wat er geleerd werd voor iedereen relevant is. (trajectbegeleider)

Het is inderdaad belangrijk je daarvan bewust te worden, daarom vind ik die oefeningen zo goed en de feedback die je krijgt, van sommige zaken ben je je totaal niet bewust en daar worden dan woorden aan gegeven. En soms als je daar dan over nadenkt, dan kom je op het spoor van ah ja dat heb ik daar of daar geleerd, of ah ja ik was me daar niet van bewust, soms ook in de andere richting, ik wist namelijk niet dat ik zo chaotisch was. (student)

Ogenschijnlijk moeilijke begrippen uitleggen in andere contexten. Bijvoorbeeld een lijst met voor- en navoegsels in het Latijn en Grieks. Zij-instromers krijgen ook de lijst met begrippen. De studenten moeten de lijst niet van buiten leren, maar het geeft wel een overzicht. Als leerkracht moet je linken zien en die overbrengen. (lector)

2.4.3 Talenten

De ontwikkelingen binnen de positieve psychologie leren ons dat we niet enkel moeten inzetten op het onderzoeken van problemen en barrières. Het inzetten van talenten in je job leidt tot een grote mate van subjectief welbevinden en is daarom een belangrijke factor om veerkracht en duurzame inzet te ontwikkelen. Talenten moeten echter gezien worden en op de juiste wijze begeleid worden om er daadwerkelijk voor te zorgen dat ze worden ingezet.

De meningen over het inzetten van talenten in de lerarenopleiding zijn verdeeld tijdens de focusgesprekken. Talenten zijn niet voor iedereen hetzelfde. Er wordt ook een onderscheid gemaakt tussen talenten en competenties. Iedereen moet wel eenzelfde minimumniveau behalen en onder dat minimumniveau kan er niet gecompenseerd worden, omdat je een diploma krijgt waaraan een aantal vereisten gekoppeld zijn. Studenten moeten zich bewust zijn van hun talenten en hun werkpunten. Die samenhang moet ervoor zorgen dat ze dat later als leerkracht optimaal kunnen inzetten.



Een minimumniveau moet iedereen halen: we verwachten dat er talenten zijn om dat te kunnen behalen. (trajectbegeleider)

Niet iedereen moet over dezelfde competenties beschikken, maar wel over het minimum van elke competentie. Er is geen compensatie mogelijk onder het minimum. (trajectbegeleider)

Het is moeilijk om iedereen gelijk te stellen voor bepaalde competenties, want soms zijn er heel andere vakken (vakman versus taalleraar), maar voor andere competenties kan het dan weer wel (klasmanagement, beroepshouding). (trajectbegeleider)

Talenten zijn een baseline om te springen naar een minimumniveau, soms dus een klein sprongetje, soms een grote sprong. (lector)

Er zijn nu studenten die afstuderen met dyslexie, dat was 10, 15 jaar geleden niet mogelijk. Studenten zijn zich bewust van hun beperkingen en ondernemen daarvoor de nodige stappen. (lector)

”

Studenten moeten met de stageschool vooraf goed bespreken hoe ze de school kunnen ondersteunen tijdens hun stage en daarvoor hun ervaring inzetten. Maar dat mag geen excuus zijn om de gemakkelijke weg te kiezen, bijvoorbeeld door enkel vanuit hun eigen ervaring in te zetten op stage. (expert)



Geraadpleegde documenten

- Achterberg, F. (2011). Behouden en veranderen, beschouwingen over school onderwijs en samenleving. Garant.
- Arbeid., A. D. (2006). Antwoord op de stereotypen betreffende de oudere werknemer. Federale Overheidsdienst Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg: Drukkerij Bietlot.
- Ardui, J., & e.a. (2011). Inspiratiegids voor een kwaliteitsvolle didactiek. School of education Expertisenetwerk Lerarenopleiding Associatie KU Leuven.
- Bakker, A. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. Pedagogische Studietoelichtingen.
- Bekkers, P., & e.a. (2001, mei). Werkplekleren voor volwassenen op weg naar een maatwerkmethodiek. Opgeroepen op november 2017, van <https://www.bvekennis.nl/Bibliotheek/14-0150.pdf>
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: a systematic literature review. Educational Research Review 22, 1-8.
- Bolhuis, S. (2009). Leren en veranderen. Bussum: Coutinho.
- Commissie van de Europese gemeenschappen. (2000). Een memorandum over levenslang leren. Brussel: Commissie van de Europese gemeenschappen.
- Dewulf, L. (2009). Ik kies voor mijn talent. Scriptum.
- Digitale didactiek, Belgian Network for open and Digital Learning. (2017, 10 18). Opgehaald van Digitale didactiek: www.digitale didactiek.be

Dochy, F., & e.a. (2015). *Bouwstenen voor High Impact Learning: het leren van toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Donche V., D. E. (2010). *Onderwijs aan volwassenen inspelen op verschillen in leerpatronen*. Antwerpen: Garant.

Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). *Vacational teachers' identity formation trough boundary crossing*. *Journal of Education and Work*, 265-283.

Frietman, J., Kennis, R., & Hövels, B. (2010). *Het managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren*. Ruud de Moor centrum.

Geldof, D. (2013). *Superdiversiteit, hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: Acco.

Houben, P. (2002). *Levensloopbeleid. Interactief levensloopbeleid ontwerpen in de tweede levenshelft*. Maarsse: Elsevier.

Illeris, K. (2007). *How we learn Learning an non-learning in school and beyond*. Oxon: Routledge.

Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human Learning*. Routledge.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). *Unskilled en unaware of it, how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assesments*. *Journal of psychology and social psychology*, 4.

OESO (2013). *OECD Skills Outlook 2013: first results from the survey of adult skills*. OECD.

Oosterheert, I. (2001). How student teachers learn. a psychological perspective on knowledge in learning to teach. UCLO Universiteit Groningen.

Parlement, E. (2007). Sleutelcompetenties voor een leven lang leren: een Europees referentiekader. Luxemburg: Bureau voor officiële publicaties der Europese gemeenschappen.

Peters, E., & Van Houtven, T. (2010). Taalbeleid in het hoger Onderwijs de hype voorbij. Leuven: Acco.

The future teacher. (2017, 10 18). Opgehaald van Toll-net:
<https://www.toll-net.be/index.php/informatie-over-e-leren/the-future-teacher/>

T'Sas J, M. W. (2014). Media Didactica: een referentiekader voor mediawijsheid voor de lerarenopleiding. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 35(4), p 93-105.

UDLcenter. (2017, December 17). <http://www.udlcenter.org>. Opgehaald van National Center on UDL:
<http://www.udlcenter.org>

VLHORA. (2017, December). Instaptoets lerarenopleiding. Opgehaald van <http://www.vlhora.be/instaptoets.html>

VLOR. (2015). Blijven leren: de toekomst, volwassenen leren om te stimuleren, een strategische verkenning. Leuven: Acco.

Deel 2: Handvatten voor coaching

Inhoud

Inleiding	56
1. Coach vanuit een grondhouding van krachtgericht werken en onzeker weten	56
2. Zet in op duurzame motivatie in combinatie met veerkracht en organisatievermogen	58
2.1 Veerkracht	58
2.2 Duurzaam motiveren	59
2.3 Organiseatievermogen	68
3. Coach vanuit een duidelijk ontwikkelingsgericht perspectief	69
3.1 Leeroriëntaties	69
3.2 Mindsets en mindshifts	75
3.3 Werken op willen leren (en bewustzijn dat er iets te leren valt)	76
3.4 Werken op durven leren	82
3.5 Werken op betekenisgericht en open leren	82
4. Vertrek vanuit het bekende en nuttige én leid buiten de comfortzone	83
Geraadpleegde werken	85

Inleiding

Tijdens de lerarenopleiding kunnen we voor zij-instromers het verschil maken via een duidelijke begeleidings- en coachingsvisie. In deze bijdrage schetsen we daarvoor een kader en reiken we hulpmiddelen aan om dat waar te maken. In ons totaalconcept zien we praktische toepassingen voor trajectbegeleiders en voor lectoren, alsook voor de opbouw van het start-opleidingsonderdeel.

We gaan in op de volgende aspecten:

1. coach vanuit een grondhouding van krachtgericht werken en onzeker weten;
2. zet als coach in op duurzame motivatie in combinatie met veerkracht en organisatievermogen;
3. coach vanuit een duidelijk ontwikkelingsgericht perspectief;
4. vertrek als coach vanuit het bekende en nuttige én leid buiten de comfortzone.

1. Coach vanuit een grondhouding van krachtgericht werken en onzeker weten

‘Onzeker-weten is de boodschap maar voor nuance is weinig plaats.’

Om geen misverstanden te creëren met andere begeleidingsvormen geven we eerst de kompaspunten van coaching mee. Coaching onderscheidt zich van andere begeleidingsvormen zoals therapie, training, consultancy ... en wel op basis van volgende distincties (Engel, 2010):

1. gelijkwaardigheid is de basis van een coachingsrelatie;
2. de coach is de expert van zijn vraagstuk;
3. de coach is geen adviseur, maar doet suggesties;
4. de verantwoordelijkheid tot verandering ligt bij de coach.

Om de grondhouding voor coaching te illustreren en duidelijk te stellen, inspireerden we ons op een bron uit het sociaal werk. We citeren enkele passages uit de afscheidsrede van Martin Stam: ‘Het belang van onzeker weten’, dat onder andere gaat over het handelen van ervaringsdeskundigen (Stam, 2016). Zo provoceren we gedeeltelijk ons eigen proceduredenken en hopen we aanleiding te geven tot debat.

Enkele citaten die het overdenken waard zijn:

- Onzeker weten is een tegenkracht tegen onverschilligheid, domheid en arrogantie en een voorwaarde voor inclusieve verantwoordelijkheid. (p. 44)
- Onzeker weten verzet zich tegen systeem en routine, het maakt zoeken mogelijk naar onverwachte oplossingen en samenhangen. Het drukt het tussengebied uit waarin we kunnen loskomen van moeten: ‘ont-moeten’. Een tussenzone waarin we betekenisvolle ontmoetingen hebben en waarin we ons laten verrassen, verwonderen en aan het twijfelen brengen. (.....) laten zich leiden door de overtuiging dat elk mens begiftigd is met veerkracht en dat iedereen – met de juiste sociale steun – tot wonderen in staat is ... (p. 44)
- Coaches benutten hun sociale en creatieve vermogens om maatwerk te leveren dat past in die ene unieke situatie, voor die ene persoon of groep. (p. 45)
- Die patronen en hun consequenties voor je doen en laten, kun je pas kennen als je je eerst opent voor die bijzondere omstandigheden. Anders dénk je dat je het al weet, en dat is een riskante houding. (p. 46).

Slagen we er in als opleidingsinstelling en als lectoren om achter of doorheen alle gelijkenissen te kijken en te luisteren naar datgene wat de individuele persoon nodig heeft? Kan die nood, die de Franse filosoof Emmanuel Levinas het ‘appel’ noemde van het gelaat van de ander, het echte voorwerp van onze coaching worden? Dat lijkt ons de spiegel die elke student ons kan voorhouden.



In deze barre tijden verlangt een mens naar simpele oplossingen en naar duidelijkheid. Als zijn kop ontploft door een teveel aan informatie, wil hij een baseline om mee voort te kunnen, een boei om op te drijven, een mantra om te pas en te onpas te gebruiken. Daar hoort drama bij: nuance verkoopt niet. De Morgen, Marc Coenen, 1 juli 2017

2. Zet in op duurzame motivatie in combinatie met veerkracht en organisatievermogen

2.1 Veerkracht

Een minimum aan veerkracht is nodig om gemotiveerd te kunnen zijn, te blijven of te worden. Veerkracht is het vermogen om je aan te passen aan stress en tegenslagen. Mensen met een hoge veerkracht zijn minder geneigd om de moed te laten zakken en hebben meer doorzettingsvermogen dan mensen met een lage veerkracht. Vaak komen ze zelfs sterker uit moeilijke situaties: ‘What doesn’t kill you, makes you stronger’. Larock, Van Speybroeck & Vileirs (Larock, 2012) zien veerkracht dan ook als een basisvoorwaarde waarop motivatie rust. Tijdens focusgesprekken peilden we bij lectoren en trajectbegeleiders of ze de veerkracht van studenten kunnen inschatten. Ze waren het unaniem eens dat dit zeer moeilijk is.



Moeilijk, want zij-instromers zijn vaak heel positief omdat ze zich komen verkopen. Ze lachen weg wat negatief is. Er zijn ook aspecten die extern zijn en waar je je in het begin niet bewust van bent (werk verliezen ...). Maar iedereen moet het voordeel van de twijfel krijgen, want veerkracht is heel moeilijk om in te schatten. Veerkracht inschatten is al moeilijk voor jezelf, dus zeker voor een ander. Je moet het wel bij de intake aangeven, maar hoe het zal verlopen later is niet in te schatten. (trajectbegeleider)

Het is een goed uitgangspunt om aan te nemen dat iedereen over veerkracht beschikt en, mits de juiste sociale steun, die verder kan ontwikkelen (Stam, 2016). We kunnen studenten aanmoedigen om hun veerkracht aan te spreken en hun sociaal netwerk in te zetten. Tot het sociaal netwerk van studenten behoren gezins- en familieleden en vrienden, maar ook de opleidingsinstelling, de lectoren en de peers (bron: focusgroepen).

De slaagkansen van een student nemen fors toe als die een beroep kan doen op een ondersteunend netwerk:



Een opleiding kan en moet eigenlijk een ondersteunend netwerk worden, je maakt nieuwe vrienden ... als je geen netwerk buiten de opleiding hebt, dan is het des te belangrijker dat de opleidingsinstelling een ondersteunend netwerk wordt om de opleiding vol te houden.
(trajectbegeleider)

Klopt helemaal, maar mijn medestudenten helpen mij ook, samen een pint gaan drinken en eens goed lachen met de lectoren, dat lucht op. (student lerarenopleiding)

2.2 Duurzaam motiveren

Kwadraet¹ ((z.d.), 2016) ontwikkelde op basis van praktijkervaringen in het ESF-project 'Duurzaam motiveren' een vijf-bouwstenenmodel (zie figuur 1). Dat model geeft inzicht in hoe mensen functioneren en het biedt structuur om motivatie te ondersteunen. Die bouwstenen leggen het fundament van wat ze 'duurzaam motiveren' noemen. Het project is gestart vanuit de vraag hoe oudere werknemers duurzaam gemotiveerd kunnen worden maar het concept dat er uit is voortgevloeid is een inclusief concept.

¹Kwadraet maakt deel uit van Stichting Lodewijk de Raet en is een door de Vlaamse overheid erkende gespecialiseerde vormingsinstelling.

Met de term 'duurzame motivatie' bedoelen Larock, Van Speybroeck & Vileirs motivatie die van binnenuit komt en die gedragen wordt door motivatie-ondersteunende en motivatiefaciliterende voorwaarden. Duurzame motivatie wordt dus niet enkel gestuurd door externe prikkels, maar steunt ook op een wederzijds engagement tussen de student en de opleiding. Het is een dynamisch gegeven en zoekt naar een evenwichtige verbinding tussen de opleidingsdoelstellingen en de persoonlijke waarden van de student (Larock, 2012).

Motivatie steunt op een dynamische relatie tussen de student en de onderwijsinstelling, beide partijen moeten willen en kunnen geven. Het gaat daarbij om een gedeelde verantwoordelijkheid: het is aan de opleiding om de juiste voorwaarden te kunnen en willen scheppen; het is aan de student om aan te geven wat voor hem belangrijke voorwaarden zijn en betrokken te zijn bij de totstandkoming ervan. De eerste drie bouwstenen zijn gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (Deci, 1985) (Ryan R. M., 2000).

Deze theorie legt uit hoe en wanneer mensen enthousiast en gemotiveerd functioneren. Zij geven drie bouwstenen aan: competentie, autonomie en verbinding. Het zijn psychologische basisbehoeften aanwezig bij elke mens. Die zijn wezenlijk voor ieders persoonlijke groei, integriteit en welzijn en noodzakelijk om vanuit zichzelf gemotiveerd te kunnen zijn (Deci & Ryan, 2000). De vierde bouwsteen is gebaseerd op het begrip 'autonome motivatie.' (Ryan R. M., 2000). In dit model heeft men die vertaald in een vierde bouwsteen: aspiraties en waarden. Tot slot voegt men, gebaseerd op de praktijk, nog een vijfde bouwsteen toe: waardierend samenwerken. Die vijfde bouwsteen vormt de spil die de andere bouwstenen ondersteunt.



Figuur 1. Vijf-bouwstenenmodel van duurzame motivatie

We gaan hier in op elk van de vijf bouwstenen en proberen telkens aanwijzingen te geven voor de opleiding en/of de lerarenopleider. Voor die aanwijzingen baseren we ons op de tips die vermeld worden in de brochure 'Duurzaam motiveren' ((z.d.), 2016). We vertalen ze van een werkcontext naar een onderwijscontext.

Bouwsteen 1: competentie

Bij de behoefte aan competentie gaat het erom het gevoel te hebben over de nodige capaciteiten te beschikken en die te kunnen inzetten om goed werk te leveren. Verder gaat het ook over het uitoefenen van invloed om goed werk te leveren.

Wat kunnen we onder meer doen om aan deze behoefte tegemoet te komen:

- vertrouwen hebben in het kunnen van de student en positieve verwachtingen uiten;
- positieve feedback geven (onderzoek toont aan dat positieve feedback het besef van competentie doet toenemen, terwijl negatieve feedback het doet afnemen);
- voldoende uitdagende en duidelijke taken voorzien;
- aangepaste leerkansen voorzien, ook voor hen die trager leren: via leernetwerken, coaching, foutenanalyse ...

Bouwsteen 2: autonomie

Bij autonomie gaat het er om in bepaalde mate zelfstandig te kunnen handelen en om zelf keuzes te kunnen maken.

Inzetten op autonomie is een veelvuldig weerkerend thema in (literatuur over) lerarenopleidingen (Vansteenkiste, 2015; Dochy & e.a., 2015; CEPM, 2018).

In onderzoek naar de relatie tussen autonomie en creativiteit is de gangbare gedachte dat een gebrek aan autonomie demotiverend werkt en daarmee ook de creatieve prestaties aantast. Eric F. Rietzschel stelt in zijn artikel 'de creatieve paradox van autonomie en structuur' (Rietzschel, 2015) dat die autonomiebehoefte er is voor iedereen, maar niet in dezelfde mate en dat er dus soms andere zaken belangrijker zijn. Zijn bevindingen, geïnspireerd op de onderzoeksliteratuur met betrekking tot arbeidscontext, zijn interessant voor het inrichten van de leeromgeving. Hij pleit niet voor een one-size-fits-all benadering maar voor een interactionistische benadering waarbij ingespeeld wordt op individuele behoeften.

Te veel autonomie bij het uitvoeren van complexe taken kan bij sommige personen creativiteit juist in de weg staan. Complexe taken worden gekenmerkt door de aanwezigheid van meerdere (of een onbekend aantal), niet concreet omschreven manieren om een taak uit te voeren en/of meerdere mogelijke uitkomsten. “Hiermee lijken complexe taken sterk op Simons (1973) slecht gestructureerde problemen. Er is geen eenduidig stappenplan, de uitvoerder van de taak moet zelf zijn of haar weg zoeken door de probleemruimte” (Rietzschel, 2015). Bovendien hebben mensen bij het uitvoeren van taken de neiging om de weg van de minste weerstand te kiezen: niet originele ideeën, sterk toegankelijke kennis zoals stereotypes en bekende voorbeelden. Als de taakcomplexiteit dus te open en te groot is, versterkt ze de neiging om versimpelde strategieën te gebruiken, wat creativiteit onderdrukt.

Iedereen heeft een andere perceptie van autonomie. Waarbij de ene autonomie ervaart als ‘je mag het zelf invullen’, ervaart de andere het als ‘je moet het maar zelf uitzoeken’. Wat voor de één helpt, kan de andere juist in de weg zitten. Het vinden van de juiste taakcomplexiteit voor een persoon is dus essentieel. Voor sommige mensen (bv. bij mensen met een grote structuurbehoefte) is duidelijkheid belangrijker dan autonomie. Door de complexiteit van de taak te verkleinen en te vermijden dat men al te gangbare ideeën kan gebruiken, worden mensen gedwongen om een probleem vanuit meer atypische, verdiepende perspectieven te bekijken.

De taakcomplexiteit verminderen kan men doen door een zekere taakstructuur aan te bieden in de vorm van strategieën of leerpaden, zoals:

- verplichten om deelonderwerpen sequentieel te behandelen;
- het probleem versmallen;
- elementen die men bij het ontwerp mag gebruiken beperken;
- doelen aanbieden (zonder te fixeren op een duidelijke uitkomst).

We besluiten eruit dat een goede, geïndividualiseerde begeleiding of opdracht kansen geeft aan autonomie en creativiteit door voldoende taakcomplexiteit, maar dat ze ook garanties inbouwt voor voldoende verdiepende aanpak door het aanbieden van de juiste taakstructuur.

Wat kunnen we onder meer doen om aan deze behoefte tegemoet te komen:

- het belang en het doel van de opleiding (taken ...) duidelijk maken aan studenten en hen de verantwoordelijkheid geven om daar naar te handelen en hen er ook op aanspreken;
- studenten zelf laten kiezen hoe ze een taak zullen aanpakken;
- studenten aanmoedigen om initiatief te nemen en andere, verschillende methodieken en strategieën uit te proberen;
- studenten bevragen naar suggesties voor verbetering, hen betrekken in kwalitatieve evaluaties en achteraf samen bespreken waarom iets wel of niet aangepast werd;
- een complexe taak in aparte onderdelen aanbieden, zodat elk onderdeel wordt afgewerkt voor men aan het volgende deel begint ...

Bouwsteen 3: verbinding

Verbinding verwijst naar zich geaccepteerd en gewaardeerd voelen; positieve relaties hebben met anderen. We zijn allemaal mensen en we hebben allemaal dezelfde (basis)behoefte. Eén van deze behoeftes is verbinding. Een moment van écht contact alleen al door de ander even aan te kijken, kan al een wereld van verschil maken. Brown omschrijft verbinding als energie die bestaat tussen mensen als ze zich gezien voelen, gehoord en gewaardeerd; wanneer ze kunnen geven en ontvangen zonder oordeel (Brown, 2018). Verbinding maken met studenten is dan ook cruciaal en essentieel om tot leren te komen.

Wat kunnen we onder meer doen om aan deze behoefte tegemoet te komen:

- respect opbrengen voor ieders eigenheid;
- studenten hun mening laten delen en ernaar luisteren;
- een sfeer creëren van samen werken en samen leren;
- participeren aan informele momenten;
- studenten steunen als ze 'fouten maken';
- lesonderwerpen laten aansluiten bij de leefwereld van de studenten;
- studenten zelf onderwerpen laten aanbrengen in de les ...

Bouwsteen 4: aspiraties en waarden

De zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan gaat ook in op de verschillende soorten motivatie. Naast de klassieke indeling intrinsieke en extrinsieke motivatie voegt de zelfdeterminatietheorie een derde soort motivatie toe, namelijk de autonome motivatie. Mensen kunnen ook van binnenuit gemotiveerd zijn om extrinsieke doelen na te streven. Zo iemand is dan gemotiveerd omdat hij/zij het doel of de taak belangrijk, betekenisvol of waardevol vindt. Larock, Van Speybroeck & Vileirs (Larock, 2012) vertalen die autonome motivatie in hun vierde bouwsteen naar aspiraties en waarden. Daarbij omschrijven ze aspiratie als een drijfveer, als iets willen waarmaken, een verlangen willen vormgeven in de wereld. Die drijfveren hangen volgens hen samen met waarden, dingen die belangrijk zijn, ertoe doen. Net zoals aspiraties kunnen zij nooit geheel bereikt worden, maar wel een leidraad bieden. Veel waarden zijn onbewust, ze zijn gebaseerd op wat we hebben meegekregen in onze opvoeding.

Wat kunnen we onder meer doen om waarden en aspiraties bewust en bespreekbaar te maken:

- studenten bevragen naar wat hen bezighoudt, naar wat hen boeit in hun studie;
- studenten vragen waarmee zij het verschil willen maken; hoe ze betekenis willen geven aan de job van leraar-zijn;
- zelf aangeven waarmee jij als lerarenopleider of als opleidingsinstelling het verschil wenst te maken, welke waarden je belangrijk vindt ...

Bouwsteen 5: waarderend samenwerken

Waarderend samenwerken omschrijven Larock, Van Speybroeck & Vileirs als een manier om uitdagingen en problemen die voortdurend opduiken in samenwerking aan te pakken (Larock, 2012). Ze lieten zich hiervoor inspireren door twee benaderingen, namelijk die van het 'waardierend onderzoek' (Appreciative Inquiry) en die van 'oplossingsgericht werken' (Visser, 2010).

De volgende drie elementen keren hun inziens terug in beide benaderingen:

- het onderzoeken van positieve ervaringen uit heden en verleden;
- het helder en scherp krijgen van een positief toekomstbeeld of gewenst alternatief;
- het verkennen van eerste stappen.

De waarderende manier van communiceren zien ze als de spil in hun vijfbouwstenenmodel. Hiermee bedoelen ze dat waarderend samenwerken de vier andere bouwstenen ondersteunt, maar geen noodzakelijke voorwaarde is in het creëren van duurzame motivatie.

Waarderend samenwerken, tussen lectoren en studenten en tussen studenten onderling, kan ervoor zorgen dat studenten meer autonomie in hun studie ervaren.

Wat kunnen we onder meer doen:

- studenten vragen waar ze zelf naartoe willen, wat hun gewenst toekomstbeeld is;
- studenten aanmoedigen om zelf oplossingen in te brengen voor problemen;
- studenten eerder suggesties geven in plaats van aanbevelingen;
- waarderend samenwerken tussen studenten aanmoedigen ...

Waarderend samenwerken kan ervoor zorgen dat studenten zich competenter voelen.

Wat kunnen we onder meer doen:

- benadrukken en bevragen wat mensen in hun mars hebben, wat ze (wel) kunnen of nog kunnen ontwikkelen;
- succeservaringen verkennen en de elementen analyseren die daartoe geleid hebben;
- positieve feedback geven zowel direct als indirect, ook als het niet goed gaat (bv. Hoe heb je dat volgehouden?);
- studenten begeleiden in het nadenken over wat er anders kan in de toekomst en wat de positieve gevolgen daarvan zijn, eerder dan kritiek te geven of te adviseren ...

Waarderend samenwerken kan ervoor zorgen dat studenten zich verbonden voelen.

Wat kunnen we onder meer doen:

- luisteren, doorvragen en parafraseren;
- rekening houden met de gewenste toekomst van de student;
- negatieve gebeurtenissen of gedrag herkaderen naar iets dat (ook) positief is:
 - * falen zien als een kans tot leren: als iemand faalt, kan je ook de bereidheid appreciëren dat hij of zij iets nieuws probeert of de lat hoger legt;

* storend gedrag zien en herkaderen als een valkuil van een kwaliteit (bv. drammerigheid kan voortkomen uit de kwaliteit dat iemand in iets gelooft en ervoor wil gaan) ...

Waarderend samenwerken kan ervoor zorgen dat studenten meer zicht krijgen op wat ze echt belangrijk vinden (waarden) en waarin ze het verschil willen maken (aspiraties).

Wat kunnen we onder meer doen:

- studenten niet alleen waarderen voor wat ze kunnen (competenties), maar ook voor wat ze willen, wat hen drijft;
- studenten uitnodigen om realistisch te dromen. Impliciet zitten in dromen waarden en aspiraties en die kunnen we helpen benoemen ...

2.3 Organiseringsvermogen

Of een student slaagt in een opleiding heeft ook te maken met persoonlijk organiseringsvermogen. We kunnen deze organisatie faciliteren, alsook studenten bewust maken dat een goede organisatie veel mogelijk maakt.



Dit bepaalt veel wat betreft de randvoorwaarden om de opleiding op een goede manier te kunnen volgen, om georganiseerd te geraken om de opleiding te kunnen volgen: vroeger weg moeten in de les om kinderen op te halen, niet mogen van de man; weg moeten om voor zieke ouders te zorgen in het buitenland ...
(focusgroep trajectbegeleider)



Zij-instromers zijn ouder en hebben meer verantwoordelijkheden, ze hebben misschien minder tijd om te besteden aan de opleiding. Dat is niet evident. Ze moeten hun tijd heel goed beheersen, ze moeten een keuze maken, elke dag, wat is mijn prioriteit. Ja, ik ben volwassen, ik ben ouder, dit zijn mijn prioriteiten ... het is niet zoals een student die 18 jaar oud is, het is een groot verschil. (focusgroep studenten)

3. Coach vanuit een duidelijk ontwikkelingsgericht perspectief

3.1 Leeroriëntaties

In het raamkader schonken we reeds aandacht aan vier verschillende leeroriëntaties bij het leren van leraren in opleiding (Oosterheert, 2001). In deze paragraaf zetten we de vier leeroriëntaties en de consequenties wat uitgebreider op een rijtje. Eerst en vooral moeten we opmerken dat de verschillende leeroriëntaties eerder 'prototypes' zijn. Geen enkele student zal wellicht zuiver binnen een bepaald profiel passen. Toch is elk profiel duidelijk herkenbaar en geeft het ons een goed kader om te differentiëren qua begeleiding. De kans dat in de opleiding de manier van leren spontaan verandert, is niet zo groot. We kunnen onze leeromgeving/begeleiding wel aanpassen aan de startpositie van de student (zie verder).

Uit literatuur blijkt dat een open betekenisgerichte leeroriëntatie het meest aansluit bij de kenmerken van expertleraren. Die studenten kunnen zelf aan de slag binnen een contactvolle omgeving die voldoende impulsen en kansen geeft. Studenten met een gesloten betekenisvolle leeroriëntatie hebben vooral behoefte aan kansen om de betekenis die zij aan ervaringen, het leren ... geven goed te leren definiëren. Daarnaast kunnen ze gestimuleerd worden om zoveel mogelijk gebruik te maken van anderen in hun leerproces (mentoren, peers, opportuniteiten aangrijpen ...).

Studenten met een inactieve overlevingsgerichte leeroriëntatie en een gesloten reproductieve leeroriëntatie moeten daarentegen in de eerste plaats kunnen erkennen dat er iets te leren valt (boven het plafond van het eigen kunnen) voor er met echte begeleiding kan gestart worden.

We herkennen hier bijvoorbeeld de student die ervaart dat hij niets te leren heeft omdat hij in zijn leven al zoveel bedrijfstrainingen heeft gegeven, maar ook de bachelor onderwijs met enkele jaren ervaring die één onderwijsvak extra opneemt en ervan uitgaat dat hij enkel de specifieke vakkennis te leren heeft.

Literatuur geeft ook aan dat louter de hoeveelheid ervaring met zelfstandig lesgeven niet gerelateerd is aan de leeroriëntatie, noch aan een betere zelfbepaling, noch aan beter koppelen van theorie en praktijk (Huijzer, 2013; Oosterheert & Vermunt, 2003). Dat ondersteunt het idee dat leeroriëntaties niet vanzelf veranderen.



Leeroriëntatie	Beschrijving van de leeroriëntatie van de student (Oosterheert & Vermunt, 2003)	Consequenties
<p><u>Overlevingsgericht</u> <u>inactief</u> intuïtief en onbewust leren, gericht op automatismen en het vermijden van negatieve ervaringen en feedback.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Als je veel lesgeeft, leer je het vak vanzelf. • Leren door doen staat centraal, zonder specifieke doelen na te streven • Ze hechten veel waarde aan wat ze automatisch geneigd zijn te doen. • Zolang ze zichzelf handhaven in de klas zijn ze niet gericht op het verbeteren van hun lesgeven. Stuurloosheid en ad hoc problemen oplossen kenmerkt hun leren. • Informatie van anderen wordt gewaardeerd wanneer het een oplossing betreft voor een reeds door hen ervaren probleem. • Het ontwikkelen van hun referentiekader (meer gaan zien en horen in de klas) heeft geen aandacht. • Negatieve leservaringen worden zo snel mogelijk vergeten en leveren geen noemenswaardige zorgen op. • Bij het terugkijken op hun lessen zijn ze niet erg leerlinggericht. • Ze zijn eerder introvert dan extravert. • Ze scoren het laagst van alle leraren-in-opleiding op de drie 'concerns', met een accent op het concern 'leren/motivatie van leerlingen'. • Ze scoren middelmatig op affectief-emotionele kenmerken. • Deze manier van leren lijkt vooral bepaald te worden door bovengenoemde opvatting over leren onderwijzen. • Ze ervaren tijdens instituutsbijeenkomsten niet dat ze gestimuleerd worden zelf na te denken. Evenmin zijn ze van mening dat opleiders de relatie tussen theorie en praktijk goed kunnen leggen. 	<p>Sterke inzet op willen leren is nodig bij begeleiding. Bij deze studenten kunnen we verwachten dat dit niet spontaan zal komen. Doorgroei zonder externe druk is onmogelijk omdat men zich zo weinig richt op 'meer horen en zien tijdens het lesgeven m.a. w. een groter referentiekader.'</p>

<p><u>Gesloten reproductie-gericht</u> verbeteren binnen bestaand referentiekader, gebruiken wat direct is in te passen en verwerpen de rest, geen dynamische herstructurering van het referentiekader</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ze zijn bezig hun lesgeven te verbeteren vanuit hun bestaande kennis (bijvoorbeeld beelden van zichzelf als leraar en ideale onderwijssituaties). Ze zijn er niet op gericht deze kennis verder te ontwikkelen. • Ze zetten hun streefbeeld af tegen praktijkervaringen en lossen discrepanties daartussen op met praktische oplossingen. • Zij gaan weinig communicatief te werk: leggen problemen niet snel voor aan anderen, maar benutten (praktische) informatie wanneer dat 'langskomt' en meteen aansluit op een behoefte. • Ze hebben ernstige zorgen over negatieve leservaringen. Ze denken erover na en zoeken naar oplossingen. • Ze scoren relatief laag op algemene zelfwaardering, emotionele stabiliteit en tolerantie voor dubbelzinnigheid (ambigüeitolerantie). • Hun scores op alle concerns zijn matig, met een licht accent (iets hoger) op het concern 'didactische toepassingen vinden'. • Ze ervaren tijdens instituutbijeenkomsten niet dat ze gestimuleerd worden zelf na te denken. Evenmin zijn ze van mening dat opleiders de relatie tussen theorie en praktijk goed kunnen leggen. 	<p>Deze leeroriëntatie is in wezen niet gericht op verder en breder ontwikkelen van de eigen basis. Er is sprake van een 'ingebouwd plafond.'</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><u>Gesloten (afhankelijk) betekenisgericht</u> behoefte aan externe sturing, nieuwe input is welkom, vragen om oplossingen, spanning tussen willen en durven.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ze zijn bezig hun lesgeven stap voor stap te verbeteren. • Omdat ze ertoe neigen hun eigen waarneming en hun denken daarover niet te vertrouwen, zijn ze voor bewustwordingsprocessen sterk afhankelijk van anderen. • Voor de betekenisgerichte dimensie in hun leren hebben zij dus externe sturing nodig, hetgeen zij ook erkennen en verwelkomen. • Ze definiëren problemen in eerste instantie als handelingsproblemen, terwijl betekenisproblemen impliciet blijven tot ze (conceptuele) informatie tegenkomen die daaraan gerelateerd is. Ze ervaren dus wel betekenisproblemen, maar hebben moeite die te expliciteren. • Ze hebben ernstige zorgen over negatieve leservaringen en ze gaan ook het meest actief met dergelijke ervaringen om. • Ze scoren relatief hoog op alle concerns. • Ze ervaren van alle leraren-in-opleiding het sterkst dat ze tijdens instituutsbijeenkomsten gestimuleerd worden zelf na te denken en dat opleiders de relatie tussen theorie en praktijk goed kunnen leggen. 	<p>Deze studenten zijn duidelijk gericht op bijleren. Belangrijk is nadruk te leggen op expliciteren van betekenissen en te stimuleren naar een meer open betekenisgerichte aanpak om interne fricties los te kunnen laten.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><u>Open (onafhankelijk) betekenisgericht</u> interne sturing, zelfstandig werken en zoeken naar inhoud, bewust van de beperkingen van eigen perspectief, zoeken een actief en dynamisch samenspel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ze zijn het meest onafhankelijk in hun leren. • Ze proberen hun lesgeven te verbeteren door ook hun kennisbronnen die in de opleiding en daarbuiten beschikbaar zijn. • Ze relateren de informatie van deze bronnen zelf aan elkaar en ervaren daarbij dat het leerresultaat niet altijd in het 'hier en nu' tot stand kan komen. • Ze beschikken over een positief zelfbeeld, zijn emotioneel stabiel en kunnen goed omgaan met dubbelzinnigheid. • Problemen worden gedefinieerd als handelingsproblemen en als betekenisproblemen. • Ze maken zich geen zorgen over negatieve leservaringen en vertonen een lichte neiging tot vermijden. • Ze scoren relatief hoog op alle concerns, met een accent op het concern 'leren/motivatie van leerlingen'. • Ze zijn positief over de mate waarin ze tijdens instituutsbijeenkomsten gestimuleerd worden zelf na te denken en over de relatie theorie/praktijk in hun opleiding. Toch zijn ze daarover minder positief dan gesloten betekenisgerichte leraren-in-opleiding, wellicht omdat ze er minder afhankelijk zijn van. 	<p>Deze studenten kunnen hun handelen sterk sturen. Belangrijk is hen een ondersteunende en stimulerende rol te geven via feedback, deelname aan communities of practise, en hen extra bronnen aan te reiken.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.2 Mindsets en mindshifts

Als we studenten willen coachen in de richting van een goede leeroriëntatie (open betekenisgericht) dan vergt dat het ontwikkelen van een nieuwe mindset.

Simons (2013) snijdt dat thema mindsets aan in zijn afscheidsrede. Hij definieert een mindset als: “Een aantal samenhangende, meestal impliciete voor henzelf vanzelfsprekende assumpties, opvattingen en kennisonderdelen, van individuen of groepen, vaak rondom een kernidee of basisassumptie die het gedrag van deze mensen blijvend bepalen.” (Simons, 2013, p. 8).

Als je een mindset wil veranderen dan wordt er gesproken over een mindshift. Dat veranderingsproces is niet zo eenvoudig en vraagt tijd. Op basis van literatuur uit diverse disciplines beschrijft Simons een zeven-delig stappenplan voor het leren en veranderen van mindsets. Hij geeft een basisoverzicht van mogelijke interventies.

Hieronder geven we een overzicht van de verschillende fasen:

1. “expliciet niet willen (inmotion);
2. (nog) niet willen (precontemplation, zich niet bewust zijn dat er iets te leren valt);
3. niet weten hoe (contemplation);
4. niet durven (contemplation);
5. voorbereiden en plannen maken (preparation, voorbereiden van nieuwe gedrag);
6. actie (aan de slag met het nieuwe gedrag);
7. onderhoud (maintenance, consolideren, zelfregulatie, verder leren).”

(Simons, 2013)

Niet elke mindshift bevat alle bovenvermelde fasen. Ook kan de volgorde van de fasen verschillend zijn.

Op basis van het stappenplan van Simons en de verschillende leeroriëntaties en de consequenties die we eraan koppelen qua begeleiding kiezen we drie terreinen die interessant zijn om als begeleider ingrepen te kunnen doen. In de volgende paragrafen werken we suggesties uit voor:

- werken op willen leren (en bewustzijn dat er iets te leren valt);
- werken op durven leren;
- werken op betekenisgericht en open leren.

De verschillende strategieën in de afscheidsrede van Simons (2013) zijn hierbij inspirerend geweest.

3.3 Werken op willen leren (en bewustzijn dat er iets te leren valt)

In deze paragraaf verkennen we mogelijkheden waarbij studenten niet willen leren of niet beseffen dat er iets te leren valt. Sommige van voorgestelde strategieën zijn ook zinvol op andere momenten bij de begeleiding van aanstaande leraren. De verschillende interventies zijn zo gerangschikt dat de reikwijdte minder rechtstreeks, maar ook dieper of breder is en dus meer doeleinden heeft dan uitsluitend te werken op 'niet willen leren'.

Gewoon afwachten

Doorheen de opleiding ontdekt men zelf de noodzaak tot leren.

Overtuigen: beïnvloeden met een 'eenvoudige' zin

Soms kunnen we mensen in een begeleidingssituatie aan het denken zetten en beïnvloeden in het bewustzijn dat er iets te leren valt met een 'eenvoudige' zin. Dat is meestal een zin die je nooit zou zeggen als je er lang over zou nadenken en die zelfs iets 'onlogisch' heeft, maar mensen wel aan het denken zet.

Sommige mensen hebben daar een soort ‘gave’ voor om dat soort pakkende interventies te doen.



Een student vraagt of hij aan het einde van de les 15 minuten vroeger naar huis mag gaan, zo niet moet hij een uur wachten op de volgende trein. De docent antwoordt met een glimlach: ‘De lessen zijn een leerkans die de opleiding je aanbiedt, maar zijn niet verplicht. Kies gerust zelf of je die leerkansen grijpt of niet’.

Filip Dutton (2010) heeft dit soort beïnvloedingssituaties en de anatomie ervan onderzocht aan de hand van meer dan 150 voorbeelden uit totaal verschillende situaties en vergeleken met de principes van beïnvloeding die we ook zien in het dierenrijk. Hij komt tot het volgende:

Overreding kent vijf belangrijke spilpunten (Dutton, 2010):

1. **Eenvoud:** velen van ons hebben de illusie dat overreding gecompliceerd zou moeten zijn. Dat is niet zo. Beïnvloeding die het meest effect heeft, is simpel. Ondeugend, een beetje brutaal, zonder er doekjes om te winden en verpakt in weinig woorden. Beschaving ten spijt hebben onze hersenen een voorliefde voor eenvoud.
2. **Vermeend eigenbelang:** hou bij de formulering rekening met het (vermeend) eigenbelang van de andere. “Diplomatie, zei iemand ooit, is de kunst om de anderen jouw zin te laten doen en ervoor te zorgen dat ze zich daar nog prettig bij voelen ook” (p. 223).
3. **Incongruentie:** incongruentie zorgt ervoor dat je hersenen even stil staan, je verrassen en net daarin sluipt de beïnvloeding. In wezen zorgt incongruentie ervoor dat wat je verwacht (bv. een politiek correct antwoord) net niet aansluit bij wat je zegt. Het is net het verstoringseffect dat twee met elkaar in strijd

zijnde impulsen veroorzaken, dat ervoor zorgt dat het in je hoofd gaat ‘rammelen’. Dat zet je aan tot nadenken of het anders kijken naar je verwachtingen. “Het geheim van bekering,” schreef de Griekse filosoof Plato ooit, “ligt niet in het implanteren van ogen, want die ogen zijn er al. Het is eerder een zaak van de ogen van een ander de juiste kant op te laten kijken.” Incongruentie wordt op vele terreinen gebruikt zoals in reclame, goochelen, gevechtssporten, humor. Incongruentie zet je cognitieve weerstand even op nul, zodat (zelf)vertrouwen en empathie (zie verder) kunnen binnenvallen.

4. **(Zelf)vertrouwen:** er gaat niets boven (zelf)vertrouwen om vertrouwen te genereren. Breng je boodschap met (zelf)vertrouwen. Wie het meest zelfverzekerd is, wordt als het meest competent beschouwd en men acht het meest waarschijnlijk dat die personen het bij het rechte eind hebben. Kortom, zelfvertrouwen heeft een ‘halo-effect’. Je scheidt ook meer vertrouwen in een boodschap als je ‘evidence-based’ werkt.

5. **Empathie:** in plaats van de regelrechte confrontatie aan te gaan met iemand die je wil overtuigen werkt ‘de kunst van de empathie’ vaak beter. Je kan de afstand tussen jezelf en de andere verkleinen. Je kan wat je zegt ook zo inkleden dat het persoonlijker wordt.

Bewustwording via heterogene groepen (grenspraktijken)

De mindsets, achtergrond, ervaringen ... van verschillende individuen in een groep zijn steeds divers. Als je mensen uit verschillende vakgebieden, met verschillende ervaringen, opvattingen samen dingen laat doen dan komen de verschillende perspectieven naar boven. Door met elkaar het gesprek aan te gaan, worden individuen zich bewuster van hun eigen perspectief en kunnen ze dat beter formuleren. Daarnaast kan er een vergroot begrip of een vergrote waardering ontstaan voor andere perspectieven en leert men vanuit het perspectief van de andere kijken (Simons, 2013; Bakker, 2014). Deze strategie zet eveneens in op werken op betekenisgericht leren.

Urgentiebesef en nieuwsgierigheid creëren

Eén van de bouwstenen in het Hill-model van Dochy (2015) is ‘urgentiebesef creëren’. Daarbij stelt men dat elk leerproces start vanuit een beargumenteerd of overtuigend (dringend) probleem, een hiaat of sterke interesse. Nieuwsgierigheid is een persoonlijkheidskenmerk. Mensen verschillen in hoe vaak en diepgaand ze nieuwsgierig zijn. Dat is echter ook een veranderbare eigenschap. Kashdan (2009) beschrijft nieuwsgierigheid ook als een soort verslaving, aangezien het een toestand is waarbij dopamine vrijkomt. Nieuwsgierig zijn zorgt er in ieder geval voor dat er verbinding wordt gemaakt met de leersituatie.

Als er een optimale balans ontstaat tussen de taak en iemands kennen en kunnen, leidt dat tot motivatie en betrokkenheid in het leerproces (Dochy & e.a., 2015). Net die betrokkenheid ontbreekt vaak bij studenten die niet ‘willen leren’. Dergelijke start zou de eerste bekommernis moeten zijn bij het ontwerpen van passende leeromgevingen.

Urgentiebesef kan ook gecreëerd worden door studenten te laten nadenken over toekomstproblemen.

De eigen onbewuste actietheorieën blootleggen via reflectief practicum

The reflective practitioner van Donald Schön (Schön, 1991) is een klassieker in het denken over reflectie.

We doen vaak aan reflectie na actie waarbij we terugblikken op het handelen.

Bij reflectie in actie staan we tijdens een situatie of interactie stil, dat kan zelfs in een fractie van een seconde zijn. Het doel is op een snelle manier sterker bewust worden van welke actie op welk moment het meest bijdraagt aan je doel. Door regelmatig de situatie stil te zetten, overwegingen en keuzes te maken kan je je gedragsrepertoire vergroten en daarmee ook het vermogen om goede keuzes te maken (Schön, 1991).

Reflectie in actie is een middel om tot ‘praktische wijsheid’ te komen.



Praktische wijsheid is de gevoeligheid voor en het gewaarzijn van wat belangrijk is in een specifieke onderwijssituatie. Deze gevoeligheid en dit gewaarzijn verscherpen de waarneming van de specifieke situatie en helpen zo het handelen van de leraar adequaat vorm te geven. Praktische wijsheid is niet iets dat statisch is opgeslagen in het hoofd, maar

het is intrinsiek verbonden met kenmerken in de omgeving en aangezien die omgeving voortdurend verandert, functioneert praktische wijsheid voortdurend dynamisch in het hier-en-nu, in de wisselwerking tussen persoon en omgeving. Praktische wijsheid is meer dan praktische kennis alleen, het helpt ons de essentie van een situatie waar te nemen, en is dus verbonden met zien, horen en gevoel voor een situatie. (Lunenberg & Korthagen, 2009)

Reflectieve practica kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van dergelijke houding van reflectie in actie.



Mensen kunnen zich bewust worden van hun tamelijk onbewuste actietheorieën die hun gedrag meer sturen dan de zogenaamde “espoused theories”: de theorieën die mensen verbaal en bewust naar voren brengen zonder zich te realiseren dat deze niet hun eigen gedrag sturen. Deze bewustwording vindt plaats in reflectieve practica, waarin mensen in

gesimuleerde praktijksituaties naspelen hoe ze reageren in de werkelijkheid. Ze reflecteren dan “in action”. Door feedback te krijgen op afwijkingen van hun plannen, lichaamstaal, pauzes, e.d. kan er bewustzijn van de impliciete mindsets opgeroepen worden. Hierbij wordt vaak ook de term “double loop” leren gebruikt. Hierbij worden onderliggende normen en waarden die in het systeem vanzelfsprekend zijn ter discussie gesteld, terwijl “single loop” binnen het bestaande systeem blijft.

(Simons, 2013, p. 18)

Loslaten van de eigen intuïtieve opvattingen

Studenten komen naar de opleiding met heel wat ideeën over wat werkt in onderwijs (subjectieve onderwijstheorie). Dat strookt niet altijd met wat echt werkt. Die opvattingen kunnen een grote drempel zijn bij het leren. Men is het er over eens dat het belangrijk is misconcepties bloot te leggen en ermee aan de slag te gaan.

Binnen de ‘instructional design movement’ stelt men drie strategieën voor die hier nuttig kunnen zijn:

1. **Cognitief conflict organiseren:** dat kan men bijvoorbeeld organiseren door studenten een typische misconceptie te laten voorspellen, een situatie verkeerd te laten interpreteren en ze de effectieve consequentie te laten ervaren. Zo ontdekt men dat een bepaalde mindset niet voldoet.
2. **Overbruggingsstrategie:** gelijkaardige voorbeelden gebruiken die de verschillen, nuances binnen een concept geleidelijk aan duidelijk maken. Mindsets begeven zich op een continuüm. Dat betekent dat er tussen twee mindsets tussenliggende opvattingen bestaan. In de overbruggingsstrategie laat je geleidelijk aan de mindshift plaatsvinden door stap voor stap op te schuiven via deze tussenliggende praktijken.
3. **Architecture of variation:** de variatie binnen de mindset laten zien. Men kan geen nuances zien indien men geen kennis maakte met variatie binnen het concept.
“He cannot know England who only England knows”. (Laurillard, 2012, p. 74)

3.4 Werken op durven leren

Bij werken op durven leren speelt het inrichten van de onderwijsleersituatie een grote rol. Daarbij is het van belang dat er een leeromgeving wordt gecreëerd waarbij fouten maken wordt toegestaan. Om dat concreet te maken kunnen we bijvoorbeeld denken aan evaluatievrije stages om de kans te geven te oefenen in veilige situaties. Daarnaast is het belangrijk om het self-efficacy (geloof in eigen kunnen) te verhogen door krachtgericht te werken (zie ook bouwsteen competentie).

3.5 Werken op betekenisgericht en open leren

De beste manier om studenten te stimuleren om betekenisgericht te leren is het toetsstelsel aan te passen aan een betekenisgerichte mindset.

Daarnaast is bewustwording van de verwachtingen hierover belangrijk. Het mindset continuüm van James Anderson (Jameson, 2018) kan daarbij een hulpmiddel zijn. Hij vertrekt vanuit het concept 'fixed' en 'growth' mindset van Carol Dweck. Hij plaatst verschillende variabelen op een continuüm. Afhankelijk van de situatie kunnen er variabelen worden toegevoegd of weggelaten. Daardoor kan je werken aan bewustwording en coaching in de gewenste richting. Dat werkinstrument is reeds uitgewerkt voor de volgende variabelen: wereldbeeld, uitdagingen, omgaan met moeilijkheden en obstakels, inspanning doen, feedback en kritiek, omgaan met succes van anderen, omgaan met fouten, omgaan met hulp en ondersteuning.² Voor dit project vertaalden we dat mindsetcontinuüm. Dat kun je vinden via deze link: <https://bit.ly/2MEZlkb>.

²https://mindfulbydesign.com/wp-content/uploads/2017/04/mindset_continuum.pdf

De **koppelkaart** is een ander werkinstrument. Het is het resultaat van ontwerponderzoek (Weekendstroom, 2013). Het kan als tool ingezet worden om de koppeling van theorie en praktijk te ondersteunen en de kwaliteit van het begeleidingsgesprek te bevorderen. Door leidende vragen te stellen wordt kritisch denken, analyseren en een onderzoekende houding gestimuleerd en wordt er ruimte voor zelfsturing gegeven. Het instrument beschrijft hoe het kan gebruikt worden en de vrijheidsgraad waarbinnen alsook de mogelijke risico's van het gebruik (Weekendstroom, 2018).

Het project 'Persoonlijk meesterschap op de werkplek' van het Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap (CEPM) (Geldens, 2017) leverde handvatten op die (aanstaande en beginnende) leraren en hun opleiders en begeleiders kunnen gebruiken om beter te leren omgaan met **professionele identiteitsspanningen**. Begeleiders, aanstaande en beginnende leraren in de werkplekleeromgeving kunnen alle producten gebruiken om de professionele identiteitsspanningen op de werkplek in beeld te brengen en om te leren ermee om te gaan. De set is enkel te koop via een bijscholing. De geformuleerde identiteitsspanningen zijn wel online beschikbaar (Geldens, 2017).

4. Vertrek vanuit het bekende en nuttige én leid buiten de comfortzone

In dit gedeelte onderzoeken we hoe we resultaten van non- en informele leerprocessen een plaats kunnen geven in de opleiding.

Het belang van non- en informeel leren wordt meer en meer benadrukt. Men is het eens dat in leeromgevingen meer en meer randvoorwaarden moeten opgenomen worden zodat non- en informeel leren kan samengaan met formeel leren. In deze paragraaf gaan we in op welke manier we, wat mensen reeds non- en informeel leerden, meer in het leerproces kunnen brengen.

Validatie van non-formeel en informeel leren kent vier fases (e.a., 2018):

1. **Identificeren van competenties:** bewustwording van de eigen kennis, vaardigheden en attitudes ook die die ze via niet-formele of informele weg hebben geleerd. Vaak is men zich hier niet van bewust en is het dus belangrijk dat begeleiders methodes gebruiken die ze naar boven kunnen halen. Door gesprekken en oefeningen kunnen we die in gang zetten.

2. **Documenteren van competenties:** de competenties worden gestaafd.

3. **Assessment:** de gedocumenteerde competenties worden getoetst aan een specifieke standaard (officiële kwalificatie, beroepsriteria, onderwijscurriculum).

4. **Certificering:** is onderdeel van een EVC/EVK-procedure (komt hier niet aan bod).

In het start-opleidingsonderdeel zijn deze vier fasen verder uitgewerkt, met concrete werkvormen en activiteiten.



Geraadpleegde werken

Zie ook tekst: elementen van gepaste leeromgeving voor zij-instromers

(z.d.), K. (2016, 08 26). Duurzame motivatie. Opgehaald van <http://www.stichtinglodewijkderaet.be/motivatie/index.php/concepten/duurzame-motivatie>

Anderson, J. (2017). The agile learner where growth mindset habits of mind an practise unite. Victoria Australia: Hawker Brownlow Education.

Akker, A. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. Pedagogische Studieën.

Brown, B. (2018). Verlangen naar verbinding. Er bij horen en de moed om alleen te staan. Amsterdam: Lev.

CEPM. (2018, 03 7). Agency. Opgehaald van CEPM: <http://cepm.nl/wp-content/uploads/2016/03/agency.pdf>

Deci, E. L. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, E. L. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Dochy, F., & e.a. (2015). Bouwstenen voor High Impact Learning: het leren van toekomst in onderwijs en organisaties. Amsterdam: Boom uitgevers.

Dutton, K. (2010). Flipnosis. Amsterdam: De bezige bij.

Engel, A. (2010). Handboek voor coach- student version. Uitgeverij Entos.

e.a., U. (2018, 03 09). Innoval Training workshop. Assesment methods for validation. Hasselt.

Geldens, J. (2017, maart 17). Katern_PIZ_Professioneleidentiteitsspanningen. Opgehaald van https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2016/10/180226-Katern_PIZ_Professioneleidentiteitsspanningen_LR.pdf

Huijzer, S. (2013). Verschillen tussen lerarenopleidingen en hoe leraren in opleiding leren, Bachelor opdracht, Onderwijskunde. Universiteit Twente.

Jameson, A. (2018, 03 20). Mindset continuum. Opgehaald van Mindfulbydesign: https://mindfulbydesign.com/wp-content/uploads/2017/04/mindset_continuum.pdf

Kashdan, T. (2009). Nieuwsgierig? Houten: Het Spectrum.

Larock, Y. V. (2012). Duurzaam motiveren. Stichting Lodewijk de Raet, 60(1), 1-30.

Laurillard, D. (2012). Teaching as a design science. Routledge.

Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. Tijdschrift voor lerarenopleiders, 19.

Oosterheert, I. (2001). How student teachers learn. a psychological perspective on knowledge in learning to teach. UCLO Universiteit Groningen.

Oosterheert, I., & Vermunt, J. (2003). Hoe leraren in opleiding leren. Velon tijdschrift voor lerarenopleiders.

Overzicht professionele identiteitsspanningen. (2018, 03 20). Opgehaald van cepm:
<http://cepm.nl/wp-content/uploads/2016/03/overzichtprofessioneleidentiteitsspanningen.pdf>

Rietzschel, E. (2015). De creatieve paradox van autonomie en structuur. Gedrag en organisatie.

Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Schön, D. (1991). *The reflective practitioner. How Professionals Think In Action*. Ashgate Publishing Group.

Simons, R.-J. (2013, december). *Mindshifting: (Hoe) kunnen we mindsets veranderen*. Utrecht.

Stam, M. (2016, 06 21). *Het kan zoveel mooier, beter en slimmer, afscheidsrede*. Hogeschool van Amsterdam.

Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.

Visser, C. (2010). Self-Determination Theory Meets Solution-Focused Change: Autonomy, Competence and Relatedness Support In Action, *InterAction*, 20(volume 2,1), pp. 7-26. *The Journal of Solution Focus in Organisations*.

Weekendstroom, W. (2013). *Onderzoek naar het maken van de koppeling theorie en praktijk in de dagelijkse praktijk van het werkplekleren*. Master leren en innoveren, Saxion hogeschool Hengelo.

Weekendstroom, W. (2018, 03 20). *Koppelkaart toolkit*. Opgehaald van Begeleiding startende leraren:
<http://www.begeleidingstartendeleraren.nl/wp-content/uploads/2018/02/Koppelkaart-toolkit.pdf>

Lay-out en tekstredactie: Elke Broothaerts
Ontwerp projectlogo: Ruth Van Wichelen



This work is licensed under a “<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>”
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Public License.

In het School of Education project van de Associatie KU Leuven – ‘Wat als ... elke instromende student een stem en gezicht had? Profielfoto’s als richtingaanwijzers in een eigentijdse lerarenopleiding.’ – stond volgende vraag centraal: ‘Zijn zij-instromers van een lerarenopleiding al dan niet anders dan generatie-studenten en zo ja, hebben ze dan andere noden en verwachtingen?’

Al snel kwamen we tot de vaststelling dat dit geen eenvoudige vraag was waarop we een eenduidig antwoord zouden kunnen formuleren. We ontwikkelden daarom als basis voor het hele project zowel een raamkader dat een genuanceerd beeld schetst van relevante variabelen, als handvatten voor coaching van deze doelgroep. Op basis van deze inzichten werkten we twee concrete instrumenten uit, namelijk een haalbare intake- en trajectprocedure en een opleidingsonderdeel dat bij de start geïmplementeerd kan worden. In deze publicatie leest u met welke onderzoeksvragen we aan de slag gingen, welke bronnen ons inspireerden en welke methoden we gebruikten om tot het raamkader en de handvatten te komen. Daarnaast vindt u er de nodige verwijzingen en links naar het materiaal, de leeractiviteiten en de instrumenten die we uitwerkten in het kader van dit project en die we ter beschikking stellen van geïnteresseerde (leraren)opleidingen.