



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Academiejaar 2013 – 2014

Tweedese semesterexamenperiode

# Aandacht voor de emotionele component van het leraar-worden in de lerarenopleiding lager onderwijs

Masterproef II neergelegd tot het behalen van de graad van

Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Promotor: Prof. Dr. Geert Devos

Jozefien Verschave

# Inhoudsopgave

<b>INLEIDING</b> .....	<b>5</b>
<b>I. LITERATUURSTUDIE</b> .....	<b>7</b>
1. Wat zijn emoties?.....	7
2. Emoties in een educatieve setting .....	9
2.1. Evolutie binnen de lerarenopleiding.....	9
2.1.1. Van een competentiegerichte invulling.....	9
1.1.2. ... naar een bredere invulling van het leraar-worden.....	9
1.1.3. Het Ui-model van Korthagen .....	10
2.2. Een brede benadering van de onderwijspraktijk.....	11
2.3. Bronnen van emoties in de lespraktijk .....	13
2.3.1. Kwetsbaarheid .....	13
2.3.2. Leraaridentiteit .....	15
2.3.3. Sociale relaties.....	15
2.3.4. Kennismaking met de praktijk .....	16
2.3.5. Bronnen van positieve emoties .....	17
3. Gevaar van het niet erkennen van emoties.....	18
4. Aandacht voor de emotionele dimensie van het leraar-worden in de lerarenopleiding....	18
4.1. Verwachtingen van studentleraren .....	19
4.2. Reflectie.....	19
4.3. Mentoring .....	20
5. Probleemstelling .....	21
<b>II. METHODOLOGIE</b> .....	<b>22</b>
1. Interpretatief onderzoek .....	22
2. Onderzoeksopzet.....	23
2.1. Focus van dit onderzoek .....	23

2.2.	Onderzoeksmethode .....	24
2.2.1.	Semigestructureerde interviews .....	24
2.2.2.	Documentanalyse .....	25
2.3.	Respondenten.....	25
2.3.1.	Lerarenopleiders.....	25
2.3.2.	Studentleraren.....	25
2.4.	Verwerking van de resultaten .....	26
<b>III.</b>	<b>RESULTATEN.....</b>	<b>28</b>
1.	Perspectief van de lerarenopleiders .....	28
1.1.	Nood aan emotionele ondersteuning .....	28
1.2.	Tegemoetkoming aan deze nood .....	29
1.2.1.	Professionalisering .....	29
1.2.2.	(Didactische) lessen.....	30
1.2.3.	Zorgteam .....	30
1.3.	Aandacht voor specifieke (bronnen van) emoties .....	31
1.4.	Actuele benaderingen .....	33
1.4.1.	Reflectie .....	33
1.4.2.	Mentoring .....	33
1.5.	Is dit voldoende?.....	34
2.	Perspectief van de studentleraren.....	35
2.1.	Nood aan emotionele ondersteuning .....	35
2.2.	Tegemoetkoming aan deze nood .....	36
2.2.1.	Professionalisering .....	36
2.2.2.	Zorgteam .....	37
2.2.3.	Aanspreekbaarheid .....	38
2.3.	Aandacht voor specifieke (bronnen van) emoties .....	38
2.4.	Actuele benaderingen .....	40

2.4.1. Reflectie .....	40
2.4.2. Mentoring .....	40
2.5. Is dit voldoende?.....	41
3. De emotionele component in het curriculum.....	41
3.1. ECTS-fiches.....	41
3.2. Studiemateriaal .....	42
<b>IV. DISCUSSIE.....</b>	<b>45</b>
1. Aandacht voor de emotionele component in de lerarenopleiding .....	45
2. Tegemoetkoming aan de nood aan emotionele ondersteuning van studentleraren.....	48
3. Sterktes en zwaktes van dit onderzoek .....	49
<b>V. CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN.....</b>	<b>52</b>
1. Aanbevelingen voor de praktijk.....	53
2. Suggesties voor vervolgonderzoek .....	54
3. Tot slot .....	55
<b>LITERATUURLIJST.....</b>	<b>56</b>
<b>BIJLAGEN.....</b>	<b>61</b>

# Inleiding

---

De keuze voor mijn onderzoeksonderwerp is enerzijds gestoeld op persoonlijke ervaringen en anderzijds op ervaringen van vrienden en kennissen. Zelf deed ik reeds een vooropleiding Bachelor in de Logopedie. Tijdens die opleiding ervoer ik dat opgeleid worden tot een beroepsbeoefenaar heel wat emoties losmaakt. Zo bracht het bij mij onder andere onzekerheid teweeg; onzekerheid over de eigen geschiktheid voor het beroep en het degelijk kunnen uitvoeren ervan. Ook andere emoties zoals stress en twijfel, maar tevens blijdschap en geluk, kwamen hierbij kijken. Dit was vooral het geval tijdens stageperiodes. De kennismaking met het werkveld en de (toekomstige) collega's, me steeds moeten verantwoorden en bewijzen,... waren hierbij uitlokkende factoren. Dergelijke emoties horen volgens mij niet louter bij de opleiding tot logopedist, maar zijn een algemeen kenmerk bij studenten die worden opgeleid tot één of ander beroep.

In mijn masterproef richt ik me niet op de opleiding tot logopedist, maar wel op de lerarenopleiding. Een aantal van mijn vrienden en kennissen die momenteel een Bachelor in het Lager Onderwijs volgen, rapporteren mij namelijk een gelijkaardig gevoel. Ook zij worstelen vaak met heel wat emoties, zowel positieve als negatieve. Aangezien studentleraren een soort simultane rol hebben van student enerzijds (met hun eigen emoties) en leraar anderzijds (waarbij verwacht wordt te kunnen omgaan met emoties van anderen), lijkt het mij zeer interessant me op hen en hun opleiding te focussen.

Deze bevindingen uit eigen ervaring, worden bevestigd in de literatuur. Enerzijds worden er vanuit de opleiding en het werkveld heel wat eisen gesteld aan studentleraren (Dehlgren & Chiriac, 2009), anderzijds hebben zij zelf ook hun verwachtingen. Die worden echter niet altijd ingelost (Kelchtermans & Ballet, 2002). Dergelijke zaken maken het proces van leraar worden tot een emotionele ervaring waarbij gepaste ondersteuning een noodzaak is (Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007). Dit laatste vormt het uitgangspunt van deze masterproef.

In een reeds eerder geschreven masterproef (Hurtekant, 2008) werd ingegaan op emoties die studentleraren in de initiële lerarenopleiding ervaren. Hierin werd zowel gefocust op oorzaken

en regulatie ervan, alsook op wat de studentleraren verwachten aan emotionele begeleiding. Hoe lerarenopleidingen effectief tegemoet komen aan hun verwachtingen, blijkt in het bestaande onderzoek echter nog een vrij onontgonnen gebied. Vandaar de keuze voor mijn onderzoeksonderwerp, waarmee ik deze lacune in de bestaande literatuur probeer op te vangen.

In wat volgt tracht ik een theoretisch kader te schetsen waaruit mijn onderzoek wordt opgebouwd. Zo sta ik specifiek stil bij wat emoties zijn en hoe deze zich kunnen manifesteren in de lerarenopleiding. Hierbij wordt een brede benadering van onderwijzen gehanteerd, rekening houdend met verschillende dimensies. Vervolgens worden ook enkele bronnen van emoties in de lespraktijk aangehaald. Uit onderzoek blijkt dat het niet erkennen van emoties ernstige gevolgen kan hebben, ook die worden nader toegelicht. Dit alles leidt tot de conclusie dat de emotionele dimensie van het leraar-woorden aandacht vereist in de lerarenopleiding. Dit is dan ook de uitvalsbasis van mijn onderzoek, waarvan de methodologische stappen en resultaten tevens in dit werk worden toegelicht.

# I. Literatuurstudie

---

De ‘teacher thinking’-stroming (Clark & Peterson, 1986) heeft de visie op leraren in belangrijke mate gedomineerd. Leraarschap wordt vanuit dit onderzoeksgebied niet louter begrepen als het bezitten van enkele persoonlijkheidskenmerken of het beheersen van een aantal vaardigheden en inzichten die getraind kunnen worden. De nadruk wordt nu wel gelegd op cognities van de leraar, die zijn persoonlijke opvattingen en ervaringskennis omvatten. Deze cognities bepalen in sterke mate zijn (onderwijskundig) handelen (Kelchtermans, 2001). Om dit handelen beter te begrijpen, maar tevens te beïnvloeden of te trainen, is het nodig de cognitieve processen van (student)leraren onder de loep te nemen. In aanvulling hierop wordt de laatste jaren ook steeds meer aandacht besteed aan niet-rationele factoren (Evelein, 2005), waaronder de emotionele dimensie van het leraar-woorden. Dit is de dimensie waar in deze literatuurstudie op gefocust wordt.

## 1. Wat zijn emoties?

Over emoties en wat hieronder verstaan moet worden, zijn in de literatuur verschillende meningen terug te vinden. Fantino (1973) bemerkt hierbij het volgende: “Unfortunately, emotional behavior has not been scientifically studied with the same breadth and depth as many other fields in psychology. One reason for this dearth of knowledge and of agreement about emotions is the problem of defining what emotion is” (p281). Men kan emoties dan ook opvatten als iets vaag, waarbij het komen tot een eenduidige definitie bij voorbaat gedoemd is om te mislukken (Lazarus, 1991). Bovendien worden de termen ‘emoties’ en ‘gevoelens’ in de literatuur geregeld door elkaar gebruikt, maar mogen deze niet als synoniemen worden begrepen. Volgens Scherer (2005) zijn gevoelens het subjectieve ervaringsproces dat bij emoties hoort. De meeste onderzoekers weigeren dan ook emoties als een gevoel te beschouwen (Prinz, 2005).

Emoties kunnen vanuit verschillende denkkaders worden belicht. Zo beschrijft William James (1994) ze vanuit een fysiologisch perspectief. Hij stelt dat het waarnemen van bepaalde veranderingen in het lichaam, zoals het hart dat sneller gaat kloppen bij angst. Lazarus (1991) daarentegen vertrekt vanuit een cognitieve-, motivationele-, relationele theorie. Met de relationele component verwijst hij naar de nadelen (die leiden tot negatieve

emoties) en voordelen (goed voor positieve emoties) waarmee menselijke relaties gepaard kunnen gaan. De motivationele component verwijst naar acute emoties en stemmingen als reacties op dingen die men dagelijks meemaakt. Afhankelijk van wat door iemand als persoonlijk relevant wordt ervaren, zal een situatie al dan niet bepaalde emoties losmaken. De cognitieve component tenslotte, verwijst naar de kennis over en beoordeling van wat er gebeurt in dagelijkse situaties.

Zembylas (2003) benadert emoties als een sociaal fenomeen, wat ook reeds gedeeltelijk naar voren kwam in de relationele component van Lazarus (1991). Volgens hem mag emotie dan ook niet beschouwd worden als een persoonlijk, psychologisch en individueel fenomeen. Het is echter wel iets dat geconstrueerd wordt in sociale relaties en waardensystemen die gehanteerd worden in familiekring, een cultuur en – in het geval van emoties bij leraren – de schoolomgeving. Relaties beïnvloeden in sterke mate hoe en wanneer bepaalde emoties geconstrueerd, uitgedrukt of gecommuniceerd worden (Zembylas, 2003). Ook Kelchtermans (2005) beschouwt emoties in de klaspraktijk als ervaringen die het resultaat zijn van de verankering van leraren in en interacties met hun professionele omgeving. Om emoties van (student)leraren te kunnen begrijpen, moet er bijgevolg niet louter gefocust worden op hun beleving, maar wel op de volledige context waarin interactie tussen hen en hun omgeving plaatsvindt. Hierbij mag de sociaal-historische context niet uit het oog verloren worden (Schutz et al, 2006). Zo zijn scholen instellingen waarin machtsrelaties gelden die zich doorheen de tijd hebben ontwikkeld. Dergelijke machtsverhoudingen beïnvloeden hoe bepaalde emoties geconstrueerd worden en wanneer deze worden uitgedrukt (Zembylas, 2003). Zoals reeds vermeld zijn ook de gehanteerde waardensystemen van belang. Schutz et al. (2006) verwijzen hierbij naar het belang van doelen, normen en overtuigingen als richtinggevende factoren voor de gedachten en activiteiten van (student)leraren. Ze gebruiken deze namelijk om zichzelf te beoordelen; hoe succesvol zijn ze in het bereiken van hun doelen en blijven ze hierbij trouw aan hun eigen normen en overtuigingen (Frijda & Mesquita, 1994; Lazarus, 1991)?

Schutz et al. (2006) vatten al deze kernideeën samen in de volgende definitie van emotie in een onderwijskundige context: “We currently think about emotion as socially constructed, personally enacted ways of being that emerge from conscious and/or unconscious judgments regarding perceived successes at attaining goals or maintaining standards or beliefs during transactions as part of social-historical contexts” (p344).



## **2. Emoties in een educatieve setting**

In wat volgt wordt een korte evolutie geschetst van een competentiegerichte benadering in de lerarenopleiding, naar een bredere invulling van het leraar-woorden, waarbij tevens aandacht wordt besteed aan de emotionele processen die hiermee gepaard gaan. Het Ui-model van Korthagen wordt naar voren geschoven als een middel dat inzicht kan bieden in de oorzaak van emotionele ervaringen van (student)leraren. Aansluitend bij de brede invulling van het leraar-woorden, worden vier dimensies belicht als structureel kenmerk van het lerarenberoep. Nadien worden nog enkele bronnen van emoties in de lespraktijk aangehaald.

### **2.1. Evolutie binnen de lerarenopleiding**

#### **2.1.1. Van een competentiegerichte invulling...**

Tussen 1960 en begin jaren '80 was de hoofdfocus in lerarenopleidingen het identificeren en trainen van de nodige vaardigheden bij studentleraren; een competentiegerichte benadering (Korthagen, 2004). Op die manier wilde men de prestaties van deze toekomstige leraren verbeteren en effectief onderwijzen bewerkstelligen (Caires, Almeida, & Vieira, 2012). Men vertrok met andere woorden vanuit een technische rationaliteit, waarbij men zich richtte op het instrumenteel oplossen van problemen door toepassing van allerlei wetenschappelijke kennis en technieken (Verbiest, 2003; Korthagen & Vesalos, 2007). Pas later verschoof de focus naar een meer uitgebreide professionaliteitsopvatting, waarbij men verder keek dan de klascontext. Er was nu sprake van een grotere betrokkenheid, ook bij andere dan de zuiver onderwijsactiviteiten. Zo was er bijvoorbeeld meer aandacht voor het relationele aspect, zoals de samenwerking met collega's (Verbiest, 2006). Eind jaren '80 werd de nadruk dan ook steeds meer gelegd op de socialisatieprocessen van studentleraren in de onderwijsgemeenschap (Caires et al., 2012).

#### **1.1.2. ... naar een bredere invulling van het leraar-woorden.**

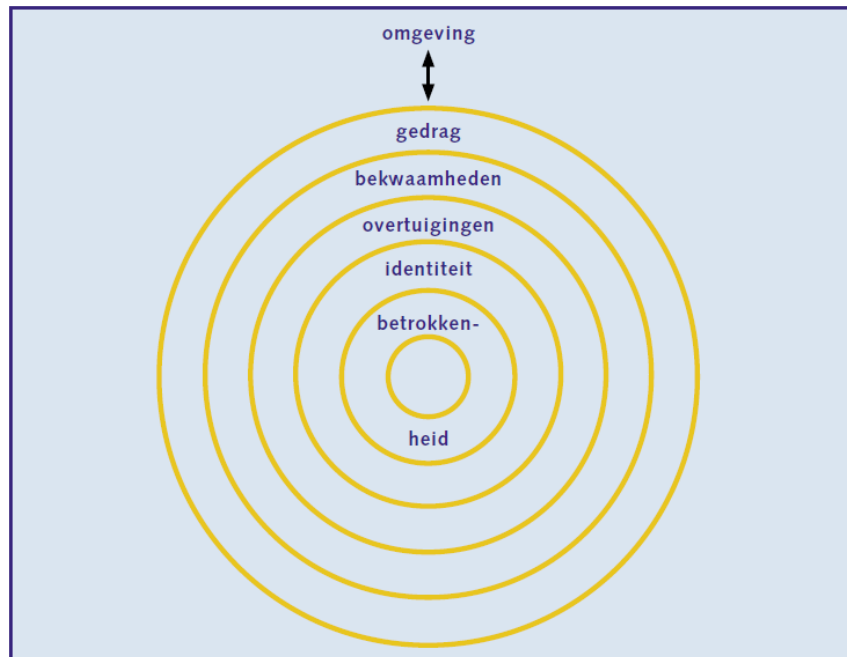
In 1983 ontwikkelde de Amerikaanse psycholoog Howard Gardner (1987) zijn theorie omtrent meervoudige intelligentie. Hij onderscheidde hierbij acht vormen van intelligentie, waaronder interpersoonlijke (sociale) en intrapersoonlijke (emotionele) intelligentie. Bij interpersoonlijke intelligentie gaat het om het vermogen anderen te begrijpen: wat hen motiveert, hoe je met hen kan omgaan,... Intrapersoonlijke intelligentie is het vermogen je in

jezelf te kunnen keren, zicht te hebben op je eigen verlangens, wensen, noden, angsten en vaardigheden (Gardner, 1987). Deze twee vormen van intelligentie dragen volgens Gardner (1983) bij tot het welzijn en succes van (student)leraren op professioneel vlak. Ze helpen hen bij het zich makkelijker aanpassen aan de nieuwe (klas)context, bij het nagaan van de noden van hun leerlingen, innovatief te zijn bij het oplossen van problemen, enzovoort. Daarom werd vanaf de jaren '90 in lerarenopleidingen steeds meer nadruk gelegd op deze aspecten van het leraar-woorden.

Dergelijke aanpak kadert binnen een holistische visie, ook wel de Humanistic Based Teacher Education genoemd (Korthagen, 2004). Naast het wetenschappelijke luik en de pedagogische component, ligt de nadruk nu tevens op de ontplooiing van de studentleraar als persoon. Emoties, cognities, twijfels en angsten, drijfveren en verwachtingen worden niet langer aan de kant geschoven, maar krijgen nu een centrale plaats. Hierbij aansluitend onderscheidt Korthagen (2004, 2007, 2008) verschillende perspectieven die hij visualiseert in het 'Ui-model', een model bestaande uit verschillende lagen die krachten weerspiegelen binnen en buiten onszelf (Korthagen, 2004; Korthagen & Vesalos, 2007; Hoeffgen, 2008; Korthagen & Lagerwerf, 2008).

### **1.1.3. Het Ui-model van Korthagen**

De buitenste lagen van het Ui-model (zie figuur 1) zijn die van de *omgeving* (de klas, de leerlingen en de school) en het *gedrag*. Deze beïnvloeden elkaar wederzijds. Op een volgend niveau bevinden zich de *competenties*, waarbij het gaat om kennis, vaardigheden en attitudes, op hun beurt sterk beïnvloed door het gedrag uit de vorige laag. Deze competenties hangen nauw samen met de *overtuigingen* van een (student)leraar, de volgende laag van het Ui-model. Studentleraren hebben vanwege hun eigen voorgeschiedenis op de schoolbanken reeds heel wat overtuigingen omtrent onderwijzen opgebouwd. Deze zijn echter vaak tegenstrijdig met wat in de lerarenopleiding aan bod komt. Aangezien deze overtuigingen hun handelen in grote mate bepalen, is het dan ook een laag die men niet over het hoofd mag zien. Naast de overtuigingen over onderwijzen, wordt ook aandacht besteed aan de overtuigingen die een (student)leraar heeft over zichzelf, ook wel zijn (professionele) *identiteit* genoemd; de vijfde laag van het Ui-model. De laatste laag tenslotte, is deze van *betrokkenheid*. Hier gaat het om de missie en eigen idealen van de (student)leraar; waar doet hij het allemaal voor?



**Figuur 1: Het Ui-model van Korthagen en Vesal (2001)**

Overgenomen uit “Kernreflectie als kompas” door Hoeffgen, M., 2006,  
Leren in ontwikkeling, 1/2, 22-25, p. 23.

Het Ui-model biedt tevens heel wat inzichten in emotionele ervaringen van (student)leraren. Zoals reeds gezegd is er sprake van wederzijdse beïnvloeding tussen alle lagen: de buitenste lagen kunnen de binnenste beïnvloeden, maar ook een omgekeerde invloed – van binnenuit naar buiten – is mogelijk. Indien er discrepanties bestaan tussen meerdere lagen, kan dit tot heel wat emoties leiden. Een leraar met als ideaal ‘respect voor ieders eigenheid’, maar die niet congruent met deze gedachte handelt, kan vermoedelijk bepaalde overtuigingen hebben die hem belemmeren te handelen volgens zijn ideaal. Dit kan emoties van woede en frustratie veroorzaken zolang de leraar de invloed van zijn tegenstrijdige lagen niet (h)erkend. Het Ui-model biedt bijgevolg inzicht in dergelijke discrepanties en kan helpen bij het vinden van mogelijkheden om deze te verhelpen. Er kan bij deze besloten worden dat leraar-worden een complex en dynamisch proces is (Caires et al., 2012) dat verder gaat dan het opdoen van louter technische en didactische kennis.

## 2.2. Een brede benadering van de onderwijspraktijk

Leraren gaan tal van relaties aan; met leerlingen, collega’s, ouders,... Hargreaves (1995) wijst dan ook op drie dimensies die naast de technische dimensie onlosmakelijk met onderwijzen verbonden zijn: een morele, politieke en emotionele.

Fenstermacher (1990) omschrijft onderwijzen als een diepgaande *morele* activiteit. Enerzijds omdat het bijdraagt tot het (mede)vormen van een toekomstige generatie. Anderzijds omdat er continu bepaalde morele oordelen gevormd worden in interacties met kinderen, hun ouders of anderen (Hargreaves, 1995). Concreet verwijst de morele dimensie naar de vraag omtrent wat ‘het beste’ is voor een bepaalde leerling en wat de leraar bijgevolg moet doen om de leerling hier zo goed mogelijk in te ondersteunen. Hierover bestaat echter geen consensus, noch over wat ‘het beste’ is, noch over wat een leraar het beste onderneemt (Kelchtermans, 2009). Het gaat hier met andere woorden om bepaalde waarden en normen die de leraar zelf heeft uitgezet en waarnaar gehandeld wordt. Dit duwt de leraar in een zekere kwetsbare positie (zie verder).

De *politieke* dimensie sluit aan bij de morele. De op het eerste gezicht morele keuzes die gemaakt worden, verbergen vaak een politieke motivatie; namelijk wie heeft baat bij deze aanpak en in wiens belang wordt iets gedaan? Het gaat hier dus om machtsprocessen en wat iets opbrengt, zaken die zich voor veel leraren nog steeds in een taboesfeer bevinden. Vaak wordt dit door hen dan ook niet erkend als structureel onderdeel van onderwijzen. De politieke dimensie overstijgt echter het individuele niveau van de leraar en zijn klas, maar situeert zich eerder op het meso- en macroniveau; het niveau van de school als organisatie en het beleidsniveau (Kelchtermans, 2009).

Tot slot is er de *emotionele* dimensie. Emoties worden beschouwd als een fundamenteel aspect van onderwijzen. Ze worden aangestuurd door morele toewijding en zorg voor anderen waar men zich verantwoordelijk voor voelt. Ze weerspiegelen hoe leraren hun werksituatie ervaren en hoe bezield ze te werk gaan (Kelchtermans, 2009). Een goede leraar zijn en ook zo erkend worden door anderen, is voor velen dan ook een grote bekommernis en bijgevolg een belangrijke bron voor hun zelfwaardegevoel en beroepsvoldoening. Ervaringen waarbij deze erkenning bedreigd wordt of men het gevoel heeft tekort te schieten, leiden vaak tot intense emoties (Kelchtermans, 2001). Nias (1996) omschrijft de essentiële rol van emoties in het leraarschap als volgt: “Behind the ordered control and professional calm of all the teachers [...] bubble deep, potentially explosive passions, emotions bringing despair, elation, anger and joy of a kind not normally associated in the public mind with work” (p296).

Deze dimensies kunnen vertaald worden in verschillende emoties die gepaard gaan met onderwijzen. Zo kunnen in een morele dimensie conflicterende waarden en normen over goed

onderwijzen velerlei negatieve emoties veroorzaken. Daarnaast zijn er ook uitlokkende factoren vanuit een politieke dimensie, zoals conflicten met mentoren over de meest passende lesmethodologie. Tot slot zijn er ook heel wat emotionele bezorgdheden, zoals ervaringen van machteloosheid of zelftwijfel wanneer de leerlingen niet de gewenste resultaten bereiken (Kelchtermans 2009). In wat volgt wordt dieper ingegaan op mogelijke bronnen van emoties in de lespraktijk.

### **2.3. Bronnen van emoties in de lespraktijk**

Zoals reeds meermaals aan bod kwam, kan onderwijzen omschreven worden als een emotionele praktijk; een praktijk die gevoelens opwekt die zowel de leraar als zijn omstanders mee kleur geeft (Hargreaves, 2000). In een aantal studies wordt dan ook aangenomen dat emoties een belangrijk aspect zijn, wil men inzicht verwerven in het leren en denken van leraren (van Veen & Lasky, 2005). Ze hebben namelijk een grote invloed op hun beleving, denken en handelen en vormen de kern van hun persoonlijke en leraaridentiteit (Veugelers & Derriks, 2012). Dit laatste omschrijft Kelchtermans (2005) als het zelfinzicht van de leraar, zowel vrij algemeen, alsook het inzicht in zijn opvattingen over zichzelf in zijn beroepsrol.

#### **2.3.1. Kwetsbaarheid**

Leraren hebben bepaalde waarden en normen die hun lespraktijk en leerlingen beïnvloeden. Dit houdt in – zoals reeds eerder vermeld – dat ze een morele verbintenis met hen aangaan die zowel persoonlijke als emotionele gevolgen met zich meebrengt (Kelchtermans, 2009). Als een resultaat hiervan wordt onderwijzen gekarakteriseerd en vorm gegeven door een zekere kwetsbaarheid van de leraar (Kelchtermans, 2005). Bullough (2005) stelt dat deze kwetsbaarheid als een ‘stemming’ moet worden beschouwd; een stemming die wordt uitgelokt door de veeleisende omgeving waarin leraren zich begeven. Zo worden ze regelmatig geconfronteerd met hun eigen beperkingen, bijvoorbeeld wanneer hun leerlingen teleurgesteld reageren op een bepaalde actie, wanneer ouders klachten uiten,... Kwetsbaarheid kan dan ook begrepen worden als een structurele karakteristiek van het lerarenberoep. Het is een conditie waar geen enkele leraar aan ontsnapt. Wel zal dit bij iedereen een andere reactie of specifieke emoties uitlokken. Dit kunnen zowel positieve als negatieve emoties zijn. Kwetsbaarheid is echter geen emotie op zich, noch een houding of strategie (Kelchtermans, 2009).

Kelchtermans (2009) beschrijft drie elementen die bijdragen tot kwetsbaarheid:

- Ten eerste benadrukt hij dat leraren geen volledige controle hebben over de condities waarin ze werken. Daarmee doelt hij onder andere op beleidsbeslissingen, inspectie, e.d. Leraren werken namelijk in een bepaalde school met een specifieke infrastructuur, zijn gebonden aan allerlei regels en maken deel uit van een team. Dit legt een aantal beperkingen op. Daarnaast is er ook een andere invulling van het gebrek aan controle, zoals bijvoorbeeld het niet in de hand hebben van de klassituatie, in vraag gesteld worden door ouders of directie en zich onmachtig voelen zichzelf te verdedigen,... Dit kan een gevoel van machteloosheid in de hand werken. In dit geval hangt kwetsbaarheid nauw samen met de identiteit van de leraar.
- Ten tweede is het moeilijk om na te gaan of verbeteringen bij leerlingen wel degelijk het gevolg zijn van de acties van een leraar. Leraren zijn zich ervan bewust dat de resultaten van hun leerlingen slechts deels het gevolg zijn van hun onderwijs of dat mogelijke resultaten zelfs niet of pas laat zichtbaar zullen zijn. Daarnaast zijn ook persoonlijke zaken zoals motivatie of sociale factoren moeilijk te beïnvloeden, te veranderen of te controleren. Sommige leraren zullen positieve leerling-resultaten dan ook toeschrijven aan externe factoren, wat noch hun persoonlijke gevoelens, noch hun professionele bekwaamheid ten goede komt. Dit beïnvloedt hun motivatie negatief en uiteindelijk ook hun zelfwaardegevoel, één van de componenten van de leraaridentiteit (Kelchtermans, 2005).
- Het laatste en meest fundamentele element van kwetsbaarheid richt zich op beslissingen die leraren nemen. Zij maken veel keuzes over hoe en wanneer leerlingen ondersteund moeten worden in hun ontwikkelings- en leerproces; beslissingen met morele gevolgen. Aangezien hier geen objectieve, onbetwistbare grond voor bestaat, kan elke beslissing in vraag gesteld worden. Dat maakt hen net zo kwetsbaar. Zelfs wanneer deze beslissing gestoeld is op een gemeenschappelijke basis van normen en waarden, moeten leraren hier zelf de vertaling van maken naar de eisen van de concrete situatie. De morele dimensie is dus onontkoombaar.

### **2.3.2. Leraaridentiteit**

De leraaridentiteit bestaat uit een integratie van de persoonlijke en de professionele kant van het leraar worden en het leraar zijn (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Kelchtermans (2005) benoemt dit als 'professioneel zelfverstaan'. Bij leraren die zeer veel van zichzelf investeren in hun werk, valt hun persoonlijke en professionele identiteit geleidelijk aan samen. Deze investering kan op twee manieren worden begrepen; beide kunnen leiden tot zowel positieve als negatieve emoties. Enerzijds brengen leraren veel tijd door met hun leerlingen, bouwen ze een band met hen op en voelen ze zich verheugd bij successen en schuldig bij faalervaringen van hun pupillen. Wanneer er op efficiënte wijze les wordt gegeven en de leerlingen ondersteund worden in hun leren, komt dit hun gevoel van eigenwaarde en voldoening ten goede. Anderzijds investeren leraren vanuit een morele dimensie ook in waarden waarin zij geloven en trachten ze les te geven vanuit eigen overtuigingen (Nias, 1996) om diezelfde positieve emoties te ervaren. Dergelijke investering kan de leraar kwetsbaar maken. Wanneer het onderwijzen bijvoorbeeld niet lukt zoals gehoopt of hij het gevoel heeft niet zichzelf te kunnen zijn, kan dit leiden tot negatieve gevoelens zoals schuld of frustratie. Uit een reviewstudie van Kagan (1992) blijkt dat beginnende leraren reeds ontzettend bezorgd zijn om het beeld van zichzelf als leraar. Volgens Conway en Clark (2003) is die initiële focus op dit 'zelf' een belangrijke fase in de ontwikkeling van de professionele identiteit, wat een kernaspect is van het leraar-worden (Malderez et al, 2007).

Emotionele reacties van leraren zijn nauw verbonden met het beeld dat ze hebben van zichzelf en anderen. Dit impliceert dat dit beeld – hun leraaridentiteit – een sociale oorsprong heeft. Nias (1996) wijst op het feit dat cognities en emoties niet los gezien kunnen worden van sociale en culturele factoren. Deze factoren helpen namelijk bij het vormen van gedachten en emoties, maar zijn er tevens zelf door gevormd. Kelchtermans (2005) besluit dan ook als volgt: "emotion and cognition, self and context, ethical judgment and purposeful action: they are all intertwined in the complex reality of teaching" (p 996). Wanneer emoties onderzocht worden vanuit dit perspectief, kan dit bijgevolg ook inzichten opleveren in de historische, sociale en politieke context waarin onderwijzen plaatsvindt (van Veen & Lasky, 2005).

### **2.3.3. Sociale relaties**

Het lerarenberoep wordt, zoals reeds aangegeven, gekenmerkt door velerlei relaties: relaties met leerlingen, hun ouders, collega's,... Bij studentleraren komen daar tevens de relaties bij

met leraaropleiders, mentoren,... Ook relaties met familie, vrienden en medestudenten mogen niet onderschat worden. Zo kunnen deze bijvoorbeeld bijdragen tot onder andere de keuze voor het lerarenberoep. In de literatuur omtrent emoties bij studentleraren komt vooral de docent-studentrelatie het meest aan bod. De warmte en aanvaarding die hen geboden wordt, speelt een belangrijke rol in hun groei en zelfontplooiing. Daarnaast bepaalt de invloed van lerarenopleiders ook sterk het toekomstig handelen van studentleraren. Daarom is het belangrijk dat ze de ideeën die ze in hun lessen verkondigen, ook daadwerkelijk in de praktijk brengen. Verder blijken professionele relaties in de stageschool waarin studentleraren betrokken zijn tevens cruciaal voor hun ontwikkeling. Onderzoek van Mc Nally, Inglis, Cope en Stronach (1994) toont aan dat studentleraren die op hun stageschool beoordeeld worden als relatief competent, zich echt een deel van het team voelen. Caires en Almeida (2005) wijzen tevens op de sterke wisselwerking tussen individuele en contextvariabelen in het proces van leraar- worden, waaronder de steun van collega's en mentoren als mogelijke variabele. Bovendien voedt het opbouwen van een goede relatie met leerlingen en collega's de latere verwezenlijkingen, inclusief het genieten van het lesgeven (Oberski, Ford, Higgins, & Fisher, 1999).

Daarnaast werd in de literatuur reeds heel wat geschreven over de relatie tussen leraren en hun leerlingen. Leraren worden verondersteld een relatie met hen op te bouwen die de leeransen ten goede komt. Ze zijn dan ook nauw betrokken bij de begeleiding van de identiteitsontwikkeling van deze kinderen (Nias, 1996). Dit impliceert een intensieve persoonlijke omgang met de leerlingen, hun ouders en betrokken collega's; relaties die heel wat emoties in zich dragen (Veugelers & Derriks, 2012). Deze emoties worden bovendien versterkt door de druk die leerkrachten ervaren vanwege de (mede)verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van hun leerlingen.

#### **2.3.4. Kennismaking met de praktijk**

Stageperiodes zijn de eerste kennismakingen met de praktijk en gaan gepaard met heel wat emoties. Dahlgren en Chiriac (2009) geven aan dat vele studenten vinden dat de opleiding niet strookt met de praktijk. Ze ervaren bijgevolg een praktijkschok wanneer ze in het werkveld komen. Volgens Kelchtermans en Ballet (2002) heeft dergelijke praktijkschok echter niet alleen te maken met zaken op klasniveau. Ook het socialisatieproces van de studentleraren in de school als organisatie, speelt hierin een belangrijke rol.



Uit een onderzoek van Hayes (2003) blijkt dat studentleraren sterke emoties ervaren voor en tijdens hun laatste stageperiode; emoties omtrent het zich al dan niet in staat voelen les te geven, gebaseerd op ervaringen uit voorgaande stages. Het onderwijzen tijdens dergelijke stageperiodes wordt door hen dan ook vaak ervaren als een stressvolle en veeleisende bezigheid. Dit kan leiden tot allerlei negatieve gevoelens en/of vermoeidheid. Uit onderzoek van Caires et al. (2012) blijkt bovendien dat genderverschillen tevens een rol spelen wat deze emotionele impact betreft. Zo rapporteerden vrouwelijke studentleraren een hogere mate van vermoeidheid en stress dan de mannelijke participanten. Desondanks ervaren studenten tijdens hun stages ook heel wat positieve emoties, bijvoorbeeld vanwege hun groei in kennis en vaardigheden, een toegenomen flexibiliteit en spontaniteit in hun lessen en interacties, aanvaarding binnen de scholengemeenschap, enzovoort (Caires, Almeida, & Vieira, 2012).

### **2.3.5. Bronnen van positieve emoties**

In aansluiting met het voorgaande, kan gesteld worden dat leraren niet alleen negatieve, maar ook heel wat positieve emoties ervaren tijdens de uitoefening van hun beroep. Emoties worden als positief beschouwd wanneer ze voor plezier zorgen of er vooruitgang naar een doel wordt ervaren (Sutton & Wheatley, 2003). Veugelers en Derriks (2012) plaatsen vier bronnen van positieve emoties op de voorgrond:

- Persoonlijke bronnen: activiteiten die als zinvol ervaren worden en die dicht aansluiten bij pedagogische doelen en inhouden.
- Relationele bronnen: de ervaring hebben van betekenis te zijn voor iemand.
- Interactieve bronnen: positieve reacties ontvangen en nieuwe, betere interacties waarnemen.
- Formele bronnen: het halen van goede cijfers en positief geëvalueerd worden door de leerlingen.

Positieve emoties als vreugde, trots,... leiden tot het stellen van meer en bredere handelingen, dit in tegenstelling tot negatieve emoties. Hiermee suggereren Sutton en Wheatley (2003) dat leraren die meer positieve emoties ervaren, betere onderwijsideeën en –strategieën kunnen genereren. Ze komen met andere woorden in een opwaartse spiraal terecht. Csikszentmihalyi (1999) omschrijft dit gevoel als ‘flow’; een toestand waarbij de leraar volledig opgaat in zijn bezigheden, ervaart dat wat hij doet goed lukt, hij zeer geconcentreerd en doelgericht werkt en geen besef meer heeft van tijd (Korthagen & Lagerwerf, 2008).

### **3. Gevaar van het niet erkennen van emoties**

Positieve emoties hebben meestal leuke gevolgen (cfr. flow), bij negatieve emoties is dit niet het geval. Zo kan als gevolg van de emotionele druk die studentleraren ervaren, stress ontstaan (Hurtekant, 2008). Aldwin (2007) definieert stress als volgt: “Stress refers to that quality of experience, produced through a person-environment transaction, that, through either overarousal or underarousal, results in psychological or physiological distress“ (p 24). In het geval van de studentleraar kan stress het gevolg zijn van onder andere de eerder genoemde praktijkschok, de werkdruk tijdens stageperiodes, een minder goede relatie met de leerlingen of mentor,... Indien de waargenomen stress wordt genegeerd, kan de ervaren druk en spanning nog verder toenemen en zelfs uitmonden in een burn-out. Een burn-out is een langdurig proces dat vaak lange tijd onopgemerkt blijft. Het wordt gekenmerkt door drie dimensies, namelijk: uitputting, een cynische houding en een gevoel van ineffectiviteit en gebrek aan verwezenlijkingen (Rossi, Perrewé, & Souter, 2006). Aangezien dergelijke ervaringen (het enthousiasme voor) een toekomstige loopbaan in het onderwijs reeds kunnen hypothekeren, is vroegtijdig ingrijpen hier de boodschap. Aandacht besteden in de lerarenopleiding aan de emotionele dimensie van het leraar-worden, is hierbij een goede eerste stap.

### **4. Aandacht voor de emotionele dimensie van het leraar-worden in de lerarenopleiding**

Van studentleraren wordt verwacht dat, wanneer ze na hun studies in het werkveld terechtkomen, ze in staat zijn om het leerproces van hun leerlingen te sturen, met collega's in teams kunnen werken, verantwoordelijkheid kunnen opnemen en op gepaste wijze met uitdagingen in de praktijk (zoals een moeilijke klassituatie) kunnen omgaan (Dehlgren & Chiriac, 2009). Het mag dan ook niet verwonderen dat, zoals reeds meermaals aangehaald, het proces van leraar-worden gepaard gaat met heel wat emoties. Ook Malderez et al. (2007) sluiten zich aan bij het idee van leraar-worden als een emotionele ervaring en onderstrepen daarbij het belang van gepaste ondersteuning. Zowel stagescholen als de lerarenopleiding hebben hierin een cruciale rol. Ze kunnen studentleraren helpen omgaan met de complexiteit en veeleisendheid van de onderwijspraktijk (Caires & Almeida, 2005). In wat volgt wordt aangegeven welke verwachtingen studentleraren zelf hebben omtrent emotionele begeleiding. Vervolgens worden twee actuele benaderingen besproken die hieraan tegemoet willen komen.

## **4.1. Verwachtingen van studentleraren**

Huidig onderzoek beperkt zich op vlak van emotionele begeleiding in de lerarenopleiding tot nog toe meestal tot de begeleiding tijdens stageperiodes. Zoals reeds eerder werd aangehaald, is deze eerste kennismaking met de praktijk inderdaad een bron van heel wat emoties (Dahlgren & Chiriac, 2009; Hayes, 2003; Caires, Almeida, & Vieira, 2012). In een onderzoek van Hurtekant (2008) werd nagegaan welke verwachtingen studentleraren zelf hebben inzake emotionele begeleiding. Hieruit blijkt dat ze vooral praktische tips en aanwijzingen verlangen van hun begeleiders. Anderzijds werd in dit onderzoek ook duidelijk dat ze tevens belang hechten aan een goede en vertrouwelijke band met hen. Hieruit blijkt een zekere nood aan emotionele ondersteuning. Deze ondersteuning kan op verschillende manieren geboden worden. In recente literatuur komen reflectie en mentoring regelmatig aan bod.

## **4.2. Reflectie**

Reflectie is momenteel een sleutelbegrip in lerarenopleidingen (Korthagen & Vesalos, 2002). Onderwijzen is zoals gezegd een complex proces dat gekenmerkt wordt door verschillende dimensies, onvoorspelbaarheid en allerhande contextgebonden factoren. Reflectie kan bijgevolg gezien worden als een krachtig middel om als studentleraar greep te krijgen op en om te gaan met deze complexiteit. Het verwijst zowel naar de vaardigheid als attitude om de eigen handelingen, gevoelens en ervaringen tot voorwerp van nadenken te maken (Kelchtermans, 2009). Dit nadenken kan zowel intentioneel als expliciet gebeuren (Kelchtermans, 2001). De bekwaamheid tot systematische reflectie wordt essentieel geacht om te kunnen leren uit ervaringen (Korthagen & Vesalos, 2002), zich bewust te worden van de eigen leerprocessen en om inzicht te krijgen in de gevolgen van het beroepsmatig handelen (Benammar, 2005). Het laat echter ook toe om emotionele ervaringen ter sprake te brengen, de betekenis en aanleiding ervan bewuster na te gaan en er vervolgens op adequate wijze mee om te gaan (Kelchtermans, 2001). Zo hechten lerarenopleidingen bijvoorbeeld steeds meer belang aan reflectie om tegemoet te komen aan de praktijkschok die vele studentleraren ervaren (Dahlgren & Chiriac, 2009).

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen reflectie in de breedte en reflectie in de diepte. Reflectie die louter rekening houdt met de technische dimensie blijft eerder

‘oppervlakkig’ en focust zich op wat er gedaan kan worden om bepaalde situaties een volgende keer beter en efficiënter aan te pakken. Brede reflectie daarentegen, gaat verder en neemt tevens de reeds eerder vernoemde morele, politieke en emotionele dimensie als uitgangspunt. Naast breed, wordt er liefst ook diep gereflecteerd. Om dit te bereiken wordt er verder gekeken dan het niveau van handelen, maar worden ook onderliggende opvattingen, idealen, kennis en doelen in acht genomen (Kelchtermans, 2009; Kelchtermans et al., 2010). In dit geval is er sprake van kernreflectie, gebaseerd op (de diepste niveaus van) het Ui-model (Korthagen, 2004, 2007, 2008). Door de studentleraar zijn ideale doeltoestand en de ervaren beperkingen te laten formuleren, kan hij zich bewust worden van mogelijke discrepanties tussen de verschillende lagen van het model. Zoals gezegd kunnen deze discrepanties heel wat (negatieve) emoties veroorzaken. Bij kernreflectie wordt tevens contact gemaakt met het innerlijke potentieel van de studentleraar, zodat hij vanuit zijn sterktes tot een efficiëntere aanpak kan komen (Kelchtermans, 2009). Hoewel reflectie vandaag de dag een centraal begrip is in alle lerarenopleidingen, kan dit in elke opleiding op een andere, eigen manier worden ingevuld (Korthagen & Buitink, 2008). Zo kan de ene opleiding ervoor opteren de studenten zelfstandig te laten reflecteren en een schriftelijke neerslag hiervan op te vragen in de vorm van een portfolio. Een andere opleiding kan eerder kiezen voor reflectie aan de hand van begeleidingsgesprekken.

### **4.3. Mentoring**

De reeds genoemde praktijkschok bij studentleraren is een belangrijke factor geweest voor de invoering van het mentorschap in de lerarenopleiding. Een mentor is een soort vertrouwensfiguur. Het is een ervaren leraar (uit het werkveld) die zowel bekommerd is om professionele alsook persoonlijke verantwoordelijkheden van de student. Hij biedt expertise, professionele wijsheid en steun bij het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden, maar geeft ook advies bij bezorgdheden over het algemeen of beroepsmatig welbevinden van de studentleraar (Cordingly et al., 2004). Het voorzien in emotionele begeleiding is dan ook één van zijn kerntaken (Malderez et al., 2007).

De mentorrelatie wordt gekenmerkt door een wederzijdse erkenning van elkaars deskundigheid. De studentleraar wordt met andere woorden niet louter gezien als een passieve ontvanger, maar ook als een bron van (nieuwe) kennis en inzichten. Hiermee samengaan

koestert de mentor tevens een aantal verwachtingen wat initiatief en actieve inbreng van de student betreft. In het begin van het begeleidingstraject werkt de mentor vaak nog aanbodgestuurd. Geleidelijk aan gaat hij over naar een eerder vraaggestuurde aanpak waarbij wordt uitgegaan van het initiatief van de studentleraar (Ballet & Colpin, 2011). Uit onderzoek van Rots, Kelchtermans en Aelterman (2012) blijkt dat een goede relatie met de mentor, studentleraren een geruststellend gevoel geeft, hun zelfvertrouwen verbetert en leidt tot een positieve attitude ten opzichte van het lerarenberoep.

## 5. Probleemstelling

Uit voorgaande literatuurstudie blijkt dat onderwijzen geen louter technische bezigheid is, maar tevens een emotionele dimensie bevat. Eerder onderzoek (Hurtekant, 2008) toont aan dat aandacht voor deze emotionele component belangrijk is. Bijgevolg wordt de nood aan begeleiding op dit vlak bij studentleraren stilaan erkend. Naast een aantal actuele benaderingen zoals reflectie en mentoring, is er in de besproken literatuur slechts weinig te vinden over hoe men in de opleidingsdidactiek van een lerarenopleiding concreet inspeelt op deze vraag. Dit vormt dan ook het uitgangspunt van deze masterproef, die als doel heeft na te gaan: *op welke manier wordt er in de lerarenopleiding rekening gehouden met en ingespeeld op de emotionele dimensie van het leraar-woorden?* Dit vertaalt zich in volgende onderzoeksvragen:

- (1) In welke mate wordt er in de lerarenopleiding lager onderwijs aandacht besteed aan de emotionele component van het leraar-woorden?
- (2) Hoe wordt hier aandacht aan besteed:
  - a. in het curriculum?
  - b. in de lessen of persoonlijke aanpak van de lerarenopleiders?
- (3) In welke mate ervaren de studentleraren emotionele ondersteuning vanuit de opleiding en hun lerarenopleiders?
- (4) Hoe ervaren de studentleraren deze emotionele ondersteuning?

# II. Methodologie

---

## 1. Interpretatief onderzoek

Maso en Smaling (1998) geven aan in welke situaties er het best gebruik gemaakt kan worden van interpretatief of kwalitatief onderzoek.

In het algemeen kiezen we voor kwalitatief onderzoek wanneer we flexibel moeten kunnen inspelen op hetgeen we in de onderzoekssituatie ontmoeten. Dat geldt, met andere woorden, voor situaties die we niet of slechts in beperkte mate kunnen onderzoeken met methoden en technieken die gericht zijn op kwantificering: [...] situaties waar zo weinig onderzoek naar is gedaan en waarover zo weinig voorkennis bestaat, dat we de relevante variabelen of de relaties daartussen niet kennen. (p11)

Dit sluit aan bij de opzet van deze masterproef. Zoals reeds eerder aangegeven, focust huidig onderzoek zich op emoties bij studentleraren en wat mogelijke bronnen hiervan kunnen zijn. Hoe de lerarenopleiding hierop inspeelt, blijkt een nog onvoldoende ontgonnen gebied. Daarom is in deze masterproef sprake van een exploratief onderzoek, waarbij voorgaande theoretische basis als referentiekader wordt gebruikt.

Aangezien deze studie zich richt op processen met betrekking tot subjectieve ervaringen van studentleraren, biedt kwalitatief onderzoek hier een meerwaarde ten opzichte van kwantitatief onderzoek. Dergelijk onderzoek brengt echter ook een aantal beperkingen met zich mee. Zo kunnen zowel betrouwbaarheid als validiteit niet volledig gegarandeerd worden (Van Hove, & Claes, 2011).

Om de betrouwbaarheid te waarborgen:

- worden de betrokken informanten duidelijk omschreven en de ondernomen onderzoeksstappen uitgebreid gerapporteerd.

Om de validiteit zoveel mogelijk te respecteren, wordt rekening gehouden met volgende zaken:

- interviews worden via audio-opnames vastgelegd.

- er wordt een member-check gedaan. (Nadat de essentie uit de interviews werd gehaald, wordt deze in een schriftelijke neerslag voorgelegd aan de respondenten. Deze krijgen de kans hier feedback op te geven. Zo kan de authenticiteit van de data gewaarborgd worden.)
- er wordt gebruik gemaakt van methodetriangulatie; meer bepaald een combinatie van semigestructureerde interviews en een documentenanalyse.

## 2. Onderzoeksopzet

### 2.1. Focus van dit onderzoek

Het onderzoek vindt plaats gedurende het academiejaar 2013-2014. Om een zo concreet mogelijk antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen, wordt ervoor gekozen in de diepte te werken. Dit betekent:

- (1) dat dit onderzoek zich op slechts één Vlaams opleidingsinstituut richt, namelijk een Bacheloropleiding lager onderwijs.
- (2) dat de volledige opleiding (drie opleidingsjaren) de focus vormt van dit onderzoek.
- (3) dat zowel rekening gehouden wordt met het standpunt van de lerarenopleiders, de studentleraren, alsook met het vastgelegde curriculum.

Er wordt geopteerd voor de lerarenopleiding *lager onderwijs* omdat deze het dichtste aansluit bij de geraadpleegde literatuur. Op die manier tracht dit onderzoek een aanvulling te zijn op bestaande denkkaders.

In dit onderzoek wordt de volledige opleiding in beschouwing genomen, dus de *drie opleidingsjaren*. Zoals uit onderzoek (Dahlgren & Chiriac, 2009; Hayes, 2003; Caires, Almeida, & Vieira, 2012) blijkt, zijn onder andere stage-ervaringen aanleiding voor heel wat emoties, zowel positieve als negatieve. In de meeste Vlaamse lerarenopleidingen wordt reeds in het eerste jaar een stage ingepland. Naarmate de opleiding vordert, neemt ook het aantal stagemomenten toe. Dit betekent dat studenten reeds in het eerste jaar van hun opleiding geconfronteerd worden met het werkveld en dus ook met mogelijke bijhorende emoties. Daarnaast worden vanaf dat moment reeds heel wat (nieuwe) sociale relaties gevormd: relaties met lerarenopleiders, medestudenten, mensen uit het werkveld,... Vandaar de keuze voor een focus vanaf de start van de opleiding.

Het onderzoek richt zich zowel op *lerarenopleiders*, *studentleraren* als *het curriculum*, ook dit om de blik op het onderzoeksonderwerp zo ruim mogelijk te houden. Op die manier kan inzicht verkregen worden in (1) de plaats van emotionele ondersteuning binnen het curriculum, (2) de implementatie hiervan door de lerarenopleiders en (3) de invloed die dit heeft op de studentleraren.

## **2.2. Onderzoeksmethode**

Er is sprake van methodetriangulatie. Er wordt gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews en een documentanalyse. Op die manier kan in de diepte worden gewerkt en een grondige analyse plaatsvinden. Deze aanpak komt tevens de validiteit van het onderzoek ten goede.

### **2.2.1. Semigestructureerde interviews**

#### De lerarenopleiders

Het perspectief van de lerarenopleiders (pedagogen en vaklectoren uit de verschillende opleidingsjaren) op de emotionele dimensie in de lerarenopleiding wordt nagegaan aan de hand van een semigestructureerd interview. Dergelijke interviewtechniek wordt gekenmerkt door flexibiliteit (Van Hove, & Claes, 2011). Er wordt namelijk niet met vaste vragen gewerkt, maar wel met een lijst van enkele te behandelen onderwerpen en richtvragen. Deze lijst (zie bijlage 4) is opgedeeld in vier thema's die in het interview aan bod zullen komen:

- (1) nood aan emotionele ondersteuning bij studentleraren
- (2) tegemoetkoming aan deze nood
- (3) aandacht voor specifieke (bronnen van) emoties
- (4) actuele benaderingen (reflectie en mentoring)

Het open karakter van een semigestructureerd interview laat toe dieper in te gaan op bepaalde vragen en indien nodig ook bijvragen te stellen.

#### De studentleraren

Om na te gaan wat studentleraren ervaren aan emotionele begeleiding tijdens hun opleiding, wordt tevens gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview. Er wordt een interview afgenomen van studenten uit zowel 1<sup>ste</sup>, 2<sup>de</sup> als 3<sup>de</sup> bachelor lager onderwijs. Hierin komen



dezelfde vier thema's als bij de lerarenopleiders aan bod, al ligt de focus nu meer op hun beleving (zie bijlage 5).

### **2.2.2. Documentanalyse**

De documentanalyse tracht inzicht te bieden in de plaats van de emotionele component van het leraar- worden in het curriculum van de opleiding. Er wordt hierbij gebruikt gemaakt van de ECTS-fiches van de vakken uit de drie opleidingsjaren. ECTS staat voor 'European Credit Transfer System', een systeem dat werd ontwikkeld als procedure om de erkenning van studies in het hoger onderwijs binnen Europa te regelen (Plantijn Hogeschool, 2010). Deze fiches bieden essentiële informatie over (componenten van) opleidingsonderdelen. Naast een aantal administratieve gegevens, wordt hierop ook een korte omschrijving van het opleidingsonderdeel gegeven, de doelstellingen ervan, vereiste basiscompetenties, leerinhouden, studiemateriaal en de werk- en evaluatievormen. In het kader van dit onderzoek wordt hierin op zoek gegaan (vertrekkende vanuit het geschetste theoretische kader en de interviews met lerarenopleiders en studentleraren) naar linken met emoties in het lerarenberoep en de plaats van emotionele begeleiding binnen de opleiding. Door tevens het studiemateriaal dat hier aansluiting bij vindt in te kijken en te analyseren, worden conclusies verder onderbouwd en geïllustreerd vanuit een meer praktijkgebonden invalshoek.

## **2.3. Respondenten**

### **2.3.1. Lerarenopleiders**

Aan dit onderzoek werken zes lerarenopleiders mee, drie opleidingscoördinatoren (met een voorgeschiedenis als lerarenopleider) en de zorgcoach van de opleiding. Het betreft zeven vrouwen en drie mannen. In tabel 1 wordt een overzicht gegeven per respondent. Aangezien zij allen een nauw contact hebben met de studenten, jaren ervaring als lerarenopleider en de meesten onder hen tevens stagebegeleider zijn, worden in wat volgt al deze respondenten 'lerarenopleiders' genoemd.

### **2.3.2. Studentleraren**

In totaal worden acht studentleraren bevraagd, waaronder zeven meisjes en één jongen. Het gaat om twee studentleraren uit het eerste opleidingsjaar, twee uit het tweede en vier uit het derde. Bij vier studentleraren is de lerarenopleiding niet de eerste opleiding. Twee onder hen

rondden reeds een vooropleiding succesvol af. De andere twee zetten deze stop na respectievelijk één en twee jaar. Tabel 2 biedt een overzicht per respondent.

## **2.4. Verwerking van de resultaten**

De interviewgegevens worden verwerkt in een getrapte interpretatieve analyse (Ballet & Kelchtermans, 2008). In een eerste fase wordt elk individueel interview geanalyseerd. Vervolgens worden alle interviews van de lerarenopleiders met elkaar vergeleken, daarna die van de studentleraren. Tot slot volgt een vergelijkende analyse tussen beide input. Om een dergelijke studie te kunnen doen, worden alle interviews via audio-opname vastgelegd en daarna zorgvuldig uitgetypt. Vervolgens worden ze interpretatief gecodeerd. Een code helpt om beknopt te kunnen weergeven waar een bepaalde kwalitatieve data-eenheid betrekking op heeft. Het gaat om betekenisvolle of inhoudelijke begrippen uit het theoretisch kader. Op die manier kan nagegaan worden welke patronen en thema's er in de data zitten, wat vergelijking mogelijk maakt (van Thiel, 2010). Het gebruikte codeerschema van de lerarenopleiders is terug te vinden in bijlage 6. Dit mondt uit in een synthesesetekst waarin alle relevante gegevens per respondent op een gestructureerde wijze worden samengebracht (zie voorbeeld in bijlage 7). Dat vergemakkelijkt horizontale vergelijking tussen de verschillende interviews (Ballet & Kelchtermans, 2008). Om de authenticiteit van de data te garanderen, wordt de synthesesetekst opnieuw voorgelegd aan de respondenten, dit enkel bij de lerarenopleiders. Zij krijgen de kans hier feedback op te geven en/of aanvullingen te doen. De helft van de bevraagde lerarenopleiders doet dit ook effectief. Bij de verwerking van de interviews van studentleraren wordt enkel gewerkt met behulp van een codeerschema (zie bijlage 8); hier wordt geen synthesesetekst gemaakt en wordt ook geen member-check gedaan.

Voor de horizontale analyse wordt gebruik gemaakt van de voortdurend vergelijkende analysemethode (Glaser & Strauss, 1967 in Ballet & Kelchtermans, 2008). Hierbij worden voorlopige conclusies continu getoetst aan de verhalen van de andere respondenten en het theoretisch kader. Er wordt zowel een vergelijkende analyse gemaakt voor de interviews van de lerarenopleiders, alsook die van de studentleraren. Vervolgens worden deze met elkaar vergeleken. Tot slot wordt hier ook de documentenanalyse op betrokken.

	<b>Docent 1</b>	<b>Docent 2</b>	<b>Docent 3</b>	<b>Docent 4</b>	<b>Docent 5</b>
<b>Geslacht</b>	Vrouw	Man	Man	Vrouw	Vrouw
<b>Jaren ervaring in de LO</b>	28 jaar	8 jaar	28 jaar	4 jaar	4 jaar
<b>Functieomschrijving</b>	- Docent: Frans - Stagebegeleider - Profbegeleider: prof 3	- Docent: KBO, school als gemeenschap, school en samenleving - Stagebegeleider - Profbegeleider: prof 3	- Docent: didactiek Nederlands - Stagebegeleider - Profbegeleider: prof 3	- Docent: natuur en milieu, fysica en techniek - Stagebegeleider	- Docent: communicatie, algemene didactiek, ontwikkelingspsychologie - Stagebegeleider - Profbegeleider: prof 1

	<b>Docent 6</b>	<b>Docent 7</b>	<b>Docent 8</b>	<b>Docent 9</b>	<b>Docent 10</b>
<b>Geslacht</b>	Vrouw	Vrouw	Man	Vrouw	Vrouw
<b>Jaren ervaring in de LO</b>	5 jaar	10 jaar	10 jaar	10 jaar	8 jaar
<b>Functieomschrijving</b>	- Docent: ontwikkelingspsychologie, KBO, leerzorg - Stagebegeleider - Profbegeleider: prof 1	- Opleidingscoördinator - Praktijk- en stageverantwoordelijke	- Opleidingscoördinator - Stagebegeleider	- Opleidingscoördinator - Stageverantwoordelijke - Stagebegeleider	- Zorgcoach

Tabel 1: Overzicht respondenten lerarenopleiders

	<b>Student 1</b>	<b>Student 2</b>	<b>Student 3</b>	<b>Student 4</b>
<b>Geslacht</b>	Vrouw	Vrouw	Vrouw	Vrouw
<b>Geboortedatum</b>	19/07/1994	19/07/1994	30/01/1990	17/10/1989
<b>Opleidingsjaar</b>	1 <sup>ste</sup> bachelor	1 <sup>ste</sup> bachelor	2 <sup>de</sup> bachelor	2 <sup>de</sup> bachelor
<b>Vooropleiding</b>	/	/	Bachelor ergotherapie	Bachelor logopedie

	<b>Student 5</b>	<b>Student 6</b>	<b>Student 7</b>	<b>Student 8</b>
<b>Geslacht</b>	Vrouw	Vrouw	Man	Vrouw
<b>Geboortedatum</b>	18/07/1991	10/09/1992	13/12/1993	05/01/ 1991
<b>Opleidingsjaar</b>	3 <sup>de</sup> bachelor	3 <sup>de</sup> bachelor	3 <sup>de</sup> bachelor	3 <sup>de</sup> bachelor
<b>Vooropleiding</b>	Master Pedagogische Wetenschappen (2 jaar)	/	/	Master Geschiedenis (1 jaar)

Tabel 2: Overzicht respondenten studentleraren

# III. Resultaten

---

In wat volgt wordt allereerst het perspectief van de lerarenopleiders toegelicht. Meer bepaald wordt er nagegaan of zij bij hun studenten een nood aan emotionele ondersteuning ervaren en hoe zij/de opleiding hieraan tegemoet proberen te komen. Hierbij wordt rekening gehouden met enkele specifieke (bronnen van) emoties en een aantal actuele benaderingen om studentleraren hierin te ondersteunen. Vervolgens wordt op eenzelfde manier het perspectief van studentleraren belicht: ervaren zij wel degelijk de ondersteuning die lerarenopleiders hen menen te bieden? Tot slot wordt ook het curriculum van de opleiding hierop betrokken. Meer bepaald wordt in de ECTS-fiches en het studiemateriaal op zoek gegaan naar (een mogelijke link met) de emotionele component van het leraar-worden.

## 1. Perspectief van de lerarenopleiders

### 1.1. Nood aan emotionele ondersteuning

Alle bevroegde lerarenopleiders zijn het er over eens dat er bij studentleraren wel degelijk een nood aan emotionele ondersteuning leeft. Ze verwijzen naar de hoge werkdruk als basis hiervoor. “De lerarenopleiding is volgens mij één van de meest complexe opleidingen die er gewoon in het hoger onderwijsveld bestaan”, aldus docent 1. Toch worden vooral de stageperiodes als belangrijkste oorzaak beschouwd. Studentleraren moeten dan namelijk veel presteren op korte tijd en krijgen al snel heel wat verantwoordelijkheid. Bovendien worden ze hierop beoordeeld. Omdat een beoordeling het beeld beïnvloedt dat ze hebben van zichzelf, leidt dit vaak tot emoties. Dat ondervinden ook de lerarenopleiders bij hun studenten, bijvoorbeeld door het zien van ontlading na het geven van een stageles. Nood aan ondersteuning uit zich op die momenten in het vragen om een gesprek of raad.

Bovendien leggen studentleraren de lat vaak hoog voor zichzelf, wat soms tot faalangst leidt. Ze fixeren zich makkelijker op negatieve punten. Positieve zaken worden geminimaliseerd, waardoor eigen prestaties worden onderschat. “Studenten vragen dan in een gesprek: mevrouw, mag ik u nu eens vragen, zal ik erdoor zijn? Terwijl het eigenlijk in jouw hoofd gaat over twaalven en dertien en veertien” (docent 1).

Ook de relatie met de mentor of stageschool is tijdens stageperiodes een bron van emotie. Studentleraren bevinden er zich in een ondergeschikte positie, vertellen de lerarenopleiders. De studenten zijn afhankelijk van wat hun mentor hen toelaat en het materiaal en de informatie die ze van hem krijgen. Ze hebben met andere woorden geen volledige controle over de condities waarin ze terechtkomen.

Het merendeel van de bevroegde lerarenopleiders is het er over eens dat al deze zaken tot een nood aan emotionele ondersteuning leiden. Die nood blijft volgens hen in dezelfde mate aanwezig doorheen de ganse opleiding. Stages blijven namelijk een bron van emoties, die afhankelijk van de context positief of negatief kunnen zijn. Op theoretisch vlak daarentegen “vind ik wel dat die [de studenten] al zekerder zijn en dat die ergens wel al steviger in hun schoenen staan”, vindt docent 5, al kunnen (nieuwe) faalervaringen stress en druk opnieuw doen toenemen.

## **1.2. Tegemoetkoming aan deze nood**

### **1.2.1. Professionalisering**

Alle bevroegde lerarenopleiders vernoemen het opleidingsonderdeel (OLOD) ‘professionalisering’ als formele wijze om studentleraren te ondersteunen op verschillende vlakken, ook emotioneel. Het is een plek waar emoties ruimte (kunnen) krijgen. Het OLOD loopt doorheen de drie opleidingsjaren en stelt de ontwikkeling van een leraaridentiteit als uitgangspunt voorop.

‘Professionalisering’ bestaat zowel uit (verplichte) groepsbijeenkomsten alsook individuele gesprekken tussen de studentleraar en zijn zogenaamde profbegeleider. De profbegeleider heeft een jaar lang dezelfde groep van 16 tot 20 studenten onder zijn vleugels: zijn profgroep. Aangezien hij zich ‘specialiseert’ in een bepaald opleidingsjaar, betreft het elk jaar een andere groep. Bij de start van het academiejaar is er een intakegesprek waarbij de beginsituatie van elke student in kaart wordt gebracht. Ook na elke examenperiode is er een verplicht individueel studievoortgangsgesprek. Hoewel dit niet zuiver op de emotionele component is gericht, komt dit hier volgens een aantal lerarenopleiders toch in aan bod. “Ze kunnen er hun ei eens kwijt”, vertelt docent 7. Bijvoorbeeld: “Een student die in zak en as zit: ik heb net

mijn rapport gekregen, ik ben er voor acht vakken niet door en ik wil dit zo graag doen en durf dit thuis niet te vertellen; wat moet ik doen?” (docent 9).

De mate waarin de profbegeleider goed kan omgaan met dergelijke vragen is volgens verschillende lerarenopleiders sterk persoonsgebonden. Ondanks enkele globale richtlijnen vult elke begeleider zijn rol op eigen wijze in. Echter, “ik denk dat we daar wel goed zitten met ons team”, vindt docent 9. Toch is er momenteel sprake van professionalisering op dit vlak: verschillende lerarenopleiders volg(d)en een opleiding ‘coaching’ om meer doelgerichte ondersteuning aan studenten te kunnen geven. Zeker nieuwe lerarenopleiders worden hier specifiek op getraind.

### **1.2.2. (Didactische) lessen**

Vier lerarenopleiders geven aan dat ze tijdens hun lessen geen aandacht besteden aan de emotionele component. De reden hiervoor is onder meer de grootte van de groep waaraan zij lesgeven. Ook didactische aspecten spelen een rol. Zo vertelt docent 3: “daar expliciet aandacht voor hebben tijdens het lesgeven. . . daar maak ik geen tijd voor. Ik vind dat ik zoveel aan didactische ondersteuning moet geven, dat ik daar niet aan toe kom.” De andere lerarenopleiders verwijzen naar een impliciete aanwezigheid van de emotionele component. Hoewel deze nergens wordt benoemd, is er in verschillende lessen toch ruimte voor. Zo verwijst docent 6 naar het vak ‘gezinsvorming’, waarin thema’s zoals ‘vechtscheidingen’ aan bod komen. Dergelijke onderwerpen kunnen voor sommige studenten herkenbaar zijn en een bron zijn van emoties. De algemene aanspreekbaarheid van lerarenopleiders binnen de opleiding, waarnaar zes onder hen uitdrukkelijk verwijzen, kan hierbij als ondersteunend worden beschouwd. Lerarenopleiders staan open voor vragen en een gesprek. “Ik zeg ook dat ik altijd beschikbaar ben bij wijze van boutade, dag en nacht; dat ze mij altijd mogen opbellen als ze ergens mee zitten”, vertelt docent 3. Verschillende lerarenopleiders worden dan ook vaak gemaïld of aangesproken in de wandelgangen. “Je merkt wel dat ze terecht kunnen met hun vragen, dat daar ruimte voor is” (docent 5).

### **1.2.3. Zorgteam**

Negen van de tien bevraagde lerarenopleiders verwijzen naar (een lid uit) ‘het zorgteam’ als belangrijk gegeven om studentleraren (aanvullende) emotionele ondersteuning te bieden. Het zorgteam bestaat uit meerdere personen, maar vooral de zorgcoach en de verantwoordelijke

van de dienst studentenvoorzieningen worden regelmatig aangehaald. Ze bieden een opvangnet voor studentleraren die met problemen kampen waarbij profbegeleiders onvoldoende ondersteuning kunnen bieden, aldus docent 2. Bovendien kunnen ze als ‘neutrale’ actoren worden beschouwd. Zij balanceren niet op de vage grens tussen begeleiden en beoordelen, zoals die bij begeleiding binnen het curriculum (bv. profbegeleiding) steeds aanwezig blijft, stelt docent 8.

De zorgcoach is er onder andere voor zorgstudenten (bv. dyslectici), maar ook studenten met andere – zoals emotionele – problemen kunnen vrijwillig bij haar terecht. De stap naar de zorgcoach is volgens de bevraagde lerarenopleiders tamelijk klein. Zij stelt zich voor bij aanvang van elk academiejaar (samen met de verantwoordelijke van studentenvoorzieningen en de ombudsvrouw), deelt foldertjes uit aan alle studentleraren en is zowel fysiek als via mail makkelijk te bereiken. Echter, zoals door de meeste lerarenopleiders wordt benadrukt: de mogelijkheden zijn geschapen, maar de uiteindelijke stap moeten studenten wel zelf zetten. Ook de dienst studentenvoorzieningen is een plek waar studentleraren terecht kunnen voor emotionele ondersteuning, bijvoorbeeld op vlak van faalangst. Vaak wordt van hieruit doorverwezen naar externe therapie die hogeschoolbreed wordt georganiseerd: deze is betaalbaar en studentleraren hoeven zelf niet meer op zoek te gaan.

### **1.3. Aandacht voor specifieke (bronnen van) emoties**

Onderwijzen is een diepgaande morele activiteit waarbij gehandeld wordt vanuit waarden en normen. Het veronderstelt dat studentleraren zich kwetsbaar durven opstellen. Zich bewust worden van de waarden en normen die aan de basis liggen van het eigen handelen, is voor studentleraren een belangrijke stap naar weerbaarheid op dit vlak. Alle bevraagde lerarenopleiders zijn het erover eens dat hier binnen de opleiding veel aandacht aan wordt besteed. Stilstaan bij de eigen waarden en normen is zelfs structureel ingebed in het OLOD ‘professionalisering’. Ook komt dit (op minder expliciete wijze) aan bod in vakken zoals ‘godsdiens’, ‘religie, zingeving en levensbeschouwing’ en ‘de school als gemeenschap’. Tijdens een debat in het derde opleidingsjaar tussen directies uit verschillende netten, worden opnieuw waardekaders tegenover elkaar gezet. Verder leren studentleraren ook impliciet heel wat waarden. Het feit dat er bijvoorbeeld lessen rond coöperatieve werkvormen worden gegeven, verwijst naar een waarde die de opleiding belangrijk acht.

Dus eigenlijk geven we dat [waarden en normen] wel mee. Ik vind dat ook niet verkeerd, maar studenten krijgen wel de ruimte om daar kritisch naartoe te kijken en mee te nemen wat voor hen belangrijk is en voor hen haalbaar lijkt. (Docent 5)

Eigen waarden en normen botsen soms met deze van een mentor of stageschool. In dergelijke gevallen verwachten lerarenopleiders van studentleraren een zekere nederigheid. Wanneer er echt diepgaande problemen zijn in de mentorrelatie, wordt hier meer aandacht aan besteed. Studentleraren nemen hierover meestal zelf hun stage- of profbegeleider in vertrouwen. Vervolgens gaan zij in gesprek, eventueel in het bijzijn van de mentor. Pas in uitzonderlijke gevallen worden studenten ook van stageschool verplaatst. Het nijpende tekort aan stageplaatsen biedt de opleiding hier niet veel luxe. Bovendien gebeurt dit pas wanneer studentleraren emotioneel geblokkeerd zijn, vertelt docent 7. Dan kunnen ze namelijk niet meer leren. Het louter ontbreken van ‘een klik’ met de mentor, aanvaardt men niet als vergoelijking voor minder goede prestaties.

Niet alleen de relatie met de mentor, maar ook de kennismaking met de praktijk op zich, kan een bron zijn van emotie. Meer bepaald kan er sprake zijn van een praktijkschok. Er bestaat weinig eensgezindheid onder de lerarenopleiders over de mate waarin de opleiding studenten hierop voorbereidt. Twee lerarenopleiders achten dit onmogelijk. “We moeten er gewoon genoeg over praten, valkuilen echt benoemen en expliciet maken, hen ook de moed geven om te blijven zijn wie ze zijn en dat ze achter hun eigen onderwijsvisie blijven staan” (docent 6). Dit ‘praten over’ gebeurt onder andere tijdens de profsessies, waarin regelmatig op actualiteitsthema’s – waaronder de praktijkschok – wordt ingegaan. Andere lerarenopleiders vinden dat enkel het veelvuldig in de praktijk brengen van studentleraren, hen hierin kan harden.

Bij de kennismaking met de praktijk kunnen faalervaringen worden opgedaan, al kunnen ook examens hiervoor zorgen. Via individuele gesprekken met de profbegeleider na elke stage- en examenperiode tracht men studentleraren hierin op te vangen. Faalervaringen (en bijhorende emoties) kunnen zo bespreekbaar worden gemaakt, al ligt de verantwoordelijkheid om deze zaken ter sprake te brengen, nog steeds bij de studenten zelf.

Ook positieve emoties zijn vaak onderwerp van gesprek, daar zijn alle bevraagde lerarenopleiders het over eens. Zowel in profsessies alsook andere (didactische) vakken wordt



naar succesverhalen gevraagd. Tijdens profsessies wordt hier bovendien over gereflecteerd. Zo start elke bijeenkomst met het uitreiken van een pluim voor zichzelf: wat heb ik goed gedaan of waarom ben ik trots op mezelf? “Dat is nu ook hetgeen dat we echt centraal willen stellen: dat enthousiasme, de goesting, ambitie van leerkrachten” (docent 2).

## **1.4. Actuele benaderingen**

### **1.4.1. Reflectie**

Reflectie is reeds goed ingeburgerd in de opleiding. In het OLOD ‘professionalisering’ werd het namelijk structureel ingebed. In het eerste opleidingsjaar wordt op vrij methodische wijze gereflecteerd. Reflectie blijft dan veelal beperkt tot de technische dimensie van de onderwijspraktijk. Naarmate de opleiding vordert, krijgt reflectie meer diepgang, zo stelt de meerderheid van de bevroegde lerarenopleiders. Ook de betrokkenheid bij het beroep, de eigen leraaridentiteit, waarden en normen,... worden dan onderwerp van gesprek. Men streeft met andere woorden naar reflectie in de diepte. In welke mate dit ook effectief lukt, is volgens docent 8 mede afhankelijk van de profgroep. De veiligheid binnen deze groep speelt een cruciale rol, net zoals de (coaching)vaardigheden van de profbegeleider. Deze bepalen of de reflectiecontext die de opleiding schept, ook optimaal wordt benut.

### **1.4.2. Mentoring**

Daarnaast maakt de opleiding gebruik van mentoren; dat zijn de klasleraren waarbij studentleraren stage lopen. Mentoren worden verondersteld een vertrouwensfiguur te zijn en tevens emotionele ondersteuning te voorzien. Of dit in de praktijk ook effectief het geval is, is sterk persoonsgebonden; daar zijn alle bevroegde lerarenopleiders het over eens. “Ik hoop dat ze dat doen en ik merk uit ervaring dat de meesten dat spontaan doen, maar in de eerste plaats zijn zij er om lessen na te kijken en vooral daarop te gaan evalueren” (docent 5). Zowel de persoonlijkheid van de mentor, die van de student alsook de interactie tussen die twee, spelen hierbij een rol. Lerarenopleiders hebben op dit vlak dus weinig in de hand. Wel organiseert de opleiding een ‘cursus’ voor mentoren waarin onder andere enkele coachingvaardigheden worden aangeleerd. Daarnaast worden ook mentorenbijeenkomsten georganiseerd waarin de verwachtingen van de opleiding worden geëxpliciteerd.

Omdat studentleraren langere tijd op een stageplaats zijn en dagelijks met hun mentor samenwerken, wordt de relatie tussen beide meestal wel persoonlijker; dat stelt de helft van de bevroegde lerarenopleiders vast. Zij merken dit onder andere bij het beoordelen: mentoren kennen studenten liever geen punten toe, een uitdrukking van het relationele aspect. “Het wordt na een tijdje ‘hun student’, wat inderdaad wijst op: er is veel meer dan alleen maar wat er uiterlijk te zien is en wat er op papier gezet wordt” (docent 8).

### **1.5. Is dit voldoende?**

Voordat een antwoord wordt gegeven op de vraag of er volgens lerarenopleiders genoeg emotionele ondersteuning wordt voorzien, is het belangrijk even stil te staan bij de noodzaak hiervan. Hierover zijn namelijk niet alle lerarenopleiders het met elkaar eens. Verschillende onder hen geven aan dat emotionele ondersteuning – hoewel belangrijk – niet mag worden overroepen. Anderen hechten hier meer belang aan. Zij vinden dat de grote nadruk op de didactische component, het pedagogische aspect van de opleiding (met inbegrip van emoties) soms verwaarloost.

Desalniettemin zijn alle bevroegde lerarenopleiders het erover eens dat de aandacht voor de emotionele component de voorbije jaren sterk is toegenomen. Met de invoering van het OLOD ‘professionalisering’ werd hier bovendien op meer structurele wijze ruimte voor gemaakt. Door een dergelijke werking te installeren, wordt al sneller een band en meer kans tot overleg gecreëerd. Daarom vinden de lerarenopleiders dat er wel degelijk tegemoetgekomen wordt aan de nood aan emotionele ondersteuning die er bij studentleraren leeft.

We stellen vast dat we op die manier ook de student echt wel goed kunnen begeleiden. . . en dat we ook op die manier die emotionaliteit die leeft, naar boven krijgen. Want als die daar zit te wringen en dat komt daar niet uit, kan je nooit een voluit goede leraar zijn. (Docent 7)

## 2. Perspectief van de studentleraren

### 2.1. Nood aan emotionele ondersteuning

De meeste studentleraren rapporteren een bepaalde nood aan emotionele ondersteuning. Ze verwijzen vooral naar de hoge werkdruk als één van de grootste oorzaken, zowel door het theoretische luik van de opleiding alsook vanwege de stageperiodes. Stages brengen niet alleen veel werk met zich mee, maar bevatten ook tal van andere emotie-uitlokkende factoren. Zo is een goede leraar zijn en zo erkend worden door anderen een grote bekommernis bij verschillende van de bevroegde studentleraren. Ervaringen waarbij deze erkenning bedreigd wordt of studenten het gevoel hebben hierin tekort te schieten, leiden bijgevolg vaak tot emoties: “Als je zo’n les hebt voorbereid en de kinderen letten niet op of je hebt het gevoel dat ze dat niet appreciëren, dan raakt mij dat wel” (student 4).

Tijdens stages krijgen studentleraren bovendien een dubbele rol: ze bouwen niet alleen verder aan hun eigen leraaridentiteit, maar zijn nu tevens nauw betrokken bij de begeleiding van de identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Dat maakt niet alleen eigen emoties los, maar veronderstelt ook dat ze kunnen omgaan met de emoties die hun leerlingen ervaren.

Als je een kind ongelukkig ziet, dan trek je je dat ook wel aan. . . . Het is niet alleen moeilijk om er mee om te gaan ten opzichte van het kind, maar ook ten opzichte van u: hoe moet je dat van je afzetten? (Student 4)

Hier hangt ook de morele dimensie van het leraarschap nauw mee samen. Zo vertelt student 6:

In mijn vorige stage, maar daar krijgen wij ook geen les over, had ik drie kindjes in mijn klas die een ouder waren verloren, waaronder X. Die week dat ik daar stond heeft zijn papa zelfmoord gepleegd, dus ik moest plots al mijn lessen omgooien. Hoe moet je daarmee omgaan? Hoe moet je omgaan met een kindje dat net zijn papa verloren is?

De vraag naar ‘wat het beste is’ en wat er moet gebeuren om de leerling(en) hier zo goed mogelijk in te ondersteunen, komt hier duidelijk naar voor. Uit dit citaat blijkt ook dat hier vanuit de opleiding geen vast kader voor wordt geboden, waardoor studentleraren zijn aangewezen op hun eigen aanvoelen. Dit plaatst hen in een kwetsbare positie, die duidelijk emoties met zich meebrengt.

Twee studenten geven expliciet aan geen nood te voelen aan emotionele ondersteuning. Het betreft hier de twee eerstejaarsstudenten. Dit antwoord kan mogelijks verklaard worden vanuit

de reactie van de andere (tweede- en derdejaars-) studenten. Die geven aan dat de nood aan emotionele ondersteuning toeneemt naarmate de opleiding vordert. Dit is vooral het gevolg van een toenemende werkdruk en de steeds langer wordende stageperiodes met een groeiende verantwoordelijkheid. Deze leiden soms tot negatieve gevoelens en/of vermoeidheid.

## **2.2. Tegemoetkoming aan deze nood**

### **2.2.1. Professionalisering**

Alle studentleraren verwijzen naar het opleidingsonderdeel ‘professionalisering’ als formeel ingebouwde wijze om hen op verschillende – ook emotionele – vlakken te ondersteunen. De meningen over de meerwaarde hiervan zijn echter verdeeld; die zijn voornamelijk afhankelijk van enerzijds de profbegeleider en anderzijds de inhoud van dit OLOD.

De ene student geeft aan zeer veel ondersteuning te ervaren van zijn profbegeleider, de andere veel minder. Veel hangt af van de persoonlijkheid van deze begeleider, zijn coachingvaardigheden en zijn aanpak. Zo verwijst de ene begeleider al sneller door naar andere personen (bv. de zorgcoach), terwijl de andere begeleider zelf meer begeleiding op zich neemt. Bovendien hebben studentleraren met de ene begeleider al een betere band dan met de andere, vertelt student 3: “Onze leraar van geschiedenis vind ik een supertoffe en ik zou rapper mijn hart durven luchten bij hem dan bij die dat we nu hebben [voor prof] omdat ze gewoon haar vragen uit een boekje haalt.” Dit laatste hangt samen met de coachingvaardigheden van de profbegeleider. Of profbegeleiders als vertrouwensfiguur worden beschouwd, wordt grotendeels hierdoor bepaald. Veel hangt echter ook af van de persoonlijkheid van de studentleraar zelf.

Ik ben niet echt zo’n emotieprater. Als ik eens met een probleem zit, zal ik dat aan een goede vriendin bijvoorbeeld wel vertellen, maar zo aan iemand die ik eigenlijk gewoon van in de opleiding ken, een leerkracht die je gewoon ziet waarvan je weet dat er nog superveel studenten bij zitten, dat weet ik niet. Daar is bij mij wel nog zo’n barrière. (Student 3)

Ook de inhoud van het OLOD ‘professionalisering’ bepaalt de mate waarin het als meerwaarde wordt ervaren. Door het merendeel van de studenten wordt ‘professionalisering’ beschreven als iets ‘dat er gewoon bijkomt’.

Op sommige momenten vind ik dat [de profsessies] wel goed, zodat we bij de rest eens horen wat er goed of slecht is gegaan, maar voor de rest, om dat zo elke week of om de twee weken te hebben, vind ik het er een beetje teveel aan. (Student 1)

Dat is een mening waar de meeste bevroagde studentleraren zich bij aansluiten: vooral tijdens stageperiodes worden profsessies als meerwaarde beschouwd. Het ‘theoretische’ aspect van het OLOD, waarin onder andere op actualiteitsthema’s wordt ingegaan, vinden ze minder nuttig. De meeste studentleraren geven bovendien aan tijdens groepsmomenten hun diepste emoties of vragen niet te durven blootgeven. Daarvoor vinden ze de individuele gesprekken met hun begeleider beter, al blijkt niet iedereen hier evenveel nood aan te hebben.

De groep op zich wordt echter wel als emotioneel ondersteunend ervaren. “Ik vind dat je aan elkaar nog het meeste hebt; gewoon vertellen wat er goed en niet goed gaat en wat je daarbij voelt” (student 6), al kunnen dit ook medestudenten buiten de profgroep zijn. Daar zijn alle bevroagde studentleraren het over eens.

We komen allemaal heel goed overeen. We zijn met negentien meisjes en we kennen elkaar ook allemaal heel goed. We kunnen altijd bij elkaar terecht. Ook op facebook hebben we een groep met onze klas alleen. . . . Daar hebben we wel veel aan.  
(Student 1)

### **2.2.2. Zorgteam**

Slechts twee van de bevroagde studentleraren weten van het bestaan van het zorgteam. Beiden deden ze reeds beroep op de zorgcoach. De andere bevroagde studenten kwamen nog niet met mensen uit dit team in contact. Student 2 merkt dan ook op: “Als je geen problemen hebt, ga je daar gewoon niet naartoe en dan ga je die ook niet kennen.” Student 7 deed beroep op de zorgcoach omwille van zijn dyslexie (cfr. dyslexiecontract). In die hoedanigheid kennen wel meerdere studenten de zorgcoach. Enkel student 2 nam al contact op omwille van emotionele problemen. Ze werd door haar profbegeleider naar de zorgcoach doorverwezen, zoals dit volgens haar wel vaker gebeurt. De profbegeleider wordt door studentleraren namelijk als eerste aanspreekpunt beschouwd.

De stap naar mensen uit het zorgteam is voor het merendeel van de bevroagde studentleraren een drempel, vooral omdat zij relatief onbekend zijn. Ze worden bij aanvang van de opleiding

wel eens voorgesteld, maar met het foldertje dat op dat moment wordt uitgedeeld, hebben de bevroegde studenten verder niets meer gedaan.

Ik zou daar nooit echt een deftig gesprek mee kunnen hebben moest er iets schelen met mij, gewoon omdat ik die niet ken of nog maar één keer heb gezien. Ik vind het maar raar om met onbekende mensen eigenlijk een gesprek te gaan voeren over hoe ik mij voel of wat ik denk over de opleiding. Ik ga dan nog liever naar mijn profbegeleider of één van mijn docenten die ik iets beter ken, of naar een medestudent. (Student 1)

### **2.2.3. Aanspreekbaarheid**

Alle bevroegde studentleraren zijn het erover eens dat – hoewel de ene al meer dan de andere – alle lerarenopleiders wel aanspreekbaar zijn. “Dat ondervind ik echt: het zijn in het algemeen zeer begane mensen” (student 6). Bij de meesten fungeert de profbegeleider als aanspreekpunt en vertrouwensfiguur, waardoor vragen voor andere lerarenopleiders zich meestal beperken tot vakinhoudelijke en didactische zaken. Echter, “ze zijn zeer gemoedelijk en het is echt wel zo’n familiale sfeer. . . . Ze doen gewoon tegen je, niet uit de hoogte” (student 8). “Hier word je niet gezien als een nummer, maar echt wel als een persoon” (student 5).

### **2.3. Aandacht voor specifieke (bronnen van) emoties**

Zoals reeds werd aangehaald is onderwijzen een diepgaande morele activiteit: wat is ‘het beste’ voor een bepaalde leerling en wat moet een (student)leraar doen om die leerling zo goed mogelijk te ondersteunen? Aangezien hier geen consensus over bestaat, dienen studentleraren terug te vallen op bepaalde waarden en normen die zij zelf hebben uitgezet. Dit krijgt wel degelijk aandacht binnen de opleiding. Hier wordt volgens de bevroegde studentleraren vooral tijdens de profsessies aan gewerkt. Daarin staat de vraag centraal: wat voor leraar wil ik zijn? Deze vraag wordt steeds teruggekoppeld aan de eigen waarden en normen. Die worden niet opgelegd vanuit de opleiding en ook de invulling van waarden staat vrij. Daarover zijn alle bevroegde studentleraren het eens. Student 6 geeft aan dat ook in de lessen ‘godsdienst’ eigen waarden en normen worden uitgedaagd. Datzelfde geldt voor het vak ‘de school als gemeenschap’.

Ook het feit dat studentleraren geen volledige controle hebben over de condities waarin ze terechtkomen, maakt hen extra kwetsbaar; iets dat bij iedereen tot een andere reactie of emotie leidt. Zo zijn studentleraren gebonden aan bepaalde eisen vanuit de opleiding enerzijds en de werking en visie van de stageschool en mentor anderzijds. Bovendien hebben ze zelf ook hun eigenheid. De bevroagde studentleraren geven aan dat het niet altijd makkelijk is hierin een evenwicht te vinden.

Het is wel belangrijk dat je ziet hoe je mentor lesgeeft en hoe die voor de klas staat, maar ik vind het ook belangrijk dat je niet gaat kopiëren. Je moet altijd zijn wie je bent, je kunt niemand overnemen, dus ik doe dat dan ook niet en soms botst dat.  
(Student 8)

Dergelijke situaties lokten bij een aantal studentleraren reeds heel wat emoties uit. De meesten onder hen gingen hiermee te rade bij hun prof- of stagebegeleider. Afhankelijk van de persoonlijkheid van en relatie met deze persoon werd hier op een andere manier mee omgegaan. Waar de ene begeleider zelf stappen ondernam (door bijvoorbeeld contact op te nemen met de mentor of stageschool), hield de andere zich meer afzijdig. Alle studentleraren waren het er echter over eens dat ze vanuit de opleiding sterk gestimuleerd worden zich zoveel mogelijk aan te passen aan de (visie van) de mentor en de stageschool.

Het gebrek aan controle kan ook op een andere manier worden ingevuld, zoals bijvoorbeeld met de onvoorspelbaarheid die het lerarenberoep kenmerkt. Hoewel vrij paradoxaal, geven de studentleraren aan toch deels op deze onvoorspelbaarheid te worden voorbereid. Dit gebeurt vooral mondeling tijdens verschillende (didactische) lessen, maar ook door praktijkoefeningen waarbij onder andere rollenspelen worden gebruikt. Op die manier leren ze anticiperen en reageren op situaties die mogelijks ook in realiteit kunnen gebeuren. Lerarenopleiders geven hen hierbij tips.

Wanneer op efficiënte wijze les wordt gegeven en leerlingen ondersteund worden in hun leren, komt dit hun gevoel van eigenwaarde en voldoening ten goede. Dit hangt samen met de ontwikkeling van hun leraaridentiteit. Wanneer studentleraren echter faalervaringen opdoen – zowel bij examens als tijdens stageperiodes – beïnvloedt dit hun professionele identiteit op negatieve wijze. Ondersteuning op zo'n momenten is bijgevolg cruciaal. Die wordt volgens de bevroagde studentleraren wel degelijk geboden, vooral door de profbegeleider en in de vorm van een (verplicht) individueel gesprek. Student 5 die zelf reeds faalervaringen opdeed, getuigt: “Ze [de profbegeleidster] gaf me echt moed. . . . Ze liet me beseffen van: niet

opgeven nu.” Echter, niet iedereen ervaart deze gesprekken als (voldoende) ondersteunend. Student 7 merkt hierbij op: “het is eigenlijk vooral aan de medestudenten dat je moet proberen vragen te stellen en die kunnen je er dan terug bovenop helpen.”

Naast verschillende negatieve emoties benadrukken alle studentleraren dat onderwijzen vooral ook positieve emoties genereert. Ook hieraan wordt aandacht besteed in de opleiding. Zo worden tijdens profsessies regelmatig succeservaringen (en bijhorende emoties) besproken.

Ze [de lerarenopleiders] vragen ook altijd wat er goed is gegaan. Dat vinden ze toch ook heel belangrijk; dat je je goed voelt en dat je de opleiding graag wilt doen, dat je blij bent en het niet tegen je goesting doet. (Student 1)

Echter, twee studentleraren vinden dat er toch meer wordt uitgeweid over negatieve zaken. “Ik denk dat ze zich meer willen toespitsen op je negatieve emoties omdat ze je daar meer kunnen bij helpen” (student 6).

## **2.4. Actuele benaderingen**

### **2.4.1. Reflectie**

Reflecteren gebeurt vooral tijdens profsessies, meestal aan de hand van (werk)verslagen. In het eerste jaar worden hier ook allerlei andere methodes voor gebruikt (zoals visuele metaforen e.d.). De reflectiemomenten in groep blijven volgens de meeste studentleraren vrij oppervlakkig. “Het gaat eigenlijk vooral over de praktijk; wat je hebt gedaan in de lessen, maar daar kan je ook wel je eigen gevoel in verwerken. Niet iedereen doet dat ook, maar dat hangt dan af van persoon tot persoon” (student 7). Toch wordt reflecteren op zich door geen van de bevraagde studentleraren als emotioneel ondersteunend beschouwd. In individuele gesprekken tussen de profbegeleider en studentleraar wordt vaak dieper doorgevraagd. Ook de emotionele dimensie komt dan meer aan bod, “omdat ze dat ook echt wel belangrijk vinden, want je gevoel speelt ook een enorme rol in de manier waarop je lesgeeft. . . . Ze proberen je daarvan bewust te maken” (student 6).

### **2.4.2. Mentoring**

Of mentoren een vertrouwensfiguur zijn voor studentleraren en hen meer bieden dan didactische ondersteuning, is sterk afhankelijk van persoon tot persoon. Dat beaamen alle bevraagde studentleraren. Allen hechten ze zeer veel belang aan een goede relatie met hun



mentor; ze brengen er dan ook veel tijd bij door. Student 6 verwoordt dit treffend: “Als je daar [op de stageschool] zo zes weken moet staan en je voelt je niet op je gemak of thuis, dan zijn dat echt wel lange weken.” Studentleraren verwachten tips van hun mentor, regelmatig overleg en willen niet gewoon als ‘stagiaire’ worden beschouwd. Niet alle mentoren komen hieraan tegemoet. Hoewel een louter didactische ondersteuning door sommige studentleraren als leerrijk wordt ervaren, wordt hierbij toch een zeker gemis en negatief gevoel gerapporteerd:

Die [de stagementor] van in het tweede jaar, dat was puur vakdidactische ondersteuning. . . . Daar heb ik wel veel geleerd didactisch, maar daar durf je dan ook wel niet echt aan vragen van: hoe doe jij dat of dat? Dat was gelijk of dat het haar allemaal teveel was. (Student 6)

## **2.5. Is dit voldoende?**

De kernvraag na dit alles is: zijn al deze vormen van ondersteuning voldoende om tegemoet te komen aan de nood aan emotionele ondersteuning die er bij studentleraren leeft? De meningen hieromtrent zijn verdeeld. De helft van de studentleraren geeft aan binnen de opleiding onvoldoende ondersteuning te ervaren. Zij beroepen zich op familie en vrienden om zich door moeilijke momenten heen te helpen. De andere helft van de studentleraren ervaart wel voldoende ondersteuning om tegemoet te komen aan hun noden, vooral tijdens de profsessies. Soms zelfs te veel, zo stelt student 6: “Als het goed loopt, is dat daar allemaal een beetje bij gesleurd, vind ik.” Er kan dus geconcludeerd worden dat het antwoord op de gestelde vraag zeer persoonlijk is. Zo besluit ook student 7: “Sommigen hebben daar echt zeer veel nood aan, trekken hen daar echt aan op. Bij anderen is dat dan meer een verplichting.”

## **3. De emotionele component in het curriculum**

### **3.1. ECTS-fiches**

In de ECTS-fiches van de opleiding wordt nergens expliciet verwezen naar (omgaan met) de emotionele component van het leraar-worden. Er zijn enkel impliciete verwijzingen naar een aantal bronnen van emoties. Een voorbeeld hiervan is de eindcompetentie ‘waarden uitdragen’ (‘waarden die maatschappelijk belangrijk zijn, uitdragen en zich hierbij als voorbeeld voor de leerlingen gedragen’) die in meerdere vakken terugkomt. Aan de basis

hiervan ligt de morele verbintenis die studentleraren aangaan wanneer ze onderwijzen. Deze verbintenis maakt hen kwetsbaar en brengt zowel persoonlijke als emotionele gevolgen met zich mee (Kelchtermans, 2009). Bijgevolg kan deze eindcompetentie als vorm van weerbaarheid worden beschouwd.

Ook kan bij sommige doelen een link worden gelegd met een aanpak waarnaar een lerarenopleider en/of studentleraar reeds verwees. Zo kan de competentiegerichte doelstelling *‘bereid zijn het nodige organisatievermogen aan de dag te leggen om activiteiten grondig te plannen en te realiseren’* uit het OLOD ‘didactische thema’s 1’ op basis van de interviews als buffer worden beschouwd tegen de onvoorspelbaarheid van het lerarenberoep.

Na een uitgebreide analyse van de ECTS-fiches komen twee aspecten in het bijzonder, regelmatig naar voor. Het betreft enerzijds de kwetsbaarheid vanwege het morele handelen vanuit waarden en normen (zie eerder) en anderzijds de dubbele rol die een (student)leraar heeft. Dit laatste veronderstelt dat de studentleraar niet alleen met zijn eigen emoties kan omgaan, maar ook zijn leerlingen op dat vlak kan ondersteunen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit volgende eindcompetentie: *‘de bachelor is bekwaam om om te gaan met kinderen in sociaal-emotionele probleemsituaties en met kinderen met gedragsmoeilijkheden.’* Daarnaast konden nog een aantal andere linken worden gelegd, al waren die niet zo expliciet. Een overzicht van de doelstellingen die op dergelijke wijze als relevant worden beschouwd, is terug te vinden in bijlage 9.

Eén OLOD in het bijzonder komt wel duidelijk tegemoet aan de emotionele component van het leraar- worden. Het betreft het OLOD ‘professionalisering’, zoals ook reeds uit de interviews met lerarenopleiders en studentleraren bleek. Vooral de focus op (leren) reflecteren is hiervoor verantwoordelijk. Toch wordt de emotionele component op deze ECTS-fiche nergens expliciet vernoemd.

### **3.2. Studiemateriaal**

Op basis van de voorgaande ECTS-fichesanalyse werd relevant studiemateriaal geselecteerd. Het betreft de cursussen van OLOD’s waarbij een link kon worden gelegd tussen de na te streven competenties en het theoretisch kader. Omdat deze link in de meeste geanalyseerde

cursussen summier of zelfs afwezig blijkt, beperkt dit werk zich tot een bespreking van het studiemateriaal van het OLOD ‘professionalisering’. Mogelijke verbanden uit andere cursussen zijn terug te vinden in bijlage 10.

Enkel van ‘professionalisering 1’ (het OLOD uit het eerste opleidingsjaar) is een cursus voorhanden.

In het opleidingsonderdeel professionalisering staat je eigen professionele ontwikkeling centraal. Dit omvat het ontdekken van je talenten en waar je deze kan inzetten, je leren in eigen handen (leren) nemen, je eigen visie ontdekken op het leraarschap en deze verder ontwikkelen, kritisch naar jezelf kijken en je handelen bijsturen,... (p2).<sup>1</sup>

Hierin zitten verschillende aspecten vervat. Globaal gezien is het opleidingsonderdeel gericht op de (verdere) groei van de leraaridentiteit. Die initiële focus op het ‘zelf’ is namelijk een belangrijke fase in de ontwikkeling van een professionele identiteit. Dit OLOD tracht studentleraren op dit vlak te ondersteunen.

De cursus is opgebouwd uit drie grote luiken: (1) ik als student, (2) ik als persoon en (3) ik als leraar. Vooral deel twee en drie zijn relevant in het kader van dit werk. Deel twee richt zich op (het ontdekken en ontwikkelen van) talenten. “Werken vanuit je talent zorgt immers voor meer zelfvertrouwen, motivatie en succes” (p48). Hierbij dient een persoonlijk ontwikkelings- en actieplan te worden opgesteld. Deel drie richt zich vooral op de professionele groei van de studentleraar. In dit luik komt de onderwijsbiografie van de student aan bod, het onderwijsmuurtje (kenmerken van goed onderwijs), zijn subjectieve onderwijstheorie, het beroepsprofiel en de basiscompetenties, enzovoort. Hiermee wordt toegewerkt naar de diepere lagen van het Ui-model, namelijk competenties, overtuigingen, (professionele) identiteit en betrokkenheid (Korthagen, 2004, 2007, 2008). Deel twee en drie vormen samen de leraaridentiteit; deze bestaat namelijk uit een integratie van de persoonlijke en professionele kant van het leraar worden en het leraar zijn.

Tot slot bevat de cursus ook nog een vierde luik, bestaande uit de (voorbereidingen op de) studievoortgangsgesprekken en reflectiemomenten. Het allereerste gesprek is een intakegesprek. Ter voorbereiding van dit gesprek dienen studentleraren op zoek te gaan naar hun eigen talenten en een soort profiel van zichzelf (deel 2) op te stellen. In de

---

<sup>1</sup> Omwille van de anonimiteit van de opleiding en de respondenten in dit onderzoek, wordt bij het cursusmateriaal geen auteursreferentie vermeld.

taakomschrijving is tevens te lezen: “Je mag ook enkele concrete zorgen over jezelf en deze opleiding noteren” (p118). Dit geeft aan dat er tijdens dit gesprek ook ruimte wordt gemaakt voor bezorgdheden, de meer emotionele kant van het leraar- worden. De studievoortgangsgesprekken richten zich enerzijds op de studentleraar als student (deel 1) en anderzijds als leraar (deel 3). In de taakomschrijving van de voorbereiding op deze gesprekken wordt niet expliciet naar de emotionele component verwezen.

Tijdens de zonet genoemde gesprekken, alsook de groepsessies binnen ‘professionalisering’, wordt systematisch gereflecteerd. De definitie van reflecteren die in de cursus wordt gegeven, is eerder oppervlakkig: “reflecteren is het herinterpreteren van ervaring en kennis” (p126). Ook bij het belang van reflecteren wordt enkel geduïd op het verkrijgen van inzicht in het eigen gedrag, ervaringen, opvattingen en ideeën. Naar reflectie als vorm van emotionele ondersteuning wordt niet verwezen. Hoewel er in de cursus wordt benadrukt dat studentleraren het niveau van beschrijven moeten proberen te overstijgen, blijven de aangereikte opdrachten eerder technisch van aard. De verschillende luiken uit dit vak wekken echter de veronderstelling dat er ook in de diepte wordt gereflecteerd. Toch zijn hiervoor geen expliciete aanwijzingen te vinden. Hierbij dient echter volgende kanttekening te worden gemaakt: deze bevindingen zijn louter gebaseerd op het cursusmateriaal van het OLOD ‘professionalisering’ uit het eerste opleidingsjaar.

# IV. Discussie

---

Het doel van dit onderzoek was zicht te krijgen op (1) de mate waarin de lerarenopleiding lager onderwijs aandacht besteed aan de emotionele component van het leraar- worden, (2) hoe hier aandacht aan wordt besteed in het curriculum en de lessen of persoonlijke aanpak van de lerarenopleiders, (3) in welke mate studentleraren emotionele ondersteuning ervaren vanuit de opleiding en hun lerarenopleiders en (4) hoe zij deze ondersteuning ervaren. Om dit na te gaan werden semigestructureerde interviews afgenomen van tien lerarenopleiders en acht studentleraren en werd een analyse van de ECTS-fiches en het studiemateriaal gemaakt.

## 1. Aandacht voor de emotionele component in de lerarenopleiding

Zowel de lerarenopleiders als (het merendeel van de) studentleraren rapporteren een nood aan emotionele ondersteuning bij studenten uit de lerarenopleiding lager onderwijs. Dit sluit aan bij bevindingen uit eerder onderzoek van Hurtekant (2008), waaruit tevens een zekere nood aan emotionele ondersteuning blijkt. Stage wordt door beide partijen als grootste oorzaak hiervan beschouwd. Dit kan tevens verklaren waarom onderzoek op vlak van emotionele begeleiding zich tot nog toe meestal beperkte tot de begeleiding van studentleraren tijdens stageperiodes. Zowel de lerarenopleiders als bevraagde studentleraren verwijzen naar verschillende dimensies van de onderwijspraktijk onderliggend aan emoties tijdens stage.

Allereerst wordt de *technische dimensie* aangehaald. Er is sprake van een hoge werkdruk, dat wordt zowel door de studentleraren als lerarenopleiders gerapporteerd. (Dit geldt niet alleen voor stageperiodes, maar voor de opleiding – ook het theoretische aspect – in het algemeen.) Lerarenopleiders vullen echter aan dat studenten de lat vaak hoog leggen voor zichzelf. Ze willen een goede leraar zijn en zo ook erkend worden door anderen. Dit weerspiegelt hoe bezielde ze te werk gaan; een kenmerk dat kadert binnen de *emotionele dimensie* van de onderwijspraktijk. Deze bekommernis is een belangrijke bron voor het zelfwaardergevoel van studentleraren (Kelchtermans, 2001). Faalervaringen of het gevoel tekort te schieten, leiden bijgevolg tot intense emoties en beïnvloeden hun professionele identiteit op negatieve wijze (Klechtermans, 2005). Hier speelt de opleiding op in door (verplichte) individuele gesprekken

te organiseren tussen studenten en hun profbegeleider, zowel na examen- als stageperiodes. Emoties die op dat moment spelen, kunnen op die manier onderwerp worden van gesprek.

Daarnaast wordt ook meermaals naar de *morele dimensie* verwezen, die studentleraren in een kwetsbare positie plaatst. De vraag naar wat ‘het beste’ is voor leerlingen en hoe zij leerlingen zo goed mogelijk kunnen ondersteunen, leeft enorm bij hen. Vaak hangt dit samen met hun dubbele rol als (student)leraar. De beslissingen die zij nemen, hebben onontkoombaar ook morele gevolgen (Kelchtermans, 2009). De opleiding tracht studenten te ondersteunen op dit vlak door de focus op (het zich bewust worden van) waarden en normen die aan de basis liggen van hun handelen te stimuleren. Dit blijkt niet alleen uit het verhaal van de lerarenopleiders, maar ook uit onder andere de eindcompetenties ‘waarden uitdragen’, ‘eigen waarden vergelijken’ en ‘waarden kritisch benaderen en vertalen naar onderwijs’, die in meerdere vakken worden nagestreefd. Dit aspect is dus structureel ingebouwd in het curriculum. De studentleraren beamen dat hier inderdaad heel wat aandacht aan wordt besteed, vooral tijdens profsessies, maar ook in andere vakken zoals ‘godsdiens’ en ‘de school als gemeenschap’.

Een andere, meermaals aangehaalde bron van emotie tijdens stageperiodes kan gekaderd worden binnen een *politieke dimensie*. Deze dimensie sluit aan bij de morele, en verwijst naar machtsprocessen die doorwerken in de onderwijspraktijk (Hargreaves, 1995). In het geval van studentleraren wordt vooral hun ondergeschikte positie ten aanzien van mentoren onderstreept. Studentleraren verwijzen zelf naar het moeilijke evenwicht tussen de eisen van de opleiding enerzijds, die van de stageschool en mentor anderzijds, en de eigen onderwijsvisie. Op dit vlak wordt vanuit de opleiding weinig initiatief genomen. Zowel de lerarenopleiders als studentleraren stellen dat studenten verondersteld worden zich op stage ‘nederig’ te gedragen. Bij ernstige problemen, staan stage- en profbegeleiders echter wel altijd open voor een gesprek.

Veel van de genoemde ondersteuning kan gekaderd worden binnen het OLOD ‘professionalisering’ en de rol van de profbegeleider. Tijdens andere (didactische) lessen wordt hier geen expliciete aandacht aan besteed; dat bevestigt ook de documentenanalyse. In bepaalde lessen is er mogelijks wel ‘ruimte voor emotie’, maar uitdrukkelijke ondersteuning wordt hier niet geboden. De algemene aanspreekbaarheid van lerarenopleiders – die ook studentleraren rapporteren – wordt hierbij als voldoende tegemoetkoming beschouwd. Tijdens

‘professionalisering’ daarentegen krijgt dit wel structureel plaats. Hierin wordt aan de ontwikkeling van de leraaridentiteit gewerkt. Aangezien dit naast een professioneel luik ook een persoonlijk luik omvat, is tevens de emotionele component van het leraar- worden hier nauw mee verwant (Nias, 1996). Toch wordt deze in de ECTS-fiche van dit vak niet expliciet vernoemd.

De profbegeleider wordt door studentleraren als eerste aanspreekpunt beschouwd, ook bij (emotionele) problemen. Daarnaast wordt in groeps- en individuele gesprekken over ervaringen en de eigen professionele identiteit gereflecteerd. Volgens de bevroegde lerarenopleiders gebeurt dit reflecteren steeds diepgaander naarmate de opleiding vordert, met kernreflectie als uiteindelijk doel. Studentleraren ervaren dit nochtans niet op die manier. Slechts in individuele gesprekken wordt volgens hen eens verder doorgepraat, al blijft ook dit nog tamelijk oppervlakkig. Vermoedelijk is het gebrek aan diepgang voor velen de reden waarom reflectie niet als emotioneel ondersteunend wordt beschouwd. Een analyse van het studiemateriaal biedt evidentie voor dit laatste perspectief. Hierin zijn er weinig aanwijzingen te vinden dat er ook diepgaander wordt gereflecteerd. Echter, deze conclusie is enkel gestoeld op de cursus van het OLOD ‘professionalisering’ uit het eerste opleidingsjaar. Mogelijks krijgt reflectie een andere invulling in het vervolg van de opleiding.

Wanneer de ondersteuning die profbegeleiders bieden als onvoldoende wordt ervaren of begeleiders zich onmachtig voelen in het bijstaan van studenten, staan de mensen van het zorgteam klaar. In het kader van dit onderzoek wordt vooral de meerwaarde van de zorgcoach en de verantwoordelijke van de dienst studentenvoorzieningen onderkend. Studentleraren kunnen vrijwillig bij deze personen terecht: bij de zorgcoach voor een goed gesprek, bij de verantwoordelijke studentenvoorzieningen voor onder andere doorverwijzingen naar externe therapie (bv. bij ernstige faalangst). De stap naar deze mensen is volgens de lerarenopleiders klein. Studentleraren zijn het hier echter niet mee eens. Het zorgteam is bij hen weinig tot niet gekend en de drempel naar deze mensen is daarom voor de meesten nog (te) hoog.

Tot slot maakt de opleiding ook gebruik van mentoren. Het betreft hier de klasleraren waarbij studentleraren stage lopen. Omdat de aanpak van elke mentor sterk persoonsgebonden is, organiseert de opleiding mentorenbijeenkomsten om zo meer uniciteit te bekomen. Elke student verdient namelijk eenzelfde (kwaliteit van) begeleiding.

## **2. Tegemoetkoming aan de nood aan emotionele ondersteuning van studentleraren**

Allereerst dient duidelijk gesteld te worden dat de mate waarin er nood aan emotionele ondersteuning wordt ervaren, sterk persoonsgebonden is. Elke studentleraar koestert andere verwachtingen op dit vlak. Of de opleiding hieraan tegemoet komt, kan dan ook niet worden veralgemeend. Wel zijn alle bevroegde studentleraren het erover eens dat de bestaande nood groter wordt naarmate de opleiding vordert. Dit is het gevolg van een toenemende werkdruk en steeds groter wordende verantwoordelijkheid (op stage). De lerarenopleiders erkennen dat er een nood aan emotionele ondersteuning bestaat, maar gaan er daarentegen van uit dat deze niet fluctueert. Vermoedelijk wordt de mate van tegemoetkoming aan die nood door deze gedachte mee bepaald.

Hoewel de lerarenopleiders verschillende aspecten noemen die als – expliciete of impliciete – emotionele ondersteuning kunnen worden beschouwd, ervaren studentleraren vooral het OLOD ‘professionalisering’ als relevant op dit vlak. In het bijzonder de gesprekken met de profbegeleider worden door alle studentleraren aangehaald. De groepsreflectiemomenten bieden hen op emotioneel vlak weinig ondersteuning; diepe emoties durven studenten er niet te tonen. De individuele gesprekken met de profbegeleider bieden meer mogelijkheden wat dit betreft, al ervaart niet iedereen dit zo. Over de frequentie van deze gesprekken is men het dan ook oneens. Sommige studentleraren ervaren nood aan meer van die gesprekken, anderen vinden het nu al wat veel. Dit aanvoelen hangt – naast persoonskenmerken van de studentleraar – nauw samen met de kenmerken van de profbegeleider, meer bepaald zijn persoonlijkheid, coachingvaardigheden en aanpak. Of hij als vertrouwensfiguur wordt gezien, wordt hier grotendeels door bepaald. De profgroep op zich, wordt alvast als ondersteunend netwerk beschouwd.

Naast de profbegeleider vinden studentleraren ook de andere lerarenopleiders zeer aanspreekbaar. Wetende dat de warmte en aanvaarding die studentleraren wordt geboden een belangrijke rol speelt in hun groei en zelfontplooiing (Mc Nally et al., 1994), is dit een belangrijk gegeven. Ze kunnen met veel bij hun lerarenopleiders terecht, al blijft de profbegeleider voor de meesten het eerste aanspreekpunt.



De vraag of al deze aspecten voldoende zijn om tegemoet te komen aan de nood aan emotionele ondersteuning die er bij studentleraren leeft, is niet eenduidig te beantwoorden. Vanwege de sterk persoonsgebonden behoeften, zijn niet alle studentleraren het hierover eens. De helft van hen reageert positief, meer zelfs: wanneer alles goed loopt, wordt de voorziene omkadering soms als overbodig beschouwd. De andere helft van de studentleraren ervaart onvoldoende ondersteuning. Zij vallen terug op familie en vrienden om hen door (emotioneel) moeilijke momenten heen te helpen. De lerarenopleiders daarentegen spreken zich niet uit over deze vraag, al vinden ze wel dat er op dit vlak vanuit de opleiding zeker inspanningen worden geleverd.

### **3. Sterktes en zwaktes van dit onderzoek**

Dit onderzoek heeft als doel de lacune in de bestaande literatuur omtrent emotionele begeleiding voor studentleraren deels op te vangen. Tot nog toe beperkte onderzoek zich tot welke emoties studentleraren ervaren en welke verwachtingen ze koesteren omtrent begeleiding op dit vlak (Hurtekant, 2008). Hoe hier effectief ook aan tegemoetgekomen wordt, was een eerder onontgonnen gebied. Bovendien focust dit onderzoek zich, in tegenstelling tot voorgaande werken (Hurtekant, 2008), niet louter op (emotionele) begeleiding tijdens stagemomenten, maar wel op begeleiding doorheen de drie volledige opleidingsjaren.

Om een diepgaand onderzoek te kunnen voeren, lag de focus slechts op één lerarenopleiding. Dit kan zowel als voor- en nadeel worden beschouwd. Positief is dat op die manier zeer grondig gewerkt kon worden. Zo konden drie perspectieven worden nagegaan: dat van de lerarenopleiders, de studentleraren en de opleiding in het algemeen (via de ECTS-fiches en het studiemateriaal). Een nadeel is dat de resultaten daarom sterk verbonden zijn met de betreffende lerarenopleiding. Ze mogen dus niet zomaar worden veralgemeend.

Ook wat betreft de respondenten kent dit onderzoek een aantal beperkingen. Vanwege de intensieve onderzoeksmethode was het bevragen van een groter aantal respondenten niet haalbaar. Het beeld dat hier wordt geschetst is bijgevolg gebaseerd op de mening van een select groepje mensen, waardoor voorzichtig moet worden omgesprongen met de conclusies die worden getrokken. Daarnaast werden de respondenten geselecteerd op basis van bereidwilligheid om mee te werken aan dit onderzoek. Dat verklaart onder meer het

onevenwicht tussen mannen en vrouwen bij zowel de bevroagde lerarenopleiders als studentleraren. In beide gevallen namen meer vrouwen deel dan mannen. Aangezien uit onderzoek van Caires et al. (2012) blijkt dat vrouwelijke studentleraren een hogere emotionele impact van gebeurtenissen ervaren dan mannen, kan dit als een beperking van dit onderzoek worden beschouwd. Echter, hierbij mag niet worden vergeten dat een onevenwichtige genderverdeling tevens een algemeen kenmerk is van de gehele populatie studentleraren. Een tweede gevolg van deze respondentenselectie is dat meerdere studentleraren uit eenzelfde profgroep komen; zij hadden dus eenzelfde profbegeleider. Met het grote belang van de profbegeleider op vlak van emotionele ondersteuning in het achterhoofd, kan dit tot vertekende resultaten hebben geleid. Uit de interviews met lerarenopleiders blijkt dat niet elke profbegeleider over dezelfde coachingvaardigheden beschikt en een eigen, unieke stijl hanteert. Bijgevolg maakten verschillende studentleraren kennis met eenzelfde stijl en kwamen andere aanpakken misschien niet aan bod. Het feit dat vooral derdejaarsstudenten werden bevroagd, compenseert mogelijks dit hiaat. Zij deden namelijk ervaring op bij verschillende profbegeleiders (in elk opleidingsjaar een andere), wat hun beeld vermoedelijk nuanceerde. Een ander gemis in dit onderzoek zijn respondenten die profbegeleider zijn in het tweede opleidingsjaar. Ook dit kan als beperking worden beschouwd.

De methodetriangulatie is daarentegen een sterkte van dit onderzoek. Hoewel verschillende zaken ondernomen werden om de validiteit van de (interview)gegevens te respecteren, blijft er altijd een zekere subjectieve component aanwezig. Er is namelijk steeds een discrepantie tussen wat de onderzoeker interpreteert en wat de respondent ervaart. De documentenanalyse (ECTS-fiches en studiemateriaal) was daarom een goede, objectievere aanvulling. Toch hebben de resultaten van dit onderzoek nog steeds een beperkte validiteit. Ze hebben dan ook een exploratief karakter. ‘Emotionele ondersteuning’ is namelijk een vaag begrip dat door iedereen anders kan worden ingevuld. Er werd niet vanuit een bepaalde vaststaande definitie vertrokken, integendeel. Via dit onderzoek werd getracht een beeld te schetsen van wat mogelijks als emotionele ondersteuning in een lerarenopleiding kan worden beschouwd en wat ook echt als ondersteuning wordt ervaren.

Om uitspraken te doen over het curriculum van de opleiding, werd een analyse van de ECTS-fiches gemaakt. Deze fiches geven slechts een beknopt overzicht van een aantal competentiegerichte doelstellingen en eindcompetenties, zeker geen uitgebreide

beschrijvingen. Deze analyse kan dus niet als diepgaand worden beschouwd. Datzelfde geldt voor de analyse van het studiemateriaal. Hierbij werd enkel gebruik gemaakt van het materiaal dat als relevant werd beschouwd op basis van de link tussen de doelen op de ECTS-fiches en het theoretisch kader van dit werk. Mogelijks werden een aantal linken over het hoofd gezien en het bijhorende studiemateriaal dus ook niet uitgediept.

## V. Conclusie en aanbevelingen

---

Dit onderzoek heeft zijn wortels in literatuur met betrekking tot emoties bij studentleraren. Studentleraren hebben namelijk een simultane rol van student enerzijds en leraar anderzijds. Dit zorgt voor emoties die gekaderd kunnen worden binnen verschillende dimensies van de onderwijspraktijk: een technische, morele, politieke en emotionele (Hargreaves, 1995). Omdat bestaand onderzoek naar ondersteuning van studentleraren op dat vlak nog vrij beperkt bleek, werd dit het uitgangspunt voor dit werk. Concreet werd nagegaan op welke manier en in welke mate er in de lerarenopleiding aandacht wordt besteed aan de emotionele component van het leraar- worden en hoe die ondersteuning door studentleraren wordt ervaren. Hiervoor werden semigestructureerde interviews afgenomen van tien lerarenopleiders en acht studentleraren uit een Vlaamse lerarenopleiding lager onderwijs. Daarnaast werden de ECTS-fiches en het studiemateriaal geanalyseerd.

Over het algemeen kan een grote overeenkomst worden vastgesteld tussen de mening van de lerarenopleiders en die van de studentleraren. Hoewel er meerdere initiatieven worden genomen om de emotionele weerbaarheid van studentleraren te verhogen – wat als impliciete emotionele ondersteuning kan worden beschouwd – zit de meer expliciete emotionele ondersteuning vooral vervat in het OLOD ‘professionalisering’. Hoe verregaand deze ondersteuning is en of die ook echt als ondersteunend wordt ervaren, is zowel afhankelijk van de profbegeleider als van de student zelf. De persoonskenmerken, coachingvaardigheden en aanpak van deze eerste, spelen een belangrijke rol. De persoonlijkheid van de studentleraar is daarnaast bepalend voor de sterkte van de ervaren nood en de bereidheid om zich te laten ondersteunen door mensen uit de opleiding.

De profbegeleider wordt door studentleraren als belangrijk aanspreekpunt beschouwd, dit op vele vlakken: didactisch, maar ook bij stage-ervaringen, problemen in sociale relaties (bv. met de mentor), faalervaringen (bij stage of examens), enzovoort. Dergelijke onderwerpen krijgen ruimte in zowel groeps- als individuele gesprekken. De reflecties die hierop volgen worden door studentleraren als weinig diepgaand ervaren, de intentie van de lerarenopleiders ten spijt. Mogelijks is dit de reden waarom reflecteren door studenten niet als emotioneel ondersteunend wordt ervaren. Een mogelijke oorzaak van het gebrek aan diepgang, is de

constellatie van de profgroep. Hoewel de groep zelf als ondersteunend wordt ervaren, bieden reflectiemomenten met medestudenten te weinig veiligheid om diepere emoties naar buiten te brengen. Individuele gesprekken met de profbegeleider komen hier meer aan tegemoet, al zijn niet alle studentleraren het hierover eens. Wat voor sommigen als te weinig ondersteunend wordt ervaren, is het voor anderen al teveel. Bovendien is het zorgteam, dat door lerarenopleiders als aanvullende ondersteuning wordt beschouwd, door studenten weinig tot niet gekend. De drempel naar deze personen is te hoog, in tegenstelling tot het idee dat hierover bij lerarenopleiders leeft.

## **1. Aanbevelingen voor de praktijk**

Deze bevindingen geven aanleiding tot een aantal suggesties voor de praktijk; allereerst wat betreft de individuele profgesprekken. Aangezien de nood aan emotionele ondersteuning zo persoonsgebonden is, is ook de nood aan individuele profgesprekken voor iedereen anders. Waar sommige studentleraren graag meer gesprekken willen, vinden anderen het nu al te veel. Om hierop in te spelen, kan geopteerd worden voor minder verplichte individuele profgesprekken, maar meer mogelijkheid tot extra, vrijwillige individuele gesprekken met de profbegeleider. Hiervoor kunnen regelmatig formele gespreksperiodes worden ingebouwd waarvoor studentleraren zich vrijwillig kunnen inschrijven.

Tijdens deze gesprekken kan bovendien dieper worden ingegaan op de gelaagdheid van het Ui-model (Korthagen, 2004) om zo kernreflectie te stimuleren. De intenties binnen ‘professionalisering’ neigen in die richting, zo tonen ook de doelstellingen van dit vak en het studiemateriaal. De leraaridentiteit, één van de diepere lagen van het Ui-model, vormt zelfs het uitgangspunt van dit OLOD. Vermoedelijk wordt dus wel reeds op de kernlagen ingegaan, maar wordt de wederzijdse beïnvloeding tussen deze, niet geëxpliciteerd. Omdat net die beïnvloeding aan de basis ligt van heel wat emoties (Korthagen, 2001), is het verwerven van inzicht op dit vlak van wezenlijk belang. In profgesprekken kunnen bijgevolg meer linken worden gelegd tussen (discrepanties tussen) de verschillende lagen van het model en de emotionele ervaringen van de student. Mogelijks ontstaat zo (nog) meer zelfinzicht, wat bij de studentleraar kan leiden tot meer weerbaarheid op emotioneel vlak.

Dit verwezenlijken veronderstelt heel wat coachingvaardigheden van profbegeleiders. Zoals reeds meermaals werd aangehaald, heeft elke begeleider zijn eigen stijl. Studentleraren geven

aan bij de ene begeleider liever of meer terecht te kunnen dan bij de andere, wat impliceert dat niet iedereen dezelfde kansen krijgt. Om alle studentleraren een meer gelijke kwaliteit te kunnen bieden, is de huidige professionalisering in coaching een belangrijke eerste stap. Daarnaast kan er echter ook systematische intervisie tussen profbegeleiders worden georganiseerd, om hun aanpak nog meer op elkaar af te stemmen.

Tot slot verdient ook het gebrek aan kennis over het zorgteam bij studentleraren bijzondere aandacht. Hoewel het zorgteam (vooral de zorgcoach en verantwoordelijke studentenvoorzieningen) een belangrijke rol (kan) vervullen op vlak van emotionele begeleiding, is dit vandaag de dag nog maar weinig het geval. Dat blijkt uit de reacties van studentleraren. Investeren in meer promotie omtrent en bekendmaking van dit team, is bijgevolg een waardevol aandachtspunt voor de toekomst.

## **2. Suggesties voor vervolgonderzoek**

Dit onderzoek is uiteraard slechts een kleine stap in een nog vrij onontgonnen onderzoeksveld. Zoals reeds aan bod kwam, kent het ook enkele beperkingen. Deze laten toe een aantal suggesties te formuleren voor toekomstig onderzoek.

Allereerst kan een exploratief onderzoek bij meer dan één lerarenopleiding lager onderwijs een belangrijke aanvulling zijn op de eerder beperkte focus van dit onderzoek. Hetzelfde nagaan op grotere schaal, kan ervoor zorgen dat onderzoeksresultaten makkelijker veralgemeend kunnen worden. Grootschaliger onderzoek impliceert tevens meer respondenten, wat eveneens generalisatie bewerkstelligt. Om de validiteit te vergroten kunnen hierbij best respondenten uit verschillende lerarenopleidingen, regio's en van een verschillend geslacht in het onderzoek worden betrokken.

In aanvulling kan ook worden nagegaan hoe en in welke mate er emotionele ondersteuning wordt voorzien voor studentleraren uit de lerarenopleiding kleuter- en secundair onderwijs. De bronnen van emoties die bij studentleraren lager onderwijs spelen, zijn vermoedelijk ook bij hen aanwezig. De technische, morele, politieke en emotionele dimensie waarnaar Hargreaves (1995) verwijst, zijn bovendien kenmerken van de onderwijspraktijk in het algemeen. Ze zijn dus niet exclusief verbonden met (student)leraren uit het lager onderwijs. In een verdere stap kan tevens worden nagegaan of studenten uit een lerarenopleiding aan de hogeschool en een lerarenopleiding aan de universiteit eenzelfde vorm en hoeveelheid van

emotionele ondersteuning ervaren. Het betreft hier twee verschillende contexten met mogelijk een andere aanpak.

Omdat dit onderzoek vertrok vanuit een lacune in de bestaande literatuur, had het een exploratief karakter. De ‘emotionele component van het leraar-woorden’ werd vrij breed opgevat en verschillende verwante concepten werden in rekening gebracht. Daardoor was het gebied waarop emotionele ondersteuning zich kon richten, in dit onderzoek vrij breed. De voorzichtige verkenning die hierin gebeurde, kan misschien een aanzet zijn tot gerichter onderzoek, vertrekkende vanuit een eenduidige omschrijving van de ‘emotionele component’. Aanvullend kan ook het begrip ‘emotionele ondersteuning’ meer worden afgelijnd.

### **3. Tot slot**

Het bestaan van een nood aan emotionele ondersteuning werd zowel door de lerarenopleiders als studentleraren in dit onderzoek bevestigd. Dat de lerarenopleiding hier voor een grote uitdaging staat, kan niet worden ontkend. Er werden reeds voorzichtige stappen gezet in de richting van meer aandacht voor de emotionele component van het leraar-woorden. Dat bewijzen onder andere de structurele mogelijkheden die door de invoering van het OLOD ‘professionalisering’ werden voorzien. Initiatieven op dit vlak mogen zich echter niet tot het macro- en mesoniveau beperken, integendeel. De meeste ondersteuning wordt ervaren door individueel contact. Het belang van (de aanpak van) de lerarenopleiders zelf, mag bijgevolg niet worden onderschat. Op macro- en mesoniveau kunnen dus wel mogelijkheden worden gecreëerd, maar hoe deze worden benut, blijft veelal zaak van individuen. Lerarenopleiders zijn zich daar steeds meer van bewust. Dat bewijst ook de groeiende professionalisering op coaching-vlak. Traag maar gestaag is er dus sprake van een evolutie naar een meer holistische opleiding, waarin naast het rationele ook het emotionele aspect zijn verdiende aandacht krijgt.

# Literatuurlijst

---

- Aldwin, C. A. (2007). *Stress, coping, and development: an integrative perspective*. New York, NY: the Guilford Press.
- Ballet, K., & Colpin, H. (2011). Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen: samenvatting over mentoring. Geraadpleegd op [http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0701/OBPWO\\_0701\\_samenvatting\\_mentoring.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0701/OBPWO_0701_samenvatting_mentoring.pdf)
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 85, 32-48.
- Beijaard, D., Meijer, C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.  
doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Benammar, K. (2005, maart). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van Onderwijs*, 34, 14-17.
- Bullough Jr., R. V. (2005). Teacher vulnerability and teachability: a case study of a mentor and two interns. *Teacher Quarterly*, 32, 23-40.
- Caires, S., & Almeida, L., S. (2005, May). Teaching practice in initial teacher education: it's impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31, 111-120. doi:10.1080/02607470500127236
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012, May). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35, 163-178. doi:10.1080/02619768.2011.643395
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp255-296). New-York: Macmillan.
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482. doi:10.1016/S0742-051X(03)00046-5
- Cordingly et al. (2004) in Carnell, E., MacDonald, J., & Askew, S. (2006). *Coaching and mentoring in higher education: a learning-centered approach*. London, England: Institute of Education University of London.



Csikszentmihalyi, M. (1999) in Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Dahlgren, M. A., & Chiriac, E. H. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduated teacher's views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25, 991-999. doi: 10.1016/j.tate.2009.03.019

Hayes, D. (2003). Emotional preparation for teaching: a case study about trainee teachers in England. *Teacher Development*, 7, 153-171. doi:10.1080/13664530300200196

Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding* (Proefschrift, Universiteit Utrecht, Nederland). Geraadpleegd op <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2007-0206-203047/full.pdf>

Fantino, E. Emotion. In Kleinginna Jr., P. R., & Kleinginna, A. M. (1981, December). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345-379.

Frijda, H. H., & Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. In Kitayama, S., & Markus, H. R. (Ed.). *Emotion and Culture* (pp51-87). Baltimore, MD, USA: United Books Press.

Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of dyslexia*, 37, 19-35.

Hargreaves, A. (1995) & Fenstermacher, G. (1990) in Kelchtermans, G. (2009, April). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257-272. doi:10.1080/13540600902875332

Hargreaves, A. (2000, June). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 19, 811-826. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Hoeffgen, M. (2006). Kernreflectie als kompas. *Leren in ontwikkeling*, 1/2, 22-25.

Hurtekant, J. (2008). *Emoties bij student-leerkrachten in de initiële lerarenopleiding: oorzaken, regulatie en begeleiding* (Masterproef, Universiteit Gent, Belgium). Geraadpleegd op [http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/299/863/RUG01-001299863\\_2010\\_0001\\_AC.pdf](http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/299/863/RUG01-001299863_2010_0001_AC.pdf)

James, W. (1994, April). The physical basis of emotion. *Psychological Review*, 101, 205-210.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169. doi:10.3102/00346543062002129

- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Mechelen, België: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2005, November). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.009
- Kelchtermans, G. (2009, April). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257-272. doi:10.1080/13540600902875332
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002, January). The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120). doi:10.1016/S0742-051X(01)00053-1
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Carnel, K., März, V., Maes, J., ... Robben, D. (2010). Worstelen met werkplekieren: naar een beschrijvend model van werkplekieren. *VELON Tijdschrift voor Leraren*, 31, 4-11.
- Korthagen, F., & Vesalos, A. (2004). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerenopleiders*, 23, 29-38.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28, 17-23.
- Korthagen, F., & Buitink, J. (2008). Welke opleidingsdidactische benaderingen zijn er? *VELON Tijdschrift*, 29, 37-42.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit: onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest, Nederland: Nelissen.
- Korthagen, F.A.J. (2004, January). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002
- Lazarus, R. S. (1991, August). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834. doi:10.1037/0003-066X.46.8.819
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007, August). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30, 225-248. doi:10.1080/02619760701486068
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam, Nederland: Boom.

- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306. doi: 10.1080/0305764960260301
- Oberski, I., Ford, K., Higgins, S., & Fisher, P. (1999). The importance of relationships in teacher education. *Journal of Education of Teaching*, 25, 135-150. doi:10.1080/02607479919600
- Plantijn Hogeschool (2010). Wat is ECTS? Geraadpleegd op: <http://ects.plantijn.be/main.aspx?c=ECTS20092010&n=42000&ct=42000&e=14345>
- Prinz, J. (2005). Are emotions feelings? *Journal of Consciousness Studies*, 12, 9-25.
- Rossi, A. M., Perrewé, P. L., & Souter, S. L. (2006). *Stress and quality of working life: current perspectives in occupational health*. United States, US: Information Age Publishing.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: a qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1-10. doi:10.1016/j.tate.2011.08.008
- Scherer, K. R. (2005, December). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science*, 44, 695-729. doi:10.1177/0539018405058216
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., Osbon, J. N. (2006, November). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360. doi:10.1007/s10648-006-9030-3
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. doi:10.1023/A:1026131715856
- Van Hove, G., & Claes, L. (2011). *Qualitative research and educational science: a reader about useful strategies and tools*. Hampshire, Great-Britain: Ashford Colour Press.
- van Thiel, S. (2010). Bestuurkundig onderzoek: een methodologische inleiding (Rev. ed.). Bussem, Nederland: Coutinho.
- van Veen, K., Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21, 895-898. doi:10.1016/j.tate.2005.06.002
- Verbiest, E. (2003). *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen*. Geraadpleegd op <http://www.samen-wijs.nl/>
- Verbiest, E. (2006). Professionals moeten het verdienen. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 4, 239-248.

Veugelers, W., & Derriks, M. (2012). *Positieve emoties van de leraar: bronnen van emoties in het lesgeven*. Opgevraagd bij Kortlopend Onderzoek website:  
[http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs\\_pdf/OS94\\_Positieve%20emoties%20van%20de%20leraar.pdf](http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs_pdf/OS94_Positieve%20emoties%20van%20de%20leraar.pdf)

Zembylas, M. (2003, August). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 213-238. doi: 10.1080/13540600309378

# Bijlagen

---

Bijlage 1:	Infobrief opleidingscoördinator.....	p62
Bijlage 2:	Infobrief lerarenopleiders.....	p63
Bijlage 3:	Infobrief studentleraren.....	p64
Bijlage 4:	Interviewleidraad lerarenopleiders.....	p65
Bijlage 5:	Interviewleidraad studentleraren.....	p70
Bijlage 6:	Codeerschema lerarenopleiders.....	p75
Bijlage 7:	Voorbeeld synthesesetekst interview lerarenopleider.....	p78
Bijlage 8:	Codeerschema studentleraren.....	p86
Bijlage 9:	Relevante doelstellingen ECTS-fiches.....	P89
Bijlage 10:	Overzicht analyse studiemateriaal.....	p97

## Bijlage 1: infobrief opleidingscoördinator



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Vakgroep Onderwijskunde  
Promotor: Dr. Geert Devos

Gent, September 2013

Geachte,

Als studente Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit van Gent (2<sup>de</sup> Master), voer ik in het kader van mijn masterproef onderzoek naar de emotionele component van het leraar-worden. Meer bepaald ga ik na in welke mate de lerarenopleiding hier aandacht voor heeft en hoe zij voorziet in emotionele ondersteuning voor haar studenten.

Uit onderzoek blijkt dat onderwijzen en emoties onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Bij studentleraren, die voor het eerst met de praktijk geconfronteerd worden, kunnen deze emoties intens worden beleefd. Het belang van gepaste ondersteuning wordt in de literatuur meermaals onderstreept. De lerarenopleiding kan hierin een belangrijke rol vervullen. Lerarenopleiders kunnen studentleraren helpen omgaan met de complexiteit en veeleisendheid van de onderwijspraktijk. Dit vormt dan ook het vertrekpunt van mijn onderzoek. Graag wil ik tot een antwoord komen op de volgende vraag: *op welke manier wordt er in de lerarenopleiding rekening gehouden met en ingespeeld op de emotionele dimensie van het leraar-worden?*

Om dit onderzoek diepgaand te kunnen voeren, richt ik mij op slechts één lerarenopleiding lager onderwijs. Ik wil u bij deze dan ook vriendelijk vragen of u zich in naam van uw opleiding wil engageren om in de loop van het academiejaar 2013-2014 mee te werken aan mijn onderzoek. De samenwerking impliceert volgende zaken:

- (1) Een interviewafname bij enkele lerarenopleiders die vrijwillig deelnemen aan dit onderzoek. Van dit interview, dat ongeveer een half uur zal duren, wordt een audio-opname gemaakt.
- (2) Een interviewafname bij enkele studenten uit de drie verschillende opleidingsjaren.

Graag zou ik de interviews laten plaatsvinden tussen december 2013 en maart 2014. Alle resultaten worden anoniem verwerkt. Wanneer u dat wenst, kan nadien een exemplaar van mijn masterproef bezorgd worden.

Concreet wil ik uw goedkeuring vragen tot medewerking aan dit onderzoek. Als bijlage vindt u een brief gericht naar lerarenopleiders, die doorgemailed kan worden. U mag mij ook hun contactgegevens doorgeven, zodat ik deze brief zelf aan hen bezorg. Daarnaast zou ik graag een oproep doen aan studenten via het digitale leerplatform van de school.

Indien u nog vragen heeft, mag u mij zeker contacteren via e-mail ([Jozefien.Verschave@UGent.be](mailto:Jozefien.Verschave@UGent.be)) of telefonisch (0474/29 16 70).

Ik hoop alvast op een fijne samenwerking.

Met vriendelijke groeten,  
Jozefien Verschave  
Studente Pedagogiek en Onderwijskunde  
Major Lerarenopleiding

## Bijlage 2: infobrief lerarenopleiders



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Vakgroep Onderwijskunde  
Promotor: Dr. Geert Devos

Gent, September 2013

Geachte,

Als studente Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit van Gent (2<sup>de</sup> Master), voer ik in het kader van mijn masterproef onderzoek naar de emotionele component van het leraar-worden. Meer bepaald ga ik na in welke mate de lerarenopleiding hier aandacht voor heeft en hoe zij voorziet in emotionele ondersteuning voor haar studenten.

Uit onderzoek blijkt dat onderwijzen en emoties onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Bij studentleraren, die voor het eerst met de praktijk geconfronteerd worden, kunnen deze emoties intens worden beleefd. Het belang van gepaste ondersteuning wordt in de literatuur meermaals onderstreept. De lerarenopleiding kan hierin een belangrijke rol vervullen. Lerarenopleiders kunnen studentleraren helpen omgaan met de complexiteit en veeleisendheid van de onderwijspraktijk. Dit vormt dan ook het vertrekpunt van mijn onderzoek. Graag wil ik tot een antwoord komen op de volgende vraag: *op welke manier wordt er in de lerarenopleiding rekening gehouden met en ingespeeld op de emotionele dimensie van het leraar-worden?*

Om dit onderzoek diepgaand te kunnen voeren, richt ik mij op slechts één lerarenopleiding lager onderwijs. Zowel uw standpunt als lerarenopleider, alsook dat van de studentleraren wordt nagegaan. Aan de hand van een analyse van de studiefiches, wordt tevens de plaats van de emotionele dimensie in het curriculum in kaart gebracht. Het standpunt van de lerarenopleiders en studentleraren wordt getoetst met behulp van een interview. Hiervoor zou ik dan ook graag uw medewerking willen vragen. Het betreft een interviewafname die ongeveer een half uur van uw tijd in beslag zal nemen. Hiervan wordt een audio-opname gemaakt. Alle gegevens worden anoniem verwerkt. Wanneer u dat wenst, kan nadien een exemplaar van mijn masterproef bezorgd worden. De resultaten kunnen vermoedelijk interessante informatie opleveren voor uw onderwijspraktijk. Graag zou ik het interview laten plaatsvinden tussen december 2013 en maart 2014.

Indien u nog vragen heeft, mag u mij zeker contacteren via e-mail ([Jozefien.Verschave@UGent.be](mailto:Jozefien.Verschave@UGent.be)) of telefonisch (0474/29 16 70).

Ik hoop alvast op een fijne samenwerking.

Met vriendelijke groeten,  
Jozefien Verschave  
*Studente Pedagogiek en Onderwijskunde*  
*Major Lerarenopleiding*

## Bijlage 3: infobrief studentleraren



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Vakgroep Onderwijskunde  
Promotor: Dr. Geert Devos

Gent, September 2013

Beste student

Als studente Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit van Gent (2<sup>de</sup> Master), voer ik in het kader van mijn masterproef onderzoek naar de emotionele component van het leraar-worden. Meer bepaald ga ik na in welke mate de lerarenopleiding hier aandacht voor heeft en hoe zij voorziet in emotionele ondersteuning voor haar studenten.

Uit onderzoek blijkt dat onderwijzen en emoties onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Bij studentleraren, die voor het eerst met de praktijk geconfronteerd worden, kunnen deze emoties intens worden beleefd. Het belang van gepaste ondersteuning wordt in de literatuur meermaals onderstreept. De lerarenopleiding kan hierin een belangrijke rol vervullen. Lerarenopleiders kunnen studentleraren helpen omgaan met de complexiteit en veeleisendheid van de onderwijspraktijk. Dit vormt dan ook het vertrekpunt van mijn onderzoek. Graag wil ik tot een antwoord komen op de volgende vraag: *op welke manier wordt er in de lerarenopleiding rekening gehouden met en ingespeeld op de emotionele dimensie van het leraar-worden?*

Om dit onderzoek diepgaand te kunnen voeren, richt ik mij op slechts één lerarenopleiding lager onderwijs. Zowel het standpunt van lerarenopleiders, alsook dat van studentleraren wordt nagegaan. Aan de hand van een analyse van de studiefiches, wordt tevens de plaats van de emotionele dimensie in het curriculum in kaart gebracht. Het standpunt van de lerarenopleiders en studentleraren wordt getoetst met behulp van een interview. Voor u als studentleraar betreft het een interviewafname die ongeveer een half uur zal duren. Hiervan wordt een audio-opname gemaakt. Alle gegevens worden anoniem verwerkt.

Indien u nog verdere vragen heeft, mag u mij altijd contacteren via e-mail ([Jozefien.Verschave@UGent.be](mailto:Jozefien.Verschave@UGent.be)) of telefonisch (0474/29 16 70).

Alvast bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groeten,  
Jozefien Verschave  
*Studente Pedagogiek en Onderwijskunde*  
*Major Lerarenopleiding*



## Bijlage 4: interviewleidraad lerarenopleiders

### Algemene informatie

Naam	
Geslacht	
Taak binnen de opleiding (functie, welk vak wordt gedoceerd,...?)	
Aantal jaren ervaring in de(ze) lerarenopleiding	

### Vragenreeks 1: nood aan emotionele ondersteuning

Deze vragenreeks kadert binnen de evolutie in de lerarenopleiding van een competentiegerichte benadering naar een bredere invulling van het leraar-worden. Daarnaast wordt nagegaan of en hoe lerarenopleiders zelf nood ervaren aan emotionele ondersteuning bij studentleraren.

VRAGEN	VERANTWOORDING
Bent u zich bewust van de nood aan emotionele ondersteuning bij studentleraren: <ul style="list-style-type: none"><li>- vanuit de literatuur?</li><li>- vanuit praktijk(ervaring)?</li></ul>	Deze vraag peilt naar de (wetenschappelijke) kennis van lerarenopleiders omtrent dit thema en de oplettendheid hiervoor in hun eigen lespraktijk.
Hoe vertaalt die nood zich bij studentleraren: <i>bv. een privégesprek willen, een (groeps)reflectiemoment vragen, ...?</i>	Hiermee ga ik na of de bevinding uit onderzoek (Hurtekant, 2008) dat studentleraren zelf nood voelen aan emotionele begeleiding, ook door lerarenopleiders wordt ervaren vanuit de vragen van hun studenten.

Merkt u dat de nood aan emotionele ondersteuning toeneemt of afneemt naarmate de opleiding vordert? (gradatie)	Dit peilt naar een mogelijke samenhang tussen de ervaren nood aan emotionele ondersteuning enerzijds en bepaalde (kritische) momenten tijdens de opleiding anderzijds.
Indien u al enige jaren ervaring heeft in de lerarenopleiding: is die nood aan emotionele ondersteuning bij studentleraren een actuele tendens, of is die er altijd al geweest (maar wordt hier pas recent aandacht aan besteed)?	Deze vraag gaat na hoe de focusverschuiving binnen de lerarenopleiding (nl. stilaan meer aandacht voor de emotionele dimensie van het leraar- <i>worden</i> ) in de praktijk werd aanvoeld.

## Vragenreeks 2: tegemoetkoming aan deze nood

Deze vragenreeks gaat na op welke manier de opleiding en zijn lerarenopleiders tegemoet proberen te komen aan de nood aan emotionele ondersteuning die studentleraren ervaren of die vanuit onderzoek gemotiveerd wordt.

VRAGEN	VERANTWOORDING
Worden er vanuit de opleiding bepaalde eisen gesteld wat betreft het bieden van emotionele ondersteuning aan studentleraren?	Deze vraag peilt naar de inbedding van emotionele ondersteuning in de visie en bijgevolg mogelijks ook het curriculum van de opleiding.
Indien 'JA' op de vorige vraag: <ul style="list-style-type: none"> <li>- welke eisen?</li> <li>- vindt u deze belangrijk/nodig?</li> </ul> Indien 'NEE' op de vorige vraag: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vindt u dergelijke eisen belangrijk/nodig en bijgevolg een tekort in de opleiding?</li> <li>- probeert u dit zelf op te vangen? (<i>bv. door hier in uw lessen toch aandacht aan te besteden</i>)</li> </ul>	Deze vraag gaat in welke mate lerarenopleiders zelf belang hechten aan emotionele begeleiding voor hun studenten. Bovendien schetst het ook een beeld van hoe zij hier zelf trachten op in te spelen.

<p>Indien er in de opleiding WEL emotionele ondersteuning wordt geboden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- op welke manier uit zich dat? (impliciet of expliciet?)</li> </ul> <p><i>Bijvoorbeeld:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ een vast aanspreekpunt voor studenten?</li> <li>→ een apart vak aan gewijd?</li> <li>→ ...</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- is dit dan vrijwillig of verplicht voor alle studentleraren?</li> </ul> <p>Indien er in de opleiding GEEN emotionele ondersteuning wordt geboden (en u hier toch belang aan hecht):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hoe zou u hier vorm aan geven? (op micro- en/of mesoniveau?)</li> </ul> <p><i>Bijvoorbeeld:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ integreren in het curriculum van de opleiding (een apart vak)</li> <li>→ integreren in de lessen</li> <li>→ ...</li> </ul>	<p>Hier wordt de vorm van de geboden ondersteuning nagegaan of de ondersteuning die de lerarenopleiders hun studenten wensen te bieden.</p>
<p>Besteed u in uw lessen aandacht aan (het vertellen over) emoties als onlosmakelijk deel van de onderwijspraktijk? Staat dit in de doelstellingen van uw vak of is dit een eigen keuze?</p>	<p>Deze vraag schetst een beeld van de aandacht voor de emotionele component van het leraar- worden op microniveau.</p>

### Vragenreeks 3: aandacht voor specifieke (bronnen van) emoties

Uit de literatuur blijkt dat er in een educatieve setting velerlei bronnen zijn die emoties kunnen uitlokken bij (student)leraren. In deze vragenreeks wordt nagegaan of er in de lerarenopleiding concreet wordt ingespeeld op enkele van deze bronnen.

VRAGEN	VERANTWOORDING
(Hoe) worden studentleraren voorbereid op de onvoorspelbaarheid van het lerarenberoep?	Deze vraag gaat na in welke mate studentleraren worden voorbereid op de kwetsbaarheid die hun rol als leraar kenmerkt.

<p><i>(bv. een klassituatie die uit de hand loopt, het niet kunnen inschatten van hun impact op het leren van de leerlingen,...)</i></p>	
<p>Wordt het opbouwen van een eigen waarden- en normenkader bij studentleraren gestimuleerd?</p>	<p>Deze vragen verwijzen naar de morele dimensie van onderwijzen. Ze maakt de studentleraar kwetsbaar en kan bijgevolg tot heel wat emoties leiden indien er sprake is van een confrontatie met personen/scholen die een ander waarden- en normenkader hanteren.</p>
<p>Hoe wordt omgegaan met studentleraren die geconfronteerd worden met een stageschool of mentor die er een andere visie op nahoudt?</p>	
<p>Hoe wordt een ‘verstoorde’ relatie tussen de studentleraar en zijn stagementor/begeleider aangepakt?</p>	<p>Sociale relaties zijn een belangrijke uitlokkende factor voor heel wat emoties. In het geval van studentleraren wordt vooral een verstoorde relatie tussen de studentleraar en zijn stagementor/begeleider genoemd wanneer het om negatieve emoties gaat.</p>
<p>Worden de studentleraren voorbereid op een mogelijke praktijkschok?</p>	<p>De praktijkschok is één van de belangrijkste uitlokkende factoren van negatieve emoties bij studentleraren die voor het eerst met het werkveld worden geconfronteerd.</p>
<p>Hoe wordt er omgegaan met faalervaringen van studentleraren?</p>	<p>Faalervaringen leiden tot negatieve emoties die het beeld dat studentleraren van zichzelf hebben, negatief kan beïnvloeden. Dit komt de ontwikkeling van hun leraaridentiteit niet ten goede.</p>
<p>Wordt er tijdens emotiegerelateerde gesprekken met studentleraren ook aandacht besteed aan positieve emoties die zij ervaren?</p>	<p>Emoties zijn onlosmakelijk verbonden met onderwijzen; zowel negatieve als positieve emoties. Ook deze laatste verdienen aandacht.</p>

## Vragenreeks 4: Actuele benaderingen (reflectie en mentoring)

In de literatuur komen reflectie en mentoring regelmatig aan bod wanneer het gaat om het bieden van emotionele ondersteuning. Aan de hand van deze vragenreeks wordt getoetst of deze tendensen ook in de lerarenopleiding worden gebruikt en op welk manier dit (mogelijks) gebeurt.

VRAGEN	VERANTWOORDING
<p>Is 'REFLECTEREN' reeds ingeburgerd in de opleiding? Indien ja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe wordt dit concreet vorm gegeven? <i>(bv. in groep, individueel, aan de hand van stage-ervaringen, ...)</i></li> <li>- Wat begrijpt u onder reflectie? (oppervlakkig versus kernreflectie)</li> <li>- Is dit volgens u een vorm van emotionele ondersteuning?</li> </ul>	<p>Deze vragen trachten na te gaan of er sprake is van reflectie in de breedte en de diepte. Als dit het geval is, kan het een bijdrage leveren aan de emotionele ondersteuning van studentleraren. Er wordt tevens gepeild naar de waarde die de lerarenopleiders hier zelf aan hechten.</p>
<p>Wordt in de opleiding gebruikt gemaakt van (stage)MENTOREN? Indien ja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie vervult deze rol?</li> <li>- Waaruit bestaat zijn rol?</li> <li>- Biedt die ook emotionele ondersteuning aan studentleraren? (+ Wordt dit van hen verwacht?)</li> </ul>	<p>Mentoren hebben een belangrijke rol op het vlak van emotionele begeleiding. Aan de hand van deze vraag wordt nagegaan of de rol van de mentor in de lerarenopleiding even breed wordt ingevuld als hoe ze in de literatuur wordt omschreven.</p>

## Bijlage 5: interviewleidraad studentleraren

### Algemene informatie

Naam	
Geslacht	
Geboortejaar	
Mogelijke vooropleidingen	

### Vragenreeks 1: nood aan emotionele ondersteuning

Deze vragenreeks peilt naar de nood aan emotionele ondersteuning die studentleraren zelf ervaren en hoe deze zich uit. Mogelijke overeenstemming met voorafgaand onderzoek (Hurtekant, 2008) kan zo worden nagegaan.

VRAGEN	VERANTWOORDING
Merkt u zelf ook dat u (soms) nood heeft aan emotionele begeleiding?	Deze vraag peilt naar overeenkomstigheden met het onderzoek van Hurtekant (2008).
Hoe vertaalt die nood zich bij u: <i>bv. een privégesprek willen, een (groeps)reflectiemoment vragen, ...?</i>	Hiermee ga ik overeenkomstigheden met eerder onderzoek (Hurtekant, 2008) na.
Merkt u dat de nood aan emotionele ondersteuning toeneemt of afneemt naarmate de opleiding vordert? (gradatie)	Dit peilt naar een mogelijke samenhang tussen de ervaren nood aan emotionele ondersteuning enerzijds en bepaalde (kritische) momenten tijdens de opleiding anderzijds.

## Vragenreeks 2: tegemoetkoming aan deze nood

Deze vragenreeks gaat na op welke manier de opleiding en haar lerarenopleiders tegemoet proberen te komen aan de nood aan emotionele ondersteuning die studentleraren ervaren of die vanuit onderzoek gemotiveerd wordt.

VRAGEN	VERANTWOORDING
<p>Besteed de opleiding volgens u aandacht aan het geven van emotionele ondersteuning?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ZOJA:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o op welke manier? <i>Bv. een vast aanspreekpunt voor studenten, tijdens de lessen, ...?</i></li> <li>o is dit vrijwillig?</li> <li>o vindt u dit voldoende om tegemoet te komen aan de nood aan emotionele ondersteuning die u ervaart?</li> </ul> </li> <li>- ZONIET: vindt u dat een gemis?</li> </ul>	<p>Deze vraag peilt naar de beleving van de studentleraren op vlak van emotionele ondersteuning.</p>
<p>Zijn er mensen in de opleiding die u als vertrouwensfiguur beschouwt/bij wie u steeds terecht kan? (Wie?)</p> <p>Vindt u dat de lerarenopleiders (voldoende) aanspreekbaar zijn? (<i>via mail, na de les, ...</i>)</p>	<p>Onderzoek van Hurtekant (2008) leert ons dat een goede en vertrouwelijke band met begeleiders voor studentleraren van groot belang is. Deze vraag gaat na of studentleraren deze ook effectief ervaren binnen hun opleiding.</p>
<p>Wordt er in de lessen aandacht besteed aan (het vertellen over) emoties als onlosmakelijk deel van de onderwijspraktijk?</p>	<p>Hiermee wordt de plaats van de emotionele component binnen het curriculum van de opleiding en de lessen nagegaan.</p>
<p>Indien er in de opleiding GEEN emotionele ondersteuning wordt geboden (en u hier toch belang aan hecht): hoe zou u hier vorm aan geven? (<i>bv. integreren in de lessen, een apart vak, gesprekken met lerarenopleiders, ...</i>)</p>	<p>Deze vraag schetst een beeld van de wensen omtrent de emotionele component van het leraar-woorden op microniveau.</p>

### Vragenreeks 3: aandacht voor specifieke (bronnen van) emoties

Uit de literatuur blijkt dat er in een educatieve setting velerlei bronnen zijn die emoties kunnen uitlokken bij (student)leraren. In deze vragenreeks wordt nagegaan of er in de lerarenopleiding concreet wordt ingespeeld op enkele van deze bronnen.

VRAGEN	VERANTWOORDING
<p>(Hoe) wordt u voorbereid op de onvoorspelbaarheid van het lerarenberoep? <i>(bv. een klassituatie die uit de hand loopt, het niet kunnen inschatten van hun impact op het leren van de leerlingen,...)</i></p>	<p>Deze vraag gaat na in welke mate studentleraren worden voorbereid op de kwetsbaarheid die hun rol als leraar kenmerkt.</p>
<p>(Hoe) wordt het opbouwen van een eigen waarden- en normenkader gestimuleerd in de opleiding?</p>	<p>Deze vragen verwijzen naar de morele dimensie van onderwijzen. Ze maakt de studentleraar kwetsbaar en kan bijgevolg tot heel wat emoties leiden indien er sprake is van een confrontatie met personen/scholen die een ander waarden- en normenkader hanteren.</p>
<p>(Hoe) wordt ermee omgegaan als u geconfronteerd wordt met een stageschool of mentor die er een andere visie op nahoudt?</p>	
<p>(Hoe) wordt een ‘verstoorde’ relatie tussen een studentleraar en zijn stagementor/begeleider aangepakt?</p>	<p>Sociale relaties zijn een belangrijke uitlokkende factor voor heel wat emoties. In het geval van studentleraren wordt vooral een verstoorde relatie tussen de studentleraar en zijn stagementor/begeleider genoemd wanneer het om negatieve emoties gaat.</p>
<p>(Hoe) wordt u voorbereid op een mogelijke praktijkschok?</p>	<p>De praktijkschok is één van de belangrijkste uitlokkende factoren van negatieve emoties bij studentleraren die voor het eerst met het werkveld worden geconfronteerd.</p>
<p>(Hoe) wordt u opgevangen na mogelijke faalervaringen? (na examens en/of stages)</p>	<p>Faalervaringen leiden tot negatieve emoties die het beeld dat studentleraren van zichzelf hebben, negatief kan beïnvloeden. Dit komt de ontwikkeling van hun leraaridentiteit niet ten goede.</p>



Wordt er tijdens emotiegerelateerde gesprekken (bv. tijdens profsessies) ook aandacht besteed aan positieve emoties die u ervaart?	Emoties zijn onlosmakelijk verbonden met onderwijzen; zowel negatieve als positieve emoties. Ook deze laatste verdienen aandacht.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### Vragenreeks 4: Actuele benaderingen (reflectie en mentoring)

In de literatuur komen reflectie en mentoring regelmatig aan bod wanneer het gaat om het bieden van emotionele ondersteuning. Aan de hand van deze vragenreeks wordt getoetst of deze tendensen ook in de lerarenopleiding worden gebruikt en op welk manier dit (mogelijks) gebeurt. Naar aanleiding van de interviews met lerarenopleiders wordt hierbij tevens ingegaan op de profsessies (als plaats voor reflectie) en het zorgteam (als aanvullende vertrouwensfiguren).

VRAGEN	VERANTWOORDING
<p>Is 'REFLECTEREN' reeds ingeburgerd in de opleiding? Indien ja:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe wordt dit concreet vorm gegeven? <i>(bv. in groep, individueel, aan de hand van stage-ervaringen, ...)</i></li> <li>- Hoe wordt dit reflecteren aangepakt? <i>(bv. a.d.h.v. bepaalde methodieken?)</i></li> <li>- Wat begrijpt u onder reflectie? (oppervlakkig versus kernreflectie)</li> <li>- Ervaart u dit als een vorm van emotionele ondersteuning?</li> </ul>	<p>Deze vragen trachten na te gaan of er sprake is van reflectie in de breedte en de diepte. Als dit het geval is, kan het een bijdrage leveren aan de emotionele ondersteuning van studentleraren. Er wordt tevens gepeild naar de waarde die de studentleraren hier aan hechten.</p>
<p><b>PROFSESSIES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe gaan deze in hun werk?</li> <li>- Ervaart u dit als (een vorm van) emotionele ondersteuning?</li> <li>- (Waarom) vindt u de profsessies een meerwaarde binnen de opleiding?</li> <li>- Ziet u uw profbegeleider als vertrouwensfiguur?</li> <li>- Ervaart u de groep als ondersteuning op bepaalde (moeilijke) momenten?</li> </ul>	<p>Reflecteren wordt volgens de lerarenopleiders formeel ingebed in het OLOD professionalisering. Deze vragen peilen naar het praktische verloop van de sessies binnen dit vak en de meerwaarde die studentleraren hiervan ervaren op emotioneel vlak.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vindt u dat profbegeleiders over (voldoende) coachingvaardigheden beschikken?</li> </ul>	
<p>De (stage)MENTOR?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Waaruit bestaat zijn rol?</li> <li>- Biedt die ook emotionele ondersteuning (of enkel vakdidactische begeleiding)?</li> <li>- Gaat u zelf met bepaalde emotionele kwesties te rade bij uw mentor? (meerwaarde)</li> </ul>	<p>Mentoren hebben een belangrijke rol op het vlak van emotionele begeleiding. Aan de hand van deze vraag wordt nagegaan of de rol van de mentor in de lerarenopleiding even breed wordt ingevuld als hoe ze in de literatuur wordt omschreven.</p>

## Bijlage 6: codeerschema lerarenopleiders

NOOD AAN EMOTIONELE ONDERSTEUNING	
OORZAKEN	EVOLUTIE
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ complexiteit van het leraarschap</li> <li>▪ ‘schrik’ voor het onbekende</li> <li>▪ hoge verwachtingen</li> <li>▪ jonge leeftijd</li> <li>▪ spiegel voorhouden</li> <li>▪ eigen prestaties onderschatten</li> <li>▪ focus op het negatieve</li> <li>▪ interne attributie bij falen</li> <li>▪ klasmanagement (als uitlokkende factor)</li> <li>▪ leraarrol (tussen vs boven leerlingen staan)</li> <li>▪ leraar als opvoeder</li> <li>▪ dubbele rol: omgaan met emoties van leerlingen</li> <li>▪ professionele zelfverstaan</li> <li>▪ zelfbeeld</li> <li>▪ niet aarden binnen het beroep</li> <li>▪ kritische incidenten</li> <li>▪ prestatiedruk</li> <li>▪ gebrek aan ondersteuning van de mentor</li> <li>▪ persoonsgebonden nood</li> <li>▪ contextgebonden nood: stageschool als uitlokkende factor</li> <li>▪ stageperiode als uitlokkende factor</li> <li>▪ emoties t.g.v. schoolexterne oorzaken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ toename emotionele ondersteuning</li> <li>▪ afname emotionele ondersteuning</li> <li>▪ schaalvergroting opleiding</li> </ul>

TEGEMOETKOMING AAN DEZE NOOD	
PLAATS BINNEN DE OPLEIDING	NOODZAAK?
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ OLOD professionalisering: algemeen</li> <li>▪ OLOD professionalisering: individuele gesprekken</li> <li>▪ medestudenten als ondersteunende actoren</li> <li>▪ andere ondersteunende actoren</li> <li>▪ emotie binnen het curriculum</li> <li>▪ ouderbetrokkenheid</li> <li>▪ eisen vanuit de opleiding aan docenten</li> <li>▪ aanspreekbaarheid van docenten</li> <li>▪ coachingvaardigheden van docenten</li> <li>▪ zorgteam</li> <li>▪ emoties accepteren bij studentleraren</li> <li>▪ ondersteunend systeem opbouwen</li> <li>▪ emoties als leerschool</li> <li>▪ veilige omgeving</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ emotionele ondersteuning als overroepen</li> <li>▪ tools geven, maar zelf doen</li> <li>▪ levenslang leren</li> </ul>

AANDACHT VOOR SPECIFIEKE BRONNEN VAN EMOTIES	
<b>ONVOORSPELBAARHEID</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ voorbereidingen maken</li> <li>▪ praktijkperiode</li> </ul>
<b>WAARDEN EN NORMEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ subjectieve onderwijstheorie</li> <li>▪ zelfreflectie</li> </ul>
<b>BOTSENDE VISIE STAGESCHOOL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ de leraar als lid van een team</li> <li>▪ open houding</li> </ul>
<b>PROBLEMATISCHE MENTORRELATIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ begeleiden versus beoordelen</li> <li>▪ invloed van de stageschool</li> </ul>

<b>PRAKTIJKSCHOK</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ actualiteitsfora</li> </ul>
<b>FAALERVARINGEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ falen op examens</li> <li>▪ falen tijdens stage</li> <li>▪ individuele gesprekken</li> </ul>
<b>POSITIEVE EMOTIES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ basis voor professioneel functioneren</li> <li>▪ succeservaringen als opstapje</li> <li>▪ talenten/sterktes als vertrekpunt (positieve psychologie)</li> </ul>

ACTUELE BENADERINGEN	
REFLECTIE	MENTORING
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ reflectiesessies als plaats voor emoties</li> <li>▪ kernreflectie</li> <li>▪ supervisie en intervisie</li> <li>▪ OLOD professionalisering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mentor als (pedagogisch) model</li> <li>▪ verwachtingen t.a.v. mentor expliciteren</li> <li>▪ wederzijdse verwachtingen van stagebegeleiding expliciteren</li> <li>▪ mentor als vertrouwensfiguur</li> </ul>

## Bijlage 7: voorbeeld synthesetekst interview ‘Docent 2’

### Algemeen

<b>Geslacht</b>	Man
<b>Jaren ervaring in de LO</b>	8 jaar
<b>Functieomschrijving</b>	- Docent in 3 <sup>de</sup> bachelor - Trajectcoach - Stagebegeleider - Docent ‘schoolontwikkeling’ in Banaba

### Nood aan emotionele ondersteuning

#### *Oorzaken*

Docent 2 ervaart bij zijn studenten inderdaad een nood aan emotionele ondersteuning. Dit merkt hij op verschillende manieren. Zo is er vaak angst bij jongeren om iets verkeerd te doen of een verkeerde indruk te maken. Ook angst om te falen komt vaak voor, waardoor studenten geneigd zijn om dingen sneller uit te stellen. Daarnaast is er ook onzekerheid, onder andere om beoordeeld te worden op een beperkt aantal momenten, zoals een beperkte observatie of het bekijken van een aantal lesvoorbereidingen. Ze willen een goede indruk maken en willen veel leren, waardoor ze de lat vaak hoog leggen voor zichzelf. *“Het verklaart enerzijds waarom jonge mensen zich serieus engageren voor een opleiding en het verklaart anderzijds ook vaak voor een stuk waarom het niet goed loopt.”*

Naast voorgaande angsten en onzekerheden, zijn ook stages voor studenten heel emotionele momenten. Ze moeten namelijk veel presteren op korte tijd, wat soms heel wat bij hen losmaakt.

Anderzijds spelen er bij studentleraren ook positieve emoties. Het is voor hen belangrijk dat lerarenopleiders ook deze zien en waarderen: dat ze dingen graag doen, enthousiast zijn en gepassioneerd voor de klas staan.

#### *Evolutie*

Of de nood aan emotionele ondersteuning bij studentleraren toeneemt of afneemt naarmate de opleiding vordert, is volgens docent 2 zeer contextgebonden:

*Komt men in een context waar men veel kansen krijgt, bijvoorbeeld een stageschool waar de mentor heel vriendelijk en behulpzaam is en studenten zich heel snel op hun gemak voelen, dan is er daar ook een emotie, met name een gevoel van veiligheid, van welkom zijn. En dan ga je zien dat jonge mensen veel sneller open bloeien en dingen mogen uitproberen. Omgekeerd, als ze in een context komen waar ze zich van in het begin niet welkom voelen of getaxeerd voelen of dat er iets verkeerd is gelopen, gaan ze heel snel betekenis geven aan een paar heel banale signalen.*

Ook hangt dit af van heel wat persoonsgebonden factoren, zoals de mate waarin studentleraren gevoelig zijn voor bepaalde zaken. Het kan wel zijn dat een derdejaarsstudent reeds meer zelfkennis heeft of vertrouwen in bijvoorbeeld beoordeling waardoor de nood aan emotionele begeleiding stilaan afneemt, al mag dit zeker niet worden veralgemeend. Ook vertrouwen in de lerarenopleiders is iets dat geleidelijk aan groeit; dit vertrouwen moet men winnen, maar is er niet meteen.

Of er nu meer nood is aan emotionele ondersteuning dan vroeger het geval was, betwijfelt docent 2. Wel is het zo dat daar vroeger vanuit bepaalde perspectieven relatief weinig aandacht aan werd besteed, althans in de beleving van de studenten. Dat is wel veranderd. Naar aanleiding van de schaalvergroting heeft men ervoor gekozen binnen de opleiding te werken met kleine leergroepen en trajectcoaches. Op die manier kan alles wat studentleraren beleven en ervaren toch ter sprake worden gebracht. In die zin speelt men hier bewuster op in dan vroeger. Studentleraren geven zelf aan dat ze zich thuis voelen en zich gezien voelen als persoon, aldus docent 2. Ook het discours rond talentgericht werken, droeg hiertoe bij. Vanuit dit discours worden lerarenopleiders namelijk gestimuleerd om het individu van de leraar te zien en zich niet te beperken tot wat er van hen wordt verwacht, al wordt hier binnen het docententeam wisselend mee omgesprongen. Zelf hecht docent 2 hier veel belang aan: *“Ik wil in de eerste plaats een vertrouwensbasis creëren, omdat ik weet dat jonge mensen dan veel gemakkelijker fouten durven maken en dingen durven proberen, waardoor ze veel sneller gaan leren.”*

## **Tegemoetkoming aan deze nood**

### ***OLOD Professionalisering***

Binnen het OLOD professionalisering wordt gewerkt met kleine leergroepen. Eén lerarenopleider, trajectcoach genaamd, draagt de verantwoordelijkheid voor zo'n leergroep gedurende een heel academiejaar. Het OLOD spreidt zich over de drie opleidingsjaren, al heeft de studentleraar elk jaar een andere trajectcoach. Elke trajectcoach specialiseert zich namelijk in het eerste, tweede of derde opleidingsjaar. Ook wisselen de studentengroepen zelf elk jaar opnieuw (door uitval e.d.), waardoor het praktisch moeilijk wordt om elke student doorheen de ganse opleiding een vaste trajectcoach te geven. Tot slot vindt docent 2 dat alle studentleraren recht hebben op verschillende visies en aanpakken, waardoor het goed is dat de trajectcoach jaarlijks verandert.

De trajectcoach begeleidt studentleraren doorheen hun ganse traject, dit aan de hand van individuele gesprekken en reflectiemomenten. Over het minimum aantal keren dat zo'n individueel gesprek moet doorgaan, zijn er duidelijke afspraken vanuit de opleiding. Zo zijn deze gesprekken talrijker bij eerstejaars- dan bij derdejaarsstudenten.

Tijdens de trajectcoaching wordt ingegaan op topmomenten en flopmomenten van studenten. Ze krijgen er supervisie rond werkzorgen die ze zelf ter sprake brengen, bijvoorbeeld: hoe kan

ik omgaan met storend gedrag, een mentor die niet veel zegt, een praktijkbegeleider waar ik me onzeker bij voel,...? Ook alles wat te maken heeft met de beleving van onderwijs wordt in deze trajectcoaching (en uiteraard ook stagebegeleiding) gebald. Vragen en zorgen krijgen hier plaats, wat geruststellend dient te werken. Studenten geven aan dat dit voldoende is om aan hun nood aan emotionele ondersteuning tegemoet te komen, aldus docent 2. Het feit dat ze met hun trajectcoach een vast aanspreekfiguur hebben, is voor hen namelijk van groot belang. Het blijft echter essentieel dat lerarenopleiders zich op dit vlak voldoende blijven professionaliseren. Niet iedereen is namelijk opgeleid om dergelijke gesprekken te voeren. Binnen de opleiding, bijvoorbeeld in de aansturing van stagebegeleiding, wordt hier extra nadruk op gelegd; zo wordt duidelijk geformuleerd hoe men met studentleraren dient om te gaan. Volgens docent 2 kan hier verder niet nog meer gevraagd worden van lerarenopleiders. Enkel wat betreft de professionalisering van collega's is er nog marge:

*Wij hebben nog veel mensen die echt graag les geven en voortdurend zeggen hoe het moet gebeuren en dan misschien te weinig de vraag stellen: hoe kijk jij daarnaar? Hoe beleef je dat? Zie je dat haalbaar? Maar ik voel toch dat wij een enorm menselijke cultuur hebben onder elkaar en dat zich dat wel doorzet op de studenten.*

Door onder andere een verjonging van het team de laatste jaren, kende de opleiding op dit vlak reeds een enorme evolutie.

De bijeenkomsten zelf binnen de trajectcoaching, bijvoorbeeld tijdens stageperiodes, zijn momenten waarop studentleraren uitgebreid kunnen spreken en hun hart kunnen luchten. Bijgevolg kunnen ze zo heel wat stress van zich afpraten. Bovendien is de trajectcoach een figuur die losstaat van het stagegebeuren en hen hierop dus niet beoordeelt. Meer zelfs, hij heeft zwijgplicht ten aanzien van de praktijk- en stagebegeleider van de student. (Omgekeerd is dit niet het geval, zo is de trajectcoach steeds op de hoogte van wat er leeft bij zijn/haar studenten.) Wat hiernaast niet mag worden vergeten, is de impact van de peergroep zelf; het contact van studenten onderling bepaalt tevens in grote mate hoe ze zich voelen. Ze vinden vaak steun bij elkaar.

De beoordeling van de trajectcoaching zelf, is niet gestoeld op dergelijke persoonlijke verhalen, wel op de reflectievaardigheden van de student. Zaken zoals zich kwetsbaar kunnen opstellen, op een professionele manier in gesprek kunnen gaan,... komen hierbij aan bod. Emoties spelen hierin een belangrijke rol. Ze zijn dan ook zeer welkom tijdens deze gesprekken, zodat men ermee aan de slag kan gaan.

### ***Binnen de lessen***

#### *Professionalisering*

Docent 2 geeft lessen waarin het emotionele aspect ter sprake komt. Soms leidt dit tot emotioneel geladen getuigenissen, zelfs voor de grote groep (in een aula). Deze lessen bestaan namelijk uit een grondige theoretische kadering van wat studentleraren vervolgens in de trajectgroepen zullen doen. Hierin wordt regelmatig verwezen naar gelijkaardige oefeningen als uit de sessies, maar ook aanvullende oefeningen komen aan bod. Studenten mogen hier in



kleine groepen over praten. Soms is er een moedige student die zijn verhaal ook voor de ganse groep wil brengen.

### *De wijsgerige pedagogiek*

In dit vak komt onder andere het belang van authenticiteit ('de authentieke leraar') aan bod. Dit vraagt van studentleraren echter bereidheid om zich kwetsbaar op te stellen, zichzelf te durven zijn. Binnen dit vak worden hieromtrent zeer boeiende gesprekken gehouden. Hieruit blijkt:

*dat jonge mensen vaak geleerd hebben van net in het gareel te lopen en dat ze soms wel vertrouwen missen om uit de band te springen. Terwijl dat je merkt als je jonge mensen vertrouwen geeft en waardeert, dat ze veel meer doen dan dat ze oorspronkelijk van plan waren.*

## **Andere**

### *Coachingvaardigheden*

Dat lerarenopleiders beschikken over de nodige coachingvaardigheden is volgens docent 2 noodzakelijk wanneer het de begeleiding van studentleraren betreft. Momenteel is er binnen het team van lerarenopleiders een grote professionalisering op dit vlak. Docent 2 pleit echter voor een systematische intervisie tussen collega's hieromtrent. Dat is er volgens hem tot op heden nog zeer weinig. Hij vindt het belangrijk dat iedereen eenzelfde kwaliteit biedt wanneer het coaching van studenten betreft.

### *Zorgcoach, leercoach en dienst studentenvoorzieningen*

Studentleraren vinden steeds beter hun weg naar deze personen, vaak vanwege een doorverwijzing of vlotte doorstroom vanuit de trajectcoaching. Wanneer studentleraren geconfronteerd worden met bepaalde problemen waarbij de trajectcoaching onvoldoende opvang biedt, zijn er de zorg- en leercoach die bijkomende ondersteuning kunnen bieden. Hier wordt binnen de opleiding momenteel veel aandacht aan besteed, aldus docent 2. Studentleraren worden al snel opgevolgd en individueel verder begeleid. Met de zorgcoach, leercoach en dienst studentenvoorzieningen, kunnen ze bij een professioneel persoon terecht wanneer emoties zoals faalangst of extreme prestatiedrang de bovenhand nemen. Volgens docent 2 zijn dit genoeg opties om studentleraren de nodige ondersteuning te bieden, al wil hij hier zeker het belang van emoties niet onderschatten. Op dit vlak maakte de opleiding volgens hem reeds enorme stappen. Vooral de laatste vijf jaar is men daar zeer bewust mee bezig, onder andere vanwege het steeds groter worden van de opleiding. Docent 2 wil hiermee echter niet verkondigen dat het nu beter is dan vroeger; vroeger was er namelijk een andere context. Er waren kleinere lesgroepen waardoor de band met de lesgevers veel sterker was. Door de grote groepen vandaag de dag, kan niet langer van lerarenopleiders worden verwacht dat ze alle studenten echt kennen. In de kleinere groepen van de trajectcoaching tracht men hieraan tegemoet te komen.

### *Gesprek in het bijzijn van ouders*

Soms worden ook ouders betrokken bij individuele gesprekken met studentleraren, dit enkel mits toestemming van de student. Aangezien ouders vaak een bron van of net buffer tegen emotionele problemen vormen, bieden deze gesprekken heel wat kansen. Echter, de student heeft nog steeds het recht om zich hierbij gesloten op te stellen of een dergelijk gesprek te weigeren. Er is met andere woorden een aanbod, maar studenten zijn niet verplicht om hiermee in te stemmen. Hetzelfde geldt voor de individuele gesprekken zonder ouders: de gesprekken zijn verplicht, maar een student is niet verplicht om hieraan mee te werken. In deze gesprekken wordt nochtans expliciet emotionele begeleiding voorzien.

### *Aanspreekbaarheid*

Vooraf de trajectcoach is zeer aanspreekbaar, maar ook andere lerarenopleiders (zoals vroegere trajectcoaches van de studentleraar) worden makkelijk gecontacteerd.

## **Aandacht voor specifieke (bronnen van) emoties**

### *Onvoorspelbaarheid*

De onvoorspelbaarheid van het lerarenberoep is inderdaad iets waar veel studentleraren in het begin op vastlopen: dingen gaan niet zoals ze hadden gepland. Daarin groeien ze echter. Hen hierin begeleiden is volgens docent 2 mogelijk, al moet je daar zeer vaardig in zijn. Beschikken over de nodige coachingvaardigheden acht hij essentieel. Doordat hij zelf reeds een aantal intense opleidingen volgde hieromtrent, voelt hij zich steeds vaardiger op dit vlak en slaagt hij er sneller in om studentleraren tot rust te brengen. Dit is echter niet makkelijk, aldus docent 2. Als lerarenopleider heb je namelijk steeds die dubbele intentie: enerzijds wil je dat studentleraren een lat halen en dat bepaald gedrag wordt vertoond, anderzijds wil je hen leren ontspannen en tot rust laten komen. Dat vraagt tijd.

Volgens docent 2 probeert men binnen de opleiding wel degelijk om studentleraren te leren omgaan met de onvoorspelbaarheid van het lerarenberoep. Dit gebeurt op twee manieren. Enerzijds leert men hen om zich zo goed mogelijk voor te bereiden, al klinkt dat tamelijk paradoxaal. Echter, een goede voorbereiding blijft de essentie; weten waar ze naartoe willen met hun les. Studenten hierin ondersteunen gebeurt zowel theoretisch als praktisch. Zo wordt er tijdens practica in kleine groepen ook samen geoefend op het maken van voorbereidingen. Anderzijds proberen lerarenopleiders ook mild te zijn wanneer ze tijdens een observatie merken of van een mentor horen dat een studentleraar niet realiseerde wat als doel voorop werd gesteld. Vanuit die mildheid wordt onvoorspelbaarheid vaak onderwerp van gesprek. Echter, studenten voorbereiden op die onvoorspelbaarheid betekent niet dat ze er ook meteen mee kunnen omgaan, aldus docent 2.

### *Waarden en normen*

Binnen de trajectcoaching is er een opleidingslijn 'professionele identiteit'. Van in het eerste jaar wordt hierbij niet enkel aandacht besteed aan 'waar ben ik goed in en wat doe ik graag?',

maar ook aan zaken zoals: ‘wat vind ik belangrijk bij kinderen en mezelf?’ Wat beschouw ik als een goede leraar? Wat is pedagogische verantwoordelijkheid? (cfr. professioneel zelfverstaan) Dit aspect komt terug tijdens de ganse opleiding, tot en met de geloofsdimensie in het derde opleidingsjaar: welk soort gelovige ben ik? Ook in werkverslagen die studenten maken komen dergelijke vragen terug: welk soort gedrag mag ik tolereren? Hoe streng mag ik zijn? Wat mag ik verwachten? Enzovoort. Met andere woorden: studentleraren leren wel degelijk nadenken over hun eigen normen en waarden, en dit al vanaf het eerste jaar.

In de professionele gehelen, de basiscompetenties die studentleraren moeten beheersen, zijn tevens tien attitudes opgenomen. Deze kunnen opgevat worden als heel concrete vertalingen van bepaalde waarden en normen, aldus docent 2. Bijvoorbeeld: kindgerichtheid, nieuwsgierigheid,... Dat zijn tevens de waarden en normen die de lerarenopleiders doorgeven. Het leidt tot een soort houding die men ook van de studentleraren verwacht. Deze houding wordt echter niet geconcretiseerd in termen van standaardwaarden. Ook inhoudelijk worden vooropgestelde waarden niet door de opleiding ingevuld. (‘Respect’ is hier een voorbeeld van.) Docent 2 geeft aan dat er bijgevolg een behoefte leeft binnen het team van lerarenopleiders om de waarden en normen die de opleiding belangrijk vindt, meer te gaan concretiseren. Momenteel verstopt men zich op dit vlak wat achter de basiscompetenties.

### ***Problematische mentorrelatie***

Doordat studentleraren reeds een trajectcoach hebben voor ze op stage gaan, hebben ze alvast een vertrouwenspersoon. Deze persoon mogen ze altijd contacteren, ook wanneer ze op stage terecht komen en voelen dat het niet goed loopt. Daarnaast is er de praktijkbegeleider. Wanneer studenten minder welkom zijn op een school, komt deze reeds heel snel tussen; dat wordt meteen besproken. Daarnaast bestaat er binnen de opleiding een systeem waarbij studentleraren de eerste vijf dagen op de basisschool niet worden beoordeeld; dat is pure oefentijd. Ze gaan er dan oefeningen doen die geïnspireerd zijn op de vakken die ze volgen. Wanneer op dat moment wordt gemerkt dat studenten er onmogelijk kunnen functioneren, is er nog een zekere marge om hen te verplaatsen, al is dat niet de eerste maatregel. Allereerst gaat de praktijkbegeleider op bezoek en knoopt een gesprek aan met de mentor, onder andere over de beleving van de student en wat de mentor als probleem ervaart. Door een dergelijk gesprek, al dan niet in het bijzijn van de directeur, wordt al vroeg geanticipeerd. Toch is het herstellen van de relatie geen evidentie. Echter, wanneer hier deskundig mee wordt omgegaan, kan ontspanning worden gecreëerd, aldus docent 2. Een mentor kan namelijk vaak zijn klas niet loslaten of heeft al een bepaald idee over de student nog voordat deze begonnen is. In het eerste geval zal men de mentor moeten coachen, in het tweede geval richt men zich op de student zelf. Zo moet duidelijk gemaakt worden dat er bepaalde verwachtingen zijn waaraan hij/zij moet voldoen, bijvoorbeeld: transparant communiceren, afspraken nakomen, initiatief nemen, verantwoordelijkheidsgevoel hebben ten aanzien van de kinderen, respect voor de klasafspraken,...

## ***Faalervaringen***

Studenten worden na faalervaringen vooral opgevangen door hun trajectcoach. Zo hebben ze in het eerste opleidingsjaar vier individuele gesprekken; elk rapport wordt besproken. Eventueel kan hierna worden doorverwezen. Verder is het zo dat de trajectcoaches bij aanvang van een nieuw opleidingsjaar het dossier krijgen van elke student uit hun groep. Bijgevolg weten zij op voorhand reeds heel wat over de studenten, waaronder ook hun mogelijke faalervaringen uit de voorgaande opleidingsjaren. Tijdens het individuele kennismakingsgesprek voelen zij al snel of deze ervaringen nog steeds bij hen leven. Indien dit het geval is, neemt de trajectcoach dit verder op zich. Op die manier wordt dus zeker nazorg voorzien.

Stages zijn een grote bron van emoties. Bij faalervaringen op dit vlak zijn de lerarenopleiders zeer meegaand. Dit is echter dubbel, want tegelijkertijd is leren lesgeven ook voor een stuk leren omgaan met falen, vindt docent 2. *“Ik ben soms ook ontgoocheld in een les of in een gesprek omdat ik niet bereikt heb wat ik wilde bereiken, maar dan moet ik ook voort.”* Dat kan alleen als even ruimte wordt gegeven aan die ontgoocheling en wat daarbij komt kijken. Anderzijds kan je bepaalde ontgoochelingen maar overwinnen door je te blijven engageren. Met dit idee in zijn achterhoofd, is docent 2 ervan overtuigd dat er binnen de opleiding nazorg wordt geboden. Echter, voor een student is het niet altijd evident om op deze nazorg in te gaan. Men kan hen hiertoe niet verplichten.

## ***Praktijkschok***

De praktijkperiode, voorafgaand aan de eigenlijke stageperiode, kan beschouwd worden als een inlooperperiode. De stage gebeurt namelijk in dezelfde klas met dezelfde mentor en dezelfde leerlingen. Zo hebben studentleraren in het eerste en tweede jaar een vaste klas voor het hele jaar, waarvan het eerste semester praktijk is; een oefenperiode zonder beoordeling. (Veel van die opdrachten moeten ze wel terug meenemen en worden beoordeeld op hun examen, maar de praktijkperiode zelf wordt niet geëvalueerd.) Doordat studenten op deze manier reeds wat vertrouwd raken met de praktijk, mag het als een inlooperperiode worden beschouwd (die de schok bij de eigenlijke stage-ervaring grotendeels opvangt).

## ***Positieve emoties***

Ook positieve emoties krijgen een plaats binnen de opleiding. Zo begint elke profsessie met het uitreiken van een pluim voor zichzelf: wat heb ik goed gedaan of waarom ben ik trots op mezelf? *“Dat is nu ook hetgeen dat we echt centraal willen stellen: dat enthousiasme, de goesting, ambitie van leerkrachten.”* Toch is het voor studenten vaak makkelijker om te zeggen waar het niet goed ging, merkt docent 2.

## Actuele benaderingen

### *Reflectie*

Reflecteren impliceert volgens docent 2, twee zaken. In de eerste plaats gaat het om het verwerven van inzicht bij studentleraren in wat ze doen en de effecten hiervan. *“Bijvoorbeeld: als hij [de student] zelf heel zenuwachtig voor de klas staat, dan zullen de kinderen ook zenuwachtig zijn. Als hij niet bewust stiltemomenten inlast in zijn eigen gedrag, gaan de kinderen dat ook niet doen.”* In de tweede plaats leidt het tot inzicht in het waarom van hun handelen; welke overtuigingen zitten daar achter? *“Bijvoorbeeld: angst voor stiltes of de drive om een veel te groots opgevatte les toch maar door de timing te krijgen.”*

Hoe diepgaand de reflecties tijdens de profsessies zijn, is sterk afhankelijk van de werkvormen en de sessie op zich. Niet alle trajectcoaches voelen zich even bekwaam in het leiden van zo'n reflectie. Met andere woorden: de context voor reflectie over diepgaande thema's (cfr. kernreflectie) is gecreëerd, maar of elke trajectcoach daar in dezelfde mate gebruik van maakt, blijft nog maar de vraag, aldus docent 2. Uit een onderzoek van de opleiding dat intern werd gedaan, blijkt dat alle studenten tevreden zijn over de leergroep en hun trajectcoach. Ze geven echter aan dat het slagen van de sessies uiteindelijk sterk afhangt van de competenties en inzet van de trajectcoach. De toenemende aandacht voor coaching binnen de opleiding, toont echter aan dat men zich hierin steeds meer specialiseert.

### *Mentoring*

Er wordt vanuit de opleiding zeer helder omschreven wat er van mentoren wordt verwacht. (Bijvoorbeeld: dagelijks twee keer samen zitten met de student om de dag voor te bereiden en na te bespreken.) Deze verwachtingen worden bovendien ook via opleidingen voor mentoren expliciet gecommuniceerd, al is het aantal mentoren dat hier naartoe komt vrij beperkt in verhouding met het aantal mentoren dat men nodig heeft.

In de eerste plaats stelt een mentor zich vooral vakdidactisch op; hij/zij wil namelijk dat de klas blijft draaien en bovendien sluit dit aan bij zijn/haar expertise. De manier waarop ze met sociaal-emotionele aspecten omgaan is zeer persoonsgebonden. Daarom gaan de stagebegeleiders uit de opleiding al vrij snel op bezoek. Zo krijgt men zicht op de mentorrelatie en kan men inschatten of ze zelf nog in sociaal- emotionele ondersteuning moeten voorzien. Dit laatste kan namelijk niet expliciet van mentoren worden verwacht, hoewel het vermoedelijk (impliciet) wel in de stagegids staat. De meeste mentoren zullen begeleiding echter vooral vakdidactisch interpreteren.

Zelf houdt docent 2 zich meer bezig met mentoren dan met studentleraren wanneer het de mentorrelatie betreft, zeker bij laatstejaarsstudenten die er zes weken stage lopen. Hij is van mening dat in deze gevallen er beter voor gezorgd kan worden dat de mentoren groeien in het begeleiden van studenten, dan de focus louter op de student te leggen. Mentoren kunnen hierin groeien wanneer ze duidelijke informatie krijgen van wat er van hen wordt verwacht, zowel inhoudelijk als relationeel.

## Bijlage 8: codeerschema studentleraren

NOOD AAN EMOTIONELE ONDERSTEUNING	
OORZAKEN	EVOLUTIE
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ hoge werkdruk</li><li>▪ ontbreken van erkenning</li><li>▪ focus op het negatieve</li><li>▪ interne attributie bij falen</li><li>▪ klasmanagement (als uitlokkende factor)</li><li>▪ dubbele rol: omgaan met emoties van leerlingen</li><li>▪ professionele zelfverstaan</li><li>▪ zelfbeeld</li><li>▪ kritische incidenten (stage)</li><li>▪ gebrek aan ondersteuning van de mentor</li><li>▪ persoonsgebonden nood</li><li>▪ contextgebonden nood: stageschool als uitlokkende factor</li><li>▪ stageperiode als uitlokkende factor</li><li>▪ emoties t.g.v. schoolexterne oorzaken</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ toename emotionele nood</li><li>▪ verhoogde werkdruk</li><li>▪ groeiende verantwoordelijkheid</li><li>▪ geen nood</li></ul>

TEGEMOETKOMING AAN DEZE NOOD
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ OLOD professionalisering: algemeen</li><li>▪ OLOD professionalisering: individuele gesprekken</li><li>▪ persoonlijkheid van lerarenopleiders</li><li>▪ coachingvaardigheden van lerarenopleiders</li><li>▪ aanspreekbaarheid van lerarenopleiders</li><li>▪ medestudenten als ondersteunende actoren</li><li>▪ andere ondersteunende actoren</li><li>▪ emotie binnen het curriculum</li><li>▪ zorgteam</li></ul>

**AANDACHT VOOR SPECIFIEKE BRONNEN VAN EMOTIES**

<b>ONVOORSPELBAARHEID</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ voorbereidingen maken</li> <li>▪ mondelinge vermelding in de lessen</li> <li>▪ tips van lerarenopleiders</li> </ul>
<b>WAARDEN EN NORMEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zelfreflectie</li> <li>▪ professioneel zelfverstaan</li> <li>▪ vrije invulling</li> <li>▪ OLOD professionalisering</li> <li>▪ godsdienstige lessen</li> </ul>
<b>BOTSENDE VISIE STAGESCHOOL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ open houding</li> <li>▪ nederigheid</li> </ul>
<b>PROBLEMATISCHE MENTORRELATIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gebrek aan ondersteuning</li> <li>▪ persoonsgebonden aanpak</li> </ul>
<b>PRAKTIJKSCHOK</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ actualiteitsfora</li> </ul>
<b>FAALERVARINGEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ falen op examens</li> <li>▪ falen tijdens stage</li> <li>▪ individuele gesprekken</li> </ul>
<b>POSITIEVE EMOTIES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ succeservaringen als opstapje</li> <li>▪ OLOD professionalisering</li> </ul>

ACTUELE BENADERINGEN	
REFLECTIE	MENTORING
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ OLOD professionalisering</li> <li>▪ werkverslagen</li> <li>▪ oppervlakkig (technische dimensie)</li> <li>▪ onveilige omgeving</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mentor als (pedagogisch) model</li> <li>▪ mentor als vertrouwensfiguur</li> <li>▪ persoonlijkheid mentor</li> <li>▪ goede relatie is belangrijk</li> </ul>



## Bijlage 9: relevante doelstellingen ECTS-fiches

### 1<sup>ste</sup> bachelor

OLOD	DOELSTELLINGEN EN EINDCOMPETENTIES	LINK MET THEORETISCH KADER EN/OF INTERVIEWS
Didactische thema's 1	<p><u>Competentiegerichte doelstellingen:</u></p> <p><i>Vaardig zijn in:</i> 11. herkennen van de relevante beginsituatievariabelen: leerkracht, leerling en context.</p> <p><i>Attitudes:</i> 23. A.5. Bereid zijn het nodige organisatievermogen aan de dag te leggen om activiteiten grondig te plannen en te realiseren.</p>	Tegemoetkoming aan de onvoorspelbaarheid van de onderwijspraktijk (kwetsbaarheid)
Inhoudelijke expertise 4	<p><u>Eindcompetenties:</u> <i>Eigen waarden vergelijken:</i> Eigen waarden vergelijken met het oog op de begeleiding van leerlingen in een multiculturele context, de eigen culturele, religieuze en morele waarden vergelijken met andere culturen, religies en normen.</p>	Waarden en normen (morele dimensie: kwetsbaarheid)
Kinderen begeleiden in ontwikkeling 1	<p><u>Competentiegerichte doelstellingen:</u></p> <p><i>Kennis van en inzicht in:</i> Doelstellingengeheel 2: ontwikkelingspsychologie 15. welbevinden en betrokkenheid bij kinderen in de klas.</p>	Dubbele rol van de leraar: (ook) kunnen omgaan met emoties van leerlingen

<p>Kinderen begeleiden in ontwikkeling 2</p>	<p><u>Competentiegerichte doelstellingen:</u></p> <p><i>Kennis van en inzicht in:</i>  8. aanpakken om een goede relatie met het kind te bevorderen  10. het belang van een positief zelfbeeld (bij de leerlingen)  12. methodes om een positief, realistisch zelfbeeld te bevorderen (bij de leerlingen)</p> <p><i>Vaardig zijn in:</i>  26. Selecteren van een passende reactie of strategie (actief luisteren, acceptatiegrens doelbewust verleggen, ik-boodschap, win-win methode, gedragsveranderingsprogramma, effectief compliment, effectieve kritiek, versterker en verzwakker) in een gegeven situatie</p> <p><u>Eindcompetenties:</u>  Sociaal-emotionele probleemsituaties en gedragsmoeilijkheden: De bachelor is bekwaam om om te gaan met kinderen in sociaal-emotionele probleemsituaties en met kinderen met gedragsmoeilijkheden.</p>	<p>Dubbele rol van de leraar: (ook) kunnen omgaan met emoties van leerlingen</p> <p>Dubbele rol van de leraar: (ook) kunnen omgaan met emoties van leerlingen</p>
<p><b>Professionalisering 1</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflecteren</li> <li>- Eigen visie (subjectieve onderwijstheorie)</li> </ul>	<p>Actuele benadering: reflecteren (in de breedte en de diepte)</p> <p>Leraaridentiteit</p>

	<p>→ ik als leraar</p> <p>→ ik als persoon</p>	Impliciete link met de emotionele component (deze wordt niet expliciet benoemd)
--	------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

## 2<sup>de</sup> bachelor

<b>OLOD</b>	<b>DOELSTELLINGEN EN EINDCOMPETENTIES</b>	<b>LINK MET THEORETISCH KADER EN/OF INTERVIEWS</b>
Religie, zingeving en levensbeschouwing	<p><u>Inhoud</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kinderen en verdriet</li> </ul> <p><u>Eindcompetenties</u></p> <p><i>Eigen waarden vergelijken:</i> Met het oog op de begeleiding van leerlingen in een multiculturele context, de eigen culturele, religieuze en morele waarden vergelijken met andere culturen, religies en normen</p> <p><i>Waarden kritisch benaderen en vertalen naar onderwijs:</i> De morele en maatschappelijke waarden kritisch benaderen en vertalen naar de onderwijscontext.</p>	<p>Dubbele rol van de leraar: (ook) kunnen omgaan met emoties van leerlingen</p> <p>Waarden en normen (morele dimensie: kwetsbaarheid)</p>
<b>Professionalisering 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focus op (leren) reflecteren</li> </ul>	Actuele benadering: reflecteren (in de breedte en de diepte)

### 3<sup>de</sup> bachelor

OLOD	DOELSTELLINGEN EN EINDCOMPETENTIES	LINK MET THEORETISCH KADER EN/OF INTERVIEWS
1 <sup>ste</sup> leerjaar	<p><u>Eindcompetenties:</u>  <i>Waarden uitdragen:</i>            waarden die maatschappelijk belangrijk zijn, uitdragen en zich hierbij als voorbeeld voor de leerlingen gedragen.</p>	<p>Waarden en normen (morele dimensie: kwetsbaarheid)</p>
Didactische thema's 6	<p><u>Inhoud:</u>  <i>Sociale vaardigheden:</i>            eindtermen, conflictbemiddeling, axenroos, toeka, relationele vaardigheden, pesten.</p>	<p>Dubbele rol van de leraar: (ook) kunnen omgaan met emoties van leerlingen</p>
Diversiteit	<p><u>Eindcompetenties:</u>  <i>Sociaal-emotionele probleemsituaties en gedragsmoeilijkheden:</i>            De bachelor is bekwaam om om te gaan met kinderen in sociaal-emotionele probleemsituaties en met kinderen met gedragsmoeilijkheden.</p> <p><i>Waarden uitdragen:</i>            waarden die maatschappelijk belangrijk zijn, uitdragen en zich hierbij als voorbeeld voor de leerlingen gedragen.</p> <p><i>Eigen waarden vergelijken:</i>            Met het oog op de begeleiding van leerlingen in een multiculturele context, de eigen culturele, religieuze en morele</p>	<p>Dubbele rol van de leraar: (ook) kunnen omgaan met emoties van leerlingen</p> <p>Waarden en normen (morele dimensie: kwetsbaarheid)</p>

	<p>waarden vergelijken met andere culturen, religies en normen</p> <p><i>Waarden kritisch benaderen en vertalen naar onderwijs:</i> De morele en maatschappelijke waarden kritisch benaderen en vertalen naar de onderwijscontext.</p>	
<p>Kinderen begeleiden in ontwikkeling 4</p>	<p><u>Competentiegerichte doelstellingen:</u></p> <p><i>Kennis van en inzicht in:</i> 4. de impact van de eigen professionele identiteit op het eigen opvoedkundig handelen.</p> <p><i>Attitudes:</i> 9. Bereid zijn om bestaande opvoedingspraktijken vanuit verschillende invalshoeken te bekijken en evalueren.</p> <p><u>Eindcompetenties:</u></p> <p><i>Sociaal-emotionele probleemsituaties en gedragsmoeilijkheden</i> De bachelor is bekwaam om om te gaan met kinderen in sociaal-emotionele probleemsituaties en met kinderen met gedragsmoeilijkheden.</p> <p><i>Waarden uitdragen</i> waarden die maatschappelijk belangrijk zijn, uitdragen en zich hierbij als voorbeeld voor de leerlingen gedragen.</p>	<p>Leraaridentiteit (professioneel zelfverstaan)</p> <p>Behoeden voor emoties omwille van een botsing tussen eigen visie en schoolvisie</p> <p>Dubbele rol van de leraar: (ook) met emoties van leerlingen kunnen omgaan</p> <p>Waarden en normen (morele dimensie: kwetsbaarheid)</p>

	<p><u>Beoordelingscriteria:</u> de studenten kunnen verwoorden welke waarden en normen kenmerkend zijn voor een pedagogisch handelen.</p>	<p>Waarden en normen (morele dimensie: kwetsbaarheid)</p>
<p>Profilering 1</p>	<p><u>Competentiegerichte doelstellingen:</u> <i>Kennis van en inzicht in</i> 2.reflecteren over eigen leerervaringen, onderzoeksmethoden en – resultaten.</p>	<p>Actuele benadering: reflecteren (hier eerder technisch)</p>
<p>Profilering 2</p>	<p><u>Competentiegerichte doelstellingen:</u> <i>Kennis van en inzicht in</i> 2.reflecteren over eigen leerervaringen, onderzoeksmethoden en – resultaten</p>	<p>Actuele benadering: reflecteren (hier eerder technisch)</p>
<p>School als gemeenschap</p>	<p><u>Competentiegerichte doelstellingen:</u> <i>Kennis van en inzicht in</i> 3. verschillende visies op de school als organisatie (onderwijskundige, democratische, religieuze (verbondenheid)</p> <p><u>Eindcompetenties:</u> <i>Waarden uitdragen:</i> waarden die maatschappelijk belangrijk zijn, uitdragen en zich hierbij als voorbeeld voor de leerlingen gedragen.</p>	<p>Behoeden voor emoties omwille van een botsing tussen eigen visie en schoolvisie</p> <p>Waarden en normen (morele dimensie: kwetsbaarheid)</p>

School en samenleving	<p><u>Eindcompetenties:</u>  <i>Waarden uitdragen:</i>  waarden die maatschappelijk belangrijk zijn, uitdragen en zich hierbij als voorbeeld voor de leerlingen gedragen.</p>	Waarden en normen (morele dimensie: kwetsbaarheid)
Specifieke onderwijsbehoeften	<p><u>Eindcompetenties:</u>  <i>Sociaal-emotionele probleemsituaties en gedragsmoeilijkheden:</i>  De bachelor is bekwaam om om te gaan met kinderen in sociaal-emotionele probleemsituaties en met kinderen met gedragsmoeilijkheden.</p>	Dubbele rol van de leraar: (ook) kunnen omgaan met emoties van leerlingen
Stage 3	<p><u>Eindcompetenties</u></p> <p><i>Sociaal-emotionele probleemsituaties en gedragsmoeilijkheden:</i>  De bachelor is bekwaam om om te gaan met kinderen in sociaal-emotionele probleemsituaties en met kinderen met gedragsmoeilijkheden.</p> <p><i>Waarden uitdragen:</i>  waarden die maatschappelijk belangrijk zijn, uitdragen en zich hierbij als voorbeeld voor de leerlingen gedragen.</p> <p><i>Bewust van professionele Identiteit:</i>  Zichzelf presenteren als een (startende) leraar, bewust van zijn professionele identiteit.</p>	<p>Dubbele rol van de leraar: (ook) kunnen omgaan met emoties van leerlingen</p> <p>Waarden en normen (morele dimensie: kwetsbaarheid)</p> <p>Leraaridentiteit (professioneel zelfverstaan)</p>

<p><b>Professionalisering 3</b></p>	<p><u>Competentiegerichte doelstellingen:</u></p> <p><i>Kennis van en inzicht in:</i> 2. waarden en normen die aan kinderen worden meegegeven.</p> <p><i>Vaardig zijn in</i> 4. Het formuleren van een leerzorg op basis van een systematische reflectie op een betekenisvolle ervaring.</p> <p>5. Het reflecteren over de waarden en normen die zich in het eigen handelen manifesteren.</p> <p><i>Inhoud</i> vraaggerichte thema's (n.a.v. praktijk- en stagesituaties van studenten)</p>	<p>Waarden en normen (morele dimensie: kwetsbaarheid)</p> <p>Actuele benadering: reflecteren (reflectie o.b.v. bepaalde zorgen)</p> <p>Waarden en normen (morele dimensie: kwetsbaarheid)</p> <p>Reflectie o.b.v. bepaalde zorgen van studenten</p>
-------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



OLOD	OPL. JAAR	INHOUD	THEORETISCH KADER
<b>Didactische thema's 1</b>	1 <sup>ste</sup> bachelor	<u>Lessen voorbereiden: 'De Integratiefase'</u> "Heel belangrijk: studeer de structuur in, niet het verloop! Een les loopt niet altijd zoals je het had voorzien. De student die zijn les als een vast gebeuren instudeert, als een vaste opeenvolging van woorden, is zeker zijn draad kwijt als er iets onverwacht bijkomt (bijvoorbeeld: 3 leerlingen begrijpen de opdracht niet en je moet vlug een extra oefening 'uit je mouw schudden') of wegvalt. Richt je daarom op de structuur van je les, op de 'inhoudstafel'. Hanteer die als een plattegrond waarop je je gemakkelijk kan oriënteren." (p27)	Buffer tegen de onvoorspelbaarheid (cfr. kwetsbaarheid) van het lerarenberoep
<b>Kinderen begeleiden in ontwikkeling 1</b>	1 <sup>ste</sup> bachelor	<u>Kijken naar kinderen in verschillende contexten: 'het kind thuis'</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enkele kenmerken van het huidige gezin</li> <li>- De betekenis van het gezin als primair opvoedingsmilieu</li> <li>- Het veranderende gezin (echtscheiding, eenoudergezinnen, nieuw samengestelde gezinnen)</li> </ul>	Emoties als gevolg van de eigen niet-schoolse context; herkenning.
<b>Kinderen begeleiden in ontwikkeling 2</b>	1 <sup>ste</sup> bachelor	<u>Het relationele-affectieve (emotieve) domein:</u> "Handelingsbekwaam zijn houdt in dat we goede relaties kunnen en willen aangaan. Op dit persoonlijkheidsdomein houdt dit in bekwaam zijn om functionele, professionele relaties enerzijds en intieme, emotionele relaties anderzijds aan te gaan. Het houdt ook in dat we bekwaam zijn om de gradaties tussen beide uitersten te bewandelen." (p16)  "Opvoeden (en onderwijzen) speelt zich in de eerste plaats af op basis van een relatie tussen de opvoeder en de opvoeding. Op die manier bereiken zij elkaar. Op die manier leert de opvoeding ook met relaties en emoties om te gaan." (p16)	Sociale relaties als bron van emotie + morele dimensie van deze nauwe betrokkenheid bij de leerlingen
<b>Religie, zingeving en levensbeschouwing</b>	2 <sup>de</sup> bachelor	<u>Het rouwproces van kinderen</u> "Leerkrachten geven aan dat het eigen levensverhaal op de één of andere manier doorwerkt in de wijze waarop zij hun levensbeschouwelijke taak opvatten." (p83)	Morele dimensie (waarden en normen)

OLOD	OPL. JAAR	INHOUD	THEORETISCH KADER
<b>Didactische thema's 6</b>	3 <sup>de</sup> bachelor	<u>Sociale vaardigheden bij kinderen</u> Onder andere het zesstappenplan om conflicten (ruzies) uit te praten komt hier uitgebreid in aan bod, de axenroos, Toeka en ook aan het thema 'pesten' wordt een heel hoofdstuk geweid.	Dubbele rol: omgaan met emoties van leerlingen
<b>Kinderen begeleiden in ontwikkeling 4</b>	3 <sup>de</sup> bachelor	<u>Leerkracht, wie ben jij?</u> Dit luik handelt o.a. over 'de bezieling van een leraar. Identiteit en integriteit in het onderwijs'	Leraaridentiteit (professioneel zelfverstaan)
<b>Stagegids</b>	1 <sup>ste</sup> , 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> bachelor	<u>Begeleiding vanuit de stageschool: de mentor</u> Begeleiding zoals hier beschreven wordt zeer didactisch opgevat (bv. voorbereidingen van de student vooraf nalezen, hem informeren over de lessen die hij moet geven,...). Over de mentor als vertrouwensfiguur of het bieden van emotionele ondersteuning wordt niets gezegd.	Mentoring
<b>Professionalisering</b>	1 <sup>ste</sup> , 2 <sup>de</sup> en 3 <sup>de</sup> bachelor	Zie bespreking op bladzijde 33.	Reflectie + leraaridentiteit