

In hoeverre kunnen oplossingsgerichte interventies de studiemotivatie verhogen bij een faalangstige student ?



ACCIDERE EX UNA SCINTILLA INCENDIA PASSIM

Naam	Mattias Hoebeke
Studentnummer	2223692
PCN	294309@student.fontys.nl
Land	Nederland
Instelling	Fontys University of Applied Sciences
Opleiding	Master Special Educational Needs
Begeleider	Drs. E. van Meersbergen
Datum	26 januari 2015

“Als alles gaat zoals ik denk, en vlug, krijg ik de tijd niet om dat vast te stellen.”

Elie Wiesel¹

¹ (Wiesel, 1988, p. 174)

INHOUDSOPGAVE

Omslagfoto	1
Verplichte inlegbladen per toets	2-9
Filosofisch citaat	10
Inhoudsopgave	11-15
Lijst van gebruikte afkortingen	16
Samenvatting van het onderzoek	17
Inleiding	18

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling

§ 1.1 Aanleiding van het onderzoek: cognitief faalangstige student	19
§ 1.2 Doel van het onderzoek: een bijdrage gericht op deskundigheid	19
§ 1.3 Onderzoeksvraag met vier deelvragen	20

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

§ 2.1 De leraar doet ertoe!	21
§ 2.2 Faalangst	21
§ 2.2.1 De Attributietheorie	22
§ 2.3 Motivatie	23
§ 2.3.1 De Zelf-Determinatie Theorie	23
§ 2.3.2 De Growth mindset	24
§ 2.4 Oplossingsgericht Werken (OGW)	25
§ 2.4.1 Het Sociaal Model en de betekenisverlening: progressiegericht	25
§ 2.4.2 Oplossingsgerichte interventies: methodiek en de meetbaarheid	26
§ 2.4.3 Kritiek op het Oplossingsgericht Werken	27
§ 2.5 Geheugenverwerking: impact van continue stress	27

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

§ 3.1 Het kritisch-emancipatorische paradigma: een keuze	28
§ 3.1.1 Waarom niet het positivistische paradigma ?	28
§ 3.2 Onderzoeksstrategie: keuze en verantwoording	29
§ 3.3 Dataverzameling en keuze van de zeven onderzoeksinstrumenten	29
§ 3.3.1 Onderzoek en triangulatie	29
§ 3.3.2 Vaststellen van de beginsituatie	29-30
§ 3.3.3 Drie oplossingsgerichte gesprekken	31-32
§ 3.4 De data-analyse	33
§ 3.4.1 De zeven onderzoeksinstrumenten in relatie tot dataverzameling	33
§ 3.5 Ethische aspecten van praktijkonderzoek	34

Hoofdstuk 4. Data-analyse en resultaten

§ 4.1 Het intakegesprek: data over faalangst en motivatie	35
§ 4.1.1 De faalangstobservatielijst	35
§ 4.1.2 De Lassi-vragenlijst A: faalangst en motivatie	35
§ 4.2 Drie oplossingsgerichte gesprekken: data motivatie, doelsetting, progressie en welbevinden	36
§ 4.2.1 De Schoolse Zelfregulatievragenlijst: motivatie	36
§ 4.2.2 Document Reflectieve doelformulering: doelsetting	37
§ 4.2.3 Schaalvragenlijst: progressie	38
§ 4.2.4 Vragenlijst cognitieve emotieregulering: welbevinden	39
§ 4.3 Na de drie oplossingsgerichte gesprekken: data faalangst en motivatie. Ervaring met OGW	39
§ 4.3.1 De Lassi-vragenlijst B: faalangst en motivatie	39
§ 4.3.2 Reflectieverslag Maarten Oplossingsgericht Werken	40
§ 4.4 Enkele conclusies op dataniveau	40-41

Hoofdstuk 5. De onderzoeksvraag: conclusies en discussie

§ 5.1 Antwoord op de vier deelvragen	42
§ 5.1.1 Wat is faalangst ?	42
§ 5.1.2 Wat is motivatie ?	42
§ 5.1.3 Hoe ziet de oplossingsgerichte interventie er uit ?	43
§ 5.1.4 Hoe ervaart de student het oplossingsgericht werken ?	43
§ 5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag	44
§ 5.2.1 In hoeverre kunnen oplossingsgerichte interventies de studiemotivatie verhogen bij een faalangstige student ?	44
§ 5.3 Kritische reflectie op de gehanteerde onderzoeksmethodologie	45
§ 5.4 Het onderzoek in relatie tot de professionele context: Triade	46
§ 5.5 Discussie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek	46-47

Hoofdstuk 6. Evaluatie en reflectie

§ 6.1 Hoe ik het onderzoek heb ervaren	48
§ 6.2 Reflectie op mijn ontwikkeling als onderzoeker: doelrealisatie	48
§ 6.3 Persoonlijke reflectie op het onderzoeksverloop: over goed en anders	49
§ 6.4 Reflectie op mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling	50
Nawoord	51

Literatuurlijst	52-56
Websites	56

Tabellen

Tabel 1: Oplossingsgericht Werken naar Furman, de Shazer en Kim Berg	25
Tabel 2: Lassi-vragenlijst A: percentielscores faalangst en motivatie.....	36
Tabel 3: Lassi-vragenlijsten A en B – verhouding percentiescores faalangst en motivatie	40

Figuren

Figuur 1: De Reflectief Onderzoekende Houding (ROH) als Triade.....	20
Figuur 2: Attributietheorie en de soorten van attributies	22
Figuur 3: Het zelfdeterminatieverloop: van gecontroleerde tot autonome motivatie	24
Figuur 4: Oplossingsgerichte interventies: stappenplan zeven onderzoeksinstrumenten.....	26
Figuur 5: Schematisch overzicht informatieverwerkingsmodel	27
Figuur 6: De metafoor van de ijsberg	31
Figuur 7: Oplossingsgerichte interventies: uitgewerkt stappenplan met zeven onderzoeksinstrumenten	33
Figuur 8: De zeven onderzoeksinstrumenten in relatie tot dataverzameling.....	34
Figuur 9: Beginsituatie – uitslag faalangstobservatielijst	35
Figuur 10: Regeldiagram: Schoolse Zelfregulatievragenlijst	37
Figuur 11: Staafdiagram: Document Reflectieve doelformulering	37
Figuur 12: Lijndiagram: Schaalvragenlijst - progressie.....	38
Figuur 13: Lijndiagram: Schaalvragenlijst - vervolgstap	38
Figuur 14: Kolomdiagram: Vragenlijst cognitieve emotieregulering	39

Bijlagen

Bijlage I: Vergelijkende schets Nederlands en Vlaams onderwijssysteem.....	57-58
Bijlage II: Lezersbrief onderwijsblad Klasse	59
Bijlage III: Sociale stratificatie HBO5 Graduaat Rechtspraak; CVO Leuven 2012-2013.....	60
Bijlage IV: Stroomdiagram – werkplan met tijdpad PGO	61
Bijlage V: Verschil fixed mindset en growth mindset	62
Bijlage VI: Faalangstobservatielijst	63-65
Bijlage VII: Lassi-vragenlijst en faalangst	66-74
Bijlage VIII: Schoolse Zelfregulatievragenlijst naar motivatie	75-79
Bijlage IX: Oplossingsgerichte gesprekstechniek: paden naar progressie	80
Bijlage X: Oplossingsgerichte gesprekstechniek: Kubus als geheugensteuntje	81
Bijlage XI: Reflectiedocument doelformulering	82-86
Bijlage XII: Schaalvragenlijst	87-99
Bijlage XIII: Vragenlijst cognitieve emotieregulering - welbevinden	100-104
Bijlage XIV: Reflectieverslag Maarten Oplossingsgericht Werken - welbevinden	105
Bijlage XV: Fontysattest voor Directie CVO-Leuven. Bewijs 9 gevolgde modules	106-107
Bijlage XVI: Deelnameverklaring voor Onderzoek	108

Bijlage XVII: Reflectieverslag Maarten: suggesties aan de vakgroep Graduaat Rechtspraktijk	109
Bijlage XVIII: Krijtlijnen presentatie Toets PGO op vakgroepvergadering	110
Bijlage XIX: Feedback op Toets PGO door drie Critical Friends	111-113
Bijlage XX: Aantoonbare verwerking feedback van drie Critical Friends	114
Bijlage XXI: Aantoonbare verwerking van de feedback uit Toets Onderzoeksvoorstel	115-116
Bijlage XXII: Logboek	117-163

Lijst van gebruikte afkortingen

CEN-thema's	Vier Centrale thema's in de opleiding M SEN aan de Fontys University of Applied Sciences – Nederland (http://fontys.edu/); Master SEN als professional, Systeemdenken, Inclusie en Denken in Mogelijkheden
CERQ	Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: vragenlijst voor studenten die peilt naar het welbevinden en functioneren (gevoelsleven)
CVO	Vlaanderen. Centrum voor Volwassenenonderwijs (dagelijks taalgebruik: 'CVO' of 'avondschoon')
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5de editie. Amerikaans standaardboek voor (de diagnose van) psychische stoornissen
HBO	Nederland: hoger professioneelgericht onderwijsniveau. Het diploma leidt tot de titel van Bachelor of Master. Vlaanderen: hoger onderwijsniveau dat zich situeert tussen het einde van het secundair onderwijs en het hoger onderwijs van Bachelors en Masters. Het HBO5-diploma leidt tot de titel van Graduaat.
HBO5	Vlaanderen. 'Hoger Beroepsonderwijs 5,' Hoger onderwijs ingericht door een CVO. Het diploma leidt in Vlaanderen tot de wettelijk erkende titel van Graduaat. Te vergelijken met de 'Associate Degree' in Nederland.
LASSI	Learning and Study Strategies Inventory: diagnostisch instrument gebruikt om de studiehouding en het studeergedrag van een student te onderzoeken
MBO-4	Nederland. Middelbaar beroepsonderwijs, gericht op vak- of middenkaderopleiding
M SEN	Master Special Educational Needs
OGW	Oplossingsgericht Werken: vertrekpunt is jezelf te laten aansturen door de oplossing (circulair denken) in plaats van door het probleem (lineair denken)
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling: Samenwerkingsverband van vierendertig landen om er het sociaal-economisch beleid te bespreken
TALIS	Teaching and Learning International Internationaal Survey: vergelijkend onderzoek betreffende leraars en schoolleiders
Toets POP	Persoonlijk OntwikkelingsPlan (als toets- en leermethodiek)
ROH	Reflectief Onderzoekende Houding: leerconcept ontwikkeld door het Fontys OSO waarbij de Triade theorie-persoon-praktijk geldt als punt omega voor de leerontwikkeling van de student
ZDT	Zelf-Determinatie Theorie: doet onderzoek naar (de kwaliteit van) motivatiestrategieën

Samenvatting van het onderzoek

De werkplek waarbinnen het voorliggend praktijkonderzoek is uitgevoerd betreft het 'Hoger Beroepsonderwijs 5 (HBO5), Graduaat Rechtspraktijk', in het Centrum voor Volwassenenonderwijs in Leuven. Maarten¹ is er een laatstejaarsstudent met cognitieve faalangst. De psychosociale dienst spreekt over actieve faalangst omdat de angst hem belemmert in het leveren van taakbeoordelende prestaties. Na heel wat maatschappelijke deining werd in 2013 het Vlaamse decreet gestemd dat het Hoger Beroepsonderwijs hervormt en de weg opstuurt richting inclusief onderwijs. Wanneer de vakgroep Graduaat Rechtspraktijk een wetenschappelijk onderbouwde inclusiegerichte visie uitwerkt omtrent de aanpak van sociaal-emotionele ontwikkelingsproblemen bij onze studenten, handelt één luik over 'motivatie en faalangst.' Al deze factoren vormden een uitgelezen kans om rond Maarten, die zoekende is, een in hoofdzaak kwalitatieve case study op het getouw te zetten met als hoofdvraag: 'In hoeverre kunnen oplossingsgerichte interventies de studiemotivatie verhogen bij een faalangstige student?' De vier deelvragen zijn: 'Wat is faalangst?', 'Wat is motivatie?', 'Hoe ziet de oplossingsgerichte interventie er uit?' en tenslotte: 'Hoe ervaart de student het Oplossingsgericht Werken?'

De voornaamste vijf onderzoeksbevindingen luiden als volgt:

- *Er is geen causaal verband aangetoond tussen de oplossingsgerichte interventies enerzijds en verandering in faalangst en motivatie anderzijds (in casu respectievelijk af- en toegenomen). Een correlatie tussen faalangst en motivatie is wel mogelijk.*
- *Er lijkt een significant verband te bestaan tussen enerzijds de oplossingsgerichte interventies en anderzijds een gewenste verschuiving van de metacognitie (manier van reflecteren over eigen functioneren en zelfsturend vermogen). Ook de toename in welbevinden op het niveau van het autonoom herkennen van emoties lijkt dat te bevestigen. Maarten hertaalt succeservaringen meer in termen van competenties.*
- *De gepercipieerde externe studiedruk (van ouders, vrienden, onderwijsprofessionals) nam lineair sterk af. Maar dit valideerbare onderzoeksresultaat is geen bruikbare voorspeller voor het effect van de oplossingsgerichte interventies omdat de causaliteit niet is bewezen. Hoogstens is er sprake van een associatie tussen enerzijds de oplossingsgerichte interventies en anderzijds de positieve wijziging in studiemotivatie waarbij het 'moeten' (stress) plaats ruimt voor het 'willen' (welwillend).*
- *Er lijkt een correlatie te bestaan tussen langs de ene kant de mate waarin de respondent zich aan zijn gestelde doel houdt en langs de andere kant de mate waarin hij verwezenlijkte en toekomstige stappen valideert (twee stappen uit een integraal geheel van twaalf).*
- *Maarten geeft aan dat het Oplossingsgericht Werken ervoor heeft gezorgd dat zijn resilience en zelfbeeld is versterkt. Het werken met doelstellingen die tastbaar en opgesplitst zijn, maakt de ervaren werkelijkheid meer beheersbaar.*

¹ Ter bescherming van de privacy en de identiteit van de betrokkene, gaat het hier om een gefingeerde voornaam. Dergelijke professioneel-ethische (onderzoeks)attitude wordt in de Fontys M SEN-opleiding verwacht (Fontys OSO, 2012).

Inleiding

De context waarbinnen dit praktijkonderzoek werd uitgevoerd, is de 'HBO5-werkplek Graduaat Rechtspraktijk' in het Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO) in Leuven, België (<http://www.cvoleuven.be>). In **Bijlage I** zijn twee toelichtende schema's opgenomen over de Nederlandse en Vlaamse onderwijsstructuur. Een CVO heeft als agogisch project de missie om kwaliteitsvolle vorming aan te bieden zonder onderscheid van geslacht, afkomst, aard of overtuiging (<http://www.cvoleuven.be/site/>). Naast opleidingen die recht geven op een attest richt het CVO Leuven ook het HBO5 in. Een succesvolle afronding van deze studie leidt tot het hoger onderwijsdiploma van Graduaat Rechtspraktijk (of Boekhouden).

In 2013 werd het Vlaamse decreet gestemd dat het HBO5 hervormt en de weg opstuurt richting inclusief onderwijs (<http://www.ejustice.just.fgov.be>). Zo spreekt artikel vijf van het decreet over 'voldoende studiebegeleiding' en verwijst artikel eenenvijftig naar de 'uitbouw van een cursistenbegeleiding.'

Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming haalde haar mosterd bij de Nederlandse 'wet Passend onderwijs' (www.rijksoverheid.nl) die regelgevend consequent verwijst naar de ondersteuningsbehoeften van leerlingen (<http://www.onderwijsgeschied.nl>).

Het Vlaamse decreet vindt ook rechtsgrondslag in artikel twee van het Salamancaverdrag dat bepaalt: "Every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs (...)." Een lezersbrief van De Smet (2013) is symptomatisch en toont aan dat het inclusief onderwijs in Vlaanderen nog een lange praktijkweg heeft af te leggen (**Bijlage II**).

Over 'motivatie en faalangst' wordt hier een case study opgezet: "een gevalsstudie is een intensief kwalitatief onderzoek van één geval dat in al zijn complexiteit wordt onderzocht." (De Bruïne & Everaert & Harinck & Riezebos-de Groot & Van de Ven, 2011, p.19).

Er wordt uitgezocht in hoeverre oplossingsgerichte interventies de studiemotivatie (empowerment) van een faalangstige student verhogen om te achterhalen wat een lector kan doen om nauwer aan te sluiten bij de zorgbehoeften van studenten met faalangst. Het onderzoek dat hier wordt uitgevoerd past in een jonge tendens binnen de gedragswetenschappen om denkprocessen dito positieve breuklijnen te onderzoeken om verandering in de gewenste richting mogelijk te maken (De Wachter, 2012). Met afgewogen onderzoeksconclusies wordt getracht om een expertisevolle bijdrage te leveren aan de vakgroep wanneer die, in een later stadium, een inclusiegerichte visie gaat uitwerken over motivatie en faalangst. In de Toets POP werd al gesteld dat wij als vakgroep met een dergelijk onderzoek opzet een lerende organisatie worden. Als team reflecteren over faalangst en hoe lectoren daarmee kunnen omgaan is een eerste stap naar verandering om dit thema op een pedagogisch bekwaamere manier te behandelen. Pillen (2013) meent dat leraars moeten opgeleid worden in een reflectieve houding: bewustwording van de professionele identiteit maakt het mogelijk om op een efficiënte wijze kennis in teamverband te delen. Deze case study is begrensd: ze richt zich niet op sociale of motorische faalangst. Via praktijkgericht onderzoek wordt aan de slag gegaan met een student met cognitieve faalangst. Deze vorm van faalangst slaat op het verwerken en toepassen van kennis waarbij een blokkerende angst optreedt wanneer er een specifieke taakgebonden prestatie moet worden geleverd (Nieuwenbroek, 2010).

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling

§ 1.1 Aanleiding van het onderzoek: cognitief faalangstige student

Veel van onze HBO5-studenten (**Bijlage III**) leven met een beladen rugzakje van studiemislukkingen. Er is een toename merkbaar van internaliserend en externaliserend probleemgedrag zoals faalangst en schooluitval (Van der Wolf & Van Beukering, 2011).

Maarten (dertig jaar) is een laatstejaarsstudent met sociaal-emotionele gedragsproblemen. Het beperkt hem om op een evenwichtige manier dagelijks te functioneren.

Zijn studieparcours is een ware kruisweg van vallen en opstaan. De psychosociale dienst spreekt van negatieve faalangst omdat de geleverde prestaties (output) onvoldoende zijn. Bij positieve faalangst kan de angst immers tot goede prestaties leiden (Driessen, 1998). Telkens wanneer er een prestatie moet worden geleverd waarbij hij door anderen wordt beoordeeld, geraakt hij emotioneel in de knoop. Vanuit het kindse loyaliteitsinstinct wil hij zijn ouders nooit ontgoochelen (Adriaenssens, 2012), wat leidt tot extreem perfectionisme.

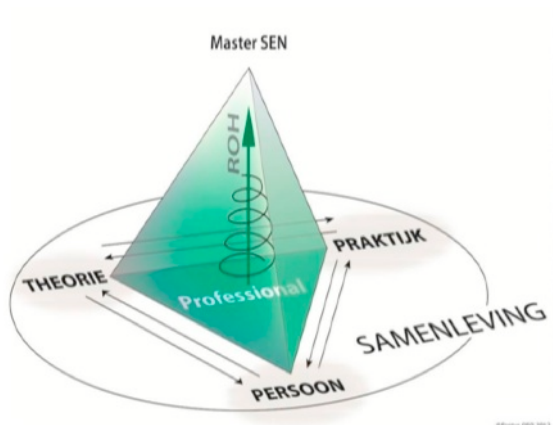
Vygotsky (in Van Lieshout, 2009) ontwierp het pedagogisch-didactische concept van de 'Zone van naaste ontwikkeling.' Daarbij wordt ontwikkeling gestimuleerd door telkens een stapje verder te gaan in het stimuleren van het autonomiestreven eigen aan iedere student of leerling (Akhutina & Pylaeva, 2012). Het zelfvertrouwen en competentiegevoel nemen dan toe. Saleebey (in De Jong & Kim Berg, 2012) noemt het hervinden van de eigen krachtbronnen het 'sterkteperspectief.'

§ 1.2 Doel van het onderzoek: een bijdrage gericht op deskundigheid

Met deze case study krijgt mijn 'teacher research' (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012) triadegewijs (**Figuur 1**) een gelaagde betekenis:

☞ **Persoonlijk:** als weesbaby, in India, behoorde ik tot de sociaal zwakkeren. Nu wil ik een student die het op school erg moeilijk heeft, helpen om zichzelf te versterken. Vertrouwen kan ik delen omdat ik het van mijn adoptieouders heb meegekregen vanuit een 'secure base' om de wereld te exploreren (Bowlby, 1983).

☞ **Professioneel:** Mijns inziens gebeurt gedragen onderwijsverandering bottom-up. Daarom wil ik met de onderzoeksconclusies als 'change agent' een vakgroepbijdrage leveren gericht op deskundigheid wanneer die vakgroep, later, een inclusiegericht visie uitwerkt omtrent sociaal-emotionele gedragsproblemen. Mijn 'professioneel zelfverstaan' (Kelchtermans, 2012) vraagt actief mee te werken aan het inclusief onderwijs. Door het delen van mijn onderzoekservaringen op vakgroepe niveau kunnen wij tot pedagogische ankerpunten komen in het omgaan met sociaal-emotionele gedragsproblemen zoals faalangst. Deze werkwijze heeft een 'hefboomwerking:' als ons mentaal model verandert, deint dat immers als een olievlek uit naar onze handelingen met de faalangstige studenten (Lingsma, 2012). Het is ook een concreet antwoord op het recente Teaching and Learning International Survey (TALIS) van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Daaruit blijkt dat de Vlaamse leerkracht weinig kijkt naar collega's en amper aan teamteaching doet (<http://www.standaard.be>). Op mijn werkplek is vakgroepeoverschrijdend werken op het coördinatoreniveau wel stevig uitgebouwd.



Figuur 1: De Reflectief Onderzoekende Houding (ROH) als Triade. Fontys OSO, 2014, p. 5.

§ 1.3 Onderzoeksvraag met vier deelvragen

Het voorwerp van mijn onderzoeksvraag luidt:

In hoeverre kunnen oplossingsgerichte interventies de studiemotivatie verhogen bij een faalangstige student ?

De vier deelvragen zijn:

I. Wat is faalangst ?

II. Wat is motivatie ?

III. Hoe ziet de oplossingsgerichte interventie er uit ?

IV. Hoe ervaart de student het Oplossingsgericht Werken ?

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk handelt over de impact van de leraar op het leerlingengedrag en vice versa, alsook over de begrippen 'faalangst' en 'motivatie.' Deze begrippen worden nader toegelicht en gekoppeld aan werktheorieën. Het theoretische kader sluit af met een beknopte verwijzing naar het gebied van de geheugenverwerking.

§ 2.1 De leraar doet ertoe!

Uit het Ecologische model van Bronfenbrenner en Ceci (1994) blijkt dat (on-)gewenst gedrag een combinatie is van aanleg- en omgevingsfactoren en dat dit zich in een bepaalde context voordoet. Van Meersbergen en Jeninga (2014) ontwierpen het ecologisch-pedagogische model waar ze het hebben over de 'Ecologie van de leerling,' omdat het model de verschillende actoren aangeeft waar de leerling in zijn ontwikkeling mee te maken heeft (peer group, gezin, familie, professionals). In de Ecologie van de leerling is, samen met vijf andere modellen, ook het model van het Oplossingsgericht Werken verweven. Van der Ploeg (1997) noemt probleemgedrag "als ouders, leerkrachten en andere personen dit gedrag beschouwen als strijdig met de door hen en de omgeving gehanteerde normen en regels en/of wanneer deskundigen dit gedrag als problematisch beoordelen op basis van valide kenmerken inzake psychische ongezondheid" (p.27).

De motivatiepsychologie van Stevens (1997) vult het 'Adaptief onderwijs' in met drie basisbehoeften die voor alle leerlingen gelden (<http://www.nivoz.nl>): competentie (plezier in eigen kunnen), autonomie (zelfstandigheid) en relatie (waardering). Van der Wolf en Van Beukering (2011) stellen dat vijftien procent van de gedragsproblemen, zoals sociaal-emotionele problemen, moeten worden aangepakt in het primaire proces tussen leerkracht en leerling. De leraar doet ertoe!

*Omdat het mentale model, ons interne werkmodel, altijd filtert en blinde vlekken vertoont koos ik in mijn onderzoeksvoorstel voor een gevarieerde onderzoeksparticipatie van respondenten (**Bijlage IV** en **Nawoord**) zodat ik distantie neem van het eigen handelen.*

§ 2.2 Faalangst

. Omschrijving Faalangst

Depreeuw (1996) definieert faalangst als "de angst die optreedt voorafgaand aan of tijdens situaties, waarin iemand de indruk heeft dat een prestatie moet geleverd worden die aan een bepaalde standaard of norm moet beantwoorden" (p.35). Nieuwenbroek (2010) stelt dat faalangst kan optreden bij prestaties op cognitief, sociaal of motorisch gebied.

Faalangst is geen karaktertrek noch een persoonlijkheidskenmerk (Van Lieshout, 2009). Indicatie van faalangst wordt in dit onderzoek vastgesteld met de faalangstobservatielijst die Bokhove (2011) heeft ontworpen (**Bijlage VI**). Een strikt wetenschappelijke manier om faalangst vast te stellen, is de Learning and Study Strategies Inventory (Lassi), die voor deze case study wordt gebruikt (**Bijlage VII**). De term faalangst is niet als dusdanig opgenomen in de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5, kortweg DSM-5 (2014) maar valt in de hoofdindeling 'Anxiety Disorders' onder de sociale fobie. Begin 2014 gooide Vanheule (2014) de stok in het hoenderhok door de enorme toename van

stoornissen ('labels') in de DSM-5 als wetenschappelijk onbetrouwbaar te bestempelen. Eerder had De Wachter (2012) al opzien gebaard door te stellen dat de Westerse samenleving, met haar 'DSM-iseren,' voldoet aan de negen criteria van borderline. Etikettering kan ons mentale model verschraken indien we gaan denken dat een student zich zus of zo gedraagt juist omdat betrokkene de diagnose van faalangst kreeg. Het is de vermaarde Nederlandse psychiater Foudraine (1972) die in de jaren zeventig al uitgebreid wees op het risico van dergelijke één op één denkmodellen.

§ 2.2.1 De Attributietheorie

De manier waarop Maarten nadenkt over het eigen functioneren en het sturen van oplossings- en leerprocessen, de metacognitie (Verheij & Van Doorn, 2002), is quasi uitsluitend bepaald door het gevoel dat hij geen invloed meent te hebben op zijn gedragingen. De grondlegger van de moderne attributieleer, Weiner (1986), spreekt van externe locus. Van der Ploeg (1997) haalt aan dat er een duidelijke samenhang is tussen het vertrouwen in zichzelf en in de ander enerzijds en de interne locus of control anderzijds. Beide aspecten zijn twee kanten van eenzelfde medaille en sturen het zelfbeeld. Als Maarten al iets positiefs vertelt over zijn eigen succeservaringen, wijt hij dat aan geluk (externe, instabiele factor) en niet aan eigen competenties (Figuur 2). Faalervaringen schrijft Maarten toe aan zijn onbekwaamheid (stabiele, interne factor).

		LOCUS	
		Intern	Extern
STABILITEIT	Stabiel	Bekwaamheid	Moeilijkheidsgraad van de taak/ karakteristieken van de taak
	Instabiel	Inspanning	Geluk/kans

Figuur 2: Attributietheorie en de soorten van attributies. Pintrich & Schunk, 2002, p. 115. (vert.)

§ 2.3 Motivatie

. Omschrijving Motivatie

Motivatie is wat iemand beweegt om zich op een bepaalde manier te gedragen. Vooral prestatiemotivatie is sterk gerelateerd aan faalangstproblemen (Litière, 2007) omdat het om een prestatie gaat die extern wordt beoordeeld (of aldus ervaren).

De motivatie bij een student met faalangst kan worden versterkt door het gevoel te creëren dat de inspanning een eigen verdienste is. Dergelijk inzicht verhoogt de veiligheid van de student, want “de positieve ervaringen van gisteren zijn vaak een stimulans voor vandaag” (Haxe, Nijboer & Velderman, 2010, p. 33). Positieve ervaringen beleven is tevens één van de pijlers van Seligmans Positieve Psychologie (<http://www.ted.com>). Vaessen (2012) ziet pedagogiek en didactiek als middel om het basisvertrouwen te herstellen. Motivatie wordt in dit onderzoek vastgesteld met de door Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx en Lens (2009) ontworpen Schoolse Zelfregulatievragenlijst (**Bijlage VIII**).

§ 2.3.1 De Zelf-Determinatie Theorie

De Zelf-Determinatie Theorie (ZDT) vindt haar basis in de sociale en de positieve psychologie en onderzoekt motivatiemechanismen. De motivatiepsychologie maakt steeds een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie verwijst naar het uitvoeren van een activiteit omdat het leuk of interessant is. Extrinsieke motivatie verwijst naar gesteld gedrag waarbij niet de inhoud van de activiteit motiveert maar wel wat de uitkomst van de activiteit (mogelijk) oplevert.

De ZDT kent vier vormen van extrinsieke motivatie. Deze meerdimensionale benadering herkennen veel onderwijsprofessionals in hun werkcontext omdat gedrag meervoudig is bepaald. Een student kan immers op elk ogenblik activiteiten uitvoeren om geheel andere beweegredenen. Autonome motivatie verwijst naar het gevoel zelf te willen handelen, interne locus of control, in plaats van gedirigeerd of ertoe gedwongen te worden zoals in de gecontroleerde motivatie (**Figuur 3**).



Figuur 3: Het zelfdeterminatieverloop: van gecontroleerde tot autonome motivatie (aanpassing Deci & Ryan, 2000).

De ZDT hecht groot belang aan de 'kwaliteit van de motivatie' en dit in tegenstelling tot de Goal-setting Theory of Self-Efficacy Theory, die een sterk kwantitatieve kijk op motivatie inhoudt. Door met Maarten te praten wil ik uitvissen wat hem drijft (doeloriëntatie) en

waarom hij dat doet (gedragsregulatie). Maslow (1943) stelde met zijn hiërarchisch behoeftemodel al vast dat behoeften het sleutelelement zijn bij motivatie. De ZDT helpt bij het (her-)definiëren van de soort motivatie via de behoeften die Maarten zelf aangeeft.

§ 2.3.2 De Growth mindset

Dweck (2006) deed uitgebreid onderzoek naar motivatie en prestaties. Daaruit ontwikkelde zij het relatief eenvoudige concept van de 'growth mindset.' De growth mindset neemt als vertrekpunt dat basiscompetenties (e.g.: intelligentie of talent) mits toegewijde oefening ontwikkeld kunnen worden. Hiermee onderscheidt het zich fundamenteel van een 'fixed mindset' waar intelligentie een onveranderlijke factor is en als premisse voldoende voor succes of falen (**Bijlage V**). Die laatste zienswijze past in het materialistische paradigma waarin ook de bekende hersenwetenschapper Swaab (2010) zich beweegt.

Werken met een growth model verhoogt de weerbaarheid van studenten met faalangst omdat ze leren om (zichzelf in) situaties anders in te schatten en gepastere oplossingsstrategieën uit te denken. Dweck stelde vast dat faalervaringen paradoxaal genoeg zo juist uitdagingen vormden. Falen wordt niet langer gepercipieerd als een persoonsgebonden eigenschap maar wordt beleefd als een beheersbare attributie (Dweck, 2006).

§ 2.4 Oplossingsgericht Werken (OGW)

. Omschrijving Oplossingsgericht Werken

De oplossingsgerichte gesprekstherapie is ontwikkeld door De Shazer, Kim Berg en hun collega's van het Brief Family Therapy Center in Milwaukee (VSA). De discipline om praktijkgericht onderzoek te doen in combinatie met een evidence based onderbouw is relatief recent. Het OGW vindt haar oorsprong in de positieve psychologie (of 'alternatieve psychologie') en vertrekt vanuit een praktische en realistische visie (De Vlaming, 2011), namelijk laten aansturen door de oplossing in plaats van door het probleem. Ze is gericht op de krachtbronnen van de student en zoekt naar bruikbare uitzonderingen, want niet elk probleem treedt altijd op (Jeninga, 2004). Van Dijk (2013) stelt dat "het hoogste doel van OGW resourceoriëntatie is, dat wil zeggen het aanboren van krachtbronnen" (p. 215). Drie basisaxioma's sturen het OGW (Cauffman & Van Dijk, 2011):

- A. Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders
- B. Als iets wel werkt, doe er meer van
- C. Als iets blijkt te werken, leer het iemand anders

§ 2.4.1 Het Sociaal Model en de betekenisverlening: progressiegericht

Studenten moeten eigen keuzes kunnen maken en geresponsabiliseerd worden voor die keuzes. Een lector geeft professionele ondersteuning maar loopt niet voorop (LEOZ, 2009). Dit is de geest van de procesgerichte school en het 'leading from one step behind' (Standaert, Troch, Peeters & Piedfort, 2009). Aansturing van deze pedagogische visie is de horizontale gezagsverhouding in het moderne onderwijs en ze is gegrondvest in het Sociaal Model. In weerwil van de gedachte dat de ander te wantrouwen is, een aanname die opgang maakt, vereist het OGW dat ieder competitiegesprek opschuift naar een exploratief gesprek: al sprekend leren wij van elkaar (Van Laere, 2013). Het sluit nauw aan bij het sociale constructivisme waarbij ik betekenis geef aan de werkelijkheid in relatie tot de andere(n) en het andere (De Jong & Kim Berg, 2012). In het Medisch model leidt het denken vanuit een probleemdiagnose tot probleemreductie, wat dan weer tot een probleem leidt (Bannink, 2009). Het tegendeel hiervan is het Sociaal Model, waarbij assessment van de contextspecifieke situatie centraal staat en de student positieve ervaringen beleeft (<http://www.liketolearn.nl>). Gesynthetiseerd geeft **Tabel 1** de achtal vertrekpunten weer bij het probleem- en het oplossingsgericht werken.

Medisch Model

↻	Probleemgerichte benadering
↻	Foutenanalyse
↻	Herstelgericht
↻	Schuld: waarom ?
↻	Controle
↻	Oorzaken i/h verleden
↻	Expertenrelatie
↻	Deficiënties en techniek

Sociaal Model

↻	Oplossingsgerichte benadering
↻	Gewenste situatie ?
↻	Wat gaat al goed ?
↻	Progressie/Solutions talk
↻	Beïnvloeding
↻	Breuklijnen i/h verleden
↻	Samenwerkingsrelatie
↻	Sterktes en procesgericht

Tabel 1: Oplossingsgericht Werken naar Cauffman, van Dijk, Furman, De Shazer en Kim Berg

§ 2.4.2 Oplossingsgerichte interventies: methodiek en de meetbaarheid

Oplossingsgerichte interventies liggen aan de basis van een visie die stelt dat het meer zin heeft zich op de oplossing van een probleem te richten dan altijd weer de oorzaken ervan te typeren en te (over)analyseren (Durrant, 2007; Kienhuis, 2010). Le Fevere de Ten Hove (1996) waarschuwt ervoor dat wanneer er weerstand optreedt we vaak van het reflectief analyseren terugvallen in oorzaak- en gevolgbenadering (circulariteit versus lineariteit). Visser (2013) heeft inzichten uit de wetenschappelijke psychologie gecombineerd met het OGW. Oplossingsgerichte interventies zijn gericht op progressie in de gewenste richting. Het operationaliseren van beweging is daarbij belangrijker dan 'er zijn.' Met de paden naar progressie heeft Visser (2013) een overzichtelijk stroomdiagram ontworpen om de diverse oplossingsgerichte gesprekstechnieken uit te voeren (**Bijlage IX**). Als geheugensteuntje bij de praktische toepassing van het OGW is ook de kubus van Cauffman, met de zeven stappendans en de oplossingsgerichte flowchart, een handig werkinstrument tijdens het voeren van gesprekken (**Bijlage X**). Furman en Aloha (2012) werkten twaalf stappen uit om tot een reflectieve doelformulering te komen (**Bijlage XI**). Een gekende meettechniek, die door De Shazer (2005) al werd gebruikt om progressie te meten, is het stellen van schaalvragen (**Bijlage XII**). De 'Vragenlijst cognitieve emotieregulering' (**Bijlage XIII**) en 'Reflectieverslag Maarten Oplossingsgericht Werken' leveren informatie op over hoe de

student het OGW ervaart. Ik heb een stappenplan ontworpen voor mijn oplossingsgerichte interventies (**Figuur 4**). Basis hiervoor zijn de literatuurstudie en de gevolgde modules (**Bijlage XIII**), gesprekken met de onderwijsprofessionals en de specifieke beroepscontext.



Figuur 4: Oplossingsgerichte interventies: stappenplan met zeven onderzoeksinstrumenten

§ 2.4.3 Kritiek op het Oplossingsgericht Werken

. *Rebels maar schatplichtig*

Het OGW is een model en een methodiek die voortspuit uit een welbepaalde stroming die wil ingaan tegen de klassieke cognitieve gedragstherapieën die het doorgronden van een probleem als premisse beschouwen om tot succesvolle gedragsverandering te komen (De Jong & Kim Berg, 2012). Het OGW-model zet zo de kritische lijn voort van de attributieleer die, als cognitief motivatiepsychologisch model, ooit 'rebelleerde' tegen de klassieke en de operante conditioneringsmodellen. Zowel het OGW als de attributieleer zijn schatplichtig aan het behaviorisme (Bors & Stevens, 2010).

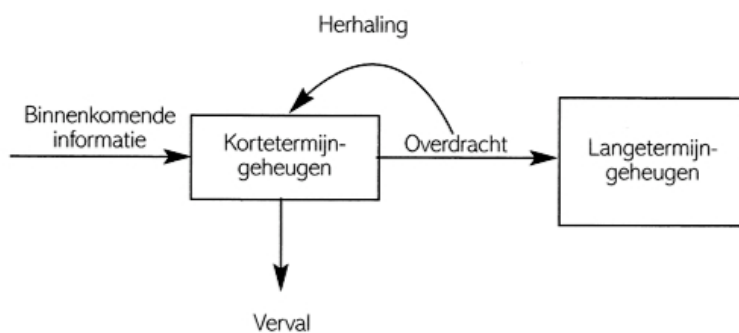
. *Beperkte effectiviteitsonderzoeken*

Gruninger (2005) meent dat de effectiviteit van het OGW niet afdoende is bewezen omdat parameters zoals ras, geslacht en sociale achtergrond in effectiviteitsonderzoeken te weinig voorkomen. Seligman (1995) daarentegen ziet het niet-categorische onderzoek juist als een pluspunt omdat de sociale realiteit niet in vakjes is onder te brengen. Het OGW pretendeert in velerlei sociale relaties toepasbaar te zijn, Stalker (1999) stelt dat weinig kwantitatief onderzoek die claim staft. In deze case study is het OGW opgevat als 'een werkmodel.'

§ 2.5 Geheugenverwerking: impact van continue stress

Neuropsychologisch onderzoek toont aan dat studenten die zowel faalangst hebben als motivatieproblemen grote spanning en chronische stress ervaren. Dat zorgt voor ernstige slapeloosheid en het is net tijdens de (rem)slaap dat nieuwe kennis wordt geïntegreerd en verenigd met bestaande kennis (geheugenconsolidatie). Faalangst is wezenlijk irrationeel en leidt tot gedachten die feitelijk niet waar zijn maar wel tot spanning leiden (Jeninga, 2004). Langdurige stress heeft nadelige gevolgen voor de ontwikkeling van cortisol en witte materie in de hersenen omdat het aantal neuronen dat dient om informatie te assimileren er drastisch door afneemt (<http://www.nature.com>).

Het kortetermijngeheugen (werkgeheugen) ligt voor een groot deel in de hippocampus. Bij langdurige en zich herhalende stress (**Figuur 5**) zorgt de hippocampus ervoor dat deze informatie naar het langetermijngeheugen wordt getransporteerd en daar naderhand wordt opgeslagen (Swaab, 2010). Wanneer een faalangstige student zich in een gelijkaardige, stresserende situatie bevindt, zal de verwerkte informatie uit het langetermijngeheugen ervoor zorgen dat het faalangstgedrag zich opnieuw stelt. De hersenen generaliseren a.h.w. de negatief gepercipieerde gebeurtenis. Bovendien heeft het geheugen het de facto erg moeilijk om (betrouwbare herinneringen) te reproduceren tegen de richting van de tijd in (Draaisma, 2013).



Figuur 5: Schematisch overzicht informatieverwerkingsmodel. Van Dam, 2009, p. 120.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de paradigmakeuze, de onderzoeksvorm, de dataverzameling, de onderzoeksinstrumenten, de data-analyse en de ethische aspecten eigen aan praktijkonderzoek.

§ 3.1 Het kritisch-emancipatorische paradigma: een keuze

“Een paradigma is een manier van denken die overheersend is binnen een bepaald wetenschapsgebied en die richting geeft aan het onderzoek en de theorievorming” (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012, p.25).

Dit onderzoek valt binnen het kritisch-emancipatorische paradigma wegens de volgende grondslagen: de samenleving is maakbaar (als onderzoeker een adoptiegeschiedenis kennen is daar niet vreemd aan), het onderzoek is kleinschalig van opzet omdat het de subjectieve belevingswereld onderzoekt van Maarten met zijn onderwijscontext en de nadruk ligt op het inclusief-emancipatorische werken.

§ 3.1.1 *Waarom niet het positivistische paradigma ?*

Enkele jaren geleden presenteerde Beter Onderwijs Nederland (2011) het boek ‘De Onderwijsbubbel: over kennisverarming en verrijking.’ Na jaren van rationalisatie en schaalvergrotingen was de maat vol voor docenten en studenten omdat de meetdrift had geleid tot onevenredige besparingen op onderwijsverstrekking t.v.v. outputrendement. Ook Achterhuis (2010) uit kritiek op het positivistische paradigma dat het Nederlandse onderwijsgebeuren lijkt te gaan beheersen: zo zouden bijvoorbeeld de beste leraars een bonus moeten krijgen. Hij stelt dat het constant vergelijken meten van leraars met elkaar het onderwijs kapot maakt. De hoofdaanname in het positivistisch discours is dat echt (!) wetenschappelijk onderzoek uitsluitend gebaseerd kan zijn op meetbare data. Verhaeghe (2013) stelt echter dat het kenmerkend is voor pedagogisch handelen dat het geenszins verloopt in een gestandaardiseerde en voorspelbare omgeving. Hij meent dat het geen toeval is dat net de case studies worden aangevallen door aanhangers uit de school van het empirisch-analytische denken, waarvoor cijferfetisjisme primeert boven dieptekennis. Tenslotte worden te weinig de stringente regels gevolgd om te mogen tellen, om te mogen meten en om sommen te maken in menselijke systemen, zo schrijft Hoebeke (1999).

§ 3.2 Onderzoeksstrategie: keuze en verantwoording

Dit onderzoek verloopt in de vorm van een case study ('N=1 Onderzoek') waardoor de onderzoeksstrategie voornamelijk van kwalitatieve aard is en passend bij het onderzoek van één faalangstige student (enkelvoudige gevalsstudie).

Het voordeel van een case study is dat het heel wat gedetailleerde contextspecifieke kennis kan opleveren (interne validiteit) en dat de gevalsstudie haar oorspong kent in de realiteit op de werkplek (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012).

Het nadeel van deze onderzoeksstrategie is dat de output lastig valt te generaliseren of moeilijk bruikbaar is in een andere dan de onderzoekssetting (externe validiteit). Door het gewicht van het procesmatige en het relationele in een case study is er altijd het risico van het 'observer effect:' de onderzoeker is (te) nadrukkelijk aanwezig, waardoor de gedeelde authenticiteit van gegevens kan worden verstoord (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012). Objectiviteit *sensu stricto* bestaat niet in het praktijkgerichte onderzoek. Smaling (2008) spreekt van een 'positieve objectiviteit' door als onderzoeker empathisch te zijn, begrijpend te werken en 'recht te doen' aan het object van zijn onderzoek.

§ 3.3 Dataverzameling en keuze van de zeven onderzoeksinstrumenten

In Hoofdstuk 2 werd het theoretische kader uitgebreid gekoppeld aan ieder van de vier onderzoeksvragen. Hierna worden de zeven onderzoeksinstrumenten toegelicht.

§ 3.3.1 Onderzoek en triangulatie

De validiteit van praktijkgericht onderzoek wordt ondersteund door triangulatie: het gebruik van meerdere bronnen om tot een betrouwbaarder en gefundeerd onderzoek te komen. Gebaseerd op eisen gesteld aan ieder praktijkonderzoek (Robson, 2002) moet de kwaliteit van het onderzoek zijn gewaarborgd door het hanteren van de onderstaande drievoudige vorm van triangulatie:

- I. Datatriangulatie: interviews, observatie, vragenlijsten en Logboek (**Bijlage XX**).
- II. Waarnemer- en onderzoekertriangulatie: meer dan één waarnemer/onderzoeker. Door de feedback van de respondenten (**Bijlage IV**) heerst er waakzaamheid voor het 'observer effect.' Essentieel blijft de inbreng van de studiebegeleider en de constructieve feedback van de Critical Friends (Ponte, 2002).
- III. Theorietriangulatie: gebruik van meerdere theoretische perspectieven.

§ 3.3.2 Vaststelling van de beginsituatie

Enkele jaren terug werd Maarten door een psychosociale dienst getest omdat hij telkens weer blokkeerde op momenten dat hij een beoordelende prestatie moest leveren. Er werd cognitieve, actieve, faalangst vastgesteld. Het leek me voor dit onderzoek opportuun dat ik hem zou hertesten op faalangst (§ 4.1). Verwijzend naar de oplossingsgerichte flowchart is de samenwerkingsrelatie tussen Maarten en mezelf, als onderzoeker, te beschouwen als

een consulterende werkrelatie (Cauffman & Van Dijk, 2011). Maarten is in onvoldoende mate in staat om zijn resources aan te spreken maar zijn hulpvraag is werkbaar. Ik stel me op als coach waarbij het bevorderen van Maartens autonomie voorop staat. Het verschil tussen het OGW en de klassieke gesprekstherapieën is dat in het OGW niet het vertrekpunt ligt in (de ervaring in) het verleden maar in het zoeken naar het gewenste doel (Leijssen, 1995).

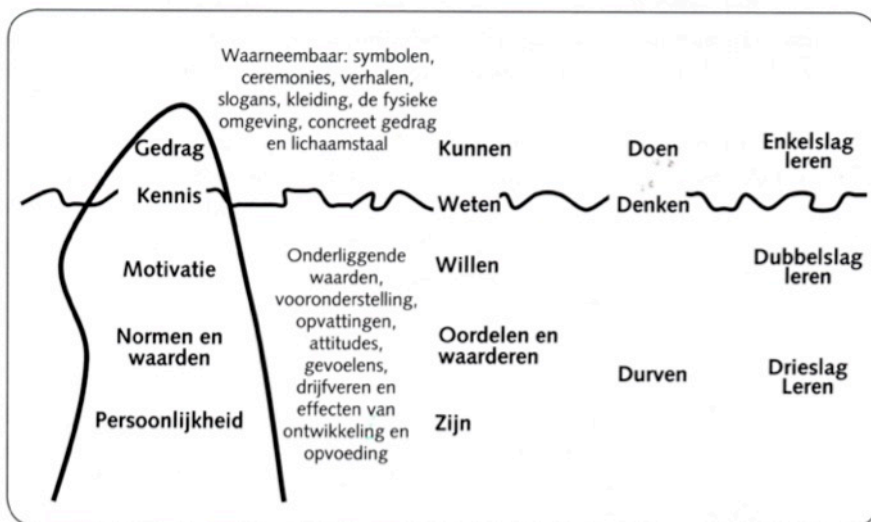
. Faalangst

. Faalangstobservatielijst

Om de beginsituatie vast te stellen wordt de faalangstobservatielijst (**Bijlage VI**) gebruikt van Bokhove (2011). Daarin zijn zowel fysieke als gedragsmatige kenmerken opgenomen. Dit vormt een solide basis voor het intakegesprek (Wiltink, 2000).

. Lassi-vragenlijst

‘Diagnostiek’ is het onderzoeken om een dieper inzicht te verwerven. Om dat gefundeerd te kunnen doen is in eerste instantie een gevalideerde en betrouwbare observatie- en signaleringslijst vereist (Litière, 2000). De Lassi-vragenlijst is ontworpen door Weinstein en Palmer (2002) en wordt als diagnostisch instrument gebruikt om de studiehouding en het studeergedrag van de student te onderzoeken. In een interview met Mevrouw Strypens, coördinatrice studentenbegeleiding Katholieke Hogeschool Leuven, legde zij breedvoerig de werking ervan uit (**Logboek**). Voor dit onderzoek gebruik ik die Lassi-vragenlijst (**Bijlage VII**). De lijst heeft tien schalen en elke schaal kent één percentielscore. Binnen deze context geeft een percentiel aan hoeveel hogeschoolstudenten van een groep van tien dezelfde of lagere scores hebben. De tien schalen zijn holistisch opgevat en mogen bijgevolg niet los van elkaar worden gelezen. De tien schalen zijn onderverdeeld in drie clusters: Willen, Zelfregulatie en Kunnen. Het cluster ‘Willen’ bevat de schalen faalangst, motivatie en ook attitude. Het begrip ‘attitude’ slaat in de Lassi-vragenlijst op de houding van de student t.o.v. zichzelf (Standaert, Troch, Peeters & Piedfort, 2009). Uit de metafoor van de ijsberg (Spencer & Spencer, 1993) blijkt dat het ‘Willen’ zich onder de waterlijn bevindt en dus extern onzichtbaar is (**Figuur 6**). Toch is stabiele gedragsverandering pas mogelijk als het mentale model wijzigt precies omdat wat zich onder (of op) de waterlijn bevindt (denken en durven) het hogere stuurt (doen). Als een faalangstige student anders naar zichzelf kijkt, kan dat in zijn gedrag tot uiting komen (Korthagen & Vasalos, 2002).



Figuur 6: De metafoor van de ijsberg. De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012, p. 55.

§ 3.3.3. Drie oplossingsgerichte gesprekken

De drie oplossingsgerichte gesprekken vinden plaats in het CVO-Leuven, in gelijkaardige fysieke omstandigheden, op dezelfde wijze en met één maand tussentijd. Robson (2002) spreekt over het bewaken van routinefactoren bij gevalideerd en betrouwbaar onderzoek.

. Motivatie

. Schoolse Zelfregulatievragenlijst

Motivatatie wordt in dit onderzoek vastgesteld a.d.h.v. de door Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx en Lens (2009) ontworpen Schoolse Zelfregulatievragenlijst (**Bijlage VIII**). Met deze lijst kan worden vastgesteld hoe de autonome en de gecontroleerde motivatie zich tot elkaar verhouden. En wat de student motiveert om iets te doen of te laten.

. Oplossingsgericht Werken: doelsetting en progressie

. Reflectiedocument doelformulering

Dit reflectiedocument, gebaseerd op Furman en Aloha (2012), verschaft inzicht in de doelformulering van de student. Met het beantwoorden van twaalf vragen leert de student om een reflectieve houding aan te nemen in het stellen van doelen om een gewenst resultaat te bereiken. Het is als egodocument waardevol omdat het de student zelf is die invult en aanduidt welk gewicht hij aan ieder van de twaalf stappen verleent.

. Schaalvragenlijst

De schaalvragenlijst is gebaseerd op onderzoek van De Shazer (2005).

Bij de inschaling van de al gemaakte progressie is het vertrekpunt dat een student altijd in beweging is, ook al ervaart hij dat misschien niet zo (Cauffman & Van Dijk, 2011). Met de open vragen geeft de student aan waar hij zich nu meent te bevinden, hoe hij daar dan is geraakt en wat de sterktes en de aandachtspunten zijn.

Bij de inschaling van de vervolgstap is het vertrekpunt dat we telkens een stapje verder gaan in de gewenste richting. De schaalvragenlijst is waardevol omdat het de ervaring van Maarten met het OGW combineert met inzicht in het cognitieve leerproces en behoeften.

. Oplossingsgericht Werken: welbevinden

. Vragenlijst cognitieve emotieregulering

De Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) werd ontworpen door Gross en John (2003). De vakgroep Experimenteel-Klinische en Gezondheidspsychologie van de Universiteit Gent gebruikt een vertaalde versie in haar onderzoeken naar het emotioneel welbevinden en functioneren van studenten. De vragenlijst peilt naar twee aspecten van het gevoelsleven: innerlijke emoties (onzichtbaar) en emotionele expressies (zichtbaar). Heyns (1994) beschouwt 'emotieregulatie' als processen die als functie hebben het doen toenemen, afnemen of behouden van een of meerdere aspecten van emoties. Dergelijke processen zijn hetzij automatisch hetzij bewust en deze zijn intrinsiek (zelfregulerend) of extrinsiek (extern gereguleerd). Zes vragen hebben direct betrekking op de herkaderende emotieregulatie, waarbij door cognitieve verandering ook de betekenis van de situatie wijzigt. Vier vragen peilen rechtstreeks naar de onderdrukkende emotieregulatie, waardoor een emotieopwekkende situatie wordt vermeden. De vragenlijst heeft als finaliteit om de schommelingen in Maarten zijn welbevinden vast te stellen.

. Reflectieverslag Maarten Oplossingsgericht Werken

Na afloop van de drie oplossingsgerichte gesprekken schrijft Maarten een reflectieverslag over zijn beleving met het OGW. Op deze manier kan hij autonoom aangeven hoe hij de oplossingsgerichte gesprekken heeft ervaren en wat nog aandachtspunten zijn. Dergelijk reflectieverslag is een door het onderzoek geprovoceerd document (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012).

In Hoofdstuk 2 gaf **Figuur 4** het stappenplan met onderzoeksinstrumentarium voor de oplossingsgerichte interventies. **Figuur 7** werkt dat stappenplan concreter uit.

Datum	Oplossingsgericht Werken	Onderzoeksinstrumenten
10/10/2014	INTAKEGESPREK <i>(inhoud-procedure-relatie)</i> . Wederzijdse verwachtingen bespreken . Deelnameverklaring Onderzoek herhalen . Doel en finaliteit onderzoek opfrissen . Vaststellen beginsituatie: faalangst meten	→ Faalangstobservatielijst → Lassi-vragenlijst A
14/10/2014	OPLOSSINGSGERICHT GESPREK 1 <i>(kwaliteit van de vertrouwensrelatie bepaalt het inhoudsniveau)</i> . Peilen naar motivatie . Reflecteren over doelsetting en progressie . Onderzoeken cognitieve emotieregulering/welbevinden	→ Schoolse Zelfregulatie-vragenlijst naar motivatie 1 → Document Reflectieve doelformulering 1 → Schaalvragenlijst → Vragenlijst cognitieve emotieregulering 1
14/11/2014	OPLOSSINGSGERICHT GESPREK 2 <i>(kwaliteit van de vertrouwensrelatie bepaalt het inhoudsniveau)</i> . Peilen naar (progressie in ?) motivatie . Reflecteren over doelsetting en progressie . Onderzoeken van (verandering in ?) cognitieve emotieregulering/welbevinden	→ Schoolse Zelfregulatie-vragenlijst naar motivatie 2 → Document Reflectieve doelformulering 2 → Schaalvragenlijst → Vragenlijst cognitieve emotieregulering 2
15/12/2014	OPLOSSINGSGERICHT GESPREK 3 <i>(kwaliteit van de vertrouwensrelatie bepaalt het inhoudsniveau)</i> . Peilen naar (progressie in ?) motivatie . Reflecteren over doelsetting en progressie . Onderzoeken van (verandering in ?) cognitieve emotieregulering/welbevinden . Vaststellen eindsituatie: faalangst meten . Reflectieverslag Maarten Oplossingsgericht Werken 1, 2, 3	→ Schoolse Zelfregulatie-vragenlijst naar motivatie 3 → Document Reflectieve doelformulering 3 → Schaalvragenlijst → Vragenlijst cognitieve emotieregulering 3 → Lassi-vragenlijst B

Figuur 7: Oplossingsgerichte interventies: uitgewerkt stappenplan met zeven onderzoeksinstrumenten

3.4 De data-analyse

Alle data van dit onderzoek komen voort uit observatie, interviews, vragenlijsten en het bijhouden van een gedetailleerd Logboek om het onderzoeksproces te volgen, tijdig te evalueren en bij te sturen (**Bijlage XIX**). Reflectief onderzoek op de werkplek verloopt volgens het spiraalmodel van Korthagen en Vasalos (2002). Een systematische reflectie stimuleert de competentie om op een gestructureerde manier ervaring te analyseren en het toekomstig handelen te richten.

3.4.1 De zeven onderzoeksinstrumenten in relatie tot dataverzameling

De zeven onderzoeksinstrumenten sluiten aan bij de vier deelvragen en zijn voorwaardelijk om een antwoord te kunnen formuleren op de hoofdvraag (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012). **Figuur 8** schetst de zeven onderzoeksinstrumenten in relatie tot de dataverzameling voor de vier deelvragen.

Deelvraag	Onderzoeksinstrument voor data	Auteur(s)
1. <i>Wat is faalangst ?</i>	. Faalangstobservatielijst . Lassi-vragenlijst	. Bokhove . Weinstein en Palmer; Katholieke Hogeschool Leuven
2. <i>Wat is motivatie ?</i>	. Schoolse Zelfregulatievragenlijst	. Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx en Lens
3. <i>Hoe ziet de oplossingsgerichte interventie er uit ?</i>	. Document Reflectieve Doelformulering . Schaalvragenlijst	. Furman en Aloha . de Shazer; Visser
4. <i>Hoe ervaart de student het Oplossingsgericht Werken ?</i>	. Vragenlijst cognitieve emotieregulering . Reflectieverslag Maarten Oplossingsgericht Werken	. Gross en John; Universiteit Gent . Maarten

Figuur 8: De zeven onderzoeksinstrumenten in relatie tot dataverzameling

3.5 Ethische aspecten van praktijkonderzoek

Bij het opzetten van dit onderzoek heb ik, na onderling overleg, aan iedere respondent een 'Deelnameverklaring voor Onderzoek' bezorgd (**Bijlage XVI**). Bij het opstellen ervan is rekening gehouden met de stringente 'Gedragscode praktijkgericht Onderzoek' voor het HBO (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010).

Hoofdstuk 4. Data-analyse en resultaten

In stijgende volgorde naar werkzaamheid werden de achterliggende analysemethoden gebruikt: intentionaliteit (descriptief), procesmatigheid (theoretisch), functionaliteit (indicatief) en causaliteit (Dumortier, 2013; Hutjes & Van Buuren, 1996; Lens & Depreeuw, 1998; Pillen, 2013; Pintrich & Schunk, 2002; Ponte, 2002; Ponte, 2006; Robson, 2002).

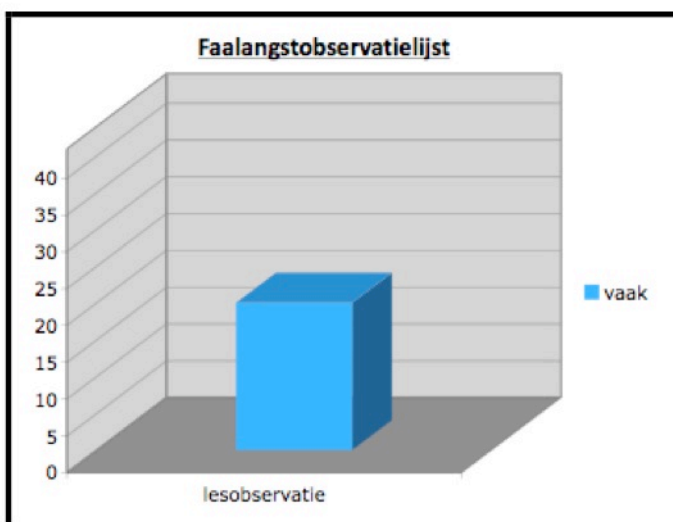
§ 4.1 Het intakegesprek: data over faalangst en motivatie

Tijdens het intakegesprek met Maarten werden de Deelnameverklaring Onderzoek (**Bijlage XV**) in herinnering gebracht en de finaliteit van het onderzoek opgefrist. Vroeger al werd hij gediagnosticeerd met cognitieve, actieve, faalangst (§ 3.3.2). Voor het vaststellen van de huidige beginsituatie worden twee onderzoeksinstrumenten gebruikt.

§ 4.1.1 De Faalangstobservatielijst

Deze lijst werd door mij ingevuld na observatie in een les (**Bijlage VI**). De lijst bestaat uit vierenvestig fysieke en gedragsmatige kenmerken. Een veelvuldige score op 'vaak' kan een indicatie zijn van faalangst (Bokhove, 2011). Daarom geeft **Figuur 9** uitsluitend het aantal keer de score 'vaak' weer (20/44) en niet die van 'soms' of 'nooit.'

Strikt wetenschappelijke conclusies kunnen hieruit niet worden getrokken.



Figuur 9: Beginsituatie – uitslag faalangstobservatielijst

§ 4.1.2 De Lassi-vragenlijst A: faalangst en motivatie

In deze lijst zijn zevenenzeventig vragen en tien schalen opgenomen (**Bijlage VII**). Elke schaal kent één percentielscore. Een percentiel geeft aan hoeveel hogeschoolstudenten van een groep van tien er dezelfde of lagere scores hebben behaald. Omdat het hier gaat om de Lassi-test van de Katholieke Hogeschool Leuven zijn de percentielscores van Maarten afgemeten ten aanzien van de eerstejaarsstudenten die aan deze hogeschool studeren. Voor dit kwalitatief onderzoek heeft dat geen repercussies maar in kwantitatief onderzoek wel, omdat de afname zou moeten gebeuren binnen de referentiegroep van Maarten, zijnde studenten uit het HBO5. De schalen 'faalangst' en 'motivatie' moeten

steeds worden samen gelezen (Weinstein & Palmer, 2002). Op de Lassi-vragenlijst A (**Bijlage VII**), afgenomen tijdens het Intakegesprek (**Tabel 2**), scoorde Maarten percentiel 19 op de schaal van faalangst. Dat betekent dat hij zeker hulp nodig heeft omdat de faalangst hem blokkeert in het leveren van te beoordelen prestaties.

De erg lage percentielscore op de schaal van faalangst moet samen worden gelezen met de relatief lage percentielscore 55 op motivatie. Op motivationeel gebied is het daarom aangewezen om hulp te zoeken (Dumortier, 2013).

Afname Intakegesprek	variab. Faalangst	variab. Motivatie
Lassi-vragenlijst A (oktober 2014)	19	55

Tabel 2: Lassi-vragenlijst A: percentielscores faalangst en motivatie

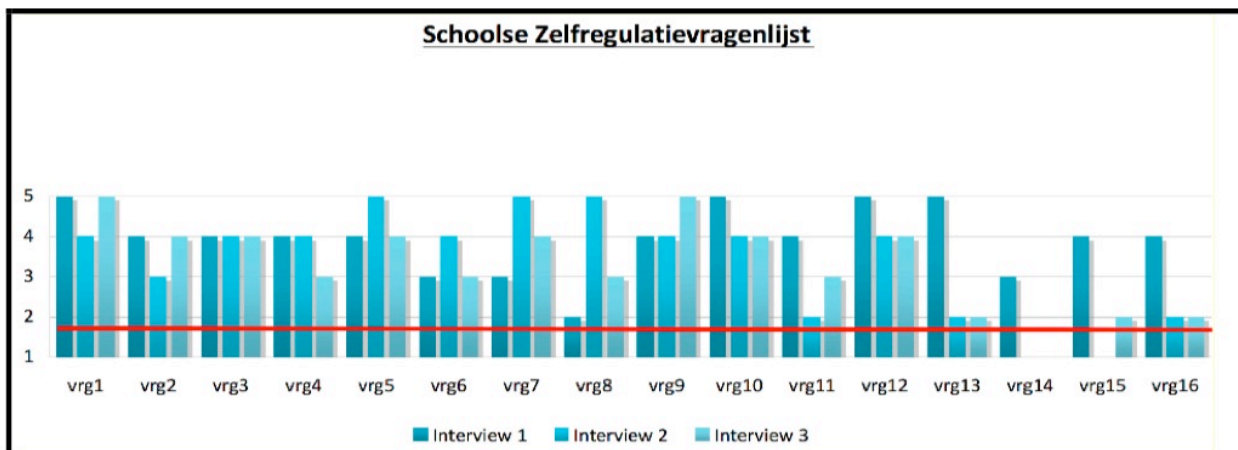
§ 4.2 Drie oplossingsgerichte gesprekken: data motivatie, doelsetting, progressie en het welbevinden

Voor het uitvoeren van de drie oplossingsgerichte gesprekken is gebruik gemaakt van Visser (2013) zijn 'paden naar progressie' (**Bijlage IX**) met als geheugensteuntje de cubus van Cauffman (**Bijlage X**). Elk oplossingsgericht gesprek vond plaats na een tijdsinterval van één maand (oktober, november, december 2014).

Het is niet aangewezen om één of meerdere vragenlijsten te laten invullen alvorens het oplossingsgericht gesprek begint. Gebeurt dat wel, dan kan het gesprek een bepaalde richting worden uitgestuurd en dat tast de verkenning aan van het cliëntenperspectief (Robson, 2002). Daarom heeft Maarten pas telkens na elk oplossingsgericht gesprek de vier vragenlijsten ingevuld (§ 4.2.1 t.e.m. § 4.2.4).

§ 4.2.1 De Schoolse Zelfregulatievragenlijst: motivatie

Deze lijst bevat zestien items die peilen naar motivatie (**Bijlage VIII**). De student duidt op een schaal van één (volledig oneens) tot vijf (volledig eens) aan waar hij zich op dat moment bevindt. De neutrale waarde is drie op de schaal. Nadien kan worden vastgesteld hoe de autonome en gecontroleerde motivatie zich tot elkaar verhouden (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009). Uit **Figuur 10** blijkt, afgemeten aan de rode radiaallijn, dat er vijf antwoorden stabiel blijven (1, 2, 3, 5, 6), vier een lichte terugval kennen (4, 10, 11, 12), vier een sterke terugval laten zien (13, 14, 15, 16) en er bij drie antwoorden een lichte stijging valt te noteren (7, 8, 9). Hieruit kan afgeleid worden dat de intrinsieke studiemotivatie stabiel blijft, de interne studiedruk lichtjes afneemt, de externe studiedruk lineair sterk afneemt en dat het persoonlijk studiebelang lichtjes toeneemt.

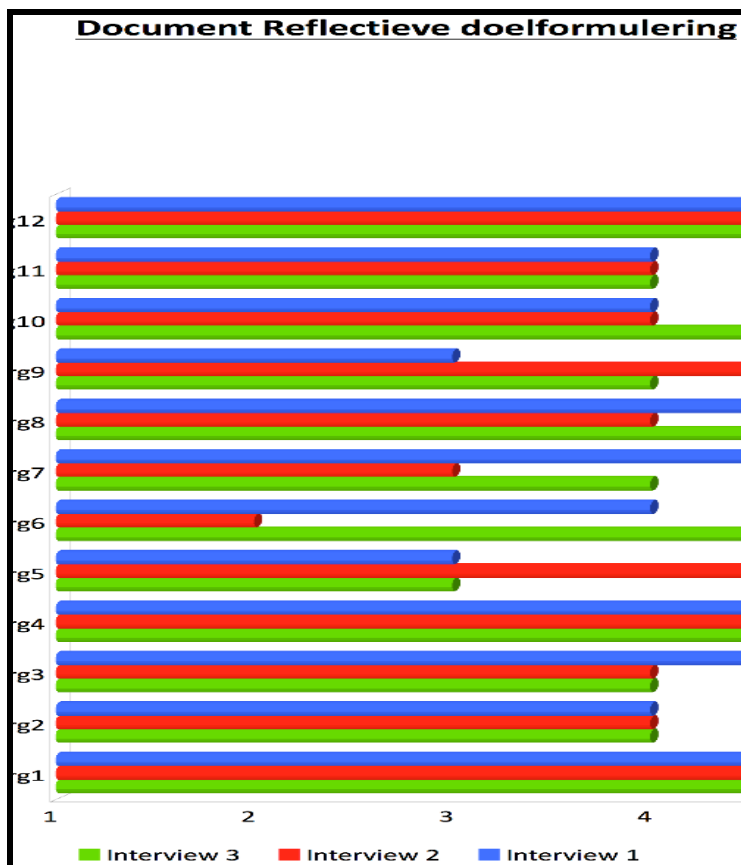


Figuur 10: Regeldiagram: Schoole Zelfregulatievragenlijst

§ 4.2.2 Document Reflectieve doelformulering: doelsetting

Dit document over doelsetting (**Bijlage XI**) biedt de student de mogelijkheid om op een gestructureerde manier te leren reflecteren over diens doelen en om naderhand tot een gewenst resultaat te komen (Aloha & Furman, 2012). Er zijn twaalf open vragen die de student kernachtig invult. Iedere vraag heeft een schaalwaarde van één (helemaal niet belangrijk) tot vijf (heel belangrijk). De neutrale waarde is drie op de schaal.

Figuur 11 laat zien dat het persoonlijk toegekend gewicht bij acht vragen ongewijzigd is (1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 12). Bij drie vragen blijft de score stabiel (5, 6, 7). Bij één vraag is een lichte terugval te noteren (9). Er lijkt een correlatie te zijn tussen de mate waarin de respondent zich aan het gestelde doel houdt (vraag 9) en de mate waarin hij zijn verwezenlijkte en toekomstige stappen valideert (vraag 5, 6, 7). Hoe meer de respondent denkt op de gewenste uitkomst vat te hebben, des te hoger valideert hij de mate dat hij daadwerkelijk zijn doel vasthoudt en vice versa.



Figuur 11: Staafdiagram: Document Reflectieve doelformulering

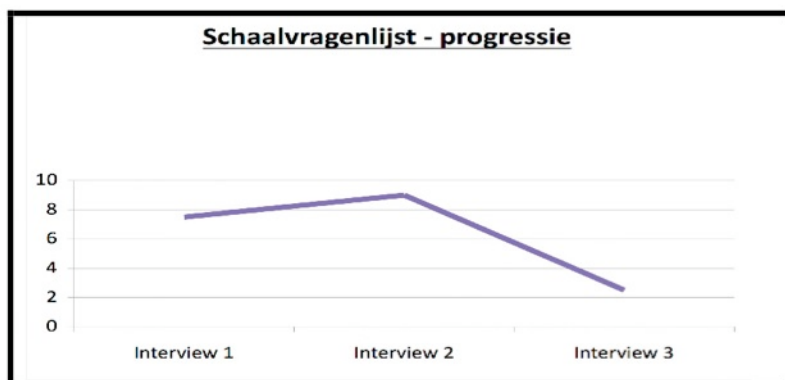
§ 4.2.3 Schaalvragenlijst: progressie

De schaalvragenlijst kent twee onderdelen (**Bijlage XII**):

- inschaling van de al gemaakte progressie
- inschaling van de vervolgstap

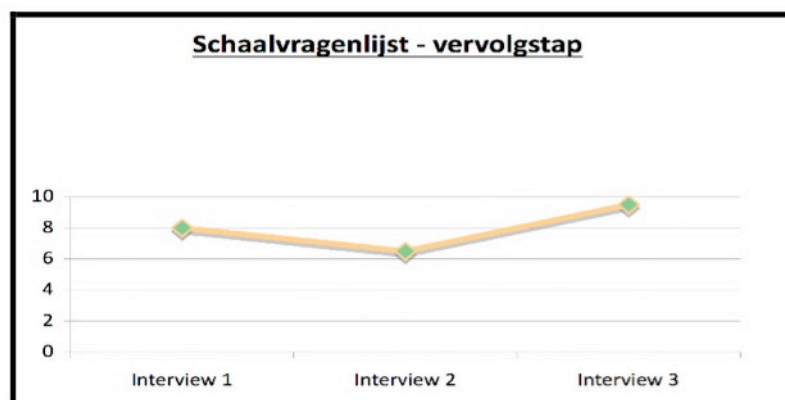
De schaalverdeling loopt van nul tot tien. Er is geen neutrale waarde, ieder cijfer kent haar volledige waarde. Daarom mag de waarde nul niet worden gelezen als 'geen gemaakte progressie' of 'de vervolgstap zal mislukken' (De Shazer, 2005). Bij de inschaling van de al gemaakte progressie geven de open vragen de student de kans om toe te lichten waar hij zich nu bevindt, hoe hij daar is geraakt en wat de sterktes en de aandachtspunten zijn. Bij de inschaling van de vervolgstap is het vertrekpunt dat de student een stapje verder gaat (Visser, 2013). De open vragen leren de student om SMART-geformuleerde doelen te stellen: Specifiek, Meetbaar, Acceptabel Realistisch, Tijdsgebonden. Uit **Figuur 12** blijkt dat de progressie na interview 3 sterk afneemt. **Figuur 13** laat zien dat de inschaling van de vervolgstap stijgt. Het aantal data en de meting in de tijd zijn onvoldoende om te kunnen spreken van een één-op-één relatie tussen de inschaling van progressie en de vervolgstap. Vanuit statistisch oogpunt kan er geen enkele significante conclusie worden getrokken.

. **Figuur 12** geeft de inschaling weer van de reeds gemaakte progressie.



Figuur 12: Lijndiagram: Schaalvragenlijst – progressie

. **Figuur 13** geeft de inschaling weer van de vervolgstap.



Figuur 13: Lijndiagram: Schaalvragenlijst – vervolgstap

§ 4.2.4 Vragenlijst cognitieve emotieregulering: welbevinden

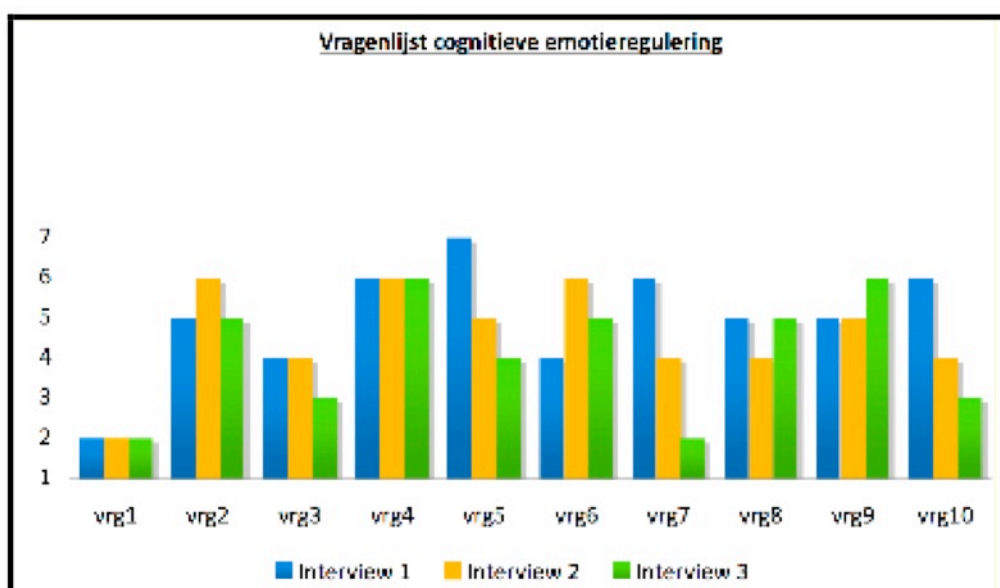
De Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) van Gross en John (2003) peilt naar twee aspecten van het gevoelsleven: innerlijke emoties (onzichtbaar) en emotionele expressies (zichtbaar). De lijst bestaat uit tien vragen waarbij iedere vraag een schaal heeft van één tot zeven (**Bijlage XIII**). De neutrale waarde is vier op de schaal. Zes vragen (1, 3, 5, 7, 8, 10) hebben betrekking op de herkaderende emotieregulatie, waarbij door cognitieve verandering ook de betekenis van de situatie wijzigt. Vier vragen (2, 4, 6, 9) peilen naar de onderdrukkende emotieregulatie, waardoor een emotieopwekkende situatie wordt vermeden.

Figuur 14 laat zien dat op het niveau van de herkaderende emotieregulatie er één vraag ongewijzigd blijft (1), één vraag stabiel (8), de score bij één vraag licht afneemt (3) en er een sterke afname is bij drie vragen (5, 7, 10).

Op het niveau van de onderdrukkende emotieregulatie blijft één vraag ongewijzigd (4), één vraag stabiel (8) en nemen er twee vragen toe (6, 9).

De herkaderende emotieregulatie toont een sterke stijging van het cognitief herkaderen van emoties door positiever te denken over de emotionele, stressvolle situatie.

De onderdrukkende emotieregulatie laat in globo een lichte toename noteren.



Figuur 14: Kolomdiagram: Vragenlijst cognitieve emotieregulering

§ 4.3 Na de drie oplossingsgerichte gesprekken: data faalangst en motivatie. Ervaring met OGW

Na afloop van de drie oplossingsgerichte gesprekken in december 2014 is er opnieuw een Lassi-test afgenomen en heeft Maarten een reflectieverslag geschreven over hoe hij het OGW heeft ervaren en wat hij nog wil meegeven.

§ 4.3.1 De Lassi-vragenlijst B: faalangst en motivatie

De Lassi-vragenlijst B (**Bijlage VII**) werd afgenomen na het einde van het laatste oplossingsgericht gesprek. Maarten scoorde percentiel 26 op de schaal van faalangst wat aanzet tot nadenken over of hij iets ziet wat aan deze vaardigheid kan worden verbeterd. De goede score van percentiel 26 op de schaal van faalangst moet samen gelezen worden met de opmerkelijk hoge percentielscore 96 op motivatie, waardoor er zich op motivationeel

gebied geen enkel probleem stelt (Dumortier, 2013). In **Tabel 3** worden percentielscores voor de afhankelijke variabelen 'Faalangst' en 'Motivatie' van de beide Lassi-vragenlijsten 'A en B' verhoudingsgewijs opgenomen.

Afname	variab. Faalangst	variab. Motivatie
Lassi-vragenlijst A (oktober 2014)	19	55
Lassi-vragenlijst B (december 2014)	26	96
Verhouding begin- en eindsituatie	+ 36,84 %	+ 74,54%

Tabel 3: Lassi-vragenlijsten A en B – verhouding percentielscores faalangst en motivatie

§ 4.3.2 Reflectieverslag Maarten Oplossingsgericht Werken

In dit egodocument schrijft Maarten zijn beleving neer met het OGW (**Bijlage XIV**). Het reflectieverslag stelt hem in staat om met terugwerkende kracht te reflecteren op zijn beleving van de drie oplossingsgerichte gesprekken (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012). Bovendien helpt het verslag ook om het eigen leerkrachtengedrag kritisch te onderzoeken door met Maarten over het verslag in gesprek te treden (Stevens, 1997). Uit het reflectieverslag blijkt dat zijn zelfbeeld en weerbaarheid is versterkt.

§ 4.4 Enkele conclusies op dataniveau

Hoofdstuk 4 is de resultante van de verwerking van ruim cijfermateriaal. Standaert (2014) zegt daarover het volgende: "cijfers geven een vereenvoudigde versie van de realiteit en daarom zijn ze ook vaak verborgen verleiders als je je oordeel vormt" (p.9). Hieronder zijn dan ook enkele voorzichtige conclusies getrokken op dataniveau:

. Faalangst en motivatie

De **Faalangstobservatielijst** indiceert dat er sprake is van faalangst. Maar aan deze subjectieve observatielijst kan geen enkele wetenschappelijke conclusie worden gekoppeld.

Met de **Lassi-vragenlijst** werd er gepeild naar faalangst en motivatie.

Uit vergelijking van de percentielscores van de Lassi-vragenlijst A en B blijkt de percentielscore 'Faalangst' met ruim 36% te stijgen wat betekent dat Maarten geen faalangsthulp meer nodig heeft. De percentielscore 'Motivatie' stijgt met ruim 74%, wat betekent dat er zich op motivationeel gebied geen enkel probleem meer stelt. Vergelijking van de Lassi-vragenlijst A en B laat dus een gunstige evolutie zien: na afloop van de drie OGW-gesprekken is de faalangst gedaald en de motivatie sterk gestegen. Het is niet mogelijk om een causaal verband te leggen tussen de OGW-gesprekken (onafhankelijke variabele) en de verandering van de percentielscores 'Faalangst en Motivatie' (afhankelijke variabelen). Bovendien is er geen lineaire realiteit (één-op-één relatie) tussen faalangst en motivatie bewezen. Uit de twee metingen blijkt wel een correlatie tussen deze twee variabelen.

. Motivatie

De **Schoolse Zelfregulatievragenlijst** peilt naar studiemotivatie. Op het niveau van de autonome studiemotivatie blijft de intrinsieke studiemotivatie stabiel en neemt het eigen studiebelang lichtjes toe. Op het niveau van de gecontroleerde studiemotivatie neemt de interne studiedruk lichtjes af en neemt de externe studiedruk lineair sterk af.

Dit zijn valideerbare resultaten. Maar omdat de causaliteit niet is bewezen mogen ze niet worden gelezen als bruikbare voorspeller voor het mogelijk effect van de oplossingsgerichte interventies. Hoogstens kan men hier spreken over een aangetoonde associatie tussen enerzijds de oplossingsgerichte interventies en anderzijds de positieve wijziging in studiemotivatie (i.e.: sterke afname externe studiedruk).

. Doelsetting en progressie

Het **Document Reflectieve doelformulering** laat toe om na te gaan waar de respondent in de doelformulering andere accenten legt vermits hij zelf het gewicht toekent aan ieder van de twaalf stappen. Maarten wordt geconfronteerd met een werkgever van wie hij zich sterk afhankelijk voelt om een gewenste uitkomst te bereiken (gunstig werkschema voor duaal studeren, nvdr.). Het oplossingsgericht gesprek zocht naar het zetten van die specifieke stappen waar hij wel vat op had zodat hij het geformuleerde doel niet meteen losliet. Inzetten op concreet meesterschap lijkt een gunstige invloed te hebben op de mate waarin hij effectief aan zijn doel vasthoudt.

De **Schaalvragenlijst** laat zien dat de progressie na interview 3 sterk afneemt en de inschaling van de vervolgstap sterk stijgt. De één-op-één relatie kan niet worden gelegd omdat er te weinig data voorhanden zijn om statistisch significante gegevens te distilleren. Daarnaast stelt zich ook de kwestie van de sociaal wenselijke antwoorden (Ponte, 2002).

. Welbevinden

De **Vragenlijst cognitieve emotieregulering** peilt naar het welbevinden van de student. Data-analyse toont aan dat, in globo, het onderdrukken van emoties licht toeneemt maar dat het cognitief herkaderen van emotioneel, stressvolle situaties sterk stijgt. Maarten kan autonomer positieve emoties opwekken, er vindt een verschuiving binnen de metacognitie plaats (§ 2.2.1). De oplossingsgerichte interventies lijken een gunstige invloed te hebben op de variabele 'welbevinden' (sequens 'herkaderende emotieregulatie') al is daarmee nog niet de causaliteit aangetoond.

. Ervaring Oplossingsgericht Werken

In zijn **Reflectieverslag** schrijft Maarten dat zijn resilience in de omgang met tegenslagen toeneemt en dat zijn zelfbeeld is versterkt. Er lijkt een significant verband te zijn tussen enerzijds de oplossingsgerichte interventies en anderzijds een objectiveerbare verschuiving van de metacognitie in de gewenste richting.

Hoofdstuk 5. De onderzoeksvraag: conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden de vier deelvragen en de onderzoeksvraag beantwoord door verdere data-analyse te verbinden met het theoretische kader uit Hoofdstuk 2. Daarna wordt het onderzoek geëvalueerd op haar methodologische en professionele betekenis. Tenslotte worden er aanbevelingen geformuleerd voor vervolgonderzoek.

§ 5.1 Antwoord op de vier deelvragen

In deze paragraaf wordt een antwoord geformuleerd op elke deelvraag.

§ 5.1.1 Wat is faalangst ?

Faalangst is de angst die optreedt voorafgaand aan of tijdens situaties waarbij een prestatiebeoordelende taak moet worden geleverd (Nieuwenbroek & Mijland, 2007). Ze bestaat zowel uit fysieke kenmerken als uit gedragskenmerken.

Deze case study doet onderzoek naar cognitieve faalangst (te onderscheiden van sociale of motorische faalangst). Faalangst valt in de DSM-5 (2014) onder de 'Anxiety disorders.' Uit de data-analyse blijkt dat er geen causaal verband is gelegd tussen (het effect van) de OGW-gesprekken en een gunstige verandering van de percentielscores 'Faalangst en Motivatie.' Een correlatie is mogelijk tussen faalangst en motivatie.

Dumortier (2013) concludeerde dat faalangst weinig invloed heeft op het slagen of afhaken voor een studie (i.t.t. wat veel onderwijsprofessionals aanvoelen). Zij kwam wel tot de vaststelling dat een stijging van de motivatie een positief effect heeft op de studie-efficiëntie en faalangst gunstig beïnvloedt.

§ 5.1.2 Wat is motivatie ?

Motivatie is wat een individu ertoe brengt om een bepaald gedrag te stellen.

Litière (2007) meent dat prestatiemotivatie en faalangst sterk aan elkaar zijn gerelateerd.

Vanuit het interactioneel model beschouwd ontstaat (de)motivatie altijd tussen de student en de schoolsituatie. In de Ecologie van de leerling (§ 2.1) is het Transactionele referentiekader verwerkt. Dat stelt dat "de algehele ontwikkeling van leerlingen wordt bepaald volgens de interactie met allerlei factoren en personen in de onderwijssituatie" (Van Meersbergen & Jeninga, 2014, p. 9). Goed kijken naar gedrag is een *conditio sine qua non* om de student te motiveren (Bors en Stevens, 2010). Volgens Van Meersbergen (2014) is alles gedrag en is het subjectief, een samenspel van factoren, en nooit constant.

Niet zelden zijn actief faalangstigen ook perfectionisten. Wat zij als bijzonder zwaar ervaren, is het gevoel (sic.) zich voor anderen te moeten bewijzen. Uit de data-analyse blijkt dat de gecontroleerde motivatie lineair sterk afneemt. Dat wijst erop dat Maarten studiemotivatie nu veel minder afmeet aan de gepercipieerde verwachtingen van anderen. Deci en Ryan (2007) spreken over de gecontroleerde motivatie die sterk daalt en de autonome motivatie die lichtjes stijgt. Deze motivatieverschuiving staat in verband met de paradigmashift van een 'fixed mindset' naar een 'growth mindset' waarbij motivatie wordt gestimuleerd om gewenste doelen middels oplossingsgericht gedrag te bereiken (Dweck, 2005).

§ 5.1.3 Hoe ziet de oplossingsgerichte interventie er uit ?

Een fundament van persoonlijke groei is het leren omgaan met tegenslagen (Litière, 2000). Het OGW richt zich op het eigenaarschap bij de uitwerking van realistische doelen (taakgeoriënteerd), ze focust niet louter op de behaalde prestatie (prestatiegeoriënteerd). Een taakgerichte aanpak laat inherent toe dat er 'fouten' worden gemaakt (Lens & Depreeuw, 1998). De oplossingsgerichte interventies (zie **Bijlagen IX en X**) bestaan onder meer uit het toepassen van drie concrete ankerpunten:

 Stellen van heldere en haalbare **doelen**:

pas daarna wordt er gesproken over een plan van aanpak (Vaessen, 2012). Doelsetting houdt in dat de student op zoek gaat naar wat hij wil bereiken, de voordelen van het doel bekijkt, wie daarin van betekenis kan zijn en welke krachtbronnen hij inzet (Aloha & Furman, 2012).

 Negatieve gedachten omzetten in **helpende gedachten**:

wat denkt Maarten over waar hij tegenaan loopt ? En op welke momenten ging het wel goed ? Met de uitzonderingsvraag ligt de nadruk op zijn aandeel in die momenten en wordt het faalangstige gedrag gedragsregulerend getemperd t.v.v. versterkend autonoom gedrag (Van Lieshout, 2009). Het overdreven aanspreken op talenten kan de angststoornis wel versterken (Haxe, Nijboer & Velderman, 2010).

 Veiligheid creëren door inzetten op emotioneel **welbevinden**:

emotionele en intellectuele ontwikkeling zijn verschillende processen (Rygaard, 2005). Het OGW stelt dat de kwaliteit van de samenwerkingsrelatie coach-student de mate van effectiviteit (doelmatigheid) van de interventies bepaalt. Zo was het van belang om stiltes te respecteren wanneer Maarten het emotioneel lastig kreeg. Al te vaak heeft een coach de neiging om het stuur over te nemen (Lingsma, 2012). Een spreuk zegt: 'The enlightened traveller leaves no footprints,' (De Jong & Kim Berg, 2012).

§ 5.1.4 Hoe ervaart de student het Oplossingsgericht Werken ?

Het meten van 'beweging en ervaring' in wetenschappelijk onderzoek is een complexe aangelegenheid (Hutjes & Van Buuren, 1996). In deze casus is beweging gemeten met schaalvragen (De Shazer, 2005). De 'Vragenlijst cognitieve emotieregulering' en het 'Reflectieverslag' van Maarten verschaffen informatie over hoe het OGW werd ervaren:

 Het **zelfbeeld** en **zelfsturend** vermogen is in opwaartse richting versterkt.

Uit data-analyse van de Vragenlijst cognitieve emotieregulering blijkt dat Maarten cognitief sterker is geworden in het herkaderen van negatieve emoties en actiever positieve emoties opwekt. Autonome gedragsregulatie is ook van belang om niet in (of juist uit) de dramadriehoek te komen: een faalangstige neemt immers gemakkelijk de identiteit aan van hetzij slachtoffer, hetzij helper of aanklager (Litière, 2000). In het uiten van emoties houdt hij distantie, wat beschermend kan zijn (Gross & John 2003).

 In zijn Reflectieverslag schrijft Maarten dat hij binnen de graduaatopleiding wil werken met een studentenraad en -tutoring, een online discussieforum openen en de toegankelijkheid naar lectoren toe verhogen (**Bijlage XVII**).

§ 5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag

Nadat in de vorige paragraaf een antwoord op de vier deelvragen is geformuleerd, wordt in deze paragraaf het voorwerp van de centrale onderzoeksvraag beantwoord.

§ 5.2.1 In hoeverre kunnen oplossingsgerichte interventies de studiemotivatie verhogen bij een faalangstige student ?

. Invloed op faalangst en motivatie

Er is geen causaal verband aangetoond tussen enerzijds een gunstige verschuiving van de percentielscores op faalangst en motivatie en anderzijds de gerichte oplossingsgerichte interventies. Wel kan er sprake zijn van een correlatie tussen de variabelen 'faalangst en motivatie.' Uit het Reflectieverslag van Maarten blijkt wel dat zijn weerbaarheid, resilience is versterkt (Nieuwenbroek, 2010) en dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden in de metacognitie (Verheij & Van Doorn, 2002). De 'neuroplasticity' stelt dat metacognitie veranderbaar is vermits iemand doelbewust andere denkwijzen kan trainen (De Shazer, 2005; Gruninger, 2005; Dweck, 2006). De oorzakelijke toeschrijvingen (attributies) zijn na de OGW-gesprekken immers gewijzigd: Maarten percipieert succeservaringen meer in termen van bekwaamheid (interne, stabiele factor) en het falen attribueert hij extern. Uitdagingen worden als meer beheersbaar geattribueerd (Bors & Stevens, 2010).

. Invloed op motivatie

De ervaren externe studiedruk (van ouders, vrienden, onderwijsprofessionals, etc.) neemt lineair opvallend af en dat werkt gunstig door in de leerdoelstellingen. Maarten hoeft niet meer op voorhand te denken ergens goed in te zijn om vol te houden. Het doel wordt immers het leren en niet het zichzelf bewijzen (Dweck, 2006). Men kan spreken van een aangetoonde associatie tussen enerzijds de gepleegde interventies en anderzijds de gunstige wijziging in studiemotivatie. Dat de kwaliteit van de studiemotivatie toeneemt, toont ook het belang aan van de growth mindset (theorie van de vormbare intelligentie) want mensen zijn immers actieve en op groei gerichte organismen, waarbij meerbepaald zelfontwikkeling in constructieve relatie met anderen centraal staat (Deci & Ryan, 2007; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009).

. Invloed op doelsetting en progressie

Oplossingsgerichte interventies die het persoonlijk meesterschap versterken door handelingen te focussen die Maarten zelf kan verrichten (Cauffman & Van Dijk, 2011), lijkt motiverend te werken op het vasthouden aan geformuleerde doelen (§ 4.2.3).

De gevalideerde data van de Schaalvragenlijst naar progressie en vervolgstap zijn echter niet betrouwbaar genoeg omdat daarvoor longitudinaal onderzoek is vereist (Stalker, 1999, Ponte, 2002; Robson, 2002, Gruninger, 2005). Wellicht nam de beleving van de progressie af omdat Maarten werd geconfronteerd met een werkgever die star vasthield aan het arbeidsrooster. Daardoor werd studie en werk een moeilijke combinatie. Daarom richtten de oplossingsgerichte interventies zich op het nemen van kleine vervolgstappen. Die beweging doorzetten schaalde hij vervolgens hoog in. Met grote reserve gesteld kan er sprake zijn van een procesmatigheid waarbij de positieve inschaling van vervolgstappen een mogelijke fase is binnen het OGW.

. Invloed op welbevinden

Het OGW is één van 'the 21st Century Skills' waardoor studenten de oplossingsgerichte vaardigheden krijgen aangeleerd om later als actieve burgers de maatschappij mee vorm te geven (Kelchtermans, 2012). De Nederlandse onderwijsraad beschouwt het probleemoplossend vermogen van generatiestudenten als één van de belangrijkste vaardigheden om succesvol te zijn (www.nrc.nl). De OGW-methodiek werkt in op angstreductie. Dat is letterlijk van 'levensbelang' omdat persisterende angst en stress de mentale, fysieke en emotionele vrijheid aanzienlijk afblokt (Lens & Depreeuw, 1998). Zich goed in zijn vel voelen zorgt volgens Stevens (1997) tot meer gevoelsvrijheid in handelen (autonomie), positievere uitbouw van sociale contacten (relatie) en meer zin in exploreren van de omgeving (competentie). Volgens het prestatiemotivatiemodel van Depreeuw (1996) gaat het bij faalangst in essentie evenmin om de angst om te falen dan wel om de gepercipieerde gevolgen van dat falen. Maarten inzicht doen verkrijgen in zijn motivatie evenals het leren formuleren van gerichte doelen had een positieve invloed op zijn welbevinden. Van een causaal verband is er geenszins sprake, wel van functionaliteit: reflectie over motivatie en realistische doelsetting zijn van belang voor het stijgend welbevinden.

De oplossingsgerichte interventies lijken een gunstige invloed te hebben op de herkaderende emotieregulatie (Heyns, 1994) omdat Maarten het denken (over situaties) meer bewust cognitief stuurt. Dat reduceert angst en stress (§ 2.5) waardoor het broodnodige innerlijke evenwicht (homeostase) kan aansterken (De Wachter, 2012).

§ 5.3 Kritische reflectie op de gehanteerde onderzoeksmethodologie

Het voordeel van de gebruikte onderzoeksmethodologie (**Figuur 7** en **Hoofdstuk 4**) is dat het een schat aan contextspecifieke kennis heeft opgeleverd (interne validiteit). Het geheel aan verzamelde en geanalyseerde data betreffen immers een groot aantal variabelen van het bestudeerde verschijnsel zelf (Hutjes & Van Buuren, 1996). Dit rendement is onder andere een gevolg van het feit dat de case study slechts één persoon in zijn natuurlijke onderwijssituatie betrof, waardoor ik uitgebreid in het onderzoek heb kunnen investeren. De onderzoeksanalyse is veeleer holistisch van aard, eerder dan dat ze zoekt naar trends, correlaties en patronen.

Het nadeel van de gebruikte onderzoeksmethodologie is dat de data moeilijk vallen te generaliseren of te gebruiken in een andere dan de voorkomende onderzoekssetting (externe validiteit). Dat maakt het lastig om er theoretische gevolgen uit te trekken. De overdraagbaarheid van de oplossingsgerichte interventies is dan ook beperkt (Hutjes & Van Buuren, 1996). Er zijn in deze case study een groot aantal variabelen vastgelegd en de onderzoekseenheid is beperkt tot één geval. Dit zorgt ervoor dat het ontwikkelen en testen van het theoretische kader eerder zwak blijft. Bovendien is er het gekende risico van het 'observer effect,' te expliciete aanwezigheid van de onderzoeker, dat nooit tot het nulpunt te herleiden is (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012). Tenslotte kan er bij actieve faalangst sprake zijn van co-morbiditeit met andere stoornissen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012) en het is zeker niet duidelijk wat de impact daarvan is op de efficiëntie van de oplossingsgerichte interventies.

§ 5.4 Het onderzoek in relatie tot de professionele context: Triade

Deze Toets PGO presenteer ik aan mijn vakgroep Rechtspraktijk (**Bijlage XVIII**). Op deze manier wil ik als 'change agent' een deskundige vakgroepbijdrage leveren: enerzijds de bewustwording rondom het thema faalangst aanscherpen en anderzijds door discussie nieuwe ideeën laten rijpen. Het maatschappelijk streven naar het inclusief onderwijs zorgt ervoor dat de rechtspositie van cliënten, c.q. studenten, verstevigt (Van Meersbergen & Jeninga, 2014). Als vakgroep moeten wij uitzoeken hoe om te gaan met dat sterk wijzigend burgerschap. In de presentatie licht ik mijn drijfveer van het 'teacher research' toe evenals de professionele betekenis ervan (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012).

§ 5.5 Discussie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

. Discussie

Een eerste discussiepunt dat me gedurende het onderzoek parten speelde, was de term 'faalangst.' In de loop van het onderzoeksproces werd duidelijk dat dit begrip alleen is te verstaan als het wordt gekoppeld aan het begrip 'motivatie.' Beide begrippen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Door de kwaliteit van de motivatie te begrijpen kan er gewerkt worden aan effectievere doelen (OGW). De student krijgt meer grip op situaties en diens eigenaarschap voor het bewegen naar een gewenste situatie neemt toe. Van de weeromstuit komt dit het autonomiegevoel ten goede (Stevens, 1997).

Een tweede discussiepunt was de aanname dat cognitief sterkere studenten minder faalangst kennen omdat ze doorgaans goede cijfers behalen. Deze case study maakte me duidelijk dat er tussen beide geen causaal verband is. Cognitief sterkere studenten zijn dikwijls perfectionisten. Ze halen dan wel goede cijfers maar lopen met de regelmaat van de klok sociaal-emotioneel vast. Dat heeft een negatieve impact op het studieparcours en de gehele zelfontwikkeling. Maarten is daar een praktijkvoorbeeld van. Ook uit het interview met Mevrouw Strypens (**Logboek**) blijkt dat perfectionisten, 'overlearners' genoemd, opmerkelijk gemakkelijk falen.

Een laatste discussiepunt betreft het algemene causaliteitsvraagstuk. Het onderzoek is feitelijk een experiment gebleken in de vorm van een case study. De data zijn gelegen in een specifieke situatie en door het OGW zijn de voorwaarden gecreëerd om evidence based te werken. Het leggen van een causaal verband tussen de oplossingsgerichte interventie (onafhankelijke variabele) en de motivatie (afhankelijke variabele) is evenwel moeilijk.

. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

- ☞ De oplossingsgerichte interventies vinden hun oorsprong in de positieve psychologie (§ 2.4). Het kan echter verhelderend zijn om effectstudies te realiseren over een combinatie van het OGW en ‘**alternatieve interventies**’ zoals relaxatiemethoden (yoga, Tai chi, ...) of creatieve therapieën (beeldende therapie, muziek therapie,...). Het Westerse medische paradigma beschouwt in het bijzonder de Oosterse behandelwijzen als niet evidence-based omdat de eventueel positief-psychische ervaringen daarmee louter zijn toe te schrijven aan het placebo-effect (<http://skepp.be/nl/>). Misschien kan kruisbestuiving met het OGW leiden tot een nieuwe modus vivendi voor wetenschappelijk onderbouwd (be)handelen.
- ☞ Onderzoek binnen de **Methodescholen** (Dalton, Montessori, ...) kan pedagogische en didactische informatie opleveren over hoe zij werken rond faalangst, motivatie en welbevinden (prevalentie, aanpak) en in hoeverre het OGW een surplus betekent. Het is mogelijk dat Methodescholen specifieke of andere informatie kunnen toevoegen aan het OGW, waardoor deze zich op haar beurt kwalitatief kan verdiepen.

Hoofdstuk 6. Evaluatie en reflectie

In dit afsluitende hoofdstuk wordt teruggeblikt op het onderzoek. Er wordt stilgestaan bij hoe ik het onderzoek heb ervaren en in welke mate het onderzoeksdoel werd bereikt. Vervolgens wordt het onderzoeksverloop geëvalueerd met daarbij aanbevelingen voor andere onderzoekers. Tenslotte duid ik mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling.

§ 6.1 Hoe ik het onderzoek heb ervaren

Als ik mijn ervaring met het onderzoek in één woord samenvat, dan is het: Rollercoaster. Met hoofdletter. Ik denk dat ik me in alle mogelijke uithoeken heb bevonden van het brede spectrum aan basisemoties. Meermaals bekreep me ook het weinig zaligmakende gevoel dat ik tegelijkertijd moest rijden en omzien. Dat komt omdat ik voortdurend de link moest leggen tussen mijn werkplek in België en de masterstudie in Nederland. Aanvankelijk vond ik dat erg lastig maar gaandeweg heb ik het als een enorme levensverrijking ervaren omdat elke beleving, mondeling en schriftelijk, van diepe interculturele waarde bleek. Zo ben ik nog meer wereldburger geworden, wat leuk in de lijn ligt van mijn adoptieverleden (§ 1.2).

§ 6.2 Reflectie op mijn ontwikkeling als onderzoeker: doelrealisatie

Heel wat wetenschappelijk onderzoek is probleem- en kennisgericht. De nadruk ligt er op het stellen van diagnoses en niet op het veranderingskundig proces (De Vlaming, 2011). Deze case study zette in op verandering in de gewenste richting waarbij ik als onderzoeker een coachende rol aannam binnen een consulterende samenwerkingsrelatie (Cauffman & Van Dijk, 2011). Het accuraat bepalen van deze relatie blijft een hoofdvoorwaarde voor het succesgehalte van de oplossingsgerichte interventies (Bannink, 2009). Zo waarschuwt Van Dijk (2013) ervoor om de problemen van de ander niet af te nemen.

Het professionele doel van deze case study was om de vakgroep Rechtspraak een wetenschappelijk onderbouwde bijdrage te bezorgen over werken binnen het domein van sociaal-emotionele ontwikkelingsproblemen. Het voorwerp van het onderzoek was de interferentie tussen de oplossingsgerichte interventies enerzijds en motivatie en faalangst anderzijds. Het onderzoekssubject was Maarten, een cognitief faalangstige student.

Ik heb mij sterk verdiept in literatuurstudie. Het was mijn manier om me de materie erg grondig eigen te maken. Daarnaast heb ik onderwijsprofessionals gesproken (**Logboek**) en regelmatig overlegd met de studiebegeleider, critical friends en de heterogene groep van onderzoeksrespondenten. Naar mijn mening is mijn doel gerealiseerd, namelijk door een secure onderzoekende houding als onderzoeker zowel kennis ('cognitieve groei') als volle competentie ('expertisevol meesterschap') te ontwikkelen. Nu voel ik me stevig onderlegd om de vakgroep Rechtspraak bij te staan in het uitwerken van een inclusiegerichte visie over motivatie en faalangst en dat kan de professionele kwaliteitsontwikkeling alleen maar verdiepen. Tenslotte wil ik nog eens aanstippen dat het OGW niet het enige werkmodel is om de faalangst bij onze studenten aan te pakken (§ 2.4.3), ook dat zal ik mijn collega's meegeven.

§ 6.3 Persoonlijke reflectie op het onderzoeksverloop: over goed en anders

. Wat er goed ging

- ☞ Tijdens het onderzoeksproces heb ik de vooropgestelde planning toch dikwijls kunnen bijsturen. Dat is essentieel om wetenschappelijke inzichten te vertalen naar het concrete handelen om zo tot nieuwe inzichten te kunnen komen. Aanvankelijk hield ik vast aan het stroomdiagram (**Bijlage IV**) maar de realiteit is weerbarstig en zeker onvoorspelbaar. De Lange, Schuman en Montessori (2011) noemen de bereidheid tot continu loslaten en bijsturen 'emergent design.'
- ☞ Ik was aangenaam verrast dat Mevrouw Strypens, coördinator studentenbegeleiding van de Katholieke Hogeschool Leuven (**Logboek**) en Mevrouw Beke en Mevrouw de Caluwé, studentenpsychologen op het Studiebegeleidingscentrum (SBC) van de Vrije Universiteit Brussel (**Logboek**) graag hun expertises deelden.

. Wat er anders kon: aanbevelingen voor andere onderzoekers

- ☞ Bijwijken was ik zodanig in de literatuurstudie verzonken of bezig met het nadenken over het praktijkonderzoek dat ik in een **tunnelvisie** terecht dreigde te komen. Te sterke reflectie op het eigen gedrag en handelen leidt inderdaad niet automatisch tot een kwaliteitsvolle praktijkontwikkeling (Den Otter, 2009). Preventief werken om horizonvernauwing te vermijden is mogelijk door bijvoorbeeld de studiebegeleider op **vooraf geijkte** momenten te contacteren.
- ☞ Uit de Centrale Thema's (CEN-thema's) en de gevolgde modules (**Bijlage XV**) haalde ik heel wat concrete ideeën over te gebruiken vragenlijsten. Zo is 'Kids Skills' een methode om oplossingsgericht te werken met kinderen. Wat ik me pas laat realiseerde is dat de **overdraagbaarheid** daarvan naar het hoger onderwijs erg beperkt is. Mutatis mutandis geldt dat ook voor vragenlijsten zoals de Schoolvragenlijst of Situatiespecifieke Angsttest. Het is pas toen ik onderwijsprofessionals sprak (**Logboek**) dat ik daarachter kwam. Ik adviseer onderzoekers om sneller het **werkveld** te consulteren.

§ 6.4 Reflectie op mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling

. Persoonlijke ontwikkeling

Door het 'practioner research' heb ik veel nagedacht over waarom net deze case study me aansprak en in hoeverre dit een weerslag heeft gehad op het onderzoek zelf. Daarbij speelt ook het gevaar van een biased viewpoint: een selectieve perceptie naarmate het onderzoek vordert (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012). Ik heb geen eenduidig antwoord op mijn bedenking. Ik weet wel dat ik op persoonlijk gebied, in leerstijltermen uitgedrukt (Kolb, 1983), als 'denker' meer ben gaan 'durven.' Actief reflecteren en durven exploreren zijn substantiële ingrediënten om praktijkgericht onderzoek te doen.

Ik ben 'en cours de route' op een andere manier gaan leven. Zo zoek ik nu meer uit wat er (nog) mogelijk is, eerder dan te blijven nadenken over de mogelijke oorzaken van waar ik tegenaan loop. Dergelijke levensingesteldheid ('ethos') zorgt voor merkbaar minder energielekken en een duurzame vermindering van de dysregulatie.

. Professionele ontwikkeling

Op professioneel gebied kan ik adequater omgaan met de ondersteuningsnoden van de studenten met faalangst. Ik heb geleerd om zowel theoretische begrippen als diverse concepten te koppelen aan het operationaliseren en reflecteren. Een sleutelement is de student de kans geven om zoveel mogelijk zelf aan het woord te zijn (voicing). Deze werkwijze levert een schat aan informatie op om de student beter te begrijpen (Stevens, 1997; Bliss & Bray, 2009) en zo kan de werkelijkheid worden bestudeerd vanuit concrete ervaringen (fenomenologie). Deze case study deed een kritisch appèl op het mentale model. Zo zag ik in dat ik weerstand bij een student niet mag interpreteren in termen van 'tegenstand.' Maarten heeft me doen inzien dat weerstand geen intrinsiek kenmerk is van een persoon maar wel een relationele gebeurtenis. Zoals Van Meersbergen (2014) het in een recente publicatie krachtig verwoordt: "(...) vormt de interactie tussen de leerling en de leerkracht een van de grootste factoren op het ontstaan van gedrag" (p.6). De student reageert dus vanwege het gegeven dat de lector zo handelt en vice versa. Inzicht in deze systeemleer laat toe om de negatieve circulariteit om te buigen in positieve wisselwerking (Lingsma, 2012). Het OGW is daar dienstig in, bijvoorbeeld door het belang dat het hecht aan het consequent positief benoemen van acties. Dit praktijkonderzoek heeft aldus in ruime mate bijgedragen tot de realisatie van de initiële doelstelling van mijn masterstudie, namelijk mij bijscholen in sociaal-emotionele gedragsproblemen en het oplossingsgericht werken. Bovendien zorgt de vakgroepbespreking (§ 5.4) van dit onderzoek ervoor dat er zowel nieuwe kennis als ervaring mag openbloeien. Met dit praktijkonderzoek heb ik mijn visie op het inclusief onderwijs moeten bijschaven: door gerichte oplossingsgerichte interventies te plegen constateerde ik dat het creëren van een gelijke onderwijs- en kansenbeleid werkelijk een betekenis kent als de student het vermogen krijgt aangeleerd om met die kansen aan de slag te gaan. Het inclusief onderwijs is dus méér dan het scheppen van kansen, dat was niet mijn aanname voor het onderzoek. De student kan tot volle identiteitsontwikkeling komen als hij een scala aan competenties verwerft om kritisch om te gaan met informatie en inzicht verwerft in eigen gedrag en motivatie. Het onderwijs functioneert zo ook als sociale hefboom. In dat sociaal-constructivistisch groeiproces kan het OGW haar bijdrage leveren. Inclusief onderwijs verlangt maatwerk en is zeer arbeidsintensief, maar toch... **ACCIDERE EX UNA SCINTILLA INCENDIA PASSIM.**²

² Uit een kleine vonk zijn vaak hele branden voortgekomen (omslagfoto).

Nawoord

Voor het totstandkomen van mijn masterproef wil ik expliciet bedanken:

- De Directie van het CVO VOLT³, mijn werkplek, waar ik het onderzoek heb uitgevoerd.
- Mevrouw B. Strypens, voor het delen van de Lassi-expertise.
- Maarten, door wiens engagement de case study praktijkbetekenis heeft.
- De collega's:
Mevrouw K. Spelmans, die als opleidingscoördinatrice steeds open stond voor intervisie.
Mevrouw M. Cocle en Meester J. Bruyninckx, die hun ruime praktijkervaring deelden.
- De vakspecialisten:
Mevrouw D. Vanhove en de heer F. Crombez, voor hun competentiegerichte bijdrage.
- De studiegenotes:
Daniëlle Poetoeheena en Nanda Schuitemaker, die me als critical friends met hun positieve ingesteldheid leerden om creatieve paden te bewandelen.
- De lesplaatscoördinatrice:
Mevrouw Anja van Schijndel, die mij destijds overtuigde deze masterstudie aan te vatten binnen de Fontys University of Applied Sciences.
- De studiebegeleider:
Drs. Erik van Meersbergen, die als promotor levensinzicht bracht. Telkens slaagde hij erin om mijn uitdagingen en onzekerheden quasi geruisloos in een net iets andere vorm te gieten waardoor ik onvermoed de kracht vond om weer door te zetten.
- Mijn zus Isabelle, die als beeldend kunstenaar heeft meegewerkt aan de omslagfoto.
- Mijn partner Nele, die er zoveel alleen voor stond om onze twee dochtertjes Verona en Viola de wereld te laten ontdekken terwijl papa zich als studax afzonderde.
- Mijn ouders, door wie het dubbeltje van mijn levensbegin alsnog de kleurrijke kant opviel.

Mattias Hoebeke
Leuven, 26 januari 2015

³ Recente naamswijziging van de onderwijsinstelling 'CVO Leuven.'

Literatuurlijst

- Achterhuis, H. (2010). *De utopie van de vrije markt*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Adriaenssens, P. (2012). *Nesten. Hoe gezinnen echt leven*. Tielt: Lannoo.
- Akhutina, T.V. & Pylaeva, N.M. (2012). *Overcoming Learning Disabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode voor praktijkgericht onderzoek voor het HBO*. Den Haag: HBO-raad.
- Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.
- Beter Onderwijs Nederland (2011). *De Onderwijsbubbel*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Bliss, E. & Bray, D. (2009). The smallest solution focused particels: towards a minimalist definition of when therapy is solution focused. *Journal of Systemic Therapies*, 2, 62-74.
- Bokhove, N. (2011). *Kinderen en faalangst. Informatie, plan van aanpak en lessen voor alle basisschoolgroepen*. Amersfoort: Kwintessens.
- Bowlby, J. (1983). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bors, G. & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586.
- Bruïne, E. de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A. & Van de Ven, A. (2011). *Bronnenboek onderzoeksstrategieën*. Tilburg/Utrecht/Zwolle: WOSO/LEOZ.
- Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Boom: Lemma.
- Dam, A. van (2009). *De kunst van het falen*. Amsterdam: Ambo.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 2, 319-338.
- Deci, E. & Ryan R. (2007). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Depreeuw, E. (1996). Faalangst in de klas. Een werkbaar verklaringsmodel. *Handboek leerlingenbegeleiding*, 18, 33-58.
- Dijk, D.J. van (2013). *De taal van oplossingen. Een empirisch begrippenkader voor oplossingsgerichte interactie*. Enschede: Ipskamp Drukkers.

- Draaisma, D. (2013). *De dromenwever*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Driessen, J.W. (1998). *Faalangst*. Wolters/Noordhoff: Houten/Grondingen.
- DSM-5 (2014). Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5). Amsterdam: Boom.
- Dumortier, D. (2013). *Empirisch onderzoek naar faalangst bij studenten van de Katholieke Hogeschool Leuven op basis van de Lassi*. Leuven: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House.
- Fevere de Ten Hove, M. le (1996). Het land waar weerstand (bijna) niet bestaat. *Therapie familiale*, 17 (2), 351-357. (vert. oktober 1998)
- Fontys OSO (2013). Master Special Educational Needs. Professionaliseren en ontwikkelen met Fontys OSO. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Fontys OSO (2014). Master Special Educational Needs. Een nieuwe kijk op je eigen kracht. Tilburg: Fontys OSO Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Foudraine, J. (1972). *Wie is van hout... Een gang door de psychiatrie*. Bilthoven: Ambo.
- Furman, B. & Ahola, T. (2012). *Reteaming. Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Gross, J.J. & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gruninger (2005). *Solution-Focused Brief Therapy: its uses, applications and efficacy*. Alberta: U. Campus Alberta Applied Psychology.
- Haxe, M., Nijboer, K. & Velderman, H. (2010). *Kinderen met ernstige problemen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Heyns, E. (1994). Gedragstherapie in de spelkamer. Een therapieverslag. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 24, 1-15.
- Hoebeke, L. (1999). Mateloze maatregelen: de wetteloosheid van de grote aantallen. *Filosofie in Bedrijf*, 9, 35.
- Hutjes, J.M. & Buuren, J.A. van (1996). *De gevalsstudie, strategie van kwalitatief onderzoek*. Heerlen: Open Universiteit.

- Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Jong, P. de & Kim Berg, I. (2012). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson.
- Kolb, D.A. (1983). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice Hall.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding.
- Kienhuis, J. (2010). *Interviewing for Solutions*. Chapter 6, 156-182, in *I'm an Adult Person-Development and Implementation of Occupational Therapy for Multi-Handicapped Youth in Belarus*. Minsk: NGO Delapdimi.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Velon: Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23 (1), 29-38.
- Laere, M. van (1 september 2013). Zo vorm je een (h)echte klasgroep. *Klasse*, 42-43.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Leijssen, M. (1995). *Gids voor gesprekstherapie*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Lens, W. & Depreeuw, E. (1998). *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken: tussen kunnen en moeten staat willen*. Leuven: Universitaire Pers.
- LEOZ (2009). LEOZ Deelproject 4. Inclusief Bekwaam. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Lingsma, M. (2012). *Aan de slag met Teamcoaching*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Litière, M. (2000). *Ik kan dat niet! zegt mijn kind*. Tielt: Lannoo.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 370-396.
- Meersbergen, E. van (2014). *Gedragsvraagstukken: zo pak je ze aan!* Dordrecht: Instondo.
- Meersbergen, E. van & Jeninga, J. (2014). Een ecologisch-pedagogisch model voor het onderwijs. *Zorgbreed*, 44 (12), 8-14.
- Nieuwenbroek, A. & Mijland, I. (2007). *Succes met faalangst*. Kok ten Have: Kampen.
- Nieuwenbroek, A. (2010). *Faalangst in de les*. Esch: Quirijn.

- Otter, M. den & Dreissen, L. & Duin, M. van & Duren, W. & Haasen, M., Hulten, M. van, e.a. (2009). *De school video interactie begeleider, volgend in beweging*. Antwerpen: Garant.
- Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers-doctoral thesis*. Eindhoven: University of Technology.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education. Theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ploeg, J.D. van der (1997). *Gedragsproblemen: ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten. Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen.
- Robson, C. (2002). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: University Press.
- Rygaard, N.P. (2005). *Hechtingsstoornissen. Praktijkgericht therapiehandboek voor ernstige hechtingsstoornissen bij kinderen*. Amsterdam: Swp.
- Seligman, M.E. (1995). The effectiveness of psychotherapie: The Consumer Reports study. *American Psychologist*, 51, 1072-1079.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: Wiley.
- Shazer, S. de (2005). *The State of the Art of Solution-focused Therapy*. New York: Haworth Press.
- Standaert, R. (1 september 2014). Gezond verstand zegt meer dan cijfers. *Klasse*, 9.
- Standaert, R. & Troch, F. & Peeters, I. & Piedfort, S. (2009). *Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Smaling, A. (2008). *Dialogoog en empathie in de methodologie*. Utrecht: UvH.
- Smet, L. de (1 oktober 2013). Paardenbril. *Klasse*, 6.
- Stalker, C.A. (1999). Solution-Focused Brief Therapy – One model fits all ? Families in society: *The Journal of Contemporary Human Services*, 80 (5), 468-482.
- Stevens, L.M. (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: Pmpo.
- Swaab, D. (2010). *Wij zijn ons brein*. Amsterdam: Atlas-Contact.
- Vaessen, G. (2012). *Psychiatrie in de klas*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Vanheule, S. (2014). *Diagnosis and the DSM: A Critical Review*. London and New York: Palgrave Macmillan.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 671-688.
- Verhaege, P. (4 november 2013). Onderwijs op een Kruispunt. *Brandpunt COC*, 18-19.
- Verheij, F. & Doorn, E.C., van (2002). *Ontwikkeling en leren. Psychiatrie op school*. Assen: Gorcum.
- Visser, C. (2013). *Progressiegericht werken*. Driebergen: Just In Time Books.
- Vlaming, W. de (2011). Oplossingsgericht Meesterschap. *Nieuw Meesterschap*, 1, x.
- Wachter, D. de (2012). *Borderline Times. Het einde van de normaliteit*. Leuven: Lannoo Campus.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weinstein, C.L. & Palmer, D.R. (2002). *Lassi: Learning and Study Strategies Inventory*. Florida: H&H Publishing Company.
- Wiesel, E. (1988). *De avondschemering in de verte*. Hilversum: Gooi en Sticht.
- Wiltink, H. (2000). *Ik kan het! Ik kan het! Faalangst overwinnen*. Amersfoort: CPS.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2011). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco.

Websites

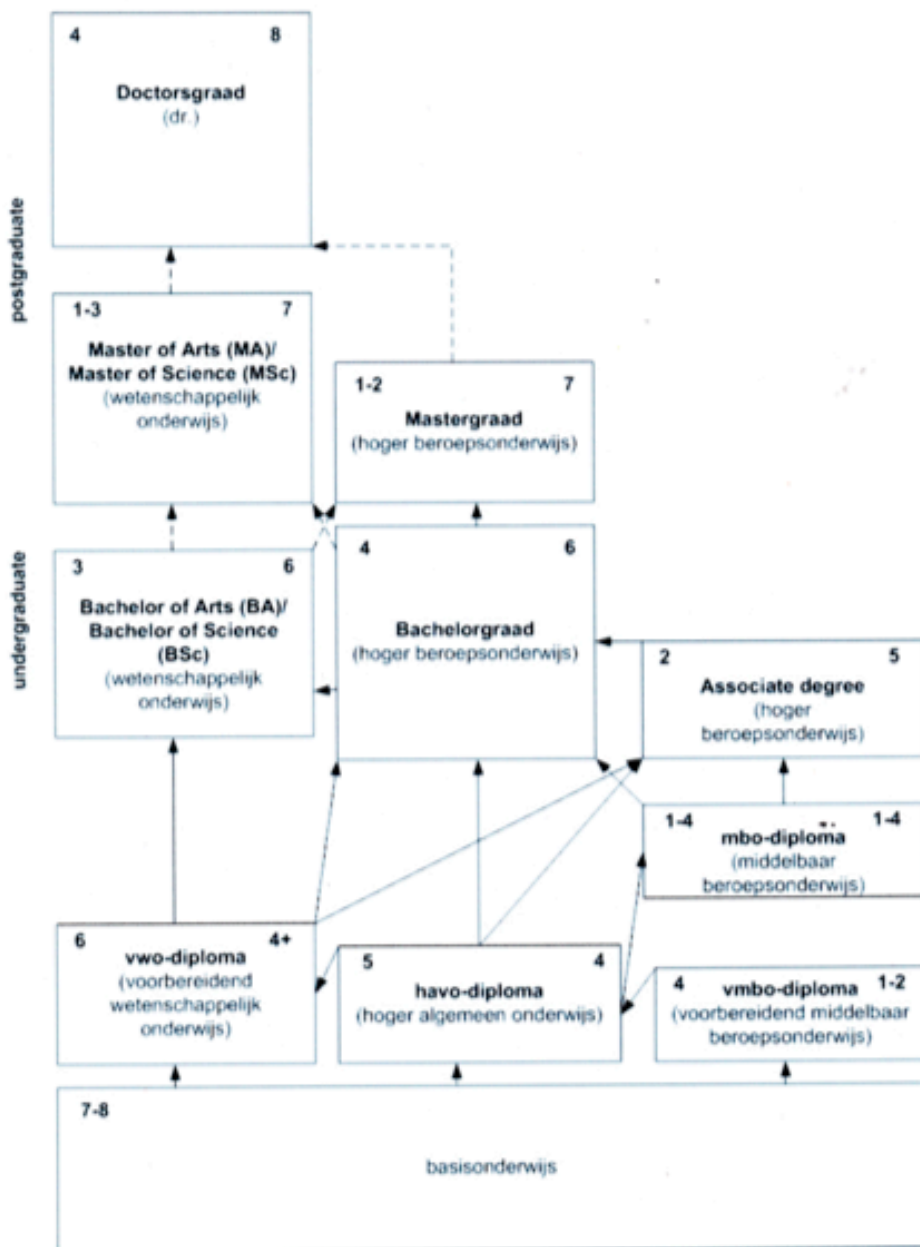
- . **Centrum voor Volwassenenonderwijs Leuven** (z.d.). HBO5 Graduaat Rechtspraak. Geraadpleegd op 1 juli 2014, <http://www.cvoleuven.be/site/category.php?id=10>
- . **De Standaard** (26 juni 2014). Onderwijs in Vlaanderen geen teamwork. Geraadpleegd op 12 juli 2014, http://www.standaard.be/cnt/dmf20140626_01155908
- . **Federale Overheidsdienst Justitie** (30 augustus 2013). Decreet betreffende de versterking van het hoger beroepsonderwijs in Vlaanderen. Geraadpleegd op 3 juli 2014, http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&table_name=wet&cn=2013071238
- . **Fontys University of Applied Sciences** (z.d.). Education. Geraadpleegd op 12 november 2014, <http://fontys.edu/>
- . **Like to Learn** (z.d.). Skills in practice. Geraadpleegd op 9 juli 2014, <http://www.liketolearn.info/links>
- . **Nature** (11 februari 2014). Stress and glucocorticoids promote oligodendrogenesis in the adult hippocampus. Geraadpleegd op 10 juli 2014, <http://www.nature.com/mp/journal/vaop/ncurrent/full/mp2013190a.html>
- . **Nederlands Instituut voor Onderwijs en Opvoedingszaken** (z.d.). *Onderwijs, tact & leiderschap*. Geraadpleegd op 15 mei 2014, http://www.nivoz.nl/?page_id=57
- . **Nederlandse Rijksoverheid** (z.d.). *Onderwijs in vraag-en-antwoord*. Geraadpleegd op 30 juni 2014, <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/vraag-en-antwoord/wat-zijn-de-bachelor-master-en-associate-degree-in-het-hoger-onderwijs.html>
- . **Nieuwe Rotterdamse Courant** (19 mei 2014). Onderwijsraad: geef leraren meer invloed op lessen. Geraadpleegd op 4 november 2014, <http://www.nrc.nl/nieuws/2014/05/19/onderwijsraad-geef-leraren-meer-invloed-op-lessen/>
- . **Onderwijsgeschillen Passend Onderwijs** (z.d.). *Themadossier onderwijsgeschillen*. Geraadpleegd op 16 juni 2014, <http://www.onderwijsgeschillen.nl/themadossier-passend-onderwijs/documentatie/>
- . **Seligman, M.** (z.d.). *Positive Psychology. 11 Reasons to be optimistisch*. Geraadpleegd op 30 maart 2014, http://www.ted.com/talks/martin_seligman_on_the_state_of_psychology
- . **Skepp** (5 maart 2005). *Alternatieve geneeskunde en sektarisme: een stilzwijgend verbond ?*. Geraadpleegd op 6 januari 2015, <http://skepp.be/nl/gezondheid/alternatieve-behandelingen/algemeen/alternatieve-geneeskunde-en-sektarisme-een#.VKr0H4s4meU>

BIJLAGE I

Onderwijssysteem Nederland

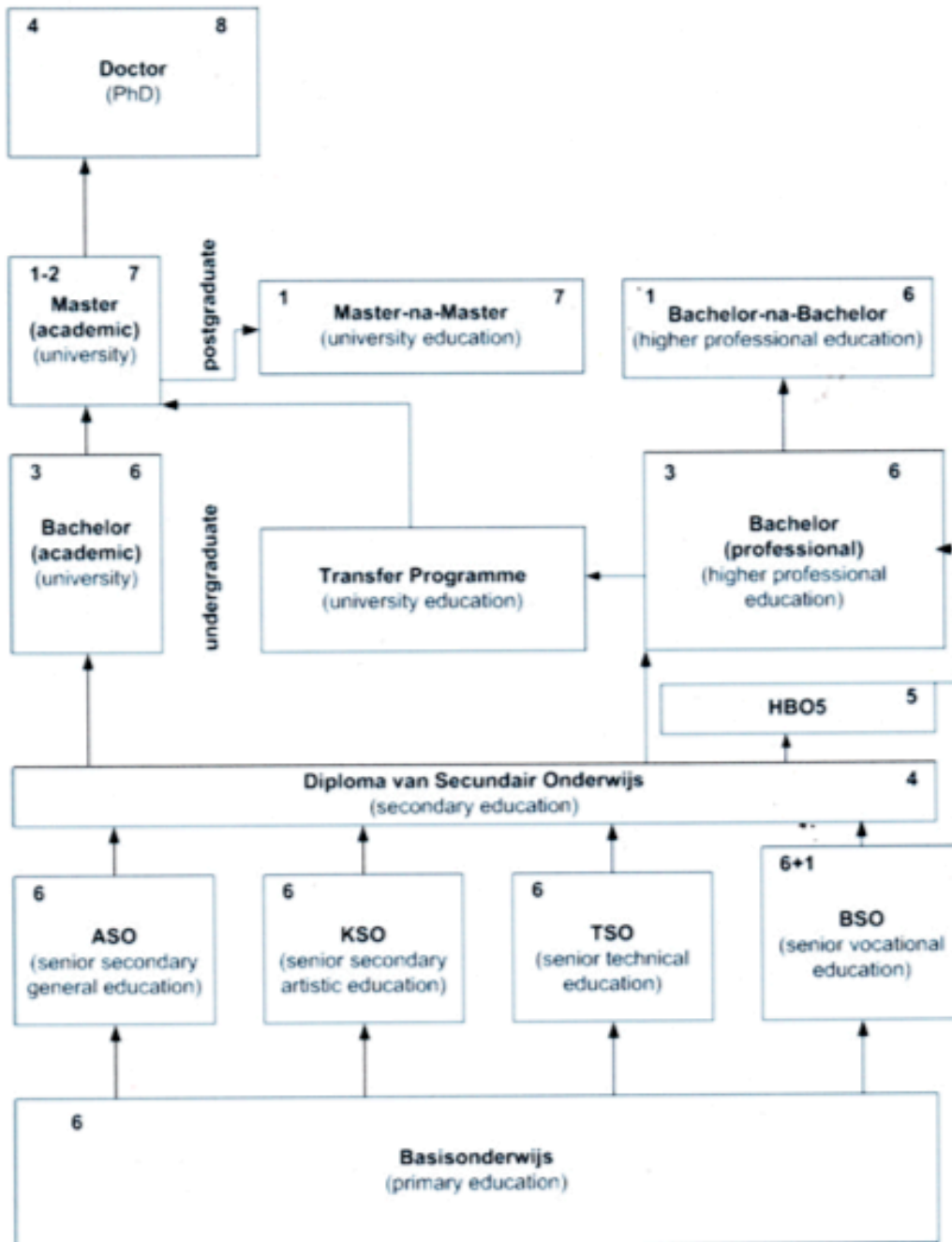
- Klik op de kleine kaders voor een voorbeeld van het diploma -

- De cijfers geven de nominale duur (linksboven) en het NLQF niveau (rechtsboven) aan -



Onderwijssysteem België -Vlaanderen-

-Klik op de kleine kaders voor een voorbeeld van het diploma-
- De cijfers geven de nominale duur (linksboven) en het NFQ niveau (rechtsboven) aan -



REACTIES

PAARDENBRIL

Ik kan mij wel vinden in de vaststelling van de Vlaamse leraren in Finland (Klasse 237) dat wij hier te veel met onszelf bezig zijn, onze les, onze klas, onze werkdruk, onze beoordeling ... Het egoïsme en de arrogantie in het Vlaamse onderwijs zijn niet te onderschat-

die dyslexie als een uitvlucht zien. Ook al zijn er attesten van het CLB ingediend, toch weigeren ze er rekening mee te houden omdat het een voorkeursbehandeling zou zijn en dit is oneerlijk tegenover de overige leerlingen ... En jawel hoor, er zijn gelukkig ook collega's

"Ik heb collega's die dyslexie als een uitvlucht zien"

ten. Als jongere had ik het daar zelf moeilijk mee. Ik had niet het gevoel dat mijn leraren met mij bezig waren. Ze rammelden hun lessen af, de een al wat beter en met meer passie dan de andere, maar zelden maakten ze een connectie. Het waren vluchtige vreemden in mijn leven.

Er gaat volgens mij te weinig aandacht naar sociale, emotionele en mentale gezondheid van leerlingen. Ik zie collega's rondom mij met paardenbrillen op, enkel focus op de leerstof. Een geforceerde 'ik moet afstand houden'-mentaliteit. Emotionele problemen bij leerlingen negeren omdat ze er anders 'te veel tijd en energie moeten insteken'. Ik heb collega's rond me

die het anders doen! Maar het systeem maakt het ons moeilijk. Het is gemakkelijker om je uren te presteren en daarna naar huis te gaan. Je van niets wat aantrekken want als je je nek uitsteekt, dan heb je ook de meeste problemen. Ik wou anders zijn. Het is mijn grootste motivatie om in het onderwijs te komen werken. Maar als beginnend personeelslid in het onderwijs heb ik ook snel geleerd dat ik mijn mond moet houden en mijn mening voor mezelf moet houden. Het onderwijs bij ons heeft niet enkel een hervorming nodig, maar vooral een mentaliteitswijziging.

Luka De Smet

RED DE KLEINE SCHOOLTJES

Vorige maand las ik in Klasse het verhaal van wijkshoofd Geldhof, waar juf Lieve na 28 jaar definitief de kleureuren moest sluiten. Ik kan me volledig inleven in haar situatie, want ik werk ook al 25 jaar op een wijkafdeling die iets langer dan 100 jaar bestaat. De eerste 10 jaar van mijn loopbaan telde het kleuterschooltje 'Vossenhol' twee kleuterklasjes. Nu zitten alle kleuterjes van 2,5 tot 6 jaar samen in één klas. Bij de jaarlijkse telling moeten er 12 kleuterjes ingeschreven zijn op 1 februari 2014. Voorlopig bereiken we het gevraagde aantal inschrijvingen niet. Daarom lanceerde

de school samen met ouders de actie 'Red-de-vosjes' om onze school extra naam bekendheid te geven. Ouders hebben vaak negatieve vooroordelen over kleine schooltjes. Ze hebben weinig vertrouwen dat ze 'goed' onderwijs aanbieden. Ze denken te vaak dat kinderen minder goed zullen voorbereid zijn op het eerste leerjaar. Nochtans biedt een kleinschalig project tal van extra ontwikkelingskansen. Zoals het ontplooiën van sociale vaardigheden, de ruimte en tijd tot differentiatie, waardevolle interactie tussen kleuters van verschillende leeftijden, de sterke vertrouwensband tussen leraar, kleuter en ouder, enzovoort. Met deze brief wil ik dan ook graag alle kleinschalige schooltjes een hart onder de riem ste-

ken. Het zou toch ontzettend jammer zijn dat ze helemaal verdwijnen uit het schoollandschap.

Wéronique Goeminne, kleuterschool Vossenhol, Nazareth

DOE MAAR GEWOON

Linda Duits weet het zeker in haar opinie in Klasse 237: "Het zijn leraren die meisjes onnodig en onterecht seksualiseren". Nu probeerde ik toevallig onlangs drie tienertjes af te brengen van de onzalige gewoonte dat ze hun nagels lakken. Ik had goede argumenten: "Niet alle jongens vallen voor geverfde meisjes. En denk eens aan het geld dat je dat zal kosten, al die make-up. Zou je dat geld niet beter storten op het Consortium 1212 voor de Syrische vluchtelingen?" Wel, mevrouw Duits, denkt u dat ik mijn nichtjes overtuigd heb? Mag ik u vragen in het vervolg wat meer te redeneren vanuit het besef van gedeelde verantwoordelijkheid? Zag u al eens een 'schaarsgeklede' jongen op school met alleen het bovenste stukje van zijn benen bloot? En hoe kijkt u aan tegen de kakofonie in onze steden waar je soms halfronde blanke meisjes zij aan zij ziet met ingeduffelde moslama's? Zouden meisjes en vrouwen niet eens wat meer gewoon 'gewoon' kunnen doen? Zodat we ons niet met belangrijke zaken, zoals de overbevolking van onze planeet kunnen bezighouden. De hoogste tijd dat we jongens en meisjes daar op school ook over informeren.

Jan-Pieter Everaerts, docent

Het is goed dat er eindelijk wat aandacht is voor het 'seksualiseren' van gedrag dat helemaal niet seksueel bedoeld is. Elke man heeft het al eens meegemaakt dat een blik, een aanspreking, een aanraking onmiddellijk seksueel geïnterpreteerd wordt. In mijn ervaring is seksualiseren bij uitstek onder vrouwen een probleem. Op de secundaire school waar ik lesgeef, werd de opname van spaghetti-bandjes in het schoolreglement toegejuicht. Aan de lagere school waar ik gemachtigd opzichter ben, worden meisjes naar huis gestuurd als hun shortje te kort is. Zulke perverse projecties vind ik allesbehalve gezond.

Geert Devos



HUISWERK? GEKKENWERK!

Gedurende mijn 31-jarige loopbaan als-leraar heb ik huiswerk altijd volstrekt zinloos en verspilde energie gevonden. Ik zag de noodzaak niet om kinderen na een hele schooldag vol concentratie te teisteren met huis-taken. Ik vond ze nutteloos om de eind-termen te bereiken. Jammer genoeg heb ik het huiswerk nooit kunnen afschaffen, onder druk van directie, collega's, zelfs ouders. Ik kon het wel beperken tot een kleine taak op maandag, dinsdag en donderdag. Ik gruude van het feit dat collega's huiswerk gaven op woensdag, vrijdag ja zelfs voor een vakantieperiode. Maar ja, collega's, andere scholen deden dat ook. Een school waar veel huiswerk gegeven wordt moet toch wel een hele goede school zijn! Als zorgcoördinator heb ik in onze scholengemeenschap systematisch aangedrongen op een beperking van het huiswerk, zonder succes. Ik hoop dat dit drieste 'huiswerkbeest' misschien nog eens in toom gehouden, of beter nog: uitgeroeid wordt.

Frans Frère, ere-ondervijzer

Huiswerk kan verdiepend werken, bevordert zelfstandig werken en doet de leerling stilstaan bij de leerstof. Dan is er ook eventjes geen tijd voor sociale media en dergelijke. Misschien is dat wel de ware reden voor de stress-momenten ... Huiswerk is een goede traditie. Uiteraard zorgt dat voor wat stress en enkele tranen. Dat was dertig jaar geleden - toen ik op de lagere school zat en huiswerk moest maken - niet anders. Je kan het leven nu eenmaal niet stressvrij maken.

BIJLAGE III

Gewoonlijk telt mijn klas zo'n 10 à 15 studenten.

Ik heb op 14 oktober 2013 van Mevr. Veronique Minten, CVO-leerlingenadministrator, alle opgevraagde gegevens gekregen over de HBO5-studentenpopulatie in onze school.

Die verzamelde gegevens zijn relevant om mijn werkplek te schetsen.

Ik heb die gegevens samengevat in dit Top 3-schema:

**Leeftijds-
verdeling**



**Socio-economische
status**



Vooropleiding

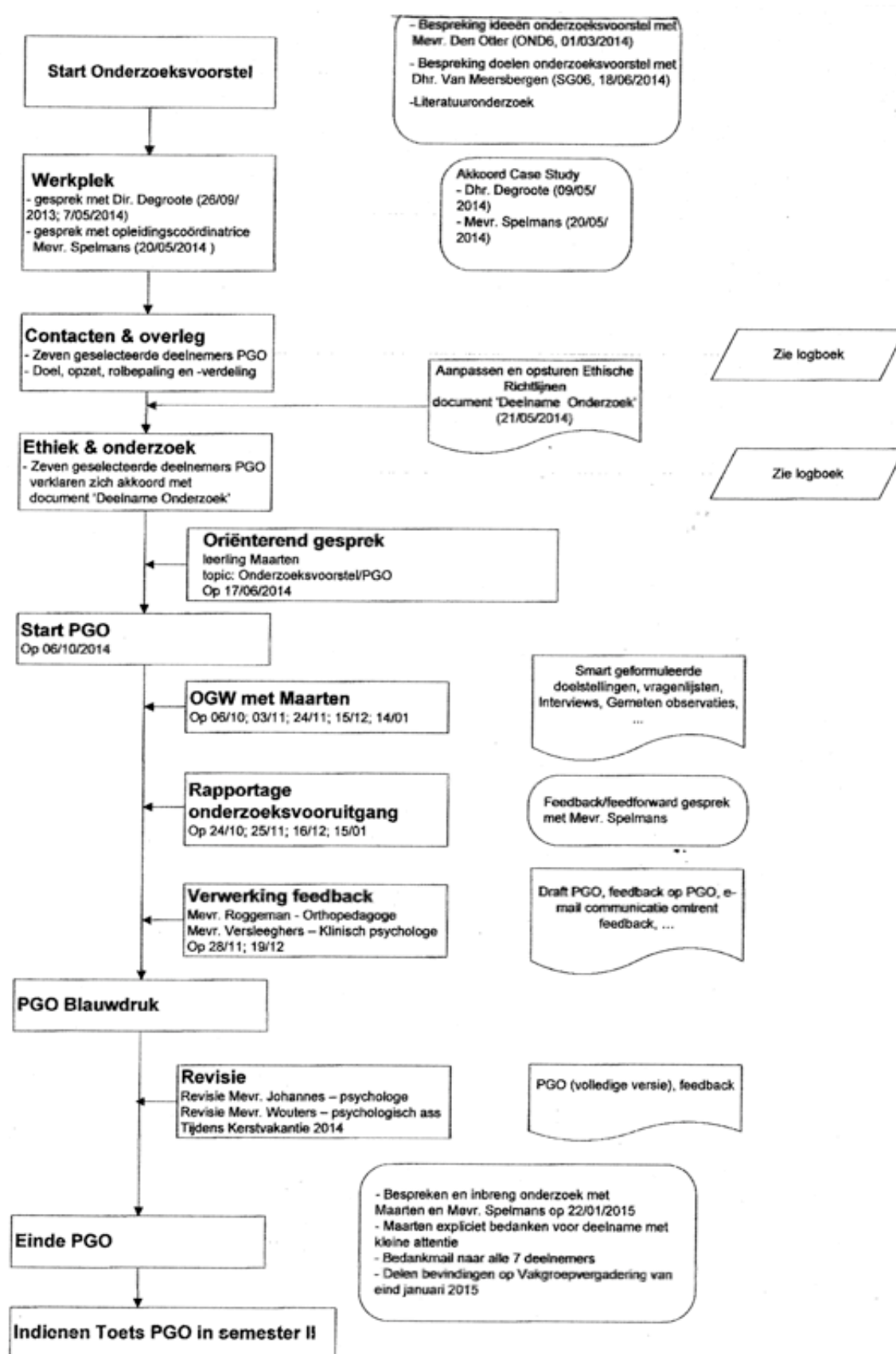


1.	25-39 jaar	1.	Bediende	1.	Hoger Secundair
2.	40-54 jaar	2.	Werkloos	2.	Bachelor
3.	18-24 jaar	3.	Ambtenaar	3.	Master

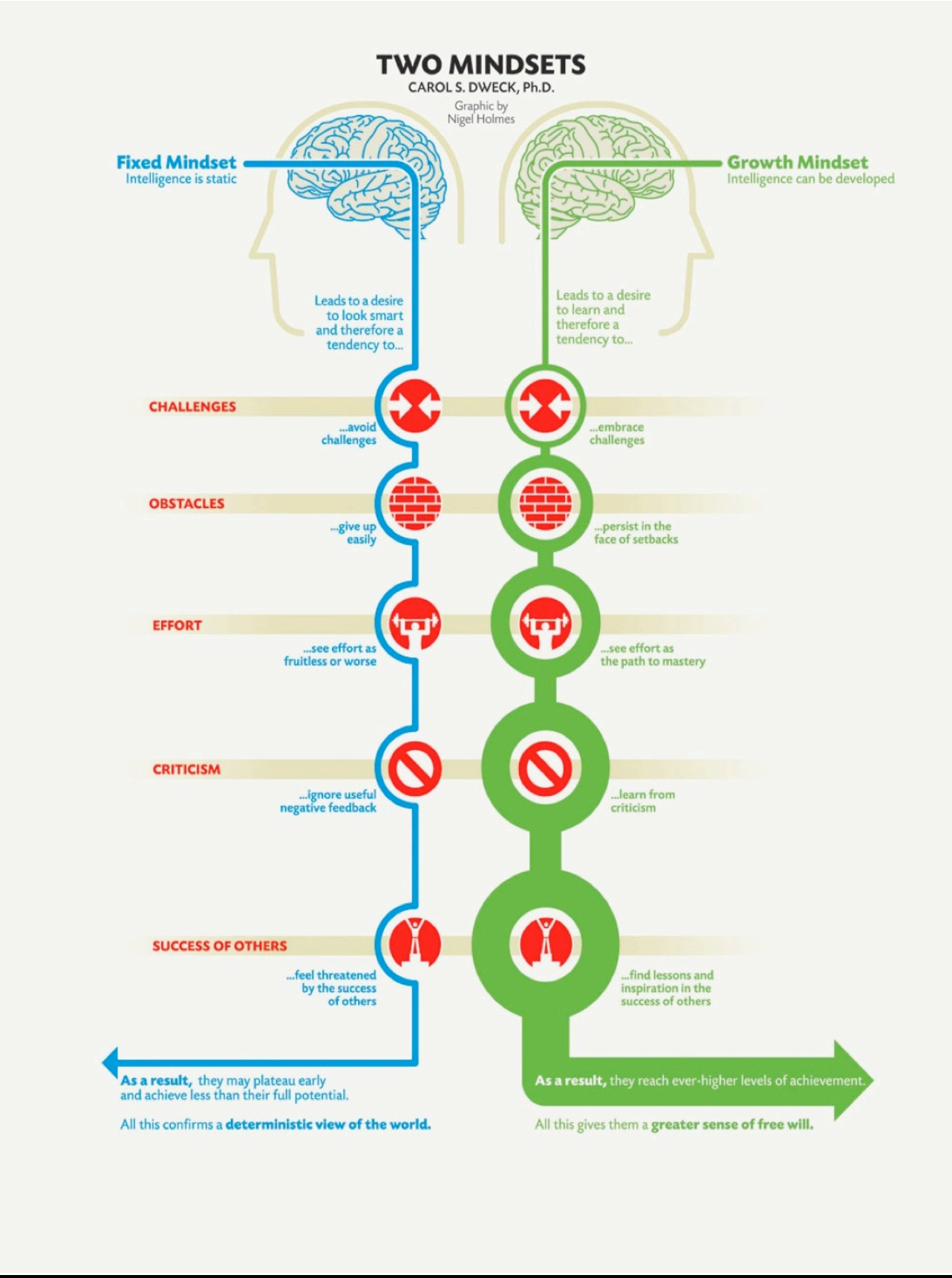
TOP 3 Sociale stratificatie HBO5 Graduaat Rechtspraktijk CVO Leuven; Refertejaar 2012-2013

BIJLAGE IV.

Stroomdiagram – Werkplan met tijdpad PGO



BIJLAGE V



BIJLAGE VI

Faalangstobservatielijst (Bokhove , 2011)

Naam:

ingevuld door:

Datum:

Vlak voor of tijdens spannende momenten	Nooit	Soms	Vaak
1. De leerling zweet.	☐	☐	☐
2. De leerling trilt.	☐	☐	☐
3. De leerling geeft aan zich niet lekker te voelen.	☐	☐	☐
4. De leerling ademt snel en hoog in het lichaam.	☐	☐	☐
5. De leerling gaat vaak naar het toilet.	☐	☐	☐
6. De leerling bloost of heeft rode vlekken	☐	☐	☐
7. De leerling stottert	☐	☐	☐
8. De leerling heeft een gespannen houding (schouders omhoog)	☐	☐	☐
9. De leerling is erg beweeglijk, friemelt.	☐	☐	☐
10. De leerling kijkt veel om zich heen.	☐	☐	☐
11. De leerling stelt vragen over wat hij moet doen.	☐	☐	☐
12. De leerling begint later dan anderen.	☐	☐	☐
13. De leerling begint met de moeilijkste opdrachten.	☐	☐	☐
14. De leerling werkt chaotisch.	☐	☐	☐
15. De leerling raakt in de war als hij op het eind zijn werk controleert.	☐	☐	☐
16. De leerling kan na afloop niet inschatten hoe hij het gedaan heeft.	☐	☐	☐
Algemeen	Nooit	Soms	Vaak
17. De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep	☐	☐	☐
18. De leerling is stil/teruggetrokken (in voor hem onbekende situaties)	☐	☐	☐
19. De leerling is agressief of brutaal (in voor hem onbekende situaties)	☐	☐	☐
20. De leerling hangt de clown uit (in voor hem onbekende situaties)	☐	☐	☐
21. De leerling vraagt om feedback.	☐	☐	☐
22. De leerling accepteert complimenten moeilijk	☐	☐	☐
23. De leerling reageert gespannen op onverwachte situaties.	☐	☐	☐
24. De leerling geeft bij succes aan dit niet aan zichzelf te danken te hebben.	☐	☐	☐
25. De leerling zit lang aan zijn huiswerk. (voor groep 3/4 n.v.t.)	☐	☐	☐
26. De leerling leert veel uit zijn hoofd.	☐	☐	☐
27. De leerling heeft geen plezier in gym, handvaardigheids- of tekenles	☐	☐	☐
In de groep	Nooit	Soms	Vaak
28. De leerling voelt zich ongemakkelijk bij individueel contact met andere leerlingen.	☐	☐	☐
29. De leerling zoekt steun bij andere leerlingen.	☐	☐	☐
30. De leerling reageert overgevoelig op kritiek	☐	☐	☐
31. De leerling maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.	☐	☐	☐
32. De leerling maak negatieve opmerkingen over anderen.	☐	☐	☐
33. De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.	☐	☐	☐
34. De leerling heeft moeite om nee te zeggen.	☐	☐	☐
Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken	Nooit	Soms	Vaak
35. De leerling duikt weg als u een vraag aan de groep stelt.	☐	☐	☐
36. De leerling kijkt u niet aan tijdens de uitleg.	☐	☐	☐
37. De leerling heeft moeite om de uitleg van nieuwe stof te volgen.	☐	☐	☐
38. De leerling gaat druk doen als u tijdens de uitleg naar hem kijkt.	☐	☐	☐
39. De leerling stelt geen vragen.	☐	☐	☐
40. De leerling stelt veel en gedetailleerde vragen.	☐	☐	☐
41. De leerling vermijdt (moeilijke) opdrachten of verzet zich ertegen.	☐	☐	☐
42. De leerling stelt het beginnen aan een nieuwe taak uit.	☐	☐	☐
43. De leerling wacht af totdat anderen aan een taak beginnen.	☐	☐	☐
44. De leerling kiest een te makkelijke of een te moeilijke opdracht uit.	☐	☐	☐

INTAKEGESPREK

10/10/2014



Naam: MAKEN Faalangstobservatielijst (Bokhove, 2011) ingevuld door: Hekeke Votus Datum: 10/10/2014

Vlak voor of tijdens spannende momenten		Nooit	Soms	Vaak
1	De leerling zweet.	☐	☒	☐
2	De leerling trilt.	☐	☒	☐
3	De leerling geeft aan zich niet lekker te voelen.	☐	☒	☐
4	De leerling ademt snel en hoog in het lichaam.	☐	☒	☐
5	De leerling gaat vaak naar het toilet.	☒	☐	☐
6	De leerling bloost of heeft rode vlekken.	☐	☒	☐
7	De leerling stottert.	☒	☐	☐
8	De leerling heeft een gespannen houding (schouders omhoog).	☐	☐	☒
9	De leerling is erg beweeglijk, friemelt.	☒	☐	☐
10	De leerling kijkt veel om zich heen.	☒	☐	☐
11	De leerling stelt vragen over wat hij moet doen.	☐	☐	☒
12	De leerling begint later dan anderen.	☐	☒	☐
13	De leerling begint met de moeilijkste opdrachten.	☐	☐	☒
14	De leerling werkt chaotisch.	☐	☐	☒
15	De leerling raakt in de war als hij op het eind zijn werk controleert.	☐	☐	☒
16	De leerling kan na afloop niet inschatten hoe hij het gedaan heeft.	☐	☐	☒
Algemeen		Nooit	Soms	Vaak
17	De leerling reageert gevoelig op de sfeer in de groep.	☐	☐	☒
18	De leerling is stil/teruggetrokken (in voor hem onbekende situaties).	☐	☒	☐
19	De leerling is agressief of brutaal (in voor hem onbekende situaties).	☒	☐	☐
20	De leerling hangt de clown uit (in voor hem onbekende situaties).	☒	☐	☐
21	De leerling vraagt om feedback.	☐	☐	☒
22	De leerling accepteert complimenten moeilijk.	☐	☐	☒
23	De leerling reageert gespannen op onverwachte situaties.	☐	☐	☒
24	De leerling geeft bij succes aan dit niet aan zichzelf te danken te hebben.	☐	☐	☒
25	De leerling zit lang aan zijn huiswerk. (voor groep 3/4 n.v.t.)	☐	☒	☐
26	De leerling leert veel uit zijn hoofd.	☐	☐	☒
27	De leerling heeft geen plezier in gym, handvaardigheids- of tekenles. <u>n.v.t.</u>	☐	☐	☐
In de groep		Nooit	Soms	Vaak
28	De leerling voelt zich ongemakkelijk bij individueel contact met andere leerlingen.	☐	☒	☐
29	De leerling zoekt steun bij andere leerlingen.	☐	☐	☒
30	De leerling reageert overgevoelig op kritiek.	☐	☐	☒
31	De leerling maakt negatieve opmerkingen over zichzelf.	☐	☐	☒
32	De leerling maakt negatieve opmerkingen over anderen.	☒	☐	☐
33	De leerling doet zijn best om niet op te vallen in de groep.	☐	☒	☐
34	De leerling heeft moeite om nee te zeggen.	☐	☐	☒
Tijdens de uitleg of het zelfstandig werken		Nooit	Soms	Vaak
35	De leerling duikt weg als u een vraag aan de groep stelt.	☐	☒	☐
36	De leerling kijkt u niet aan tijdens de uitleg.	☐	☒	☐
37	De leerling heeft moeite om de uitleg van nieuwe stof te volgen.	☐	☐	☒
38	De leerling gaat druk doen als u tijdens de uitleg naar hem kijkt.	☒	☐	☐
39	De leerling stelt geen vragen.	☒	☐	☐
40	De leerling stelt veel en gedetailleerde vragen.	☐	☐	☒
41	De leerling vermijdt (moeilijke) opdrachten of verzet zich ertegen.	☐	☒	☐
42	De leerling stelt het beginnen aan een nieuwe taak uit.	☐	☐	☒
43	De leerling wacht af totdat anderen aan een taak beginnen.	☐	☒	☐
44	De leerling kiest een te makkelijke of een te moeilijke opdracht uit.	☐	☐	☒

Intakegesprek

BIJLAGE VII

LASSI-vragenlijst en faalangst (copyright Katholieke Hogeschool Leuven)

Vorbereiding intakegesprek



studentennummer

--	--	--	--	--	--

Datum

.....

Beste student,

De gegevens die je hier invult, worden vertrouwelijk behandeld door KHLeuven en worden niet aan derden doorgegeven (overeenkomstig de wet van 8.12.92 ter bescherming van de persoonlijke levenssfeer -zie ook art. 2.81 van het Onderwijs- en Examenreglement van de KHLeuven). De gegevens worden gebruikt door je studietrajectbegeleider voor je intake gesprek. Ze kunnen ook volledig geanonimiseerd worden gebruikt voor onderzoeksdoeleinden.

Percentielscores

- Percentielscore 25 of lager: je hebt zeker hulp nodig van een studie- of studentenbegeleider. Roep de hulp in van je STBer als het niet lukt op eigen kracht.
- Percentielscore tussen 25 en 50: het is aangewezen hulp te zoeken.
- Percentielscore tussen 50 en 75: je kan zelf nadenken of je nog iets kan verbeteren aan deze vaardigheid.
- Percentielscore van 75 of meer: geen enkel probleem wat deze vaardigheid betreft.

Attitude

De score op deze schaal meet je algemene houding ten opzichte van je opleiding en je motivatie om daarin succes te behalen.

Als je hoog scoort, dan heb je wellicht de juiste keuze gemaakt.

Als je laag scoort op deze schaal, moet je proberen je doelen te herformuleren. Misschien vind je je opleiding niet zo belangrijk in je leven of past studeren nu niet echt in je toekomstbeeld. Als je op dit moment studeren niet als relevant beschouwt binnen je levensdoel dan wordt het best moeilijk om jezelf te motiveren om te studeren. Probeer er achter te komen wat je echt wil bereiken. Praat erover met je studietrajectbegeleider.

Motivatie

Deze schaal meet de mate waarin je je inspant voor je studietaken zoals cursussen lezen, lessen voorbereiden, opdrachten op tijd afwerken, toegewijd studeren ook al is het onderwerp niet zo interessant.

Als je hoog scoort op deze schaal dan heb je de smaak wel echt te pakken. Volhouden en af en toe ook tijd voor jezelf nemen.

Als je laag scoort op deze schaal moet je leren doelen te stellen op het specifieke niveau van individuele taken en opdrachten. Het is belangrijk dat je leert te aanvaarden dat jij zelf in de eerste plaats verantwoordelijk bent voor je studieproces en dat studiesucces afhangt van je eigen inspanningen eerder dan van externe zaken als bijvoorbeeld geluk of slechte docenten. Belangrijk hierbij is te vertrouwen in jezelf en in je eigen mogelijkheden.

Tijdbeheer

Deze schaal meet hoe je optimaal met je tijd omgaat, kortom hoe bedreven je bent in 'timemanagement'. Slaag je erin om een realistische planning te maken en je daar ook aan te houden.

Als je hoog scoort op deze schaal dat ben je een goede planner. Je hebt een goede balans gevonden tussen "studeertijd" en "tijd voor jezelf". Je kan prioriteiten stellen en dat resulteert in studiesucces.

Als je laag scoort op deze schaal is het nodig te leren hoe je je tijd realistischer plant, hoe je een werkplan opstelt, hoe je leert om te gaan met afleidingen, hoe je uitstelgedrag aanpakt.

Eens je geleerd hebt optimaal met je tijd om te gaan, zal je merken dat dit je extra tijd voor jezelf en je buitenschoolse activiteiten oplevert.

Faalangst

De scores op deze schaal meten hoe gespannen of angstig je bent als je geconfronteerd wordt met een academische taak.

Als je hoog scoort dan valt dit allemaal best mee. Je hebt misschien af en toe wat stress als je moet presteren maar eigenlijk beïnvloedt dit het resultaat niet, of misschien zelfs positief.

Als je laag scoort op deze schaal beïnvloeden spanningen en angst je prestatie. Je kan technieken aanleren om met je angst om te gaan en het piekeren te verminderen. Door de negatieve gedachten over jezelf, het niet geloven in je capaciteiten, intelligentie, toekomst, kansen op succes blijft er geen ruimte over om te kunnen focussen op je taken en opdrachten.

Bij de studentendiensten kan je terecht met hulpvragen rond faalangst.

Concentratie

Deze schaal meet je mogelijkheden om je te concentreren en je aandacht te richten op je studietaken.

Als je hoog scoort op deze schaal laat je je niet snel afleiden van de doelen. Dit leidt tot efficiënt studiegedrag.

Als je laag scoort op deze schaal ben je sneller afgeleid door prikkels van buitenaf of door interne prikkels, bijvoorbeeld negatieve gedachten, zodat je je moeilijk kan focussen op je taken. Je kan technieken aanleren die je concentratie verhoogt. Je leert prioriteiten leggen en neemt zo je studieproces in eigen handen. Je kan via de juiste begeleiding ook op zoek gaan naar de oorzaak van je probleem.

Informatieverwerking

Deze schaal meet hoe je nieuwe leerstof verwerkt en in welke mate je in staat bent een verband te leggen tussen wat je al weet, wat je al geleerd hebt en de nieuwe leerinhouden.

Als je hoog scoort op deze schaal kom je tot betekenisvol leren. Dat betekent dat je de juiste strategieën hanteert om tot het echt begrijpen van de leerinhouden te komen en er bovendien kritisch mee omgaat.

Als je laag scoort op deze schaal beschik je nog niet over de nodige strategieën en vaardigheden om nieuwe kennis op te nemen en die ook duurzaam te verwerven. Vaak weet je niet hoe je tot een zinvol schema of samenvatting komt, ga je veel te vlug samenvatten leg je onvoldoende verbanden, ... kortom je zou zeker baat hebben bij enkele methoden om informatieverwerkende strategieën te leren toepassen om de effectiviteit en de efficiëntie van het zelfstandig studeren te vergemakkelijken.

Selecteren van hoofdideeën

Je score op deze schaal meet je vaardigheden in het selecteren van de belangrijkste informatie in het leermateriaal.

Als je hoog scoort, ben je in staat het essentiële van het bijkomstige te onderscheiden. Je neemt zowel in de les als tijdens het studeren sneller de belangrijke informatie op.

Als je laag scoort op deze schaal moet je nog leren belangrijke hoofdzaken te identificeren, zodat je je aandacht kan focussen op het juiste leermateriaal. Efficiënt studeren houdt in dat je de belangrijkste aspecten in de leerstof kan herkennen of selecteren. Vaak bevatten cursussen ondersteunend materiaal, zoals extra voorbeelden en details die de leerstof moeten verduidelijken. Als je de belangrijkste informatie in het leermateriaal niet kan selecteren, vergroot dit de hoeveelheid leerstof die je tracht te verwerken, wat dan weer het studeren bemoeilijkt. Het gebrek aan deze vaardigheid verhoogt ook de kans dat je niet genoeg tijd zal hebben om alle stof in te studeren voor het examen.

Gebruik van ondersteunende technieken en materialen

Je score op deze schaal meet je vaardigheid om ondersteunende technieken en materialen te gebruiken of te ontwikkelen.

Als je hoog scoort op deze schaal ben je daar al heel bedreven in, heb je misschien wel eigen technieken uitgedokterd en pas je deze al automatisch toe.

Als je laag scoort op deze schaal moet je leren welke ondersteunende technieken en materialen er bestaan en hoe je die zelf kan ontwikkelen. In boeken gebruikt men dikwijls hoofdingen, speciale letters, grotere karakters, witregels, samenvattingen, allemaal met de bedoeling je te helpen bij het verwerken van de leerstof. Daarnaast is het ook belangrijk dat je leert hulpmiddelen te ontwikkelen, zoals diagrammen tekenen, samenvattingen maken, teks of onderstrepen. Als extra ondersteuning zijn er natuurlijk de monitoraten, de workshops, tutoring of de hulp van andere studenten die het betekenisvol leren kunnen ondersteunen of verbeteren. Het aanbod binnen elke opleiding is bijzonder gevarieerd en op maat van de student.

Zelftesting

De leerstof herhalen en jezelf testen zijn belangrijk bij het studeren en succesvol examens afleggen. Herhalingen, nota's overlopen, jezelf vragen stellen bij het studeren of als voorbereiding op het examen, proberen om nieuwe informatie in een nieuwe situatie te gebruiken en om principes en methoden toe te passen, zijn belangrijke methoden om na te gaan of je de leerstof begrijpt en kent. Deze schaal meet of je het belang beseft van zelftesten en herhaling, en de mate waarin je deze methoden gebruikt.

Als je hoog scoort op deze schaal test je jezelf regelmatig, zie je niet alleen het nut ervan in, maar pas je de methode van zelftesting ook op de juiste manier toe.

Als je laag scoort op deze schaal dan moet je het belang van zelftesting nog inzien en zou je best de specifieke methoden aanleren om op deze manier regelmatig herhalingsmomenten in te lassen. Zo zal je ook beter voorbereid op het examen verschijnen wat uiteindelijk ook tot meer succes zal leiden.

LASSI-vragenlijst

De bedoeling van deze leer- en studiestrategie vragenlijst (LASSI), is informatie verzamelen over leren en over studeergedragingen en studiehoudingen. Je krijgt zo dadelijk 77 uitspraken met betrekking tot leren en studeren. Voor elke uitspraak moet je aangeven in hoeverre ze op jou van toepassing is, voor elke uitspraak moet je één van onderstaande alternatieven aangeven:

1 = Helemaal niet van toepassing op mij

2 = Niet van toepassing op mij

3 = Enigszins van toepassing op mij

4 = Sterk van toepassing op mij

5 = Zeer sterk van toepassing op mij

Om je te helpen zullen we kort verduidelijken wat we bedoelen met elke keuzemogelijkheid.

Met **helemaal niet van toepassing op mij** willen we niet noodzakelijk uitdrukken dat deze uitspraak voor jou nooit opgaat, maar wel dat deze slechts zelden jouw gedrag beschrijft.

Met **niet van toepassing op mij** bedoelen we dat de uitspraak over het algemeen niet opgaat voor jou.

Met **enigszins van toepassing op mij** willen we uitdrukken dat de uitspraak even dikwijls wel als niet geldt voor jou.

Met **sterk van toepassing op mij** willen we zeggen dat de uitspraak over het algemeen opgaat voor jou.

Met **zeer sterk van toepassing op mij** willen we zeggen dat de uitspraak altijd of bijna altijd opgaat voor jou.

Let wel: je moet dus steeds **uitdrukken hoe goed de uitspraak jouw gedrag beschrijft**, niet hoe jij denkt dat je zou moeten zijn of wat anderen doen. Er zijn geen goede of slechte antwoorden op deze uitspraken. Werk zo vlug als je kan, maar blijf steeds goed aandachtig en vul alle items in.

1 = Helemaal niet van toepassing op mij

2 = Niet van toepassing op mij

4 = Sterk van toepassing op mij

3 = Enigszins van toepassing op mij

5 = Zeer sterk van toepassing op mij

1. Ik maak me er zorgen over dat mijn schoolloopbaan wel eens in het gedrang zou komen	
2 Ik kan tijdens de les het onderscheid maken tussen belangrijke en minder belangrijke informatie	
3. Ik vind het moeilijk mij aan een studieschema te houden.	
4. Na de les kijk ik mijn notities na, want dat helpt mij de zaken te begrijpen.	
5. Het interesseert mij niet of ik mijn schoolopleiding al dan niet zal kunnen afmaken, als ik maar een levenspartner ontmoet	
6. Ik stel vast dat ik tijdens de lessen aan andere dingen zit te denken en dat ik niet echt luister naar wat er gezegd wordt.	
7. Ik maak gebruik van speciale hulpmiddeltjes, zoals schuine tekst en titels, die in mijn cursussen staan.	
8. Tijdens de lessen tracht ik te achterhalen wat de belangrijkste punten zijn	
9. Ik geraak ontmoedigd door lage studieresultaten.	
10 Ik voer mijn studie-opdrachten op tijd uit.	
11. Door problemen buiten de school (verliefdheid, financiële problemen, conflicten met ouders, enz.) verwaarloos ik mijn studies.	
12. Ik probeer de leerstof echt te doorgronden, eerder dan ze oppervlakkig te overlopen.	
13. Zelfs als ik vervelende en oninteressante dingen moet leren, slaag ik erin door te werken tot het einde.	
14. Ik voel me verward en onzeker over wat ik wil bereiken via mijn opleiding	
15. Ik leer nieuwe woorden of ideeën door mij een situatie voor te stellen waarin ze voorkomen	
16. Ik ga onvoorbereid naar de les	
17. Bij de voorbereiding van een examen, formuleer ik zelf vragen die men zou kunnen stellen.	
18. Ik zou liever geen schoolopleiding meer volgen.	
19. Onderlijnen helpt mij als ik teksten doorneem	
20. Ik haal zwakke resultaten op toetsen omdat ik mijn werk moeilijk kan plannen binnen een korte tijdsperiode.	
21. Als ik mijn leerstof opnieuw doorneem, probeer ik mogelijke examenvragen te bedenken	
22. Ik studeer alleen als er druk is van een toets of test	
23. Ik vertaal wat ik studeer in mijn eigen woorden.	
24. Ik vergelijk mijn notities met die van jaargenoten om er zeker van te zijn dat mijn notities volledig zijn	
25. Tijdens het schooljaar ben ik zeer gespannen als ik studeer.	
26. Ik kijk mijn les na vooraleer naar de volgende les te gaan.	
27. Voor mij is het heel moeilijk een samenvatting te maken van wat ik net hoorde in een les of las in een leerboek.	

28. Ik werk hard om een goede uitslag te behalen, zelfs als ik het vak niet graag doe.	
29. Ik heb vaak het gevoel dat ik weinig invloed heb op wat er met mij gebeurt in mijn studies.	
30. Als ik lees, stop ik regelmatig, om na te denken over - of om te herhalen – wat er gezegd werd	
31. Zelfs als ik goed voorbereid ben voor een toets, voel ik me erg ongerust.	
32. Als ik een onderwerp studeer tracht ik alles logisch in elkaar te doen passe	
33. Ik probeer mijzelf iets wijs te maken om een studie-opdracht niet te moeten uitvoeren.	
34. Ik heb het moeilijk om uit te maken hoe ik de stof moet studeren.	
35. Als ik aan een examen begin, heb ik er tamelijk veel vertrouwen in dat ik het goed zal doen.	
36. Als ik zou moeten studeren, stel ik dat studeren té gemakkelijk uit.	
37. Ik ga na of ik begrijp wat de lesgever zegt tijdens de lessen.	
38. Ik geef niet om het verwerven van een algemene ontwikkeling, ik wil een goede job vinden.	
39. Ik kan me niet concentreren omdat ik rusteloos of humeurig ben	
40. Ik probeer verbanden te vinden tussen wat ik leer en wat ik reeds weet	
41. Ik stel hoge eisen aan mezelf voor mijn studies.	
42. Uiteindelijk moet ik mij 'volproppen' (erin pompen) met leerstof, voor bijna elke toets.	
43. Ik vind het moeilijk aandachtig te zijn tijdens de lessen	
44. Ik schenk extra aandacht aan de eerste en/of laatste zinnen van de meeste paragrafen, als ik een tekst lees.	
45. Ik studeer alleen dingen die ik graag doe.	
46. Ik ben zeer gemakkelijk afgeleid van mijn studies.	
47. Ik tracht wat ik leer in verband te brengen met mijn eigen ervaringen.	
48. Ik maak goed gebruik van de vrije studie-uren tussen de lessen in.	
49. Als het moeilijk is geef ik vlug op, of studeer ik enkel de gemakkelijke dingen.	
50. Ik maak tekeningen of schema's, om gemakkelijker te begrijpen wat ik studeer.	
51. Ik hou niet van de meeste dingen die ik moet doen voor mijn studies.	
52. Het is voor mij moeilijk om precies te achterhalen wat men vraagt in een examenvraag.	
53. Ik maak eenvoudige figuren, diagrammen of tabellen, om de inhoud van mijn leerstof samen te vatten.	
54. Mijn concentratie tijdens het oplossen van toetsen, wordt verstoord doordat ik mij zorgen maak over mogelijke zwakke uitslagen.	
55. Sommige delen van de leerstof versta ik niet, omdat ik niet goed genoeg luisterde.	
56. Ik lees de teksten die ik moet lezen voor mijn lessen.	
57. Ik ben erg paniekerig als ik een belangrijke toets heb.	
58. Als ik beslis te studeren, bepaal ik op voorhand hoelang ik zal studeren en ik houd me daaraan	
59. Als ik een toets heb, besef ik soms dat ik de verkeerde stof ingestudeerd heb.	
60. Het is voor mij moeilijk te beslissen wat in een tekst belangrijk genoeg is om te onthouden.	
61. Als ik studeer, ben ik volledig geconcentreerd.	

62. Ik steun me op de titels van de hoofdstukken, om uit te maken wat belangrijk is in wat ik lees.	
63. Als ik een examen afleg, word ik zo zenuwachtig en verward dat ik er niet in slaag de vragen zo goed als ik kan, te beantwoorden.	
64. Spraakkunstregels, technische termen, formules, enz., leer ik vanbuiten zonder ze te begrijpen.	
65. Ik test mezelf om er zeker van te zijn dat ik mijn stof ken.	
66. Ik stel het studeren meer uit dan in feite zou mogen.	
67. Ik probeer te zien hoe hetgeen ik studeer, kan toegepast worden op mijn dagelijks leven.	
68. Mijn geest dwaalt vaak af als ik studeer.	
69. Volgens mij is wat onderwezen wordt in mijn cursussen, niet de moeite waard geleerd te worden.	
70. Ik overloop opdrachten, werkjes, oefeningen, enz., als ik mijn leerstof doorneem.	
71. Het is voor mij moeilijk om de wijze waarop ik studeer, aan te passen aan de verschillende soorten cursussen.	
72. Als ik studeer, verlies ik mezelf dikwijls in details en zie ik 'door de bomen het bos' niet meer.	
73. Als er in groepjes herhalingssessies worden gegeven, volg ik ze.	
74. Ik spendeer zoveel tijd met vrienden, dat mijn studies eronder lijden.	
75. Als ik een toets heb of een werkje moet maken of iets dergelijks, verlies ik punten doordat ik verkeerd begreep wat er verwacht werd.	
76. Ik tracht verbanden te zien tussen de onderwerpen die ik studeer.	
77. Ik vind het moeilijk de hoofdzaken in mijn leerstof te ontdekken.	

Lassi A (detail)

Variabele

Variabele	Waarde	Percentiel
Faalangst	10	19
Motivatie	34	26

Lassi B (in extenso)

Variabele	Waarde	Percentiel
Attitude	35	85
Concentratie	34	95
Faalangst	25	55
Hoofdideeën	21	91
Informatieverwerking	39	> 99
Motivatie	36	96
Studietechnieken	31	93
Teststrategie	31	74
Tijdbeheer	35	99
Zelftesting	32	92

BIJLAGE VIII

Schoolse Zelfregulatievragenlijst: peilen naar motivatie (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009)

Naam:

Ingevuld door:

Datum:

	Ik ben gemotiveerd om te studeren voor omdat ...				
	Intrinsieke motivatie (autonome motivatie)				
1.	• studeren me erg interesseert.	1	2	3	4 5
2.	• studeren leuk is.	1	2	3	4 5
3.	• ik studeren boeiend vind.	1	2	3	4 5
4.	• ik studeren een aangename bezigheid vind.	1	2	3	4 5
	Persoonlijk belang (autonome motivatie)				
5.	• ik nieuwe dingen wil bijleren.	1	2	3	4 5
6.	• ik persoonlijk zeer waardevol vind.	1	2	3	4 5
7.	• dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is.	1	2	3	4 5
8.	• ik dit een belangrijk levensdoel vind.	1	2	3	4 5
	Interne druk (gecontroleerde motivatie)				
9.	• ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben.	1	2	3	4 5
10.	• ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.	1	2	3	4 5
11.	• ik me zou schamen als ik het niet zou doen.	1	2	3	4 5
12.	• ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerling ben.	1	2	3	4 5
	Externe druk (gecontroleerde motivatie)				
13.	• ik verondersteld word dit te doen.	1	2	3	4 5
14.	• anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me dwingen om dit te doen.	1	2	3	4 5
15.	• anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me hiertoe verplichten.	1	2	3	4 5
16.	• anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) dit van mij verwachten.	1	2	3	4 5

OPLOSSINGSGERICHT GESPREK

1. 14/10/2014

2. 14/11/2014

3. 15/12/2014



1

Ik ben gemotiveerd om te studeren voor omdat ...

Intrinsieke motivatie (autonome motivatie)

1. • studeren me erg interesseert. 1 2 3 4 5
2. • studeren leuk is. 1 2 3 4 5
3. • ik studeren boeiend vind. 1 2 3 4 5
4. • ik studeren een aangename bezigheid vind. 1 2 3 4 5

Persoonlijk belang (autonome motivatie)

5. • ik nieuwe dingen wil bijleren. 1 2 3 4 5
6. • ik persoonlijk zeer waardevol vind. 1 2 3 4 5
7. • dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is. 1 2 3 4 5
8. • ik dit een belangrijk levensdoel vind. 1 2 3 4 5

Interne druk (gecontroleerde motivatie)

9. • ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben. 1 2 3 4 5
10. • ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen. 1 2 3 4 5
11. • ik me zou schamen als ik het niet zou doen. 1 2 3 4 5
12. • ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerling ben. 1 2 3 4 5

Externe druk (gecontroleerde motivatie)

13. • ik verondersteld word dit te doen. 1 2 3 4 5
14. • anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me dwingen om dit te doen. 1 2 3 4 5
15. • anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me hiertoe verplichten. 1 2 3 4 5
16. • anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) dit van mij verwachten. 1 2 3 4 5

Ik ben gemotiveerd om te studeren voor omdat ...	
Intrinsieke motivatie (autonome motivatie)	
1.	• studeren me erg interesseert. 1 2 3 <u>4</u> 5
2.	• studeren leuk is. 1 2 <u>3</u> 4 5
3.	• ik studeren boeiend vind. 1 2 <u>3</u> <u>4</u> 5
4.	• ik studeren een aangename bezigheid vind. 1 2 3 <u>4</u> 5
Persoonlijk belang (autonome motivatie)	
5.	• ik nieuwe dingen wil bijleren. 1 2 3 4 <u>5</u>
6.	• ik persoonlijk zeer waardevol vind. 1 2 3 <u>4</u> 5
7.	• dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is. 1 2 3 4 <u>5</u>
8.	• ik dit een belangrijk levensdoel vind. 1 2 3 4 <u>5</u>
Interne druk (gecontroleerde motivatie)	
9.	• ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben. 1 2 3 <u>4</u> 5
10.	• ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen. 1 2 3 <u>4</u> 5
11.	• ik me zou schamen als ik het niet zou doen. 1 <u>2</u> 3 4 5
12.	• ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerling ben. 1 2 3 <u>4</u> 5
Externe druk (gecontroleerde motivatie)	
13.	• ik verondersteld word dit te doen. 1 <u>2</u> 3 4 5
14.	• anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me dwingen om dit te doen. <u>1</u> 2 3 4 5
15.	• anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me hiertoe verplichten. <u>1</u> 2 3 4 5
16.	• anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) dit van mij verwachten. 1 <u>2</u> 3 4 5

2

Ik ben gemotiveerd om te studeren voor omdat ...	
Intrinsieke motivatie (autonome motivatie)	
1.	• studeren me erg interesseert. 1 2 3 4 (5)
2.	• studeren leuk is. 1 2 3 (4) 5
3.	• ik studeren boeiend vind. 1 2 3 (4) 5
4.	• ik studeren een aangename bezigheid vind. 1 2 (3) 4 5
Persoonlijk belang (autonome motivatie)	
5.	• ik nieuwe dingen wil bijleren. 1 2 3 (4) 5
6.	• ik persoonlijk zeer waardevol vind. 1 2 (3) 4 5
7.	• dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is. 1 2 3 (4) 5
8.	• ik dit een belangrijk levensdoel vind. 1 2 (3) 4 5
Interne druk (gecontroleerde motivatie)	
9.	• ik wil dat anderen denken dat ik verstandig ben. 1 2 3 4 (5)
10.	• ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen. 1 2 3 (4) 5
11.	• ik me zou schamen als ik het niet zou doen. 1 2 (3) 4 5
12.	• ik anderen de indruk wil geven dat ik een goede leerling ben. 1 2 3 (4) 5
Externe druk (gecontroleerde motivatie)	
13.	• ik verondersteld word dit te doen. 1 (2) 3 4 5
14.	• anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me dwingen om dit te doen. (1) 2 3 4 5
15.	• anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) me hiertoe verplichten. 1 (2) 3 4 5
16.	• anderen (ouders, vrienden, leerkrachten, ...) dit van mij verwachten. 1 (2) 3 4 5

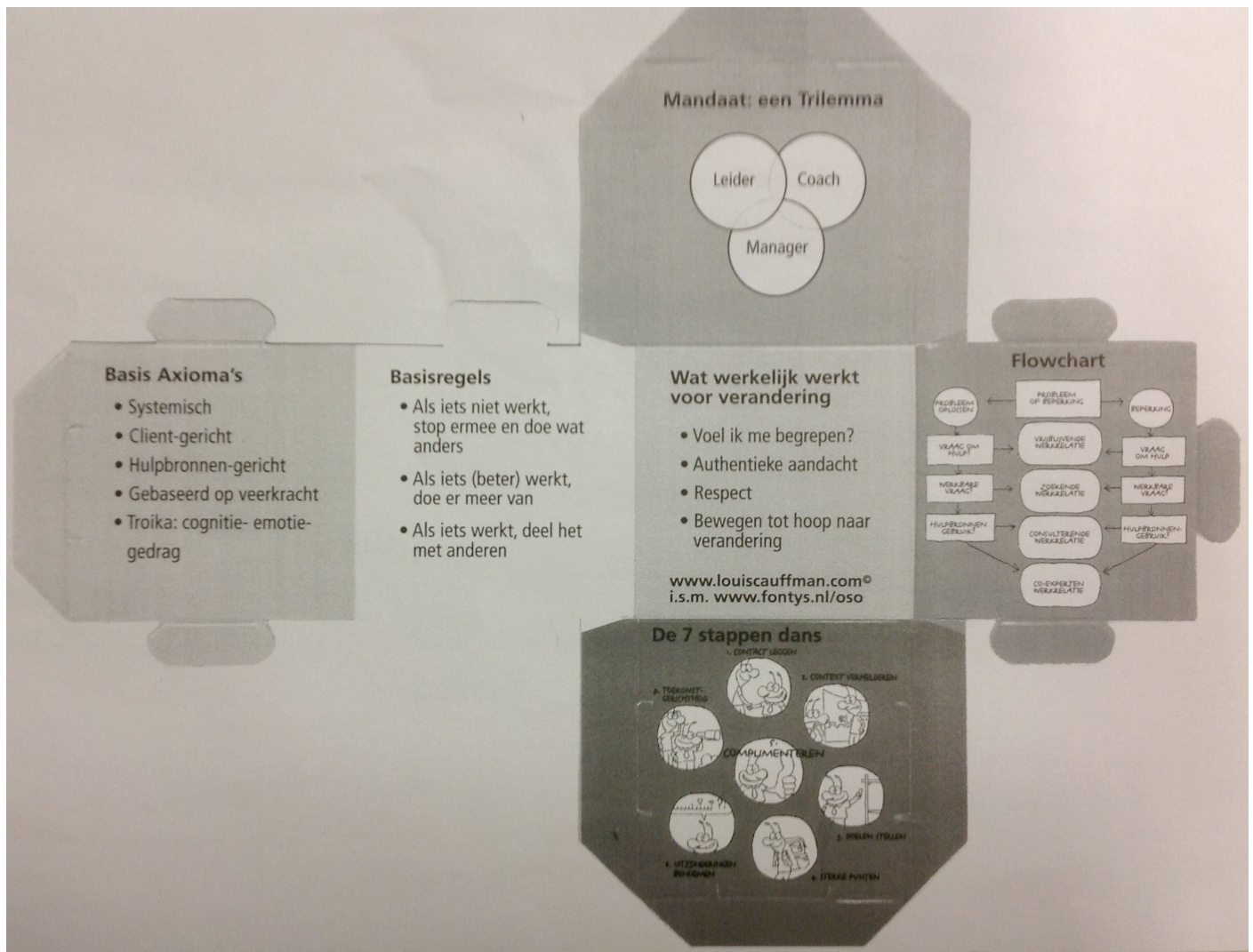
3

BIJLAGE IX

Oplossingsgerichte gesprekstechniek: paden naar progressie (Visser, 2013)



Oplossingsgerichte gesprekstechniek: Kubus als geheugensteuntje (Cauffman & Van Dijk, 2011)



BIJLAGE XI

Reflectiedocument doelformulering Oplossingsgericht Werken (gebaseerd op Furman & Aloha (2012))

Naam:

Ingevuld door:

Datum:

STAP	VRAAG en GEWICHT?	IK (IN REFLECTIE)
1.	Wat is mijn <u>Visioen</u> ? (Grote Droom) 1---2---3---4---5	
2.	Hoe realiseer ik een deeltje van dat Visioen ? (<u>doelformulering</u>) 1---2---3---4---5	
3.	Wat zijn mijn 2 grootste <u>voordelen</u> van mijn doelformulering ? 1---2---3---4---5	
4.	<u>Wie</u> kan mij helpen ? 1---2---3---4---5	
5.	<u>Wat</u> heb ik al gedaan ? 1---2---3---4---5	
6.	<u>Wat</u> wil ik nog doen ? 1---2---3---4---5	
7.	Kan ik voor <u>mezelf erkennen</u> dat het zwaar wordt ? 1---2---3---4---5	
8.	Waar ben <u>ik sterk in</u> , om mijn doel te kunnen realiseren ? 1---2---3---4---5	
9.	<u>Houd ik me</u> aan mijn doel ? 1---2---3---4---5	
10.	<u>Hoe evalueer ik</u> mijn stapjes ? 1---2---3---4---5	
11.	Wat doe ik bij <u>tegenslag</u> ? 1---2---3---4---5	
12.	Hoe <u>vier ik</u> mijn voortgang ? 1---2---3---4---5	

1---2---3---4---5

helemaal niet belangrijk

heel belangrijk

OPLOSSINGSGERICHT GESPREK

1. 14/10/2014

2. 14/11/2014

3. 15/12/2014



Reflectiedocument doelformulering Oplossingsgericht Werken
(gebaseerd op Furman & Aloha (2012))

Naam: Maarten Ingevuld door: Maarten

Datum: 19/10/2017

1

STAP VRAAG en GEWICHT? IK (IN REFLECTIE)

1.	Wat is mijn <u>Visioen</u> ? (Grote Droom) 1---2---3---4---5	Afstuderen
2.	Hoe realiseer ik een deeltje van dat Visioen ? (doelformulering) 1---2---3---4---5	Stap per stap Doel niet prioritaire, lijst met nood-
3.	Wat zijn mijn 2 grootste <u>voordelen</u> van mijn doelformulering ? 1---2---3---4---5	Stabiliteit, motivering Makelijk
4.	<u>Wie</u> kan mij helpen ? 1---2---3---4---5	Coördinatrice Secretariaat
5.	<u>Wat</u> heb ik al gedaan ? 1---2---3---4---5	Better weinig
6.	<u>Wat</u> wil ik nog doen ? 1---2---3---4---5	Advies inwinnen Termijn van start niet in essentie on-
7.	Kan ik voor <u>mezelf</u> erkennen dat het zwaar wordt ? 1---2---3---4---5	Geen duidelijkheid in correlatie van werkzaamheden en contacturen
8.	Waar ben ik <u>sterk</u> in, om mijn doel te kunnen realiseren ? 1---2---3---4---5	Motivatie, perfectionisme lessen.
9.	<u>Houd</u> ik me aan mijn doel ? 1---2---3---4---5	Sommige momenten kunnen niet prioritaire reageren.
10.	<u>Hoe</u> evalueer ik mijn stapjes ? 1---2---3---4---5	Cyclusgerichtheid (toekomst als mede verleden).
11.	Wat doe ik bij <u>tegenslag</u> ? 1---2---3---4---5	Pogen zelf op te lossen, nadien advies inwinnen.
12.	<u>Hoe</u> <u>vier</u> ik mijn voortgang ? 1---2---3---4---5	Sociaal evalueren is belangrijk voor de goedskidsheid van het communicatie/ gebeuren en motivering

1---2---3---4---5

helemaal niet belangrijk

heel belangrijk

Reflectiedocument doelformulering Oplossingsgericht Werken
(gebaseerd op Furman & Aloha (2012))

Naam: Naamen Ingevuld door:

Datum: 14/11/2014

2

STAP	VRAAG en GEWICHT?	IK (IN REFLECTIE)
1.	Wat is mijn <u>Visioen</u> ? (Grote Droom) 1---2---3---4---5	Afstuderen
2.	Hoe realiseer ik een deeltje van dat Visioen ? (doelformulering) 1---2---3---4---5	Planning werk
3.	Wat zijn mijn 2 grootste <u>voordelen</u> van mijn doelformulering ? 1---2---3---4---5	Realiseerbaarheid
4.	<u>Wie</u> kan mij helpen ? 1---2---3---4---5	Baas
5.	<u>Wat</u> heb ik al gedaan ? 1---2---3---4---5	Secretariaat geweest gesprek coördinator
6.	<u>Wat</u> wil ik nog doen ? 1---2---3---4---5	Wachten
7.	Kan ik voor <u>mezelf erkennen</u> dat het zwaar wordt ? 1---2---3---4---5	/
8.	Waar ben ik <u>sterk in</u> , om mijn doel te kunnen realiseren ? 1---2---3---4---5	Verklaren
9.	<u>Houd ik me aan</u> mijn doel ? 1---2---3---4---5	/
10.	Hoe <u>evalueer ik</u> mijn stapjes ? 1---2---3---4---5	Vragen bij vergadering (polsen)
11.	Wat doe ik bij <u>tegenschlag</u> ? 1---2---3---4---5	Verlofdagen inplannen
12.	Hoe <u>vier ik</u> mijn voortgang ? 1---2---3---4---5	Inschrijven

1---2---3---4---5

helemaal niet belangrijk

heel belangrijk

Reflectiedocument doelformulering Oplossingsgericht Werken
(gebaseerd op Furman & Aloha (2012))

Naam: Maarten Ingevuld door:

Datum: 15/12/2014

3

STAP VRAAG en GEWICHT?

IK (IN REFLECTIE)

1.	Wat is mijn <u>Visioen</u> ? (Grote Droom) 1---2---3---4---5	Afstuderen
2.	Hoe realiseer ik een deeltje van dat Visioen ? (doelformulering) 1---2---3---4---5	Overeenkomst maken
3.	Wat zijn mijn 2 grootste <u>voordelen</u> van mijn doelformulering ? 1---2---3---4---5	Vakberadenheid Stabiliteit
4.	<u>Wie</u> kan mij helpen ? 1---2---3---4---5	Werkgever Coördinatrice
5.	<u>Wat</u> heb ik al gedaan ? 1---2---3---4---5	Werkgever gecontacteerd
6.	<u>Wat</u> wil ik nog doen ? 1---2---3---4---5	Inschrijven
7.	Kan ik voor <u>mezelf</u> erkennen dat het zwaar wordt ? 1---2---3---4---5	Afhankelijk van anderen = geen control over situatie
8.	Waar ben ik sterk in, om mijn doel te kunnen realiseren ? 1---2---3---4---5	Standvastheid Gemotiveerd
9.	<u>Houd ik me</u> aan mijn doel ? 1---2---3---4---5	Van meet inplannen Verlofdagen
10.	<u>Hoe</u> evalueer ik mijn stapjes ? 1---2---3---4---5	Door overeenkomst + inschrijving
11.	Wat doe ik bij <u>tegenschlag</u> ? 1---2---3---4---5	Een oplossing zoeken Verlof even terugtrekken en evalueren
12.	Hoe <u>vier ik</u> mijn voortgang ? 1---2---3---4---5	Met een diploma

1---2---3---4---5

helemaal niet belangrijk

heel belangrijk

BIJLAGE XII

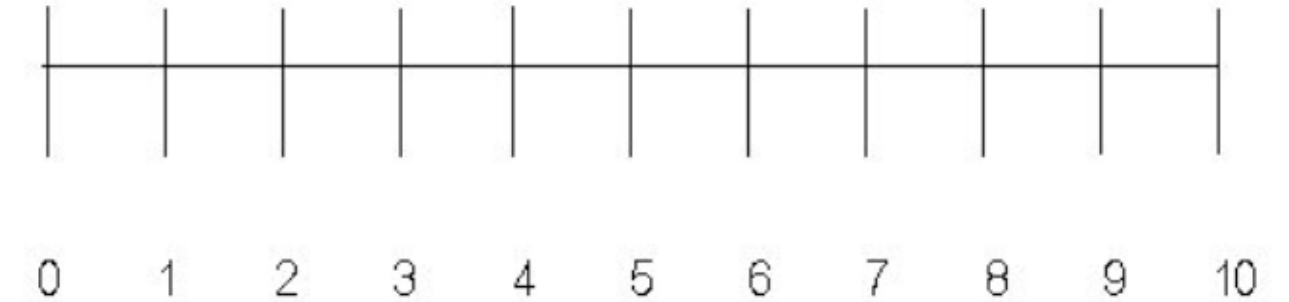
Schaalvragenlijst: van progressie naar vervolgstap (Visser, 2013)

Naam:

Ingevuld door:

Datum:

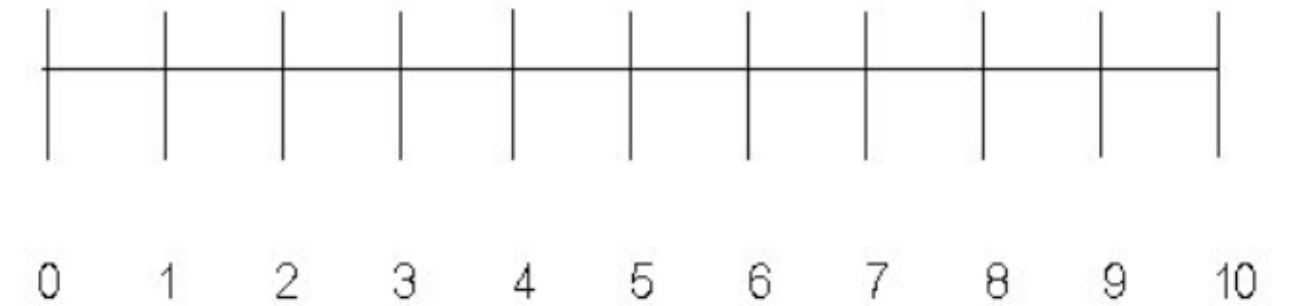
A. Geef je **progressie aan op de schaal. Licht toe.**



→ Welke resultaten zijn er volgens jou concreet bereikt ?
(inhoud/samenwerking/interactie)

→ Wat was jou concrete rol ? (sterke en minder sterke kanten)

B. Geef je **vervolgstap** aan op de schaal. Licht toe.



→ Wat wil je precies veranderen? (SMART geformuleerde doelen)

→ Hoe ga je dat doen?

→ Over welke krachtbronnen beschik jij ?

→ Wat zie ik als jij je doel bereikt hebt?

→ Wanneer en op welke wijze denk je dat te kunnen doen ?

→ Wat is je eerste stap?

→ Wanneer wil je je doel bereikt hebben?

→ Wanneer zet je je eerste stap?

→ Wat helpt jou om je doel te bereiken?

→ Wat ik nog wil vermelden als (andere) behoeften?:

OPLOSSINGSGERICHT GESPREK

1. 14/10/2014

2. 14/11/2014

3. 15/12/2014



Schaalvragenlijst: van progressie naar vervolgstap (Visser, 2013)

Naam: *Maarten*

Ingevuld door: *Maarten*

Datum: *19/6/2024*

1

A. Geef je **progressie** aan op de schaal. Licht toe.



→ Welke resultaten zijn er volgens jou concreet bereikt?

(inhoud/samenwerking/interactie)

- Qua karakter: assertiever
- Hulpvertrouwen

→ Wat was jou concrete rol? (sterke en minder sterke kanten)

→ Sterke

- Vastberaden
- Perfectionisme

→ Mindere

- Perfectionisme

B. Geef je **vervolgstap** aan op de schaal. Licht toe.

1



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

→ Wat wil je precies veranderen? (SMART geformuleerde doelen)

- Coördinatie contacteren
- Secretariaat raadplegen

→ Hoe ga je dat doen?

- Mail
- Langzaam

→ Over welke krachtbronnen beschik jij?

- Er fysiek aanwezig zijn
- Openlozen van het zelfbeeld

→ Wat zie ik als jij je doel bereikt hebt?

- Een stap dichterbij het einddoel
- Tijdgebondenheid "face to face"

→ Wanneer en op welke wijze denk je dat te kunnen doen?

Wie eerder

→ Wat is je eerste stap?

Wie eerder

→ Wanneer wil je je doel bereikt hebben?

Wie eerder

1

→ Wanneer zet je je eerste stap?

Zie eerder.

→ Wat helpt jou om je doel te bereiken?

Mogelijkheid tot naslag en
ondersteuning.

→ Wat ik nog wil vermelden als (andere) behoeften?:

- sociaal contact
- voldoening vinden
(welbehagen)

Schaalvragenlijst: van progressie naar vervolgstap (Visser, 2013)

Naam: Kaarten Ingevuld door:

Datum: 14/11/2014

2

A. Geef je progressie aan op de schaal. Licht toe.



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

→ Welke resultaten zijn er volgens jou concreet bereikt ?
(inhoud/samenwerking/interactie)

- Inlichtingen gekregen
- Gesprek coördinatie

→ Wat was jou concrete rol ? (sterke en minder sterke kanten)

- Gesprek "actie bij daad"
-

Maarten

B. Geef je **vervolgstap** aan op de schaal. Licht toe.



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6,5

2

→ Wat wil je precies veranderen? (SMART geformuleerde doelen)

Studeerplanning.

→ Hoe ga je dat doen?

Gesprek

→ Over welke krachtbronnen beschik jij?

Motivering
Wastbradenheid

→ Wat zie ik als jij je doel bereikt hebt?

Concrete afspraken

→ Wanneer en op welke wijze denk je dat te kunnen doen?

Wie eerder

→ Wat is je eerste stap?

Wie eerder

→ Wanneer wil je je doel bereikt hebben?

Wie eerder

Maarten

→ Wanneer zet je je eerste stap?

Wie eerder

→ Wat helpt jou om je doel te bereiken?

Dezelfde avond/dag erna mail

→ Wat ik nog wil vermelden als (andere) behoeften?:

"Hoop"

2

Schaalvragenlijst: van progressie naar vervolgstap (Visser, 2013)

Naam: Kaarten Ingevuld door:

Datum: 15/11/2014

3

A. Geef je progressie aan op de schaal. Licht toe.



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2,5

→ Welke resultaten zijn er volgens jou concreet bereikt?

(inhoud/samenwerking/interactie)

Het realistisch gegeven van werkgever dat er geen 100% realiseerbaar doel op men vraag kan gegarandeerd worden.

→ Wat was jou concrete rol? (sterke en minder sterke kanten)

Er zelf ook beginnen.

Maarten

B. Geef je **vervolgstap** aan op de schaal. Licht toe.

3



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9,5

→ Wat wil je precies veranderen? (SMART geformuleerde doelen)
De start van opleiding (inschrijving)

→ Hoe ga je dat doen?
Inschrijven

→ Over welke krachtbronnen beschik jij?
- Overeenkomst
- Gemotiveerd

→ Wat zie ik als jij je doel bereikt hebt?
Een diploma hoger onderwijs

→ Wanneer en op welke wijze denk je dat te kunnen doen?
Zie eerder

→ Wat is je eerste stap?
Zie eerder

→ Wanneer wil je je doel bereikt hebben?
Juni (1^{ste} kistijd)

Maarten

3

→ Wanneer zet je je eerste stap?

Zie eerder

→ Wat helpt jou om je doel te bereiken?

Een concrete overeenkomst

→ Wat ik nog wil vermelden als (andere) behoeften?:

niet concreet

BIJLAGE XIII

Vragenlijst cognitieve emotieregulering – welbevinden (Gross & John, 2003)

vert. copyright Universiteit Gent – Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Naam:

Ingevuld door:

Datum:

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
helemaal niet akkoord helemaal akkoord

	1	2	3	4	5	6	7
1. Wanneer ik meer positieve emoties wil voelen (zoals vreugde of plezier), dan denk ik aan iets anders	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ik houd mijn emoties voor mezelf	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Wanneer ik minder negatieve emoties wil voelen (zoals woede of verdriet), dan denk ik aan iets anders	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Wanneer ik positieve emoties heb, let ik erop ze niet uit te drukken	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Wanneer ik geconfronteerd word met een stressvolle situatie, denk ik er aan op een manier die mij helpt kalm te blijven	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Ik controleer mijn emoties door ze niet uit te drukken	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Wanneer ik meer positieve emoties wil voelen, verander ik mijn manier van denken over de situatie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ik controleer mijn emoties door mijn manier van denken over de situatie waarin ik zit te veranderen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Wanneer ik negatieve emoties voel, let ik erop ze niet uit te drukken	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Wanneer ik minder negatieve emoties wil voelen, verander ik mijn manier van denken over de situatie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Algemeen welbevinden:

→ 1, 3, 5, 7, 8, 10 (herkaderende emotieregulatie)

→ 2, 4, 6, 9 (onderdrukkende emotieregulatie)

OPLOSSINGSGERICHT GESPREK

1. 14/10/2014

2. 14/11/2014

3. 15/12/2014



Vragenlijst cognitieve emotieregulering – welbevinden (Gross & John, 2003)

vert. copyright Universiteit Gent – Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Naam:

Maarten

Ingevuld door:

Maarten

Datum:

19/10/2014

1

	1	2	3	4	5	6	7
1. Wanneer ik meer positieve emoties wil voelen (zoals vreugde of plezier), dan denk ik aan iets anders	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ik houd mijn emoties voor mezelf	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
3. Wanneer ik minder negatieve emoties wil voelen (zoals woede of verdriet), dan denk ik aan iets anders	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
4. Wanneer ik positieve emoties heb, let ik erop ze niet uit te drukken	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐
5. Wanneer ik geconfronteerd word met een stressvolle situatie, denk ik er aan op een manier die mij helpt kalm te blijven	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
6. Ik controleer mijn emoties door ze niet uit te drukken	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
7. Wanneer ik meer positieve emoties wil voelen, verander ik mijn manier van denken over de situatie	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐
8. Ik controleer mijn emoties door mijn manier van denken over de situatie waarin ik zit te veranderen	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
9. Wanneer ik negatieve emoties voel, let ik erop ze niet uit te drukken	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
10. Wanneer ik minder negatieve emoties wil voelen, verander ik mijn manier van denken over de situatie	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐

Algemeen welbevinden:

→ 1, 3, 5, 7, 8, 10 (herkaderende emotieregulatie)

→ 2, 4, 6, 9 (onderdrukkende emotieregulatie)

Vragenlijst cognitieve emotieregulering – welbevinden (Gross & John, 2003)
 vert. copyright Universiteit Gent – Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Naam: Maarten Ingevuld door:

Datum: 14/11/2017

1

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 helemaal niet akkoord helemaal akkoord

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| ✕ 1. Wanneer ik meer positieve emoties wil voelen (zoals vreugde of plezier), dan denk ik aan iets anders | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. Ik houd mijn emoties voor mezelf | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ |
| 3. Wanneer ik minder negatieve emoties wil voelen (zoals woede of verdriet), dan denk ik aan iets anders | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4. Wanneer ik positieve emoties heb, let ik erop ze niet uit te drukken | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ |
| 5. Wanneer ik geconfronteerd word met een stressvolle situatie, denk ik er aan op een manier die mij helpt kalm te blijven | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ |
| ✕ 6. Ik controleer mijn emoties door ze niet uit te drukken | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ |
| ✕ 7. Wanneer ik meer positieve emoties wil voelen, verander ik mijn manier van denken over de situatie | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8. Ik controleer mijn emoties door mijn manier van denken over de situatie waarin ik zit te veranderen | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9. Wanneer ik negatieve emoties voel, let ik erop ze niet uit te drukken | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ |
| 10. Wanneer ik minder negatieve emoties wil voelen, verander ik mijn manier van denken over de situatie | ☐ | ☐ | ☐ | ☒ | ☐ | ☐ | ☐ |

Algemeen welbevinden:

→ 1, 3, 5, 7, 8, 10 (herkaderende emotieregulatie)

→ 2, 4, 6, 9 (onderdrukkende emotieregulatie)

Vragenlijst cognitieve emotieregulering – welbevinden (Gross & John, 2003)
 vert. copyright Universiteit Gent – Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Naam: Maarten ingevuld door:

Datum: 15/12/2014

3

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7
 helemaal niet akkoord helemaal akkoord

	1	2	3	4	5	6	7
1. Wanneer ik meer positieve emoties wil voelen (zoals vreugde of plezier), dan denk ik aan iets anders	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ik houd mijn emoties voor mezelf	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
3. Wanneer ik minder negatieve emoties wil voelen (zoals woede of verdriet), dan denk ik aan iets anders	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
4. Wanneer ik positieve emoties heb, let ik erop ze niet uit te drukken	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐
5. Wanneer ik geconfronteerd word met een stressvolle situatie, denk ik er aan op een manier die mij helpt kalm te blijven	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
6. Ik controleer mijn emoties door ze niet uit te drukken	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
7. Wanneer ik meer positieve emoties wil voelen, verander ik mijn manier van denken over de situatie	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ik controleer mijn emoties door mijn manier van denken over de situatie waarin ik zit te veranderen	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
9. Wanneer ik negatieve emoties voel, let ik erop ze niet uit te drukken	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐
10. Wanneer ik minder negatieve emoties wil voelen, verander ik mijn manier van denken over de situatie	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐

Algemeen welbevinden:

→ 1, 3, 5, 7, 8, 10 (herkaderende emotieregulatie)

→ 2, 4, 6, 9 (onderdrukkende emotieregulatie)

BIJLAGE XIV

Dit verslag werd door mij, "Maarten",
eigenhandig geschreven na afloop van de
oplossingsgerichte gesprekken (semester 1, 2014-2015)
- Beginsituering: (vo leunen)

Concreet verwachtte ik een terughoudende
houding, in context van een niet-ervaren
gegeven waarop ik een concreet antwoord
op de onwetendheid kon geven.

- Middenstuk:

De opbouwende factor en ^{de} zelferkenning in
de vragenlijsten werd positief ervaren. Het
gaaf en geeft mezelf een klare blik over wie "IK"
ben en waar ik zelf sta.

Hetgeen ik voor mezelf een "meer" terughoudend
gevoel, tevens bleef meedragen ettelijke dagen,
was de "emotie". Sta hierover ook met een
dubbel gevoel tegenover het gebruik ervan.
Sommigen hebben soms een bepaalde moeite
met het vrijgeven ervan, en anderen misschien
niet. Echter geeft het een realistische waarde
weer van het "Ego" van de onderwraagde.

Ter afsluiting:

Het zelfbeeld is vergroot. De realistische "kleinere"
doelstellingen maken het grote geheel overzichtelijker
en tastbaarder "bv. inschrijven". Het gevoel hierbij
geeft "een voldoeningfactor" want het doel
kan bereikt worden, de kleinere doelstellingen
maken het ook makkelijker de tegenstagen
te overtreffen.

Gegeven: - Studentenraad, plaats voor studenten-
tutoring, desnoods plaats voor een
discussieforum. Docenten bepalen
vaste afspraakrichtlijnen "bv.
beschikbaarheid" tot het mailen van
vragen, waarbij de oplossing bij-
gestuurd kan worden door lectoren.

BIJLAGE XV

Fontysattest voor Directie CVO-Leuven. Bewijs 9 gevolgde modules



Bewijs van deelname

De examencommissie van Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, onderdeel van Fontys Hogescholen, belast met het afnemen van het afsluitend examen van de opleiding

Master Special Educational Needs: Leraar speciaal onderwijs

met een studielast van 60 studiepunten, verklaart dat

Mattias Rajesh Hoebeke

Geboren op 30-12-1976
te Kanpur

gedurende het studiejaar 2012/2013 de hieronder vermelde modules van de M SEN heeft bijgewoond:

Gevolgde modules:	sbu
SEO1: Sociaal- emotionele ontwikkeling en het mentale model van de leraar	48
SEO2: Preventie: probleemgedrag voorkomen	48
SEO3: Kijken naar gedrag: kijken, verklaren en begrijpen	48
OGC1: Introductie op oplossingsgericht werken	48
OGC2: Oplossingsgerichte gespreksvoering	48
OGC3: Oplossingsgericht werken met collega's	48

De opleiding is geaccrediteerd in maart 2012.

Tilburg, juni 2013

Voorzitter Examencommissie	Secretaris Examencommissie
	
Student	
	

Bewijs van deelname Master SEN

De voor de opleiding Master Special Educational Needs; Leraar Speciaal
Onderwijs ingestelde examencommissie van het Fontys
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, onderdeel van Fontys
Hogescholen, verklaart dat

Mattias Rajesh Hoebeke

Geboren op 30-12-1976 te Kanpur

gedurende het studiejaar 2013/2014 de hieronder vermelde module(s)
van de opleiding

Master Special Educational Needs

heeft bijgewoond:

Gevolgd module	sbu
<i>GDR1A: Omgaan met externaliserend gedrag</i>	48
<i>COM1A: Communicatie en coaching binnen begeleidingsprocessen</i>	48
<i>DIV1: Omgaan met verschillen in de klassensituatie</i>	48

Tilburg, februari 2014

De examencommissie:

Voorzitter:

Secretaris:

Student:

Het betreffende
onderwijsprogramma is
geaccrediteerd in maart 2012
en geregistreerd onder CROHO-
nummer 44103.

BIJLAGE XVI

Deelnameverklaring voor Onderzoek

Opleiding: Master Special Educational Needs – FONTYS HOGESCHOOL (NEDERLAND)

Titel onderzoek:

In hoeverre kunnen oplossingsgerichte interventies de studiemotivatie verhogen bij een faalangstige student ?

Periode: werkjaar 2014-2015.

Naam en contactadres onderzoeker:

Mattias Hoebeke (lector HHBO5 Graduaat Rechtspraak)
CVO LEUVEN-LANDEN (www.cvoleuven.be)
Redingenstraat, 90, 3000 Leuven
E-mail: mattias.hoebeke@cvoleuven.be
GSM: 0484103491

Verklaring:

- 1• Door mijn deelnameakkoord verklaar ik op grond van de aan mij verstrekte informatie mondeling en/of schriftelijk **geïnformeerd** te zijn over het casusonderzoek. En deze informatie ook begrepen te hebben.
- 2• Alle gegevens van zuiver **persoonlijke aard** zijn vertrouwelijk en worden door de onderzoeker zonder schriftelijke toestemming van de betrokkene(n) nooit aan derden bezorgd.
- 3• Ik weet dat ik ook na mijn deelnameakkoord op ieder moment en zonder opgave van reden kan **stoppen** met deelname aan het casusonderzoek.
- 4• Ik behoud mij het recht voor om zowel mijn mening als mijn gevoelens te mogen **uiten**.
Daartoe waarborgt de onderzoeker mij een klimaat van **vertrouwelijkheid**.
- 5• Als deelnemer word ik actief en minstens **maandelijks** betrokken in de rapportage van het casusonderzoek.
- 6• In iedere stand van het casusonderzoek kan ik met de onderzoeker **contact** opnemen (zie gegevens).
- 7• Ik heb het recht om bepaalde **informatie niet** mee te geven.
- 8• In de **eindfase** toetst de onderzoeker de conclusies in een focusgroep bijeenkomst waarbij ik mijn inbreng mag hebben

BIJLAGE XVII

Reflectieverslag Maarten: suggesties aan de vakgroep Rechtspraktijk

- ☞ Te werken met een **studentenraad**:
vertegenwoordiging leidt tot een hogere participatiegraad aan het onderwijsgebeuren en gaat studie uitval tegen. Faalangstige studenten zien het onderwijs dikwijls als een 'zero sum game:' de winst van de een is het verlies van de ander. Terwijl onderwijs de uitgelezen plek is om te leren samenwerken (Kelchtermans, 2012).
- ☞ Gebruik te maken van **studententutoring**:
oudere studenten delen kennis en ervaring met generatiestudenten (persoons-gerichte aanpak). Vaessen (2012) stelt: "De didactiek is dan het middel om het basisvertrouwen in de ander te herstellen !" (p. 165).
- ☞ Een elektronisch **discussieforum** te openen:
de Graduaatsopleiding maakt intensief gebruik van moderne onderwijsleermiddelen zoals met het elektronisch leerplatform 'Dokeos.' Daarop een discussieforum openen kan alle studenten versterken (Bannink, 2009) om met elkaar in gesprek te treden.
- ☞ De **toegankelijkheid** naar lectoren te verhogen:
de drempel tussen lectoren en studenten kan worden verkleind door te werken met richtlijnen waarin is opgenomen waarvoor en op welke manier de lector kan worden gecontacteerd (Litière, 2000). Faalangstige studenten zetten de stap tot contactname niet of leggen net een grote claim op de lesgever (Nieuwenbroek, 2010).

BIJLAGE XVIII

Krijtlijnen presentatie Toets PGO op vakgroepvergadering

1. Presentatie van het eigenlijke onderzoek:

- . aanleiding en probleemstelling
- . theoretische verkenning
- . onderzoeksmethodologie en -conclusies

2. Vakgroepreflectie:

- . wat heeft ieder vakgroeplid bijgeleerd en hoe ervaren zij het thema 'faalangst' ?
- . hoe relateren wij het thema aan een inclusiegerichte visie (§ 1.2 Toets PGO) ?
- . waar liggen er kansen om pedagogisch bekwaamer om te gaan met faalangst ?
- . zijn er didactische richtlijnen te distilleren voor in ieders les ?
- . hoe willen wij omgaan met de zorgbehoeften die Maarten aangeeft:
studentenraad en -tutoring, online discussieforum openen en toegankelijkheid
van student naar lector verhogen (§ 5.1.4 Toets PGO) ?

BIJLAGE XIX

Feedback op Toets PGO door drie Critical Friends

1.

[

Poetoehena, Daniëlle D.V.C.

ma 5/01/2015 16:42

Aan:

Hoebeke, Mattias

M.R.;

Hoi Mattias,

Allereerst nogmaals de beste wensen voor het nieuwe jaar!

Het onderzoek ziet er erg professioneel uit. Je hebt veel literatuur gebruikt en het op academisch niveau geschreven!

Ik heb 2 kleine opmerken over een komma en een punt.

Verder zou je misschien in je reflectie op het onderzoek zelf ook kunnen aanhalen dat OGW niet het enige middel hoeft te zijn om faalangst te verminderen. Je haalt wel aan dat je gebruik gemaakt hebt van $N=1$ en dat daardoor het onderzoek geen daadwerkelijk draagkracht heeft om het aan te kunnen nemen. Maar er zijn meerdere manieren van werken die ook kunnen helpen. Ik zou dan niet alles gaan benoemen, maar wel kort een opmerking hierover erin zetten.

Verder zeg ik alleen nog maar Chapeau!

Groetjes Daniëlle

2.

Toets PGO-blauwdruk + SGO8

☐

Schuitemaker,Nanda N.J.M.

za 10/01/2015 11:28

Hoi Mattias,
volgens mij is dit de goede, succes ermee,
echt goed zeg.....

Groetjes Nanda

Schuitemaker,Nanda N.J.M.

za 10/01/2015 10:45

1 bijlage

10 MB

[Voorbeeld](#)

Hoi Mattias, hoop dat ik de goede heb haha, er zijn zo'n teks tjes daar kun je op klikken en daar staat dan feedback, als het goed is. Mocht dat niet zo zijn moet je het even laten weten! Succes ermee.....en het laatste beetje komt nog, maar dan kun je wel al ermee aan de slag.

Groetjes Nanda

3.

Van: johan <johanbruyninckx@hotmail.com>

Onderwerp: FEEDBACK

Datum: zondag 11 januari 2015 22:31:47

Beste Mattias,

Docenten gaan er te makkelijk van uit dat hun studenten een homogene groep vormen. Verschillen in de examenresultaten worden verklaard door het niveau van de intelligentie of de inzet van de betrokkene. Daar wordt op ingespeeld met extra oefeningen voor zwakkere studenten en de goede raad meer tijd te besteden aan de studie. Sociaal-emotionele problemen daarentegen komen nauwelijks of niet aan bod. De studenten komen er niet graag mee naar buiten. De docenten willen zich niet mengen in wat afgedaan wordt als "privé-problemen". Het resultaat is wederzijds onbegrip en de student wordt keer op keer gebuisd of haakt af nog voor de eindevaluatie.

De studierichting Graduaat Rechtspraktijk is nog meer dan andere opleidingen gevoelig voor deze problematiek. De studenten hebben zeer diverse achtergronden. Velen zien deze opleiding als een tweede kans nadat ze eerder mislukten voor het gebruikelijke onderwijs. De reden voor deze vroegere mislukkingen kan van allerlei aard zijn en is bij een aantal studenten verholpen op het moment dat ze de studie Graduaat Rechtspraktijk aanvatten. Sommige studenten echter dragen deze mislukking, de oorzaken en vooral de gevolgen ervan nog steeds met zich mee. Hun tegenvallers versterken elkaar op negatieve wijze.

Het is de verdienste van het onderzoek van de heer HOEBEKE dat deze problemen aan bod komen, wat ze bespreekbaar maakt en waardoor ze naar de toekomst toe aandacht zullen krijgen en waar mogelijk kunnen verholpen worden. Aan de hand van één casus wordt alvast aangetoond dat faalangst niet alleen een reëel gegeven is, maar nog belangrijker dat mits er voldoende aandacht aan te besteden, zoals door middel van een onderzoek, er reeds een merkelijke verbetering waarneembaar is.

Eén enkele casus laat weliswaar geen veralgemeningen toe. Maar in de praktijk kan wel reeds vastgesteld worden dat de besluiten van de heer HOEBEKE die tijdens de vakgroepvergaderingen, maar ook naar aanleiding van formele en informele overlegmomenten tussen de collega's-docenten besproken worden, iets hebben losgemaakt. Faalangst, maar ook andere leerstoornissen, zijn geen taboe meer en worden als dusdanig erkend.

In welke mate de afronding van de studie van de heer HOEBEKE tot een verdere stap zal leiden, na erkenning en herkenning van problemen het remediëren ervan valt nog af te wachten, maar er is alvast goede hoop op, mede gelet op de veralgemeende aandacht voor onderwijs op maat van de individuele student.

Met vriendelijke groeten,

Johan Bruyninckx

BIJLAGE XX

Aantoonbare verwerking feedback van de Critical Friends

1. Feedback CF Daniëlle Poetoehena

“Verder zou je misschien in je reflectie op het onderzoek zelf ook kunnen aanhalen dat OGW niet het enige middel hoeft te zijn om faalangst te verminderen. Je haalt wel aan dat jet gebruik gemaakt hebt van N=1 en dat daardoor het onderzoek geen daadwerkelijk draagkracht heeft om het aan te kunnen nemen. Maar er zijn meerdere manieren van werken die ook kunnen helpen. Ik zou dan niet alles gaan benoemen, maar wel kort een opmerking hierover erin zetten.”

Op pagina 48 heb ik haar opmerking verwerkt. Dat sluit ook aan bij paragraaf 2.4.3 (pagina 26-27 Toets PGO)

2. Feedback CF Nanda Schuitemaker

- ‘volgens mij moet gedragswetenschappen aan elkaar geschreven.’

Aangepast op pagina 18.

- ‘In team klinkt vreemd, zou hier iets schrijven van Als team.’

Aangepast op pagina 18.

- ‘Twin Starconcept: zou dit concept hier een beetje toelichten.’

Concept geschrapt o.w.v. teveel uitweiding. (pagina 20)

- ‘Scheep positieve verwachtingen... Geef ook aan hoe jij dat als coach doet.’

Deze alinea is helemaal verwijderd o.w.v. woordovervloedigheid (pg. 22).

- ‘Motivatie is datgene wat iemand beweegt: zou hier meer toelichten waarom prestatiemotivatie sterk is gerelateerd aan faalangstproblemen?’

Toevoeging gedaan (pg. 23).

- ‘Cursieve tekst: wat is belangrijk voor jou als coach? Hoe heb je de autonomie bevorderd?’

Deze alinea is helemaal verwijderd o.w.v. woordovervloedigheid (pg. 30).

- ‘Onduidelijk plaatje: advies om met dip 490x600 te werken’

Afbeelding ‘metafoor van de ijsberg opnieuw ingescand’ en met hogere resolutie (pg. 31)

BIJLAGE XXI

Aantoonbare verwerking feedback uit Toets Onderzoeksvoorstel

. Inleiding: dit is een voorwoord, geen inleiding. Jezelf voorstellen doe je in een voorwoord, evenals het gebruik vd ik-vorm.'

→ Daarom heb ik een Voorwoord ingevoerd met een subjectieve beschrijving vanuit de ik-vorm. **Pas daarna** komt de Inleiding met een meer objectieve beschrijving.

. 'Hfst1: probeer niet na elke zin te enter-en. De deelvragen zijn met alleen theorie te beantwoorden en onvoldoende om de hoofdvraag te beantwoorden. Wellicht nog een vierde praktijkgerichte vraag erbij doen?'

SGO 7; 24 september 2014 (SITTARD)

→ Studiegroepbijeenkomst waarin er met verschillende gespreksrondes werd gewerkt en waarbij in wisselende groepjes een voorgelegd onderzoeksvoorstel is besproken.

Ieder voorgelegd onderzoeksvoorstel werd a.d.h.v. een posterpresentatie aanschouwelijk gemaakt.

Ik vernam hoe medestudenten dachten over mijn opzet voor de Toets PGO.

Bovendien lopen ook zij tegen allerlei vragen aan, die vragen bespreekbaar maken leverde mij **nieuwe inzichten op voor mijn Toets PGO** zoals:

- houd je aan de gekozen onderzoeksstrategie (in mijn geval: case study)
- het ontwerpen van twee praktijkgerichte deelvragen: ik kwam daar niet uit maar door de gesprekken zijn we daar uitgeraakt en hebben er twee gevonden:

1. *Hoe ziet de oplossingsgerichte interventie er uit (Stappen) ?*

2. *Hoe ervaart de student het oplossingsgericht werken (Waar baat bij, wat met Welbevinden) ?*

- concretiseer de vormen van het oplossingsgericht werken
- heb aandacht voor hoe de student omgaat met mijn interventies = welbevinden uitzoeken

. 'Hfst2: Wel nog een link leggen tussen theorie en de praktijk, het onderzoek. Met welke theorie ga je welk (praktische) vragen beantwoorden tijdens je onderzoek? Waarschijnlijk heb je hier zelf wel al over nagedacht, toch?'

→ **Hoofdstuk 2** van mijn Toets PGO heb ik gedetailleerder uitgeschreven door aan ieder van de vier deelvragen het **theoretisch model te koppelen**:

1. *Faalangst?: De Attributietheorie*

2. *Motivatie?: De Zelf-Determinatie Theorie en de Growth mindset*

3. *Oplossingsgerichte interventies?: Oplossingsgericht Werken (OGW) en het Sociaal Model*

4. *Hoe ervaart de student het oplossingsgericht werken?: Oplossingsgericht Werken (OGW)*

. 'Hfst3: Je mag/moet echter nog explicieter vermelden per vraag hoe je die wil gaan beantwoorden.'

→ **Hoofdstuk 3** van mijn Toets PGO heb ik uitgewerkt door voor ieder van de vier deelvragen de verschillende gevalideerde en betrouwbare **onderzoeksinstrumenten te bespreken**:

1. *Faalangst?: Faalangstobservatielijst (Bokhove, 2011) + Lassi-vragenlijst (Katholieke Hogeschool Leuven)*
2. *Motivatie?: Schoolse Zelfregulatievragenlijst (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009)*
3. *Oplossingsgerichte interventies?: Document Reflectieve Doelformulering (naar Furman en Aloha, 2012) en Schaalvragenlijst (Visser, 2013)*
4. *Hoe ervaart de student het oplossingsgericht werken?: Vragenlijst cognitieve emotieregulering (Gross & John, 2003) en Reflectieverslag Maarten Oplossingsgericht Werken*

. 'Hfst4: Expliciteer je handelen (..). Wel literatuur verwerkt, ik mis hier concrete verwijzingen naar je competenties.'

→ In **Hoofdstuk 6** heb ik op een uitgebreide manier mijn handelen en ervaring met het praktijkgericht onderzoek toegelicht a.d.h.v. een beschrijvende, technische, biografische, kritische en metareflectie. In dit hoofdstuk zijn ook linken gelegd naar mijn competenties en hoe ik die evalueer in termen van voor en na het onderzoek

BIJLAGE XXII

LOGBOEK – kleurcodes onderzoeksproces

Bijeenkomsten en contacten

Studiedagen

Interviews

Andere

<u>STAVINGS-DOCUMENT</u>	<u>PAGINA</u>	<u>OMSCHRIJVING</u>
DOC. I	<i>p. 125</i>	Gesprek met directeur Degroote (CVO Leuven)
DOC. II	<i>p. 126</i>	Werkplekverklaring (CVO Leuven)
DOC. III	<i>p. 127</i>	Psychologe M. Johannes (Nederland)
DOC. IV	<i>p. 128</i>	Workshop Appreciative Inquiry (Onthaalbureau Leuven)
DOC. V	<i>p. 129</i>	Inspirerend leiderschap (Katholieke Universiteit Leuven)
DOC. VI	<i>p. 130</i>	Studieavond over de Triade (Fontys OSO voor CVO Leuven)
DOC. VII	<i>p. 131</i>	Reflectieverslag studieavond over de Triade (Mattias)
DOC. VIII	<i>p. 132-135</i>	Toestemmingsverklaring en interview student Maarten, module OGW (CVO Leuven)
DOC. IX	<i>p. 136-139</i>	Toestemmingsverklaring en interview student Benny, module OGW (CVO Leuven)
DOC. X	<i>p. 140</i>	Afbeeldingen voor/na mijn interventies OGW (Toets Casus)
DOC. XI	<i>p. 141</i>	Toestemming casusonderzoek (CVO Leuven)
DOC. XII	<i>p. 142</i>	Ondersteuning casusonderzoek Mevr. Spelmans (CVO Leuven)
DOC. XIII	<i>p. 143</i>	Deelnameverklaring PGO voor respondenten (CVO Leuven)
DOC. XIV	<i>p. 144-147</i>	Deelnameverklaring PGO met motivering door: Mevr. Roggeman, Mevr. Versleegers, Dhr. Bruyninckx
DOC. XV	<i>p. 148-151</i>	Interview Mevrouw Strypens; Studentenbegeleiding KHL (Katholieke Hogeschool Leuven)
DOC. XVI	<i>p. 152-155</i>	Gesprek Mevrouw Beke en Mevrouw de Caluwé Studiebegeleidingscentrum VUB (Vrije Universiteit Brussel); Goedgekeurd verslag
DOC. XVII	<i>p. 156</i>	Antwoord Psychiater Willems Psychotherapeutisch Centrum (Katholieke Universiteit Leuven)
DOC. XVIII	<i>p. 157</i>	Gesprek studievoortgang NL met Mevrouw Spelmans (CVO Leuven)
DOC. XIX	<i>p. 158</i>	Bijeenkomsten/intervisies over PGO met CF's SGO.Sittard
DOC. XX	<i>p. 159-160</i>	Noodoverleg met Mevrouw Spelmans i.v.m. de onbereikbaarheid van student Maarten
DOC. XXI	<i>p. 161</i>	Gesprek met Mevrouw Spelmans i.v.m. de studievoortgang in Nederland en de Toets PGO.
DOC. XXII	<i>p. 162</i>	Gesprek met Directeur Degroote (CVO Leuven) inzake de studievoortgang in Nederland: inzage en aftekening puntenlijst
DOC. XXIII	<i>p. 163</i>	Oplossingsgericht gesprek (1, 2, 3) met student Maarten: toelichting

<u>DATUM</u>	<u>ACTIVITEIT</u>	<u>RESULTATEN/UITKOMSTEN</u>
26/09/2013	Gesprek met CVO-directeur Degroote betreffende: -gaan studeren aan Fontys OSO (vanaf maart 2014) -Triade als inspirerend leerconcept -voordeel voor de school -mogelijke onderzoeksvoorstellen, binnen faalangst, studiemotivatie (gedragsproblemen) <u>DOC. I</u>	CVO-directeur toont interesse in mijn voornemen om me te professionaliseren aan het Fontys OSO Nederland: mijn nieuwe pedagogische en didactische inzichten kunnen op het CVO zeer bruikbaar zijn om praktisch om te gaan met het stijgend aantal lln. met sociaal-emotionele gedragsproblemen. Hij zal een aanbeveling aan mijn coördinatrice, Mevr. Spelmans bezorgen, om deze opleiding te volgen. Zo kan zij eventueel rekening houden met gunstigere werkuren zodat ik in NL alle lessen kan gaan bijwonen. De CVO-directeur onderschrijft ook de werkplekverklaring. <u>DOC. II</u>
19/02/2014	Telefonisch contact met de Nederlandse psychologe en consultant W. Blommestijn. (NL) Ik pols of zij ervaring heeft met cliënten waarbij sprake is van hechtingsstoornissen en faalangst. Zij verwijst graag door naar haar collega M. Johannes (hieronder).	Psychologe W. Blommestijn uit Nederland is een goede collega van mijn vader. Ik contacteerde haar via hem. Ik leg omstandig uit waarover mijn Toets Artikel zal gaan ('Hechtingsstoornissen') en dat ik las in literatuur dat faalangst hiermee sterk is verbonden. Zij luistert aandachtig en verwijst door naar een collega die een grotere expertise daarin heeft. Bovendien geeft ze de tip om bij mijn Onderzoeksvoorstel en het PGO het domein studiemotivatie niet los te koppelen van een (on)veilige hechtingsrelatie.
24/02/2014	Telefonisch contact met psychologe M. Johannes. (NL) Zij zal in het kader van mijn Toets Artikel haar ervaring op papier zetten over iemand met een hechtingsstoornis en faalangst.	Ik ben onder de indruk van de kernachtige manier waarop deze psychologe haar ervaring met een cliënt heeft gesynthetiseerd. Haar schrijven kan ik zowel verbinden met Toets Artikel als met het Onderzoeksvoorstel waarin faalangst centraal staat. Zij wil graag mijn Toets PGO nalezen. Ik zie dit als een compliment en beschouw haar deelname als een tweedelijnsmedewerking (i.e.: na het onderzoeksproces).

26/02/2014	E-mail van psychologe M. Johannes met in bijlage haar toegezegd schrijven over een hechtingsstoornis en faalangst. <u>DOC. III</u>	Ik heb de beroepservaring van deze psychologe verwerkt in mijn Toets Artikel. Daar leg ik de correlatie, vanuit wetenschappelijke literatuur ook, tussen hechtingsstoornissen en faalangst.
7/05/2014	Telefonisch contact met klinisch psychologe T. Versleegers.	Ik ken haar via een gemeenschappelijke studievriendin. Deze klinisch psychologe heeft ervaring met het opzetten van praktijkonderzoek. Zij gaf me enkele nuttige ervaringstips.
7/05/2014	Opvolggesprek (van 26/09/2013, zie hoger) met CVO-directeur over welke soort van onderzoeksstrategie te kiezen.	Op 9/05/2014, twee dagen na ons opvolggesprek geeft de CVO-directeur zijn schriftelijke toestemming voor een casusonderzoek. <u>DOC. XI</u>
20/05/2014	Telefonisch onderhoud met mijn opleidingscoördinatrice Mevr. Spelmans i.v.m. een casusonderzoek.	Schriftelijke motivering van de opleidingscoördinatrice waarom zij een casusonderzoek ten volle steunt. <u>DOC. XII</u>
21/05/2014	‘Deelnameverklaring onderzoek’ ter akkoord opgestuurd naar deelnemers aan mijn onderzoek	Met iedere deelnemer heb ik eerst telefonisch en dan mondeling contact gehad. Na afloop van de gesprekken heb ik beloofd om hen ook de Deelnameverklaring te bezorgen. <u>DOC. XIII</u> Deelnemers kunnen me dan verdere vragen stellen. Deze werkwijze past in mijn ethische onderzoekshouding: transparant, vertrouwelijk en kwaliteitsbewaking van het onderzoeksproces.
27-28/05/2014	Mevr. Roggeman (orthopedagoge), Mevr. Versleegers (klinisch psychologe) en Dhr. Bruyninckx (collega lector en advocaat) bevestigen hun deelname aan mijn onderzoek door er in de eerste lijn aan mee te werken (i.e.: tijdens het onderzoeksproces).	De drie betrokkenen motiveren in hun schrijven op welke manier zij denken een bijdrage te kunnen leveren aan mijn onderzoek. Ik vind hun motivaties om mee te werken heel interessant. Wij gaan tijdens mijn onderzoek intens van gedachten kunnen wisselen. <u>DOC. XIV</u>

17/06/2014	Gesprek met leerling Maarten ⁴ aangaande mijn casusonderzoek en zijn deelname daarin.	Leerling Maarten wilt graag deelnemen aan mijn casusonderzoek. Hij ziet het als een meerwinst ook omdat hij zijn laatste studiejaar met heel wat problemen ingaat. Leerling Maarten is akkoord met de 'Deelnameverklaring onderzoek' <u>DOC. XIII</u>
18/06/2014	Laatste bijeenkomst Studiegroep 2013-2014 (SGO6). Ik sluit mij aan bij het studiegroepje dat ingaat op Toets Onderzoeksvoorstel.	Dhr. van Meersbergen heeft mij zeer, kritisch bevraagd over mijn onderzoeksvoorstel. Ik krijg terug beter zich op het afgrenzen van mijn onderzoeksonderwerp. Dat helpt me vooruit.
24/07/2014	Mevr. L. Wouters, die reeds voor mijn Toets Artikel een praktijkbijdrage schreef over hechtingsstoornissen, bevestigt me in een telefonisch onderhoud dat zij mijn PGO-eindproduct wilt nalezen en voorzien van feedback. Door haar drukke agenda engageert zij zich in een algemene medewerking. Ik zie dit dus als een tweedelijns medewerking.	Ik vond haar praktijkbijdrage voor mijn Toets Artikel goed en daarom wil ik haar kennis en ervaring ook inzetten voor mijn Toets PGO.
25/09/2014	Ik had contact opgenomen met het Psychotherapeutisch Centrum van de KUL. Zij begeleiden studenten met faalangst. Ik heb hen gevraagd of ik op gesprek mocht komen om te leren van hun expertise ter zake. Misschien mocht ik ook een sessie 'faalangstraining' bijwonen.	Psychiater Willems van het Psychotherapeutisch Centrum laat me weten dat zij om diverse redenen niet ingaan op verzoek van masterstudenten om 'mee te werken aan onderzoek.' Ik respecteer hun grens en heb hem bedankt voor het schrijven. <u>DOC. XVII</u>
10/10/2014	Intakegesprek met Maarten. Start van mijn praktijkonderzoek op de werplek. <u>Eindelijk, het moment is aangebroken!</u>	We nemen het document 'Deelnameverklaring onderzoek' nog eens door (<u>DOC. XIII</u>). . Stellen een werkagenda samen. - Faalangstobservatielijst les - Afnemen Lassi-test

⁴ Ter bescherming van de privacy en de identiteit der betrokkene, gaat het hier om een gefingeerde voornaam.
Dergelijke professioneel-ethische (onderzoeks)attitude wordt in de Fontys M SEN-opleiding verwacht (Fontys OSO, 2012).

17/10/2014	Ik had mijn coördinatrice gecontacteerd om toelichting te geven over mijn studievoortgang en het PGO. Zij was akkoord. <u>DOC. XXI</u>	Wij hebben een gesprek gehad op 17 oktober. Ik vond het een verhelderend gesprek: de opleidingscoördinatrice gaf blijk van betrokkenheid voor zowel het onderzoeksthema als voor de manier van het praktijkgericht onderzoek voeren. Zij keurde ook de Inleiding van mijn Toets PGO goed (belangrijk, want uiteindelijk blijft het verband met/akkoord van de werkplek een essentieel onderdeel bij deze vorm van onderzoek)
20/10/2014	Gesprek met Directeur Degroote (CVO Leuven) inzake de studievoortgang in NL.	De Directeur heeft mijn tijdpad doorgenomen en de puntenlijst afgetekend als bewijs van inzage. <u>DOC. XXI</u> Na afronding van mijn MSEN-studie ga ik mijn Toets PGO op vakgroepniveau voorstellen. Maar de Directeur stelde voor om het ook te presenteren aan andere vakgroepen. Dat wil ik zeker overwegen, vakgroepoverschrijdend werken is in Vlaanderen immers nog niet zo sterk ingeburgerd. Op coördinatoren-niveau is dat wel het geval.
8/11/2014	Voor de start van bijeenkomst SGO8, hebben Nanda, Karin en ik afgesproken om tezamen te zitten om van gedachten te wisselen over onze PGO's: hoe staat het?, wat hebben we al geleerd?, waar lopen we tegenaan? <u>DOC. XIX</u>	Ik vond het boeiend ! Zo onthoud ik dat ik best wat concreter mag zijn in het verwoorden van mijn onderzoekservaringen ('persoon' in de Triade). Ik vond het ook leerrijk om bepaalde onderzoeksmethoden te horen van mijn CF's. Geslaagde en voor het onderzoeksproces noodzakelijke intervisie.
24/04/2013	Workshop Appreciative Inquiry. (Onthaalbureau Leuven) <u>DOC. IV</u>	Interessante workshop over de positieve psychologie, empowerment en het oplossingsgericht werken. Het sloot perfect aan bij de modules OGC1,2,3.
7/11/2013.	Inspirerend leiderschap Ethiek en Recht. (Katholieke Universiteit Leuven) <u>DOC. V</u>	Leerrijke reflectiegesprekken; Wie ben ik ? Waarom handel ik zo ? En zijn procedures en menselijke relaties elkaars tegengestelden, wat is mijn houding hierin ? Ik heb graag 'De banaliteit van het

		kwaad' (H. Arendt) en 'Het Proces' (F. Kafka) gelezen omdat het mij als jurist verplicht doet nadenken over de eigen verantwoordelijkheid in handelen.
15/01/2014	Hoe kan het didactisch concept van de Triade een bijdrage leveren aan de kwaliteit van een opleiding ? (Fontys OSO voor CVO Leuven) <u>DOC. VI</u>	Ik heb, ter vervanging van SGO3, in opdracht van mijn studiebegeleider dhr. van Meersbergen een reflectieverslag geschreven over deze studieavond die plaatsvond op mijn werk. Mijn opleidingscoördinatrice Mevr. Spelmans superviseerde het schrijfstuk. <u>DOC. VII</u>
19/03/2013	Toestemmingverklaring CVO-leerling Maarten om deel te nemen aan mijn oplossingsgericht interview voor de module <u>DOC. VIII</u>	In mijn Toets Casus verwerk ik een intensief oplossingsgericht gesprek met de actief faalangstige leerling Maarten. Hij wilde niet aan het examen voor mijn vak deelnemen. Ik zette sterk in op inhouds en relatieniveau van het gesprek. Uiteindelijk nam hij toch deel aan het examen en met succes. Achteraf kwam hij me zeggen dat hij ons gesprek als een steun had ervaren voor waar hij wel goed in was. Voor mij was het een leerrijke ervaring om het OGW op de werkplek eens uit te voeren (interpersoonlijke en pedagogische competentie aanscherpen). Transcript van het interview is toegevoegd.
29/03/2013	Toestemmingverklaring CVO-leerling Benny om deel te nemen aan mijn oplossingsgericht interview voor de modules COM1 en DIV1. <u>DOC. IX</u>	In mijn Toets Casus en Toets Artikel verwerk ik een oplossinggericht gesprek met leerling Benny, n.a.v. een langaanslepend conflict dat ik met hem had. De uitkomst van dit interview zorgde voor een hernieuwde en verbeterde werksfeer tussen ons en in de klasgroep. Op deze manier kreeg het OGW een tastbare en stabiele betekenis op mijn werkplek, in de lespraktijk (interpersoonlijke en pedagogische competentie aanscherpen). Transcript van het interview is toegevoegd.
17/09/2014	Ik heb zelf nog gestudeerd aan de Katholieke Hogeschool Leuven (KHL). Uit ervaring weet ik dat zij	Mevr. Bie Strypens is coördinator studien- en studentenbegeleiding aan de KHLeuven. Zij wilt graag van gedachten

	een werkgroepje hebben rond faalangst en studiemotivatie. Ik nam contact op met Mevr. Strypens.	wisselen over haar ervaringen betreffende faalangst en studiemotivatie. Ik had een afspraak met haar. Zij legde omstandig het verschil uit tussen motivatie en faalangst. Het eerste bepaalt veel meer dan het tweede om succesvol te slagen (in studies). Transcript van het interview is toegevoegd. <u>DOC. XV</u>
18/09/2014	Ik nam contact op met het Studiebegeleidingscentrum van de Vrije Universiteit Brussel (VUB). Zij hebben ruime ervaring in de begeleiding van faalangstige studenten. Ik wil leren van hun expertise.	Mevrouw Beke en Mevrouw de Caluwé lichtten uitvoerig toe hoe de VUB studenten met faalangst detecteert en wat zij de student aanbieden. Ik was onder de indruk van hun studentbetrokkenheid. Ik kreeg ook uitgebreide uitleg over werking/toepassing van de VaSEV als diagnostisch instrument. Verslag van het interview is toegevoegd. <u>DOC. XVI</u>
10/10/2014	Intakegesprek praktijkonderzoek met Maarten	-Opstellen werkkalender: praktisch -Deelnameverklaring Onderzoek nog eens doornemen -Faalangstobsvervaltielijst en Lassi-vragenlijst
14/10/2014	Oplossingsgericht gesprek 1 <u>DOC. XXIII</u>	Verwerking Toets PGO (Audio opname: beschikbaar) (Opnamemateriaal: MacBook)
14/11/2014	Oplossingsgericht gesprek 2 <u>DOC. XXIII</u>	Verwerking Toets PGO (Audio opname: beschikbaar) (Opnamemateriaal: MacBook)
15/12/2014	Oplossingsgericht gesprek 3 <u>DOC. XXIII</u>	Verwerking Toets PGO (Audio opname: beschikbaar) (Opnamemateriaal: MacBook)
14/01/2014	In mijn Toets Casus heb ik op breedvoerige wijze het OGW toegepast. Op niveau van de vakgroepwerking.	Ik heb zeer veel geleerd uit mijn casuïstiek waarbij ik de interne verdeeldheid binnen de vakgroepwerking (over de invoeren van één vakoverschrijdend handboek, nvdr.) met oplossingsgerichte interventies heb kunnen 'doen bewegen naar' een oplossingsgerichte focus van werken. Op een beeldende wijze gaf ik in mijn

		Toets Casus uiting aan hoe ik de vakgroepwerking ervaarde voor en na mijn twee uitgevoerde interventies. <u>DOC. X</u>
8/10/2014	Verschillende keren probeerde ik Maarten te bereiken (sms, mail, bellen) maar hij gaf niet thuis. Omdat ik natuurlijk data nodig heb en wilde weten wat ik nu moest doen, nam ik contact op met de opleidingscoördinatrice Mevrouw Spelmans. Wij overlegden per telefoon over deze ‘noodsituatie i.v.m. het onderzoek.’	Conclusie van het overleg met Mevrouw Spelmans was dat deze noodsituatie rechtvaardigde om een andere student te bespreken om de Case study mee uit te voeren. De afspraak tussen ons was wel dat Maarten nog een weekend kreeg om iets van zich te laten horen. Gelukkig heeft Maarten me vrijdag 10 oktober gebeld. Ik ben heel opgelucht dat het praktijkonderzoek kan worden verder gezet zoals het was uitgetekend. <u>DOC. XX</u>

DOC. I

Van: Gunther Degroote

Verzonden: woensdag 25 september 2013 14:12

Aan: Mattias Hoebeke

Onderwerp: RE: Aanvraag om afspraak studeren Fontys Nederland

Dag Mattias

Morgen rond 17 uur is perfect voor mij.

Groetjes

Gunther.

Gunther Degroote

Directeur

CVO Leuven-Landen

GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

Tel: 016/31.99.22

e-mail: gunther.degroote@cvo-leuven.be

www.cvo-leuven.be

Van: Mattias Hoebeke

Verzonden: dinsdag 24 september 2013 23:43

Aan: Gunther Degroote

Onderwerp: Aanvraag om afspraak studeren Fontys Nederland

Beste Directeur,

Is het mogelijk om deze week donderdagnamiddag of vrijdagnamiddag ergens tussen 15u.00-20u.00 langs te komen ?

'k Heb namelijk enkele concrete vraagjes i.v.m. de studie in Nederland.

Het lijkt me ook beter dat ik ze rechtstreeks stel eerder dan e-mailsgewijs een hele uitleg te beginnen doen.

Alvast bedankt.

Mvg,

Mattias

WERKPLEKVERKLARING DEELTIJDSTUDENT Fontys OSO 2013-2014

Naam school *CVO LEUVEN-LANDEN*
Adres *Redingenstraat, 90, 3000 Leuven (BELGIE)*
Telefoon *() 016 31.99.20*
Naam Directeur *Dhr. Dir. G. Degroote*
E-mail *gunther.degroote@cvo-leuven.be*

Verklaart dat (naam student) *Hoebeke*

Geboortenaam (meisjesnaam) *-*

Voornaam *Mattias*
Geboortedatum *30-12-1976*
Geboorteplaats *Kanpur (India)*
E-mail *mattias.hoebeke@cvo-leuven.be*

Werkzaam is bij bovengenoemde school

Taakomvang¹ *4 1/2* /20

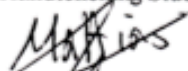
Taakomschrijving (Hoofdtak) *Lesgever (Lector HBO5 Graduaat Rechtspraktijk)*

Ondergetekende verklaart dat genoemde student op de werkplek ervaring kan opdoen met de praktische toepassing van theoretische kennis en ruimte heeft voor het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden. De student werkt gedurende de studie aan de praktijkopdrachten, verwerkingsopdrachten en praktijkgericht onderzoek die passen bij het opleidingsprofiel. De student krijgt de gelegenheid ervaring op te doen en activiteiten uit te voeren gericht op verschillende beroepscomponenten (Leerlingen, Collega's, School, Omgeving)

Handtekening Directeur



Handtekening Student



[Beantwoorden](#) | [Menu](#)

Van: Miriam Johannes <miriam-johannes@live.nl>

Onderwerp: Visie hechtingsstoornissen

Datum: woensdag 26 februari 2014 16:19:43

 [Visie op ...docx](#), [Visie op ...pdf](#)

[Details weergeven](#)

[Weergeven als tekst zonder opmaak](#)

 [Inhoud van deze afzender altijd weergeven](#)

Beste Mattias,

Bij deze stuur ik je mijn visie op hechtingsproblematiek. Je vindt deze in de bijlage. Voor de zekerheid heb ik naast het word-document de visie ook in pdf meegestuurd, mocht het niet lukken om het word-document te openen. Ik heb het stukje afgesloten met mijn voorletter en beroepsfunctie. Hopelijk heb je er iets aan. Heel veel succes verder met afstuderen!

Vriendelijke groet,
Miriam Johannes



VORMINGSATTEST

Jo Wouters, bestuurssecretaris Zakelijk Beleid van het Onthaalbureau Inburgering, verklaart hierbij dat:

Mattias Hoebeke

Deelgenomen heeft aan de volgende activiteit:

MOMO dag 2013
Workshop appreciative inquiry

Deze vond plaats op:

Vrijdag 24 april 2013

Het attest werd uitgereikt op 29.04.2013 te Leuven door het Onthaalbureau Inburgering.

De genaamde heeft de volledige vorming met goed gevolg beëindigd.



Jo Wouters,
Bestuurssecretaris Zakelijk Beleid





Conferentie georganiseerd door de Faculteit Geneeskunde van de KU Leuven in samenwerking met Bank Degroef.

DONDERDAG 7 NOVEMBER 2013

- | | |
|---------|--|
| 14.30u. | Onthaal door de heer JONNY VAN DE CASTEELE,
<i>Directeur Bank Degroef</i> |
| 15.00u. | Voordracht door Professor Dr. JOHAN VERSTRAETEN
'Inspirerend leiderschap in de zorg'. |
| 16.00u. | Afternoon tea |

Gelegenheidsadres
HEILIGE GEESTCOLLEGE
Louis Janssenszaal
Naamsestraat 40 – 3000 LEUVEN

Aanbevolen parking: Ladeuzeplein

Bewijs van deelname scholing

De directie van het Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg vanwege het Instellingsbestuur van Fontys Hogescholen belast met de uitvoering van de nascholing voor leraren verklaart dat:

Mattias Hoebeke

Geboren op 30 december 1976
te Kanpur (India)

gedurende het studiejaar 2013/2014 heeft deelgenomen aan een studieavond met als thema

Hoe kan het didactisch concept van de Triade een bijdrage leveren aan de kwaliteit van een opleiding

met een studiebelasting van: 6 uur

Tilburg, januari 2014

Cursist



Directeur

Samenvatting Mattias Hoebeke, supervisie Mevr. Spelmans.

CVO LEUVEN – HBO5 GRADUAAT RECHTSPRAKTIJK

Vakgroepvergadering dd. 16-01-2014: bespreking studieavond dd. 15-01-2014

Duur: 15'43"

'De Triade als opleidingsconcept'

De coördinatrice merkte op hoe anders wij in Vlaanderen lesgeven:

het onderwijs is hier nog sterk instructief gericht en er is een wisselwerking met de praktijk. Maar het element 'persoon' lijkt amper te bestaan.

De Triade maakte duidelijker dat wij veel meer als 'persoon' voor de klas staan dan we zelf weten...

De persoon die je als lesgever bent is ook iets waar cursisten wellicht naar kijken.

En daar speelt ook een voorbeeldfunctie.

Een collega meent dat het heel moeilijk is om het 'persoonsgerichte' in opleidingen aan te leren en binnen te brengen.

Hij vindt dat het buikgevoel van de lector soms nog het meest is aangewezen.

De coördinatrice heeft de ervaring dat de leerkrachten die het meest uitvallen juist die mensen zijn die 'als persoon' niet kunnen communiceren of omgaan met anderen.

Een andere collega bracht een persoonlijk ervaring in waarbij een ziekenhuisarts zeer sterk de nadruk legde op het technische aspect van de diagnose (!) maar het relatieniveau compleet negeerde. Ze meent dat het zoeken naar de eigen (beroeps)identiteit zeer belangrijk is om goed en holistisch te functioneren.

Tenslotte vond een collega de studieavond weinig bruikbaar en vaag.

Mattias heeft zijn POP-toets (PersoonlijkOntwikkelingsPlan) meegebracht en legt uit hoe hij daarin de Triade probeerde vorm te geven. En wat hij anders doet, in de klas.

Een voorbeeld is het invoegen van deze vraag op het examen Grondwettelijk recht:

'Wat heeft u in deze cursus bijgeleerd. En hoe denkt u die kennis toe te passen in de praktijk ?'

Dergelijke examenvraag gaat uit van leervooruitgang bij de cursist. En doet beroep op de reflectie over verworven kennis en het eigen concrete nut van het gevolgde vak.

Bovendien dagen de persoonlijke antwoorden de lector uit om het eigen lesgeven te evalueren. Mattias zal zijn POP-toets aan deze collega geven en gaat, nadat die het

heeft doorgelezen, graag verder in gesprek over hoe de Triade van betekenis kan zijn.

Sommige collega's hebben de suggestie om het theoretischere gedeelte (voor de pauze) te stofferen met voorbeeldjes of concrete tips.

Zo had de lezing sneller praktisch geweest. Nu was het wachten op de casussen, na de pauze. Alleszins wordt het erg geapprecieerd dat de studieavond niet uitging van een scheiding tussen het competentie- en kennisgericht onderwijs.

De Triade (en in het bijzonder het 'persoonsgerichte element') heeft de collega's geraakt. Het ijsbergmodel werd enkele keren impliciet aangehaald.

Het ter beschikking stellen van literatuur en informatiefolders werd ook gewaardeerd.

'Studeren' komt van het Latijnse 'Studere' wat zoveel betekent als 'zich een weg banen naar.' Deze vakgroep heeft inspiratie opgedaan om verder op weg te gaan, naar...

Toestemmingsverklaring voor deelname

Context: Masterstudie Special Educational Needs – FONTYS HOGESCHOOL (NL)

Titel onderzoek: Praktijkgericht Onderzoek Doen

Periode: maart-juni 2013

Naam en contactadres onderzoeker:

Mattias Hoebeke (lesgever Graduaat Rechtspraak; HBO5)
CVO LEUVEN-LANDEN (www.cvoleuven.be)
Redingenstraat, 90, 3000 Leuven
Email: mattias.hoebeke@cvoleuven.be
GSM: 0484103491

Doel en opzet van het onderzoek, evenals informatie over vertrouwelijkheid van gegevens zijn bekend bij de deelnemer

Verklaring:

- *Ondergetekende verklaart op grond van de aan hem/haar verstrekte informatie mondeling en/of schriftelijk geïnformeerd te zijn over het onderzoek en deze informatie ook begrepen te hebben*
- *Ondergetekende weet dat hij /zij ook na ondertekening van deze verklaring op ieder moment zonder opgave van reden kan stoppen met deelname aan het onderzoek*
- *Ondergetekende verklaart met de ondertekening van dit formulier deel te nemen aan bovengenoemd onderzoek*

Datum: 19 maart 2013

Handtekening:



Transcript interview leerling Maarten; CVO Leuven (www.cvoleuven.be)

Audio- en videomateriaal: beschikbaar

Fragment I

Mattias: Dag Maarten, wat zou u graag met mij willen bespreken ?

Maarten: Ik heb voornamelijk het probleem dat de leerstof van tijd tot tijd een beetje te zwaarwichtig wordt, voor mij.

Mattias: (knikt begrijpend) Licht eens een beetje toe, concreet ?

Maarten: Concreet... euhm... dat de vakken die ik krijg voornamelijk (soms) een beetje teveel aandacht eisen. Gezien mijn gezinssituatie eigenlijk, om alles op concrete wijze verwerkt te krijgen.

Mattias: Ja, oké.

Fragment II

Mattias: (bekrachtigend) Dus je ziet het... je gezicht licht een beetje op dus je ziet het eigenlijk wél zitten ?

Maarten: (glundert) Ja, ik zie het eigenlijk wel zitten maar...

Fragment III

Mattias: Wat zijn jouw sterke punten, dat dit gaat lukken (zijn wil om te slagen voor het examen Administratief recht, nvdr.)

Maarten: Mijn sterke punten zijn voornamelijk:

-dat ik gemotiveerd ben om mijn einddoel te behalen

(ooit het einddiploma hoger onderwijs halen, nvdr.)

-de steun die ik er voornamelijk in krijg: mijn vriendin staat er ook volledig achter. Ik wil er echt iets voor doen.

Mattias: En wat nog meer ?

Maarten: Het vak spreekt mij wel aan.

Mattias: Ah ja ?

Maarten: Je kan de media niet openslagen of het gaat continue daarover (Administratief recht, nvdr.)

Mattias: (lacht) Ja, zoals het stemmen van de recente GAS-wet hè. (invoering van gemeentelijke administratieve sancties voor jongeren vanaf 14 jaar)

Fragment IV

Mattias: Daarnet hadden we jouw gevoel omtrent deze opleiding besproken. Maar nu wil ik het vak inschalen.

Hier ligt het slagen voor dit vak, de pen is het midden en daar is het begin van dit vak.

Waar zou jij jou nu schalen, vandaag ?

Maarten: Ik denk op 20%, zo ongeveer hier aan 't begin.

Mattias: Op ? (verduidelijking vragen, nvdr.)

Maarten: Op 20% waarvan ik zeg: dat ken ik volledig.

Mattias: Ah oké.

Maarten: Ik zit nog maar in 't beginstadium waar ik alles aan het overlopen ben. Natuurlijk, ik heb tijdens de lesmomenten al zelf veel ervaren. Dat is mij ook bijgebleven.

Mattias: Zeker, jij bent ook regelmatig geweest hè.

(mijn appreciatie uitdrukken, nvdr.)

Wat maakt dat jij een stapje verder komt, dan die 20% ?

Maarten: Wat voor mij voornamelijk een grote 'progressiviteit' zou zijn is dat ik de reflectievragen volledig opgelost heb, dat ik er al kennis van heb en dat ik mijn handboek al overlopen zou hebben. In grote lijnen.

Mattias: Oké. En als we terugkoppelen naar daarjuist dan:

-heb jij die reflectievragen al eens overlopen

-ga jij dat vanavond terugdoen ?

(ik vraag naar concrete stapjes, nvdr.)

Maarten: Deze avond ga ik ze verder oplossen.

Mattias: Verder oplossen, ja.

Maarten: Zodat ik ze volledig heb opgelost.

Mattias: Tegen wanneer ?

Maarten: Ik hoop ze tegen vanavond af te hebben.

Mattias: Oké, zeer goed.

Maarten: En dat kan ik voor 't slapengaan nog eens overlopen.

Mattias: Ja, dat kan je erover dromen. (lacht)

Maarten: (glimlacht) Ermee opstaan en dan nog eens bekijken

Mattias: Ideaal !

Fragment V

Mattias: Wat is jouw ideale wereld, nu dinsdagavond om tien uur als het examen gedaan is ? (Wondervraag, nvdr.)

Kun je dat nog eens beschrijven ?

Maarten: (kijkt op) Mijn ideale wereld... het voornaamste zou zijn dat ik weet waarover ik heb geschreven, dat ik mij niet teveel zorgen moet maken over "zou het nu verkeerd zijn of niet verkeerd zijn." En dat ik het eventueel 's avonds nog eens kan

overlopen: wat waren de vragen en dat ik dus zie dat ik niet teveel “gissingen of missingen” zou hebben gemaakt.

Mattias: Op het examen ?

Maarten; Ja.

Mattias: (stilte) Hoe voelt dat zo om de sterke punten zelf te hebben aangehaald, namelijk:

-thuisomgeving

-eigen motivatie

-motivatie voor het vak ook: je bent al héél ver in het traject hè.

Zo ongeveer ¾ is afgelegd.

Maarten: Zo’n globaal zicht... als ik erover spreek dan kom ik tot een zelfbesef. *(dat hij toch tot veel in staat is, nvdr.)*

Fragment VI

Mattias: Spreken we dat af ? Als ik dus om zes uur mijn mail bekijk, dan heb je me vragen doorgestuurd (als er vragen zijn hè, je moet er geen doorsturen). Je hebt dan rond halfzeven een antwoord.

Maarten: (kijkt heel opgelucht) Dat zou mij voornamelijk heel heel veel én hard helpen. (ontroerd)

Mattias: Ja, spreken we dat af ?

Maarten: Voor wat mij betreft wel.

Mattias: (beslist) Wat ‘ons’ betreft:

Goed. Dat is een commitment.

Heel erg bedankt voor het gesprek.

Ik vond het super dat jij wilde meedoen.

Toestemmingsverklaring voor deelname

Context: Masterstudie Special Educational Needs – FONTYS HOGESCHOOL (NL)

Titel onderzoek: Praktijkgericht Onderzoek Doen

Periode: maart-juni 2013

Naam en contactadres onderzoeker:

Mattias Hoebeke (lesgever Graduaat Rechtspraktijk; HBO5)
CVO LEUVEN-LANDEN (www.cvoleuven.be)
Redingenstraat, 90, 3000 Leuven
Email: mattias.hoebeke@cvoleuven.be
GSM: 0484103491

Doel en opzet van het onderzoek, evenals informatie over vertrouwelijkheid van gegevens zijn bekend bij de deelnemer

Verklaring:

- Ondergetekende verklaart op grond van de aan hem/haar verstrekte informatie mondeling en/of schriftelijk geïnformeerd te zijn over het onderzoek en deze informatie ook begrepen te hebben
- Ondergetekende weet dat hij /zij ook na ondertekening van deze verklaring op ieder moment zonder opgave van reden kan stoppen met deelname aan het onderzoek
- Ondergetekende verklaart met de ondertekening van dit formulier deel te nemen aan bovengenoemd onderzoek

Datum: 29/03/2013

Naam + Voornaam student(e) in blokletters: SCHOUBBEN BENNY

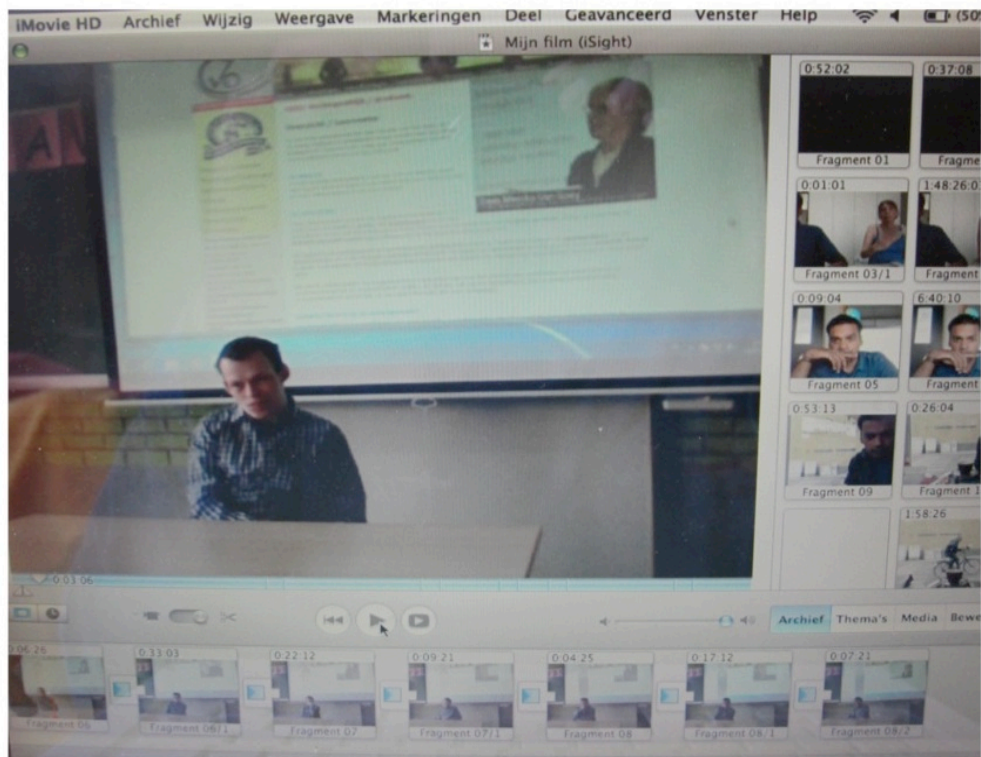
E-MAIL of GSM of TELEFOON:

bennyschoubben@gmail.com

Handtekening:



Screenshot interview met leerling Benny – meest krachtige leerervaringen



Transcript interview leerling Benny; CVO Leuven (www.cvoleuven.be)

Audio- en videomateriaal: beschikbaar

Fragment I

Mattias: Oké, Benny, welkom in dit interview.

Mag ik eens vragen om jou voor te stellen ?

Fragment II

Mattias: Je wilt gaan feesten *(na het afstuderen, nvdr.)*, wat stel jij jou daar bij voor ? Hoe zie jij dat concreet ?

Benny: Gewoon, eens plezier maken en gewoon eens laten zien dat wij dat gedaan hebben *(diploma behaald, nvdr.)* en dat wij daar fier mogen op zijn. *(Red. op het ogenblik van dit OGW is betrokenne nog niet geslaagd voor de volgende vakken: Administratief recht, Seminarie en projectwerk)*

Mattias: Absoluut.

Benny: Want dat is niet veel mensen gegeven. En ja, voilà, dat eens toonbaar maken. En daar eens plezier rond maken door zo eens al die verhalen te doorlopen van wat we allemaal die 3 jaar hebben gedaan én niet gedaan hebben.

En dat we naar de bibliotheek gingen en dat we eigenlijk niet wisten wat we daar moesten gaan doen. En dat we niet wisten hoe we moesten gaan zoeken en dat we eigenlijk gewoon alles via “Google” puur toevallig vonden. *(Red. de lector van het vak Seminarie en projectwerk heeft betrokenne het jaar voordien laten weten dat het bronnenmateriaal van zijn eindwerk niet voldeed)*

Mattias: (lacht) Oké.

Fragment III

Mattias: Het examen moest ik komen toelichten *(Benny betwistte zijn examenuitslag “Administratief recht”, nvdr.)*

Benny: Ja.

Mattias: Op uw vraag. En in het bijzijn van Mevrouw Spelmans, de coördinatrice,

Benny: (knikt bevestigend)

Mattias: Euhm... (stilte) Toen ik u zag beneden, dat weet ik wel nog, een jaar geleden was je lijkleek en super gespannen.

Hoe... wat leefde er bij jou, vanbinnen ?

Benny: Ahum... (denkt diep na, blijkbaar verrast door die vraag ?)

Fragment IV

Mattias: Het was ook de éérste keer dat ik werd opgeroepen om een examen, in het bijzijn van de coördinatrice te bespreken.

Dus dat was een nieuwe ervaring.

Benny: Tja, dat is een beetje wraak geweest. Misschien wel.

Fragment V

Mattias: Die gedrevenheid is énorm bij jou. *(om ondanks alle tegenslagen door te zetten, nvdr.)* Ik vind dat heel krachtig.

Benny: (glimlacht)

Mattias: Maar van waar komt dat ?

Fragment VI

Benny: Christel kan alles. *(een ex-leerlinge die het diploma behaalde en nu een hoge functie bekleedt bij de Federale overheid, nvdr.)*

Mattias: Jaloers ? Of ook bemoedigend voor jezelf ?

Benny: Bemoedigend ? Zeker!

Mattias: Ah. Dat is wel leuk.

Benny: Bemoedigend, anders was ik ook niet op SELOR gaan kijken. *(webpagina Selectiebureau Federale Overheid, gekend om haar zeer moeilijke wervingsexamens)*

Mattias: Ah zo, oké.

Benny: Ik dacht: als die dat kan, dan kan ik dat ook.

En zij heeft ook gezegd om op SELOR te kijken want “dat kan jij ook.”

Mattias: Dat is een fijne spirit.

Fragment VII

Mattias: Dat het een “killerblik” is hè. *(Benny vroeg me of ik denk dat hij nu wel zal slagen voor “Administratief recht,” nvdr.)*

Benny: (lacht)

Mattias: Dus ook ik ben gewaarschuwd.

Benny: (glimlachend) Ja, ja.

Mattias: Superbedankt om hieraan te hebben meegedaan.

Benny: Ja, dat is graag gedaan.

DOC. X

het collega-team, voor mijn 2 uitgevoerde interventies



het collega-team, na mijn 2 uitgevoerde interventies



Van: Gunther Degroote

Verzonden: vrijdag 9 mei 2014 14:03

Aan: Mattias Hoebeke

Onderwerp: RE: Toestemming voor een 'N=1 Onderzoek'

Dag Mattias

In orde voor mij.

Groetjes

Gunther.

Gunther Degroote

Directeur

CVO Leuven-Landen

GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

Tel: 016/31.99.22

e-mail: gunther.degroote@cvo-leuven.be

www.cvo-leuven.be

Van: Kristel Spelmans

Verzonden: dinsdag 20 mei 2014 13:25

Aan: Mattias Hoebeke

Onderwerp: RE: Drie vragen (voor bijlage Toets Onderzoeksvoorstel)

Dag Mattias

Mijn antwoorden staan onderaan.

Ik hoop dat dit in orde is want ik kon het bestand niet openen.

Groetjes

Kristel

Kristel Spelmans

Coördinator Rechtspraktijk HBO5

CVO Leuven-Landen

Redingenstraat 90

3000 Leuven

www.cvoleuven.be/rechtspraktijk

->Op welke manier sluit de onderzoeksvraag volgens u aan bij de eigen beroepservaring als coördinatrice?

Als coördinatrice moet ik regelmatig een studietraject opmaken voor een cursist.

Indien deze cursist faalangst heeft is dit een factor waarmee ik rekening houd voor het opstellen van het aantal en de volgorde van de modules.

->Wat is de relevantie voor de werkplek van een casusonderzoek ?

Dit casusonderzoek zal ons inzicht bieden in de mogelijkheid om een cursist met faalangst te motiveren. Indien blijkt dat dit succesvol is kunnen we dit toepassen in trajectbegeleiding en studiebegeleiding.

->Hoe denkt u dat dergelijk onderzoek kan bijdragen aan het professionaliseren van de opleiding?

Dit zal zeker bijdragen aan een efficiënt doelgroepenbeleid. Heel wat cursisten in deze opleiding hebben geen succesvolle loopbaan in het onderwijs gekend.

Hierdoor zijn zij onzeker en sommigen faalangstig. Dit casusonderzoek zal ons een inzicht bieden in het omgaan met deze specifieke doelgroep.

Deelnameverklaring voor Onderzoek

Opleiding: Master Special Educational Needs – FONTYS HOGESCHOOL (NEDERLAND)

Titel onderzoek:

Kunnen motivatieversterkende interventies de studiemotivatie verhogen bij een faalangstige leerling ?

Periode: werkjaar 2014-2015.

Naam en contactadres onderzoeker:

Mattias Hoebeke (lector HHBO5 Graduaat Rechtspraak)
CVO LEUVEN-LANDEN (www.cvoleuven.be)
Redingenstraat, 90, 3000 Leuven
E-mail: mattias.hoebeke@cvoleuven.be
GSM: 0484103491

Verklaring:

- 1• Door mijn deelnameakkoord verklaar ik op grond van de aan mij verstrekte informatie mondeling en/of schriftelijk **geïnformeerd** te zijn over het casusonderzoek. En deze informatie ook begrepen te hebben.
- 2• Alle gegevens van zuiver **persoonlijke aard** zijn vertrouwelijk en worden door de onderzoeker zonder schriftelijke toestemming van de betrokkene(n) nooit aan derden bezorgd.
- 3• Ik weet dat ik ook na mijn deelnameakkoord op ieder moment en zonder opgave van reden kan **stoppen** met deelname aan het casusonderzoek.
- 4• Ik behoud mij het recht voor om zowel mijn mening als mijn gevoelens te mogen **uiten**.
Daartoe waarborgt de onderzoeker mij een klimaat van **vertrouwelijkheid**.
- 5• Als deelnemer word ik actief en minstens **maandelijks** betrokken in de rapportage van het casusonderzoek.
- 6• In iedere stand van het casusonderzoek kan ik met de onderzoeker **contact** opnemen (zie gegevens).
- 7• Ik heb het recht om bepaalde **informatie niet** mee te geven.
- 8• In de **eindfase** toetst de onderzoeker de conclusies in een focusgroep bijeenkomst waarbij ik mijn inbreng mag hebben.

Van: J. De persoonsgegevens van deze collega zijn opvraagbaar

Onderwerp: RE: Bijdrage aan Toets PGO

Datum: woensdag 28 mei 2014 23:20:47

Beste Mattias,

Hierbij een poging mijn ervaring te verwoorden:

Sinds meer dan tien jaar geef ik les in het CVO Leuven, afdeling rechtspraak. Het betreft volwassenenonderwijs, ogenschijnlijk dus een makkelijker opdracht dan het gewone onderwijs voor schoolplichtigen waar men te maken krijgt met de gekende schoolmoeheid of erger. De studenten hebben bewust gekozen voor een bijkomende opleiding, dikwijls is dit echter een moeilijke combinatie gelet op hun familiale en professionele verplichtingen.

Men zou bijgevolg kunnen verwachten met gemotiveerde en zelfzekere personen te maken te krijgen. Niets is minder waar. Nogal wat studenten lijden aan faalangst, doorgaans in de nasleep van een eerdere mislukte opleiding, maar soms ook ingevolge het grote niveauverschil tussen de studenten onderling, waardoor sommigen de indruk krijgen dat ze onmogelijk het klasgemiddelde zullen kunnen bereiken.

Maar ook de motivatie laat te wensen over. Ondanks de nadrukkelijke keuze voor de opleiding is de druk van de overige verplichtingen, thuis, werk, vriendenkring, ... om niet te veel student te zijn, dermate groot dat ze zich te makkelijk laten "verleiden" af te zien van de studie.

De studenten op beide vlakken blijven motiveren is een grote uitdaging. Afgezien van de aanzienlijke aantallen uitvallers is er ook nog het spijtige verlies van waardevolle personen die wel degelijk over de nodige kwaliteiten beschikken om de opleiding naar behoren af te ronden.

Iemand steunen niet op te geven is vreemd genoeg een opdracht die ik niet alleen in het onderwijs voortdurend voor ogen moet houden. Als advocaat die openstaat voor iedereen die advies nodig heeft, sommigen kleven me het etiket "sociaal bewogen advocaat" op, moet ik regelmatig niet zozeer zuiver juridische interventies doen, maar integendeel rechtskundig advies combineren met het blijven motiveren van personen die het allemaal niet meer

zien zitten.

Op deze wijze zijn er heel wat interessante parallellen te trekken tussen mijn beide werkdomeinen en versterken de ervaringen die ik in het ene dan wel in het andere domein opdoe mijn slagkracht naar concrete personen toe.

Groeten,

Johan B.

Van: N. De persoonsgegevens van deze collega zijn opvraagbaar

Onderwerp: RE: Graag tegen 28 mei

Datum: dinsdag 27 mei 2014 15:18:11

Gedurende enkele jaren bouwde ik praktijkervaring op in het werken met sociaal-economisch zwakkere kansengroepen, mensen in de 'kansarmoede': alleenstaanden, koppels en Multi-probleemgezinnen binnen diensten voor 'begeleid wonen' en 'thuisbegeleiding'.

Sommige cliënten hadden een mentale handicap en eventueel bijkomende gedrags- of emotionele problemen. Bijna alle gezinnen stonden onder toezicht van Comité Bijzondere Jeugdzorg of van de Jeugdrechtbank.

In dit werkveld werd ik dagelijks geconfronteerd met een waaier aan samenhangende problemen.

Bij heel wat van de volwassenen en kinderen die ik begeleidde was faalangst aan de orde: vastlopen, blokkeren, passief toekijken, ...

Een aantal belangrijke vragen in het begeleidingsproces waren dan ook: waar en hoe motivatie vinden om hun weg te vinden in het leven, om bepaalde concrete stappen te zetten, om specifieke doelen te bereiken?

Hoe werken aan succeservaringen? Op welke manier passende ondersteuning bieden afgestemd op de cliënt?

Nele

begeleidster - orthopedagoge

Van: T. De persoonsgegevens van deze collega zijn opvraagbaar

Onderwerp: RE: Graag tegen 28 mei

Datum: dinsdag 27 mei 2014 22:27:44

Hoi Mattias

Bij deze, op de valreep:

Vanuit mijn ervaring als klinisch psycholoog/gedragstherapeut bij Tumi Therapeutics en mijn academische opleiding, denk ik een bijdrage te kunnen verlenen aan jouw onderzoek: helpen nadenken over een empirisch onderbouwd onderzoeksvoorstel, hoe een single case design opstellen, tips en eigen ervaringen uit onderzoek aanreiken.

Groetjes

Tine

DOC. XV

Bie Strypens [bie.strypens@khleuven.be]

Aan: M [Mattias Hoebeke](#)

woensdag 17 september 2014 16:48

Beste Mattias

Ik ben momenteel niet op mijn bureau, morgen en overmorgen op een studiedag. Kan je mij eventueel maandag- of dinsdag voormiddag in verband hiermee opbellen? Ik ben zeker bereid je hiermee verder te helpen. Wij hebben zelf al heel wat onderzoek hierover gedaan en mee begeleid, dus graag!

Vriendelijke groeten
Bie

016/375 733

Bie Strypens [bie.strypens@khleuven.be]

Aan: M [Mattias Hoebeke](#)

maandag 22 september 2014 10:25

Beste Mattias

Graag zie ik je dan op 2/10 om 11 u hier op algemene diensten ivm je onderzoek. ik stuur je binnen een paar dagen al wat onderzoeken van KHLeuven door.

Vriendelijke groeten
Bie

Bie Strypens
Coördinator studie- en studentenbegeleiding
Gelijke kansenbeleid

KHLeuven
Algemene Diensten
Abdij van Park 9
3000 Leuven
+32 16 375 733

Transcript interview Mevrouw Strypens; KHL (Katholieke Hogeschool Leuven)

Audiomateriaal: beschikbaar

Datum: 2 oktober 2014 om 11u.00 – Heverlee

Mattias: Welkom Mevrouw Strypens. Dank dat u tijd wilt vrijmaken om te spreken over uw ervaring met de begeleiding van studenten met faalangst en studiemotivatieproblemen. Kan u zichzelf eens eventjes voorstellen ?

Mevr. Strypens: Mijn naam is Bie Strypens, ze noemen me ook wel 'Bieke.' Ik heb 25 jaar lesgegeven en nu ben ik coördinator studie- en studentenbegeleiding aan de KHL (*Katholieke Hogeschool Leuven, red.*). Ik ben ook verantwoordelijke voor het gelijke onderwijs- en kansenbeleid.

Mattias: Om met dat laatste te beginnen: neemt de verkleuring toe aan jullie Hogeschool ?

Mevr. Strypens: Zeker wel, en in het bijzonder aan de Sociale Hogeschool in Heverlee. Bovendien is de uitstroom van deze groep heel goed. Ook cognitief zijn ze overwegend sterk. Ik zie wel de toename van studenten die thuis emotioneel tekort zijn gedaan. En die groep is even groot bij de nieuwe Belgen als bij de autochtonen (al spreek ik niet graag met dat woord). Ik zie ook dat de studie efficiëntie van kinderen met hoger opgeleide ouders lager is dan bij de anderen. Het is niet duidelijk of het tekort aan een emotioneel-stabiele opvoeding effectief meer voorkomt bij kinderen van hogergeschoolden. Internationaal onderzoek lijkt daar toch op te wijzen.

Mattias: Ik schrijf me bij jullie in als nieuwe student. Wat gebeurt er vervolgens op vlak van studiebegeleiding ?

Mevr. Strypens: nieuwe studenten moeten de Lassi-vragenlijst invullen en ze krijgen allemaal een elektronisch intakeformulier. Daarin wordt er gepeild naar de redenen van studeren, Belangrijk is ook dat alle vragen positief zijn geformuleerd: wat maakt dat je gaat slagen ?, welk vertrouwen heb je al opgebouwd ? en zo verder. Bovendien wordt anderstaligheid positiever gewaardeerd, in tegenstelling tot wat vragenlijsten dikwijls suggereren of peilen. Het is ook niet zo dat mensen met een andere taalaanhorigheid per definitie een taalachterstand hebben. Veel belangrijker is het de vooropleiding van de student wat de slaagkans bepaalt.

Mattias: Op welke manier worden de docenten betrokken in het studiebegeleidingproces ?

Mevr. Strypens: In de eerste plaats zijn er heel wat stereotypen bij sommige docenten: onze instroom wordt altijd zwakker, we krijgen meer en meer studenten uit het beroepsonderwijs. Ik weet uit ervaring dat dit niet waar is (behalve in de Bachelor Kleuteronderwijs). Daarom peilt onze intake ook naar de vooropleiding van de studenten en we zien dat die dikwijls al in een hele reeks van onderwijsvormen hebben gezeten (*ASO, TSO, BSO, red.*). Docenten denken dan na over de resultaten van de intakelijsten. Op die manier hopen we hen ook positief te beïnvloeden in gedrag en lesgeven.

Mattias: Wat na de intakeprocedure ?

Mevr. Strypens: Na afname van Lassi-vragenlijst wordt een intakegesprek afgenomen. Op basis van de resultaten van de Lassi wordt de student uitgenodigd door de studietrajectbeleider (STB'er) om studiebegeleiding te krijgen, zoals met het volgen van faalangsttrainingen. Het invullen van de Lassi-vragenlijst is op vrijwillige basis.

Mattias: Mist u zo niet een groep die onder de radar blijft ?

Mevr. Strypens: Ja, maar dat is een hele kleine groep, 5 à 10 procent, en die krijg je nooit vast. Ik noem hen de ‘zwevende afhakers.’ Elke hogeschool heeft daarmee te maken. Dergelijke studenten blijven hangen tot ze niet meer mogen voortdoen o.w.v. het opgebruiken van hun leerkrediet of studievoortgangmaatregelen die uitgeput zijn.

Mattias: Wat met studenten die komen van de universiteit en daar nooit slagen ?

Mevr. Strypens: Uit de Lassi-vragenlijst zien we dat deze studenten heel laag scoren op attitude. Meestal zijn ze tussen 23-27 jaar en zijn kwaad op alles en iedereen: de universiteit lukte niet, docenten in hogescholen behandelen hen niet volwassen omdat die zich op de groep van 18-jarigen richten. Dergelijke ‘oudere’ studenten hebben vaak passieve faalangst. Ze zijn zeer verstandig maar willen eigenlijk niet zitten tussen studenten de 18-jarigen. Ik ben tegen die groep heel duidelijk: je hebt het aan jezelf danken, ofwel stap je het hier vandaag af ofwel ga je een jaar hard doorbijten. Want na dat jaar is het kaf van het koren gescheiden bij de 18-jarigen, en dan gaat het met deze groep van plus twintigers ook beter. Maar een substantiële groep van hen haalt het tweede jaar toch niet.

Mattias: Is doorverwijzing naar een psychosociale dienst dan niet nuttig ?

Mevr. Strypens: Dat heeft niet veel zin. Het probleem zit ook niet daar. Ze moeten gemotiveerd worden. En daarbij helpt alleen direct taalgebruik.

Mattias: Ik wil nog eens terugkomen op de Lassi-vragenlijst. Kan u die eens wat meer toelichten ?

(legt een hele reeks onderzoeksdocumenten over de Lassi-vragenlijst)

Mevr. Strypens: Marlies Lacante (*professor School- en Ontwikkelingspsychologe aan de Katholieke Universiteit Leuven, red.*) ligt aan de basis van de invoering van deze test op onze Hogeschool. De test wordt digitaal afgenomen en dit bij de start van het academiejaar. Daarna volgt een intakegesprek. De combinatie van intakegesprek en Lassi-vragenlijst is essentieel. Op basis van jarenlange ervaring met de Lassi zien wij dat we korter op de bal spelen t.a.v. studenten die meer zorgbegeleiding nodig hebben. De Lassi en het intakegesprek zijn belangrijk omdat we zo een vertrouwelijk gesprek kunnen aanknopen. Dat vertrouwen is zeker belangrijk voor studenten met faalangst. Studietrajectbegeleiders lopen soms wel in de val om sterk-cognitieve scorende studenten links te laten liggen. Nochtans zien we dat net deze ‘overlearners’ gemakkelijk crashen! Zij gaan er in het 2^{de} jaar gemakkelijk onderdoor. De Lassi-vragenlijst is een studievaardigheidstest. Lassi staat voor Learning and Study Strategies. Inventory. Het is een diagnostisch instrument dat de sterke en de zwakke punten van de student onderzoekt. Zo krijgt de student een ‘studeerspiegel’ voorgehouden om later met de STB’er te bespreken. De Lassi kent 10 schalen met percentielscores. Een percentielscore van 25 of lager houdt in dat de student snelle begeleiding nodig heeft. Percentielscores tot 50 betekent dat hulp is aangewezen. Bij percentielscores tussen 50 en 75 kan de student overwegen of hij nog iets kan verbeteren aan de geteste vaardigheid en bij de percentielscore van minstens 75 stelt er zich geen enkel probleem wat de geteste vaardigheid betreft. Ik zal je een print bezorgen van de Lassi-vragenlijst.

Mattias: Dat zou leuk en interessant zijn.

Mevr. Strypens: Meer informatie kan men ook nog vinden op YouTube, daar staat een filmpje van mij met toelichting over de Lassi en de manier waarop wij het gebruiken (zie:

https://www.youtube.com/watch?v=gJ_g1flc624). Maar na dit gesprek zal je wel eventjes genoeg Lassi hebben gehad. (lacht)

Mattias: Wel integendeel: ik vind het sterk dat jullie vanuit de praktijk hebben gewerkt om een onderzoeksinstrument uit te bouwen dat helpt om studenten en docenten efficiënter te begeleiden in hun gezamenlijk leerproces.

Hartelijk dank voor dit gesprek, dat kon plaatsvinden ondanks de grote drukte eigen aan de opstart van een nieuw academiejaar (*dit gesprek werd meermaals onderbroken, red.*)

Mevr. Strypens: Heel graag gedaan en succes met jouw onderzoek.

DOC. XVI

Aan: M [Mattias Hoebeke](#)

CC: M [Naomi Beke](#) [naombeke@vub.ac.be]

donderdag 18 september 2014 10:50

Beste Mattias

Wij hebben je mail goed ontvangen.

Ik stel voor dat we een vrijblijvend gesprek inplannen, op die manier kunnen we langs beide kanten de verwachtingen aftoetsen en in kaart brengen. Tijdens dit gesprek kan ik je alvast de werking toelichten.

Geef maar enkele data door wanneer je op gesprek kan komen, zodat we een concrete afspraak kunnen maken die voor beide past.

In afwachting van onze afspraak mag je steeds het goedgekeurd onderzoeksvoorstel doormailen.

Met vriendelijke groet
Naomi Beke

Studentenpsycholoog
Studiebegeleidingscentrum
Campus Etterbeek – lokaal Y.013
02 629 23 06

www.vub.ac.be

www.studeerwijzer.be--

Heb je een vraag in verband met Studiebegeleiding?

Kom eens langs op ons SBC Contactpunt!

Je vindt ons in het StudieBegeleidingsCentrum (gebouw F
niveau 1 Esplanade)

Contact:

[E] begeleiding@vub.ac.be

Een vraag i.v.m. studiebegeleiding?

[T] 02.629.23.06

Op zoek naar praktische informatie i.v.m. SBC activiteiten?

[T] 02.629.35.89

StudieBegeleidingsCentrum
Vrije Universiteit Brussel

StudieBegeleidingsCentrum

[begeleiding@vub.ac.be]

Van: Naomi Beke [NAOMBEKE@vub.ac.be]

Verzonden: maandag 29 september 2014 16:28

Aan: Mattias Hoebeke

Onderwerp: RE: [CCT#0539757] Masteronderzoek Case study (studiemotivatie en faalangst)

Beste Mattias,

Ik heb de afspraak ingepland op **woensdag 22/10** om **14u00**.

Deze zal doorgaan in **gebouw Y lokaal 0.13** op de Campus te Etterbeek.

Met vriendelijke groet

Naomi Beke

Studentenpsycholoog Studiebegeleidingscentrum

Campus Etterbeek – lokaal Y.013

02 629 23 06

www.vub.ac.be

**Gesprek Mevrouw Beke en Mevrouw de Caluwé; VUB
(Vrije Universiteit Brussel)**
Materiaal: Goedgekeurd verslag (geen opnames toegelaten)
Datum: 22 oktober 2014 om 14u.00 – Etterbeek

Verslag gesprek dd. 22/10/2014

Naomi Beke [NAOMBEKE@vub.ac.be]

Aan: [Mattias Hoebeke](#)

CC: [Debbi.De.Caluwe@vub.ac.be](#)

Bijlagen:

[SBC VUB 22 10 2014 aanpass~1.doc \(32 kB\)](#) [\[Als webpagina openen\]](#)

vrijdag 24 oktober 2014 13:55

Dag Mattias,

In bijlage vind je onze aanpassingen en suggesties.
Als je hierover vragen hebt, aarzel dan niet om ons te contacteren.

Met vriendelijke groet
Naomi Beke en Debbi de Caluwé

Studentenpsycholoog
Studiebegeleidingscentrum
Campus Etterbeek – lokaal Y.013
02 629 23 06
www.vub.ac.be
www.studeerwijzer.be

P Denk aan het milieu voordat u dit bericht print!

**Verslag: gesprek met Mevrouw Beke (schoolpsychologe)
en Mevrouw de Caluwé (klinisch psychologe)**

Op woensdag 22 oktober 2014 (14u.06-15u.09) had ik een vrijblijvend gesprek met Mevrouw Beke en Mevrouw de Caluwé over de aanpak van studiemotivatie en faalangst bij hun universitaire studentenpopulatie. Beiden zijn werkzaam als studentenpsycholoog op het Studiebegeleidingscentrum (SBC) van de Vrije Universiteit Brussel (VUB).

In het SBC werken zowel studiebegeleiders, studentenpsychologen als studietrajectbegeleiders en kunnen alle studenten terecht met hun studiegerelateerde vragen. Het SBC biedt workshops en infosessies aan rond verschillende thema's (o.a. studievaardigheden, spreektrainingen, examenvaardigheden, omgaan met faalangst, omgaan met stress, heroriënteren,...). Er bestaat ook steeds de mogelijkheid om individuele begeleiding te krijgen.

Voor de faalangstbegeleiding, gebruikt men in het SBC de Vragenlijst Studie- en Examenvaardigheden (VaSEV) en het Prestatiemotivatiemodel van Depreeuw. De VaSEV is een gevalideerde en betrouwbare klassieke vragenlijst met achtenzeventig vragen die door de student wordt beantwoord op een vijf-puntenschaal. De vragenlijst omvat 4 schalen:

1. Studiewaardering
2. Zelfvertrouwen (op studievlak)
3. Faalangst
4. Vermijding/inzet

Studenten komen op vrijwillige basis naar het SBC. Daar wordt een intakegesprek gehouden en de VaSEV afgenomen. De uitslag van de VaSEV wordt uitgebreid besproken. Vrijwillige aanmelding steunt op het gegeven dat bij een verplichtend karakter het engagement van de student om te werken minder sterk is. Na intake en bespreking van de VaSEV heeft de student de keuze om ofwel deel te nemen aan een groepstraining (faalangstraining) ofwel op individueel niveau te werken. Deelname aan de faalangstraining is beperkt tot de doelgroep tweedejaarsstudenten en hoger. Wat betreft eerstejaarsstudenten is het niet altijd duidelijk of hun problemen te maken hebben met faalangst dan wel met factoren eigen aan de overgang van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs. Individuele begeleiding (op maat) is voor deze doelgroep altijd mogelijk. Indien blijkt dat het om faalangst gaat, kunnen eerstejaars studenten alsnog deelnemen aan de faalangstraining in het tweede semester.

De faalangstraining bestaat doorgaans uit een achttal personen en de duurt zes weken aan twee uur per week. De toegang is gratis en bewust laagdrempelig gehouden omdat daarmee een gevoel van veiligheid wordt gecreëerd. De stap om hulp te zoeken is sowieso al groot genoeg. Het zijn psychologen die de training (bege-)leiden. Er wordt gewerkt rond studiestress, wat is faalangst, adequate doelstellingen, denken, studievaardigheden, ontspanningsoefeningen en zelfvertrouwen/zelfbeeld. Het gedrag van de student wordt bekeken (bv. wat met pauzegebruik, realistische werkschema's en uitstelgedrag?) en de studenten krijgen een werkbundel mee. Er is veel aandacht voor actieve interacties tussen de studenten onderling omdat zij veel van elkaar kunnen leren en delen. Na de sessies wordt een terugkomssessie georganiseerd (intervisiemoment) en op vraag van de student zelf kan men individueel opgevolgd worden.

De theoretische basis van het faalangstgericht werken is onder meer het cognitief herstructureren. Op praktisch gebied leren studenten technieken om met faalangst om te gaan, zelfsturing, in het bijzonder wanneer er terugval optreedt (hetgeen normaal is). Het SBC heeft ook overeenkomsten afgesloten met het CGGZ en CAW voor die studenten die meer baat hebben bij therapeutische ondersteuning.

Tenslotte wil ik nog vermelden dat Mevrouw Beke en Mevrouw de Caluwé aanhalen dat deze manier van werken bijzonder tijdsintensief is.

DOC. XVII

Van: Mattias Hoebeke

Verzonden: donderdag 25 september 2014 20:52

Aan: Emile Willems

Onderwerp: RE: Masteronderzoek

Beste psychiater Willems,

Dank voor uw schrijven.

Ik vind het inderdaad jammer dat er niet op mijn verzoek kan worden ingegaan.

Maar daar zullen gegronde redenen voor zijn. Uw dienst heeft alleszins een goede en integere naam.

Met vriendelijke groetjes,

Mattias

Van: Emile Willems [Emile.Willems@dsv.kuleuven.be]

Verzonden: donderdag 25 september 2014 16:56

Aan: Mattias Hoebeke

Onderwerp: Masteronderzoek

Dag Mattias,

Tot mijn spijt moet ik u teleurstellen; bij herhaling krijgen wij vragen van studenten om in het kader van hun masterthesis mee te werken aan onderzoek. Reeds lang werd evenwel afgesproken dat wij om diverse redenen niet op deze vragen kunnen ingaan.

Alleszins veel succes met jouw onderzoeksvraag!

Dr. E. Willems

Psychiater

Coördinator

Van: Kristel Spelmans

Verzonden: vrijdag 26 september 2014 12:49

Aan: Mattias Hoebeke

Onderwerp: RE: handboek het federale België na de zesde staatshervorming

Dag Mattias

Goed idee. Kan je langskomen op vrijdag 17 oktober om 16u30?

Vriendelijke groet

Kristel Spelmans

Coördinator Rechtspraktijk HBO5

CVO Leuven-Landen

Redingenstraat 90

3000 Leuven

www.cvoleuven.be/rechtspraktijk

Van: Mattias Hoebeke

Verzonden: donderdag 25 september 2014 20:56

Aan: Kristel Spelmans

Onderwerp: RE: handboek het federale België na de zesde staatshervorming

Beste Kristel,

Zeker wel, ik heb interesse om dat boek door te nemen.

Nog een vraagje: kan ik in oktober een kwartiertje met u afspreken om een stand van zaken te geven over mijn studievoortgang in Nederland ?

Net zoals vorig academiejaar houd ik mij eraan om, Triadegewijs, aan voldoende informatie uitwisseling te doen.

Mvg,

Mattias

DOC. XIX

Hoebeke, Mattias M.R.

ma 3/11/2014 22:38

Aan:

Schuiemaker, Nanda

N.J.M.;

CC:

n.schuiemaker@dacapo-college.nl;

k.friederichs@dacapo-college.nl;

Dag studiegenotes Karin en Nanda,

Omdat we het een hele tijd geleden vastlegden, eventjes ter herinnering:
komende woensdag
hebben we om 16u.00 afgesproken aan het Sittard-Fontysgebouw.

Ik kijk uit naar onze 'intervisie' betreffende
de mogelijke onderzoeksvoorstellen/PGO's :)

Tot dan!

Groetjes,

Mattias

DOC. XX

Van: Mattias Hoebeke

Verzonden: woensdag 8 oktober 2014 19:27

Aan: Kristel Spelmans

Onderwerp: Mailverkeer (praktijkonderzoek)

Beste Kristel,

Oké, ik bel u donderdagmiddag om 13u.00. Bedankt.

Het gaat over het opzetten en uitvoeren van het praktijkonderzoek (en de onderstaande e-mail*).

In Bijlage ook het document met ethische richtlijnen 'Deelnameverklaring onderzoek' (waarover sprake in een e-mail).

Mvg,

Mattias

*

Van: [Mattias <mattias_hoebeke@hotmail.com>](mailto:mattias_hoebeke@hotmail.com)

Onderwerp: Nog deelname aan het onderzoek (studiemotivatie) ?

Datum: dinsdag 7 oktober 2014 20:57:53

Beste **De persoonsgegevens zijn wegens privacyredenen verwijderd**,

Op 21/09 heb ik, zoals telefonisch afgesproken, een e-mailtje gestuurd met een kleine opdracht in het kader van mijn onderzoek naar studiemotivatie binnen het Graduaat Rechtspraktijk/CVO Leuven.

Omdat ik eind september nog geen antwoord mocht ontvangen, stuurde ik jou een reminder per sms op 2/10. Ik heb daarna nog eens gebeld en een voice-mail ingesproken.

Op 7/10 heb ik jou een sms gestuurd met de vraag om me te bellen m.b.t. het onderzoek. En 's avonds heb ik een voice-mail ingesproken met de vraag om me spoedig te contacteren want op deze manier kan ik nog moeilijk het motivatiegericht onderzoek opzetten en uitvoeren.

Mijn vraag is dan ook deze: kan je mij bevestigen of je nog wenst deel te nemen aan het onderzoek ?

Indien positief, kunnen wij dan afspreken in de week van 13 oktober
(zoals gevraagd in mijn sms van 2/10)

Indien negatief, dan is dat bijzonder jammer maar respecteer ik dat ten volle. Want ook in het jou doorgestuurde document 'Deelnameverklaring onderzoek' staat expliciet vermeld dat de deelnemer het recht heeft om op ieder moment diens deelname aan het onderzoek te stoppen.

Inmiddels verblijf ik, met vriendelijke groetjes,

Mattias
0484 103 491

DOC. XXI

Van: Kristel Spelmans

Verzonden: woensdag 22 oktober 2014 10:28

Aan: Mattias Hoebeke

Onderwerp: RE: Gesprek 17/10 + PV Europees recht

Dag Mattias

Het pv staat op dokeos, de cursisten worden individueel verwittigd via mail.

Denk eraan de punten ook in te vullen in WISA.

Je mag de punten vandaag meedelen, aangezien alle examens voorbij zijn.

Wat het gesprek betreft:

Het was een positief gesprek waarbij toch weer erg duidelijk werd dat er een groot verschil bestaat in de aanpak tussen Nederland en België. Dit wordt natuurlijk ook veroorzaakt door de privatisering van het onderwijs. Volgens mij kan het praktijkgericht onderzoek dat je zult doen een bijdrage leveren voor de opleiding, de cursisten en de lectoren.

Zou je tenslotte donderdag het handboek grondwettelijk recht nog eens willen meenemen dat ik je gegeven heb? Ik zou er graag nog een aantal kopies uit willen maken. Ik zal het vrijdag terug in je vakje leggen.

Vriendelijke groet

Kristel Spelmans

Coördinator Rechtspraktijk HBO5

CVO VOLT

Redingenstraat 90

3000 Leuven

www.cvoleuven.be/rechtspraktijk

Resultatenoverzicht van M.R. Hoebeke (2223692)**Opleidingscentrum Speciale Onderwijszor** (bijgewerkt tot 14-10-2014)

Aan de verstrekte gegevens kunnen geen rechten worden ontleend

Studieonderdelen		Score	Datum	Percentage	Score	EC
OE	ONDERWIJSEENHEDEN	-	16-05-2014	70% , 0%		
COM1A	Communicatie en coaching binnen begeleidingsprocessen	V	16-05-2014		V	
DIV1	Omgaan met diversiteit in klassensituatie	V	16-05-2014		V	
GDR1A	Omgaan met externaliserend gedrag	V	16-05-2014		V	
OGC1	Introductie op oplossingsgericht werken	V	28-01-2014		V	
OGC2	Oplossingsgerichte gespreksvoering	V	28-01-2014		V	
OGC3	Oplossingsgericht werken met collega's	V	28-01-2014		V	
SEO1	Sociaal-emotionele ontwikkeling en het mentale model van de leraar	V	22-11-2013		V	
TOETS1 POP	Toets POP	7	22-11-2013		7	5.0
TOETS2* CAS	Toets Casus	7	28-01-2014		7	10.0
TOETS3 OZV	Toets Onderzoeksvoorstel	7	15-08-2014		7	10.0
TOETS4 ART	Toets Artikel	8	16-05-2014		8	10.0

Totaal gerealiseerde studielast **35.0 EC** (t/m 14-10-2014)

gezien
20.10.2014



G. DEGROOTE
Directeur

CVO VOLT
Redingenstraat 90
3000 Leuven
016/31.99.20

→ **Toelichting oplossingsgericht gesprek (1, 2, 3) met student Maarten.**

De oplossingsgerichte gesprekken vonden plaats in het CVO-Leuven, in gelijkaardige fysieke omstandigheden, op dezelfde manier en op deze overlegde data (routinefactoren):

- . 14/10/2014
- . 14/11/2014
- . 15/12/2014

In mijn **Toets PGO** zijn deze oplossingsgerichte gesprekken breedvoerig verwerkt en dit zowel in de doorlopende tekst als via een reeks onderzoeksdocumenten (zie de Bijlagen).

De drie oplossingsgerichte gesprekken heb ik opgenomen met mijn laptop (MacBook).

Maarten wenste niet gefilmd te worden. Dat vindt zijn oorsprong in een vroegere nare ervaring van hem (i.v.m. misbruik van vertrouwelijkheid).

Daarom is, op ethische gronden, tijdens het oplossingsgericht gesprek de ingebouwde laptopcamera ('InSight') nooit in zijn richting gericht. Echter, de audio opname (geluidsopname van de laptopcamera) is van goede kwaliteit en beschikbaar.
