

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

**De professionalisering van toekomstige leerkrachten lager onderwijs met
betrekking tot de sociale, emotionele en persoonlijke begeleiding en
ondersteuning van leerlingen in de klas.**

Katrien Hens

Masterproef voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad master in de
Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: Dr. Karen Jacobs

Abstract

Een goede basisbegeleiding in het emotionele en sociale welzijn zijn onontbeerlijk voor de totale ontwikkeling van leerlingen. Deze beginselen worden gelegd in de basisschool waar toekomstige leerkrachten een cruciale sleutelrol spelen omdat ze veel tijd met de leerlingen doorbrengen. Onderzoek geeft aan dat professionalisering een voorwaarde is om deze sociale en emotionele begeleiding te bieden maar dat Vlaamse leerkrachten zich na hun studie in de lerarenopleiding weinig zullen professionaliseren. Hierdoor komt er heel wat druk op de schouders van de lerarenopleidingen te liggen in de weg naar taakopvatting en handelingsbekwaamheid van de toekomstige leerkrachten.

In deze studie onderzochten we bij 169 derdejaars studenten van de professionele bachelor lager onderwijs of ze deze sociale en emotionele begeleiding als hun taak zien en of ze zich handelingsbekwaam voelen om deze cruciale begeleidingsrol op zich te nemen. Dit gebeurde aan de hand van een vragenlijst met open en gesloten vragen.

Bevindingen toonden aan dat toekomstige leerkrachten de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen als even belangrijk beschouwen als de intellectuele ontwikkeling en dat deze begeleiding de taak is van elke leerkracht. Toch blijft het overbrengen van vakkennis hun voornaamste taak. Over het algemeen voelen leerkrachten zich bekwaam om effectieve begeleiding te bieden. Tegelijkertijd viel op dat er hieromtrent heel wat verschillen ervaren worden onder de toekomstige leerkrachten. Bevindingen toonden hierbij aan dat het aantal stage-momenten en de begeleiding van de mentor tijdens deze stages het gevoel van taakopvatting en handelingsbekwaamheid erg beïnvloeden. Er werden ook heel wat verschillen vastgesteld in wat de studenten van bagage meekrijgen vanuit de lerarenopleiding. Nochtans kon er geen invloed van de verschillende lerarenopleidingen vastgesteld worden op de taakopvatting, handelingsbekwaamheid noch professionalisering. Wel toonde de studie aan dat de meeste studenten zich in de toekomst willen professionaliseren in het kader van sociale en emotionele leerlingbegeleiding. Hoe bekwaam ze zich voelen om deze begeleiding uit te voeren, hoe groter de intentie is dat ze zich willen bijscholen.

Trefwoorden: lerarenopleiding, toekomstige leerkrachten, sociale en emotionele begeleiding, taakopvatting, handelingsbekwaamheid, professionalisering.

Dankwoord

Studeren is mijn tweede naam geworden. Sinds ik in 1999 afstudeerde van de opleiding professionele bachelor onderwijs ben ik me blijven professionaliseren om te staan waar ik nu sta. Ik geloof dat ik het woord ‘zalmen’ voor het eerst in deze opleiding heb horen vallen. Het deed me innerlijk lachen van trots. Want tegen de verwachtingen van het onderwijs in, waar je liever eerst hoog mikt en vervolgens misschien afzakt, heb ik straks dit masterdiploma op zak. Dat leren niet ophoudt op het moment dat je een eerste diploma haalt, was dan ook meteen de persoonlijke en grootste trigger om onderzoek te doen naar de professionalisering van toekomstige leerkrachten.

Deze masterproef is voor mij meer dan een sluitstuk op deze opleiding. Het is een overweldigende overwinning van mijn doorzettingsvermogen, een knipoog naar het levensmotto dat geloven in jezelf zeer krachtig kan zijn, maar het is bovenal een eerbetoon aan mijn kinderen. Want niet alleen stijgt ook hun sociaaleconomische status nu mama een masterdiploma heeft 😊, vanaf volgend schooljaar zal er ook weer meer vrije tijd zijn om samen van de dingen des levens te genieten.

Deze masterproef is dus ook een rustpunt en het einde van het onnoemelijk geduld dat mijn gezin, familie en vrienden onvoorwaardelijk getoond hebben. Bedankt!

Deze masterproef is ook een compliment naar het IOIW-team. Zonder hun ondersteuning, inzichten en energie was dit niet mogelijk. Bedankt!

Deze masterproef is ook het werk van Karen Jacobs, mijn promotor en toeverlaat doorheen dit proces. Haar kritische, maar tegelijkertijd inspirerende begeleiding waren de duwtjes die deze masterproef tot een goed einde brachten. Bedankt!

Katrien Hens

Persbericht

23 mei 2014

Wat mogen we verwachten van onze toekomstige leerkrachten?

Jonge kinderen krijgen meer dan ooit te maken met echtscheidingen, eenzaamheid, een druk gevulde agenda, werkende ouders, een laag zelfbeeld, ... De vraag van deze kinderen om hierin begeleid te worden is groter dan ooit. De leerkracht is vaak de eerste persoon die deze signalen kan opvangen en aanpakken omdat ze samen veel tijd doorbrengen op school. Maar willen en kunnen onze leerkrachten dat wel? En in hoeverre beïnvloedt de lerarenopleiding dit?

Katrien Hens stelde deze vraag in haar masterproef aan de opleiding 'Opleidings- en onderwijswetenschappen' aan de Universiteit Antwerpen. In deze studie ontdekte ze dat derdejaarsstudenten bachelor lager onderwijs het als hun taak zien om leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden. Toch staat het overbrengen van vakkennis nog altijd bovenaan hun takenlijstje. De meeste studenten voelen zich bekwaam om leerlingen met zorgvragen te begeleiden. Maar dit is niet zozeer het gevolg van wat ze in de opleiding meekrijgen, maar eerder van de stageschool waarin ze terecht komen. Studenten die door hun stageschool en stage-mentor onder de arm genomen worden in dit leerproces, hebben meer het gevoel dat ze kunnen omgaan met de verschillende zorgvragen.

Van onze leerkrachten mag verwacht worden dat ze meegaan met de maatschappelijke veranderingen. Zich nascholen is dan ook cruciaal om op de hoogte te blijven van wat er reilt en zeilt in deze maatschappij. Hoewel

de noodzaak tot nascholing helemaal niet populair is onder de Vlaamse leerkrachten, geven de studenten aan dat ze zich wél willen blijven professionaliseren om een betere leerkracht te worden. Opvallend hierbij is dat de studenten die zich nu al bekwaam voelen om een goede sociale en emotionele begeleiding te bieden, zich eerder zullen gaan bijscholen eens ze in het werkveld staan. Dat klinkt logisch, want iets dat je goed kan, doe je liever en daarom besteed je er meer tijd aan.

Onze leerlingen staan er dus nog niet zo slecht voor. Maar de overheid moet wel blijven investeren in een goed zorgbeleid op alle scholen. Alleen op die manier kunnen leerkrachten én stagiaires leerlingen de begeleiding geven die ze nodig hebben. De lerarenopleiding moet dan weer op zijn beurt investeren in doordachte en aangepaste stages waar de sociale en emotionele begeleiding even veel aandacht krijgt. Tenslotte moet het volgen van nascholingen dringend aangemoedigd worden bij al onze (toekomstige) leerkrachten.

Persbericht onder embargo tot 30/06/2014

Contactgegevens: Katrien Hens 0478/84.32.84 katrien_hens@telenet.be

Inhoud

Abstract	1
Dankwoord	2
Persbericht	3
Inhoud	4
Introductie	5
Theoretische achtergrond	7
1 Sociale, emotionele en persoonlijke begeleiding	7
2 Taakopvatting	8
3 Handelingsbekwaamheid en professionalisering	8
4 Verwachtingen beleidsmakers	10
Methodologie	13
1 Onderzoeksvragen	13
2 Onderzoeksopzet	13
2.1 Respondenten	13
2.2 Vragenlijst	14
2.3 Analyses	15
Resultaten	16
1 Factoranalyses	16
2 De taakopvatting van toekomstige leerkrachten	20
3 De handelingsbekwaamheid van toekomstige leerkrachten	21
4 De professionalisering van toekomstige leerkrachten	24
5 De invloed van taakopvatting en handelingsbekwaamheid op de professionalisering van toekomstige leerkrachten	25
6 Het effect van de lerarenopleiding op de taakopvatting, handelingsbekwaamheid en professionalisering van toekomstige leerkrachten	26
Discussie en conclusie	28
1 Taakopvatting	28
2 Handelingsbekwaamheid	29
3 Professionalisering	30
4 Sterkten en beperkingen	32
5 Vervolgonderzoek	33
6 Suggesties voor het werkveld	33
7 Conclusie	34
Referenties	35
Bijlage	42
Vragenlijst professionalisering toekomstige leerkrachten	42

Introductie

Tegenwoordig wordt van scholen verwacht dat ze een effectief zorgbeleid uitbouwen (Struyf et al., 2012). Er is een toenemende aandacht voor de sociale, emotionele en persoonlijke begeleiding van leerlingen. Heel wat onderzoek toont aan dat leerlingen die affectief begeleid worden, groeien op emotioneel en cognitief vlak. Ook vertonen ze minder negatief gedrag en groeien hun sociale vaardigheden. Ze voelen zich veiliger op school en ervaren een betere band met hun leerkracht (Hawkins et al., 2005; Husu & Tirri, 2007; Lambert & McCombs, 1998; Lapan et al., 2001; Shechtman & Leichtenritt, 2004; Sink & Stroh, 2003).

De school heeft naast een academisch curriculum dus ook de taak leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden naar jong volwassenen zodat ze degelijke interacties kunnen aangaan en duurzame interpersoonlijke relaties kunnen aanleggen (Husu & Tirri, 2007). Daar waar vooral gespecialiseerde leerlingbegeleiders remediërende zorgverlening boden, krijgt de leerkracht een steeds centralere rol in de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen (Struyf et al., 2012). De leerkracht komt bijna dagelijks in contact met de leerlingen en bouwt een vertrouwensband op. Ze staat dichtbij de volledige ontwikkeling van de leerlingen en kan makkelijker inspelen op kleine, alledaagse gebeurtenissen. Daarenboven is deze verschuiving volgens Lama en Huib (2010) ook van essentieel belang omdat de kleine groep van gespecialiseerde hulpverleners niet tegemoet kan komen aan de noden van de vele leerlingen. Reguliere leerkrachten vormen de grootste groep van professionelen die elke dag in interactie gaan met de leerlingen. De sociale en emotionele begeleiding verschuift van de kantlijn naar een centrale plek binnen het onderwijs die evenveel aandacht krijgt als de ontwikkeling van kennis (Conger, 1994; Gysbers & Henderson, 1994). Maar hierdoor wordt de beroepspraktijk van leerkrachten steeds ingewikkelder. Niet alleen moeten ze mee kunnen met de snel veranderende vakinhoudelijke kennis, maar ze zijn ook steeds meer verantwoordelijk voor de socialisatie en persoonsvorm van de leerlingen (Cornelissen, 2013).

De komst van het M-decreet, bekrachtigt de centrale rol van de leerkracht des te meer. Dit decreet houdt in dat mogelijks vanaf 1 september 2015 de types 1 en 8 (cfr. licht mentaal gehandicapten en kinderen met ernstige leerstoornissen) van het buitengewoon onderwijs worden afgeschaft. Verwacht wordt dat de leerkrachten uit het regulier onderwijs deze kinderen in de toekomst zullen begeleiden. De vraag of

leerkrachten deze extra belasting kunnen dragen kan luidop gesteld worden. De uitbreiding van de taak van leerkrachten zal meer dan ooit om gepaste sociale en emotionele begeleiding vragen.

Volgens eerder onderzoek heeft de professionalisering van de leerkracht het grootste effect op hoe leerlingen affectief door hun leerkracht begeleid worden (Jacobs, 2012). Deze professionalisering begint in de lerarenopleiding. Het is de plek waar leerkrachten hun eerste praktijkervaringen opdoen. Tegelijkertijd biedt de opleiding de student theoretische inzichten en referentiekaders met betrekking tot de randvoorwaarden van een goede werkomgeving. Studenten halen inspiratie uit deze leer- en onderwijsprocessen en koppelen ze terug in de praktijk en omgekeerd (Vanderlinde et al., 2013).

Nochtans tonen studies aan dat er onvoldoende scholing is voor leerkrachten om hun leerlingen op een goede manier te begeleiden. Zowel in de lerarenopleiding als binnen de school zelf wordt er te weinig aandacht besteed aan de sociale, emotionele en relationele aspecten van lesgeven. Slechts een klein deel van de leerkrachten krijgt een aangepaste training om de rol van begeleider goed te kunnen doen. Hierdoor voelen leerkrachten zich vaak niet goed voorbereid om deze verwachtingen van de job in te vullen (Harris, 2008; Yuen et al., 2007). Deze gevoelens van onzekerheid hebben een negatief effect op het implementeren van het curriculum. Ze houden liever vast aan een gekende, vaak klassikale aanpak. Leerkrachten die zich competent voelen zijn eerder geneigd om andere technieken en methoden toe te passen naargelang de noden van de leerlingen zoals differentiatie op niveau en leerstijl. Deze leerkrachten ervaren een grotere zelf-effectiviteit hetgeen een betekenisvol verband laat zien met een aantal variabelen zoals het succes van leerlingen, een productief klasklimaat, zelf-effectiviteit van de leerlingen zelf en storende gedragsproblemen van leerlingen (Cayci, 2011; Geijsels, 2001; Stein & Wang, 1988).

In deze studie onderzoeken we de professionalisering van toekomstige leerkrachten met betrekking tot de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen in de klas. Wat mogen we van hen verwachten? Zien toekomstige leerkrachten sociale en emotionele begeleiding überhaupt als hun taak en als dat zo is, hoe handelingsbekwaam voelen ze zich om deze taken uit te voeren?

Dit onderzoek spitst zich toe op toekomstige leerkrachten in het lager onderwijs. Naast een persoonlijke interesse om voor deze doelgroep te kiezen, kan gesteld

worden dat lagere schoolleerkrachten een belangrijke sleutelfiguur vormen in de begeleiding tot jongvolwassenen. De leerkracht is door vijf dagen op zeven de meest aanwezige volwassen figuur. Het is dus van essentieel belang te weten of toekomstige lagere schoolleerkrachten deze sociale en emotionele begeleiding op zich willen en kunnen nemen.

Theoretische achtergrond

1 Sociale, emotionele en persoonlijke begeleiding

Internationaal worden er verschillende termen gebruikt om de sociale, emotionele en persoonlijke begeleiding van leerlingen te benoemen. Britse literatuur verwijst naar *Pastoral Care*, een term die alle structuren, praktijken en de begeleidingsaanpak omvat die het welzijn en de ontwikkeling van leerlingen ondersteunen (Calver, 2009). Japanse literatuur gebruikt de term *whole-school-approach*. Dit is een geïntegreerde zorg waarin de begeleiding door leerkrachten wordt ondersteund door een aantal schoolkenmerken zijnde een duidelijke zorgvisie, een ondersteunende rol van de directie, ondersteunende structuren en systemen binnen de school, schoolinterne samenwerking, samenwerking met ouders, samenwerking met externen en professionalisering van het schoolteam (Hui, 2000; Jacobs & Struyf, 2010). Amerikaanse literatuur verwijst naar *Comprehensive Guidance* (Gysbers & Henderson, 2001) en Nederlandse literatuur naar *Geïntegreerde Begeleiding*. Deze termen hebben ten eerste gemeen dat ze verwijzen naar alle activiteiten die opgenomen worden in het curriculum met als doel de sociale, emotionele en persoonlijke ontwikkeling te stimuleren. Ten tweede houdt het in dat alle leerkrachten betrokken worden bij de zorgverlening van leerlingen. Ten derde wordt de zorg ondersteund door de schoolomgeving zoals omschreven bij de *Whole-school-approach* (Jacobs & Struyf, 2010; Jacobs, 2012).

In dit onderzoek wordt de term *sociale en emotionele begeleiding* aangehouden. De term refereert naar de geïntegreerde begeleiding van leerlingen op sociaal, emotioneel en persoonlijk vlak waarin de leerkracht de sleutelrol speelt. Het is tevens het zorgbeleid dat in Vlaanderen als meest effectief wordt aanschouwd (Struyf et al., 2012)

2 Taakopvatting

Zoals eerder vermeld krijgt de leerkracht een steeds centralere rol (Galissi & Akos, 2004). Om deze rol goed te kunnen uitvoeren moeten zij de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen zien als een van hun taken. Wanneer leerkrachten een brede taakopvatting hebben, en dus vinden dat lesgeven meer is dan het begeleiden van academische en intellectuele vaardigheden, zijn ze meer geneigd om hun leerlingen ook sociaal en emotioneel te begeleiden (Detrez et al., 2002; Jacobs, 2012).

Of leerkrachten sociale en emotionele begeleiding opvatten als hun taak is eerder onderzocht. Hoewel een aantal reguliere leerkrachten het overbrengen van academische vaardigheden als hun enige taak beschouwen en het affectief begeleiden van leerlingen zien als een taak van experts op dat vlak (Finney, 2006; Hornby & Atkinson, 2003; Lohrmann et al., 2008), geven heel wat onderzoeken aan dat leerkrachten de sociale en emotionele begeleiding wel zien als hun taak. Zo zien leerkrachten uit het basisonderwijs sociale en emotionele begeleiding niet enkel als de taak van de zorgverantwoordelijken van de school, maar vinden ze het belangrijk zelf ook aandacht te hebben voor de totale ontwikkeling van leerlingen (Struyf, 2012). Ze zien het als een noodzakelijk proces om hun leerlingen een volledige ontwikkeling aan te bieden (Lama & Huib, 2010; Puurula et al., 2001; Triliva & Poulou, 2006). De meeste leerkrachten vinden dat ze leerlingen moeten begeleiden tot volwassenen en dat de ontwikkeling van sociale vaardigheden net zo belangrijk zijn als cognitieve vaardigheden. Er is echter wel onenigheid in hoever deze effectieve begeleiding gaat (Jacobs, 2012).

3 Handelingsbekwaamheid en professionalisering

In voorgaande onderzoeken werd aangetoond dat de taakopvatting van de leerkrachten een voorwaarde is om hun leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden. Daarnaast moeten ze echter over de nodige handelingsbekwaamheid beschikken (Rothi, Leavy & Best, 2008). Uit recent onderzoek van Struyf et al. in 2012 blijkt dat leerkrachten uit het basisonderwijs zichzelf als goede sociale en emotionele begeleiders inschatten. Andere onderzoeken daarentegen geven aan dat leerkrachten er niet altijd in slagen om hun leerlingen goed te begeleiden. Ze ervaren

allerlei beperkingen waaronder het gebrek aan vaardigheden om om te gaan met de problematieken (Geijsel et al., 2001; Harris, 2008; OECD, 2009; Yuen et al, 2007). ‘De persoonlijke overtuiging dat iemand bekwaam is om te doen wat nodig is om een taak te volbrengen op een bepaald kwaliteitsniveau’ (Bandura, 1997) heet zelf-effectiviteit. In een onderwijscontext benoemt Bandura dit als *teacher self-efficacy* waarin ‘de persoonlijke overtuigingen van een leraar ten aanzien van zijn capaciteiten om specifieke leertaken uit te voeren op een bepaald kwaliteitsniveau, in de context van het klaslokaal’ gedefinieerd wordt. Volgens deze theorie van zelf-effectiviteit beïnvloedt dit geloof in zichzelf of leerkrachten taken al dan niet zullen uitvoeren. Volgens Bandura (1997) zijn ze cruciaal voor het menselijk handelen en essentieel om op te kunnen treden. Leerkrachten met een hoge zelf-effectiviteit slagen er bijvoorbeeld beter in negatief gedrag te voorkomen en hebben een betere klasorganisatie. Ze zijn veerkrachtiger, vertonen minder faalangst en durven andere strategieën te gebruiken wanneer de vertrouwde geen effect lijken te hebben (Emmer & Hickman, 1991; Schwartz & Schmitz, 2005; Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008; Yilmaz, Köseoglu, Gerçek & Soran, 2004). De persoonlijke overtuiging van een leerkracht ten aanzien van zijn capaciteiten om leerlingen goed affectief te kunnen begeleiden bepaalt dus of deze leerkrachten deze taak al dan niet zullen uitvoeren. Verder toont onderzoek aan dat het ook invloed heeft op de mate waarin leerkrachten zich bijscholen (Geijsel et al., 2001).

Professionalisering is een cruciale voorwaarde om leerkrachten hun leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden. Leerkrachten moeten niet alleen het belang zien van sociale en emotionele begeleiding, ze moeten ook de nodige kennis en vaardigheden hebben om het te doen (Jacobs, 2012). In een studie van Durlak et al. (2011) volgde een groep leerkrachten een programma om hun leerlingen gerichtere begeleiding te kunnen bieden. Hieruit bleek dat de leerkrachten erin slaagden de sociale en emotionele begeleiding in het dagelijks programma op te nemen en hetzelfde effect bereikten als de controlegroep leerlingen die begeleiding kregen door experts. Dit resultaat bevestigt dat leerkrachten die aangemoedigd en ondersteund worden zich professioneel ontwikkelen (Geijsel et al., 2001). Ondanks het grote effect van professionalisering, tonen studies tegelijkertijd aan dat leerkrachten zich onvoldoende (kunnen) bijscholen om leerlingen affectief te begeleiden. Nadat ze zijn afgestudeerd zien Vlaamse leerkrachten professionele ontwikkeling vooral als het expliciet deelnemen aan nascholingen waarin het externe, kortdurende en

kennisoverdragende karakter centraal staan. Het geleerde wordt slechts in beperkte mate getransfereerd naar de klaspraktijk of overgebracht aan collega's (März et al., 2011). De TALIS-studie toont aan dat in vergelijking met andere Europese landen Vlaamse leerkrachten weinig tijd besteden aan professionalisering. De meeste bijscholingen vinden plaats op vlak van vakinhoud (17 %). De behoefte om zich bij te scholen om leerlingen beter te begeleiden is slechts 11%, een heel stuk lager dan het Europese TALIS-gemiddelde van 21% (Deneire, Van Petegem & Gijbels, 2009). Onderzoek bevestigt dat de professionalisering van leerkrachten met betrekking tot sociale en emotionele begeleiding problematisch is. Het merendeel onderneemt weinig actie tot professionalisering (Jacobs, 2012). Dit impliceert dat leerkrachten voor een groot deel de handelingsbekwaamheid om leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden voornamelijk eigen zouden moeten maken in de lerarenopleiding. Enerzijds omdat de kans tot bijscholen eerder beperkt is of niet opgenomen wordt, maar anderzijds omdat een goede voorbereiding op het werkveld niet alleen een goede begeleiding voor de leerlingen garandeert, maar ook omdat heel wat leerkrachten in hun beginjaren het beroep al verlaten wanneer ze onvoldoende handelingsbekwaam zijn (Deneire et al., 2009; Huyge, Siongers & Vangoidsenhoven, 2009). Jonge leraren ervaren een enorme werkdruk. De taakbelasting is hoog en ze ondervinden problemen van pedagogisch en didactische aard zoals omgang met didactisch materiaal en discipline houden in de klas. Er is dus weinig tijd en ruimte voor de startende leerkracht om zich te verdiepen in de sociale en emotionele begeleiding van de leerlingen. In combinatie met de beperkte steun die ze voelen, verlaten leerkrachten daarom vroegtijdig het onderwijs (Huyge et al., 2009). In het secundaire onderwijs is dat één op vijf leerkrachten, in het basisonderwijs is dat er één op acht (Klasse, n.d.).

4 Verwachtingen beleidsmakers

Wat de specifieke taken nu eigenlijk zijn in deze sociale en emotionele begeleiding wordt ook door beleidsmakers niet verduidelijkt. Nochtans schuiven beleidsmakers steeds meer naar voren wat een goede leerkracht zou moeten zijn. In Vlaanderen beschrijft het beroepsprofiel van de leraar de competenties die je van een ervaren leerkracht mag verwachten. Van dit beroepsprofiel zijn in 1997, met aanpassingen in 2006, 10 basiscompetenties afgeleid waaraan elke beginnende

leerkracht moet voldoen. Deze competenties worden vaak als referentiekader gebruikt voor lerarenopleidingen. Ze zijn vertaald naar concrete competenties die de studenten moeten verwerven (Rots & Van Rompaey, 2013).

I	De leraar als begeleider- en ontwikkelingsprocessen.
II	De leraar als opvoeder.
III	De leraar als inhoudelijk expert.
IV	De leraar als organisator.
V	De leraar als innovator - de leraar als onderzoeker.
VI	De leraar als partners van ouders of verzorgers.
VII	De leraar als lid van het schoolteam.
VII	De leraar als partner van externen.
IX	De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap.
X	De leraar als cultuurparticipant.

Figuur 1. *Basiscompetenties en beroepsprofiel van de leraar.*

In 2013 deed de door de Vlaamse regering ingestelde Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleiding een onderzoek naar hoe het decreet van 2006 van invloed is geweest op de structuur en de praktijk van de opleiding van de leraren in Vlaanderen. Dit decreet bevat een aantal maatregelen die de kwaliteit van de lerarenopleidingen in Vlaanderen moest verhogen. Voor dit onderzoek relevante veranderingen ten opzichte van het vorige decreet is dat de praktijkcomponent vergroot werd om de ‘praktijkschok’ bij pas afgestudeerden te verkleinen. De verschillende actoren geven aan dat dit een goede zaak geweest is. Immers, handelingsbekwaamheid wordt opgebouwd door het ‘doen’. Deze stages worden als uitermate cruciaal ervaren om de basiscompetenties te verwerven en de praktijkschok te verminderen

De commissie stelt zich ook de vraag of en hoe de lerarenopleidingen zich moet afstemmen op de steeds wijzigende onderwijspraktijk en of ze hun studenten daartoe ook opleiden. Opvallend is dat hier enkel wordt ingegaan op de cognitieve en didactische veranderingen en dat er over de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen niet gesproken wordt. Uit dit onderzoek blijkt wel dat studenten en net afgestudeerden zich vrij goed voorbereid voelen als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, als opvoeder en als inhoudelijk expert. Schoolleiders en mentoren zijn hier over het algemeen iets minder positief over. De hoge uitval van beginnende leraren doet vermoeden dat pas afgestudeerden niet alle

basiscompetenties op voldoende niveau beheersen wanneer ze in het beroepsveld terecht komen. Uit het rapport van de commissie blijkt dat lerarenopleidingen vooral investeren in kennis. De verwachtingen van de samenleving en de politiek naar het onderwijs legt een toenemende druk op het onderwijs om te ‘presteren’ en te concurreren met andere landen. De commissie waarschuwt echter dat er in de toekomst expliciet aandacht moet komen voor de persoonlijke vorming van leerlingen en niet enkel toe te spitsen op onze kenniseconomie (Beleidsevaluatie lerarenopleidingen, rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen, juli 2013).

Tot op heden is erg onduidelijk wat van leerkrachten verwacht kan worden met betrekking tot de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen. Deze voorliggende studie wil daarom de taakopvatting en de handelingsbekwaamheid van de laatstejaarsstudenten van de professionele bachelor lager onderwijs in kaart brengen. Zien ze deze begeleiding als hun taak en voelen ze zich bekwaam om deze cruciale begeleidingsrol op zich te nemen?

Methodologie

1 Onderzoeksvragen

Met dit onderzoek willen we inzichten krijgen op wat we van onze toekomstige leerkrachten mogen verwachten wat betreft de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen in de lagere school. Met als hoofdvragen: Welke taakopvattingen hebben studenten in het derde jaar bachelor lager onderwijs? En voelen deze studenten zich bekwaam om de leerlingen van hun klas sociaal, emotioneel en persoonlijk te begeleiden? We zullen deze vragen beantwoorden door middel van de volgende deelvragen:

- Zien toekomstige leerkrachten het sociaal en emotioneel begeleiden van hun leerlingen als hun taak?
- Voelen toekomstige leerkrachten zich bekwaam om deze sociale en emotionele begeleiding te bieden?
- Hoe kijken toekomstige leerkrachten naar hun persoonlijke professionalisering en die vanuit de lerarenopleiding ?
- Welke invloed hebben taakopvatting en handelingsbekwaamheid op professionalisering van de toekomstige leerkrachten ?
- Hebben de lerarenopleidingen een effect op de taakopvatting, handelingsbekwaamheid en professionalisering van toekomstige leerkrachten?

2 Onderzoeksopzet

2.1 Respondenten

Voor dit onderzoek werden 14 reguliere lerarenopleidingen uitgenodigd om deel te nemen. Vier hogescholen, gevestigd op 6 locaties stemden in. Aan hen werd gevraagd hun derdejaars een vragenlijst te laten invullen. Vier scholen stuurden een vrijblijvende link door naar deze studenten. Twee scholen planden een gezamenlijk invulmoment in bij aanvang van de les. In totaal vulden 169 derdejaars studenten de vragenlijst in. Van deze 169 studenten waren er aanzienlijk meer vrouwelijke

respondenten (90,5%) dan mannelijke. Dit is vergelijkbaar met de populatie studenten in de lerarenopleiding. Net als in alle zorgberoepen, is er een duidelijk genderonevenwicht. Ongeveer 12% van de afgestudeerden zijn mannen. Een belangrijke kanttekening hierbij is wel dat de instroom van de mannelijke studenten groter is dan de uitstroom. Statistisch gezien zijn de slaagkansen voor vrouwelijke studenten groter (Ministerie van onderwijs en vorming, n.d.).

Van deze 169 studenten willen er volgend jaar 63.3% les gaan geven in de basisschool. Ruim een derde van de respondenten heeft andere plannen volgend jaar. Van deze 62 studenten willen er 50 verder studeren en 5 willen een andere job gaan zoeken. Het aantal studenten dat zal doorstromen naar de onderwijssector is in deze bevraging heel wat minder dan in het rapport van Ministerie van onderwijs en vorming (n.d.). Hierin wordt vastgesteld dat 89% doorstroomt naar het onderwijs.

2.2 Vragenlijst

De bevraging naar de professionalisering van toekomstige leerkrachten lager onderwijs met betrekking tot de sociale en emotionele begeleiding van kinderen is gebaseerd op de *Socio Emotional Guidance Questionnaire (SEG-Q)*. Dit is een gevalideerde zelfrapportage voor leerkrachten (Jacobs & Struyf, 2010). Hieruit werden de delen *handelen* en *taakopvatting* overgenomen omdat die relevant zijn voor het huidig onderzoek. Omdat het in dit onderzoek gaat over toekomstige leerkrachten werden de vragen hier en daar anders geformuleerd. Uit de OBPWO 09.05 (Struyf et al., 2012) werden de vragen in verband met *ervaring met zorg* en *zorgopvattingen* aan de huidige vragenlijst toegevoegd. Tenslotte werden er een aantal open vragen gesteld om meer inzichten in de perceptie van de toekomstige leerkrachten te verwerven.

De huidige vragenlijst (zie bijlage 1) bestaat uit vier delen. Het eerste deel bevraagt de ‘taakopvatting’ van toekomstige leerkrachten. In een vijfpunt likertschaal, gaande van *helemaal oneens* tot *helemaal mee eens*, wordt er in 9 items gemeten in hoeverre de respondenten sociale en emotionele begeleiding als hun taak zien. In het tweede deel, ‘handelen’, wordt er aan de hand van 21 items gemeten in hoeverre de studenten zich handelingsbekwaam voelen om leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden. De respondenten vullen een vijfpuntschaal in gaande van *helemaal niet van toepassing* tot *helemaal van toepassing*. Het derde deel peilt in 9

items naar de ‘professionalisering’. Via een eveneens vijfpuntschaal gaande van *helemaal mee oneens* tot *helemaal mee eens*, geven de studenten aan in hoeverre zij opgeleid worden of zelf initiatieven nemen om leerlingen sociaal en emotioneel goed te begeleiden. Tenslotte eindigt de vragenlijst met een aantal open vragen waarin de respondenten de kans krijgen een ervaring uit te schrijven waarin ze leerlingen al dan niet sociaal en emotioneel hebben moeten begeleiden. De laatste vraag geeft de respondenten de kans positieve – en/of werkpunten ten aanzien van de lerarenopleiding te formuleren.

2.3 Analyses

Doordat we gebruik maakten van delen uit 2 verschillende vragenlijsten is met behulp van software SPSS versie 22 een exploratieve factoranalyse uitgevoerd om de interne consistentie als indicatie van betrouwbaarheid te berekenen. Dit deden we op de drie verschillende delen van de vragenlijst: taakopvatting, handelen en professionalisering. De aangehouden grenswaarde zijn alpha 's gaande van .7 tot .8 (DeVellis, 2012).

Om de taakopvatting, handelingsbekwaamheid en mate van professionalisering van toekomstige leerkrachten te onderzoeken gebruikten we beschrijvende analyses. Hiervoor werden de gemiddelden en de standaarddeviatie voor de verschillende subthema 's van de aangepaste SEG-Q berekend. Vervolgens werd er in de open vragen op zoek gegaan naar ondersteunde antwoorden als aanvulling op deze cijfers.

Om te achterhalen welke invloed taakopvatting en handelingsbekwaamheid op de professionalisering van de toekomstige leerkrachten heeft, werd een meervoudige regressieanalyse gedaan.

Tenslotte werd nagegaan of de lerarenopleiding ertoe doet door deze eerst op te nemen in een one-way ANOVA om de verschillende levels te identificeren. Op die manier kon worden vastgesteld of de eventuele hiërarchische structuur van de data een multilevelanalyse vereiste om correcte schattingen en gemiddelden te bekomen (De Maeyer, Kavadias & Coertjens, 2009).

Resultaten

1 Factoranalyses

Met een exploratieve factoranalyse (EFA) gingen we na welke structuur er in de vragenlijst zit en welke items samen laden op één latent construct. Na het weglaten van de dubbele ladingen en losstaande items werd er een tweede, aangepaste factoranalyse uitgevoerd per deel van de vragenlijst: taakopvatting, handelen en professionalisering. De EFA herleidde dit tot de constructie van 9 schalen met in totaal 32 resterende vragen.

Tabel 1.

Schalen volgens EFA en Cronbach Alpha 's voor de schalen van de vragenlijst.

Thema / subthema	Vraag	Label	Aantal vragen	Cronbach Alpha
<i>Taakopvatting</i>				
Enge taakopvatting	1-2-3	ET	4	.5
Brede taakopvatting	4-5-7-9	BT	5	.7
<i>Handelen</i>				
Uitvoering	1-2-3-4-18-20-21	UITV	7	.7
Samenwerking	15-16-17	SAMEN	3	.8
Klasmanagement	10-11-12-13	KLASMAN	4	.8
Kennis	6-7	KENNIS	2	.8
Handelingsbekwaamheid	8-9	HANDKEKW	2	.6
<i>Professionalisering</i>				
Persoonlijke	1-2-7	PP	3	.5
Lerarenopleiding	3-6-8-9	PL	4	.7
TOTAAL aantal vragen			34	

Op basis van deze factorstructuur zijn betrouwbaarheidsanalyses berekend. De Cronbach Alpha 's voor de schalen staan in tabel 1 en tonen aan dat de schalen brede taakopvatting, uitvoering, samenwerking, klasmanagement, kennis,

professionalisering lerarenopleiding voldoende betrouwbaar werden gevonden met alpha 's gaande van .7 tot .8 (DeVellis, 2012). Het weglaten van de zesde vraag over brede taakopvatting, '*mijn belangrijkste taak als leerkracht is leerlingen te begeleiden naar volwassenheid*', leverde een aanzienlijke verbetering van de betrouwbaarheid op.

De betrouwbaarheid van de schalen enge taakopvatting, persoonlijke professionalisering en handelingsbekwaamheid blijken na controle onvoldoende sterk, met een alpha lager dan .7. Deze schalen worden verder enkel nog gebruikt op itemniveau in de beschrijvende analyse.

Taakopvatting

Een eerste factoranalyse toonde aan dat de vragen taakopvatting 6, '*Mijn belangrijkste taak is leerlingen te begeleiden naar volwassenheid*' en taakopvatting 8, '*Mijn voornaamste taak als leerkracht is ervoor te zorgen dat leerlingen voldoende vakkennis wordt bijgebracht*' op geen enkele factor laadde. Omdat van een schaal met één item onmogelijk een schaalbetrouwbaarheid kan bepaald worden, werden deze vragen verwijderd (Schultz et al., 2004). Vervolgens werd een tweede factoranalyse uitgevoerd. De Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) waarde is .75. Volgens Kaiser (1974) moet de KMO minstens .5 zijn. 'Bartlett's test of sphericity' (Bartlett, 1954) geeft aan dat de resultaten significant zijn ($\chi^2 = 314.159$, $df = 21$, $p = .000$). In dit onderzoek bestaat er dus genoeg correlatie tussen de verschillende items om verder te gaan met de factoranalyses. De analyse toont aan dat er 2 factoren een eigenwaarde boven 1 hebben, die 38.9% en 22.32% van de variantie verklaren. Op de scree plot is er ook een duidelijke knik na de tweede factor zichtbaar. Tabel 2 laat zien dat er duidelijk twee factoren aanwezig zijn in het deel taakopvatting, die allen hoger laden dan .30. Factor 1 bevat enkel items die gaan over de opvatting dat een leraar een brede taakopvatting heeft. Deze factor noemen we daarom 'Brede taakopvatting'. Factor 2 bevat enkel items die gaan over de opvatting dat de taak van een leraar beperkt is tot kennisbijdrage. We noemen factor 2 daarom 'Enge taakopvatting'.

Tabel 2.

Rotated factor en Structure Matrices voor deel 1 van de vragenlijst (taakopvatting).

Items	Factor 1		Factor 2	
	P	S	P	S
9 Leerkrachten moeten aandacht hebben voor de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen.	.908	.903		
5 Leerlingen moeten op school vooral zichzelf kunnen zijn en zichzelf kunnen ontdekken	.790	.789		
7 Het ontwikkelen van sociale vaardigheden bij leerlingen is minstens zo belangrijk als de ontwikkeling van intellectuele vaardigheden.	.701	.699		
4 Socio-emotionele leerlingbegeleiding is de taak van elke leerkracht, niet enkel van schoolinterne leerlingbegeleiders of externe hulpverleners.	.635	.643		
2 Socio-emotionele begeleiding van leerlingen gaat ten koste van de aandacht voor de overige leerlingen.			.531	.532
3 De beste hulp bij socio-emotionele problematieken wordt verleend door een gespecialiseerd team van externe hulpverleners.			.524	.522
1 Sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen is in hoofdzaak de taak van externe hulpverleningsinstanties zoals een centrum voor leerlingbegeleiding (CLB) of meer gespecialiseerde diensten zoals een centrum voor geestelijke gezondheidszorg (CGG).			.502	.503

P= pattern coëfficiënt ; S=structure coëfficiënt; zware ladingen zijn vetgedrukt.

Handelen

De vragen handelen 14, ‘*Ik slaag er voldoende in om zorgleerlingen te blijven motiveren*’ en handelen 19, ‘*Ik voel me opgewassen tegen de zorgopdracht, ondanks de vele zorgvragen*’ laadde in een eerste factoranalyses op 2 factoren. Het weglaten van deze vragen in een tweede analyse verhoogde de correlatie tussen te items aanzienlijk. De Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) waarde is .814. ‘Bartlett’s test of sphericity’ geeft aan dat de resultaten significant zijn ($x^2= 929.645$, $df=171$, $p=.000$). De analyse toont aan dat er 6 factoren een eigenwaarde boven 1 hebben, die 64.3 % van de variantie verklaren (27.5%, 10.1%, 8.2%, 7.6%, 5.6% en 5.3%).

Tabel 3 laat zien dat er duidelijk 5 factoren aanwezig zijn in het deel handelen, die allen hoger laden dan .30.

Factor 1 bevat enkel die vragen die gaan over het effectief begeleiden van de leerlingen. We noemen deze factor daarom ‘Uitvoeren’. Factor 2 gaat voornamelijk om items waarbij andere personen betrokken zijn in de begeleiding van de leerlingen. Vandaar de naam ‘Samenwerking’. Factor 3 gaat over items die over klasmanagement gaan in functie van de sociale en emotionele begeleiding,

‘Klasmanagement’. Factor 4 gaat voornamelijk over het gevoel van handelingsbekwaamheid, met name de kennis die de leraren hierover hebben om leerlingen sociaal-emotioneel te begeleiden. Vandaar de naam ‘Kennis’. En tenslotte krijgt factor 5 de naam ‘Handelingsbekwaam’.

Tabel 3.

Rotated factor en Structure Matrices voor deel 2 van de vragenlijst (handelen).

Items	Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4		Factor 5	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
1 Ik slaag erin leerlingen die extra begeleiding nodig hebben tijdig op te merken .	.725	.659								
2 Ik slaag erin om ook de moeilijkste zorgleerlingen te blijven motiveren.	.539	.584			.328		-.320			
3 Ik beschik over de nodige vaardigheden om mijn lessen zo te organiseren dat ze tegemoet komen aan de individuele noden van alle leerlingen .	.524	.591					-.349			
4 Ik voel me voldoende bekwaam om mijn instructie aan te passen aan zorgleerlingen, en tegelijk in te spelen op de noden van andere leerlingen in de klas.	.469	.529					-.348			
20 Ik voel me voldoende bekwaam om iedereen de zorg te geven die ze nodig hebben , ondanks de verschillende zorgleerlingen in de klas.	.432	.624	.345		.480		-.375			
21 Ik slaag er niet in om elke leerling de nodige individuele aandacht te geven.	.393	.446								
18 Ik vind dat door de vele zorgvragen van individuele leerlingen het werken in de klas hopeloos wordt .	.310	.342								
15 Ik voel me voldoende bekwaam om constructief samen te werken met ouders van zorgleerlingen.			.820	.786						
16 Ik slaag erin om op vlak van zorg constructief samen te werken met collega's.			.805	.815						
17 Ik slaag erin om op vlak van zorg constructief samen te werken met leraren van andere scholen uit de scholengemeenschap.			.618	.623						
10 Ik voel me voldoende bekwaam om afgesproken maatregelen voor zorgleerlingen in de klas toe te passen.					.747	.703				
11 Ik voel me voldoende bekwaam om routines voor zorgleerlingen op te stellen zodat de (klas)activiteiten vlot kunnen verlopen.					.622	.638				
12 Ik voel me voldoende bekwaam om mijn klas goed te leiden, ondanks extra zorgmaatregelen.		.405			.621	.679				
13 Ik voel me voldoende bekwaam om de extra maatregelen voor zorgleerlingen te integreren in mijn lessen .		.394	.323		.589	.679		-.325		
7 Ik beschik over de nodige vaardigheden om zorgleerlingen de hulp te geven die ze nodig hebben.		.314			.336		-.874	-.880		
6 Ik beschik over de nodige kennis om leerlingen te begeleiden op vlak van zorg .		.355					-.755	-.768		
9 Ik slaag er voldoende in om mijn aanpak van een zorg gerelateerd probleem bij te sturen .		.362	.308		.346		-.390	.602	.641	
8 Ik voel me voldoende bekwaam om mee te zoeken naar oplossingen voor zorgleerlingen.			.368					.490	.554	

P= pattern coëfficiënt ; S=structure coëfficiënt; zware ladingen zijn vetgedrukt.

Professionalisering

Na een eerste factoranalyse bleek vraag 5, ‘Ik vind het belangrijk om de ouders te informeren over de socio-emotionele begeleiding van hun kind’ tot geen enkele factor te behoren. Ook vraag 4, ‘Ik vind het belangrijk om de opgedane kennis

met betrekking tot de socio-emotionele begeleiding te delen met collega 's en studenten' werd in een tweede analyse weggelaten omdat deze tot twee factoren ingeschaald werd. Na deze correctie leverde de analyse de volgende resultaten.

De Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) waarde is .625. 'Bartlett's test of sphericity' geeft aan dat de resultaten significant zijn ($\chi^2=168.374$, $df=21$, $p=.000$). De analyse toont aan dat er 2 factoren een eigenwaarde boven 1 hebben, die 52.7% van de variantie verklaren (31.0% en 21.8%). Ook de scree plot laat een knik na factor 2 zien.

Tabel 4 laat zien dat er 2 factoren aanwezig zijn in het deel professionaliseren, die allen hoger laden dan .30.

Tabel 4.
Rotated factor en Structure Matrices voor deel 3 van de vragenlijst (professionalisering).

Items	Factor 1		Factor 2	
	P	S	P	S
8 In mijn lerarenopleiding ligt de nadruk eerder op de cognitieve begeleiding van leerlingen.	.785	.768		
9 Tijdens stages word ik vooral begeleid in de juiste kennisoverdracht en het stimuleren van cognitieve leerprocessen bij leerlingen.	.612	.610		
3 In de lerarenopleiding wordt er voldoende aandacht besteed aan de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen.	.507	.530		
6 Ik krijg in de lerarenopleiding onvoldoende theoretische achtergrond aangereikt over sociale en emotionele problemen bij leerlingen.	.464	.464		
1 Ik zal in de toekomst op zoek gaan naar informatie om de socio-emotionele begeleiding van leerlingen te kunnen realiseren.			.770	.763
2 Ik wil in de toekomst nascholing volgen in het kader van socio-emotionele leerlingbegeleiding			.589	.585
7 Tijdens stages bespreek ik de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen met mijn mentor.			.346	.353

P= pattern coëfficiënt ; S=structure coëfficiënt; zware ladingen zijn vetgedrukt.

De eerste factor peilt naar de professionalisering die aangeboden wordt vanuit de lerarenopleiding, vandaar de naam 'Professionalisering lerarenopleiding'. De tweede factor daarentegen gaat meer over de persoonlijke initiatieven die de leraren (willen) ondernemen. Vandaar de naam 'Professionalisering persoonlijk'.

2 De taakopvatting van toekomstige leerkrachten

In tabel 5 zien we dat toekomstige leerkrachten het er voornamelijk mee oneens zijn dat de sociale en emotionele begeleiding in hoofdzaak de taak van externe hulpverleningsinstanties is ($M=1.93$; $SD=.85$), maar dat het de taak is van elke

leerkracht (M=4.52; SD.78). Toekomstige leerkrachten geven niet overtuigd aan dat deze externe hulpverleners betere hulp kunnen aanbieden (M=2.97), al zijn de meningen hierover eerder uiteenlopend (SD=1.09).

Met een hoog gemiddelde (M=4.80) en relatief weinig onderlinge onenigheid (SD=.59) geven toekomstige leerkrachten aan dat er wel voldoende aandacht moet zijn voor de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen. Leerlingen moeten voornamelijk zichzelf kunnen zijn (M=4.75), ze moeten begeleid worden naar volwassenheid (M=3.99) en bovendien wordt de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen als even belangrijk beschouwd als de intellectuele ontwikkeling (M=4.60; SD=.74). Nochtans lezen we ook dat het bijbrengen van voldoende vakkennis toch ervaren wordt als de voornaamste taak (M=3.29; SD=.97).

Tabel 5.
Beschrijvende analyse van taakopvatting.

	N	gemiddelde	SD
Enge taakopvatting	164	2.56	.60
• Sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen is in hoofdzaak de taak van externe hulpverleningsinstanties zoals een centrum voor leerlingbegeleiding (CLB) of meer gespecialiseerde diensten zoals een centrum voor geestelijke gezondheidszorg (CGG).	164	1.93	.85
• Socio-emotionele begeleiding van leerlingen gaat ten koste van de aandacht voor de overige leerlingen	164	2.07	1.01
• De beste hulp bij socio-emotionele problematieken wordt verleend door een gespecialiseerd team van externe hulpverleners.	163	2.97	1.09
• Mijn voornaamste taak als leerkracht is ervoor te zorgen dat leerlingen voldoende vakkennis wordt bijgebracht.	163	3.29	.97
Brede taakopvatting	164	4.53	.54
• Socio-emotionele leerlingbegeleiding is de taak van elke leerkracht, niet enkel van schoolinterne leerlingbegeleiders of externe hulpverleners.	163	4.52	.78
• Leerlingen moeten op school vooral zichzelf kunnen zijn en zichzelf kunnen ontdekken	164	4.75	.74
• Mijn belangrijkste taak als leerkracht is leerlingen te begeleiden naar volwassenheid.	163	3.99	.84
• Het ontwikkelen van sociale vaardigheden bij leerlingen is minstens zo belangrijk als de ontwikkeling van intellectuele vaardigheden.	163	4.60	.74
• Leerkrachten moeten aandacht hebben voor de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen.	164	4.80	.59

3 De handelingsbekwaamheid van toekomstige leerkrachten

In tabel 6 zien we bij ‘uitvoering’ dat toekomstige leerkrachten aangeven zich eerder bekwaam te voelen in het effectief begeleiden van leerlingen (M= 3.68; SD=.48). Maar wanneer we dit gedetailleerder bekijken valt op dat er nogal wat meningsverschillen zijn tussen de toekomstige leerkrachten. Zo zijn ze het er niet allemaal mee eens dat ze zich bekwaam voelen om iedereen de zorg te geven die ze nodig hebben (M= 3.42; SD=.75). Ook de meningen dat het werken in de klas

hopeloos wordt door de vele individuele zorgvragen liggen uit elkaar ($M=3.80$; $SD=.94$). De vraag of de leerkrachten erin slagen om elke leerling de nodige individuele aandacht te bieden lokt heel wat meningsverschillen uit met een eerder hoge standaardafwijking van .99.

Wat het samenwerken van de toekomstige leerkrachten betreft (zie tabel 6, ‘samenwerken’), valt ook hier op dat er grote meningsverschillen zijn. Met name het samenwerken op vlak van zorg met leraren van anderen scholen ($SD=.98$).

Tabel 6.
Beschrijvende analyse van handelingsbekwaamheid.

	N	gemiddelde	SD
Uitvoering	163	3.68	.48
• Ik voel me voldoende bekwaam om iedereen de zorg te geven die ze nodig hebben , ondanks de verschillende zorgleerlingen in de klas.	163	3.42	.75
• Ik slaag erin leerlingen die extra begeleiding nodig hebben tijdig op te merken .	163	3.86	.60
• Ik vind dat door de vele zorgvragen van individuele leerlingen het werken in de klas hopeloos wordt .	163	3.80	.94
• Ik slaag er niet in om elke leerling de nodige individuele aandacht te geven.	163	3.70	.99
• Ik slaag erin om ook de moeilijkste zorgleerlingen te blijven motiveren.	163	3.62	.70
• Ik beschik over de nodige vaardigheden om mijn lessen zo te organiseren dat ze tegemoet komen aan de individuele noden van alle leerlingen .	163	3.62	.71
• Ik voel me voldoende bekwaam om mijn instructie aan te passen aan zorgleerlingen, en tegelijk in te spelen op de noden van andere leerlingen in de klas.	163	3.74	.70
Samenwerking	163	3.34	.71
• Ik voel me voldoende bekwaam om constructief samen te werken met ouders van zorgleerlingen.	163	3.45	.83
• Ik slaag erin om op vlak van zorg constructief samen te werken met collega's.	163	3.74	.71
• Ik slaag erin om op vlak van zorg constructief samen te werken met leraren van andere scholen uit de scholengemeenschap.	162	2.80	.98
Klasmanagement	163	3.94	.50
• Ik voel me voldoende bekwaam om afgesproken maatregelen voor zorgleerlingen in de klas toe te passen.	163	4.08	.59
• Ik voel me voldoende bekwaam om routines voor zorgleerlingen op te stellen zodat de (klas)activiteiten vlot kunnen verlopen.	163	3.83	.72
• Ik voel me voldoende bekwaam om mijn klas goed te leiden, ondanks extra zorgmaatregelen.	163	4.00	.61
• Ik voel me voldoende bekwaam om de extra maatregelen voor zorgleerlingen te integreren in mijn lessen.	163	3.85	.65
Kennis	163	3.42	.68
• Ik beschik over de nodige kennis om leerlingen te begeleiden op vlak van zorg .	163	3.38	.76
• Ik beschik over de nodige vaardigheden om zorgleerlingen de hulp te geven die ze nodig hebben.	162	3.46	.71
Handelingsbekwaam	163	3.72	.53
• Ik voel me voldoende bekwaam om mee te zoeken naar oplossingen voor zorgleerlingen.	163	3.86	.61
• Ik slaag er voldoende in om mijn aanpak van een zorg gerelateerd probleem bij te sturen .	162	3.58	.63

We zien wel dat leerkrachten het erover eens zijn dat het managen van de klas om leerlingen sociaal en emotioneel te kunnen begeleiden eerder vlot verloopt ($M=3.94$; $SD=.50$). Vooral het toepassen van de getroffen maatregelen voor de

zorgleerlingen ($M=4.08$; $SD=.59$) en het leiden van de klas ondanks deze maatregelen ($M=4.00$; $SD=.61$) verloopt goed.

Ook de mening over de kennis die ze bezitten om de leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden toont een eerder positief gemiddelde en eerder weinig onenigheid ($M=3.42$; $SD=.68$).

Wanneer we kijken naar de handelingsbekwaamheid, zien we dat de leerkrachten aangeven dat ze er eerder wel in slagen mee op zoek te gaan naar oplossingen voor zorgleerlingen met een gemiddelde van 3.86. Ze vinden ook dat ze er eerder wel in slagen om hun aanpak van een zorggerelateerd probleem bij te sturen ($M=3.58$).

Van de bevraagde toekomstige leerkrachten is 65% tijdens een stage al eens een situatie tegengekomen waarbij leerlingen nood hadden aan sociale en of emotionele begeleiding. Op de open vraag of ze het gevoel hadden dat ze deze leerlingen goed konden begeleiden vielen twee zaken erg op. Ten eerste was de ervaren ondersteuning van de stage-mentor een belangrijke indicatie. De studenten die stage liepen bij een mentor die zelf belang hecht aan de sociale en emotionele begeleiding gaven eerder aan dat ze erin slaagden deze begeleiding tijdens de stage ook over te nemen. Woorden als *overleg*, *tips*, *ondersteuning*, *voorbeeldfunctie*, *begeleiding*, *aanpak*, *informer*en vonden we terug in hun antwoorden. Anderzijds lazen we dat studenten vonden dat ze deze leerlingen tijdens een stage niet goed konden begeleiden omdat de mentor hen aangaf dat het hun taak niet was als stagiaire, of dat de mentor hier zelf geen voorbeeldfunctie in was. *'De mentor zei me dat het haar taak was en niet die van de stagiaire.'*, *'De mentor wou zich zelf ontfemen over de leerling.'*, *'Er was vanuit de mentor ook geen specifieke aanpak voorzien.'*

Ten tweede refereerden de studenten naar persoonskernmerken als belangrijke factor in het aangaan van sociale en emotionele begeleiding. Deze studenten omschreven zichzelf als *'empathisch en warm'*. Ze gaven aan dat ze *'goede luisteraars waren en open staan voor gesprek'*. Ze vinden zichzelf *'leergierig'* en willen vanuit deze attitude op zoek gaan naar informatie om zorgleerlingen te helpen. Ook schreven een aantal studenten dat ze de problematiek van deze leerlingen voornamelijk wisten aan te pakken vanuit *'hun eigen problemen die ze vroeger als schoolkind hadden ervaren'*.

Tenslotte werd er meermaals aangegeven dat *'de stageperiodes vaak te kort zijn om leerlingen optimaal te begeleiden op sociaal en emotioneel vlak'*. De tijd *'om de leerlingen te leren kennen en er een vertrouwensrelatie mee op te bouwen'* lukt in een stageperiode moeilijk. Hier *'hangt veel af van de informatie die ze op voorhand van de mentor krijgen'*.

4 De professionalisering van toekomstige leerkrachten

De beschrijvende resultaten van de professionalisering van toekomstige leerkrachten zoals getoond in tabel 7, laten zien dat ze zich in de toekomst verder willen professionaliseren. Hiervoor willen ze op zoek gaan naar informatie (M=4.06; SD=.72) en nascholingen volgen (M=4.04). Al verschillen de meningen tussen de leerkrachten hier wel over (SD= .80). Ook zijn er hele grote verschillen zichtbaar wat betreft het bespreken van de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen met hun mentor (M=3.88; SD=.97).

Tabel 7.
Beschrijvende analyse van professionalisering.

	N	Gemiddelde	SD
Professionalisering persoonlijk	161	4.00	.61
• Ik zal in de toekomst op zoek gaan naar informatie om de socio-emotionele begeleiding van leerlingen te kunnen realiseren.	161	4.06	.72
• Ik wil in de toekomst nascholing volgen in het kader van socio-emotionele leerlingbegeleiding	161	4.04	.80
• Tijdens stages bespreek ik de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen met mijn mentor.	161	3.88	.97
Professionalisering lerarenopleiding	161	3.30	.74
• In de lerarenopleiding wordt er voldoende aandacht besteed aan de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen.	160	3.11	.97
• Ik krijg in de lerarenopleiding onvoldoende theoretische achtergrond aangereikt over sociale en emotionele problemen bij leerlingen.	161	3.04	1.07
• In mijn lerarenopleiding ligt de nadruk eerder op de cognitieve begeleiding van leerlingen.	161	3.42	1.08
• Tijdens stages word ik vooral begeleid in de juiste kennisoverdracht en het stimuleren van cognitieve leerprocessen bij leerlingen.	160	3.62	1.00

Tenslotte merken we ook enorme verschillen in de professionalisering die de toekomstige leerkrachten ervaren vanuit de lerarenopleiding. De hoge standaardafwijkingen geven aan dat er meer onenigheid is tussen de leerkrachten over wat ze meekrijgen vanuit hun hogeschool ten aanzien van de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen.

De studenten kregen de vraag welke positieve – en/of werkpunten ze vaststelden over het opleiden van toekomstige leerkrachten met betrekking tot het

sociaal en emotioneel begeleiden van leerlingen. De grote verscheidenheid aan antwoorden bevestigen de onenigheid hierboven besproken uit tabel 7. Opvallend is dat studenten aangeven dat er zeker aandacht is voor de begeleiding van leerlingen, maar dat deze vaak toegespitst worden op leerproblemen als verlengde van de cognitieve begeleiding van leerlingen en minder op sociale en emotionele problemen die kunnen voorkomen in de klas.

‘De opleiding focust te veel op leerproblemen, terwijl sommige leerlingen geen leerproblemen hebben zoals dyscalculie of dyslexie, maar een meer psychologisch probleem door bijvoorbeeld een moeilijke echtscheiding van de ouders.’

Ze ervaren tegelijkertijd een groot verschil tussen de theorie die ze op de hogeschool mee krijgen en de praktijk tijdens stages. Ze hebben nood aan concrete voorbeelden, casussen en aanpakmogelijkheden.

‘Je leert wel wat het is en dergelijke maar hoe je het juist moet aanpakken of hoe andere leerkrachten het aanpakken komt soms te beperkt aan bod. Het is vaak een te theoretische benadering van de begeleiding.’

Hoe de leerlingen begeleid worden hangt erg af van de stageplek. Ook de begeleiding van de studenten zelf hangt hier erg van af. Sommige mentoren leggen de nadruk op de cognitieve ontwikkeling en begeleiden de studenten daar vooral in terwijl anderen ook oog hebben voor het sociaal-emotionele luik van de begeleiding.

‘Tijdens stages is dit afhankelijk van mentor tot mentor. Bepaalde mentoren hechten er zelf veel belang aan, waardoor je als stagiaire automatisch er meer over gaat nadenken en er gaat bij stil staan en ervaring opdoet.’

De studenten geven ook aan dat het ‘pas laat in de opleiding aan’ komt, terwijl ze het in de praktijk al veel eerder tegenkomen.

5 De invloed van taakopvatting en handelingsbekwaamheid op de professionalisering van toekomstige leerkrachten

Uitvoering, brede taakopvatting, samenwerking, klasmanagement en kennis werden in een meervoudige regressie gebruikt om te bepalen welke invloed ze uitoefenen op de professionalisering. Gaan toekomstige leerkrachten nascholingen

volgen of op zoek gaan naar informatie om hun leerlingen beter sociaal en emotioneel te kunnen begeleiden. Omdat we kunnen verwachten dat de onafhankelijke variabelen met elkaar correleren, controleerden we eerst de multicollinearity. Hieruit bleek dat zowel de Tolerance als de VIF hierin geen problemen vertoonden met alle waarden hoger dan .10 voor Tolerance (gaande van .73 tot .97) en waarden kleiner dan 10 voor VIF (gaande van 1.00 tot 1.38). Het voorspellingsmodel voor het zich al dan niet professionaliseren was significant $F(6,154) = 2.826, p < .05$. Uitvoering, brede taakopvatting, samenwerking, klasmanagement en kennis verklaren 10% van de variantie in professionalisering. Wanneer we dit nauwkeuriger bekijken in tabel 8, zien we dat uitvoering de grootste significante voorspeller is op de professionalisering in de toekomst. Wanneer leerkrachten zich bekwaam voelen in het effectief sociaal en emotioneel begeleiden van leerlingen, zijn ze eerder geneigd zich bij te scholen inzake deze begeleiding.

Tabel 8.

Samenvatting van meervoudige regressieanalyse voor het effect van brede taakopvatting, uitvoering, samenwerking, klasmanagement en kennis op de intentie van toekomstige leerkrachten om nascholing te volgen.

Variabele	Variabele	B	SE(B)	Beta	t	p
Nascholing	Constant	2.29	.59		3.88	.000
	Taakopvatting					
	Brede taakopvatting	.15	.11	.11	1.42	.157
	Handelingsbekwaam					
	Uitvoering	.82	.24	.31	3.44	.001
	Samenwerking	-.05	.10	-.05	-.55	.584
	Klasmanagement	.05	.17	.03	.03	.769
	Kennis	.13	.10	.12	.12	.171

6 Het effect van de lerarenopleiding op de taakopvatting, handelingsbekwaamheid en professionalisering van toekomstige leerkrachten

Een *one-way analysis of variance* werd uitgevoerd om de impact van de verschillende lerarenopleidingen vast te stellen. Hieruit bleek dat er geen significante verschillen zijn in de taakopvatting ($F(6,155)=1.40, p>.05$), handelingsbekwaamheid ($F(6, 152) = 1.48, p = .05$) en professionalisering ($F(6, 152) = 0.47, p >.05$) van de

toekomstige leerkrachten voor de verschillende hogescholen. Om er zeker van te zijn dat deze resultaten niet door de relatief kleine *sample size* komt, werd tevens de niet-parametrische variant *Kruskal-Wallis test* uitgevoerd. Maar ook deze test gaf geen significante verschillen weer in taakopvatting, handelingsbekwaamheid en professionalisering doorheen de verschillende hogescholen.

De variantie op schoolniveau nagaan met een multilevelanalyse is weinig zinvol aangezien er geen verschillen zijn tussen de scholen.

Discussie en conclusie

In deze snel veranderende wereld krijgen jongeren steeds meer te maken met werkende ouders, echtscheidingen, laag zelfbeeld, enz. Door het dagelijkse contact op school vormen leerkrachten vaak een hechtingsfiguur waar deze leerlingen terecht komen met vragen. De school kan zich niet langer veroorloven om zich enkel op de academische ontwikkeling van leerlingen te richten (Chan, 2005; Lapan, Gysbers & Petroski, 2001). Deze sociale en emotionele begeleiding krijgt dan ook een steeds centralere rol op school (Gysbers & Henderson, 1994). Maar leerkrachten moeten deze begeleiding ook opvatten als hun taak wanneer ze deze cruciale rol op zich willen nemen. Vervolgens moeten ze zich bekwaam voelen om deze begeleiding te bieden. Hierbij is het belangrijk dat de leerkrachten zich zelf-effectief voelen in wat ze doen (Bandura, 1997). Ze moeten met andere woorden de persoonlijke overtuiging hebben dat ze de capaciteiten hebben om hun leerlingen op een goede manier te begeleiden. Samengevat moeten leerkrachten dus niet enkel het belang van deze taak zien, maar ook het gevoel hebben dat ze de nodige kennis en vaardigheden bezitten om deze taak uit te voeren. Volgens Jacobs (2012) ligt professionalisering aan de grondslag hiervan. Het is een cruciale voorwaarde om de juiste begeleiding te willen en kunnen bieden. Deze professionalisering begint in de lerarenopleiding waar studenten een theoretisch kader aangeboden krijgen en hun eerste praktijkervaringen opdoen (Vanderlinde et al., 2013). Onderzoek naar de stand van zaken wat betreft de taakopvatting en de handelingsbekwaamheid van leerkrachten om hun leerlingen een effectieve sociale en emotionele begeleiding te bieden nadat zij de hogeschool verlaten is daarom cruciaal en is het onderwerp van voorliggende studie. De vragen: ‘Welke taakopvattingen hebben studenten in het derde jaar bachelor lager onderwijs?’ en ‘Voelen deze studenten zich bekwaam om de leerlingen sociaal, emotioneel en persoonlijk te begeleiden?’ staan centraal in dit onderzoek.

1 Taakopvatting

Om een goede begeleidende rol aan te kunnen nemen, moeten leerkrachten de sociale en emotionele begeleiding als één van hun taken zien. We onderzochten deze taakopvatting binnen dit onderzoek. Eerdere studies tonen aan dat reguliere leerkrachten het belangrijk vinden om hun leerlingen een volledige ontwikkeling aan te bieden waarbij er voldoende aandacht is voor de sociale en emotionele begeleiding

(Lama & Huib, 2010; Puurula et al., 2001; Trivilia & Poulou, 2006). Hoever deze begeleiding moet gaan lokt wel onenigheid uit (Jacobs, 2012). Deze studie toont dat toekomstige leerkrachten vinden dat hun voornaamste taak is ervoor te zorgen dat leerlingen voldoende vakkennis wordt bijgebracht. Tegelijkertijd geven ze aan dat het de taak is van elke leerkracht om hun leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden. Leerkrachten moeten aandacht hebben voor de totale ontwikkeling en dat is niet enkel de taak van externe hulpverleners.

2 Handelingsbekwaamheid

In het huidige onderzoek gaven heel wat studenten aan dat ze onvoldoende voorbereid worden om leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden en dat de nadruk van de opleiding vooral gelegd wordt op het overbrengen van vakinhoudelijke kennis en dat de sociale en emotionele begeleiding vooral theoretisch blijft. Dat de lerarenopleiding weinig aandacht besteedt aan de sociale en emotionele aspecten van lesgeven en dat heel wat leerkrachten zich hierdoor niet bekwaam voelen om hun leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden werd reeds eerder vastgesteld (Harris, 2008; Yuen et al., 2007). Terwijl onderzoekers aangeven dat leerkrachten er niet altijd in slagen om deze begeleiding adequaat te bieden (Geijsel et al., 2001; Harris, 2008; OECD, 2009; Yuen et al., 2007), tonen recente onderzoekers aan dat leerkrachten zichzelf inschatten als goede sociale en emotionele begeleiders in een recent onderzoek van Struyf et al. (2012). Deze tegenstrijdigheid kwam ook naar voor in dit onderzoek waar het grootste deel van de toekomstige leerkrachten zich wél bekwaam genoeg voelen om deze begeleidersrol op zich te nemen. Opvallend is dat de studenten die zich bekwaam genoeg voelen, dat vooral te danken hebben aan de ervaringen die ze kunnen opdoen tijdens stages. Wanneer de school een duidelijke zorgvisie uitdraagt en ze begeleid worden door een stage-mentor die hen hierin meeneemt, krijgen zij de kans het belang van deze taak te ervaren en toe te passen.

Tenslotte komt in dit luik van het onderzoek naar boven dat het zich al dan niet bekwaam voelen veel te maken heeft met de persoonskenmerken en persoonlijke interesses van de student. Woorden als ‘empathie, leergierig, open houding, goede luisteraars’ worden aangehaald door de studenten die zichzelf als goede begeleiders zien. Deze opmerkingen van studenten worden ook bevestigd in dit onderzoek waaruit blijkt dat de lerarenopleiding geen effect heeft op de taakopvatting en

handelingsbekwaamheid van de toekomstige leerkrachten. Ook Lama & Huib (2010) concludeerden dat het aanleren van de juiste kennis en vaardigheden voornamelijk afhangt van de supervisie van de mentor waarbij ze stage lopen en niet zozeer van de hogeschool. Het lijkt dan ook zeer zinvol dat lerarenopleidingen duidelijk maken aan de stagescholen wat de studenten tijdens een stageperiode allemaal moeten doen, kunnen en leren. Maar hier ligt ook nog een taak voor de overheid weggelegd. Vooral nog is niet helemaal duidelijk wat nu precies van (toekomstige) leerkrachten verwacht wordt. Daarbij is er de moeilijkheid dat niet alle stagiaires stage lopen in school met een sterke zorgondersteuning. En dit blijkt cruciaal want een goed zorgbeleid zal de taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten, en dus ook van stagiaires, volgens recent onderzoek, doen toenemen (Struyf et al., 2012).

3 Professionalisering

Eerder werd aangegeven dat professionalisering de belangrijkste voorwaarde is om een goede begeleiding aan leerlingen te kunnen bieden (Jacobs, 2012). Maar uit het huidige onderzoek blijkt dat, net zoals bij taakopvatting en handelingsbekwaamheid, de lerarenopleiding geen effect heeft op het gebied van professionalisering. We kunnen wel concluderen dat de toekomstige leerkrachten die zich bekwaam voelen om sociale en emotionele leerlingbegeleiding effectief uit te voeren, meer intentie hebben om zich in de toekomst bij te scholen. Deze bevinding suggereert dat handelingsbekwaamheid de intentie tot professionaliseren vergroot. Dit is een bedenking die verklaard kan worden met de theorie over zelf-effectiviteit. Deze theorie geeft aan dat het geloof in zichzelf het proces beïnvloedt waarin studenten kiezen om leerkracht te worden én alle variabelen die gepland en uitgevoerd worden nadat ze leerkracht geworden zijn (Yilmaz et al, 2004). Pajaras (1997) concludeerde eerder al dat zelf-effectiviteit een belangrijk component in het curriculum van de lerarenopleiding moet zijn. Vanuit huidige onderzoeksresultaten kunnen we vaststellen dat deze zelf-effectiviteit voornamelijk gevormd wordt door persoonskenmerken en praktijkervaring op scholen met een duidelijke zorgvisie en begeleidende stage-mentor. Lerarenopleidingen zouden dus meer moeten samenwerken met het werkveld en er niet enkel het verloop van de vakinhoudelijke aspecten van het lesgeven beoordelen maar ook expliciete aandacht geven aan de sociale en emotionele groei van de studenten zelf. Werken aan een onderzoekende en reflecterende houding leert hen in de toekomst om te gaan met nieuwe elementen

of problemen op hun pad. Ze maken zich ook de attitude eigen dat levenslang leren als leerkracht een must is in deze steeds veranderende maatschappij en veeleisende job. En dat is nodig want er bestaan ‘geen vaste recepten voor leerkrachten die hen vertellen hoe en wanneer ze op een bepaalde manier moeten handelen’ (Cornelissen, 2013).

Nog een reden om te investeren in deze zelf-effectiviteit en een onderzoekende, reflectieve houding in de lerarenopleiding is dat eens leerkrachten afgestudeerd zijn aan de hogeschool er slechts weinig zijn die de behoefte voelen om zich verder te professionaliseren (Deneire et al., 2009). Nochtans moeten we de opleiding tot leerkracht beschouwen als een proces dat gedurende de hele loopbaan verder loopt. Dit leerproces leidt tot veranderingen in de praktijk van het lesgeven en in het denken over die praktijk (Kelchtermans, 2001). Dit impliceert dat nascholingen van cruciaal belang zijn om leerkrachten zich professioneel steeds verder te laten ontwikkelen. Uit dit onderzoek komt naar voor dat toekomstige leerkrachten de intentie tot het zich blijven professionaliseren wel uitspreken, maar dat er hier grote meningsverschillen in zijn. De onderwijscontext waarin leerkrachten werken beïnvloedt de professionalisering heel erg. Scholen zijn nog te vaak gericht op het leren van leerlingen, maar niet van de leerkrachten. Klachten over grote werkdruk en de veelheid aan de verschillende taken maken dat ze weinig tijd over hebben om te reflecteren over hun handelingsbekwaamheid (Veen, Zwart, Meirink & Verloop; 2010). Toekomstige studenten bevinden zich nog niet in deze context. De verschillen in de wil om zich blijvend te professionaliseren heeft dus een andere oorzaak. Eerder in dit onderzoek werd al pas afgestudeerde leerkrachten zich best bekwaam voelen om hun leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden. Daarnaast kwam ook naar voor dat dit gevoel van handelingsbekwaamheid hun intentie om zich blijvend te professionaliseren aanwakkert. Een opportuniteit waarop de overheid moet inspelen. Te meer omdat Erawan (2011) ondervond dat de zelf-effectiviteit ten aanzien van hun beroep groter is in vergelijking met leerkrachten die langer in het werkveld staan en dit proces de attitude tegenover hun taken negatief kan beïnvloeden. De overheid moet met andere woorden inspelen op de ervaren zelf-effectiviteit en de intentie om zich te professionaliseren van jonge leerkrachten waardoor er een sneeuwbaaleffect kan ontstaan. Professionalisering leidt tot meer zelf-effectiviteit wat weer motiveert tot professionaliseren. Op die manier stimuleert de overheid de (toekomstige) leerkrachten om zich blijvend te verbeteren in de sociale

en emotionele begeleiding van leerlingen. In vergelijking met andere Europese landen is, volgens het TALIS onderzoek (2009), het aandeel leerkrachten dat aan meer dan één professionele ontwikkeling had willen deelnemen het laagst. Ook schatten ze het effect van de ondernomen professionele ontwikkeling nergens zo laag in als in Vlaanderen. Tot op de dag van vandaag doet de overheid nauwelijks inspanningen om te investeren in een professionaliseringstraject dat inspeelt op de concrete werksituatie van de school en klas waarin pas afgestudeerde leerkrachten terechtkomen (Rots, 2013). Nochtans is de verhoogde zelf-effectiviteit van toekomstige leerkrachten in combinatie met de wil om zich verder te professionaliseren, een heet ijzer dat de overheid makkelijk zou kunnen smeden.

4 Sterkten en beperkingen

Om een beeld te krijgen hoe toekomstige leerkrachten omgaan met de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen vroegen we aan de derdejaars studenten om de vragenlijst in te vullen. Dit gaf ons een beeld van hoe zij zichzelf zien in deze begeleiding. De bedenking hierbij is dat het verzoek om de vragenlijst in te vullen niet op elke deelnemende hogeschool op dezelfde manier gedaan werd. In sommige hogescholen werd een vrijblijvende link doorgestuurd, terwijl op andere hogescholen de les startte met het gezamenlijk en manueel invullen van de vragenlijst. Het verschil in vrijwillige deelname tegenover verplichte zou de resultaten enigszins beïnvloed kunnen hebben. Daarnaast betreft het een kleine steekproef en deden negen Vlaamse hogescholen niet aan het onderzoek mee. Hierbij komt de generaliseerbaarheid van het onderzoek in gedrang. Daarnaast kunnen we de bedenking stellen of studenten de vragenlijst eerlijk hebben ingevuld of niet. Op sommige vragen werd er expliciet een mening gevraagd over hun lerarenopleiding. De studenten zijn nog erg afhankelijk van de beoordeling die ze vanuit de hogeschool krijgen en zouden er daarom misschien eerder voor kiezen om sociaal gewenste antwoorden te geven. Maar het gebruik van zowel gesloten als open vragen, zouden deze beperking kunnen neutraliseren (Puurula et al., 2001). En dat is ook gebleken. De antwoorden van de open vragen ondersteunden de resultaten van de kwantitatieve analyses.

We vroegen de studenten de vragenlijst in te vullen in de helft van het academiejaar. Omdat het curriculum en de jaarplanning erg verschillen tussen de deelnemende hogescholen, zou dit kunnen betekenen dat een deel van de studenten meer stage-momenten achter de rug hadden tegenover andere studenten bij wie de langste stage nog moest plaatsvinden. Vermits stage-ervaring uit het onderzoek naar boven kwam als een fundamentele parameter is ook hier weer voorzichtigheid in het generaliseren van de resultaten geboden.

5 Vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft zich enkel gefocust op studenten. Hieruit kregen we het beeld dat studenten hebben over hun taakopvatting, handelingsbekwaamheid en professionalisering vanuit de lerarenopleiding. Voor vervolgonderzoek kan het interessant zijn hier de perceptie van de lerarenopleiders tegenover te zetten. Kijken zij op dezelfde manier naar de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen? Wat staat er volgens hen allemaal in het curriculum? Komt dat overeen met wat de studenten meekrijgen? Het zijn enkele vragen die vanuit de voorliggende resultaten gesteld kunnen worden.

Ten tweede heeft dit onderzoek weinig licht kunnen werpen op de persoonskenmerken van de verschillende studenten. Deze kenmerken kwamen uit de open vragen naar boven als een belangrijke indicator van handelingsbekwaamheid. Vervolgonderzoek kan hier meer duidelijkheid in scheppen.

Hetzelfde kan gezegd worden over de stage-mentoren. Heel wat studenten gaven aan dat hun professionalisering voornamelijk gevormd werd door de supervisie van hun mentor. Onderzoek naar wat deze supervisie juist effectief maakt voor de studenten is dan ook aangewezen.

6 Suggesties voor het werkveld

Vanuit de overheid is niet duidelijk wat er nu precies van leerkrachten verwacht wordt als het om sociale en emotionele begeleiding gaat. Dit impliceert dat het voor de lerarenopleiding niet vanzelfsprekend is om duidelijke eisen te stellen aan haar studenten. De eerste grote uitdaging ligt dus bij de overheid: duidelijke verwachtingen uitspreken.

Ten tweede blijkt dat leerkrachten groeien in deze competenties wanneer zij op een school werken met een duidelijk zorgbeleid. De overheid krijgt dus ook hier

een taak weggelegd om scholen te blijven steunen in de ontwikkeling van dit zorgbeleid.

Met de vorige twee items voorop kan de lerarenopleiding ervoor zorgen dat ze afgestemd worden op de schoolcontext waarin haar studenten stage lopen. In een symbiose, waarin competenties en verwachtingen duidelijk zijn, kan er maximaal gebruik gemaakt worden van de cruciale praktijkervaring. Daarbij is het aangewezen dat de hogeschool investeert in de zelf-effectiviteit van de student. Dit gebeurt het best tijdens de stagervaring waarin aandacht besteed wordt aan het persoonlijk traject dat de studenten doormaken door een onderzoekende en reflecterende houding te stimuleren.

Tenslotte moedigt de overheid weinig tot geen nascholingstrajecten van (jonge) leerkrachten aan. Een uitdagend, haalbaar aanbod, voorzien van de nodige financiële middelen, kan de persoonlijke vorming en expertise van deze leerkrachten versterken.

7 Conclusie

Concluderend kan gesteld worden dat toekomstige leerkrachten het als hun taak zien om leerlingen sociaal en emotioneel te begeleiden, al blijft hun belangrijkste taak het bijbrengen van vakkennis. Over het algemeen voelen ze zich sterk genoeg om deze begeleiding effectief uit te voeren, maar liggen de grote verschillen in handelingsbekwaamheid aan de ervaringen die de studenten meekregen tijdens stages en niet zozeer door de verschillen in hogescholen. Daarnaast is er een vermoeden dat de verschillen ook erg persoonsgebonden zijn. Deze suggesties vragen om vervolgonderzoek. Tenslotte beschrijft het grootste deel van de studenten zich in de toekomst te willen blijven professionaliseren. Vooral studenten die zich effectief voelen in de sociale en emotionele leerlingbegeleiding uiten deze intentie het meest. Een kans waar de overheid en de lerarenopleiding mee aan de slag moeten door duidelijke verwachtingen te uiten, te investeren in een juiste onderzoekende houding bij de studenten, het verhogen van de zelf-effectiviteit en (juist afgestudeerde) leerkrachten te motiveren om zich te blijven professionaliseren.

Referenties

- Arbeidsmarkt rapport prognose 2011-2015. (n.d.) Verkregen op http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR_2013.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bartlett, M.S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16 (Series B), 296-8.
- Best, R. (1999). The impact on pastoral care of structural, organizational and statutory changes in schooling: some empirical evidence and a discussion. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(1), 55 – 70.
- Calver, M. (2009). From pastoral care to care: meanings and practices. *Pastoral Care in Education* 27(4), p. 267-277.
- Cayci, B. (2011). The relationship between the elementary teacher candidates' teacher efficacy and their attitudes towards the profession of teaching. *Education*, 132(2), 402-418.
- Chan, D.W. (2005). Counselling values and their relationships with self-efficacy among chinese secondary education school teachers in Hong Kong. *Counseling Psychology Quarterly*, 18(3), 183-192.
- Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. (2013). *Beleidsevaluatie lerarenopleidingen. Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen*. Brussel: Vlaamse Regering.
- Conger, S. (1994). Guidance in education, work, lifelong learning, equity and mobility. *International Association for Educational and Vocational Guidance Newsletter*, 21, 1-2.
- Cornelissen, F. (2013). Beroepspraktijk vraagt om (h)erkenning en ontwikkeling van persoonlijke professionaliteit. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(2), p 69-80.

- De Maeyer, S., Kavadias, D. & Coertjens, L. (2009). *Open leerpakket inleiding tot multilevel- analyse*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Deneire, A., Van Petegem, P., & Gijbels, D. (2009). *Onze leerkrachten vandaag. Lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. Eerste resultaten van de teaching and learning international survey (TALIS)*. Brussel: Flemish department of education.
- Detrez, C. , Bosman, L., & Gombeir, D. (2002). *Geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Een concept voor de geïntegreerde begeleiding van jongeren in het onderwijs. Handboek leerlingenbegeleiding Twee, 1*, 11-44.
- DeVellis, R.F. (2012). *Scale development: Theory and applications (3rd edn)*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Drefs, M. (2003). Developmental considerations for school-wide comprehensive guidance and counseling programs. *British Journal of Guidance & Counseling, 18*(4), 153-160.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta- analysis of school based universal interventions. *Child Development, 82* (i), 405-432.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement, 51*(3), 755-765.
- Erawan, P. (2011). A Path Analysis for Factors Affecting Pre-service Teachers' Teaching Efficacy. *American Journal of Scientific Research, 13*, 47-58
- Finney, D. (2006). Stretching the boundaries: Schools as therapeutic agents in mental health. Is it a realistic proposition? *Pastoral Care in Education, 24*(3), 2227.
- Galassi, J.P., & Akos, P. (2004). Developmental advocacy: twenty-first century school counseling. *Journal of counseling & development, 82*, 146-157.

- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance program (2nd ed.)*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gysbers, N.C. & Henderson, P. (1997). *Comprehensive Guidance Programs that Work II*. Greensboro: ERIC/CASS.
- Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: a rich history and an bright future. *Professional School Counseling*, 4(4), 246-256.
- Harris, B. (2008). Befriending the two-headed monster: personal, social and emotional development in schools in challenging times. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 367-383
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2005). Positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155(1), 25-31.
- Hornby, G., & Atkinson, M. (2003). A framework for promoting mental health in school. *Pastoral Care in Education*, 21(2), 39.
- HUI, E.K.P. (1994). *Teaching in Hong Kong: Guidance and counselling*. Hong Kong: Longman.
- Husu, J. & Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values – A case of going through the ethos of ‘good schooling’. *Teaching and teacher Education* 23, 390-401.
- Huyge, E., Siongers, J. & Vangoidsenhoven, G. (2009/13). *Het beroep van leraar doorgelicht. Een cross-sectionele en longitudinale studie naar het profiel van de leraar in vergelijking met anderen beroepsgroepen. Samenvatting van de*

onderzoekresultaten. Brussel: Vrije Universiteit Brussel. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Jacobs, K. (2012). Social and emotional guidance in secondary Education. *Teachers' perceptions and the effect of a supportive Network at Schools*. Universiteit Antwerpen.

Jacobs, K., & Struyf, E. (2010). Socio-emotionele geïntegreerde leerlingbegeleiding op school: de constructvaliditeit en betrouwbaarheid van de SEG-vragenlijst. *Pedagogische Studiën: Tijdschrift voor Onderwijskunde en Opvoekunde*, 87(6), 394-411.

Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Pyschometrika*, 39, 31-36.

Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders (Cahiers voor Didactiek nr. 10)*. Deurne: Wolters.

Kelchtermans, G. (Ed.). (2004b.) *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. (Studia Paedagogica nr. 37). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Klasse lanceert campagne om startende leraren in het onderwijs te houden.
Opgeroepen op 7 februari 2014, van Klasse:
<http://www.klasse.be/leraren/41927/klasse-lanceert-campagne-om-startende-leraren-in-onderwijs-te-houden/>

Lama, S. K. Y., & Huib, E. K. P. (2010). Factors affecting the involvement of teachers in guidance and counselling as a whole-school approach. *British Journal of Guidance & Counselling* 38(2), 219-234.

Lambert, N.M. & McCombs, B.L. (1998). Introduction. Learner-centered schools and classrooms as a direction for school reform, in: N.M. Lambert and B.L. McCombs (Eds) *How students learn: reforming schools through learner-centered education* (Washington, DC, American Psychological Association), 1-15.

- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Petroski, G. (2001). Helping 7th graders be safe and academically successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance programs. *Journal of Counseling and Development, 79*, 320-330.
- Lohrmann, S., Forman, S., Martin, S., & Palmieri, M. (2008). Understanding school personnel's resistance to adopting schoolwide positive behavior support at a universal level of intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(4), 256-269.
- März, V., Baeyens, C., De Greve, H. & Vanassche, E. (2011). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen*. Onderzoeksproject. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen.
- McLaughlin, C. (1993). Counselling in a secondary setting developing policy and practice. In K. Bovair & C. McLaughlin (Eds), *Counselling in Schools: a Reader* (pp. 36-51). London: David Fulton.
- Miller, F.W., Fruehling, J.A. & Lewis, G.J. (1978). *Guidance principles and services*. New York: Bell & Howell.
- Moore, D. (1999). Introduction. In S. Decker, S. Kirby, A. Greenwood & D. Moore (Eds), *Taking Children Seriously: Application of Counselling and Therapy in Education* (xv-xviii). London: Cassell.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, 10*, 1-49.
- Puurula, A., Neill, S., Vasileiou, L., Husbands, C., Lang, P., Katz, Y. J. et al. (2001). Teacher and students attitudes to affective education: a European collaborative research project. *Compare, 31*(2), 168-186.
- Rothi, D. M., Leavy, G., & Best, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teaching Education, 24*,

1217–1231.

Rots, I. & Van Rompaey, L. (2013). Een leraar is meer dan een wiskundige optelsom van competenties. *Basis*, 120(11), p. 15-18.

Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico J. J., & Khazian A. M. (2004). Implicit connections with nature, *Journal of Environmental Psychology*, 24, 31-42.

Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (2005). *Percieved self-efficacy and teacher burn-out: a longitudinal study in ten schools*. Research paper. Freie Universität Berlin, Germany.

Shechtman, Z. & Leichtenritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom managment. *European Journal of Teacher Education* 27(3), 323-333.

Shertzer, E.F. & Stone, S.C. (1981). *Fundamentals of Guidance* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Sink, C. A., & Stroh, H. R. (2003). Raising achievement test scores of early elementary school students through comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 6, 350-364.

Statusrapport lerarenopleiding. Hoger onderwijs. (n.d.). Verkregen op <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Statusrapportlerarenopleiding.pdf>.

Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.

Struyf, E., Verschuere, K., Verachtert, P., & Adriaensens, S. (2012). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten. (Guidance in regular primary and secondary education in Flanders: characteristics, predictors and correlations with task perception and self-efficacy of teachers)*. Final report OBPWO 09.05 (March, 2012).

- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International, 27*, 315-338.
- Vanderlinde, R., Rots, I., Tuytens, M., Rutten, K., Ruys, I., Soetaert, R., & Valcke, M. (2013). *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding*. Gent: Academia Press.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren en Docenten.
- Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. White Plains: Pearson Longman.
- WU, W. T. (1993). Counseling and guidance in the twentieth century: the Taiwan experience. *Asia Journal of Counselling, II*(1), 1-6.
- Yilmaz, M., Köseoglu, R, Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Teacher self-efficacy belief. *Journal of Education in the Light of Science and Reason, 58*.
- Yuen, M., Chan, R. M. C., Lau, P. S. Y., Gysbers, N. C., & Shea, P. M. K. (2007). Comprehensive guidance and counselling programmes in the primary schools of Hong Kong: Teachers' perceptions and involvement. *Pastoral Care, 25*(4), 17-24.

Bijlage

Vragenlijst professionalisering toekomstige leerkrachten

Bevraging professionalisering van toekomstige leerkrachten lager onderwijs met betrekking tot de sociale en emotionele begeleiding van kinderen.

Beste student,

Ik ben student aan de Universiteit van Antwerpen en ik doe in het kader van mijn masterpoef een onderzoek naar de professionalisering van toekomstige leerkrachten lager onderwijs. Deze vragenlijst is ontwikkeld om te meten hoe toekomstige leerkrachten aankijken tegen de sociale, emotionele en persoonlijke begeleiding van leerlingen.

Het is belangrijk dat je jouw mening eerlijk weergeeft zodat het onderzoek een eerlijk beeld oplevert. Er zijn geen goede of foute antwoorden, het gaat echt om jouw persoonlijk gevoel.

Mag ik je vragen om de vragenlijst volledig in te vullen omdat onvolledige vragenlijsten niet gebruikt kunnen worden voor de verwerking. Bij elke vraag antwoord je in hoeverre je het in het algemeen met de vraag eens of oneens bent. Bij de achtergrondkenmerken antwoord je zo waarheidsgetrouw mogelijk. Bij de slotvragen is er ruimte voorzien voor aanvullingen.

De vragenlijsten worden anoniem verwerkt. De resultaten worden niet gekoppeld aan personen.

Alvast hartelijk dank voor je medewerking!

Achtergrondkenmerken.

Voorafgaand aan de vragenlijst willen wij je een aantal achtergrondkenmerken vragen.

PERSOONSKENMERKEN

1. Ik ben een ... *

- man
- vrouw

OPLEIDING

Deze vragen gaan over de opleidingen die je genoten hebt.

1. Wat voor secundair onderwijs heb je gevolgd? (meerdere antwoorden mogelijk). *

- ASO
- TSO
- BSO
- KSO

2. Heb je naast de studie tot leraar lager onderwijs nog andere studies gevolgd? *

- ja
- nee

Zo ja, welke en heb je ze afgerond?

3. Ben je van plan om volgend jaar les te geven? *

- ja
- nee

Nee, ik ga ...

- verder studeren.
- een andere job zoeken.
- andere, namelijk:

Vragenlijst

De vragenlijst gaat in op jouw mening, houding, gedachten en gevoelens ten opzichte van het sociaal en emotioneel begeleiden van leerlingen op school.

Met SOCIO-EMOTIONELE BEGELEIDING bedoelen we de in het curriculum opgenomen activiteiten en ondersteuning gericht op het stimuleren van de persoonlijke en sociale ontwikkeling van alle leerlingen. Het is ondermeer gericht op het welbevinden van de leerlingen of het zich goed voelen op school, op een positieve klasmentaliteit en groeps sfeer, op het vermijden van en optreden tegen ruzies, antisociaal gedrag en pesterijen, en zo meer.

Dit gaat over JOUW mening als (toekomstige) leerkracht over deze onderwerpen.

Wij leggen je een aantal uitspraken over sociaal en emotioneel begeleiden voor, waarbij we graag willen weten of je het met die uitspraken eens bent of juist niet.

Taakopvatting

In hoeverre ben je het oneens of eens met onderstaande stellingen?

	helemaal oneens	beetje oneens	eens noch oneens	beetje eens	helemaal mee eens
1. Sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen is in hoofdzaak de taak van externe hulpverleningsinstanties zoals een centrum voor leerlingbegeleiding (CLB) of meer gespecialiseerde diensten zoals een centrum voor geestelijke gezondheidszorg (CGG).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Socio-emotionele begeleiding van leerlingen gaat ten koste van de aandacht voor de overige leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. De beste hulp bij socio-emotionele problematieken wordt verleend door een gespecialiseerd team van externe hulpverleners.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Socio-emotionele leerlingbegeleiding is de taak van elke leerkracht, niet enkel van schoolinterne leerlingbegeleiders of externe hulpverleners.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Leerlingen moeten op school vooral zichzelf kunnen zijn en zichzelf kunnen ontdekken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Mijn belangrijkste taak als leerkracht is leerlingen te begeleiden naar volwassenheid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Het ontwikkelen van sociale vaardigheden bij leerlingen is minstens zo belangrijk als de ontwikkeling van intellectuele vaardigheden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Mijn voornaamste taak als leerkracht is ervoor te zorgen dat leerlingen voldoende vakkennis wordt bijgebracht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Leerkrachten moeten aandacht hebben voor de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Voor de volgende vragen ...

... baseer je je op stage-ervaringen of het beeld dat je van jezelf hebt als leerkracht.

Handelen

In hoeverre zijn de onderstaande uitspraken voor jou van toepassing?
-- is helemaal niet van toepassing / ++ is helemaal van toepassing

	--	-	+ -	+	++
1. Ik slaag erin leerlingen die extra begeleiding nodig hebben tijdig op te merken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ik slaag erin om ook de moeilijkste zorgleerlingen te blijven motiveren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik beschik over de nodige vaardigheden om mijn lessen zo te organiseren dat ze tegemoet komen aan de individuele noden van alle leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ik voel me voldoende bekwaam om mijn instructie aan te passen aan zorgleerlingen, en tegelijk in te spelen op de noden van andere leerlingen in de klas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik voel me voldoende bekwaam om opdrachten aan te passen aan het niveau van individuele leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ik beschik over de nodige kennis om leerlingen te begeleiden op vlak van zorg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ik beschik over de nodige vaardigheden om zorgleerlingen de hulp te geven die ze nodig hebben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ik voel me voldoende bekwaam om mee te zoeken naar oplossingen voor zorgleerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ik slaag er voldoende in om mijn aanpak van een zorg gerelateerd probleem bij te sturen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik voel me voldoende bekwaam om afgesproken maatregelen voor zorgleerlingen in de klas toe te passen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ik voel me voldoende bekwaam om routines voor zorgleerlingen op te stellen zodat de (klas)activiteiten vlot kunnen verlopen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Ik voel me voldoende bekwaam om mijn klas goed te leiden, ondanks extra zorgmaatregelen.

13. Ik voel me voldoende bekwaam om de extra maatregelen voor zorgleerlingen te integreren in mijn lessen.

14. Ik slaag er voldoende in om zorgleerlingen te blijven motiveren.

15. Ik voel me voldoende bekwaam om constructief samen te werken met ouders van zorgleerlingen.

16. Ik slaag erin om op vlak van zorg constructief samen te werken met collega's.

17. Ik slaag erin om op vlak van zorg constructief samen te werken met leraren van andere scholen uit de scholengemeenschap.

18. Ik vind dat door de vele zorgvragen van individuele leerlingen het werken in de klas hopeloos wordt.

19. Ik voel me opgewassen tegen de zorgopdracht, ondanks de vele zorgvragen.

20. Ik voel me voldoende bekwaam om iedereen de zorg te geven die ze nodig hebben, ondanks de verschillende zorgleerlingen in de klas.

21. Ik slaag er niet in om elke leerling de nodige individuele aandacht te geven.

Professionalisering.

In hoeverre ben je het oneens of eens met onderstaande stellingen?

	helemaal mee oneens	beetje mee oneens	eens noch oneens	beetje mee eens	helemaal mee eens
1. Ik zal in de toekomst op zoek gaan naar informatie om de socio-emotionele begeleiding van leerlingen te kunnen realiseren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ik wil in de toekomst nascholing volgen in het kader van socio-emotionele leerlingbegeleiding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. In de lerarenopleiding wordt er voldoende aandacht besteed aan de sociale en emotionele begeleiding van leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ik vind het belangrijk om opgedane kennis met betrekking tot socio-emotionele begeleiding te delen met collega 's en studenten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik vind het belangrijk om de ouders te informeren over de socio-emotionele begeleiding van hun kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ik krijg in de lerarenopleiding onvoldoende theoretische achtergrond aangereikt over sociale en emotionele problemen bij leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tijdens stages bespreek ik de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen met mijn mentor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. In mijn lerarenopleiding ligt de nadruk eerder op de cognitieve begeleiding van leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Tijdens stages word ik vooral begeleid in de juiste kennisoverdracht en het stimuleren van cognitieve leerprocessen bij leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Slotvragen

1. Ben je tijdens een stage al eens een situatie tegengekomen waarbij leerlingen nood hadden aan sociale en/of emotionele begeleiding?

- ja
 nee

Zo ja, had je het gevoel dat je deze leerling(en) goed kon begeleiden?

Waarom wel?

Waarom niet?

Welke positieve - en/of werkpunten stel je vast over het opleiden van toekomstige leerkrachten met betrekking tot het sociaal, emotioneel en persoonlijk begeleiden van leerlingen?

Ben je bereid om enkele van je antwoorden TELEFONISCH TE VERDUIDELIJKEN zodat we meer inzichten krijgen in hoe toekomstige leerkrachten aankijken tegen de sociale, emotionele en persoonlijke begeleiding van leerlingen?

Mogen wij je telefoneren?

- nee
 ja, je kan me bereiken op het volgend telefoonnummer:

Je bent klaar met het invullen van de vragenlijst.
Heel erg bedankt, je helpt ons goed verder met het onderzoek!