

Evaluatie van Soft Skills

Hoe pakken we dit best aan?

Intern rapport

2020

Auteurs:

- Duriez, Bart (projectleider)
- Speltinx, Geert (supervisor)
- Danneels, Marieke
- Gibens, Steven
- Gondry, Sarah
- Heylen, Koen
- Kaizen, Julie
- Van Gestel, Veerle
- Venstermans, Tom



Karel de Grote
Hogeschool

INHOUD

1	Samenvatting.....	1
2	Inleiding.....	2
2.1	Wat zijn soft skills?	2
2.1.1	Naar een definitie	2
2.1.2	Naar een classificatie	3
2.2	Soft skills evalueren	5
2.2.1	Het doel van evalueren	5
2.2.2	Validiteit en betrouwbaarheid	5
2.2.3	Authenticiteit	7
2.2.4	De precisie van de beoordelingsschaal	8
2.2.5	Mogelijke evaluatievormen	9
2.2.6	Het belang van zelfevaluatie	12
2.3	Soft skills aanleren.....	14
2.3.1	Kunnen soft skills worden aangeleerd?	14
2.3.2	Hoe kunnen soft skills worden aangeleerd leren?	14
2.3.2.1	Het belang van de context.....	14
2.3.2.2	Het belang van duidelijke definities.....	15
2.3.2.3	Alleenstaand versus ingebed.....	15
2.3.2.4	Leermethoden	16
2.3.3	Het belang van feedback	18
2.4	Samenvattend.....	20
3	Huidig Project.....	26
3.1	Concrete interventies	26
3.2	Onderzoeksmethode.....	27
3.2.1	Brengen de interventies competentiegroei teweeg?	27
3.2.2	Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?.....	28
4	Studie 1	31
4.1	Concrete interventies	31
4.1.1	Contextuele info	31
4.1.2	Gekozen soft skills.....	31
4.1.2.1	Op welke soft skills wordt er ingezet?.....	31
4.1.2.2	Waarom zijn deze soft skills belangrijk?.....	31
4.1.2.3	Hoe wordt hun belang duidelijk gemaakt aan studenten?	32
4.1.2.4	Wat zijn deelcomponenten en/of gedragsindicatoren?.....	33

4.1.2.5	Wat is het doel en wat zijn criteria voor succes?	33
4.1.3	Interventie inzake evaluatie	34
4.1.3.1	Evaluatie van het aanvangsniveau	34
4.1.3.2	Evaluatie van het eindniveau	34
4.1.4	Interventie inzake aanleren.....	35
4.1.4.1	Alleenstaand en/of ingebed?	35
4.1.4.2	Welke formele trainingen worden aangeboden?	36
4.1.4.3	Welke zelftraining wordt voorzien en hoe wordt die begeleid?.....	36
4.1.4.4	Worden er formatieve evaluaties gebruikt?	36
4.2	Onderzoeksmethode.....	37
4.2.1	Steekproef.....	37
4.2.2	Zelfinschatting	38
4.2.2.1	Samenwerken.....	38
4.2.2.2	Zelfmanagement	40
4.2.3	Kwaliteitscriteria.....	41
4.2.3.1	Evaluatie Samenwerken	41
4.2.3.2	Evaluatie Zelfmanagement	42
4.3	Resultaten	43
4.3.1	Zelfinschatting	43
4.3.1.1	Samenwerken.....	43
4.3.1.2	Zelfmanagement	43
4.3.2	Kwaliteitscriteria.....	44
4.3.2.1	Evaluatie Samenwerken	44
4.3.2.2	Evaluatie Zelfmanagement	45
4.4	Conclusie.....	45
4.4.1	Brengen de interventies competentiegroei teweeg?	45
4.4.2	Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?.....	47
5	Studie 2	59
5.1	Concrete interventies	59
5.1.1	Contextuele info	59
5.1.2	Gekozen soft skills.....	59
5.1.2.1	Op welke soft skills wordt er ingezet?.....	59
5.1.2.2	Waarom zijn deze soft skills belangrijk?.....	61
5.1.2.3	Hoe wordt hun belang duidelijk gemaakt aan studenten?.....	61
5.1.2.4	Wat zijn deelcomponenten en/of gedragsindicatoren?.....	61

5.1.2.5	Wat is het doel en wat zijn criteria voor succes?	62
5.1.3	Interventie inzake evaluatie	63
5.1.3.1	Evaluatie van het aanvangsniveau	63
5.1.3.2	Evaluatie van het eindniveau	63
5.1.4	Interventie inzake aanleren.....	65
5.1.4.1	Alleenstaand en/of ingebed?	65
5.1.4.2	Welke formele trainingen worden aangeboden?	65
5.1.4.3	Welke zelftraining wordt voorzien en hoe wordt die begeleid?.....	66
5.1.4.4	Worden er formatieve evaluaties gebruikt?	66
5.2	Onderzoeksmethode.....	67
5.2.1	Steekproef.....	67
5.2.2	Zelfinschatting	68
5.2.2.1	Communicatie.....	68
5.2.2.2	Zelfmanagement	70
5.2.3	Kwaliteitscriteria.....	71
5.2.3.1	Evaluatie Communicatie	71
5.2.3.2	Evaluatie Zelfmanagement	72
5.3	Resultaten	73
5.3.1	Zelfinschatting	73
5.3.1.1	Communicatie.....	73
5.3.1.2	Zelfmanagement	73
5.3.2	Kwaliteitscriteria.....	74
5.3.2.1	Evaluatie Communicatie	74
5.3.2.2	Evaluatie Zelfmanagement	74
5.4	Conclusie.....	75
5.4.1	Brengen de interventies competentiegroei teweeg?	75
5.4.2	Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?.....	76
6	Studie 3	87
6.1	Concrete interventies	87
6.1.1	Contextuele info	87
6.1.2	Gekozen soft skills.....	88
6.1.2.1	Op welke soft skills wordt er ingezet?.....	88
6.1.2.2	Waarom zijn deze soft skills belangrijk?.....	90
6.1.2.3	Hoe wordt hun belang duidelijk gemaakt aan studenten?.....	91
6.1.2.4	Wat zijn deelcomponenten en/of gedragsindicatoren?.....	91

6.1.2.5	Wat is het doel en wat zijn criteria voor succes?	91
6.1.3	Interventie inzake evaluatie	92
6.1.3.1	Evaluatie van het aanvangsniveau	92
6.1.3.2	Evaluatie van het eindniveau	92
6.1.4	Interventie inzake aanleren.....	93
6.1.4.1	Alleenstaand en/of ingebed?	94
6.1.4.2	Welke formele trainingen worden aangeboden?	94
6.1.4.3	Welke zelftraining wordt voorzien en hoe wordt die begeleid?.....	95
6.1.4.4	Worden er formatieve evaluaties gebruikt?	95
6.2	Onderzoeksmethode.....	95
6.2.1	Steekproef.....	95
6.2.2	Zelfinschatting	97
6.2.2.1	Communicatie.....	97
6.2.2.2	Onderzoekende houding.....	99
6.2.2.3	Ethisch denken	100
6.2.3	Kwaliteitscriteria.....	101
6.2.3.1	Evaluatie Communicatie	101
6.2.3.2	Evaluatie Onderzoekende houding	101
6.3	Resultaten	102
6.3.1	Zelfinschatting	102
6.3.1.1	Communicatie.....	102
6.3.1.2	Onderzoekende houding.....	103
6.3.1.3	Ethisch denken	103
6.3.2	Kwaliteitscriteria.....	104
6.3.2.1	Evaluatie Communicatie	104
6.3.2.2	Evaluatie Onderzoekende houding	105
6.4	Conclusie.....	106
6.4.1	Brengen de interventies competentiegroei teweeg?	106
6.4.2	Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?.....	107
7	Studie 4	119
7.1	Concrete interventies	119
7.1.1	Contextuele info	119
7.1.2	Gekozen soft skills.....	119
7.1.2.1	Op welke soft skills wordt er ingezet?.....	119
7.1.2.2	Waarom zijn deze soft skills belangrijk?.....	119

7.1.2.3	Hoe wordt hun belang duidelijk gemaakt aan studenten?	120
7.1.2.4	Wat zijn deelcomponenten en/of gedragsindicatoren?	120
7.1.2.5	Wat is het doel en wat zijn criteria voor succes?	121
7.1.3	Interventie inzake evaluatie	121
7.1.3.1	Evaluatie van het aanvangsniveau	121
7.1.3.2	Evaluatie van het eindniveau	121
7.1.4	Interventie inzake aanleren	122
7.1.4.1	Alleenstaand en/of ingebed?	123
7.1.4.2	Welke formele trainingen worden aangeboden?	123
7.1.4.3	Welke zelftraining wordt voorzien en hoe wordt die begeleid?	124
7.1.4.4	Worden er formatieve evaluaties gebruikt?	124
7.2	Onderzoeksmethode	124
7.2.1	Steekproef	124
7.2.2	Zelfinschatting	126
7.2.2.1	Communicatie	126
7.2.2.2	Samenwerken	127
7.2.2.3	Zelfmanagement	129
7.2.3	Kwaliteitscriteria	130
7.2.3.1	Evaluatie Communicatie	130
7.2.3.2	Evaluatie Samenwerken	131
7.2.3.3	Evaluatie Zelfmanagement	131
7.3	Resultaten	132
7.3.1	Zelfinschatting	132
7.3.1.1	Communicatie	132
7.3.1.2	Samenwerken	133
7.3.1.3	Zelfmanagement	133
7.3.1.4	Extra analyses	134
7.3.2	Kwaliteitscriteria	135
7.3.2.1	Evaluatie Communicatie	135
7.3.2.2	Evaluatie Samenwerken	136
7.3.2.3	Evaluatie Zelfmanagement	136
7.4	Conclusie	137
7.4.1	Brengen de interventies competentiegroei teweeg?	137
7.4.2	Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?	139
8	Studie 5	157

8.1	Concrete interventies	157
8.1.1	Contextuele info	157
8.1.2	Gekozen soft skills.....	157
8.1.2.1	Op welke soft skills wordt er ingezet?.....	157
8.1.2.2	Waarom zijn deze soft skills belangrijk?.....	157
8.1.2.3	Hoe wordt hun belang duidelijk gemaakt aan studenten?.....	158
8.1.2.4	Wat zijn deelcomponenten en/of gedragsindicatoren?.....	159
8.1.2.5	Wat is het doel en wat zijn criteria voor succes?	161
8.1.3	Interventie inzake evaluatie	161
8.1.3.1	Evaluatie van het aanvangsniveau	161
8.1.3.2	Evaluatie van het eindniveau	162
8.1.4	Interventie inzake aanleren.....	163
8.1.4.1	Alleenstaand en/of ingebed?	163
8.1.4.2	Welke formele trainingen worden aangeboden?	163
8.1.4.3	Welke zelftraining wordt voorzien en hoe wordt die begeleid?.....	164
8.1.4.4	Worden er formatieve evaluaties gebruikt?	165
8.2	Onderzoeksmethode.....	165
8.2.1	Steekproef.....	165
8.2.2	Zelfinschatting	167
8.2.2.1	Zelfzorg	167
8.2.3	Kwaliteitscriteria.....	170
8.2.3.1	Evaluatie Zelfzorg.....	170
8.3	Resultaten	171
8.3.1	Zelfinschatting	171
8.3.1.1	Zelfzorg	171
8.3.2	Kwaliteitscriteria.....	172
8.3.2.1	Evaluatie Zelfzorg.....	172
8.4	Conclusie	172
8.4.1	Brengen de interventies competentiegroei teweeg?	172
8.4.2	Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?.....	173
9	Discussie	180
9.1	Samenvatting van de resultaten	181
9.1.1	Brengen de interventies competentiegroei teweeg?	181
9.1.2	Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?.....	185
9.2	Bespreking van de resultaten	188

9.3	Beperkingen.....	190
9.4	Aanbevelingen.....	192
10	Referenties	194
11	Appendix 1	203
11.1	Items voor de zelfinschatting van de soft skill Communicatie	203
11.2	Items voor de zelfinschatting van de soft skill Ethisch denken	206
11.3	Items voor de zelfinschatting van de soft skill Onderzoekende houding	207
11.4	Items voor de zelfinschatting van de soft skill Samenwerken	209
11.5	Items voor de zelfinschatting van de soft skill Zelfmanagement.....	211
11.6	Items voor de zelfinschatting van de soft skill Zelfzorg.....	214
11.7	Items voor zelfgepercipieerde vooruitgang op een bepaalde soft skill	217
11.8	Items voor de kwaliteitscriteria van de verschillende evaluaties.....	218
12	Appendix 2	220
12.1	Studie 1: Oude Scorewijzer	220
12.2	Studie 1: Vernieuwde Scorewijzer	221
12.3	Studie 1: Voorbeeld vergaderverslag	225
12.4	Studie 2: Rubric voor de soft skill Luisteren	227
12.5	Studie 2: Rubric voor de soft skill Mondelinge Communicatie	228
12.6	Studie 2: Rubric voor de soft skill Schriftelijke Communicatie.....	230
12.7	Studie 2: Rubric voor de soft skill Zelfreflectie	231
12.8	Studie 3: Checklists Mondelinge Communicatie	232
12.8.1	Structuur Mondelinge Communicatie	232
12.8.2	Checklist Informeren.....	232
12.8.3	Checklist Adviseren.....	233
12.8.4	Checklist Telefoneren	233
12.9	Studie 3: Checklist Onderzoekende houding	235
12.10	Studie 3: Checklist Ethisch denken.....	236
12.11	Studie 5: Sjabloon voor het persoonlijk ontwikkelingsplan.....	237
12.12	Studie 5: Instructies bij het persoonlijk ontwikkelingsplan	246
12.13	Studie 5: Analysecriteria.....	248
12.13.1	Criteria voor analyse van algemene attitude.....	248
12.13.2	Handelings- en actiebekwaamheid	250

DANKWOORD

Als teamcoördinator wens ik in het kader van dit onderzoek alvast een aantal mensen van harte te bedanken. Vooreerst de leden van mijn team (Marieke Danneels, Steven Gibens, Sarah Gondry, Koen Heylen, Julie Kaizen, Veerle Van Gestel, en Tom Venstermans) voor de geleverde inspanningen doorheen de volledige duur van het project en om mee te denken over zowel inhoudelijke als praktische zaken. Verder wens ik Geert Speltincx te bedanken voor zijn inhoudelijke en logistieke ondersteuning en om altijd paraat te staan als sparringpartner en doorhakker van knopen. Verder gaat mijn dank ook uit naar de mensen binnen de opleidingen die aan dit onderzoeksproject deelnamen die ervoor hebben gezorgd dat we ons project tot een goed einde konden brengen. Bedankt voor jullie hulp en steun!

1 SAMENVATTING

In vijf opleidingen werd geprobeerd soft skills (beter) aan te leren en te evalueren. Deze opleidingen dienden zich volgende vragen te stellen: (1) welke soft skills zijn belangrijk, (2) hoe kunnen ze operationeel gedefinieerd worden, (3) hoe kun je hun belang duidelijk maken aan studenten en (4) hoe kun je ze aanleren en/of evalueren. Op basis van het antwoord op deze vragen werd telkens een onderwijskundige interventie uitgewerkt. In Studie 1 (binnen de Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs) werd gewerkt rond Samenwerken en Zelfmanagement, in Studie 2 (binnen Accountancy-Fiscaliteit) rond Communicatie en Zelfmanagement, in Studie 3 (binnen Sociaal Juridische Dienstverlening) rond Communicatie, Onderzoekende houding en Ethisch denken, in Studie 4 (binnen Multimedia en Communicatietechnologie) rond Communicatie, Samenwerken en Zelfmanagement en in Studie 5 (binnen Orthopedagogie) rond Zelfzorg.

In het jaar van de interventies werden alle studenten die binnen deze opleidingen het relevante opleidingsonderdeel volgden op twee tijdstippen uitgenodigd om mee te doen aan dit onderzoek: aan het begin van het opleidingsonderdeel (= Tijdstip 1 of T1) en op het einde ervan (= Tijdstip 2 of T2). Op T1 kregen studenten een vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de gekozen skills (= hun zelf ingeschatte competentie). Op T2 kregen studenten dezelfde vragen, maar bovendien werd aan de hand van 9 kwaliteitscriteria gepolst naar wat ze vonden van de manier waarop deze skills geëvalueerd werden. Waar mogelijk werden de studenten die het opleidingsonderdeel volgden in het jaar voorafgaand aan de interventie eveneens uitgenodigd om aan ons onderzoek deel te nemen (= Tijdstip 0 of T0). Op T0 kregen deze studenten de vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de gekozen soft skills. Indien van toepassing werd deze vragenlijst aangevuld met de vragen waarin gepolst werd naar wat ze vonden van de manier waarop deze skills geëvalueerd werden. Aan de hand van deze bevragingen probeerden we twee vragen te beantwoorden: (1) brengen de interventies competentiegroei teweeg in de relevante soft skills, en (2) verhogen de interventies de gepercipieerde kwaliteit van de manier waarop deze skills geëvalueerd worden.

In alle studies die inzetten op het aanleren van soft skills kon worden aangetoond dat het nieuw ontwikkelde of vernieuwde leertraject een gunstig effect had op de competentiegroei van studenten, dat de nieuw ontwikkelde evaluaties goed onthaald werden door studenten en dat de vernieuwde evaluaties beter onthaald werden dan die uit het verleden. Studie 1 suggereert dat, wanneer je enkel inzet op de evaluatie, je wel een breder draagvlak kunt creëren voor de evaluatie, maar dat je zo het leerproces geen extra boost geeft. Wil je het leerproces stimuleren, dan dien je daar actief op in te zetten. In de discussie wordt dieper ingegaan op de beperkingen van elke studie en op hoe het komt dat sommige interventies meer effect hadden dan andere. Alles samengenomen raden wij opleidingen die willen inzetten op soft skills het volgende aan: (1) identificeer de meest relevante soft skills voor je opleiding, (2) analyseer deze in detail en ontbloot de meest relevante onderdelen, (3) maak studenten duidelijk waarom deze skills voor hen belangrijk zijn, (4) denk na over hoe deze skills best geëvalueerd kunnen worden, en (5) denk na over een zinvol en effectief leertraject.

2 INLEIDING

In academiejaar 2018-2019 startte KdG een onderzoek naar pistes ter evaluatie van soft skills. In verschillende opleidingen leeft immers de vraag hoe de evaluatie van soft skills best aangepakt kan worden. Om deze vraag te beantwoorden, werden een aantal opleidingen geselecteerd. Voor elk van deze opleidingen werd in het kader van dit onderzoek een onderwijskundige interventie uitgewerkt. Vooraleer we overgaan tot een beschrijving van het onderzoek en de resultaten ervan, gaan we in dit hoofdstuk op zoek naar wat dient te worden verstaan onder soft skills, hoe die worden geclassificeerd, wat verschillende manieren zijn waarop soft skills kunnen worden beoordeeld, en hoe ze kunnen worden aangeleerd.

2.1 Wat zijn soft skills?

2.1.1 Naar een definitie

De vraag wat "soft skills" nu net zijn, is niet zo eenvoudig te beantwoorden. De Nederlandstalige Wikipedia leert ons dat de term in de IT-wereld is ontstaan als tegenstelling met "hard skills" of technische vaardigheden en dat soft skills werden gezien als een aanvulling op hard skills (Wikipedia, 15/11/2018). Soft skills worden er omschreven als persoonlijke, emotionele, sociale en intellectuele vaardigheden. Onder soft skills wordt daar verstaan: "het vermogen om de eigen competentie, zo nodig in samenwerking met anderen, in praktische vaardigheden en kennis om te zetten." Soft skills worden er verder gedefinieerd als een verzamelnaam voor persoonlijke eigenschappen, sociale vaardigheden, communicatieve vaardigheden, taalvaardigheid, persoonlijke gewoonten, vriendelijkheid, en optimisme die kleur geven aan de relaties met anderen. De Engelstalige Wikipedia geeft een gerelateerde maar iets bredere definitie: "Soft skills are a combination of people skills, social skills, communication skills, character traits, attitudes, career attributes, social intelligence and emotional intelligence quotients among others that enable people to navigate their environment, work well with others, perform well, and achieve their goals with complementing hard skills (Wikipedia, 15/11/2018)."

Beide definities maken duidelijk dat het niet gaat om vaardigheden in de traditionele zin van het woord. Het gaat niet om technische vaardigheden die bepalen hoe goed iemand een bepaalde taak kan verrichten maar om persoonsgebonden vaardigheden die bepalen wat iemands sterkte is als leider, facilitator, mediator of onderhandelaar (Robles, 2012). Het gaat dus om vaardigheden die niet jobspecifiek zijn maar om vaardigheden die toepasbaar zijn in verschillende contexten, in principe overdraagbaar zijn van de ene context naar de andere, en meer te maken hebben met wie we zijn dan met wat we weten (Cinque, 2016; Robles, 2012).

Omwille van het feit dat de term in de jaren '60 in de IT-wereld is ontstaan als aanduiding van alles wat wel belangrijk was maar blijkbaar niet genoeg om een expliciete plaats in het curriculum te krijgen, werden soft skills aanvankelijk pejoratief gezien. Wat belangrijk was, waren de hard skills. Soft skills waren eerder "leuk meegenomen". Volgens Schulz (2008) is de perceptie van het belang van soft skills sinds de jaren '90 drastisch gewijzigd. Cimatti (2016) benadrukt dat werkgevers bij het aanwervingsproces tegenwoordig doorgaans meer belang hechten aan soft skills dan aan hard skills. Een eerste reden hiervoor is dat verschillende kandidaten vaak een vergelijkbare achtergrond hebben in termen van hard skills. Soft skills maken dan het verschil. Bovendien is het ook zo dat soft skills mee bepalen hoe iemand zijn hard skills zal aanwenden. Cimatti (2016) haalt hiervoor de analogie van software en hardware boven: het is

de software die de hardware aanstuurt en bepaalt in welke mate en hoe die gebruikt wordt. Dit wordt nog duidelijker wanneer het gaat om projectmatig werk. De uitkomst van een project hangt niet enkel af van iemands hard skills maar ook van de mate waarin iemand anderen – hetzij collega's hetzij klanten – warm kan maken voor dat project (Pant & Baroudi, 2008). Een tweede reden is dat soft skills moeilijker aan te leren zijn dan hard skills, die ook op de werkvloer kunnen worden aangeleerd. Bijkomend heerst er tegenwoordig ook een bepaalde mate van onzekerheid over dat technologische vooruitgang ervoor zou kunnen zorgen dat bepaalde hard skills op termijn "verouderd" zouden geraken. Daardoor is het belang dat werkgevers hechten aan soft skills, die gerelateerd worden aan zaken als metacognitie en levenslang leren, alleen maar toegenomen (zie ook Kirschner & Stoyanov, 2018). Maar hoewel soft skills erg belangrijk zijn binnen een arbeidscontext, zijn ze zeker niet alleen binnen die context belangrijk (Cimatti, 2016; Cinque, 2016; Haselberger et al., 2012). In het MASS-project (Measuring and Assessing Soft Skills) worden ze omschreven als "intra- and inter-personal (socio-emotional) skills, essential for personal development, social participation and workplace success" (Kechagias, 2011), verschillende auteurs benadrukken hun rol voor levenslang leren (e.g., Clayton et al., 2004) en zelfs voor geluk (e.g., Cimatti, 2016), en de Organisation for Economic Cooperation and Development benadrukt hun belang voor een succesvol leven, een goed functionerende maatschappij en sociale vooruitgang (OECD, 2003, 2015).

2.1.2 Naar een classificatie

De term "soft skills" is verre van de enige term die gebruikt wordt als overkoepelende term voor de hiervoor relevante vaardigheden. Aanverwante termen zijn onder andere key competences, general competences, generic competences, cross competences, transversal skills, transferable skills, cross-sector skills, future work skills, employability skills, enterprise skills, 21st century skills, skills for social progress, en soms zelfs gewoon basic skills, essential skills, core skills of life skills (zie onder andere Cimatti, 2016; Cinque, 2016; Clayton et al., 2004; Cornalli, 2018; Curtis, 2004a; Denton, 2004; Ruis-Morales et al., 2017). Gegeven deze waaier aan termen en de verschillen in de hogervermelde definities van soft skills op zich, zal het dan ook weinig verwondering wekken dat er verschillende manieren zijn waarop soft skills worden geclassificeerd en geclusterd en dat er niet zoiets bestaat als een definitieve of exhaustieve lijst van soft skills (Cinque, 2016). De manier waarop er geclassificeerd en geclusterd wordt, hangt af van verschillende factoren. Een eerste belangrijke factor is de context van waaruit men vertrekt. Iets wat in een bepaald domein als een soft skill wordt beschouwd, kan in een ander domein als een hard skill worden beschouwd (Schulz, 2008). Kunnen omgaan met diversiteit, bijvoorbeeld, is in veel jobs gewoon mooi meegenomen, terwijl het voor andere onontbeerlijk is (bijv., bij human resource managers in internationale bedrijven). Binnen die context zal men die soft skill dan ook als een hard skill beschouwen. Een tweede belangrijke factor is de focus die men hanteert (Cinque, 2016; Curtis, 2004a). Vertrekt men van de bekommernissen van de arbeidsmarkt of hanteert men een bredere kijk? Daarnaast zijn er ook verschillen naargelang de nationale en internationale context (Curtis, 2004a).

Twee erg uiteenlopende voorbeelden van Europese projecten gericht op het classificeren en clusteren van soft skills zijn ModEs (Modernizing Higher Education Through Soft Skill Accreditation; Haselberger et al., 2000) en DeSeCo (Definition and Selection of Competencies; Rychen & Salganik, 2000). Het ModEs-project, gefinancierd door het Lifelong Learning Erasmus programma van de Europese Unie, is een voorbeeld van een aanpak gericht op de bekommernissen

van de arbeidsmarkt (Cinque, 2016). Dit project, dat zowel gebruik maakte van kwalitatieve als kwantitatieve technieken, resulteerde in een lijst van 22 vaardigheden, geclusterd in 3 groepen. Het DeSeCo-project, dat ondersteund wordt door de OECD, is dan weer een voorbeeld van een aanpak waarin men een bredere kijk hanteert (Cinque, 2016; Curtis, 2004a). In dit project werden academici uit vijf verschillende disciplines (i.e., antropologie, economie, filosofie, psychologie en sociologie) gevraagd om een lijst van generische competenties op te stellen. Vanuit elke discipline kwamen (deels) andere sleutelcompetenties naar voor. Naast een gerichtheid op de arbeidscontext was er hier ook expliciet oog voor het belang van soft skills voor de persoonlijkheidsontwikkeling en de ontwikkeling van gemeenschapszin.

Volgens Cinque (2016) zijn onderstaande classificaties de belangrijkste binnen dit domein. Dit lijstje geeft aan dat soft skills en aanverwante vaardigheden tegenwoordig wel degelijk serieus genomen worden en dat er ook echt grote spelers zich met dit thema bezighouden. We geven deze classificaties chronologisch weer in Tabel 2.1. Op die manier pogen we een beeld te geven van de diversiteit aan benaderingen van aan soft skills gerelateerde vaardigheden. Deze tabel geeft ook aan dat er volop aan deze classificaties wordt gewerkt. Zo zie je bijvoorbeeld dat de classificatie die de OECD maakt al een aantal keer bijgesteld is. Cornalli (2018) stelt dat dat onvermijdelijk is. Dergelijke classificaties zijn niet meer dan pogingen om systematiek aan te brengen in een enorme hoeveelheid vaardigheden, en die zijn onder invloed van onder andere technologische veranderingen op zich ook voortdurend in verandering.

1. Life skills (WHO, 1993)
2. Transversal competences (ISFOL, 1994; 1998)
3. Key competences for a successful life and a well-functioning society (OECD, 2003)
4. Key competences for lifelong learning (EU, 2006)
5. Generic competences (Tuning, Gonzalez & Wagenaar, 2008)
6. 21st century skills (OECD, Ananiadou & Claro, 2009)
7. Future work skills (IFTF, 2011)
8. Skills for social progress (OECD, 2015)

Ondanks het feit dat deze classificaties vertrekken vanuit andere invalshoeken en verschillen in niveau van complexiteit, zien auteurs als Cinque (2016) en Kechagias (2011) er, gebaseerd op een overzicht door het NCVER (National Centre for Vocational Education Research, 2003), toch een aantal gemeenschappelijke elementen in. De gemeenschappelijke elementen die bovenvermelde auteurs zien, zijn (vrij vertaald) de volgende.

1. Basisvaardigheden (i.e., geletterdheid, gecijferdheid, technologische vaardigheden)
2. Conceptuele vaardigheden (i.e., informatie verzamelen en organiseren, problemen oplossen, planning en organisatie, leren leren, creativiteit, systeemdenken)
3. Persoonlijke vaardigheden (i.e., verantwoordelijkheidszin, vindingrijkheid, flexibiliteit, in staat om de eigen tijd te beheren, zelfvertrouwen).
4. Interpersoonlijke vaardigheden (i.e., communicatie, teamwork, klantvriendelijkheid)
5. Bedrijfsvaardigheden (i.e., innovatieve en zakelijke vaardigheden)
6. Burgerschapsvaardigheden (i.e., relevante kennis en vaardigheden)

Cinque (2016) merkt op dat de meeste concepten breder zijn dan het concept soft skills. Zo worden soft skills doorgaans als een subset van generieke competenties gezien (zie ook Kechagias, 2011). Daardoor is het voor discussie vatbaar welke elementen in bovenstaande lijst ook

effectief als soft skills kunnen worden aanzien. Dat deze classificatie breder gaat dan louter soft skills, is voor onze doelstelling echter geen probleem.

2.2 Soft skills evalueren

Soft skills zijn vaak moeilijk te evalueren. Hoofdrede daarvoor is dat het niet altijd gemakkelijk is om er de vinger op te leggen wat een specifieke soft skill nu precies inhoudt of wat daar duidelijke indicatoren van zijn. In de literatuur worden dan ook twee verschillende benaderingen beschreven inzake het evalueren van soft skills: eentje waarin de evaluatie van soft skills ingebed is binnen evaluaties van technische vaardigheden en eentje waarin de evaluatie van soft skills op zich staat (Clayton et al., 2004). Daar waar de evaluatie van soft skills ingebed is in evaluaties van technische vaardigheden wordt ervan uit gegaan dat de technische vaardigheden (deels) afhangen van soft skills en dat, wanneer de technische vaardigheden voldoende verworven zijn, er automatisch kan van uit gegaan worden dat ook de benodigde soft skills in voldoende mate verworven zijn. Soft skills worden in een dergelijke manier van werken dus niet afzonderlijk geëvalueerd. Daar waar de evaluatie op zich staat, wordt er doorgaans ook expliciet gewerkt aan de ontwikkeling van de soft skills in kwestie. Gezien ons project handelt over het evalueren van soft skills, gaan we hier nader in op deze laatste benadering. Wat is er nodig als je soft skills wil evalueren en hoe pak je dat dan best aan?

2.2.1 Het doel van evalueren

Of het nu om de evaluatie van soft skills gaat of om het even welke andere evaluatie, een eerste aandachtspunt is het doel dat deze evaluatie dient. Curtis (2004b) ziet drie mogelijke doelen van evalueren: (1) het leren bevorderen, (2) individuele prestaties meten, en (3) programma's en interventies evalueren. Evaluaties op het individuele niveau kunnen het leren bevorderen. Formatieve evaluaties, die er speciaal op gericht zijn het leren te assisteren, zijn hiertoe het nuttigst omdat ze individuen expliciet de mogelijkheid bieden om, indien nodig, met die evaluaties aan de slag te gaan. Daarnaast kunnen formatieve evaluaties het leren bevorderen omwille van hun signaalfunctie. Door iets te evalueren, geef je namelijk aan dat het belangrijk is (zie ook Sparrow, 2018 en het concept "constructive alignment" van Biggs, 1996, 2003). Dit laatste kan ook gezegd worden van summatieve evaluaties, al is het leren bevorderen hier niet het primaire doel. Het primaire doel van dit soort evaluaties is individuele prestaties meten, samenvatten en rapporteren op een dusdanige manier dat het ook nuttig is voor potentiële werkgevers en voor de maatschappij in zijn totaliteit. De aggregatie van metingen van individuele prestaties kan dan weer gebruikt worden om de effectiviteit van programma's of interventies na te gaan: doet de ene groep het beter dan de andere?

2.2.2 Validiteit en betrouwbaarheid

Of het nu om de evaluatie van soft skills gaat of om het even welke andere evaluatie, een tweede aandachtspunt betreft de validiteit en de betrouwbaarheid van de evaluatie. Validiteit heeft betrekking op de geschiktheid van een evaluatie: meet die wat ze beoogt te meten (Curtis, 2004b)? Er bestaan verschillende types validiteit, met name inhoudsvaliditeit, constructvaliditeit, en criteriumvaliditeit. Criteriumvaliditeit valt op te splitsen in gelijktijdige en predictieve validiteit (Kechagias, 2011). Aan elk van deze types validiteit moet voldaan zijn vooraleer een meetinstrument als geschikt voor het beoogde doel kan worden beschouwd. Voor elke vorm van validiteit is ander "bewijsmateriaal" nodig (zie Osterlind, 1998).

- Inhoudsvaliditeit gaat over de vraag “Weerspiegelt de evaluatie het te meten concept?” Om inhoudsvaliditeit aan te tonen, zijn geen statistische technieken nodig, maar is het nodig aan te tonen dat het onderliggend concept volledig en fair gereflecteerd wordt in de evaluatie. Voor soft skills wordt doorgaans gesteld dat het noodzakelijk is om de soft skill in kwestie voldoende precies te definiëren. De soft skill dient uitgesplitst te worden in deelcomponenten, en de deelcomponenten dienen vertaald naar concrete gedragsindicatoren. Vervolgens dient men na te gaan of iedere deelcomponent accuraat en proportioneel vertegenwoordigd is in de evaluatie (Curtis, 2004b; zie ook Christodoulou, 2016). De uitsplitsing van soft skills in deelcomponenten en indicatoren kan gebruikt worden om de evaluatie vorm te geven (zie 2.2.5), maar dat hoeft niet per se. In eerste instantie dient deze opsplitsing enkel om een beter beeld te krijgen van wat je wil meten en om te bewaken dat je effectief meet wat je wil meten.
- Constructvaliditeit gaat over de vraag “Geeft de evaluatie een indicatie van het begrip waarover je een uitspraak wil doen?” Om constructvaliditeit aan te tonen, is het nodig aan te tonen dat het onderliggend construct coherent is, samenhangt met wat het moet samenhangen, en niet met wat het niet mee moet samenhangen. Toegepast op soft skills dient hier de vraag gesteld te worden of een test die bijvoorbeeld “samenwerken” beoogt te meten effectief de bijhorende vaardigheden meet en niet de vereiste taalvaardigheid of de vaardigheden om jezelf goed voor te doen op een test.
- Criteriumvaliditeit, tot slot, gaat over de vraag in welke mate de uitkomst van een evaluatie een voorspellende waarde heeft. In welke mate correleren de resultaten van de evaluatie met andere, gelijktijdig beschikbare metingen van het onderliggend construct (= gelijktijdige validiteit) en in hoeverre voorspellen de resultaten van de evaluatie wat ze volgens de theorie moeten voorspellen (= predictieve validiteit)? Om dit aan te tonen, is het nodig (1) over meerdere metingen te beschikken en na te gaan of die voldoende onderlinge samenhang vertonen en (2) dat de meting een accurate voorspelling voor toekomstige prestaties of gedrag mogelijk maakt. Toegepast op soft skills dienen verscheiden evaluaties tot gelijkaardige resultaten te leiden en dient het resultaat een voorspellende waarde te hebben voor het toekomstig gebruik van deze soft skill. Christodoulou (2016) stelt daarom dat validiteit eigenlijk niet zozeer refereert aan de test zelf maar aan de inferenties die we kunnen maken op basis van een test.¹

Betrouwbaarheid behandelt de vraag in hoeverre een evaluatie vrij is van meetfouten. Christodoulou (2016) onderscheidt drie veel voorkomende bronnen van onbetrouwbaarheid: (1) onbetrouwbaarheid omwille van de concrete vragen, (2) onbetrouwbaarheid omwille van fluctuaties in de prestaties van studenten, en (3) beoordelaarsonbetrouwbaarheid. Om de betrouwbaarheid aan te tonen, is het nodig aan te tonen dat de evaluatie voor een student met bepaalde

¹ In de statistiek duidt het begrip inferentie op het generaliseren van waarnemingen, kenmerken, eigenschappen uit steekproeven naar de gehele populatie. Doorgaans wordt dit gekoppeld met een uitspraak over de statistische onzekerheid. Een voorbeeld: uit de resultaten van een willekeurige steekproef (1000 onderzochte personen) blijkt dat 14% van de ondervraagden werkloos is. Mogelijke inferenties zijn dan onder andere (1) 14% van de populatie is werkloos of (2) bij een betrouwbaarheid van 95% valt te stellen dat in de populatie het werkloosheidspercentage tussen de 11,8% en 16,2% ligt (zie Wikipedia, 07/02/2019).

vaardigheden tot gelijkaardige resultaten zou leiden ongeacht de concrete vragen die werden gesteld, ongeacht wanneer de test precies werd afgenomen en ongeacht wie de beoordelaar is. Ook voor soft skills is het dus zo dat verschillende beoordelaars tot dezelfde conclusie moeten komen, dat het resultaat niet mag afhangen van tijdstip van de dag of de stemming van het individu dat beoordeeld wordt (als er voldoende tijd tussen metingen zit om veranderingen te kunnen verwachten, mogen hier uiteraard fluctuaties in zijn), en dat, als men met een grote poule van vragen werkt, het niet mag uitmaken welke vragen precies gesteld worden.

Christodoulou (2016) merkt op dat de validiteit gerelateerd is aan het doel van de evaluatie. De inferenties die we willen maken op basis van een evaluatie, hangen namelijk af van het doel ervan. Kechagias (2011) stelt dat het belangrijk is om eerst te bepalen welke inferenties je wil kunnen maken, om die vervolgens als uitgangsbasis te nemen om je evaluatie vorm te geven. Ook Schuwirth & van de Vleuten (2011) sluiten zich hierbij aan. Zij spreken in dit kader over “programmatic assessment”, waarbij evaluatiemethoden zo gekozen worden opdat ze het gewenste beeld zouden geven van studenten hun vaardigheden. Christodoulou (2016) ziet op dat vlak een duidelijk verschil tussen formatieve en summatieve evaluaties. Formatieve evaluaties dienen informatie te verschaffen over nuttige vervolgstappen in het leerproces. Summatieve evaluaties daarentegen dienen een accuraat, gedeeld beeld te geven van prestaties, om zowel mensen binnen als buiten de onderwijsinstelling te informeren over de vaardigheden van een student. Wat niet wil zeggen dat deze verschillende evaluaties niet gecombineerd kunnen worden. Voor een complexe vaardigheid (i.e., een soft skill) die opgedeeld werd in deelcomponenten, zouden er bijvoorbeeld verschillende formatieve evaluaties kunnen plaats vinden om de deelcomponenten te helpen aanleren, gevolgd door een summatieve evaluatie die op het einde van de rit het behaalde niveau expliciteert.

2.2.3 Authenticiteit

Of het nu om de evaluatie van soft skills gaat of om het even welke andere evaluatie, een derde aandachtspunt betreft de authenticiteit van de evaluatie. Schoolse evaluaties proberen vaak op gestandaardiseerde wijze kennis te meten. Vaak gebeurt dit via schriftelijke examens en meerkeuzevragen. Een kritiek hierop is dat dergelijke evaluaties niet authentiek en niet valide zijn: eerder dan wat men wil meten, meten ze een gedecontextualiseerde, atomistische kennis en verbale vaardigheden (Curtis, 2004b; Wiggins 1989). Naar aanleiding van deze kritiek ging men op zoek naar andere evaluatievormen, en meer bepaald naar authentieke, “real-world” assessments zoals stages, individuele taken of groepswerk.

Een dergelijke manier van werken, brengt echter andere problemen met zich mee. Ten eerste is het zo dat het oordeel mede beïnvloed wordt door taakkenmerken en de interactie tussen de student en de taak (Curtis, 2004b). Sommige taken lenen er zich beter toe om je competentie te tonen dan andere. Dit is een veel voorkomend probleem bij bijvoorbeeld stages omdat de taken daar niet voor iedereen dezelfde zijn (zie ook Duriez et al., 2018). Bovendien zullen sommige studenten met meer zelfvertrouwen een taak uitvoeren, en de kans is groot dat zich dat in het oordeel weerspiegelt, terwijl men er doorgaans niet op uit is verschillen in zelfvertrouwen te meten. Ook hier bestaat dus het gevaar van contaminatie: dat andere dan de bedoelde vaardigheden het oordeel mee bepalen. Ten tweede is het ook zo dat niet alle beoordelaars dezelfde standaarden hanteren (Curtis, 2004b; Duriez et al., 2018). Hou authentieker een taak, hoe meer ruimte er is voor beoordelaars om hun eigen standaarden te hanteren, en hoe

groter het gevaar van beoordelaarsonbetrouwbaarheid wordt (Christodoulou, 2016). Voor authentieke taken zijn de uitdagingen er dan ook in gelegen (1) te bewaken dat de juiste vaardigheden het oordeel bepalen en (2) de beoordelaarsonbetrouwbaarheid te minimaliseren. Wat dat laatste betreft, benadrukt Cimatti (2016) dan ook dat de evaluatie door slechts één docent niet genoeg is om soft skills correct te evalueren. Daartoe zijn verschillende beoordelaars nodig, en eigenlijk best ook verschillende bronnen, inclusief zelfevaluatie (zie 2.2.6).

2.2.4 De precisie van de beoordelingsschaal

Of het nu om de evaluatie van soft skills gaat of om het even welke andere evaluatie, een vierde aandachtspunt betreft de precisie van de beoordelingsschaal die men wenst te gebruiken. Een belangrijke keuze die dient te worden gemaakt wanneer men beslist een soft skill te evalueren is met welk niveau van precisie men deze soft skill wil kwantificeren. Opteert men voor een pass-fail-systeem, voor meerdere performantieniveaus, of een score? Bij evaluaties van complexe competenties is het volgens Curtis (2004b) niet ongebruikelijk om een pass-fail-systeem te hanteren, maar volgens hem is dat niet afdoende voor generieke competenties (en dus ook niet voor soft skills). Omwille van de reikwijdte en het ontwikkelingsmatig karakter van dergelijke vaardigheden en omwille van de diversiteit van studenten en de beroepen waarin ze later terecht zullen komen, lijkt het hem niet mogelijk een drempelwaarde te bepalen die in alle gevallen adequaat en relevant zou zijn. Het lijkt hem waarschijnlijk dat verschillende contexten andere performantieniveaus zullen vereisen. Een neveneffect van een dergelijke drempelwaarde zou volgens Curtis (2004b) ook kunnen zijn dat begeleiders zoveel mogelijk studenten over de drempelwaarde heen proberen helpen eerder dan studenten te proberen helpen hun maximale capaciteit te bereiken. Vanuit die bekommernis doen Masters & Forster (2000) drie suggesties opdat de evaluatie studenten zou aanmoedigen zo goed mogelijk te presteren: (1) de resultaten afzetten tegen de minimale vereisten, (2) performantiestandaarden gebruiken (bijv., beginner, gevorderd, en expert, waarbij het dan de gewoonte is die standaarden op elk niveau te definiëren) en (3) de gemiddelde prestatie van studenten mee rapporteren (in de vorm van gemiddelde, mediaan, standaarddeviatie, en/of percentielen).

Christodoulou (2016) is uitgesproken voorstander van die laatste suggestie. Meer bepaald bepleit zij het gebruik van "gescaleerde scores" of, met andere woorden, de transformatie van ruwe scores (die niet direct onderling vergelijkbaar zijn) naar gescaleerde scores die wel direct vergelijkbaar zijn. Een gescaleerde score kennen we van intelligentietests, met 100 als gemiddelde en scores die standaardnormaal verdeeld zijn rond dit gemiddelde. Een eerste reden waarom ze hier voorstander van is, is omdat je zo fijnere details kunt rapporteren, en de score kunt laten vergezellen van een betrouwbaarheidsinterval. Een tweede reden is dat een dergelijke verdeling beter aansluit bij de realiteit dan performantiestandaarden. Die laatste suggereren immers discrete, kwalitatieve verschillen tussen studenten, terwijl prestatieverschillen continue en gradueel zijn. Ook haar hoofdbekommernis is vermijden dat begeleiders zich uitsluitend zouden richten op studenten die net onder een drempelwaarde scoren teneinde zoveel mogelijk studenten met zo weinig mogelijk moeite in een zo hoog mogelijke categorie te krijgen. Op die manier riskeert men zich enkel te richten op kleine voortuitgang die mogelijks niet statistisch significant is maar dat wel lijkt omwille van de gehanteerde categorieën. Om dit concreet te maken: stel dat je drie studenten hebt. Student 1 heeft een laag beginnersniveau, Student 2 heeft een hoog beginnersniveau en Student 3 heeft een laag gevorderdenniveau. Student 1 en Student 2 zitten in dezelfde categorie maar Student 3 zit een categorie hoger.

Nochtans lijken de prestaties van Student 2 veel harder op de prestaties van Student 3 dan op de prestaties van Student 1 en tonen de betrouwbaarheidsintervallen van de onderliggende (fijnere) scores aan dat beide studenten niet significant van elkaar verschillen (zie Figuur 2.1). Wil je met zo weinig mogelijk inspanning zoveel mogelijk studenten in een hogere categorie krijgen, dan loont het om op Student 2 te focussen. De kans dat die een categorie kan stijgen, is immers aanzienlijk groter dan de kans dat Student 1 of Student 3 een categorie kan stijgen. Student 2 heeft maar een heel klein duwtje nodig. Maar gesteld dat die door die inspanningen de volgende keer dezelfde score haalt als Student 3, dan mag die wel in een hogere categorie terecht gekomen zijn, maar dan heeft die eigenlijk toch geen vooruitgang geboekt, want zijn stijging is niet significant. Richt je daarentegen je aandacht op Student 1 en scoort die de volgende keer evengoed als Student 2, dan zit die nog steeds in dezelfde categorie maar heeft die wel meer vooruitgang geboekt dan Student 2 in bovenstaand scenario.

Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat Christodoulou (2016) deze manier van werken enkel bepleit voor summatieve evaluaties. Voor formatieve evaluaties vindt ze dit niet van toepassing omdat die een andere doelstelling hebben: die dienen het leren te assisteren eerder dan zicht te geven op iemands totale prestatie relatief ten aanzien van anderen. Voor formatieve evaluaties stelt zij voor met ruwe scores te werken omdat die informatiever zijn voor de leercyclus en omdat die ook direct voorhanden zijn. Voor formatieve evaluaties is Christodoulou (2016) zelfs geen voorstander van authenticiteit. Voor haar moeten formatieve evaluaties net atomistisch en analytisch zijn. Ze dienen namelijk de werkpunten zo specifiek mogelijk bloot te leggen. Hiertoe lijken meerkeuzevragen haar erg nuttig. Dergelijke vragen kunnen volgens haar, indien doordacht gebruikt, ingezet worden om complexe inhouden gericht te bevragen teneinde specifieke werkpunten te identificeren. En dat is voor haar onontbeerlijk om betekenisvolle feedback te kunnen geven. Gegeven het feit dat complexe vaardigheden uit verschillende elementen bestaan, kan niet elke formatieve evaluatie er hetzelfde uitzien: de formatieve evaluatie dient afgestemd op het element dat geëvalueerd wordt. Daarom dienen formatieve evaluaties ook frequent te gebeuren. Uitgebreide kwalitatieve feedback leent zich uitstekend tot formatieve evaluaties. Kwalitatieve feedback is er immers expliciet op gericht informatie te bieden over hoe iemand vooruitgang kan boeken. Volgens Dahlgren et al. (2009) is kwalitatieve feedback effectiever om het "diep" leren van studenten te bevorderen dan een systeem waarin punten worden gegeven. Zelfs een systeem waarin men met performantiestandaarden werkt, zou "oppervlakkig" leren bevorderen omdat het ervoor zorgt dat studenten zich meer gaan richten op de evaluatie dan op het leren zelf (zie ook Shute, 2008). Onderzoekers zoals Wiliam (2007) en Lipnevich & Smith (2009) vonden zelfs dat kwalitatieve feedback aanleiding gaf tot meer vooruitgang wanneer die niet vergezeld ging van punten.

2.2.5 Mogelijke evaluatievormen

Volgens Curtis (2004b) kunnen bovenstaande elementen (i.e., doel van de evaluatie, validiteit en betrouwbaarheid, authenticiteit, en de precisie van de beoordelingsschaal) gebruikt worden om mogelijke evaluatievormen te vergelijken. In dit geval gaat het dan specifiek om evaluatievormen die gebruikt kunnen worden voor generieke competenties en soft skills. Curtis (2004b) ziet vier mogelijke evaluatievormen maar benadrukt dat deze niet in oppositie tot elkaar staan. Ze hebben een gelijkaardig doel (i.e., de prestaties van studenten documenteren en rapporteren). Enkel de methode verschilt. Omwille van de sterktes van elke evaluatievorm, kunnen ze elkaar dan ook perfect aanvullen. Gegeven de verschillende mogelijke doelen die de evaluatie

van soft skills kan dienen (zie 2.1.1), lijkt het zelfs noodzakelijk om verschillende evaluatievormen te combineren. De mogelijke evaluatievormen die Curtis (2004b) ziet, zijn:

1. Holistische oordelen door docenten - Holistische oordelen werken vrij goed in schoolcontexten waar docenten en studenten frequent contact hebben en waar docenten studenten nauw kunnen observeren. McCurry & Bryce (1997, 2000) toonden aan dat wanneer er gewerkt wordt met docentenpanels, en wanneer die eerst voldoende getraind worden in hoe ze moeten oordelen over sleutelcompetenties, er een behoorlijke consensus blijkt binnen de panels. Een nadeel van holistisch oordelen is wel dat beoordelaars gelimiteerd zijn tot een beperkte waaier aan contexten, met name die contexten waarin er voldoende contact is tussen docenten en studenten (Curtis, 2004b).
2. Portfolio's gecreëerd door studenten - Portfolio's verschaffen rijke data die vervolgens kunnen worden beoordeeld en zijn nuttig om studenten bewust te maken van (de ontwikkeling van) hun vaardigheden. Ze vormen zo een leerervaring op zich (Troper & Smith, 1997). Een nadeel van deze benadering is dat de data, hoewel rijk en gedetailleerd, niet gestandaardiseerd zijn en daardoor niet gemakkelijk te verwerken zijn door beoordelaars. Men kan beoordelaars hier wel in trainen (Troper & Smith, 1997) maar de verwerking blijft erg arbeidsintensief. Andere nadelen zijn het probleem van de constructvaliditeit (een portfolio wordt niet enkel bepaald door de relevante vaardigheid maar ook door de vaardigheid om een overtuigend document samen te stellen) en het probleem van beoordelaarsonbetrouwbaarheid (Kechagias, 2011).
3. Evaluaties op basis van werkervaringen - Evaluaties op basis van werkervaringen zijn nuttig, erg authentiek en valide, en hebben, als ze gepaard gaan met informatieve feedback, een groot leerpotentieel. Een nadeel is dat de resulterende rapporten niet gestandaardiseerd en moeilijk vergelijkbaar zijn. Ook dit vereist dus een training in het verwerken hiervan. Bovendien is het ook zo dat de mogelijkheid om bepaalde vaardigheden te ontwikkelen verschilt van werkplek tot werkplek (Kechagias, 2011).
4. Evaluaties met gespecialiseerde instrumenten - Evaluaties met instrumenten die speciaal ontworpen zijn om soft skills te meten zijn ideaal om over die skills te rapporteren op een manier die gemakkelijk geïnterpreteerd kan worden door zowel studenten als toekomstige werkgevers. Hierbij wordt dan vaak gebruik gemaakt van gestandaardiseerde instrumenten (bijv. meerkeuzevragenlijsten) die een onderlinge vergelijking van studenten toelaten. Ideaal om te komen tot heel precieze beoordelingsschalen, maar door het gebrek aan authenticiteit stelt zich de hoger geschetste validiteitsvraag. Curtis (2004b) stelt ook dat deze benadering het evalueren loskoppelt van het leerproces. Christodoulou (2016) is het hier echter niet mee eens (zie 2.2.4) en Kechagias (2011) benadrukt dat gespecialiseerde instrumenten er ook op gericht kunnen zijn de prestaties van studenten te vergelijken met vooropgestelde criteria, met als voordeel dat men deze criteria dan op voorhand duidelijk kan (en moet) communiceren. Dit maakt de evaluatie meer authentiek en minder losgekoppeld van het leerproces.

We kunnen hierbij opmerken dat Curtis (2004b) een erg enge definitie van "holistisch oordelen" lijkt te hanteren. Hij lijkt die term te reserveren voor situaties waarin docenten op basis van pure observatie een globaal oordeel vellen. Een oordeel dat dan uiteraard zowel kwalitatief als kwantitatief kan zijn. Curtis (2004b) lijkt er echter aan voorbij te gaan dat ook de andere evaluatievormen die hij opsomt zich lenen tot een holistisch oordeel. Dit is evident voor portfolio's en werkervaringen (al kan het oordeel in dat laatste geval misschien beter overgelaten worden

of gevormd worden in samenspraak met de werkbegeleider), maar dit kan ook zo zijn voor gespecialiseerde instrumenten. Bijvoorbeeld wanneer die zich richten op de soft skill in zijn totaliteit zonder die te gaan uitsplitsen in deelcomponenten. Ook in dat geval kun je, wanneer je de redenering van Sadler (2009) volgt, spreken van een holistisch oordeel.

Sadler (2009) vult de term “holistisch oordelen” in door dit af te zetten tegen “analytisch oordelen”. In holistisch oordelen velt de beoordelaar een globaal oordeel over een bepaalde vaardigheid. In analytisch oordelen komt het oordeel op een andere manier tot stand: een vaardigheid wordt opgesplitst in deelcomponenten, die worden vervolgens naar criteria vertaald en beoordeeld, waarna de deeloordelen vaak door middel van een vooraf bepaalde rekenregel gecombineerd worden. Volgens Sadler (2009) is analytisch oordelen al een aantal decennia aan een opmars bezig. De populariteit hiervan kan worden verklaard doordat dit gezien wordt als een manier om het evalueren objectiever en transparanter te maken. Maar Sadler (2009) stelt dat dit grotendeels een illusie is. In de praktijk blijft het immers zo dat het globaal oordeel vaak de deeloordelen voorafgaat, wat er dan toe leidt dat docenten de deeloordelen op dusdanige wijze proberen maken opdat het eindoordeel zou overeenstemmen met het globaal oordeel (zie ook Bloxham, Boyd & Orr 2011). Dit lukt niet altijd. Soms vindt een docent een bepaalde prestatie beduidend beter of slechter dan het resultaat van de optelsom van de deeloordelen. De reden daarvoor is vaak dat de criteria die ervoor zorgen dat hij een prestatie beter of slechter vindt ontbreken in de criteriumlijst. De criteria die men gebruikt zijn immers vaak slechts een selectie van mogelijke criteria die men in het oordeel zou kunnen betrekken. De ontbrekende criteria kunnen niet retrospectief in rekening worden gebracht zonder te raken aan de transparantie en schijnbare objectiviteit. Het is bovendien ook mogelijk dat sommige criteria de lijst niet gehaald hebben omdat ze in die mate abstract zijn dat ze moeilijk gecommuniceerd kunnen worden (waardoor ze niet geschikt zijn voor de beoogde transparantie). In plaats van transparantie na te streven, doet men er volgens Sadler (2009), een voorstander van holistisch oordelen, beter aan studenten kwaliteit te leren herkennen zonder gebonden te zijn aan vooraf vastgelegde criteria. Volgens haar zou men er goed aan doen studenten zelf holistische oordelen te laten maken en hen hun oordelen te leren rechtvaardigen in interactie met docenten en medestudenten. Op die manier leer je hen zelf criteria formuleren, en zo kunnen ook de criteria die moeilijk in lijstjes te gieten zijn aan bod komen. Zij ziet criteria leren formuleren om de kwaliteit van iets te beoordelen als een essentieel onderdeel van het leerproces.

Ook Christodoulou (2016) sluit zich hier deels bij aan, of toch wanneer het aankomt op summatief evalueren. Eerder zagen we dat zij voorstander is van het gebruik van gescaleerde scores voor summatieve evaluaties (zie 2.2.4), maar zij ziet ook nog een andere manier om tot betere summatieve evaluaties te komen: vergelijkend oordelen (= comparative judgment). Voor formatief evalueren ziet ze daar dan weer geen heil in omdat hier weinig bruikbare feedback uit voort vloeit. Al hangt dat er natuurlijk allemaal van af in welke mate je vereist dat mensen hun oordelen rechtvaardigen (en gaandeweg criteria leren formuleren; zie o.a. Bouwer et al., 2018; Seery, Canty & Phelan, 2012). De onderliggende assumptie bij vergelijkend oordelen (= een vorm van holistisch oordelen) is dat het gemakkelijker is om prestaties onderling te vergelijken dan om een prestatie op zich te beoordelen omdat een oordeel nu eenmaal altijd resulteert uit een vergelijkingsproces (Laming, 2003; Thurstone, 1927). Recent wordt er binnen KdG meer en meer gewerkt met een instrument dat speciaal ontworpen is voor vergelijkend oordelen: D-PAC (Lesterhuis et al., 2017). De bedoeling van D-PAC (en vergelijkend oordelen in het algemeen) is beoordelaars paarsgewijze vergelijkingen te laten maken. Ze dienen dus telkens twee

prestaties met elkaar te vergelijken en aan te geven welke prestatie ze best vinden. Na toepassing van het Bradley-Terry-Luce model (BTL; Bradley & Terry, 1952; Luce, 1959) resulteert deze procedure in een rangorde van studenten van minst naar meest bekwaam (Lesterhuis et al., 2017). Indien gewenst kan in deze rangorde een cesuur aangebracht worden (= aangeven wat het punt is waarboven studenten wel en waaronder studenten als niet geslaagd dienen te worden beschouwd) en kan er een puntenverdeling aan worden toegekend. Verder laat het BTL-model ook toe te berekenen hoe afwijkend beoordelaars zich gedragen ten aanzien van elkaar en hoe groot de consensus is over de oordelen heen (Lesterhuis et al., 2017).

Het punt dat we hiermee willen maken, is het volgende. In het stuk over validiteit en betrouwbaarheid (zie 2.2.2) gaven we aan dat het aan te bevelen valt soft skills uit te splitsen in deelcomponenten en die te vertalen naar gedragsindicatoren. De uitsplitsing van soft skills in deelcomponenten en indicatoren kan een basis vormen om de evaluatie vorm te geven, maar dat hoeft niet. Of je die uitsplitsing al dan niet gebruikt om de evaluatie vorm te geven, hangt af van de keuze om holistisch dan wel analytisch te beoordelen. Ook als je ervoor kiest holistisch te beoordelen blijft het een zinvolle oefening om een soft skill uit te splitsen in deelcomponenten. Deelcomponenten identificeren kan immers helpen om een duidelijker beeld te krijgen van wat je wil meten. Deelcomponenten identificeren kan op basis van professionele ervaring, maar de vakliteratuur kan daar vaak ook bij helpen. Hoe je het ook aanpakt, belangrijk is dat je een gemeenschappelijke taal ontwikkelt die toelaat na te denken en te spreken over de vaardigheid die je wil meten. Want daar knelt vaak het schoentje wanneer men een soft skill wil evalueren: wat houdt die skill precies in en wat zijn de uitingvormen ervan?

2.2.6 Het belang van zelfevaluatie

Er werd reeds herhaaldelijk aangestipt dat evaluaties verschillende doelen kunnen dienen. Niet elk van de hogervermelde evaluatievormen is even geschikt voor elk van die doelen, al hangt veel natuurlijk af van de concrete uitwerking van die evaluatievormen. Als een doel van de evaluatie is het leren te assisteren, dan benadrukken heel wat auteurs de cruciale rol van vormen van self-assessment of zelfevaluatie, en dan is het belangrijk hier ruimte voor te maken binnen minstens één van de gehanteerde evaluatievormen. Wanneer men werkt met portfolio's, dan is dat bijna een evidentie. Maar ook binnen de andere evaluatievormen kan hier ruimte voor zijn. Evaluaties op basis van werkervaringen laten ruimte voor zelfevaluatie, gestandaardiseerde instrumenten kunnen eveneens gebruikt worden voor zelfevaluatie, en wanneer men werkt met holistische oordelen door een docent, kan er een systeem gezocht worden om daar de student een stem in te geven. In dat geval spreekt men van co-assessment of co-evaluatie (zie o.a. Sluijsmans et al., 1998). Co-evaluatie houdt in dat studenten de kans krijgen zichzelf te evalueren, terwijl de docent toch de controle behoudt over de eindevaluatie.

Waarom is zelfevaluatie zo belangrijk? Eerder stelden we reeds dat verschillende auteurs het belang van soft skills voor levenslang leren benadrukken (e.g., Clayton et al., 2004). Kechagias (2011) merkt op dat één van de belangrijkste vaardigheden en zelfs voorwaarden voor de ontwikkeling van soft skills en levenslang leren de capaciteit is om jezelf te evalueren. Zelfevaluatie wordt dan ook gezien als een geschikt middel om studenten te brengen tot reflectie over het eigen werk, betere prestaties en het besef dat men verantwoordelijk is voor zijn eigen leren en dat dat een dynamisch, levenslang proces is (zie onder andere Boud, 1995; Falchikov & Boud, 1989; Kechagias, 2011; Sambell & McDowell, 1998; Schön, 1987; Sluijsmans et al., 1998). In combinatie met peer- en of co-assessment kan dit bovendien ook de motivatie en

tevredenheid van studenten vergroten doordat ze zich meer betrokken voelen bij het evaluatieproces, doordat ze zich gewaardeerd voelen in hun oordeel, en doordat er zo ook structureel ruimte gemaakt wordt voor een constructieve uitwisseling van ideeën over de te leren vaardigheden (Brown & Dove, 1991; Sadler, 2009; Sluijsmans et al., 1998). Peer assessment biedt studenten bovendien ook de kans om zich te vergelijken met hun medestudenten en beter te letten op wat die eventueel anders of beter doen. Moerkerke (1996) stelt dat, door vormen van self- en peer assessment te integreren in het curriculum, het waarschijnlijker wordt dat studenten zich zullen ontwikkelen tot competente personen die in staat zijn levenslang te leren en te reflecteren over hun leerproces, hun prestaties, en hun gedrag in het algemeen. Een bijkomend voordeel van self- en peer assessment is uiteraard dat studenten vaak meer zicht hebben op het concrete functioneren van zowel hun medestudenten als zichzelf dan docenten. Self- en peer assessment dragen daardoor de potentie in zich om te komen tot meer accurate oordelen.

Verschillende auteurs benadrukken dat het zowel voor self- als peer assessment noodzakelijk is om studenten te trainen in het evalueren van zichzelf en anderen. Men kan daarbij op voorhand duidelijk maken welke criteria studenten dienen te hanteren (Sadler & Good, 2006; Sluijsmans et al., 1998), wat de doelen zijn die men voor ogen heeft, en welke standaarden dienen te worden bereikt (Boud, 1995; Falchikov & Goldfinch, 2000; Kechagias, 2011). Of men kan bewust de criteria niet op voorhand vastleggen (zie 2.2.5, Sadler, 2009). Als men zinvol gebruik wil maken van self- en peer assessment, dan moet men wel bewaken dat de taken die studenten moeten evalueren in lijn liggen met het niveau dat je van studenten kunt verwachten. Zijn taken te complex, dan zullen ze die niet kwaliteitsvol kunnen beoordelen (Christodoulou, 2016). Christodoulou (2016) waarschuwt dat mensen met geringe vaardigheden er doorgaans slecht in zijn om hun eigen niveau in te schatten. Ze neigen ertoe zichzelf te overschatten omdat hun incompetentie ervoor zorgt dat ze hun eigen fouten niet kunnen zien (Ehrlinger et al., 2008; Kruger & Dunning, 1999; Sheldon, Dunning, & Ames, 2014). Miller & Geraci (2011) wijzen er in dit kader ook op dat studenten met geringe vaardigheden minder vertrouwen hebben in de accuraatheid van het oordeel over zichzelf, wat erop wijst dat ze zich ten dele bewust van zijn hun geringe metacognities. Dergelijke metacognities ontwikkelen, en het verschil tussen competentie en incompetentie leren, is volgens Christodoulou (2016) een belangrijk aspect van competentieontwikkeling. Co-assessment kan dan ook nuttig zijn om het evalueren van studenten in goede banen te leiden. Denton (2004) benadrukt dat een validatie door docenten van de zelfevaluatie niet enkel nodig is als kwaliteitscontrole en als formele "erkenning", maar dat dit docenten ook de kans geeft om feedback te geven. Op die manier kan men de student helpen in zijn ontwikkelingsproces. Over het algemeen lijken auteurs het erover eens dat je kunt verwachten dat studenten gaandeweg beter zullen worden in het evalueren van zichzelf en anderen (Birenbaum & Dochy, 1996; Boud & Falchikov, 1989; Christodoulou, 2016). Verschillende studies geven ook aan dat de punten die docenten en studenten geven vaak hoog gecorreleerd zijn (e.g. Falchikov & Goldfinch, 2000; Fry, 1990; Longhurst & Norton, 1997; Orpen, 1982; Sadler & Good, 2006), al is dat wel iets dat men maar beter kan checken (Sadler & Good, 2006). Falchikov en Goldfinch (2000) stippen aan dat een dergelijke consensus gemakkelijker bereikt wordt wanneer het gaat om schoolse producten en processen dan wanneer het gaat om praktijkervaringen. Als studenten niet komen tot voor de docent aanvaardbare evaluaties, kan men de evaluatievaardigheden van studenten proberen vergroten en/of zich beperken tot het louter formatief gebruik van hun input (Boud, 1989).

2.3 Soft skills aanleren

2.3.1 Kunnen soft skills worden aangeleerd?

In het stuk over soft skills evalueren werd veel aandacht besteed aan formatief evalueren. Formatief evalueren is erop gericht om het leren te assisteren. Maar kun je soft skills überhaupt aanleren of zijn ze aangeboren? Dit is een relevante vraag gegeven dat er in de definities van soft skills termen als persoonlijke eigenschappen en persoonlijkheidskenmerken voorkomen (Cinque 2016). Een implicatie hiervan is dat er een grote variatie bestaat in de mate waarin iemand van nature uit over bepaalde soft skills beschikt. Sommige mensen hebben van nature uit goede soft skills, anderen niet. De vraag of je soft skills kunt aanleren is uiteraard vooral relevant voor mensen die niet reeds van nature uit over deze skills beschikken.

Kechagias (2011) verdedigt het standpunt dat soft skills geen stabiele, aangeboren kenmerken zijn maar een uiting van een gepaste prestatie in een bepaalde situatie, ook al komt deze prestatie mede tot stand op basis van persoonskenmerken. Volgens hem hangt de verwerving, ontwikkeling en uiting van een soft skill niet enkel af van persoonskenmerken maar ook van contextuele kenmerken en de interactie tussen beide. Opdat een soft skill tot uiting zou komen in een job, functie of rol moet de context zich ertoe lenen dat de soft skill tot uiting kan komen, moet iemand beschikken over de nodige persoonskenmerken en gemotiveerd zijn om die soft skill tot uiting te brengen (i.e., persoonlijkheidstrekken, cognitieve vaardigheden, en emotionele intelligentie) en moet die persoon de nodige conceptuele, procedurele en attitudinale kennis hebben (i.e., weten wat een soft skill inhoudt en hoe die te gebruiken). Kechagias (2011) beklemtoont hiermee dat soft skills een kenniscomponent hebben. Die hoeft niet bewust te zijn maar die kan wel bewust gemaakt worden. Wanneer men de kenniscomponent van een soft skill gaat expliciteren, kan men die kennis ook overdragen en kan men de bijhorende vaardigheden minstens tot op zekere hoogte aanleren, ook al zijn er persoonlijke beperkingen aan de mate waarin iemand een soft skill kan (of wil) aanleren. Shulz (2008) benadrukt in dit opzicht het belang van iemands capaciteit om eigen tekortkomingen te (h)erkennen en van de wil om daar iets aan te veranderen. Als iemand zijn tekortkomingen kan zien en daar iets aan wil veranderen, dan is die persoon volgens hem klaar voor training of zelf-training.

Er lijkt dus een consensus te bestaan over het feit dat soft skills minstens tot op zekere hoogte aangeleerd kunnen worden. Maar wanneer gebeurt dat dan best? De ontwikkeling van soft skills wordt doorgaans gezien als een levenslang proces (Clayton et al., 2004). Men begint hier dus best zo vroeg mogelijk mee. Bij voorkeur al in de kindertijd (Cimatti, 2016; Cinque, 2016; OECD, 2015; Shulz, 2008). Maar de literatuur benadrukt ook het belang van universitaire en hogeschoolcontexten omdat dit contexten bij uitstek zijn waar men inzet op geavanceerde professionele vaardigheden (Cimatti, 2016; Cornalli, 2018; Ruiz-Morales, 2017).

2.3.2 Hoe kunnen soft skills worden aangeleerd leren?

2.3.2.1 *Het belang van de context*

Cimatti (2016) benadrukt dat de verantwoordelijkheid voor de implementering van een efficiënte leerlijn rond soft skills in een universitaire of hogeschoolcontext in eerste instantie bij de directie en het management (bijv., het opleidingshoofd) ligt. Het management dient een duidelijk kader voor het belang van een dergelijke leerlijn te creëren. Het management moet ook beslissen welke soft skills belangrijk zijn. Cimatti (2016) beveelt aan er niet meer dan 4 of 5 te

kiezen. De gekozen soft skills moeten consistent zijn met de waarden en de doelen van de opleiding (en de bredere instelling in het algemeen) en moeten deel uitmaken van de visie van de opleiding zoals ook beschreven in officiële documenten waarin de opleiding wordt voorgesteld. Op die manier kan het belang van deze soft skills structureel duidelijk gemaakt worden aan zowel docenten als studenten. Cinque (2016) stipt in dit verband aan dat dingen aanleren op zich niet genoeg is en dat een ondersteunende omgeving noodzakelijk is. Als hier voldoende draagvlak voor is van bovenaf, dan is er ook veel meer mogelijk. Dan zijn niet alleen curriculaire inspanningen mogelijk maar kunnen ook extra-curriculaire inspanningen aangemoedigd worden die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de gekozen soft skills.

2.3.2.2 *Het belang van duidelijke definities*

In het stuk over validiteit en betrouwbaarheid (zie 2.2.2) gaven we aan dat het aan te bevelen valt soft skills uit te splitsen in deelcomponenten en die te vertalen naar gedragsindicatoren. De uitsplitsing van soft skills in deelcomponenten en indicatoren kan een basis vormen om de evaluatie vorm te geven, maar dat hoeft niet. Deelcomponenten identificeren is in eerste instantie nuttig om een duidelijker beeld te krijgen van wat men wil evalueren en van wat een soft skill precies inhoudt (zie 2.2.5). Een duidelijk beeld krijgen van wat een soft skill inhoudt, is niet enkel relevant voor de evaluatie ervan, maar ook voor het aanleren ervan. Een duidelijk beeld hebben van wat een soft skill inhoudt, is dus een belangrijke eerste stap om het curriculum vorm te geven en vast te leggen hoe men het aanleren ervan wil aanpakken. Hoe nauwkeuriger de soft skill omschreven kan worden, hoe doelgerichter men die kan gaan aanleren en hoe beter men de vooruitgang kan evalueren. Vooraleer een geschikte leermethode te zoeken of te ontwikkelen om soft skills aan te leren, dient men eerst zicht te krijgen op wat die precies inhouden en welke deelcomponenten ze omvatten (Kechagias, 2011). Dit kan door erover te discussiëren en/of door gericht de literatuur rond de gekozen soft skills uit te pluizen. Een beter beeld krijgen van mogelijke deelcomponenten en eventuele gedragsindicatoren kan ook helpen om het niveau te bepalen dat men voor ogen heeft (Cimatti, 2016) en helpen duidelijk maken wat de standaarden en criteria zijn die verwacht worden (Sparrow, 2018).

2.3.2.3 *Alleenstaand versus ingebed*

Kechagias (2011) onderscheidt twee stromingen met betrekking tot het aanleren van soft skills: generalisten en specificisten (zie ook Moore, 2004). Voor generalisten zijn soft skills generiek, kunnen ze los van inhoud aangeleerd worden en toegepast op elke discipline. Kritisch denken wordt dan bijvoorbeeld aanzien als een universele set cognitieve processen die los van concrete inhoud aangeleerd kunnen worden en overall op toegepast. Specificisten daarentegen stellen dat soft skills fundamenteel contextafhankelijk zijn en niet los gezien kunnen worden van de vakinhoud. Kritisch denken kan dus voor hen ook niet aangeleerd worden los van vakspecifieke kennis. In lijn met de specificisten stellen Tricot & Sweller (2014) dat universele cognitieve processen omwille van hun algemeen belang vaak "biologisch primair" zijn en automatisch verworven worden zonder tussenkomst van leraars. Deze meer universele cognitieve processen zijn volgens hen ook zo diepgeworteld dat leraars daar nog weinig verandering in kunnen aanbrengen. Volgens hen is de enige manier om die te veranderen inzetten op het aanleren van context-specifieke kennis. Het komt er dan op aan die kennis zo vaak te oefenen dat ze automatisch wordt en de biologisch primaire processen vervangen. Eveneens in lijn met de specificisten stelt Cimatti (2016) dat soft skills altijd tot uiting komen binnen een context. Ze benadrukt ook dat concrete taken vaak zowel hard skills als soft skills vereisen en dat het vaak

moeilijk is beide te onderscheiden. Algemeen kan wel gesteld worden dat beide opvattingen met bijhorende aanpak hun voor- en nadelen hebben. De keuze tussen beide hangt dan ook in eerste instantie af van de omstandigheden en van wat men wil bereiken.

Kechagias (2011) is voorstander van een gecombineerde aanpak. Soft skills enkel alleenstaand aanleren is volgens hem slechts aangewezen wanneer het aanleren van soft skills niet ingebed kan worden in een werkplek. De transfer van soft skills naar de werkplek wordt daardoor immers bemoeilijkt. Kechagias (2011) stelt voor om in zo'n geval deze soft skills zoveel mogelijk te integreren in concrete taken zoals projecten, simulaties of workshops. Hij benadrukt dat het aanleren van soft skills inbedden in het vakinhoudelijke moeilijker en complexer is, maar het maakt hen ook meer relevant, wat op zijn beurt de motivatie van studenten om ze aan te leren kan verhogen (zie ook Dawe, 2004). Nadelen van een ingebedde manier van werken zijn volgens Julian (2004) dat het belang van de soft skills naar de achtergrond kan verdwijnen omdat het vakinhoudelijke te hard de bovenhand krijgt en omdat de docenten die het werk moeten begeleiden vaak geselecteerd worden op hun vakinhoudelijke kennis eerder dan op hun kennis van soft skills. Wanneer men ervoor kiest om soft skills aan te leren door ze in te bedden in vakinhoudelijke taken, is het dus belangrijk erop toe te zien dat die soft skills daadwerkelijk voldoende aan bod komen en voldoende gewicht krijgen. Een voordeel van soft skills inbedden in het vakinhoudelijke is, zoals reeds aangehaald, dan weer dat het gemakkelijker wordt om ervoor te zorgen dat de soft skills daadwerkelijk transfereren naar de werkplek (Kechagias, 2011; Dawe, 2004). Tegelijkertijd kan een dergelijke specialisatie de transfer naar andere situaties bemoeilijken. Reden daarvoor is dat er op die manier vaak maar één specifieke toepassing van een soft skill binnen één bepaalde context aan bod komt (Julian, 2004; Resnick, 1987). Wil men ervoor zorgen dat de soft skills ook naar andere contexten transfereren, dan dient duidelijk gemaakt te worden dat ze ook in andere situaties bruikbaar zijn, en dan dienen studenten op weg gezet te worden om ze ook daadwerkelijk in andere situaties te gebruiken. Volgens Curtis (2004b) is het nodig (1) mensen te informeren over de kernelementen van een soft skill, (2) mensen aan te moedigen om hun gebruik van een soft skill te analyseren, en (3) mensen te laten nadenken over situaties waarin die soft skill van pas zou kunnen komen en gebruikt kan worden (zie ook Virgona & Waterhouse, 2004). In navolging van Billett (1999) stelt Kechagias (2011) voor om soft skills als afzonderlijke bouwstenen van de aan te leren kennis te behandelen maar ze tegelijkertijd ook in te bedden in het vakinhoudelijke. Naast een conceptuele kennis (die men best bereikt met een alleenstaand aanpak) is het immers de variëteit aan ervaringen, eerder dan de specifieke leercontext, die belangrijk is voor de ontwikkeling ervan (zie ook Dawe, 2002, 2004).

2.3.2.4 Leermethoden

We zagen reeds dat Kechagias (2011) voorstander is van een combinatie van soft skills aanleren door ze in te bedden in vakinhoudelijke vaardigheden en ze tegelijkertijd ook alleenstaand aan te leren. De logica hierachter is dat studenten er baat bij hebben om op verschillende manieren aan de gekozen soft skills te werken (Sparrow, 2018). Dit kan bijvoorbeeld bereikt worden door doorheen het hele curriculum op verschillende manieren aan soft skills te werken. Zo kun je er zowel alleenstaand aan werken als ze op meerdere manieren inbedden in vakinhoudelijke vaardigheden. Dit zou niet alleen het begrip van wat soft skills inhouden moeten vergroten, maar eveneens meer inzicht moeten bieden in hun brede toepasbaarheid, waardoor ze ook gemakkelijker zullen transfereren naar nieuwe contexten (Dawe, 2002, 2004).

Soft skills aanleren kan onder verschillende vormen. Cinque (2016) lijst een heel aantal Europese projecten op die zich hiermee bezig hebben gehouden, waaronder het MASS-project (Kechagias, 2011) dat als doel had laaggeschoolden voor te bereiden op de arbeidsmarkt, het ModEs-project dat als doel had best practices voor het aanleren van soft skills in kaart te brengen voor 4 Europese landen, het E-QUA-project dat als doel had een overzicht te bieden van hoe soft skills aangepakt worden aan verschillende Europese universiteiten, het DAISS-project dat als doel had het zelfbewustzijn inzake soft skills onder werklozen te vergroten, het HISS-project dat als doel had een aantal tools om soft skills aan te leren op de werkplek samen te vatten, het S-Cube-project dat als doel had een online rollenspel te ontwikkelen om soft skills te verbeteren binnen sociale ondernemingen, het VALEW-project dat erop gericht was verworven competenties te certificeren, en het Elene4work-project dat als doel had een overzicht te maken van hoe soft skills aangepakt worden in 9 verschillende Europese landen. Op basis van het Elene4work-project lijst Cinque (2016) een aantal nationale initiatieven op die ze vermeldenswaardig vindt. Voor België zijn dat onder andere een project van HoGent en het Centrum voor Ondernemerschap van de UGent dat gericht is op soft skills die relevant zijn voor ondernemers en hier ook certificaten voor uitschrijft, het U2ES-project van de universiteit van Namen dat studenten cursussen aanbiedt voor de persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van organisatie- en communicatievaardigheden, een trainingsprogramma van de universiteit van Luik dat doctoraatsstudenten voorbereidt op de arbeidsmarkt, en het project "Logistics in Wallonia" dat trainingen voor zelfontwikkeling, flexibiliteit, leiderschap, teamwork, interpersoonlijke vaardigheden, probleemoplossend vermogen en vaardigheden gericht op werken in multiculturele groepen aanbiedt en hier ook certificaten voor uitschrijft.

Daarnaast sommen Cinque (2016), Kechagias (2011) en Dawe (2002, 2004) een heleboel mogelijk formele trainingen op waaronder vakken, seminaries en/of colloquia; bedrijfsbezoeken en studiereizen; training sessies (eventueel met outdoor activiteiten, al dan niet in kleine groepen of 1-op-1); workshops en bootcamps; individuele taken en groepstaken; interne of externe projecten; onderzoekswerk, casussen, reflectiemomenten, en leer- en discussiegroepen; rollenspellen en simulaties; en stages (inclusief coaching, mentoring en/of een buddy-systeem). Deze formele trainingen zijn niet anders dan de werkvormen die gebruikt kunnen worden om vakinhoudelijke vaardigheden aan te leren, en ze kunnen dan ook zowel gebruikt worden om soft skills alleenstaand aan te leren als om die ingebed in vakinhoudelijke vaardigheden aan te leren. Durlak et al. (2011) wijzen erop dat programma's om soft skills aan te leren doorgaans meer effectief zijn als ze voldoen aan vier voorwaarden: (1) ze volgen een sequentiële benadering waarin stap voor stap alle deelcompetenties getraind worden, (2) ze maken gebruik van actieve leervormen, (3) ze focussen voldoende lang op de soft skills op zich, en (4) ze stellen expliciete leerdoelen. In het Engels vatten ze deze aanbevelingen samen onder het acroniem SAFE (= Sequenced, Active, Focused en Explicit). Ze benadrukken daarbij dat het belangrijk is tegelijkertijd aan al deze aanbevelingen te voldoen, wat betekent dat een sequentiële benadering minder effectief zal zijn als die geen actieve leervormen gebruikt, onvoldoende lang stil staat bij de soft skills en/of als er geen expliciete leerdoelen gesteld worden.

Naast formele trainingen benadrukt Schulz (2008) dat er ook nog een andere manier is om soft skills aan te leren: zelftraining. Ook Dawe (2002) stipt zelfstandig leren aan als een manier om aan soft skills te werken. Dat kan in veel gevallen aan de hand van boeken, e-learning of ander leermateriaal. Cimatti (2016) benadrukt dan weer de rol van de student als individu voor de ontwikkeling van soft skills. Die moet zich in de eerste plaats bewust zijn van zijn (gebrek aan)

soft skills en in staat zijn om acties te ondernemen om die te verbeteren. Ze benadrukt wel dat mentoren of coaches daar een belangrijke rol in kunnen spelen. Een eerste reden waarom begeleiding belangrijk is, is, zoals we hoger reeds aangaven, dat mensen met geringe vaardigheden doorgaans slecht zijn om hun eigen niveau in te schatten, zichzelf neigen te overschatten, en daardoor de noodzaak niet zien om aan die vaardigheden te werken (Ehrlinger et al., 2008; Kruger & Dunning, 1999; Sheldon, Dunning, & Ames, 2014). Een tweede reden is dat studenten vaak niet de nodige voorkennis hebben om zichzelf te sturen, wat kan leiden tot allerlei misvattingen en onvolledige of gedesorganiseerde kennis (Kirschner et al. (2006). Studenten mogen daarom niet aan hun lot overgelaten worden wanneer het erop aankomt belangrijke informatie te verwerven. Mentoren of coaches dienen studenten dan ook te helpen om persoonlijke doelen te bepalen, eventueel op basis van formatieve of summatieve evaluaties (zie ook Ruize-Morales, 2017), waarna ze samen met de student een traject kunnen uitstippelen. De verantwoordelijkheid voor het effectieve leerproces kan via zelftraining wel doorgeschoven worden naar de student zelf. Cinque (2016) spreekt in die optiek over SMART-goals, waarbij dit acroniem staat voor Specific, Measurable, Attainable, Relevant en Time-bound. Het gaat dus om specifieke doelen die niet alleen meetbaar maar ook bereikbaar zijn, relevant en tijdsgebonden. Dit acroniem maakt duidelijk dat de coach meer dient te doen dan enkel doelen helpen stellen. Hij dient ze ook mee op te volgen.

2.3.3 Het belang van feedback

Sparrow (2018) stelt dat, eens er informatie over de prestatie van studenten is verzameld, een volgende stap erin bestaat studenten feedback te geven over hoe ze het doen in het licht van de vooropgestelde criteria. Uit meta-analyses van Hattie (1987) blijkt dat feedback de krachtigste voorspeller van studiesucces is en ook Black & Wiliam (1998) benadrukken in een overzichtswerk inzake evaluatie de grote effecten van feedback in vergelijking met andere onderwijsaspecten. Brown (2004) stelt zelfs dat, als men evaluaties wil inschakelen in een leerproces, feedback de sleutel is. Feedback zorgt ervoor dat een testmoment een leermoment kan worden. Goede feedback heeft de potentie om "deep learning" aan te moedigen. Maar goede feedback geven is niet eenvoudig (Gibbs & Simons, 2004). Enerzijds is het moeilijk om (onder tijdsdruk) bruikbare feedback te geven. Anderzijds wordt feedback door studenten soms niet gelezen (Hounsell, 1987) of begrepen (Lea & Street, 1998). Opdat de feedback "ontvangen" zou worden en opdat studenten er iets mee zouden aanvangen, is het nodig de feedback zo optimaal mogelijk te geven (Gibbs & Simons, 2004; Price, Handley, Millar, & O'Donnovan, 2010). Maar volgens Winstone et al. (2017) is dit niet genoeg. Er zijn vier aspecten langs de kant van de student waar de nodige aandacht aan dient te worden besteed. Winstone (2017) vat die samen in zijn SAGE-model, waarbij SAGE staat voor Self-appraisal, Assessment literacy, Goal-setting and self-regulation, en Engagement and motivation. Wil men dat feedback efficiënt is, dan dient men ervoor te zorgen dat studenten (1) hun eigen functioneren leren beoordelen (= self-appraisal), (2) het beoordelingsproces begrijpen en kunnen toepassen op hun eigen prestaties (= assessment literacy), (3) doelen leren stellen en doelgericht gedrag leren ontwikkelen (= goal-setting and self-regulation) en (4) open staan voor informatie over hun presteren (= engagement and motivation). Rust (2002) stelt dan ook dat, als je wil dat feedback effectief is, je studenten dient aan te moedigen of zelfs verplichten ermee aan de slag te gaan. Dit kan natuurlijk ook op meer "subtiele" wijze, bijvoorbeeld door leertrajecten zo op te stellen dat studenten sowieso met de verkregen feedback aan de slag moeten gaan. Zo kan men bijvoorbeeld

het klassieke “eindrapport” van een opdracht als een eerste stap zien. In plaats van hier onmiddellijk een score aan te geven, zou men daar dan een deelscore (van bijv. 30%) aan kunnen geven, hier uitgebreide feedback bij verstrekken, en studenten vervolgens de kans geven om hun rapport op basis van die feedback aan te passen. De resterende punten zouden op deze herwerking kunnen worden gegeven.

Hattie & Timperley (2007) onderscheiden drie types feedback: (1) feed up (wat is het doel?), (2) feed back (heb ik vooruitgang gemaakt?), en (3) feed forward (wat kan ik doen om vooruit te gaan?). Elk type feedback kan op vier niveaus gegeven worden: op het niveau van de taak, de processen, de zelfregulatie en het zelf. Feedback op dit laatste niveau heeft betrekking op eigenschappen of persoonskenmerken die vaak als weinig veranderbaar gezien worden (bijv. je bent intelligent) of kan iemands capaciteiten relateren aan concrete processen (bijv. je bent intelligent omdat je die strategie gehanteerd hebt). Waar de tweede categorie opmerkingen kan bijdragen aan het toekomstig presteren, heeft de eerste weinig informatieve waarde en wordt de aandacht er enkel door afgeleid van de taak op zich. Hattie & Timperley (2007) beschouwen feedback op dit niveau dan ook als weinig efficiënt en waarschuwen ervoor dat feedback die op die manier de loftrompet blaast, studenten het gevoel kan bezorgen dat de lat laag ligt, waardoor hun engagement vermindert. Feedback heeft volgens hen dus best betrekking op de taak (= in welke mate zijn de criteria bereikt?), de onderliggende processen (= in welke mate waren de inspanningen die iemand deed effectief en efficiënt?), en de zelfregulatie (= in welke mate is de student erin geslaagd zelfstandig zijn taak te monitoren, sturen en evalueren en activiteiten te ondernemen om het leerdoel te bereiken?). Feedback op deze drie niveaus is verweven. Feedback op taakniveau is maar efficiënt wanneer het leidt tot betere strategieën om relevante informatie te leren vinden en begrijpen. Idealiter overstijgt feedback dus het taakniveau en richt het zich op het niveau van de processen die nodig zijn om een soortgelijke taak in de toekomst beter te doen (i.e., hoe pak je een taak best aan?). Dergelijke feedback kan leiden tot meer vertrouwen in de eigen bekwaamheid en meer motivatie en inzet. Hattie & Timperley (2007) stellen dat de meeste evaluaties weinig feedback geven. Dit is het geval wanneer er enkel een score wordt gecommuniceerd, want dit geeft geen informatie over hoe het beter kan (Narciss, 2008; Wiliam, 2011). Wanneer feedback komt (aansluitend op de test of pas later) blijkt weinig belang te hebben, zolang die maar op tijd komt om er nog iets mee te doen. Wat wel belangrijk is, is hoe de feedback wordt gegeven: in voldoende detail, afgestemd op een juist begrip in termen van wat er verwacht wordt, gefocust op het leren, en met aandacht voor acties die de student kan ondernemen (Gibbs & Simons, 2004).

Maar het is niet omdat Hattie & Timperley (2007) feedback op het niveau van het zelf als weinig efficiënt zien, dat dit niveau irrelevant is. Het is belangrijk om te weten waar studenten heen willen (Boekaerts, 1999). Waar studenten heen willen, zal zich vermoedelijk in eerste instantie op taakniveau bevinden, maar door middel van dialoog kun je studenten ongetwijfeld ook stimuleren tot op een dieper niveau nadenken over waar ze meer algemeen heen willen. Idealiter is er dus een dialoog over de doelen die de student stelt en de doelen die de docent stelt, en idealiter sluiten de doelen die de docent stelt aan bij die van de student. In dat opzicht kan er een onderscheid gemaakt worden tussen leeractiviteiten die vertrekken vanuit de docent en leeractiviteiten die vertrekken vanuit de student. Deze laatste zijn onmiskenbaar gedreven door de doelen van de student en vormen een uitgangspunt om daarop in te spelen. Wanneer dit gebeurt, kan men verwachten dat dit zal leiden tot een vervulling van de psychologische basis-

behoeften van de student, met name de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 2000). De kennis die de student geacht wordt op te doen mag natuurlijk niet lijden onder die vrijheid. Sommige dingen moeten nu eenmaal geleerd worden, ook al vindt de student dit niet belangrijk. In dat geval dient de docent duidelijk te (kunnen) maken waarom bepaalde doelen ook voor de student belangrijk zouden moeten zijn.

Wat leren we hieruit? Feedback louter in termen van een score is geen goede feedback. Ze omvat weinig concrete informatie en is daardoor niet geschikt om studenten te laten reflecteren over hun prestatie of over de processen die hierin aan bod kwamen (William, 2011). Feedback kan best gepersonaliseerd en gedetailleerd zijn. Dit biedt een belangrijke leermogelijkheid. Bovendien legt het mogelijke pijnpunten bloot waar de student aan kan werken. Dit kan ook een geschikte basis vormen voor een motiverend gesprek waarin bekeken wordt hoe de student daaraan kan werken. Feedback kan ook best gegeven worden met aandacht voor de motivatie en de persoonlijke doelen van de student en de leertechnieken die die hanteert (Gijbels & Speltinx, 2011). Alle communicatie – van feedback over begeleidingsgesprekken – verloopt bij voorkeur op autonomie-ondersteunende wijze (Deci & Ryan, 2000) en met aandacht voor de zelfwaarde van de student (Gijbels & Speltinx, 2011). Als men vindt dat iemand een onvoldoende niveau heeft, dan moet het mogelijk zijn die persoon daarop te wijzen en die persoon te motiveren de ontbrekende vaardigheden bij te schaven zonder dat men die persoon daartoe moet verplichten. Deci & Ryan (2000) benadrukken dat de groei van de student als individu voorop dient te staan. Vanuit een soortgelijke bekommernis benadrukt Rust (2002) het belang van kritiek te verwoorden in termen van positieve suggesties gericht op “groei”.

2.4 Samenvattend

Er bestaat niet zoiets als “de definitie van soft skills”. Hoe men soft skills definieert, hangt af van de noden van de context en de focus die men hanteert (houdt men enkel rekening met de noden van de specifiek arbeidscontext of ook met de bredere impact van soft skills?). De term “soft skills” is ook niet de enige term die gebruikt wordt voor de relevante vaardigheden. Men spreekt ook over sleutelcompetenties, generische competenties, 21st century skills, ... Gegeven deze waaier aan termen en de verschillen in hoe soft skills worden gedefinieerd, is het vrij logisch dat er verschillende manieren zijn waarop soft skills worden geclassificeerd en geclusterd en dat er ook geen exhaustieve lijst van soft skills bestaat.

Voor wat het evalueren van soft skills betreft, zijn een aantal elementen belangrijk om in rekening te brengen (i.e., het doel van evalueren, validiteit en betrouwbaarheid, authenticiteit, de precisie van de beoordelingsschaal, mogelijke evaluatievormen, en het belang van zelfevaluatie). Op basis van deze elementen kunnen een aantal zaken geconcludeerd worden.

- Enkel summatief evalueren wordt afgeraden. Zowat alle auteurs benadrukken het belang van formatief evalueren omwille van de aard van soft skills en het doel dat ze dienen (o.a., mensen in staat stellen tot levenslang leren). Summatieve en formatieve evaluaties worden best gekozen in functie van wat men wil weten, ingebed in een progressiemodel en op elkaar afgestemd. Formatieve evaluaties dienen bij te dragen aan het begrip van een soft skill en van de ontwikkelingsstappen die kunnen worden gezet, en dienen gevolgd door feedback die specifiek genoeg is om mee aan de slag te kunnen. Mocht het leerproces stropen, dan dient die de knelpunten te verduidelijken.

- De inferenties die je wil maken op basis van de resultaten van een evaluatie hangen af van het doel van die evaluatie. Het is belangrijk eerst te bepalen welke inferenties je wil maken, en dan pas de evaluatie vorm te geven. Idealiter probeert men indien mogelijk ook de validiteit en betrouwbaarheid van de evaluatie aan te tonen. Dit helpt om erop toe te zien dat de evaluatie meet wat ze beoogt te meten.
- Authenticiteit kan het belang van de context in de verf zetten. Voor authentieke taken zijn de uitdagingen erin gelegen (1) te bewaken dat de juiste vaardigheden het oordeel bepalen en (2) de beoordelaarsonbetrouwbaarheid te minimaliseren.
- Summatieve evaluaties gebruiken best een zo precies mogelijke beoordelingsschaal om zoveel mogelijk informatie te geven en studenten ertoe aan te zetten hun beste niveau te halen. Gegeven de vaagheid van soft skills is dit echter niet evident en zoekt men misschien beter andere evaluatievormen. Voor formatieve evaluaties heeft dit minder belang. Het enige wat daarvoor telt, is dat de informatie die eruit voortvloeit voldoende specifiek is om ermee aan de slag te kunnen.
- Verschillende evaluatievormen combineren levert een rijker beeld van het functioneren van studenten op. Men moet er wel rekening mee houden dat het evaluatieproces haalbaar en niet te belastend moet zijn voor de betrokkenen. Een belangrijke keuze die men hier dient te maken is niet enkel de evaluatievorm maar of men ervoor opteert om holistisch of analytisch te beoordelen.
- Door in te zetten op zelfevaluatie kun je studenten bij het evaluatieproces betrekken en kun je hen verantwoordelijkheid geven over hun eigen leerproces. Dit is nodig om studenten in staat te stellen tot zelfreflectie en levenslang leren.

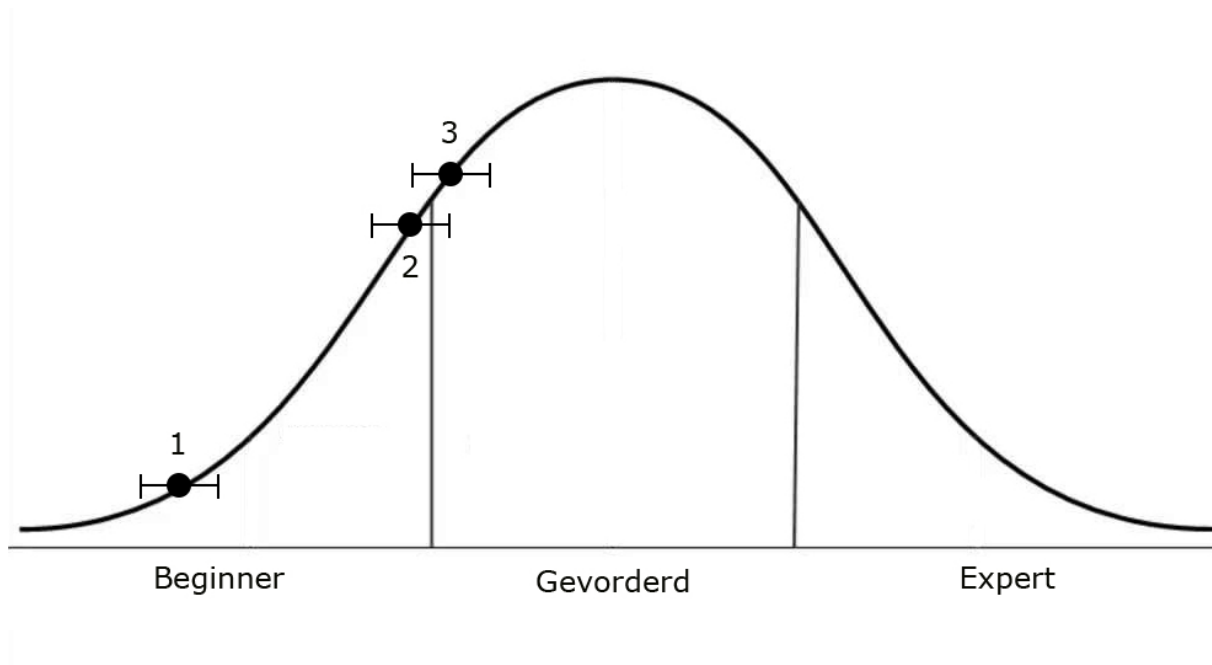
Voor wat het aanleren van soft skills betreft, zijn eveneens een aantal elementen belangrijk om in rekening te brengen (i.e., het belang van de context, het belang van duidelijke definities, alleenstaand versus ingebed en leermethoden). Op basis van deze elementen kunnen ook hier een aantal zaken geconcludeerd worden.

- Om een efficiënte leerlijn rond soft skills te ontwikkelen is het belangrijk dat er in officiële documenten waarin de opleiding wordt voorgesteld duidelijk gemaakt wordt welke soft skills essentieel geacht worden. Dit zijn er best niet te veel.
- Hoe nauwkeuriger de soft skills die men wil gaan aanleren omschreven kunnen worden, hoe doelgerichter men ze kan aanleren. De soft skills uitsplitsen in deelcomponenten kan helpen om meer zicht te krijgen op de soft skills in kwestie.
- Men kan soft skills alleenstaand of ingebed in vakinhoudelijke vaardigheden aanleren. Een combinatie van beide wordt aanbevolen. Dit kan bereikt worden door doorheen het hele curriculum op verschillende manieren aan soft skills te werken. Studenten dienen (1) geïnformeerd over de kernelementen van een soft skill, (2) aangemoedigd om hun gebruik van die skill te analyseren, en (3) aangespoord om na te denken over situaties waarin die skill van pas zou kunnen komen.
- De werkvormen die gebruikt kunnen worden om soft skills aan te leren verschillen niet van de werkvormen om vakinhoudelijke vaardigheden aan te leren. Ze kunnen dan ook zowel gebruikt worden om soft skills alleenstaand aan te leren als om die ingebed in het vakinhoudelijke aan te leren. Het is daarbij belangrijk stapsgewijs in te gaan op de deelcomponenten van een soft skill, actieve leervormen te gebruiken, genoeg tijd uit te trekken voor de skills op zich, en expliciete leerdoelen te stellen. Daarnaast kan men studenten ook aanmoedigen tot en begeleiden in zelftraining.

Idealiter schakelt men formatieve evaluaties in het leerproces in. Dit kan maar goed werken als er aandacht geschonken wordt aan de kwaliteit van feedback die gekoppeld wordt aan de formatieve evaluaties. Concrete tips om feedback te optimaliseren zijn:

- Pols bij studenten naar het soort feedback dat zij zinvol vinden.
- Geef individuele feedback, geef die schriftelijk, en bespreek die mondeling. Dit geeft hen tijd om eerst zelf over de feedback na te denken en geeft hen vervolgens de mogelijkheid hier dieper op in te gaan of over in discussie te treden. Het laat ook toe te checken of de gegeven feedback effectief is "aangekomen".
- Zorg dat de feedback voldoende specifiek is opdat de student ermee aan de slag kan.
- Geef gestructureerde feedback, communiceer die op een positief ondersteunde wijze, en probeer hierbij de persoonlijke leerdoelen van studenten voor ogen te houden.
- Laat studenten reflecteren over hun prestatie, de verkregen feedback, en de wijze waarop ze zich verder kunnen ontwikkelen. Spoor hun aan om met die inzichten aan de slag te gaan. Aarzel niet om hen daar, indien nodig, toe te verplichten.

Figuur 2.1 Performantiestandaarden versus gescaleerde scores: Een voorbeeld met drie performantieniveaus (beginner, gevorderd en expert) en drie studenten (1, 2 en 3) waarbij de fictieve scores van de studenten telkens vergezeld zijn van een fictief betrouwbaarheidsinterval. Scores met een overlappend betrouwbaarheidsinterval verschillen niet significant van elkaar.



Tabel 2.1 Relevante studies inzake de classificatie van soft skills en aanverwante vaardigheden. Deze tabel bevat de term waarmee de relevante vaardigheden aangeduid worden, de bron, en de onderliggende vaardigheden (bron: Cinque, 2016).

-
1. Life skills (WHO, 1993)
 - Besluitvorming en probleemoplossing
 - Creatief denken en kritisch denken
 - Communicatie en interpersoonlijke vaardigheden
 - Zelfbewustzijn en empathie
 - Omgaan met emoties en stress
 2. Transversal competences (ISFOL, 1994; 1998), nuttig om...
 - De aard van de omgeving en taken te diagnosticeren (cognitieve vaardigheden)
 - Zich te verhouden tot mensen en problemen in een context (interpersoonlijke en sociale vaardigheden, cognitieve en gedragsmatige stijlen en communicatievaardigheden)
 - De omgeving en taken onder ogen te zien en ermee om te gaan, zowel mentaal als emotioneel, en acties te ondernemen die grootste kans hebben om een probleem op te lossen (doelen stellen, strategieën ontwikkelen en actieplannen bedenken en uitvoeren)
 3. Key competences for a successful life and a well-functioning society (OECD, 2003)
 - Hulpmiddelen interactief gebruiken
 - i.e., taal, symbolen en tekst, kennis en informatie, en technologie
 - Interactie in sociaal homogene groepen
 - i.e., zich verhouden tot anderen, samenwerken, en omgaan met conflicten
 - Autonoom handelen
 - Vaardigheden die individuen in staat stellen hun leven betekenisvol en verantwoordelijk vorm te geven door controle te behouden over het eigen leven en de werkomstandigheden (i.e., doelen stellen en uitvoeren, je rechten verdedigen)
 4. Key competences for lifelong learning (EU, 2006)
 - Communicatie in de moedertaal
 - Communicatie in andere talen
 - Wiskundige, wetenschappelijke en technologische vaardigheden
 - Digitale competenties
 - Leren leren
 - Sociale competenties en burgerschapscompetenties
 - Zin voor initiatief en ondernemerschap
 - Cultureel bewustzijn en expressie
 5. Generic competence (Tuning, Gonzalez & Wagenaar, 2008)
 - Instrumentele competenties
 - i.e., cognitieve, methodologische, technologische en linguïstische vaardigheden
-

Tabel 2.1 Vervolg

-
- Interpersoonlijke competenties
 - i.e., persoonlijke en sociale vaardigheden (sociale interactie, samenwerken, ...)
 - Systemische competenties
 - i.e., een combinatie van begrip, gevoeligheid en kennis; vereist een voorafgaandelijke verwerving van instrumentele en interpersoonlijke competenties
6. 21st century skills (OECD, Ananiadou & Claro, 2009)
- De dimensie informatie
 - Informatie als bron: informatie zoeken, selecteren, evalueren en organiseren
 - Informatie als product: herstructureren en modelleren van informatie en het ontwikkelen van eigen ideeën (kennis)
 - De dimensie communicatie
 - Effectieve communicatie
 - Samenwerking en virtuele interactie
 - De dimensie ethiek en sociale impact
 - Sociale verantwoordelijkheid
 - Sociale impact
7. Future work skills (IFTF, 2011)
- Betekenis geven
 - Sociale intelligentie
 - Nieuw en adaptief denken
 - Cross-culturele competenties
 - Computationeel denken
 - Geletterdheid rond nieuwe media
 - Transdisciplinariteit
 - Ontwerpmatige manier van denken
 - Managen van cognitieve belasting
 - Virtuele samenwerking
8. Skills for social progress (OECD, 2015)
- Cognitieve vaardigheden
 - Cognitieve vaardigheden (patroonherkenning, verwerkingssnelheid, geheugen)
 - Kennisverwerving (toegang, extractie, interpretatie)
 - Kennisextrapolatie (reflecteren, redeneren, conceptualisatie)
 - Sociale en emotionele vaardigheden
 - Doelen bereiken (doorzettingsvermogen, zelfbeheersing, passie)
 - Samenwerken (sociaal zijn, respect hebben, zorg dragen)
 - Omgaan met emoties (vertrouwen, zelfvertrouwen, optimisme)
-

3 HUIDIG PROJECT

In het vorige hoofdstuk werd reeds aangehaald dat wat in een bepaald domein als een soft skill wordt beschouwd in een ander domein als een hard skill kan worden beschouwd (Schulz, 2008). Wat relevante soft skills zijn hangt bovendien af van de noden binnen een bepaalde context en de focus die men daardoor hanteert (Cinque, 2016; Curtis, 2004a). Gezien een waaier aan uiteenlopende opleidingen aan dit project mee deden, kon verwacht worden dat ze zich op andere soft skills zouden willen richten, of dat ze aan andere onderdelen van een bepaalde soft skill zouden willen werken. Het was waarschijnlijk dat ze dat elk op hun eigen manier zouden willen doen (en dit misschien zelfs ook in het verleden al deden) en dat de haalbare of wenselijke evaluaties zouden verschillen per opleiding. Niet elke opleiding is immers noodzakelijkerwijs in dezelfde informatie geïnteresseerd. Opleidingen verschillen bovendien in de mate waarin ze expliciet willen inzetten op het aanleren van soft skills en de manier waarop ze dat willen of kunnen doen. Om ons project zinvol te houden, dienden de deelnemende opleidingen dan ook over de nodige autonomie te beschikken opdat ons project aan hun noden tegemoet zou komen. Om er tegelijkertijd toch ook voor te zorgen dat er een zekere uniformiteit en vergelijkbaarheid in ons project aanwezig was over de opleidingen heen, werd een gemeenschappelijk kader uitgewerkt van waaruit aan de geplande interventies vorm kon worden gegeven. Dit gemeenschappelijk kader diende ons in staat te stellen om, ondanks de verscheidenheid aan vernieuwingen die werden doorgevoerd, aan het einde van de rit toch een aantal overkoepelende conclusies te trekken. Een dergelijke werkwijze is ook terug te vinden in andere projecten binnen dit domein. Voorbeelden hiervan zijn onder andere het MASS-project (Kechagias, 2011) en het eLene4Work-project (zie Cinque, 2016). Voor het opstellen van ons gemeenschappelijk kader vertrokken we in eerste instantie van de literatuurstudie in de inleiding. Daarnaast lieten we ons vooral inspireren door het MASS-project (Kechagias, 2011).

3.1 Concrete interventies

Het hogervermelde gemeenschappelijk kader werd uitgewerkt in de vorm van een template en meer bepaald in de vorm van een gestandaardiseerde documentstructuur. Deze template, die in Tabel 3.1 te vinden is, werd aan de deelnemende opleidingen bezorgd als basis om na te denken over de soft skills waar ze op wilden focussen of waar ze sterker op wilden inzetten en hoe ze dat dan zouden aanpakken. Dit gemeenschappelijk kader diende dus vooral om de interventies (of vernieuwingen) die in de verschillende opleidingen uitgewerkt werden scherp te krijgen. Aan de opleidingen werd gevraagd de template zo goed mogelijk in te vullen. Niet elke opleiding diende alle onderdelen van de template in te vullen. Indien een opleiding enkel summatief wou evalueren, dan diende die opleiding uiteraard de sectie over evaluaties die formatief bedoeld zijn niet uit te werken. Indien een opleiding niet wenste in te zetten op het aanleren van soft skills, dan diende die opleiding de bijhorende secties uiteraard niet uit te werken. Niet alle aanbevelingen uit de inleiding werden overal in meegenomen. Soms kon dat ook niet. De aard en de duur van ons project lieten bijvoorbeeld geen evaluatie toe van een leerlijn die over het hele curriculum werd uitgespreid. In alle gevallen dienden de opleidingen wel in de literatuur op zoek te gaan naar operationele definities van de soft skills in kwestie, en afhankelijk van wat hun plannen waren, dienden ze ook de keuze voor bepaalde evaluatievormen te proberen onderbouwen en op zoek te gaan naar een ontwikkelingsmodel dat een houvast kon bieden om een pedagogisch plan uit te werken.

3.2 Onderzoeksmethode

In het jaar van de interventies (= 2019-2020) werden alle studenten die binnen de deelnemende opleidingen het relevante opleidingsonderdeel volgden op twee tijdstippen uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek: aan het begin van het opleidingsonderdeel (= Tijdstip 1 of T1) en op het einde ervan (= Tijdstip 2 of T2). Op T1 kregen studenten een vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de in het kader van deze studie gekozen soft skills. Op T2 kregen studenten dezelfde vragen, maar bovendien werd aan de hand van een aantal kwaliteitscriteria ook gepolst naar wat ze vonden van de manier waarop deze soft skills beoordeeld werden binnen het opleidingsonderdeel. Waar mogelijk werden de studenten die het relevante opleidingsonderdeel volgden in het jaar voorafgaand aan de interventie (= 2018-2019) eveneens uitgenodigd om aan ons onderzoek deel te nemen (= Tijdstip 0 of T0). Op T0 kregen ook deze studenten de vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de in het kader van deze studie gekozen soft skills, aangevuld met de vragen waarin via een aantal kwaliteitscriteria gepolst werd naar wat ze vonden van de manier waarop deze skills beoordeeld werden (uiteraard enkel wanneer dat in het jaar voorafgaand aan onze interventie ook zo was). Aan de hand van deze bevestigingen probeerden we een antwoord te krijgen op twee verschillende vragen: (1) brengen de interventies competentiegroei teweeg in de relevante soft skills, en (2) verhogen de interventies de gepercipieerde kwaliteit van de manier waarop de relevante soft skills binnen de opleiding of het relevante opleidingsonderdeel geëvalueerd worden.

3.2.1 Brengen de interventies competentiegroei teweeg?

Om deze vraag te beantwoorden, werd in elke opleiding voor elke relevante soft skill een vragenlijst opgesteld waarmee studenten een zelfinschatting kunnen maken van het niveau dat ze voor deze skill behalen. De mosterd voor deze manier van werken haalden we bij de competentiegroeimeter; een binnen KdG veelgebruikt instrument gebaseerd op het werk van Braun et al. (2008; Braun & Leidner, 2009). Binnen elke opleiding werd elke relevante skill hiertoe in detail bekeken. Wat zijn de relevante onderdelen hiervan voor de opleiding in kwestie? Hoe kunnen we die onderdelen concreet bevragen? Hiertoe werd telkens beroep gedaan op de relevante literatuur en vragenlijsten die daarin te vinden zijn. Meer details hierover volgen verderop. Voor sommige opleidingen gaf de vertaalslag van soft skill naar deelcomponenten en concrete vragen ook nuttige input voor het opstellen van de summatieve evaluatie. Voor een zinvolle summatieve evaluatie is het immers nodig eerst te weten wat relevant is.

Door een vergelijking van de resultaten op T2 en T1 komen we te weten of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel. Maar hoewel die informatie belangrijk om weten is, volstaat die niet om te kunnen zeggen dat de interventies hier ook iets toe heeft bijgedragen. In sommige gevallen werd er in het verleden ook reeds aan deze soft skills gewerkt, en in alle gevallen kan men ervan uitgaan dat soft skills zich met de leeftijd ontwikkelen, ook wanneer er niet expliciet aan gewerkt wordt. Door een vergelijking van de resultaten op T2 en T0 krijgen we een indicatie van of mogelijke wijzigingen in de zelfinschatting van studenten groter zijn geworden in het jaar van de interventie. Meer bepaald leert die vergelijking ons dus iets over de zelfinschatting aan het einde van het opleidingsonderdeel in het jaar met de aangebrachte wijzigingen in vergelijking met de zelfinschatting aan het einde van het opleidingsonderdeel in het jaar zonder de wijzigingen. Verschillen tussen beide metingen kunnen dan met enige waarschijnlijkheid toegeschreven worden aan de interventies.

Bijkomend werden op T2 voor elke soft skill via vijf extra vragen gepolst naar de zelfgepercipieerde vooruitgang (zie Appendix 11.7). Deze extra vragen werden om twee redenen gesteld. Ten eerste is het zo dat het studentenaantal in de deelnemende opleidingen niet altijd erg hoog is, waardoor de kans relatief klein is dat vergelijkingen tussen T2 en T1 of tussen T2 en T0 een statistisch significant verschil zullen vertonen. Ten tweede is het ook zo dat er een kans bestaat dat de zelfinschatting van studenten er op achteruit lijkt te zijn gegaan op T2 in vergelijking met T1 en/of T0. Dit zou het geval zijn wanneer studenten zichzelf overschatten uit onkunde of door een gebrekkig inzicht inzake een bepaalde soft skill. Een dergelijke schijnbare achteruitgang kan echter positief zijn. Dit zou namelijk een eerste stap kunnen zijn richting echte progressie (zie o.a., Ehrlinger et al., 2008; Kruger & Dunning, 1999). Wanneer de scores op T2 achteruit zouden zijn gegaan in vergelijking met de scores op T1 en/of T0, dan kan een zelfgepercipieerde vooruitgang als een aanwijzing worden gezien van het feit dat er toch een leerproces in gang is gezet door expliciet aan een bepaalde soft skill te werken.

3.2.2 Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?

Om deze vraag te beantwoorden werd beroep gedaan op het "Competentie Assessment Wiel" van Baartman et al. (2006, 2007). Hierin worden 12 kwaliteitscriteria naar voor geschoven waaraan evaluatieprogramma's zouden moeten voldoen. Baartman et al. (2006, 2007) benadrukken dat een evaluatieprogramma meestal uit verschillende evaluatiemethoden bestaat en dat het niet zo is dat elke evaluatiemethode aan al deze criteria moet voldoen. Elk van deze 12 criteria kan dus een indicator zijn voor kwaliteit van een evaluatie, al zullen niet alle criteria altijd even relevant zijn (zie ook Duriez et al., 2018). In het kader van dit project besloten we ons te beperken tot de 9 volgens ons meest relevante criteria: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid. Een toelichting bij elk van deze 9 criteria is te vinden in Tabel 3.2. Deze criteria kunnen inzicht verschaffen in wat de studenten vonden van de manier waarop de relevante soft skills binnen de opleiding of het relevante opleidingsonderdeel geëvalueerd werden. Indien deze soft skills ook reeds geëvalueerd werden in het jaar voorafgaand aan de interventies, dan kunnen we op basis van een vergelijking tussen de scores op deze criteria op T2 en T0 nagaan of de interventies gezorgd hebben voor meer waardering voor de manier waarop deze soft skills beoordeeld werden.

Gegeven dat de capaciteit om jezelf te evalueren gezien wordt als één van de belangrijkste voorwaarden voor de ontwikkeling van soft skills (zie 2.2.6), is het in dit kader ook relevant om te weten in welke mate het resultaat dat studenten behaalden voor een bepaalde soft skill overeenstemt met de inschatting die ze maken van hun eigen functioneren. Indien onze interventies daadwerkelijk een leerproces in gang zetten of versterken en/of leiden tot een meer kwalitatieve evaluatie, dan zou dit zich moeten vertalen in een groter geworden correlatie tussen de zelfinschattingen en het behaalde resultaat. Daarom vergeleken we waar mogelijk (= in de studies waar er op T0 reeds een evaluatie van een gekozen soft skill was maar waar deze evaluatie op T2 gewijzigd werd) ook de grootte van de correlaties tussen de zelfinschattingen en het behaalde resultaat.

Tabel 3.1 *Gemeenschappelijk kader*

-
- 1 Contextuele info
 - Opleiding en opleidingsonderdeel
 - Jaar en periode waarin dit gegeven wordt
 - Aantal betrokken studenten en docenten
 - 2 Gekozen soft skills
 - 2.1 Op welke soft skills wordt er ingezet?
 - 2.2 Waarom zijn deze soft skills belangrijk?
 - 2.3 Hoe wordt hun belang duidelijk gemaakt aan studenten?
 - 2.4 Wat zijn deelcomponenten en/of gedragsindicatoren?
 - 2.5 Wat is het doel en wat zijn criteria voor succes?
 - 3 Interventie inzake evaluatie
 - 3.1 Evaluatie van het aanvangsniveau
 - 3.2 Evaluatie van het eindniveau
 - Hoe verliep de evaluatie voorheen?
 - Wat werd er gewijzigd aan de evaluatie?
 - Waarom deze evaluatievorm?
 - 4 Interventie inzake aanleren
 - 4.1 Alleenstaand en/of ingebed?
 - 4.2 Welke formele trainingen worden aangeboden?
 - 4.3 Welke zelftraining wordt voorzien en hoe wordt die begeleid?
 - 4.4 Worden er formatieve evaluaties gebruikt?
 - Gekozen evaluatievorm
 - Waarom deze evaluatievorm?
 - Hoe vaak worden dergelijke evaluaties gehouden?
 - Welke feedback wil je studenten geven?
-

Tabel 3.2: Toelichting bij de geselecteerde kwaliteitscriteria

Criterium	Toelichting
1. Geschiktheid	De beoordeling is gebaseerd op de competenties die studenten dienen te ontwikkelen.
2. Vergelijkbaarheid	De opdrachten voor studenten, de beoordelingsprocedure en de beoordelingscriteria zijn vergelijkbaar voor alle studenten.
3. Herhaalbaarheid	De beslissingen die worden genomen over studenten zijn gebaseerd op meerdere assessmentsituaties en meerdere beoordelaars.
4. Transparantie	Betrokkenen (= studenten, docenten en mentoren) weten wat en hoe wordt beoordeeld, wat de criteria en procedures zijn en hoe de beoordeling meetelt voor de diplomering.
5. Acceptatie	De beoordelingscriteria zijn voor alle betrokkenen aanvaardbaar.
6. Authenticiteit	De beoordelingsvormen stemmen overeen met de toekomstige beroepssituatie (bijv. wat betreft fysieke en sociale omstandigheden).
7. Eerlijkheid	Alle studenten krijgen een eerlijke kans hun competenties te demonstreren (bijv. door verschillende opdrachten en bekwame beoordelaars te gebruiken) en ervaren de beoordeling ook als eerlijk.
8. Complexiteit	De beoordeling laat toe de denkprocessen te beoordelen die een student doorloopt als die aan een opdracht werkt. Hierdoor wordt zichtbaar of een student de nodige cognitieve vaardigheden heeft.
9. Betekenisvolheid	De beoordeling levert waardevolle feedback op voor studenten en is naast een beoordelingsmoment ook een leermoment.

4 STUDIE 1

Dit hoofdstuk bevat de weergave van een eerste studie die we deden in het kader van het huidig project. Achtereenvolgens gaan we in op (1) de concrete interventies die hier werden doorgevoerd (= binnen welke context speelt deze studie zich af, op welke soft skills werd ingezet, hoe werden die soft skills geëvalueerd, en op welke manier probeerde men die skills aan studenten aan te leren?), (2) de gehanteerde onderzoeksmethode, de (3) resultaten die hieruit naar voor kwamen en (4) de conclusies die we hieruit kunnen trekken.

4.1 Concrete interventies

4.1.1 Contextuele info

Deze studie werd uitgevoerd binnen de opleiding Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs (EBASO) en meer bepaald binnen het opleidingsonderdeel "In dialoog 2". Dit opleidingsonderdeel heeft zijn plaats binnen modeldeeltraject 2. Bij dit opleidingsonderdeel, dat doorgaans door zo'n 160 studenten gevolgd wordt, zijn 5 docenten rechtstreeks betrokken.

4.1.2 Gekozen soft skills

4.1.2.1 *Op welke soft skills wordt er ingezet?*

Er wordt ingezet op de soft skills Samenwerking en Zelfmanagement.

4.1.2.2 *Waarom zijn deze soft skills belangrijk?*

Beide soft skills staan vermeld in het beroepsprofiel van de leraar (Aelterman et al, 2007) en hebben in de opleiding een belangrijke plaats. Beide gekozen soft skills zijn ook opgenomen in de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS). Kwalificaties beschrijven wat je moet kennen en kunnen om een beroep uit te oefenen, een opleiding te starten of deel te nemen aan de maatschappij. Het onderwijsniveau Bachelor bevindt zich op niveau 6. Bij de beschrijving van niveau 6 staan onder andere volgende competenties (AHOVOKS, 2017): (1) functioneren met volledige autonomie en een ruime mate van initiatief en (2) medeverantwoordelijkheid opnemen voor het behalen van collectieve resultaten. De eerste competentie sluit aan bij Zelfmanagement, de tweede bij Samenwerken. De evaluatie van beide soft skills wordt binnen EBASO bovendien ook als een knelpunt ervaren binnen verscheiden opleidingsonderdelen.

Studenten maken gedurende de opleiding heel wat groepswork, van papers tot vakoverschrijdende projecten. De keuze voor dergelijke werkvormen wordt gevoed door het belang dat in het beroepsprofiel gehecht wordt aan Samenwerken en samenwerkend leren. Wanneer ervaring en kennis worden uitgewisseld tussen collega's wordt kennis geactualiseerd en ontstaan nieuwe inzichten. Een leraar die leeromgevingen ontwikkelt om zijn leerlingen in hun leerprocessen te begeleiden, dient model te staan voor een samenwerkend leren binnen de school en dient gemotiveerd te zijn om op dat vlak nieuwe dingen te proberen (Aelterman et al, 2007).

Ook Zelfmanagement bekleedt een belangrijke positie in de competenties van de leraar. Om hun verantwoordelijkheid voor leerlingen ten volle te kunnen nemen, worden leraren verondersteld zichzelf en hun onderwijspraktijk voortdurend te bevragen, bij te sturen en vernieuwende elementen aan te wenden. Nascholing en zelfstudie zijn onlosmakelijk verbonden met een proces van levenslang leren. Leraren leren echter ook heel veel door te reflecteren op de ervaringen

van iedere dag, door stil te staan bij reacties en signalen van leerlingen, ouders, en collega's, en door die ervaringen te betrekken op de eigen opvattingen en de bredere (onderwijskundige en pedagogische) referentiekaders. Hierdoor ontwikkelt een leraar nieuwe handelingskennis, ontwikkelt hij een breder handelingsrepertoire en krijgt hij dus steeds beter greep op zijn eigen functioneren, met als doel steeds beter in staat te zijn de onderwijsdoelstellingen te realiseren. Reflectief ervaringsleren is een sleutelbegrip in het proces van professionele ontwikkeling (Kelchtermans, 2001). Reflectie, een metacognitieve vaardigheid zoals we die ook van leerlingen verwachten (cf. de eindtermen 'leren leren'), laat de leraar toe zijn eigen leerproces en dus ook zijn eigen professionele ontwikkeling te sturen (Aelterman et al, 2007).

4.1.2.3 *Hoe wordt hun belang duidelijk gemaakt aan studenten?*

Uitgaand van het opleidingsleerresultatenkader (OLR) voor EBASO, dat ingevuld werd op basis van het domeinleerresultatenkader (DLR) van de lerarenopleiding, kaderden we de ontwikkeling en versterking van de gekozen soft skills binnen een aantal opleidingsleerresultaten. Specifiek werden er vier leerlijnen beschreven die over de volledige opleiding lopen.

Samenwerking situeert zich voornamelijk in de leerlijn 'Focus verbreden', waarin onder andere volgende doelstellingen vervat zitten: (1) de student-leraar heeft zicht op verschillende soorten communicatiestijlen, (2) de student-leraar kan het eigen communicatiepatroon aanpassen naargelang de situatie en de communicatiepartner(s), (3) de student-leraar kan op een correcte manier feedback geven en coachen, (4) de student-leraar kan teamgericht werken en bouwt een (educatief) netwerk uit, en (5) de student-leraar werkt samen (met externen) met als doel het verhogen van het welbevinden en het leervermogen van zijn doelgroep.

Zelfmanagement situeert zich voornamelijk in de leerlijn 'Blijvend ontwikkelen', waarin onder andere volgende doelstellingen vervat zitten (EBASO, 2019): (1) de student-leraar toont de motivatie om de kwaliteit van het eigen handelen spontaan te verbeteren, (2) de student-leraar toont aan het eigen interpretatiekader en (didactisch) optreden in vraag te stellen, (3) de student-leraar kan reflectief handelen en zijn eigen optreden systematisch in vraag stellen om het eigen functioneren te verbeteren, (4) de student-leraar kan informatie kritisch beoordelen, (5) de student-leraar toont de attitude om zelf inhouden te onderzoeken en nieuw materiaal te creëren, en (6) de student-leraar geeft blijk van een flexibel en creatief denkvermogen.

Het vak 'In dialoog' staat in het teken van de professionele coaching- en samenwerkingsvaardigheden. De communicatie met leerlingen, ouders en andere onderwijsactoren en het samenwerken met groepen/anderen vormen de belangrijkste inhouden. Het vak wordt gegeven in modeltraject 1 en 2. In modeltraject 1 ligt de focus op de eigen communicatie efficiënt en gepast inzetten, op correctheid in gesproken en geschreven taal en op het correct gebruik van bronnen. In modeltraject 2 ligt de focus op gepast communiceren in de beroepscontext, op gepast feedback geven en ontvangen en op doeltreffend samenwerken met medestudenten (met aandacht voor groepsdynamische processen). Binnen het kader van dit project richten we ons specifiek op het vak 'In dialoog 2'. Binnen dit opleidingsonderdeel worden studenten in groepen verdeeld die op vraag van onze partnerscholen via samenwerking een functionele, projectmatige activiteit uitwerken. Studenten krijgen een project toegewezen dat aansluit bij het domein van een of twee van hun onderwijsvakken. Ze bepalen zelf de eindvorm (in samenspraak met het werkveld). Er worden regelmatig tussentijdse feedbackmomenten georgani-

seerd om de voortgang van het project en de manier waarop studenten samenwerken te monitoren. Binnen deze groei naar een professionele samenwerking is zelfmanagement een essentiële schakel: omgaan met deadlines, zich houden aan afspraken, prioriteiten leggen en in staat zijn om kritisch naar het eigen functioneren te kijken, zijn elementen die het welslagen van samenwerking in grote mate beïnvloeden.

4.1.2.4 Wat zijn deelcomponenten en/of gedragsindicatoren?

Om tot gedragsindicatoren te komen voor de gekozen soft skills dachten we, met de relevante literatuur als ruggensteun, eerst na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. De soft skill Samenwerking werd zo opgesplitst in drie relevante deelvaardigheden: (1) Professionele participatie, (2) Communicatie en omgaan met feedback, en (3) Groepsrelatie. De eerste deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met het aannemen van een professionele houding in het team en met actief bijdragen aan de taken van het team. De tweede deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met de communicatie binnen het team, inclusief alles wat te maken heeft met het geven en ontvangen van feedback aan elkaar. De derde deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met zorg voor de interne relaties binnen het team en de sfeer die daar heerst. Voor een vertaling naar gedragsindicatoren verwijzen we naar de methode-sectie. In het kader van dit project ondernamen we namelijk een poging om deze indicatoren te meten aan de hand van een vragenlijst. De vragen die we zo opstelden, konden ook als gedragsindicatoren voor de deelvaardigheden worden beschouwd.

Zelfmanagement werd eveneens opgesplitst in drie relevante deelvaardigheden: (1) Informatievaardigheden, (2) Organisatie, en (3) Zelfreflectie. De eerste deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met het kunnen opzoeken van informatie die relevant is voor een probleem of taak en het kunnen interpreteren en naar waarde schatten van deze informatie. De tweede deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met het kunnen organiseren van de eigen taken in functie van wat er moet gebeuren en in functie van de tijd die daarvoor voorhanden is. De derde deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met inzicht hebben in zichzelf en het eigen functioneren en daar kritisch naar kunnen kijken. Voor een vertaling naar gedragsindicatoren, verwijzen we verder ook naar de methode-sectie. Ook voor deze soft skill ondernamen we een poging om de indicatoren te meten aan de hand van een vragenlijst. De vragen die we zo opstelden, kunnen als gedragsindicatoren voor de deelvaardigheden worden beschouwd.

4.1.2.5 Wat is het doel en wat zijn criteria voor succes?

Ons project vertrok vanuit de vraag hoe soft skills kunnen worden gemeten. Toch hadden de interventies die werden uitgewerkt in dit geval niet enkel de bedoeling om de individuele prestaties te meten en in kaart te brengen, maar ook om het leren te bevorderen. De interventies hadden dus een dubbel doel. Van succes zou sprake zijn als de interventies zorgen voor groei onder studenten op de gekozen soft skills en als de evaluaties die de individuele prestaties beogen te meten van een voldoende hoge kwaliteit blijken te zijn.

4.1.3 Interventie inzake evaluatie

4.1.3.1 Evaluatie van het aanvangsniveau

In het jaar voorafgaand aan onze interventies (= 2018-2019) was er voor de gekozen soft skills geen evaluatie van het aanvangsniveau. Rond de soft skill Zelfmanagement werd toen trouwens ook niet expliciet gewerkt. Ook in het jaar van onze interventies (= 2019-2020) is er vanuit de opleiding uit geen structurele meting van het aanvangsniveau. Wel was het zo dat er in het kader van ons project in het jaar van onze interventies (= 2019-2020) een meting van het aanvangsniveau werd gedaan aan de hand van zelfinschatting (zie verderop). Deze meting had echter niet als doel het leren te bevorderen of de individuele prestaties te meten, maar was uitsluitend bedoeld om de interventies te evalueren (zie ook 2.2.1.).

4.1.3.2 Evaluatie van het eindniveau

4.1.3.2.1 Hoe verliep de evaluatie voorheen?

Binnen het vak 'In dialoog 2' moesten studenten in het verleden een domeinproject uitvoeren. Ze werden in groepen toegewezen aan een school die een projectdag wou gerealiseerd zien. De studenten dienden die projectdag in groep uit voeren in januari. Vanaf half september kwamen ze daartoe wekelijks samen onder begeleiding van een lector die hen de beginselen bijbracht van o.a. vergadertechnieken, leiderschap, en feedback geven en ontvangen. De studenten dienden een logboek of portfolio bij te houden waarin ze hun inzichten en leernoden rond Samenwerken dienden aan te geven. Onder andere hun functioneren in groep, hun communicatieve vaardigheden, en een aantal andere deelaspecten van samenwerken kwamen hierin aan bod. Ze dienden in deze portfolio aan te tonen welke acties ze op deze vlakken ondernamen en wat deze ervaringen hen bijbrachten. Tijdens de lesblokken bespraken de studenten één keer tussentijds hun ervaringen met één of meer kritische vrienden aan de hand van deze portfolio. Het portfolio werd na de projectdag ingediend en beoordeeld aan de hand van een scorewijzer. De scorewijzer bestond uit 17 indicatoren. Aan elke indicator werd een score toegekend van + (= de competentie wordt voldoende beheerst), +/- (= een twijfelscore die aangeeft dat de competentie matig beheerst wordt en dat er nog groei mogelijk is) of - (= de competentie wordt onvoldoende beheerst). De indicatoren werden niet verder beschreven in termen van descriptoren. De studenten kregen deze scorewijzer vooraf te zien, zodat ze wisten op welke manier ze geëvalueerd zouden worden (zie Appendix 12.1). De score die op deze manier bekomen werd, telde voor 30% mee in het eindcijfer. Zelfmanagement kwam niet expliciet aan bod in deze portfolio en werd ook niet op een andere manier beoordeeld.

4.1.3.2.2 Wat werd er gewijzigd aan de evaluatie?

Voor Samenwerken werd het portfolio behouden, maar op basis van de metingen aan het eind van het academiejaar voorafgaand aan onze interventie (= Tijdstip 0; zie verderop), werden aan deze manier van werken enkele aanpassingen aangebracht. Wanneer op Tijdstip 0 bij de studenten gepolst werden naar hoe ze de evaluatie van Samenwerken ervoerden, bleek dat de studenten over het algemeen vrij tevreden waren over de manier waarop deze soft skill geëvalueerd werd (zie verderop). Over de criteria Herhaalbaarheid en Complexiteit bestond echter beduidend minder tevredenheid dan over de andere criteria. Op deze vlakken leek er dan ook ruimte voor verbetering. Om meer tevredenheid qua Herhaalbaarheid te bewerkstelligen, besloten de docenten intensiever te overleggen over hun evaluaties opdat die minder afhankelijk

zouden worden van wie de concrete beoordelaar is. Om meer tevredenheid qua Complexiteit te bewerkstelligen, besloten de docenten in het portfolio meer ruimte te maken voor de denkprocessen van studenten: hoe is alles tot stand gekomen? Daarom werd een nieuwe scorewijzer opgesteld, gebaseerd op de gedragsindicatoren van deze soft skill (zie Appendix 12.2).

Ook Zelfmanagement werd expliciet onderdeel van de beoordeling, zij het in geringere mate. In de vernieuwde scorewijzer staan nu ook elementen rond stiptheid en zelforganisatie, die essentieel zijn voor het welslagen van het groepsproject. Deze scorewijzer wordt geregeld tussentijds besproken met studenten: waar staan ze al, en welke progressie maken ze?

Ook een nieuwigheid is de integratie van een peer assessment. De studenten beoordelen elkaar via Buddy-Check op Canvas. Deze Buddy-Check bevat elementen uit de scorewijzer. De docent gebruikt deze informatie én het portfolio om een holistisch oordeel te vormen en de score te bepalen via de Kijkwijzer. Bij de eindscore wordt ook rekening gehouden met de vorderingen die de student in kwestie maakt tijdens het volledige traject. Door de uitgebreide formatieve evaluaties heeft de docent daar nu meer zicht op.

4.1.3.2.3 *Waarom deze evaluatievorm?*

De evaluatievorm, met name een holistische beoordeling op basis van een portfolio met scorewijzer, een peer assessment en de gepercipieerde progressie die studenten doorheen het opleidingsonderdeel maken werd gekozen op basis van volgende inzichten uit de literatuur:

- Studenten moeten van bij de start vertrouwd zijn met de definities van de soft skills en met de gebruikte evaluatie-criteria (Cimatti, 2016, Gibb, 2014, Kechagias, 2011). Het gebruik van een duidelijke scorewijzer leent zich daar goed toe.
- Self-assessment is belangrijk voor de evaluatie van soft skills (Clayton et al, 2004). Ook in de Torrens Valley TAFE Approach werden studenten gevraagd hun prestatie inzake een bepaalde soft skill te evalueren via self-assessment: Zij dienden aan te geven op welke manier ze aan de evaluatie-criteria hadden gewerkt (bijv. via bewijs, een interview of een demonstratie). Een portfolio is daar ideaal voor (zie Cimatti, 2016; Curtis, 2004b) en ook peer assessment kan ik die optiek behulpzaam zijn (zie 2.2.6).

4.1.4 *Interventie inzake aanleren*

4.1.4.1 *Alleenstaand en/of ingebed?*

Soft skills worden beter niet losstaand onderwezen, maar worden best op continue wijze geïntegreerd binnen de lessen en consistent versterkt (zie o.a. Blaszczyński & Green, 2012). Een dergelijke geïntegreerde aanpak geniet ook onze voorkeur. We kiezen daarom voor een benadering waarbij technische competenties en soft skills geëvalueerd worden binnen de context van reële taken (zie o.a. Clayton et al., 2004). Voor het aanleren van Samenwerken en Zelfmanagement werden deze soft skills ingebed in een groepsproject.

Binnen het vak 'In dialoog 2' moesten studenten in het verleden een domeinproject uitvoeren. Ze werden in groepen toegewezen aan een school die vragende partij was voor een projectdag. De studenten dienden dit project in groep uit voeren in januari. Vanaf half september kwamen ze daartoe wekelijks samen onder begeleiding van een lector die hen de beginselen bijbracht van o.a. vergadertechnieken, leiderschap, en feedback geven en ontvangen. Deze werkwijze werd behouden. Rond het aanleren van Samenwerken werd dus geen expliciete interventie

uitgewerkt, al was het wel zo dat studenten nu ook op dit vlak beter opgevolgd werden door middel van uitgebreidere en gerichtere formatieve evaluaties (zie onder).

In het jaar voorafgaand aan onze interventies (= 2018-2019) kwam de soft skill Zelfmanagement slechts heel beperkt aan bod; enkel incidenteel tijdens de lesmomenten. Tijdens het jaar van de interventie (= 2019-2020) werd deze soft skill expliciet in de lessen ingebracht. Dit gebeurde door de nieuwe scorewijzer tijdens de lessen tussentijds te bespreken. Er werd daarbij gekozen om de studenten elke week een vergaderverslag te laten opmaken, waarbij ze telkens werkafspraken vastlegden met bijhorende deadlines. Op deze manier werd het engagement dat studenten moesten opnemen zichtbaarder. Zo werd het eigen functioneren duidelijker (zelfmanagement), en konden deze engagements ook wekelijks beoordeeld worden door de andere groepsleden (samenwerking). Om deze verslagen homogeen te krijgen, werd er een voorbeeldverslag ter beschikking gesteld van de studenten (zie Appendix 12.3).

4.1.4.2 Welke formele trainingen worden aangeboden?

Tijdens het jaar van de interventie (= 2019-2020) werden de gekozen soft skills expliciet in de lessen ingebracht. Voor wat samenwerken betreft, kregen studenten zoals in het verleden wekelijks een theoretisch kader rond een concept dat te maken heeft met samenwerkingsvaardigheden (i.e., groepsontwikkeling, leiderschap, kernkwaliteiten, conflicthantering, vergadertechnieken, ...). Doordat er in het kader van onze interventie nagedacht werd over deelvaardigheden en indicatoren van Samenwerken was er wel een kleine accentverschuiving. De theoretische kaders sloten daardoor nu beter aan bij de manier waarop deze vaardigheid gedefinieerd werd. Aangezien de studenten van bij de aanvang van de lessen in groep werken, kunnen deze theoretische kaders meteen aan de praktijk getoetst worden. Studenten werden ook wekelijks gevraagd naar het verloop van het groepsproces. Rond zelfmanagement kregen studenten geen theoretische kaders. Wel werd ook hiervoor wekelijks gepolst naar hoe dat liep.

4.1.4.3 Welke zelftraining wordt voorzien en hoe wordt die begeleid?

Studenten dienden de theorie rond samenwerken om te zetten in de praktijk. Daartoe werden tijdens de contacturen vergadermomenten ingepland. Elke vergadering werd door een andere student geleid. Nadien volgde vaak een korte informele reflectie op het verloop van de vergadering. Deze zaken gebeurden ook reeds in het verleden. Omdat de tevredenheid inzake de Complexiteit van de evaluatie van Samenwerken voor verbetering vatbaar was, werd wel besloten in het portfolio meer aandacht te besteden aan de denkprocessen van studenten (zie hoger). Daartoe werd een vernieuwde scorewijzer opgesteld (zie hoger). In deze vernieuwde scorewijzen werd ook aandacht besteed aan Zelfmanagement. De vernieuwde scorewijzer werd geregeld tussentijds besproken met de studenten. Waar staan ze? Welke progressie maken ze? Deze tussentijdse gesprekken verliepen door de vernieuwde scorewijzer gericht.

4.1.4.4 Worden er formatieve evaluaties gebruikt?

De studenten dienen doorheen het academiejaar in totaal vier opdrachten te maken waarbij ze de theoretische kaders rond samenwerken moeten verbinden met hun eigen ervaringen. De studenten dienden (het verloop van) deze opdrachten bij te houden in hun portfolio. Net als in het verleden, kregen de studenten na elke opdracht uitgebreide feedback (met concrete aandachtspunten en tips) op hun opdracht vooraleer ze aan de volgende opdracht begonnen. Ze mochten bovendien ook de reeds gemaakte opdrachten aanpassen op basis van de verkregen

feedback. Zowel voor Samenwerken als voor zelfmanagement werd de relevante scorewijzer geregeld tussentijds besproken met studenten: waar staan ze al, en welke progressie maken ze? De feedback die zo gegeven werd, werd nu ook afgestemd op de vernieuwde scorewijzers en op de relevant geachte deelcomponenten van de soft skills in kwestie.

4.2 Onderzoeksmethode

4.2.1 Steekproef

In het jaar van onze interventie (= 2019-2020) werden alle studenten die het opleidingsonderdeel "In dialoog 2" volgden op twee tijdstippen uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek: aan het begin van het opleidingsonderdeel (= Tijdstip 1 of T1) en op het einde ervan (= Tijdstip 2 of T2). Op T1 kregen studenten een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de in het kader van deze studie gekozen soft skills. Op T2 kregen studenten dezelfde vragen, maar bovendien werd aan de hand van een aantal kwaliteitscriteria ook gepolst naar wat ze vonden van de manier waarop deze soft skills beoordeeld werden. Op T1 werden 138 studenten uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek. Hiervan namen er 131 ook effectief deel (= 94.9%). Op T2 werden alle studenten opnieuw uitgenodigd. Deze keer namen er 115 deel (= 83.3%). Enkel de studenten die aan beide afnames deelnamen (N = 112 of 81.8%) werden behouden in de analyses in de resultatensectie.

De deelnemers bestonden voor 43.8% uit mannen. Hun gemiddelde leeftijd was 20.93 jaar (SD = 3.14). Qua vooropleiding kwamen 0.0% uit het BSO, 47.3% uit het TSO, 9.8% uit het KSO en 41.1% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele "educatie" geconstrueerd waarop studenten een 1 kregen als ze uit het BSO kwamen, een 2 als ze uit het TSO of KSO kwamen of als hier geen duidelijke gegevens over te vinden waren, en een 3 als ze uit het ASO kwamen. De restcategorie (= 2) vormt de baseline waartegen effecten van een lage (= BSO) en hoge educatie (= ASO) worden afgezet (zie Duriez et al., 2016). De meeste studenten hadden de Belgische nationaliteit (96.4%), zijn in België geboren (95.5%), en hebben een grootmoeder langs moederszijde die in België geboren is (85.7%). Op basis van deze gegevens werd een variabele "etniciteit" geconstrueerd waarop studenten een 0 kregen als ze de Belgische nationaliteit hebben, in België geboren zijn en een grootmoeder van Belgische nationaliteit hebben en een 1 als aan één van deze voorwaarden niet was voldaan (zie Duriez et al., 2016). Zo werden 15.2% van de studenten gecategoriseerd als "van een andere etniciteit". De studenten die behouden werden in onze analyses verschilden niet significant van de andere studenten in termen van geslacht (Mean = 0.62 en 0.44; $F(1, 136) = 2.69$, ns), leeftijd (Mean = 22.58 en 20.93; $F(1, 136) = 3.86$, ns), etniciteit (Mean = 0.12 en 0.15; $F(1, 136) = 0.22$, ns) en educatie (2.23 en 2.40; $F(1, 136) = 2.24$, ns).

De studenten scoorden over het algemeen vrij goed op dit opleidingsonderdeel. Zoals eerder reeds vermeld, kwam de score die studenten behaalden tot stand door een holistische beoordeling van een portfolio, een peer assessment en de gepercipieerde progressie die studenten doorheen het opleidingsonderdeel maken. In deze score werd zowel rekening gehouden met Samenwerken als met Zelfmanagement. De gemiddelde score bedroeg 12.82 op 20 (SD = 2.56) en slechts 10.6% van de studenten haalde een score < 10. De studenten die deelnamen aan ons onderzoek scoorden wel significant beter dan de studenten die niet deelnamen (Mean = 13.07 en 11.43; $F(1, 130) = 7.39$, $p < .01$). De studenten die deelnamen aan het onderzoek waren dus over het algemeen "sterker" dan zij die niet deelnamen.

In het jaar voorafgaand aan de interventie (= 2018-2019) werden de studenten die nog ingeschreven waren voor dit opleidingsonderdeel op het einde van dit opleidingsonderdeel uitgenodigd om aan ons onderzoek deel te nemen. In totaal werden 183 studenten uitgenodigd. Hier van namen er 149 ook effectief deel aan ons onderzoek (= 81.4%). We verwijzen verder naar deze bevraging als zijnde de bevraging op Tijdstip 0 (= T0). Op T0 kregen studenten een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de in het kader van deze studie gekozen soft skills, aangevuld met vragen waarin via een aantal kwaliteitscriteria gepolst werd naar wat ze vonden van de manier waarop deze soft skills beoordeeld werden. Aangezien op T0 enkel de soft skill Samenwerken werd beoordeeld, was het zinloos om te polsen naar wat studenten vonden van hoe Zelfmanagement werd beoordeeld en werd enkel gepolst naar wat ze vonden van de manier waarop de soft skill Samenwerken beoordeeld werd.

De deelnemers bestonden voor 45.6% uit mannen. Hun gemiddelde leeftijd was 21.76 jaar (SD = 3.52). Qua vooropleiding kwamen 2.7% uit het BSO, 42.3% uit het TSO, 5.4% uit het KSO, en 43.6% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele "educatie" geconstrueerd (zie hoger). De meeste studenten hadden de Belgische nationaliteit (94.0%), zijn in België geboren (92.6%), en hebben een grootmoeder langs moederszijde die in België geboren is (83.2%). Op basis van deze gegevens werd een variabele "etniciteit" geconstrueerd (zie hoger). Zo werden 16.1% van de studenten gecategoriseerd als "van een andere etniciteit". De studenten die de vragenlijst niet invulden verschilden niet van de studenten die de vragenlijst wel invulden in termen van geslacht (0.53 en 0.46; $F(1, 179) = 0.49$, ns), leeftijd (Mean = 21.82 en 21.76; $F(1, 179) = 0.01$, ns), educatie (2.29 en 2.41; $F(1, 179) = 1.32$, ns) en etniciteit (Mean = 0.12 en 0.16; $F(1, 179) = 0.44$, ns). De deelnemers op T0 verschilden niet significant van de deelnemers op T2 in termen van geslacht (0.46 en 0.43; $F(1, 206) = 0.20$, ns), etniciteit (Mean = 0.16 en 0.15; $F(1, 206) = 0.12$, ns) en educatie (2.41 en 2.41; $F(1, 206) = 0.01$, ns) maar wel licht in termen van leeftijd (Mean = 21.76 en 20.91; $F(1, 206) = 3.95$, $p < .01$). De deelnemers op T0 waren gemiddeld genomen iets ouder dan die op T2.

De studenten scoorden over het algemeen vrij goed op het portfolio (waarin ook de soft skill Samenwerken aan bod kwam). De gemiddelde score was 12.77 op 20 (SD = 3.20) en slechts 10.2% van de studenten haalde een score < 10. De studenten die deelnamen aan ons onderzoek scoorden wel significant beter dan de studenten die niet deelnamen (Mean = 13.27 en 10.24; $F(1, 174) = 24.68$, $p < .01$). De studenten die deelnamen aan het onderzoek waren dus over het algemeen "sterker" dan zij die niet deelnamen.

4.2.2 Zelfinschatting

4.2.2.1 Samenwerken

Op T0, T1 en T2 werd gepolst naar hoe studenten hun eigen vaardigheden inschatten betreffende deze soft skill. Om een dergelijke vragenlijst op te stellen dachten we, met de relevante literatuur als ruggensteun, na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. Zo kwamen we tot een vragenlijst die drie relevante deelvaardigheden beoogde te meten: (1) Professionele participatie, (2) Communicatie en omgaan met feedback, en (3) Groepsrelatie. Elke deelvaardigheid werd gemeten aan de hand van een variabel aantal vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.4. Voor de formulering van de vragen lieten we ons leiden door bestaande vragenlijsten

(i.e., Cimatti, 2016; Duriez et al., 2018; Kechagias, 2011; Levant, Coulmont & Sandu, 2016; Northcentral Technical College, 2014; Vansteenkiste, 2016). Uit deze vragenlijsten werden de meest relevante vragen geselecteerd en zo nodig geherformuleerd. Bijkomend werden op T2 nog vijf extra vragen gesteld die polsten naar zelfgepercipieerde vooruitgang (zie Appendix 1.7). Ook die vragen dienden te worden beantwoord dezelfde 7-punten Likertschaal.

Voor Professionele participatie wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 in combinatie met het interpreteerbaarheids criterium op een oplossing met één factor. Die kon 31% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). Deze factor kon 29% van de totale variantie verklaren op T1 en 29% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Communicatie en feedback wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met twee factoren. Die kon 59% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op één van beide factoren en geen enkel item had een lading $\geq .40$ op de andere factor. De eerste factor verwees naar het uitwisselen van zakelijke informatie, de tweede naar het uitwisselen van meer emotioneel getinte boodschappen. Gegeven dat beide factoren onvoldoende aan bod kwamen in één van de andere studies in dit onderzoek (= in Studie 4) werd voor de vergelijkbaarheid over studies heen geopteerd voor een oplossing met één factor. Die kon 37% van de totale variantie verklaren. Met uitzondering van item 12 hadden alle items een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Item 12 werd daarom niet mee opgenomen in de berekening van deze schaal. Zonder dit item kon een oplossing met één factor 41% van de variantie verklaren. Het hogervermelde item werd ook niet meer mee opgenomen in de analyses op T1 en T2. Deze factor kon 39% van de totale variantie verklaren op T1 en 38% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items (behalve item 12) te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Groepsrelatie wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 in combinatie met het interpreteerbaarheids criterium op een oplossing met één factor. Die kon 36% van de totale variantie verklaren. Met uitzondering van items 25 en 26 hadden alle items een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Zonder deze items kon een oplossing met één factor 47% van de variantie verklaren. De hogervermelde items werden ook niet meer mee opgenomen in de analyses op T1 en T2. Deze factor kon 43% van de totale variantie verklaren op T1 en 47% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items (behalve items 25 en 26) te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 4.1. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit op alle tijdstippen. Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen op een gegeven tijdstip, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse op T1 wees op een oplossing met één factor. Op T0 kon die 74% van de totale variantie verklaren, op T1 73% en op T2 74%. Op elk tijdstip hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene zelfinschatting voor deze soft skill, berekenden we een algemene score voor de zelfinschatting van Samenwerken (= Samenwerken) door alle schalen te middelen. Deze algemene score had een Cronbach alfa van .82 op T0, van .81 op T1, en van .83 op T2.

Via regressieanalyse gingen we na of de score op Samenwerken alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 4.2. Op T0 kon zowel de algemene score als meeste onderliggende schalen, met uitzondering van Communicatie / Feedback, significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Vrouwelijke studenten schatten doorgaans hun eigen vaardigheden hoger in dan mannelijk studenten. Op T1 kon dan weer enkel Communicatie / Feedback significant worden voorspeld op basis van deze gegevens. Specifiek schatten hoger vooropgeleide studenten hun vaardigheden op dat vlak hoger in. Op T2 kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen worden voorspeld op basis van deze gegevens.

Voor Zelfgepercipieerde vooruitgang wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T2 op een oplossing met één factor. Die kon 67% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .88. Een regressieanalyse wees uit dat deze score niet kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit; $R^2 = .02$, ns).

4.2.2.2 Zelfmanagement

Op T0, T1 en T2 werd gepolst naar hoe studenten hun vaardigheden inschatten betreffende deze soft skill. Om een dergelijke vragenlijst op te stellen dachten we, met de relevante literatuur als ruggensteun, na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. Zo kwamen we tot een vragenlijst die drie deelvaardigheden beoogde te meten: (1) Informatievaardigheden, (2) Organisatie, en (3) Zelfreflectie. Elke deelvaardigheid werd gemeten aan de hand van een variabel aantal vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.5. Voor de formulering van de vragen lieten we ons leiden door bestaande vragenlijsten (i.e., Duriez et al., 2016, 2018; Fedweb, 2018, 5 maart, 2018; Kechagias, 2011; Kessels & Poel, 2011; Levant, Coulmont & Sandu, 2016; Vansteenkiste, 2016). Uit deze vragenlijsten werden de meest relevante vragen geselecteerd en zo nodig geherformuleerd. Bijkomend werden op T2 nog vijf extra vragen gesteld die polsten naar zelfgepercipieerde vooruitgang (zie Appendix 11.7). Ook die vragen dienden te worden beantwoord dezelfde 7-punten Likertschaal.

Voor Informatievaardigheden wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 52% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). Deze factor kon 53% van de totale variantie verklaren op T1 en 66% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Organisatie wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 in combinatie met het interpreteerbaarheids criterium op een oplossing met één factor. Die kon 42% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Deze factor kon 43% van de totale variantie verklaren op T1 en 46% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Zelfreflectie wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 in combinatie met het interpre-

teerbaarheids criterium op een oplossing met één factor. Die kon 36% van de variantie verklaren. Met uitzondering van item 36 en 37 hadden alle items een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Zonder deze items kon een oplossing met één factor 40% van de variantie verklaren. Deze factor kon 37% van de totale variantie verklaren op T1 en 38% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items (behalve items 36 en 37) te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 4.3. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit op alle tijdstippen. Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen op een gegeven tijdstip, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees op een oplossing met één factor. Op T0 kon die 73% van de variantie verklaren, op T1 75% en op T2 66%. Op elk tijdstip hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat zo'n factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene zelfinschatting, berekenden we een algemene score voor de zelfinschatting van Zelfmanagement (= Zelfmanagement) door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .81 op T0, van .83 op T1, en van .73 op T2.

Via regressieanalyse gingen we na of de score op Zelfmanagement alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 4.4. Op T0 kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen, uitgezonderd Zelfreflectie, significant worden voorspeld op basis van deze gegevens. Voor Zelfreflectie schatten vrouwelijke studenten hun vaardigheden hoger in dan mannelijk studenten. Op T1 en T2 kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van deze gegevens.

Voor Zelfgepercipieerde vooruitgang wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T2 op een oplossing met één factor. Die kon 82% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .95. Een regressieanalyse wees uit dat deze score niet kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit; $R^2 = .02$, ns).

4.2.3 Kwaliteitscriteria

4.2.3.1 Evaluatie Samenwerken

Op T0 en T2 werd gepolst naar de perceptie van de manier waarop Samenwerken binnen de opleiding geëvalueerd wordt. Dit gebeurde aan de hand van de verkorte versie van de kwaliteitscriteria-vragenlijst (zie Duriez et al., 2018). Deze vragenlijst werd daartoe voorzien van een gepaste inleiding. In totaal beoogde deze vragenlijst 9 relevante kwaliteitscriteria te meten: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid. Elk criterium werd gemeten aan de hand van drie vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens") en die dan werden gemiddeld. De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.8.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 4.5. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit in beide jaren. Gezien de

substantiële correlaties tussen heel wat schalen besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees zowel op T0 als T2 op een oplossing met één factor. Die kon op T0 55% en op T2 71% van de variantie verklaren. In beide jaren hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat zo'n factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene perceptie van de evaluatie, berekenden we een algemene score (= Algemeen) door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .89 op T0 en van .94 op T2.

Via regressieanalyse gingen we in beide jaren na of deze algemene score alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 4.6. Op T0 konden noch de algemene score noch de onderliggende schalen worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Ook op T2 konden noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Via correlatieanalyse gingen we tot slot ook na of de oordelen van studenten over de kwaliteit van deze evaluatie samenhang met het resultaat dat ze behaalden. Op T0 gingen we daartoe na of hun oordeel over de kwaliteit van de evaluatie samenhang met het punt dat ze kregen op het portfolio (waarin ook Samenwerken aan bod kwam). Op T0 bleek dit slechts in geringe mate het geval. Enkel het oordeel inzake het criterium Vergelijkbaarheid hing significant samen met het behaalde resultaat ($r = .22$, $p < .01$). Op T2 gingen we daartoe na of hun oordeel over de kwaliteit van de evaluatie samenhang met het behaalde eindresultaat. Op T2 bleek dit niet het geval. Geen enkel criterium hing significant samen met het behaalde resultaat.

4.2.3.2 Evaluatie Zelfmanagement

Op T2 werd gepolst naar de perceptie van de manier waarop Zelfmanagement binnen de opleiding geëvalueerd wordt. Dit gebeurde aan de hand van de verkorte versie van de kwaliteitscriteria-vragenlijst (zie Duriez et al., 2018). Deze vragenlijst werd daartoe voorzien van een gepaste inleiding. In totaal beoogde deze vragenlijst 9 relevante kwaliteitscriteria te meten: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid. Elk criterium werd gemeten aan de hand van drie vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens") en die dan werden gemiddeld. De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.8. Deze vragenlijst werd niet afgenomen op T0 omdat deze soft skill toen nog niet geëvalueerd werd.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 4.7. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$). Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen, besloten we te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees op een oplossing met één factor. Die kon 76% van de variantie verklaren. Alle schalen hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene perceptie van de evaluatie, berekenden we een algemene score (= Algemeen) door alle schalen te middelen. Die had een Cronbach alfa van .96.

Via regressieanalyse gingen we na of deze algemene score alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 4.8. Noch de algemene score noch

de onderliggende schalen konden worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Via correlatieanalyse gingen we tot slot ook na of de oordelen van studenten over de kwaliteit van deze evaluatie samenhang met het resultaat dat ze behaalden. Dit bleek niet het geval te zijn. Geen enkel criterium hing significant samen met het behaalde resultaat.

4.3 Resultaten

4.3.1 Zelfinschatting

4.3.1.1 Samenwerken

Op T2 rapporteerden studenten een significante vooruitgang voor Samenwerken. De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg 1.73 (SD = 0.86), een score waarvan een t-test uitwees dat die significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) op het niveau $p < .01$, en dit in positieve richting. Een score die er dus op wijst dat studenten over het algemeen van mening zijn dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden.

De gemiddelden en standaarddeviaties voor de zelfinschatting van de studenten op deze soft skill en diens deelcomponenten zijn te vinden in Tabel 4.9. Op T0 wezen t-tests uit dat zowel de algemene score voor Samenwerken als de scores op alle deelcomponenten hiervan significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Dit bleek ook het geval op T1 en T2. De studenten schatten hun eigen vaardigheden inzake deze soft skill dus over de hele lijn behoorlijk positief in, en dit op alle tijdstippen.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel, onderzochten we via Repeated Measures Anova's of de zelfinschattingen verschilden tussen T2 en T1. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 4.9. Hieruit bleek dat studenten op T2 zichzelf algemeen genomen positiever inschatten dan op T1. Dit uitte zich zowel voor de algemene inschatting van Samenwerken als voor de inschatting van de deelcomponenten Professionele participatie en Communicatie / Feedback. Voor wat Groepsrelatie betreft, was er evenwel geen significant verschil. Grosso modo bevestigen deze resultaten de resultaten inzake de zelfgepercipieerde vooruitgang.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillenden tussen T2 en T0. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 4.9. Op T2 lagen zowel de gemiddelde score voor de algemene inschatting van Samenwerken als de scores op de deelcomponenten (i.e., Professionele participatie en Communicatie en omgaan met feedback, en Groepsrelatie) hoger dan op T0, maar de verschillen waren klein en niet statistisch significant.

4.3.1.2 Zelfmanagement

Op T2 rapporteerden studenten een significante vooruitgang voor Zelfmanagement. De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg 1.43 (SD = 1.23), een score waarvan een t-test uitwees dat die significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) op het niveau $p < .01$, en dit in positieve richting. Een score die er dus op wijst dat studenten over het

algemeen van mening zijn dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden.

De gemiddelden en standaarddeviaties voor de zelfinschatting van de studenten op deze soft skill en diens deelcomponenten zijn te vinden in Tabel 4.9. Op T0 wezen t-tests uit dat zowel de algemene score voor Zelfmanagement als de scores op alle deelcomponenten hiervan significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Dit bleek ook het geval op T1 en T2. Studenten schatten hun eigen vaardigheden inzake deze soft skill dus over de hele lijn behoorlijk positief in, en dit op alle tijdstippen.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel, onderzochten we via Repeated Measures Anova's of de zelfinschattingen verschilden tussen T2 en T1. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 4.9. Hieruit bleek dat studenten op T2 zichzelf over het algemeen genomen positiever inschatten dan op T1. Dit uitte zich zowel voor de algemene inschatting van Zelfmanagement als voor de deelcomponenten ervan (i.e., Informatievaardigheden, Organisatie, en Zelfreflectie). Deze resultaten bevestigen dus de resultaten inzake de zelfgepercipieerde vooruitgang.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschilden tussen T2 en T0. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 4.9. Behalve door de deelcomponent Zelfreflectie is er ogenschijnlijk weinig verschil tussen de gemiddelde op T2 en T0. Het mag dan ook geen verwondering wekken dat er geen significante verschillen bleken voor wat betreft de algemene inschatting van Zelfmanagement van studenten op T2 en T0, en dat er ook geen significante verschillen werden gevonden voor de deelcomponenten Informatievaardigheden en Organisatie. Voor Zelfreflectie werd dan weer wel een statistisch significant verschil gevonden. De score voor Zelfreflectie op T2 bleek significant hoger dan de score voor Zelfreflectie op T0.

4.3.2 Kwaliteitscriteria

4.3.2.1 Evaluatie Samenwerken

De gemiddelden en standaarddeviaties op de kwaliteitscriteria betreffende de beoordeling van Samenwerken zijn te vinden in Tabel 4.10. T-tests op T0 wezen uit dat zowel de algemene score als alle deelscores significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Dit was eveneens het geval op T1 en T2. Dit wijst erop dat studenten op alle tijdstippen gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd binnen het opleidingsonderdeel.

Om te weten te komen of studenten in het jaar van onze interventies een positievere perceptie hadden van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Via Oneway Anova's onderzochten we of de perceptie van de beoordeling verschildende over de jaren heen. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 4.10. Op T2 werden de kwaliteitscriteria van de beoordeling over het algemeen hoger geciteerd dan op T0, maar de verschillen waren klein en niet statistisch significant, uitgezonderd voor het criterium Acceptatie. De vernieuwde beoordeling werd dus gemiddeld genomen meer acceptabel bevonden.

Tot slot onderzochten we via correlatieanalyse de samenhang tussen de zelfinschattingen en het behaalde resultaat op beide tijdstippen, al dient hierbij opgemerkt dat deze analyse niet optimaal is omdat er in het behaalde resultaat op zowel T0 als T2 ook andere elementen dan samenwerkingsvaardigheden mee speelden. Op T0 was het resultaat dat studenten behaalden significant gecorreleerd met hun algemene zelfinschatting voor Samenwerken ($r = .21$, $p < .05$), maar voor wat de deelcomponenten betreft, was er enkel een significante correlatie met Professionele participatie ($r = .28$, $p < .01$). De correlaties met Communicatie en omgaan met feedback ($r = .16$, ns) en Groepsrelatie ($r = .13$, ns) waren niet significant. De rangorde die de beoordelaars maakten van de studenten vertoonde dus maar een matige overeenkomst met de rangorde die uit de zelfinschattingen naar voor kwam. Het lijkt erop dat dit te wijten was aan het feit dat er in het verleden bij de beoordeling voornamelijk gefocust werd op Professionele participatie en zo goed als niet op de andere onderdelen. Op T2 was het resultaat dat studenten behaalden significant gecorreleerd met hun algemene zelfinschatting voor Samenwerken ($r = .32$, $p < .01$) alsook met hun zelfinschatting voor de deelcomponenten hiervan (voor Professionele participatie: $r = .35$, $p < .01$; voor Communicatie en omgaan met feedback: $r = .25$, $p < .01$; voor Groepsrelatie: $r = .25$, $p < .01$). Hieruit blijkt dat de correlaties op T2 systematisch sterker zijn dan op de correlaties op T0. Een verdere analyse wees echter uit dat de verschillen tussen de respectievelijke correlaties op de verschillende tijdstippen niet statistisch significant zijn: voor alle vergelijkingen bleek de Z-waarde van een test die de grootte van onafhankelijke correlaties met elkaar vergelijkt niet significant op .05 niveau.

4.3.2.2 Evaluatie Zelfmanagement

De gemiddelden en standaarddeviaties op de kwaliteitscriteria betreffende de beoordeling van Zelfmanagement zijn te vinden in Tabel 4.10. T-tests wezen uit dat de algemene score op T2 significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook alle deelscores verschilden significant van 0 in positieve richting. Dit wijst erop dat studenten op T2 gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd binnen het opleidingsonderdeel.

Tot slot onderzochten we via correlatieanalyse de samenhang tussen de zelfinschattingen en het behaalde eindresultaat. Op T0 speelde Zelfmanagement geen rol in de eindbeoordeling. Het berekenen van deze correlaties had hier dus weinig zin. Op T2 wees een correlatieanalyse uit dat het resultaat dat studenten behaalden voor Zelfmanagement niet significant gecorreleerd was met hun zelfinschatting voor Zelfmanagement ($r = -.07$, ns). Ook voor wat de deelcomponenten betreft, waren er geen significante correlaties, noch met Informatievaardigheden ($r = -.18$, ns) noch met Organisatie ($r = .03$, ns) noch met Zelfreflectie ($r = .03$, ns).

4.4 Conclusie

4.4.1 Brengen de interventies competentiegroei teweeg?

Voor Samenwerken kan gesteld worden dat studenten hun eigen vaardigheden over de hele lijn positief inschatten, en dit op alle tijdstippen. De studenten zijn bovendien over het algemeen ook van mening zijn dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn gegaan tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden. Deze zelfgepercipieerde vooruitgang, retrospectief gemeten op T2, werd grosso modo bevestigd wanneer de zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden. Zowel voor de algemene inschatting van Samenwerken als voor de deelcomponenten Professionele participatie en

Communicatie / Feedback bleek de zelfinschatting op T2 significant hoger dan op T1. Enkel voor de deelcomponent Groepsrelatie was er geen significant verschil tussen de zelfinschattingen op T2 en T1. Op T2 lagen zowel de gemiddelde score voor de algemene inschatting van Samenwerken als de scores op de deelcomponenten (i.e., Professionele participatie en Communicatie en omgaan met feedback, en Groepsrelatie) hoger dan op T0. Dit wijst erop dat de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag. Helaas waren deze verschillen niet statistisch significant. Op zich is dit niet verwonderlijke aangezien er geen fundamentele vernieuwingen werden aangebracht aan de manier waarop Samenwerken werd aangeleerd. Maar zijn er ook een aantal zaken die een mogelijk effect zouden kunnen maskeren. Ten eerste is de steekproef misschien onvoldoende groot om een statistisch verschil te vinden. Ten tweede was het zo dat studenten op T0 significant ouder waren dan op T2. De hogere leeftijd van studenten op T0 zou ervoor gezorgd kunnen hebben dat ze al wat verder stonden in hun leerproces. Ten derde zou het ook kunnen dat de zelfinschattingen op T2 voorzichtiger waren dan die op T0 omdat studenten een beter beeld hebben gekregen van de soft skill in kwestie en een realistischer beeld hebben gekregen van hun vaardigheden en dus ook van hun beperkingen.

Voor Zelfmanagement kan ook gesteld worden dat studenten hun vaardigheden over de hele lijn positief inschatten, en dit op alle tijdstippen. De studenten zijn bovendien over het algemeen ook van mening dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn gegaan tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel volgden. Deze zelfgepercipieerde vooruitgang, retrospectief gemeten op T2, werd bevestigd wanneer de effectieve zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden. Zowel voor de algemene inschatting van Zelfmanagement als voor de deelcomponenten (i.e. Informatievaardigheden, Organisatie en Zelfreflectie) bleek de zelfinschatting op T2 significant hoger dan op T1. Op T2 waren zowel de gemiddelde score voor de algemene inschatting van Zelfmanagement als de scores op de deelcomponenten Informatievaardigheden en Organisatie niet significant hoger dan op T0. Enkel voor de deelcomponent Zelfreflectie was dit wel het geval. Dit wijst erop dat de zelfinschatting van studenten voor Zelfreflectie meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag. Voor de andere deelcomponenten kan dit niet gezegd worden. Hiervoor kan natuurlijk ook opgemerkt worden dat de significant hogere leeftijd van studenten op T0 ervoor gezorgd zou kunnen hebben dat ze al wat verder stonden in hun leerproces, waardoor de effecten voor Zelfmanagement misschien werden onderschat. Hier kan echter wel niet gezegd worden er geen significant verschil gevonden werd omwille van de beperkte steekproefgrootte, want de gemiddelden op beide tijdstippen lagen duidelijk dicht bij elkaar.

Samenvattend kan, wat de competentiegroei die teweeggebracht werd betreft, gesteld worden dat de interventie voor Samenwerken geen effect had maar voor Zelfmanagement wel, al was dit succes beperkt. Op het einde van het opleidingsonderdeel schatten studenten zich op beide skills hoger in dan aan het begin van het opleidingsonderdeel, maar de studenten bleken zich niet significant hoger inschatten dan vergelijkbare studenten het jaar tevoren deden (= voordat de interventie werd doorgevoerd). Een uitzondering werd gevormd door Zelfreflectie (= een onderdeel van Zelfmanagement). Hiervoor bleken de studenten zich wel significant hoger in te schatten dan vergelijkbare studenten het jaar tevoren deden.

4.4.2 Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?

Voor de evaluatie van Samenwerken kan gesteld worden dat studenten op alle tijdstippen gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd binnen het opleidingsonderdeel. Om te weten te komen of studenten in het jaar van onze interventies een positievere perceptie hadden van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Op T2 werden de kwaliteitscriteria van de beoordeling over het algemeen hoger gequoteerd dan op T0, maar de verschillen waren niet statistisch significant, uitgezonderd voor het criterium Acceptatie. De vernieuwde beoordeling werd dus gemiddeld genomen meer acceptabel bevonden. Tot slot onderzochten we via correlatieanalyse de samenhang tussen de zelfinschattingen en het behaalde resultaat op het opleidingsonderdeel, ook al is deze analyse niet optimaal omdat er in het behaalde resultaat op beide tijdstippen ook andere elementen dan samenwerkingsvaardigheden meespeelden. Op T0 was het resultaat dat studenten behaalden significant gecorreleerd met de algemene zelfinschatting voor Samenwerken en met de zelfinschatting voor de deelcomponent Professionele participatie. De correlatie met de andere deelcomponenten (i.e. Communicatie / Feedback en Groepsrelatie) was niet significant. Dit kan erop wijzen dat enkel de deelcomponent Professionele participatie echt in rekening werd gebracht bij de eindevaluatie. Op T2 was het resultaat dat studenten behaalden niet alleen significant gecorreleerd met de algemene zelfinschatting voor Samenwerken maar ook met de zelfinschatting voor alle deelcomponenten hiervan. Alle correlaties op T2 waren systematisch sterker dan op T0, al waren de verschillen niet statistisch significant; iets wat te wijten kan zijn aan de eerder kleine steekproefgrootte. Op T2 lijkt de vernieuwde evaluatie alvast dichterbij de zelfinschattingen. Dit kan twee redenen hebben. Enerzijds is het mogelijk dat de evaluatie dichterbij komen te liggen bij de zelfinschattingen doordat er in de evaluatie niet meer uitsluitend werd gefocust op Professionele participatie maar ook op de andere componenten. Anderzijds is het ook mogelijk dat de zelfinschattingen dichterbij komen te liggen bij de evaluatie omdat studenten hun eigen vaardigheden en beperkingen beter hebben leren inschatten, wat zou betekenen dat onze interventies een leerproces hebben gefaciliteerd.

Voor de evaluatie van Zelfmanagement kan ook gesteld worden dat studenten op T2 gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd binnen het opleidingsonderdeel. Op T0 werd deze soft skill niet beoordeeld, maar op T2 wees een correlatieanalyse uit dat het resultaat dat studenten behaalden voor dit opleidingsonderdeel niet significant gecorreleerd was met hun algemene zelfinschatting voor Zelfmanagement en ook niet met hun zelfinschatting voor één of meerdere deelcomponenten hiervan. De rangorde die de beoordelaars maakten van de studenten vertoont dus zo goed als geen overeenstemming met de rangorde die uit de zelfinschattingen van Zelfmanagement naar voren kwam. Op zich is dit niet zo vreemd. Bij de eindevaluatie lag de nadruk op Samenwerken. Zelfmanagement kwam slechts zijdelings aan bod. Wil men meer inzetten op Zelfmanagement, dan strekt het tot aanbeveling om deze soft skill ook meer expliciet te betrekken in de eindevaluatie.

Samenvattend kan gesteld worden dat de interventie zowel voor Samenwerken als voor Zelfmanagement een succes was in termen van de mate waarin studenten tevreden waren over de evaluatie. Voor de evaluatie van beide vaardigheden stonden studenten op T2 gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze beoordeeld werden binnen het opleidingsonderdeel. Op T2 werden de kwaliteitscriteria van de beoordeling van Samenwerken

over het algemeen hoger gequoteerd dan op T0, maar de verschillen waren niet statistisch significant, uitgezonderd voor het criterium Acceptatie. De vernieuwde beoordeling voor Samenwerken werd dus gemiddeld genomen beter bevonden, als was deze vooruitgang enkel significant voor Acceptatie. Ook voor de twee criteria die aanleiding gaven tot de aanpassingen aan de evaluatie, met name Herhaalbaarheid in Complexiteit, werd vooruitgang geboekt, maar ook hier waren de verschillen niet significant. Bijkomende analyses wezen uit dat de relevante eindresultaten voor Samenwerken op T2 dichter aanleunden bij de zelfinschattingen, als was deze vooruitgang niet significant. Zelfmanagement werd niet geëvalueerd op T0.

Tabel 4.1: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de onderdelen van Samenwerken

Onderdelen T0	Alfa	1	2
1. Professionele participatie	.81		
2. Communicatie / Feedback	.78	.59 ²	
3. Groepsrelatie	.75	.52 ²	.73 ²
Onderdelen T1	Alfa	1	2
1. Professionele participatie	.80		
2. Communicatie / Feedback	.77	.56 ²	
3. Groepsrelatie	.70	.54 ²	.67 ²
Onderdelen T2	Alfa	1	2
1. Professionele participatie	.79		
2. Communicatie / Feedback	.76	.53 ²	
3. Groepsrelatie	.75	.58 ²	.73 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 4.2: Regressie op Samenwerken en de onderdelen ervan

Onderdelen T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Samenwerken	.09 ²	-.26 ²	.12	.02	.10
- Professionele participatie	.12 ²	-.28 ²	.15	.02	.10
- Communicatie / Feedback	.05	-.17 ¹	.09	.00	.09
- Groepsrelatie	.07 ¹	-.24 ²	.08	.03	.07
Onderdelen T1	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Samenwerken	.06	-.15	-.11	.14	.12
- Professionele participatie	.04	-.15	.00	.13	.03
- Communicatie / Feedback	.08 ¹	-.16	-.12	.18 ¹	.14
- Groepsrelatie	.05	-.08	-.16	.07	.13
Onderdelen T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Samenwerken	.04	-.13	.01	.08	.14
- Professionele participatie	.07	-.07	.06	.19 ¹	.16
- Communicatie / Feedback	.01	-.07	-.03	.00	.08
- Groepsrelatie	.05	-.17	.00	.03	.13

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken en het resultaat dat studenten behaalden op het vak waarin de soft skill in kwestie aan bod komt. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde betagewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 4.3: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de onderdelen van Zelfmanagement

Onderdelen T0	Alfa	1	2
1. Informatievaardigheid	.84		
2. Organisatie	.86	.58 ²	
3. Zelfreflectie	.89	.54 ²	.64 ²
Onderdelen T1	Alfa	1	2
1. Informatievaardigheid	.85		
2. Organisatie	.87	.57 ²	
3. Zelfreflectie	.88	.58 ²	.71 ²
Onderdelen T2	Alfa	1	2
1. Informatievaardigheid	.91		
2. Organisatie	.88	.50 ²	
3. Zelfreflectie	.88	.42 ²	.56 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 4.4: Regressie op Zelfmanagement en de onderdelen ervan

Onderdelen T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Zelfmanagement	.06	-.22 ²	.09	.01	.01
- Informatievaardigheid	.02	-.10	.09	.02	-.04
- Organisatie	.05	-.20 ¹	.05	-.04	.04
- Zelfreflectie	.08 ¹	-.26 ²	.09	.04	.03
Onderdelen T1	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Zelfmanagement	.04	-.11	.01	.13	.04
- Informatievaardigheid	.03	-.08	.06	.13	.00
- Organisatie	.02	-.05	-.05	.14	.05
- Zelfreflectie	.04	-.15	.02	.14	.05
Onderdelen T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Zelfmanagement	.05	-.06	.03	.11	.01
- Informatievaardigheid	.02	-.10	.09	.02 ¹	.10
- Organisatie	.06	-.01	.04	.24 ¹	.07
- Zelfreflectie	.02	-.02	-.06	.11	.07

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken en het resultaat dat studenten behaalden op het vak waarin de soft skill in kwestie aan bod komt. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde betagewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 4.5: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de criteria voor Samenwerken

Criteria T0	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.78								
2. Vergelijkbaar	.82	.34 ²							
3. Herhaalbaar	.87	.18 ¹	.29 ²						
4. Transparant	.90	.40 ²	.30 ²	.43 ²					
5. Acceptatie	.89	.55 ²	.48 ²	.38 ²	.68 ²				
6. Authentiek	.90	.56 ²	.40 ²	.23 ²	.51 ²	.67 ²			
7. Eerlijk	.91	.49 ²	.54 ²	.38 ²	.58 ²	.78 ²	.65 ²		
8. Complex	.87	.39 ²	.29 ²	.28 ²	.47 ²	.56 ²	.54 ²	.66 ²	
9. Betekenisvol	.86	.55 ²	.35 ¹	.23 ²	.53 ²	.64 ²	.62 ²	.72 ²	.69 ²
Criteria T2	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.86								
2. Vergelijkbaar	.84	.62 ²							
3. Herhaalbaar	.90	.42 ²	.56 ²						
4. Transparant	.92	.74 ²	.69 ²	.57 ²					
5. Acceptatie	.94	.64 ²	.79 ²	.59 ²	.84 ²				
6. Authentiek	.93	.63 ²	.63 ²	.43 ²	.60 ²	.71 ²			
7. Eerlijk	.93	.68 ²	.71 ²	.63 ²	.76 ²	.85 ²	.75 ²		
8. Complex	.92	.60 ²	.62 ²	.58 ²	.67 ²	.74 ²	.63 ²	.85 ²	
9. Betekenisvol	.88	.64 ²	.64 ²	.47 ²	.70 ²	.78 ²	.71 ²	.77 ²	.75 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 4.6: Regressie op de criteria voor de evaluatie van Samenwerken

Criteria T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.03	-.08	-.15	-.07	.09
- Geschikt	.06	-.18 ¹	-.08	-.02	.17 ¹
- Vergelijkbaar	.05	-.15	.08	.16	-.01
- Herhaalbaar	.02	-.02	-.12	-.05	.04
- Transparant	.05	-.03	-.19 ¹	-.12	.01
- Acceptatie	.06	-.05	-.21 ¹	-.09	.09
- Authentiek	.01	-.08	-.04	-.01	.01
- Eerlijk	.04	.01	-.16	-.08	.09
- Complex	.02	-.06	-.08	-.08	.05
- Betekenisvol	.05	-.06	-.13	-.09	.16
Criteria T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.03	-.10	.08	-.06	.01
- Geschikt	.02	-.04	.10	.01	.05
- Vergelijkbaar	.03	-.10	.05	.00	-.15
- Herhaalbaar	.06	-.12	.02	-.20 ¹	.02
- Transparant	.02	-.03	-.10	-.05	.01
- Acceptatie	.02	.04	.07	-.07	.02
- Authentiek	.04	-.14	.10	-.01	.03
- Eerlijk	.02	-.10	.04	-.05	.03
- Complex	.02	-.10	.05	-.04	.00
- Betekenisvol	.04	-.11	.11	-.08	.03

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 4.7: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de criteria voor Zelfmanagement

Criteria T2	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.89								
2. Vergelijkbaar	.92	.71 ²							
3. Herhaalbaar	.93	.60 ²	.62 ²						
4. Transparant	.95	.76 ²	.61 ²	.72 ²					
5. Acceptatie	.91	.79 ²	.71 ²	.71 ²	.85 ²				
6. Authentiek	.94	.81 ²	.63 ²	.64 ²	.76 ²	.79 ²			
7. Eerlijk	.92	.79 ²	.65 ²	.75 ²	.82 ²	.87 ²	.82 ²		
8. Complex	.92	.71 ²	.53 ²	.70 ²	.75 ²	.78 ²	.72 ²	.87 ²	
9. Betekenisvol	.92	.77 ²	.61 ²	.60 ²	.68 ²	.72 ²	.81 ²	.84 ²	.80 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 4.8: Regressie op de criteria voor de evaluatie van Zelfmanagement

Criteria T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.01	-.00	.05	.03	.04
- Geschikt	.01	.02	.02	.08	.03
- Vergelijkbaar	.03	.04	.14	.09	.03
- Herhaalbaar	.02	-.02	.01	-.11	.07
- Transparant	.00	.04	.04	-.01	.00
- Acceptatie	.01	-.00	.02	.07	-.00
- Authentiek	.02	-.05	.13	.06	-.02
- Eerlijk	.01	-.06	.03	.03	.07
- Complex	.01	.02	-.02	.02	.08
- Betekenisvol	.01	.01	.07	.05	.01

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 4.9: Gemiddelden op de soft skills en de onderdelen ervan

Onderdelen	T0	T1	T2	$\Delta T2T1$	$\Delta T2T0$
Samenwerken	2.05 (0.47) ²	1.97 (0.43) ²	2.14 (0.42) ²	2	0
- Professionele participatie	2.08 (0.47) ²	1.88 (0.49) ²	2.15 (0.43) ²	2	0
- Communicatie / Feedback	2.12 (0.54) ²	2.04 (0.50) ²	2.21 (0.51) ²	2	0
- Groepsrelatie	1.96 (0.62) ²	1.97 (0.55) ²	2.06 (0.66) ²	0	0
Zelfmanagement	1.64 (0.61) ²	1.41 (0.62) ²	1.68 (0.65) ²	2	0
- Informatievaardigheid	1.69 (0.78) ²	1.33 (0.71) ²	1.63 (0.95) ²	2	0
- Organisatie	1.59 (0.75) ²	1.40 (0.73) ²	1.61 (0.77) ²	2	0
- Zelfreflectie	1.64 (0.70) ²	1.51 (0.70) ²	1.81 (0.64) ²	2	1

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020). $\Delta T2T1$ verwijst naar het verschil tussen de scores op T2 en T1 en $\Delta T2T0$ verwijst naar het verschil tussen de scores op T2 en T0. In de kolommen "T0", "T1" en "T2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde voor alle deelnemers verschilt van 0. Of de gemiddelden verschillen over de tijd heen, is aangegeven met een cijfer in de kolommen " $\Delta T2T1$ " en " $\Delta T2T0$ ".

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 4.10: Gemiddelden op de criteria voor de evaluatie per soft skill

Criteria	T0	T2	$\Delta T2T0$
Samenwerken	1.32 (0.87) ²	1.50 (1.06) ²	0
- Geschikt	1.60 (0.86) ²	1.75 (1.03) ²	0
- Vergelijkbaar	2.04 (0.88) ²	2.07 (0.95) ²	0
- Herhaalbaar	0.66 (1.51) ²	0.89 (1.46) ²	0
- Transparant	1.33 (1.30) ²	1.61 (1.30) ²	0
- Acceptatie	1.47 (1.12) ²	1.76 (1.22) ²	1
- Authentiek	1.44 (1.12) ²	1.57 (1.27) ²	0
- Eerlijk	1.31 (1.27) ²	1.41 (1.35) ²	0
- Complex	0.89 (1.28) ²	0.97 (1.51) ²	0
- Betekenisvol	1.14 (1.27) ²	1.42 (1.25) ²	0
Zelfmanagement	-	1.43 (1.17) ²	-
- Geschikt	-	1.61 (1.08) ²	-
- Vergelijkbaar	-	1.78 (1.10) ²	-
- Herhaalbaar	-	1.07 (1.48) ²	-
- Transparant	-	1.44 (1.32) ²	-
- Acceptatie	-	1.54 (1.23) ²	-
- Authentiek	-	1.54 (1.21) ²	-
- Eerlijk	-	1.34 (1.30) ²	-
- Complex	-	1.17 (1.39) ²	-
- Betekenisvol	-	1.42 (1.34) ²	-

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020). $\Delta T2T0$ verwijst naar het verschil tussen de scores op beide tijdstippen. In de kolommen "T0" en "T2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde voor alle deelnemers verschilt van 0. Of de gemiddelden verschillen over de tijd heen, is aangegeven met een cijfer in de kolom " $\Delta T2T0$ ".

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

5 STUDIE 2

Dit hoofdstuk bevat de weergave van een tweede studie die we deden in het kader van het huidige project. Achtereenvolgens gaan we in op (1) de concrete interventies die hier werden doorgevoerd (= binnen welke context speelt deze studie zich af, op welke soft skills werd ingezet, hoe werden die soft skills geëvalueerd, en op welke manier probeerde men die skills aan studenten aan te leren?), (2) de gehanteerde onderzoeksmethode, de (3) resultaten die hieruit naar voor kwamen en (4) de conclusies die we hieruit kunnen trekken.

5.1 Concrete interventies

5.1.1 Contextuele info

Deze studie werd uitgevoerd binnen de opleiding Accountancy-Fiscaliteit (AFI) en meer bepaald binnen het opleidingsonderdeel "Praktijk en Project Accountancy/Fiscaliteit". Dit opleidingsonderdeel heeft in het curriculum zijn plaats binnen modeldeeltraject 3. Bij dit opleidingsonderdeel, dat doorgaans door zo'n 60-70 studenten gevolgd wordt, zijn 5 docenten betrokken.

5.1.2 Gekozen soft skills

5.1.2.1 *Op welke soft skills wordt er ingezet?*

Ghannadian (2013) geeft, op basis van een literatuurstudie en eigen onderzoek, een top 10 van door werkgevers meest gewaardeerde soft skills bij afgestudeerden in de richting bedrijfsmanagement: (1) Leadership, (2) Business writing, (3) Business speaking / Organizational behavior, (4) Business ethics, (5) Social responsibility, (6) Change management, (7) Decision making, (8) Career planning, (9) Problem solving / Project management, en (10) Teamwork. Van hun kant analyseerden Weaver & Kulesza (2014) dan weer recente studies over de vaardigheden die verwacht worden binnen de accountancy-sector. Hieruit blijkt dat communicatie- en leiderschapsvaardigheden, strategisch, analytisch en kritisch denken, sterke interpersoonlijke vaardigheden en in team kunnen werken binnen diverse groepen belangrijke vaardigheden zijn. Op basis van eigen onderzoek besluiten zij dat voor zowel managers als young professionals binnen de accountancy-sector kritisch en strategisch denken, tijdsmanagement en organisatie, probleemoplossend denken en schrijfvaardigheden tot de belangrijkste soft skills behoren. Van zijn kant geeft Jarvis (2005) tijdsmanagement, luistervaardigheid, assertiviteit en het vermogen om beslissingen te onderhandelen en te beïnvloeden aan als belangrijke soft skills voor accountancy professionals. Kermis & Kermis (2010) wijzen op het belang van onder meer professionele motivatie, emotionele intelligentie en tijdsmanagement voor accountants. Volgens het HR-consulting bedrijf Robert Half (Robert Half, 2017, 12 mei) zijn volgende soft skills dan weer een vereiste binnen elke boekhoudkundige of financiële functie: planning- en organisatievaardigheden, multitasking, analytisch en probleemoplossend vermogen, zelfstandig kunnen werken, onder tijdsdruk kunnen functioneren en vlot in team kunnen werken. Jackling & De Lange (2009), tot slot, concluderen uit hun onderzoek in het Australisch hoger onderwijs dat werkgevers binnen de accountancy-sector vooral teamvaardigheden, leiderschap, mondelinge communicatie en interpersoonlijke vaardigheden missen bij jonge professionals.

Om meer zicht te krijgen op wat voor de studenten AFI aan KdG de meest cruciale soft skills zijn om op in te zetten, deden we in het voorjaar van 2019 een bevraging van het werkveld. In totaal werden 80 professionals die een connectie hebben met AFI op KdG, en zodoende zicht

hebben op de skills van onze studenten, uitgenodigd om deel te nemen aan ons onderzoek. Het betrof stagebegeleiders en professionals die betrokken zijn bij de bootcamp die georganiseerd wordt binnen het opleidingsonderdeel "Praktijk en Project". Deze professionals kregen een elektronische vragenlijst waarin drie vragen gesteld werden. De eerste vraag was: "Hoe belangrijk is elk van onderstaande skills voor young professionals om goed te kunnen functioneren in de (toekomstige) arbeidsmarkt, specifiek binnen de sector van accountancy-fiscaliteit?" Deze vraag polste naar het gepercipieerde belang van 30 verschillende soft skills (= Belang). De lijst van 30 soft skills die gebruikt werd, werd ontleend aan het app-titude project (Vansteenkiste, 2016). Voor elk van deze skills diende deze vraag te worden beantwoord op een 5-punten Likertschaal ("1 = helemaal niet belangrijk" tot "5 = heel erg belangrijk"). De tweede vraag was: "Welke skills bezitten startende jongeren binnen onze sector volgens u onvoldoende (= Gebrek)?" Deze vraag polste naar het gepercipieerde gebrek in het bezit van deze 30 soft skills (= Gebrek). Voor elk van deze skills diende deze vraag te worden beantwoord op een 5-punten Likertschaal ("1 = helemaal niet problematisch" tot "5 = heel erg problematisch"). De derde vraag was: "Rangschik onderstaande soft skills in volgorde van het belang dat ze volgens u verdienen binnen onze opleiding Accountancy-Fiscaliteit." Omdat het onbegonnen werk is om 30 soft skills in volgorde van belangrijkheid te slepen, werd voor de derde vraag dus gewerkt met de vijf clusters die Vansteenkiste (2016) onderscheidt: (1) Communicatie, (2) Samenwerken, (3) Professionele houding, (4) Werkorganisatie, en (5) Ontwikkelingspotentieel. De 30 verschillende soft skills behoren elk tot één van deze clusters (zie Tabel 5.1 voor meer details). Van de 80 uitgenodigde professionals namen er 28 deel aan ons onderzoek (= 35%).

In eerste instantie lieten we ons leiden door de antwoorden op de derde vraag. De gemiddelde ranking voor elk van de clusters was 2.18 voor Communicatie (SD = 1.34), 3.43 voor Samenwerken (SD = 1.35), 2.50 voor Professionele houding (SD = 1.32), 3.75 voor Werkorganisatie (SD = 1.04), en 3.14 voor Ontwikkelingspotentieel (SD = 1.48). Hoe lager de score, hoe hoger een cluster gerangschikt werd. Op basis van deze resultaten kwamen we tot de conclusie dat Communicatie de belangrijkste cluster is om op in te zetten. In tweede instantie keken we ook naar de resultaten van de eerste en de tweede vraag. Op basis van de gestelde vragen berekenen we voor elk van de 30 soft skills een score die aangaf wat de nood was om in te zetten op deze soft skill. Deze score werd berekend volgens de formule "Nood = Belang - (5 - Gebrek)" en geeft aan wat de kloof is tussen de mate waarin een soft skill als belangrijk wordt gezien en de mate waarin young professionals deze skill lijken te bezitten. Hoe hoger de score, hoe groter de nood om op deze skill in te zetten. De resultaten van onze bevraging zijn te vinden in Tabel 5.1. Een blik op de resultaten op het niveau van de individuele soft skills leerde ons dat de subskills Schriftelijk communicatie, Mondelinge communicatie en Luisteren de onderliggende soft skills waren waar we het best op konden inzetten binnen de cluster Communicatie. Een blik op de resultaten op het niveau van de individuele soft skills leerde ons bovendien dat de individuele soft skill waarvoor de nood het hoogst was Zelfkritisch zijn was. Ook deze skill werd geselecteerd voor onze interventies. Omdat de soft skill Zelfkritisch zijn vereist dat men een zeker zelfinzicht heeft, werd ook Zelfinzicht zijdelings mee opgenomen. In het kader van ons project werden de soft skills Zelfkritisch zijn en Zelfinzicht hebben gegroepeerd onder het label Zelfreflectie. Zelfreflectie werd op zijn beurt niet gegroepeerd onder het label "Ontwikkelingspotentieel" maar onder het meer frequent in de literatuur voorkomende label "Zelfmanagement". Binnen AFI zou dus worden ingezet op Communicatie en Zelfmanagement (en meer bepaald op de deelvaardigheid Zelfkritisch zijn).

5.1.2.2 *Waarom zijn deze soft skills belangrijk?*

De functie van accountant kent een ware gedaanteverandering door de toenemende digitalisering van de sector en de veranderende verwachtingen van de klanten. Repetitieve taken zoals facturen inboeken worden nu overgenomen door softwaretoepassingen. De rol van accountant evolueert zo van 'cijferaar' naar adviseur en business coach van zijn klanten (Business Vlaanderen, 2018, 27 juni). Deze nieuwe functie-invulling vereist vaardigheden die ruimer zijn dan enkel technische boekhoudkundige vaardigheden. Op basis van de hogervermelde bevraging van het werkveld, concludeerden we dat de belangrijkste vaardigheden waar we op zouden moeten inzetten Communicatie en Zelfmanagement (en meer bepaald op de deelvaardigheid Zelfreflectie) zijn. Dit zijn immers de vaardigheden waarvoor het werkveld aangeeft dat de nood om hieraan te werken het hoogst is.

5.1.2.3 *Hoe wordt hun belang duidelijk gemaakt aan studenten?*

Uitgaand van het opleidingsleerresultatenkader (OLR) voor AFI, dat ingevuld werd op basis van het domeinleerresultatenkader (DLR) van Bedrijfsmanagement, kaderden we de ontwikkeling en versterking van de gekozen soft skills vanaf dit jaar binnen een specifiek aantal opleidingsleerresultaten. De leerlijn rond soft skills start reeds in modeldeeltraject 1 in het opleidingsonderdeel "Management & Communicatie". Binnen dit opleidingsonderdeel wordt de lijst van soft skills gehanteerd die opgesteld werd door Vansteenkiste (2016; zie hoger). In modeldeeltraject 2 wordt onder meer binnen het opleidingsonderdeel "Practicum" verder ingezet op soft skills (via onder andere groepswork en een jurypresentatie). Zoals reeds vermeld, kadert de huidige interventie binnen het opleidingsonderdeel "Praktijk en Project Accountancy/Fiscaliteit" dat gegeven wordt in modeldeeltraject 3. Voor dit opleidingsonderdeel kregen studenten bij het begin van het academiejaar een beschrijving van het soft skills traject binnen AFI, van de definities van de gekozen soft skills en van het belang van dit traject. Het belang van dit traject werd via een presentatie toegelicht. Vooreerst werd gestart met de resultaten van een recente studie (ING Focus – Arbeidsmarkt (2018, 16 april) over beroepen met groot risico op verdwijnen door automatisering. Uit deze studie blijkt dat de kans dat de job van accountant verdwijnt 95.67% bedraagt. Deze studie beklemtoont echter het menselijk aanpassingsvermogen. Centraal daarin staat de ontwikkeling van sociale vaardigheden als middel om de negatieve effecten van de automatisering op de arbeidsmarkt te compenseren. Verder werd er in deze presentatie ook benadrukt dat ook heel wat fiscale en boekhoudkundige experts het belang van soft skills voor accountants benadrukken opdat zij een betekenisvolle rol zouden kunnen blijven spelen op de toekomstige arbeidscontext (Wolters Kluwer, 2019). Tot slot werd beklemtoond dat zowel de selectie van de soft skills waaraan gewerkt zou worden als hun definities (aan de hand van gedragsindicatoren en bijhorende beheersingsniveaus) gebeurde in nauwe samenwerking met het werkveld, en meer bepaald met ervaren accountants en HR-professionals. De sterke betrokkenheid van het werkveld in de ontwikkeling van het soft skills traject binnen AFI moest de studenten voelbaar duidelijk maken dat ook het concrete werkveld erg veel belang hecht aan soft skills in het algemeen en de gekozen soft skills in het bijzonder.

5.1.2.4 *Wat zijn deelcomponenten en/of gedragsindicatoren?*

Om tot gedragsindicatoren te komen voor de gekozen soft skills dachten we, met de relevante literatuur als ruggensteun, eerst na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. De soft skill Communicatie werd, in overeenstemming met de indeling

van Vansteenkiste (2016), opgesplitst in Mondelinge en Schriftelijke communicatie. Luisteren besloten we echter te zien als een deelvaardigheid van Mondelinge communicatie. Uiteindelijk kwamen we voor Communicatie tot vijf deelvaardigheden. De eerste twee, (1) Gespreksvaardigheid en (2) Luistervaardigheid, hadden betrekking op Mondelinge communicatie. De resterende deelvaardigheden, zijnde (3) Procedurele vaardigheid, (4) Taalgebruik en spelling en (5) Aandacht voor de inhoud, hadden betrekking op Schriftelijke communicatie. De eerste deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met in goede banen leiden van een gesprek met een cliënt. De tweede deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met luistervaardigheid, inclusief zorgen dat je de boodschap begrijpt en dat je empathisch reageert. De derde deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met het correct invullen van documenten. De vierde deelvaardigheid heeft te maken met aandacht voor taal en spelling bij het invullen van documenten. De vijfde deelvaardigheid met ervoor zorgen dat documenten een correcte, samenhangende, overtuigende en op het doelpubliek afgestemde boodschap uitdragen. Voor een vertaling naar gedragsindicatoren, verwijzen we verder ook naar de methode-sectie. In het kader van dit project ondernamen we namelijk een poging om deze indicatoren te meten aan de hand van een vragenlijst. De vragen die we zo opstelden, konden ook als gedragsindicatoren voor de deelvaardigheden worden beschouwd. Voor deze opleiding was dit slechts in beperkte mate het geval. Ze dienden wel als input voor de overlegsessies met accountants en HR-professionals. Om optimaal aan te sluiten bij de verwachtingen van het werkveld, werden de gedragsindicatoren zoals die in de door de opleiding gebruikte rubrics aan bod kwamen, geselecteerd op basis van deze overlegsessies. De rubrics die binnen de opleiding gebruikt werden zijn te vinden in Appendix 12.4, 12.6 en 12.7. Alle rubrics werden vergezeld van een open vraag naar aanvullende feedback.

Zelfreflectie werd, zoals reeds gezegd, niet gegroepeerd onder het label "Ontwikkelingspotentieel" dat door Vansteenkiste (2016) wordt gebruikt, maar onder het meer frequent in de literatuur voorkomende label "Zelfmanagement". Zelfreflectie omvat zoals wij het concipieerden in principe de deelvaardigheden Zelfinzicht hebben en Zelfkritisch zijn, maar omwille van redenen die verderop aan bod komen, werd deze verdere opsplitsing niet aangehouden. Voor een vertaling naar gedragsindicatoren, verwijzen we verder ook naar de methode-sectie. In het kader van dit project ondernamen we namelijk een poging om deze indicatoren te meten aan de hand van een vragenlijst. De vragen die we zo opstelden, kunnen als gedragsindicatoren voor de deelvaardigheden worden beschouwd. Voor deze opleiding was dit slechts in beperkte mate het geval. Ze dienden hier enkel als input voor overlegsessies met accountants en HR-professionals. Om optimaal aan te sluiten bij de verwachtingen van het werkveld, werden de gedragsindicatoren zoals die in de door de opleiding gebruikte rubric aan bod kwamen, geselecteerd op basis van deze overlegsessies. De gedragsindicatoren zoals die in de door de opleiding gebruikte rubrics aan bod kwamen, kwamen dus tot stand op basis van overlegsessies met accountants en HR-professionals en overlappen dus maar deels met de vragen in de vragenlijst. De rubric die binnen de opleiding gebruikt werd, is te vinden in Appendix 12.8. Ook deze rubric werd vergezeld van een open vraag naar aanvullende feedback.

5.1.2.5 Wat is het doel en wat zijn criteria voor succes?

Ons project vertrok vanuit de vraag hoe soft skills kunnen worden gemeten. Toch hadden de interventies die werden uitgewerkt in dit geval niet enkel de bedoeling om de individuele prestaties te meten en in kaart te brengen, maar ook om het leren te bevorderen. De interventies

hadden dus een dubbel doel. Van succes zou sprake zijn als de interventies zorgen voor groei onder studenten op de gekozen soft skills en als de evaluaties die de individuele prestaties beogen te meten van een voldoende hoge kwaliteit blijken te zijn.

5.1.3 Interventie inzake evaluatie

5.1.3.1 Evaluatie van het aanvangsniveau

In het jaar voorafgaand aan onze interventies (= 2018-2019) was er voor de gekozen soft skills geen evaluatie van het aanvangsniveau. Rond deze soft skills werd toen immers ook niet expliciet gewerkt. Ook in het jaar van onze interventies (= 2019-2020) is er vanuit de opleiding uit geen structurele meting van het aanvangsniveau. Wel was het zo dat er in het kader van ons project in het jaar van onze interventies (= 2019-2020) een meting van het aanvangsniveau werd gedaan aan de hand van zelfinschatting (zie verderop). Deze meting had echter niet als doel het leren te bevorderen of de individuele prestaties te meten, maar was uitsluitend bedoeld om de interventies te evalueren (zie ook 2.2.1.).

5.1.3.2 Evaluatie van het eindniveau

5.1.3.2.1 Hoe verliep de evaluatie voorheen?

In het jaar voorafgaand aan onze interventies (= 2018-2019) was er voor de gekozen soft skills geen expliciete evaluatie van het eindniveau. Aan geen van deze soft skills werd toen heel expliciet gewerkt. Wel moesten de studenten toen een reflectieverslag indienen na deelname aan een bootcamp (= een tweedaagse in februari 2018 waarbij de studenten via gesprekken met accountants en HR-professionals op soft skills getraind werden). In dit verslag dienden ze aan de hand van concrete voorbeelden aan te tonen dat ze over bepaalde soft skills beschikken. Verder dienden ze ook de inzichten te bespreken die ze op dat vlak verworven tijdens de bootcamp. Tot slot dienden ze ook na te denken over hun groeipotentieel op vlak van soft skills. De studenten werden voor dit verslag geëvalueerd. Deze evaluatie hield rekening met het zelfreflectievermogen en met het niveau van schriftelijke communicatie (= schrijfstijl en taal). Er werd echter enkel een geïntegreerd punt gegeven.

5.1.3.2.2 Wat werd er gewijzigd aan de evaluatie?

In het kader van dit project werd in 2018-2019 voor elk van de gekozen skills een evaluatie van het eindniveau ingevoerd aan de hand van een reeks zelfinschattingen (zie verderop). Deze meting had echter niet als doel het leren te bevorderen of de individuele prestaties te meten, maar was uitsluitend bedoeld om de interventies te evalueren. In functie van de evaluatie van de interventie werd het eindniveau eveneens gemeten aan de hand van een zelfinschatting in het jaar van onze interventies (= 2019-2020).

Daarnaast werd er in het jaar van de interventies ook een echte summatieve evaluatie ingevoerd die als doel had de individuele prestaties van studenten te meten en in kaart te brengen. Op het einde van het traject (= in mei 2020) dienden studenten zichzelf te evalueren op de gekozen soft skills. Ze dienden deze zelfevaluatie te staven met bewijsmateriaal verzameld tijdens het academiejaar. Dit bewijsmateriaal moest onder de vorm van een portfolio worden ingediend. In deze portfolio moesten ze reflecteren over de bootcamp en over acties die ze tijdens het academiejaar ondernomen hadden ter versterking van hun soft skills. Het portfolio

in kwestie werd door 2 à 3 docenten beoordeeld. Bij de start van het traject werden in dit kader volgende voorwaarden richtlijnen meegegeven:

- Je portfolio focust op de soft skills zelfkritische zin, luisteren, mondelinge communicatie en schriftelijke communicatie. Voor elke skill vul je de rubric in waarbij je voor elk onderdeel je behaald prestatieniveau inschat en aanduidt. Voor elke skill duid je tevens je algemeen beheersingsniveau aan (laatste rij rubric). Het spreekt voor zich dat we ons niet tevreden stellen met een 'onvoldoende' als algemeen beheersingsniveau.
- In je portfolio lever je bewijsmateriaal aan om je ingeschat beheersingsniveau per soft skill te staven. Je overtuigt ons van je vaardigheden op basis van concreet bewijsmateriaal. Dit bewijsmateriaal kan de vorm aannemen van rubrics ingevuld door anderen (peers, werkgever, docenten ...) maar ook van een verslag van een seminarie of van een video-opname van een gesprek. Je licht dit bewijsmateriaal telkens bondig toe.
- Voor elke soft skill voeg je (minstens) drie bewijzen toe om je geschat beheersingsniveau te staven, waarvan minstens één bewijs binnen je stage wordt verzameld. Deze laatste eis werd weggelaten ten gevolge van de uitbraak van het coronavirus Covid-19 in 2020. Een heel aantal stages werden immers vroegtijdig beëindigd.
- Aanvullend hierbij voeg je ook de feedback toe die je ontvangen hebt tijdens de bootcamp en tijdens de vaste tussentijdse feedbackmomenten (Randstad sessie oktober 2019, feedback eerste leergroepgesprek stage, feedback op tussentijds stageverslag en ingevulde rubric zelfkritische zin bij start en einde opleidingsonderdeel).

Onderstaande elementen worden beoordeeld (en zijn telkens 1 punt waard zijn):

- De structuur en lay-out van je portfolio.
- Je staat een beheersingsniveau goed of uitmuntend voor Luisteren.
- Je staat een beheersingsniveau goed of uitmuntend voor Mondelinge communicatie.
- Je staat een beheersingsniveau goed of uitmuntend voor Schriftelijke communicatie.
- Je staat een beheersingsniveau goed of uitmuntend voor Zelfkritische zin.
- Je staat dit telkens met bewijsmateriaal (minstens drie bewijzen, zie hoger).
- Je toont je zelfkritische zin ook doorheen de portfolio.
- Je toont kennis van je soft skills door inzichten uit de bootcampsessies te linken.
- Je toont in het besluit dat je inzicht hebt in je groeipotentieel
 - je houdt hierbij rekening met je eerder beschreven ervaringen
 - je houdt hierbij rekening met je sterke en zwakke punten.

5.1.3.2.3 Waarom deze evaluatievorm?

Deze evaluatie werd uitgewerkt op basis van volgende inzichten uit de literatuur:

- Een portfolio is goed voor de evaluatie van soft skills (Cimatti, 2016; Curtis, 2004b).
- Studenten moeten van bij de start vertrouwd zijn met de definities van de soft skills en met de gebruikte evaluatie-criteria (Cimatti, 2016, Gibb, 2014, Kechagias, 2011).
- Self-assessment is belangrijk voor de evaluatie van soft skills (Clayton et al, 2004). Ook in de Torrens Valley TAFE Approach werden studenten gevraagd hun prestatie inzake een bepaalde soft skill te evalueren via self-assessment (zie Clayton et al., 2003). Meer bepaald dienden ook zij aan te geven op welke manier ze voldoen aan de evaluatie-criteria (bijv. via bewijs, een interview of een demonstratie).

- Rubrics worden vaak aangehaald als hulpmiddel voor de evaluatie van soft skills (zie o.a. Bear, Schwieger & Surendan, 2008; Blaszczyński & Green, 2012; Felder & Brent, 2010). In het kader van ons traject werden dan ook rubrics ontwikkeld voor elk van de gekozen soft skills (zie hoger). Deze werden, zoals reeds vermeld, opgesteld door AFI-docenten in samenspraak met accountants en HR-professionals opdat ze echt op maat van onze studenten zouden zijn. In het kader van ons traject dienden de rubrics vooral om de soft skills te definiëren en om feedback te verzamelen, niet zozeer als middel tot summatieve evaluatie. De rubrics werden immers in eerste instantie opgesteld als ontwikkelings- en niet als beoordelingsinstrumenten (zie verderop).

5.1.4 Interventie inzake aanleren

In het jaar voorafgaand aan onze interventies (= 2018-2019) werden deze soft skills slechts beperkt aangeleerd. Wel moesten de studenten deelnemen aan een bootcamp (= een tweedaagse in februari 2018 waarbij de studenten via gesprekken met accountants en HR-professionals op soft skills getraind werden). Daarover moesten ze ook een reflectieverslag indienen. In dit verslag dienden ze aan de hand van concrete voorbeelden aan te tonen dat ze over bepaalde soft skills beschikken. Verder dienden ze ook de inzichten te bespreken die ze op dat vlak verworven tijdens de bootcamp. Tot slot dienden ze ook na te denken over hun groeipotentieel op het vlak van soft skills. De studenten werden voor dit verslag geëvalueerd op zelfreflectievermogen en op schriftelijke communicatie (= schrijfstijl en taal).

5.1.4.1 *Alleenstaand en/of ingebed?*

Voor het aanleren werden de soft skills ingebed in inhoudelijk relevante opdrachten. Soft skills kunnen immers niet losstaand onderwezen worden, maar moeten op continue wijze geïntegreerd worden binnen de lessen en consistent versterkt worden (Blaszczyński & Green, 2012). Een dergelijke geïntegreerde aanpak geniet ook de voorkeur voor de evaluatie van soft skills: een benadering waarbij technische competenties en soft skills geëvalueerd worden binnen de context van reële taken (Clayton et al., 2004). Ook Kechagias (2011) benadrukt dat de ontwikkeling van soft skills best ingebed wordt binnen elk vak zodat het de verantwoordelijkheid wordt van elke vakdocent, zij het met ondersteuning van experts. Hierop verder bouwend pleit Cimmatti (2016) ervoor om soft skills aan te leren via integratie in verschillende vakken. Daarom kozen we voor een vakoverschrijdende aanpak. De ontwikkeling van soft skills kan en mag immers niet gebeuren binnen of beperkt blijven tot één opleidingsonderdeel. Stoner & Miller (2010) stellen zelfs dat het noodzakelijk is doorheen het ganse leertraject te werken aan de ontwikkeling van soft skills. Daarom kozen we er, zoals eerder reeds duidelijk werd, binnen AFI voor om een traject uit te werken over de 3 modeldeeltrajecten heen. Deze studie focust zich evenwel enkel op modeldeeltraject 3.

5.1.4.2 *Welke formele trainingen worden aangeboden?*

Het soft skills traject dat in het kader van dit onderzoek ontwikkeld werd voor de laatstejaarsstudenten stelt het zelfmanagement en de keuzevrijheid van de student centraal. Doorheen het academiejaar zijn er talrijke gelegenheden om de soft skills te trainen, en dit zowel binnen de stage, binnen de lessen, als via externe activiteiten. De student is vrij te bepalen welke kansen hij grijpt en op welke activiteiten hij inzet ter ontwikkeling van de geselecteerde soft skills. Wel werden een aantal 'vaste' feedbackmomenten ingepland. Dit zijn formele trainingen die elke

student sowieso zal doen en waarvoor hij feedback zal ontvangen. Onder meer het eerste leer-groepgesprek van de stage en de assessment-sessie georganiseerd door Randstad bij de start van het opleidingsonderdeel zijn dergelijke vaste (verplichte) feedbackmomenten. Uiteraard is de tweedaagse bootcamp ook een activiteit waaraan alle studenten deelnemen en waarbij ze van verschillende externen feedback zullen ontvangen op hun soft skills. In deze context is de bootcamp dus ook een formele training. Ten gevolge van de uitbraak van Covid-19 in 2020 kon de tweedaagse bootcamp (op een fysieke locatie) niet plaatsvinden. Deze activiteit werd vervangen door een online bootcamp op 12 mei 2020, bestaande uit simulatiegesprekken tussen onze studenten en de deelnemende externen via de platformen Google Meet en Jitsi Meet.

5.1.4.3 Welke zelftraining wordt voorzien en hoe wordt die begeleid?

Voor 3 subskills van Communicatie (schriftelijke communicatie, mondelinge communicatie en luisteren) en 1 subskill van Zelfmanagement (zelfkritische zin) werd een traject ontwikkeld waarin de student aan zet is. Die dient doorheen het academiejaar activiteiten te selecteren en kansen te grijpen om zijn skills te ontwikkelen. Deze activiteiten kunnen lesgerelateerd zijn (bijv. een debat tijdens de taalles, een simulatie van het geven van advies binnen het opleidingsonderdeel Praktijk en Project, het volgen van seminarie rond bijvoorbeeld de update van de personenbelastingen, het in team oplossen van gevalstudies binnen de les "Fiscaal beleid voor de KMO", luisteren en notities nemen tijdens de les "Deontologie", ...), kunnen plaats vinden tijdens de stage (bijv. een mail opstellen naar een klant, een gesprek voeren met een collega of klant, ...) of kunnen extern zijn (bijv. bijles geven, een studentenjob doen, ...). Voor al deze activiteiten kan de student feedback vragen over (één of meerdere) aspecten van een bepaalde soft skill. Voor elke soft skill dient de student op minstens drie activiteiten naar keuze feedback te verzamelen. De feedback wordt gegeven via de hogervermelde rubrics. Daarnaast vond er opnieuw een bootcamp plaats, tijdens dewelke de studenten intensief gesimuleerde klantengesprekken voerden met externen (accountants en HR-professionals). Ten gevolge van de uitbraak van Covid-19 in 2020 kon de bootcamp niet plaatsvinden op een fysieke locatie. De bootcamp werd daardoor online gehouden. Op het einde van het traject (mei 2020) evalueert de student zichzelf voor de gekozen soft skills en staakt de student deze evaluatie met het tijdens het academiejaar in zijn portfolio verzamelde bewijsmateriaal.

5.1.4.4 Worden er formatieve evaluaties gebruikt?

Zoals eerder reeds vermeld, werden de rubrics (zie hoger) opgesteld als ontwikkelings- eerder dan als beoordelingsinstrumenten. Deze werden dan ook in eerste instantie formatief ingezet. Voorwaarden om assessments van soft skills op zinvolle wijze formatief in te zetten, zijn volgens Gibb (2014) de volgende: (1) evaluatoren dienen tijdig en regelmatig feedback te geven over de kwaliteit van de prestaties en hoe deze te verbeteren en (2) studenten moeten mee bepalen welke de volgende stappen zijn in soft skills ontwikkeling en wie hen hierbij kan helpen. Deze elementen werden in ons traject geïntegreerd door verplichte feedbackmomenten in te lassen en door studenten verantwoordelijkheid te geven in het bepalen van de verschillende acties die ze ondernemen ter versterking van hun soft skills.

5.2 Onderzoeksmethode

5.2.1 Steekproef

In het jaar van onze interventie (= 2019-2020) werden alle studenten die het opleidingsonderdeel "Praktijk en Project" volgden op twee tijdstippen uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek: aan het begin van het opleidingsonderdeel (= Tijdstip 1 of T1) en op het einde ervan (= Tijdstip 2 of T2). Op T1 kregen studenten een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de in het kader van deze studie gekozen soft skills. Op T2 kregen studenten dezelfde vragen, maar bovendien werd aan de hand van een aantal kwaliteitscriteria ook gepolst naar wat ze vonden van de manier waarop deze soft skills beoordeeld werden. Op T1 werden 74 studenten uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek. Hiervan namen er 73 ook effectief deel (= 98.6%). Op T2 werden alle studenten opnieuw uitgenodigd. Deze keer namen er 53 deel (= 72.6%). Enkel de studenten die aan beide afnames deelnamen (N = 53 of 71.6%) werden behouden in de analyses in de resultatensectie.

De deelnemers bestonden voor 50.9% uit mannen. Hun gemiddelde leeftijd was 22.19 jaar (SD = 1.96). Qua vooropleiding kwamen 5.7% uit het BSO, 60.04% uit het TSO, 0.0% uit het KSO, en 34.0% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele "educatie" geconstrueerd waarop studenten een 1 kregen als ze uit het BSO kwamen, een 2 als ze uit het TSO of KSO kwamen of als hier geen duidelijke gegevens over te vinden waren, en een 3 als ze uit het ASO kwamen. De restcategorie (= 2) vormt de baseline waartegen effecten van een lage (= BSO) en hoge educatie (= ASO) worden afgezet (zie Duriez et al., 2016). De meeste studenten hadden de Belgische nationaliteit (94.3%), zijn in België geboren (92.5%), en hebben een grootmoeder langs moederszijde die in België geboren is (86.8%). Op basis van deze gegevens werd een variabele "etniciteit" geconstrueerd waarop studenten een 0 kregen als ze de Belgische nationaliteit hebben, in België geboren zijn en een grootmoeder van Belgische nationaliteit hebben en een 1 als aan één van deze voorwaarden niet was voldaan (zie Duriez et al., 2016). Zo werden 15.1% van de studenten gecategoriseerd als "van een andere etniciteit". De studenten die behouden werden in onze analyses verschilden niet van de andere studenten in termen van geslacht (0.51 en 0.71; $F(1, 73) = 2.59$, ns), leeftijd (Mean = 22.19 en 22.93; $F(1, 73) = 2.11$, ns), etniciteit (Mean = 0.15 en 0.29; $F(1, 73) = 1.78$, ns) en educatie (2.28 en 2.19; $F(1, 73) = 0.46$, ns).

De studenten scoorden over het algemeen vrij goed op hun portfolio. De gemiddelde portfolio-score was 7.52 op 12 (SD = 2.78) en slechts 17.8% van de studenten haalde een score < 6. De score van de studenten die behouden werden in onze analyses verschildte niet significant van de score van de andere studenten (Mean = 7.85 en 6.65; $F(1, 73) = 2.67$, ns), al lag de score van de studenten die niet werden behouden in onze analyses lager. Vooral de "slechtere" studenten haakten blijkbaar af voor ons onderzoek.

In het jaar voorafgaand aan de interventie (= 2018-2019) werden de studenten die nog ingeschreven waren voor dit opleidingsonderdeel op het einde hiervan uitgenodigd om aan ons onderzoek deel te nemen. In totaal werden 63 studenten uitgenodigd. Hiervan namen er 48 deel aan ons onderzoek (= 76.2%). We verwijzen verder naar deze bevraging als zijnde de bevraging op Tijdstip 0 (= T0). Op T0 kregen studenten een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de gekozen soft skills. Aangezien de soft skills op T0

niet expliciet werden beoordeeld, kon er uiteraard ook niet gepolst worden naar wat studenten vonden van de manier waarop de soft skills beoordeeld werden.

De deelnemers bestonden voor 37.5% uit mannen. Hun gemiddelde leeftijd was 21.97 jaar ($SD = 1.33$). Qua vooropleiding kwamen 2.1% uit het BSO, 66.7% uit het TSO, 0.0% uit het KSO, en 31.3% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele "educatie" geconstrueerd (zie hoger). De meeste studenten hadden de Belgische nationaliteit (93.8%), zijn in België geboren (93.8%), en hebben een grootmoeder langs moederszijde die in België geboren is (87.5%). Op basis van deze gegevens werd een variabele "etniciteit" geconstrueerd (zie hoger). Zo werden 12.5% van de studenten gecategoriseerd als "van een andere etniciteit". De studenten die de vragenlijst niet invulden verschilden niet significant van de studenten die de vragenlijst wel invulden in termen van geslacht ($F(1, 62) = 0.08$, ns), educatie (2.20 en 2.29; $F(1, 62) = 0.36$, ns) en etniciteit (Mean = 0.33 en 0.13; $F(1, 62) = 3.52$, ns), maar wel in termen van leeftijd (Mean = 22.96 en 21.97; $F(1, 62) = 6.44$, $p < .05$). De studenten die deelnamen aan het onderzoek op T0 waren gemiddeld genomen jonger dan de studenten die niet deelnamen. De deelnemers op T0 verschilden niet van de deelnemers in het jaar waarin onze interventie plaats vond in termen van geslacht ($F(1, 100) = 1.84$, ns), leeftijd (Mean = 21.97 en 22.19; $F(1, 100) = 0.42$, ns), etniciteit (Mean = 0.13 en 0.14; $F(1, 100) = 0.14$, ns) en educatie (0.07 en 0.08; $F(1, 100) = 0.01$, ns).

5.2.2 Zelfinschatting

5.2.2.1 Communicatie

Op T0, T1 en T2 werd gepolst naar hoe studenten hun vaardigheden inschatten inzake Communicatie, en meer bepaald inzake zowel Mondelinge communicatie als Schriftelijke communicatie. Om een dergelijke vragenlijst op te stellen dachten we eerst na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. Zo kwamen we tot een vragenlijst die vijf deelvaardigheden beoogde te meten (zie hoger). De eerste twee deelvaardigheden – (1) Gespreksvaardigheid en (2) Luistervaardigheid – hadden betrekking op Mondelinge communicatie. De resterende drie deelvaardigheden – (3) Procedurele vaardigheid, (4) Taalgebruik en spelling en (5) Aandacht voor de inhoud – hadden betrekking op Schriftelijke communicatie. Elke deelvaardigheid werd gemeten aan de hand van een variabel aantal vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("–3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.1. Voor de formulering van de vragen, lieten we ons leiden door bestaande vragenlijsten. We selecteerden hier items uit voor zowel Gespreksvaardigheid (i.e., Rhodes, 2010; Faber-de Lange & van der Pool, 2015; van den Doel et al., 2016), Luistervaardigheid (i.e., Fedweb, 2018, 5 maart, 2018; Stone, Lightbody, & Whait, 2013, Thompson et al., 2004) als Schriftelijke communicatie (i.e., Rhodes, 2010; Fedweb, 2018, 5 maart, 2018; Faber-de Lange & van der Pool, 2015; Levant, Coulmont, & Sandu, 2016); Renkema, 1998). Bijkomend werden op T2 vijf extra vragen gesteld die polsten naar zelfgepercipieerde vooruitgang op vlak van communicatie in het algemeen (zie Appendix 11.7). Ook die vragen dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal.

Mondelinge communicatie - Voor Gespreksvaardigheid wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 46% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). Deze factor kon 43% van de variantie verklaren

op T1 en 64% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Luistervaardigheid was de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 onduidelijk. Die wees op een oplossing met twee factoren. De oplossing met twee factoren kon 59% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op één van beide factoren en geen enkel item had een lading $\geq .40$ op de andere factor. De eerste factor verwees naar Empathisch luisteren, de tweede naar het Begrijpen van de boodschap. Gegeven dat beide factoren onvoldoende aan bod kwamen in één van de andere studies in dit onderzoek (= in Studie 4) werd voor de vergelijkbaarheid over studies heen geopteerd voor een oplossing met één factor. Die kon 42% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Deze factor kon 35% van de variantie verklaren op T1 en 66% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2.

Schriftelijke communicatie - Voor Procedurele vaardigheid wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 49% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor die 37% van de variantie kon verklaren op T1 en 67% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Taalgebruik en spelling wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 51% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor die 51% van de variantie kon verklaren op T1 en 63% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Aandacht voor de inhoud wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 57% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor die 50% van de variantie kon verklaren op T1 en 69% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 5.2. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit op alle tijdstippen (met uitzondering van Procedurele vaardigheid op T1). Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen op een gegeven tijdstip, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. Vooreerst keken we of we de deelvaardigheden van Mondelinge communicatie zinvol konden samennemen. Omdat het hier maar om twee deelvaardigheden ging, was het niet zinvol om hier een factoranalyse op te doen. Maar omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene zelfinschatting voor deze vaardigheid, berekenden we een algemene score voor de zelfinschatting van Mondelinge communicatie (= Mondelinge communicatie) door beide schalen te middelen. Omdat het hier maar om twee deelvaardigheden ging, kon de Cronbach alfa niet berekend worden (daar zijn minstens 3 indicatoren voor nodig). Wanneer er slechts twee indicatoren zijn, dan is hun correlatie een indicator voor hun interne consistentie. In dit geval was die zeker acceptabel, en dit op alle tijdstippen. Voor de Schriftelijke communicatie wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de deelvaardigheden op een oplossing met één factor. Op T0 kon die 68% van de variantie verklaren, op T1 73% en op T2 86%. Op elk tijdstip hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene zelfinschatting voor deze soft skill, berekenden we

een algemene score voor de zelfinschatting van Schriftelijke communicatie (= Schriftelijke communicatie) door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .74 op T0, van .80 op T1, en van .92 op T2. Omdat ook een indicator van Communicatie in het algemeen zinvol leek, berekenden we een algemene score voor de zelfinschatting van Communicatie (= Communicatie) door de schalen voor Mondelinge en Schriftelijke communicatie te middelen. Op T0 was de correlatie tussen beide schalen .50. Op T1 was die .57 en op T2 was die .87.

Via regressieanalyse gingen we na of de score op Communicatie alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 5.3. Op T0 kon enkel Mondelinge communicatie significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens, en dit was te wijten aan Gespreksvaardigheid. Vooral jonge studenten "van een andere etniciteit" schatten zichzelf hoog in op deze deelvaardigheid. Op T1 bleken vrouwelijke studenten zichzelf hoger in te schatten op Mondelinge communicatie. Dit kon worden toegeschreven aan het feit dat vrouwelijke studenten hun Gespreks- en Luistervaardigheden hoger inschatten. Op T1 bleken vrouwelijke studenten met een hogere vooropleiding zichzelf bovendien ook hoger in te schatten op Schriftelijke communicatie. Dit was in eerste instantie te wijten was aan het feit dat vrouwelijke studenten zichzelf hoger inschatten op procedurele vaardigheid, terwijl hoger vooropgeleide studenten ertoe neigen zichzelf hoger in te schatten op Taalgebruik en spelling en Aandacht voor de inhoud. Op T2 kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van deze gegevens. Wel zagen we voor geslacht en vooropleiding dezelfde tendensen als op T1.

Voor Zelfgepercipieerde vooruitgang wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T2 op een oplossing met één factor. Die kon 86% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .96. Een regressieanalyse wees uit dat deze score niet kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit; $R^2 = .16$, $F(4, 52) = 2.24$, ns).

5.2.2.2 Zelfmanagement

Op T0, T1 en T2 werd gepolst naar hoe studenten hun vaardigheden inschatten betreffende deze soft skill, en meerbepaald voor wat betreft Zelfreflectie (of Zelfinzicht hebben en Zelfkritisch zijn). In totaal werd deze skill gemeten aan de hand van 18 vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.5. De vragen werden geselecteerd uit bestaande vragenlijsten (i.e., Fedweb, 2018, 5 maart, 2018; Kessels & Poel, 2011; Schraw & Dennison, 1994) en indien nodig geherformuleerd. Bijkomend werden op T2 nog vijf extra vragen gesteld die polsten naar zelfgepercipieerde vooruitgang (zie Appendix 11.7). Ook die vragen dienden te worden beantwoord op dezelfde 7-punten Likertschaal.

De scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 wees op een oplossing met één factor. Die kon 27% van de totale variantie verklaren. Met uitzondering van item 3, 9, 12, 17 en 18 hadden alle items een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). Zonder deze items kon een oplossing met één factor 35% van de variantie verklaren. De hogervermelde items werden ook niet mee opgenomen in de analyses op T1 en T2. Op T1 kon deze factor 30% van de totale variantie verklaren en op T2

59%. Deze factor had een Cronbach alfa van .84 op T0, van .79 op T1, en van .94 op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items (behalve items 3, 9, 12, 17 en 18) te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2.

Via regressieanalyse gingen we na of de score op Zelfreflectie kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). Op T0 kon deze score niet worden voorspeld op basis van deze gegevens ($R^2 = .09$, $F(4, 43) = 1.07$, ns). Dit was ook zo op T1 ($R^2 = .11$, $F(4, 72) = 2.10$, ns) en T2 ($R^2 = .17$, $F(4, 52) = 2.50$, ns).

Voor Zelfgepercipieerde vooruitgang wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T2 op een oplossing met één factor. Die kon 76% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .92. Een regressieanalyse wees uit dat deze score niet kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit; $R^2 = .17$, $F(4, 52) = 2.40$, ns).

5.2.3 Kwaliteitscriteria

5.2.3.1 Evaluatie Communicatie

Op T2 werd gepolst naar de perceptie van de manier waarop Communicatie binnen de opleiding geëvalueerd werd. Dit gebeurde aan de hand van de verkorte versie van de kwaliteitscriteria-vragenlijst (zie Duriez et al., 2018). Deze vragenlijst werd daartoe telkens voorzien van een gepaste inleiding. In totaal beoogde deze vragenlijst 9 kwaliteitscriteria te meten: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid (voor meer details, zie 3.2.2.). Elk criterium werd gemeten aan de hand van drie vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens") en die dan werden gemiddeld. De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.8. Deze vragenlijsten werden niet afgenomen op T0. Communicatie speelde wel een rol in de evaluatie van het reflectieverslag dat studenten dienden te maken naar aanleiding van de bootcamp, maar bij deze evaluatie werd geen rekening gehouden met de deelvaardigheden.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 5.4. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$). Gezien de substantiële correlaties tussen de schalen aangaande Communicatie besloten we te kijken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees op een oplossing met één factor. Die kon 76% van de totale variantie verklaren. Alle schalen hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene perceptie van de evaluatie aangaande Communicatie, berekenden we een algemene score (= Algemeen) door alle schalen te middelen. Deze algemene score had een Cronbach alfa van .96.

Via regressieanalyse gingen we na of de algemene score voor Communicatie alsook de scores op de onderliggende schalen konden worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 5.5. Noch de algemene score noch de onderliggende schalen konden significant worden voorspeld op basis van deze gegevens. Via correlatieanalyse gingen we tot slot ook na of de oordelen van studenten over de kwaliteit van de evaluatie samenhangen met de resultaten die studenten behaalden

voor hun portfolio. Dit bleek in sterke mate het geval te zijn. De correlatie tussen de portfolio-score en de algemene perceptie van de kwaliteit van de evaluatie van Communicatie bedroeg .54 ($p < .01$). De correlatie met de afzonderlijke kwaliteitscriteria bedroeg respectievelijk .53 voor Geschiktheid ($p < .01$), .33 voor Vergelijkbaarheid ($p < .05$), .40 voor Herhaalbaarheid ($p < .01$), .48 voor Transparantie ($p < .01$), .53 voor Acceptatie ($p < .01$), .49 voor Authenticiteit ($p < .01$), .50 voor Eerlijkheid ($p < .01$), .42 voor Complexiteit ($p < .01$), en .50 voor Betekenisvolheid ($p < .01$). Studenten die een hoge portfolio-score haalden, waren dus beduidend meer tevreden over deze manier van evalueren.

5.2.3.2 Evaluatie Zelfmanagement

Op T2 werd gepolst naar de perceptie van de manier waarop Zelfmanagement (en meer bepaald Zelfreflectie) binnen de opleiding geëvalueerd werd. Dit gebeurde aan de hand van de verkorte versie van de kwaliteitscriteria-vragenlijst (zie Duriez et al., 2018). Deze vragenlijst werd daartoe voorzien van een gepaste inleiding. In totaal beoogde deze vragenlijst 9 kwaliteitscriteria te meten: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid (voor meer details, zie 3.2.2.). Elk criterium werd gemeten aan de hand van drie vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens") en die dan werden gemiddeld. De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.8. Deze vragenlijst werd niet afgenomen op T0. Deze soft skill speelde wel een rol in de evaluatie van het reflectieverslag (zie hoger), maar bij deze evaluatie werd geen rekening gehouden met de deelvaardigheden.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 5.6. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$). Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen besloten we te kijken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees op een oplossing met één factor. Die kon 71% van de variantie verklaren. Alle schalen hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene perceptie van de evaluatie, berekenden we een algemene score (= Algemeen) door alle schalen te middelen. Die had een Cronbach alfa van .95.

Via regressieanalyse gingen we na of de algemene score alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 5.7. Noch de algemene score noch de onderliggende schalen, met uitzondering van Geschiktheid, konden significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Een significant negatieve correlatie wees erop dat oudere studenten deze manier van evalueren minder geschikt bleken te vinden dan jongere studenten. Een soortgelijke tendens tekende zich ook af voor alle andere kwaliteitscriteria, al waren deze bevindingen niet significant. Via correlatieanalyse gingen we tot slot na of de oordelen van studenten over de kwaliteit van de evaluatie samenhang met het resultaat dat studenten behaalden voor hun portfolio. Dit bleek in sterke mate het geval te zijn. De correlatie tussen de portfolio-score en de algemene perceptie van de kwaliteit van de evaluatie van communicatie bedroeg .60 ($p < .01$). De correlatie met de afzonderlijke kwaliteitscriteria bedroeg respectievelijk .44 voor Geschiktheid ($p < .01$), .38 voor Vergelijkbaarheid ($p < .01$), .49 voor Herhaalbaarheid ($p < .01$), .439 voor Transparantie ($p < .01$), .67 voor Acceptatie ($p < .01$), .61 voor Authenticiteit ($p < .01$), .54 voor Eerlijkheid ($p < .01$), .48 voor Complexiteit ($p < .01$).

.01), en .54 voor Betekenisvolheid ($p < .01$). Studenten die een hoge portfolio-score haalden, waren dus beduidend meer tevreden over deze manier van evalueren.

5.3 Resultaten

5.3.1 Zelfinschatting

5.3.1.1 Communicatie

Op T2 rapporteerden de studenten een significante vooruitgang voor communicatie. De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg 1.69 (SD = 1.22). Een t-test wees uit dat deze score significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) op het niveau $p < .01$, en dit in positieve richting. Een score die er dus op wijst dat studenten over het algemeen van mening zijn dat ze er, wat deze skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden.

De gemiddelden en standaarddeviaties voor de zelfinschattingen zijn te vinden in Tabel 5.8. Op T0 wezen t-tests uit dat zowel de algemene score voor Communicatie als de scores op alle deelcomponenten hiervan significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Dit was ook zo op T1 en T2. De studenten schatten hun vaardigheden inzake deze soft skill dus over de hele lijn positief in, en dit op alle tijdstippen.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel, onderzochten we via Repeated Measures Anova's of de zelfinschattingen verschilden tussen T2 en T1. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 5.8. Hieruit bleek dat studenten zichzelf algemeen genomen significant positiever inschatten op T2 dan op T1. Dit uitte zich zowel voor de algemene inschatting van Communicatie als voor alle deelcomponenten. Deze resultaten bevestigen de resultaten inzake zelfgepercipieerde vooruitgang.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillen tussen T2 en T0. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 5.8. Op T2 lag de gemiddelde score voor de algemene inschatting van Communicatie significant hoger dan op T0. Dit was ook zo voor alle deelscores, behalve voor Gespreksvaardigheid en Procedurele vaardigheid. Voor deze deelcomponenten waren de verschillen randsignificant ($p = .05$ en $.06$). Gezien de relatief kleine steekproefgrootte kunnen ook deze verschillen als statistisch significant beschouwd worden.

5.3.1.2 Zelfmanagement

Op T2 rapporteerden de studenten een significante vooruitgang voor Zelfmanagement. De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg 1.54 (SD = 1.19), een score waarvan een t-test uitwees dat die significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) op het niveau $p < .01$, en dit in positieve richting. Een score die er dus op wijst dat studenten over het algemeen van mening zijn dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden.

De gemiddelden en standaarddeviaties op voor de zelfinschatting zijn te vinden in Tabel 5.8. Op T0 wezen t-tests uit dat zowel de algemene score voor Zelfmanagement als de scores op

alle deelcomponenten hiervan significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Dit was ook op T1 en T2. De studenten schatten hun vaardigheden inzake deze soft skill dus over de hele lijn positief in, en dit op alle tijdstippen.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel, onderzochten we via Repeated Measures Anova's of de zelfinschattingen verschilden tussen T2 en T1. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 5.8. Hieruit bleek dat studenten zichzelf significant positiever inschatten op T2 dan op T1. Deze resultaten bevestigen de resultaten inzake zelfgepercipieerde vooruitgang.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillenden tussen T2 en T0. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 5.8. Op T2 lag de gemiddelde score voor de algemene inschatting van Zelfmanagement significant hoger dan op T0.

5.3.2 Kwaliteitscriteria

5.3.2.1 Evaluatie Communicatie

De gemiddelden en standaarddeviaties op de kwaliteitscriteria voor Communicatie zijn te vinden in Tabel 5.9. T-tests wezen uit dat de algemene score op T2 significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook alle deelscores verschilden significant van 0 in positieve richting. Dit wijst erop dat studenten op T2 gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd.

Tot slot onderzochten we via correlatieanalyse de samenhang tussen de zelfinschattingen en het behaalde eindresultaat. Op T0 speelde Zelfmanagement geen rol in de eindbeoordeling. Het berekenen van deze correlaties had hier dus weinig zin. Op T2 wees een correlatieanalyse uit dat het portfolio-resultaat significant gecorreleerd was met de algemene zelfinschatting voor Communicatie ($r = .35$, $p < .05$). Ook voor zo goed als alle deelcomponenten waren deze correlaties significant. Voor Mondelinge communicatie waren de correlaties respectievelijk $.36$ ($p < .01$) voor Mondelinge communicatie in het algemeen, $.36$ ($p < .01$) voor Gespreksvaardigheid en $.34$ ($p < .05$) voor luistervaardigheid. Voor Schriftelijke communicatie waren de correlaties respectievelijk $.31$ ($p < .05$) voor Schriftelijke communicatie in het algemeen, $.34$ ($p < .01$) voor Procedurele vaardigheid en $.35$ ($p < .05$) voor Aandacht voor de inhoud. Enkel voor Taalgebruik en spelling was de correlatie niet significant ($r = .20$, ns).

5.3.2.2 Evaluatie Zelfmanagement

De gemiddelden en standaarddeviaties op de kwaliteitscriteria voor Zelfmanagement zijn te vinden in Tabel 5.9. T-tests wezen uit dat de algemene score op T2 significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook alle deelscores verschilden significant van 0 in positieve richting. Dit wijst erop dat studenten op T2 gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd.

Tot slot onderzochten we via correlatieanalyse de samenhang tussen de zelfinschattingen en het behaalde eindresultaat. Op T0 speelde Zelfmanagement geen rol in de eindbeoordeling. Het berekenen van deze correlaties had hier dus weinig zin. Op T2 wees een correlatieanalyse uit

dat het resultaat dat studenten behaalden op hun portfolio significant gecorreleerd was met hun zelfinschatting voor Zelfmanagement ($r = .33, p < .05$).

5.4 Conclusie

5.4.1 Brengen de interventies competentiegroei teweeg?

Voor Communicatie kan gesteld worden dat studenten hun vaardigheden over de hele lijn positief inschatten, en dit op alle tijdstippen. De studenten zijn bovendien over het algemeen ook van mening dat ze er, wat deze skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn gegaan tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden. Deze zelfgepercipieerde vooruitgang, retrospectief gemeten op T2, werd grosso modo bevestigd wanneer de zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden. Zowel voor de algemene inschatting van Communicatie, voor de inschatting van Mondelinge Communicatie en alle deelcomponenten hiervan (i.e., Gespreksvaardigheid en Luistervaardigheid) als voor de inschatting van Schriftelijke communicatie en alle deelcomponenten hiervan (i.e., Procedurele vaardigheid, Taalgebruik en spelling en Aandacht voor de inhoud) lag de score op T2 significant hoger dan op T1. Op T2 lagen zowel de gemiddelde score voor de algemene inschatting van Communicatie als de geaggregeerde scores voor Mondelinge Communicatie en Schriftelijke communicatie hoger dan op T0. Dit was ook zo voor alle deelcomponenten, behalve voor Gespreksvaardigheid en Procedurele vaardigheid. Voor deze deelcomponenten waren de verschillen randsignificant ($p = .05$ en $.06$). Gezien de kleine steekproefgrootte kunnen ook deze verschillen als statistisch significant beschouwd worden. Dit wijst erop dat de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag.

Voor Zelfmanagement, in deze studie geoperationaliseerd als Zelfreflectie (of Zelfinzicht hebben en Zelfkritisch zijn), kan eveneens gesteld worden dat studenten hun vaardigheden op alle tijdstippen positief inschatten. De studenten zijn bovendien over het algemeen ook van mening dat ze er, wat deze skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn gegaan tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel volgden. Deze zelfgepercipieerde vooruitgang, retrospectief gemeten op T2, werd bevestigd wanneer de effectieve zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden. Deze zelfinschattingen lagen significant hoger op T2 dan op T1. Op T2 was de zelfinschatting ook significant hoger dan op T0. Dit wijst erop dat de zelfinschatting van studenten voor Zelfmanagement meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag.

Samenvattend kan gesteld worden dat de interventie voor zowel Communicatie als Zelfmanagement een succes was in termen van de competentiegroei die teweeggebracht werd. Op het einde van het opleidingsonderdeel schatten studenten zich op beide vaardigheden hoger in dan aan het begin van het opleidingsonderdeel, en uit een vergelijking met het jaar tevoren bleek dat studenten zich voor beide vaardigheden hoger inschatten dan vergelijkbare studenten het jaar tevoren (= vooraleer de interventie werd doorgevoerd). Bijkomend dient hierbij te worden opgemerkt dat de maatregelen naar aanleiding van de uitbraak van COVID-19 ervoor zorgden dat onze interventie niet 100% kon plaats vinden zoals gepland. Doordat er moest ingezet worden op afstandsonderwijs dienden veel stages te worden ingekort en diende de afsluitende

bootcamp online gehouden te worden. Het is dan ook mogelijk dat de interventie in zijn origineel geplande vorm een nog groter effect had gehad.

5.4.2 Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?

Voor wat de evaluatie van zowel Communicatie als Zelfmanagement betreft, konden we deze vraag niet beantwoorden omdat deze skills in het verleden niet geëvalueerd werden. Bijgevolg konden we enkel op T2 polsen naar hoe studenten stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skills binnen het opleidingsonderdeel beoordeeld werden. Zo konden we vaststellen dat studenten hier over het algemeen positief tegenover stonden, en dit zowel voor Communicatie als voor Zelfmanagement. Voor alle kwaliteitscriteria week de gemiddelde score in positieve richting af van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). Het eindresultaat dat studenten op T2 behaalden op hun portfolio was significant gecorreleerd met zowel de zelfinschatting voor Communicatie en alle deelcomponenten als de zelfinschatting voor Zelfmanagement. Dit wijst erop dat de studenten en de betrokken docenten op een gelijkaardige manier naar deze skills kijken of hebben leren kijken en dat beide skills en eventuele deelcomponenten ook daadwerkelijk meespeelden in de eindevaluatie.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat de beoordeling van beide skills goed was, al is die uiteraard nog voor verbetering vatbaar. Zeker op vlak van de kwaliteitscriteria Herhaalbaarheid en Complexiteit lijkt hier nog groeimarge te zijn. De tevredenheid op T2 over deze criteria lag immers lager dan die over de andere criteria. Ook hierbij dient te worden opgemerkt dat onze interventie niet 100% kon plaats vinden zoals gepland. Het is mogelijk dat de kwaliteit van de evaluatie hierdoor onderschat werd en/of dat de correlatie tussen het eindresultaat en de zelfinschatting hierdoor gedrukt werd.

Tabel 5.1: Gemiddeld belang van, gebrek aan en nood aan de individuele skills (met indicatie van de cluster (= C) waartoe ze behoren)

#	C	Individuele soft skill	Belang	Gebrek	Nood
01	1	Luisteren	4.50	2.85	2.35
02	1	Mondeling communiceren.....	4.43	2.93	2.36
03	1	Schriftelijk communiceren	4.27	3.33	2.60
04	1	Empathie opbrengen.....	3.83	2.81	1.64
05	1	Zelfverzekerd zijn.....	3.77	2.59	1.36
06	1	Weten wanneer te luisteren en wanneer te spreken	4.20	2.89	2.09
07	2	Openstaan voor nieuwe en uiteenlopende perspectieven/ideeën.....	4.13	2.56	1.69
08	2	Op een effectieve en respectvolle manier samenwerken met andere personen of teams	4.50	2.65	2.15
09	2	Respectvol omgaan met personen van een andere sociale, culturele of ideologische achtergrond ...	4.17	2.42	1.59
10	2	Omgaan met conflictsituaties.....	4.03	2.85	1.88
11	2	Netwerken	3.40	2.63	1.03
12	3	Zichzelf presenteren op een professionele manier (bijv. gepaste kleding, hygiëne, voorkomen)	4.22	2.81	2.01
13	3	Betrouwbaar zijn	4.60	2.78	2.38
14	3	Nauwkeurig zijn	4.47	3.11	2.58
15	3	Op tijd komen	4.27	2.89	2.16
16	3	Respect tonen	4.43	2.70	2.13
17	3	De juiste werkhouding hebben.....	4.37	3.07	2.44
18	3	Zich flexibel opstellen	4.17	2.93	2.10
19	4	Zich aanpassen aan verschillende werkrollen en -verantwoordelijkheden	4.03	2.81	1.84
20	4	Zich aanpassen aan veranderende werkprioriteiten.....	4.10	2.85	1.95
21	4	Omgaan met tijds-en werkdruk	4.33	3.11	2.44
22	4	Doelen vooropstellen en behalen	4.23	3.11	2.34
23	4	Individueel werken	3.73	2.67	1.40
24	4	Initiatief tonen	3.97	2.93	1.90
25	4	Creatief denken.....	3.67	2.81	1.48
26	5	Bereid zijn een leven lang te leren	4.30	2.85	2.15

27	5	Problemen op een creatieve manier oplossen	3.77	2.89	1.66
28	5	Omgaan met feedback en kritiek	4.23	3.07	2.30
29	5	Zelfkritisch zijn	4.17	3.48	2.65
30	5	Inzicht hebben in de eigen sterktes en zwaktes	4.07	3.41	2.48

Noot: 1 = Communicatie, 2 = Samenwerken, 3 = Professionele houding, 4 = Werkorganisatie, en 5 = Ontwikkelingspotentieel.

Tabel 5.2: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de onderdelen van Communicatie

Onderdelen T0	Alfa	1	2	3	4
1. Gespreksvaardigheid	.91				
2. Luistervaardigheid	.90	.68 ²			
3. Procedurele vaardigheid	.78	.43 ²	.50 ²		
4. Taalgebruik en spelling	.80	.25	.26	.41 ²	
5. Aandacht voor de inhoud	.90	.41 ²	.51 ²	.55 ²	.57 ²
Onderdelen T1	Alfa	1	2		
1. Gespreksvaardigheid	.90				
2. Luistervaardigheid	.86	.57 ²			
3. Procedurele vaardigheid	.64	.41 ²	.52 ²		
4. Taalgebruik en spelling	.79	.40 ²	.25 ¹	.43 ²	
5. Aandacht voor de inhoud	.89	.61 ²	.44 ²	.60 ²	.74 ²
Onderdelen T2	Alfa	1	2		
1. Gespreksvaardigheid	.96				
2. Luistervaardigheid	.96	.92 ²			
3. Procedurele vaardigheid	.90	.81 ²	.84 ²		
4. Taalgebruik en spelling	.87	.74 ²	.65 ²	.72 ²	
5. Aandacht voor de inhoud	.95	.89 ²	.84 ²	.86 ²	.81 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 5.3: Regressie op Communicatie en de onderdelen ervan

Onderdelen T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Communicatie	.16	-.15	-.34 ¹	.00	.34 ¹
- Mondelinge communicatie	.20 ¹	-.10	-.36 ¹	-.10	.45 ²
-- Gespreksvaardigheid	.24 ¹	-.07	-.49 ²	-.07	.40 ¹
-- Luistervaardigheid	.16	-.12	-.16	-.12	.43 ¹
- Schriftelijke communicatie	.08	-.15	-.23	.10	.16
-- Procedurele vaardigheid	.12	-.18	-.16	.08	.30
-- Taalgebruik en spelling	.16	-.13	-.31 ¹	.03	-.11
-- Aandacht voor de inhoud	.11	-.07	-.07	.14	.29
Onderdelen T1	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Communicatie	.14 ¹	-.30 ¹	.24	.20	-.04
- Mondelinge communicatie	.11	-.29 ¹	.25	.08	-.04
-- Gespreksvaardigheid	.08	-.25 ¹	.16	.10	-.13
-- Luistervaardigheid	.13 ¹	-.26 ¹	.30 ¹	.04	.08
- Schriftelijke communicatie	.14 ¹	-.24 ¹	.17	.27 ¹	-.04
-- Procedurele vaardigheid	.17 ²	-.38 ²	.17	.15	.13
-- Taalgebruik en spelling	.09	-.08	.14	.28 ¹	-.11
-- Aandacht voor de inhoud	.11	-.23	.14	.24 ¹	-.06
Onderdelen T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Communicatie	.13	-.19	-.19	.11	.11
- Mondelinge communicatie	.11	-.17	-.24	.02	.07
-- Gespreksvaardigheid	.12	-.20	-.18	.12	.01
-- Luistervaardigheid	.12	-.14	-.28	-.09	.14
- Schriftelijke communicatie	.15	-.19	-.14	.20	.14
-- Procedurele vaardigheid	.15	-.20	-.15	.13	.21
-- Taalgebruik en spelling	.14	-.16	-.07	.27	.09
-- Aandacht voor de inhoud	.11	-.18	-.16	.14	.09

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken en het resultaat dat studenten behaalden op het vak waarin de soft skill in kwestie aan bod komt. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 5.4: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de criteria voor Communicatie

Criteria T2	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.95								
2. Vergelijkbaar	.92	.65 ²							
3. Herhaalbaar	.90	.50 ²	.52 ²						
4. Transparant	.95	.80 ²	.61 ²	.64 ²					
5. Acceptatie	.95	.84 ²	.52 ²	.59 ²	.90 ²				
6. Authentiek	.94	.77 ²	.59 ²	.66 ²	.88 ²	.86 ²			
7. Eerlijk	.93	.71 ²	.73 ²	.72 ²	.83 ²	.75 ²	.86 ²		
8. Complex	.91	.71 ²	.63 ²	.64 ²	.73 ²	.71 ²	.79 ²	.81 ²	
9. Betekenisvol	.91	.85 ²	.61 ²	.58 ²	.83 ²	.83 ²	.83 ²	.73 ²	.84 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 5.5: Regressie op de criteria voor de evaluatie van Communicatie

Criteria T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.11	-.18	-.22	-.13	.09
- Geschikt	.15	-.20	-.23	.03	.17
- Vergelijkbaar	.08	-.17	-.14	.10	-.02
- Herhaalbaar	.07	.00	-.28	-.10	.03
- Transparant	.17	-.21	-.28	-.17	.17
- Acceptatie	.17	-.25	-.25	-.17	.13
- Authentiek	.09	-.21	-.13	-.19	.04
- Eerlijk	.04	-.10	-.10	-.13	.05
- Complex	.06	-.04	-.16	-.23	.06
- Betekenisvol	.13	-.24	-.20	-.16	.08

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 5.6: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de criteria voor Zelfmanagement

Criteria T2	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.91								
2. Vergelijkbaar	.92	.71 ²							
3. Herhaalbaar	.92	.50 ²	.48 ²						
4. Transparant	.95	.71 ²	.64 ²	.69 ²					
5. Acceptatie	.95	.69 ²	.58 ²	.61 ²	.73 ²				
6. Authentiek	.92	.77 ²	.54 ²	.51 ²	.76 ²	.84 ²			
7. Eerlijk	.94	.83 ²	.62 ²	.61 ²	.80 ²	.77 ²	.86 ²		
8. Complex	.86	.67 ²	.57 ²	.51 ²	.72 ²	.61 ²	.78 ²	.77 ²	
9. Betekenisvol	.86	.60 ²	.40 ²	.46 ²	.61 ²	.71 ²	.82 ²	.66 ²	.75 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 5.7: Regressie op de criteria voor de evaluatie van Zelfmanagement

Criteria T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.16	-.14	-.34 ¹	-.08	.16
- Geschikt	.19 ¹	-.21	-.31 ¹	.01	.19
- Vergelijkbaar	.18	-.11	-.30	.18	.10
- Herhaalbaar	.10	.08	-.34 ¹	-.01	.04
- Transparant	.13	-.06	-.29	-.05	.26
- Acceptatie	.13	-.19	-.26	-.07	.14
- Authentiek	.14	-.19	-.26	-.17	.10
- Eerlijk	.13	-.13	-.31	-.09	.16
- Complex	.11	-.04	-.28	-.20	.17
- Betekenisvol	.15	-.21	-.23	-.23	.07

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 5.8: Gemiddelden op de soft skills en de onderdelen ervan

Skills en onderdelen	T0	T1	T2	$\Delta T2T1$	$\Delta T2T0$
Communicatie	1.39 (0.56) ²	1.24 (0.48) ²	1.75 (0.88) ²	2	1
- Mondelinge communicatie	1.49 (0.62) ²	1.26 (0.52) ²	1.82 (0.91) ²	2	1
-- Gespreksvaardigheid	1.50 (0.67) ²	1.22 (0.67) ²	1.81 (0.91) ²	2	1
-- Luistervaardigheid	1.49 (0.67) ²	1.30 (0.61) ²	1.82 (0.95) ²	2	1
- Schriftelijke communicatie	1.29 (0.69) ²	1.22 (0.59) ²	1.69 (0.90) ²	2	1
-- Procedurele vaardigheid	1.60 (0.68) ²	1.50 (0.56) ²	1.90 (0.91) ²	2	0
-- Taalgebruik en spelling	0.94 (1.02) ²	1.00 (0.88) ²	1.37 (1.05) ²	2	1
-- Aandacht voor de inhoud	1.32 (0.80) ²	1.14 (0.71) ²	1.79 (0.94) ²	2	2
Zelfmanagement	1.16 (0.68) ²	0.90 (0.58) ²	1.52 (0.93) ²	2	1

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020). $\Delta T2T1$ verwijst naar het verschil tussen de scores op T2 en T1 en $\Delta T2T0$ verwijst naar het verschil tussen de scores op T2 en T0. In de kolommen "T0", "T1" en "T2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde voor alle deelnemers verschilt van 0. Of de gemiddelden verschillen over de tijd heen, is aangegeven met een cijfer in de kolommen " $\Delta T2T1$ " en " $\Delta T2T0$ ".

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 5.9: Gemiddelden op de criteria voor de evaluatie per soft skill

Criteria	T2
Communicatie	1.33 (1.21) ²
- Geschikt	1.55 (1.32) ²
- Vergelijkbaar	1.63 (1.36) ²
- Herhaalbaar	0.90 (1.42) ²
- Transparant	1.52 (1.44) ²
- Acceptatie	1.49 (1.46) ²
- Authentiek	1.48 (1.39) ²
- Eerlijk	1.25 (1.44) ²
- Complex	0.84 (1.36) ²
- Betekenisvol	1.35 (1.38) ²
Zelfmanagement	1.18 (1.16) ²
- Geschikt	1.40 (1.29) ²
- Vergelijkbaar	1.63 (1.39) ²
- Herhaalbaar	0.52 (1.64) ¹
- Transparant	1.20 (1.19) ²
- Acceptatie	1.44 (1.40) ²
- Authentiek	1.37 (1.36) ²
- Eerlijk	1.14 (1.41) ²
- Complex	0.81 (1.25) ²
- Betekenisvol	1.12 (1.24) ²

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020). In de kolom "T2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde verschilt van 0.

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

6 STUDIE 3

Dit hoofdstuk bevat de weergave van een derde studie die we deden in het kader van het huidig project. Achtereenvolgens gaan we in op (1) de concrete interventies die hier werden doorgevoerd (= binnen welke context speelt deze studie zich af, op welke soft skills werd ingezet, hoe werden die soft skills geëvalueerd, en op welke manier probeerde men die skills aan studenten aan te leren?), (2) de gehanteerde onderzoeksmethode, de (3) resultaten die hieruit naar voor kwamen en (4) de conclusies die we hieruit kunnen trekken.

6.1 Concrete interventies

6.1.1 Contextuele info

Deze studie werd uitgevoerd binnen de opleiding Sociaal Juridische Dienstverlening (SJD) en meer bepaald binnen het opleidingsonderdeel "Beroepsproducten I". Dit opleidingsonderdeel heeft in het curriculum zijn plaats binnen modeldeeltraject 2. Bij dit opleidingsonderdeel, dat doorgaans door zo'n 45 studenten gevolgd wordt, is 1 docent rechtstreeks betrokken.

SJD is een afstudeerrichting binnen sociaal werk. SJD is een omschrijving van een studieprogramma dat in het oude hogeschooldecreet officieel "maatschappelijke advisering" werd genoemd. De bestaansreden voor deze richting ligt in het gegeven dat het maatschappelijk werk zich in de jaren 80 van de vorige eeuw in Nederland vooral had toegelegd op lichte levensproblemen van mensen, waardoor de maatschappelijk werkers zich hadden ontpopt tot therapeuten. Van der Lans (2010) schrijft in dit verband: "de materiële hulpverlening, van oudsher de corebusiness van het werk, werd overgelaten aan sociale raadslieden, schuldhulpverleningsbureaus en enthousiaste rechtenstudenten van het Bureau Rechtshulp. Die mochten het vuile werk doen. Nogal wat maatschappelijk werk-instellingen probeerden hun heil te zoeken in het behandelen van psychosociale klachten in de warmte van de spreekkamer. En toen dat niet goed lukte, belandde het vak in een identiteitscrisis." Zowel juristen als maatschappelijk werkers botsten dus tegen hun grenzen aan. Terwijl SJD in Nederland een aparte opleiding werd binnen HBO Rechten, bleef de optie maatschappelijke advisering (officieus vaak sociaal-juridische dienstverlening genoemd) in Vlaanderen binnen de opleiding sociaal werk.

De factoren die de noodzaak aan deze opleiding bepalen, zijn zowel in Nederland als Vlaanderen min of meer dezelfde. De eerste factor is de toenemende complexiteit van de samenleving, de toenemende regeldichtheid en de toenemende juridisering. Door het verregaande overheidsop treden is de maatschappij een kluwen van rechten en plichten geworden en ironisch genoeg is een groot deel van de nieuwe regelgeving (zoals arbeidsrecht en sociaal zekerheidsrecht, maar ook o.a. consumentenrecht, aansprakelijkheidsrecht, huurrecht en vreemdelingenrecht) er juist op gericht om de personen in een zwakkere maatschappelijke positie te beschermen. Maar deze mensen kennen en begrijpen deze rechten niet, laat staan dat ze die kunnen afdwingen. De tweede factor is de gewijzigde gebruikerscultuur. De samenleving is veranderd van een bevelshuishouding naar een onderhandelingshuishouding. Deze verandering vraagt ook van overheden en semi-overheden een andere aanpak die meer responsief is ten aanzien van burgers. Klantgerichtheid, klantvriendelijkheid en omgaan met klachten en kritische commentaar vraagt om deskundigheid. Hiervoor moeten dan ook de juiste medewerkers aangetrokken worden. Een responsief beleid is het gevolg van – en dat is de derde factor – de emancipatiegolven en de daarbij horende toegenomen mondigheid van de burgers. Deze emancipatie zette overheden

vervolgens aan om mensen in de welvaartsstaat te activeren. Tot slot is er als vierde factor ook nog de verzakelijking in de hulpverlening. SJD heeft zich kunnen positioneren binnen de materiële dienstverlening en heeft actief ingespeeld op ontwikkelingen als de één-loket-gedachte, case-management en mediation (= conflictoplossing in een pre-juridisch stadium).

Gelet op het kruispunt tussen de wetenschapsdomeinen van recht en sociaal werk, beschikt de sociaal-juridische dienstverlener over een aantal methodieken die niet behoren tot deze van de zuivere juridisch geschoolde professional. De sociaal-juridische dienstverlener krijgt te maken met materiële problemen die op verschillende manieren kunnen worden opgelost (via een agogische, sociale of juridische weg). Dit levert volgens Witte (2011) verschillende strategieën op. De sociaal-juridische dienstverlener zal door zijn kennis van het recht de materiële problemen in zijn juridische context plaatsen aangezien deze problemen meestal het recht raken. Gelet op de plaats binnen de dienstverlening is de sociaal-juridische dienstverlener vaak terug te vinden in eerstelijnsdiensten waar hij sneller juridische problemen kan detecteren. Het voordeel bij preventieve dienstverlening is dat de materiële vragen soms nog pre-juridisch kunnen worden gedetecteerd. Hierbij kunnen bepaalde methodieken, zoals outreaching, heel behulpzaam zijn. Daarnaast is de variatie en duur van materiële problemen verschillend en al dan niet complex. De problemen kunnen een kennisprobleem dan wel een keuzeprobleem omhelzen. Bovendien kan het probleem zowel een vaardigheidsprobleem als een omgevingsprobleem omhelzen, hetzij omdat de rechtzoekende onvoldoende kennis heeft, hetzij omdat hij geen netwerk heeft waardoor hij niet tijdig materiële en dus juridische problemen detecteert. De rechtsgebruiker kan soms mee opgenomen worden in trajectbegeleiding. Deze methodieken verschillen van die van de zuivere juridische professional (zoals de advocatuur). Deze laatste beperkt zich tot een "één op één"-verhouding binnen een juridisch normatief discours en vertrekt louter vanuit de verzuchtingen van de cliënt, ook al is dit niet steeds in diens belang. Het opleidingsprogramma voorziet bijgevolg vooral juridische vakken die belangrijk zijn om materiële ondersteuning te bieden aan burgers. Maar om deze ondersteuning te kunnen bieden, moet de sociaal-juridische dienstverlener ook beschikken over de nodige communicatievaardigheden. Bovendien moet hij ook weten op welke manier hij de juiste juridische gegevens kan verkennen, analyseren en realiseren. Hij moet dus beschikken over een goede onderzoekende houding.

De integratie van theorie en praktijk vindt plaats in het vak Beroepsproducten I, dat gegeven wordt in modeldeeltraject 2, en Beroepsproducten II, dat gegeven wordt in modeldeeltraject 3. Studenten leren hier beroepsproducten te maken zoals ingebrekestellingen en verzoekschriften, maar leren er ook telefoongesprekken voeren en mailcommunicatie opzetten. Zowel schriftelijke als mondelinge communicatievaardigheden zijn hiertoe vereist. Daarnaast moeten studenten op de juiste manier de nodige informatie kunnen verzamelen.

6.1.2 Gekozen soft skills

6.1.2.1 Op welke soft skills wordt er ingezet?

In het kader van een curriculumvernieuwing binnen de opleiding Sociaal Werk werd er gekozen om zich voor die vernieuwing te laten leiden door het HILL-model van Dochy et al. (2015), waarbij HILL staat voor High Impact Learning that Lasts. Dit model bestaat uit zeven bouwstenen die verwijzen naar modellen van competentiegericht leren zoals ze gehanteerd worden in het Hoger Onderwijs in Vlaanderen en Nederland. De bouwstenen zijn: (1) urgentie, hiaat en probleem, (2) learner agency (= zelfmanagement), (3) coöperatie en coaching, (4) hybride

leren, (5) actie en kennisdeling, (6) formele en informele flexibiliteit, en (7) Assessment as learning (of het gebruik van evaluaties die de bedoeling hebben het leren te bevorderen). Dit model kan gebruikt worden om een curriculum te structureren, maar een nadeel van dit model is dat het vrij abstract blijft en niet onmiddellijk bruikbaar is voor het uitwerken van een opleidingsonderdeel (OLOD). Binnen SJD is er daarom voor gekozen om zich te verdiepen in het vier componenten instructiemodel of het 4CID-model (Hoogveld, Jansen-Noordman, & van Merriënboer, 2017). Het 4CID-model biedt een duidelijke basis voor het ontwerpen van trainingsprogramma's om complexe taken aan te leren. Bij complexe taken wordt er verondersteld dat zowel kennis, vaardigheden en attitudes aan bod komen, of, met andere woorden, dat competenties aan bod komen. Het centrale uitgangspunt van het 4CID-model is 'whole-task practice'. Dit wil zeggen dat men taken in zijn geheel inoefent en niet start met afzonderlijke deeltaken die dan later worden samengevoegd, wat tot nu het geval was in Beroepsproducten I en II. Op die manier probeert men recht te doen aan de werkelijkheid waarin men de taak ook in zijn geheel zal moeten aanpakken. Tevens is het de bedoeling te werken met authentieke taken (= taken waarmee men later in een echte werkcontext ook geconfronteerd zal worden). Het 4CID-model is opgebouwd uit vier gerelateerde componenten: (1) leertaken, (2) ondersteunende informatie, (3) procedurele informatie en (4) deeltaakoefeningen. Deze componenten vormen de richtinggevende principes voor het ontwerpen van trainingsprogramma's om complexe vaardigheden aan te leren. In dit kader werd ervoor gekozen om Beroepsproducten I (en volgend jaar ook Beroepsproducten II) te herwerken en de soft skills waarover een sociaal-juridische dienstverlener moet beschikken hierin centraal te stellen. De belangrijkste soft skills waarover studenten moeten beschikken zijn Communicatie (waarbij we in het kader van dit project focussen op mondelinge communicatie), Onderzoekende houding en Ethisch denken.

Beroepsproducten zijn de resultaten van de casussen en (deel)taken waar studenten aan werken. De (deel)taken verwijzen naar de kerntaken en rollen die een sociaal-juridische dienstverlener in de praktijk opneemt. In Beroepsproducten I gaat het onder andere om (1) informeren, (2) adviseren, (3) oriënteren (wat ruimer is dan verwijzen), (4) proactief handelen, (5) uitvoeren en toepassen van wetten en regelgeving, (6) klachtenbehandeling, (7) casemanagement en (8) rapporteren. Voor Beroepsproducten I is de centrale vraag "Wat is er nodig voor een SJD'er om een cliënt correct te helpen?" De nadruk ligt op het micro-niveau (= de verhouding tussen de hulpverlener en de cliënt). Volgens de driehoek van Braye & Preston-Shoot (2010) dient de sociaal werker te beschikken over kennis, vaardigheden en waarden die hij op een technisch correcte manier kan inzetten (= "Doing things right"). Concreet betekent dit dat Beroepsproducten I kennis van een aantal rechtsdomeinen veronderstelt, zoals sociaal recht (arbeidsrecht en sociaal zekerheidsrecht), huurrecht, consumentenrecht, familierecht en procedurerecht (ondersteunende informatie). Daarnaast zijn de soft skills Communicatie, Onderzoekende houding en Ethisch denken de belangrijkste vaardigheden die richting geven aan de manier waarop een taak best wordt aangepakt. Ethisch denken maakt deel uit van de ondersteunende informatie die nodig is opdat de student zou weten of een bepaalde oplossing al dan niet rechtvaardig is. Die dient het probleem te beredeneren op basis van de inhoudelijke kennis van de rechtstakken die hiervoor meest relevant zijn. Om een op de praktijk gebaseerde leer-taak tot een goed einde te brengen, beschikt de student over verschillende modellen zoals (1) het beslissingsmodel, (2) het probleemgericht model en (3) het cliëntgerichte model. Het is belangrijk dat de student leert om taken op systematische wijze – stap per stap – te voltooien. De voornoemde modellen bieden hiertoe ondersteuning en kunnen beschouwd worden als pro-

cedurele informatie. De soft skill Onderzoekende houding situeert zich binnen het probleemgericht model (= het model dat meest wordt toegepast in Beroepsproducten I; de andere modellen komen hoofdzakelijk aan bod komen in Beroepsproducten II). De student dient zich de verschillende fasen van het probleemgericht model zodanig eigen te maken dat hij die tegen het einde van het vak routinematig kan doorlopen. Een dergelijke routinematige verwerving wordt eveneens verwacht voor de soft skill Communicatie: studenten dienen de aangereikte mondelinge (en schriftelijke) communicatievaardigheden zonder nadenken te leren hanteren.

Hoewel dit onderzoek zich beperkt tot Beroepsproducten I, is een korte uitleg over Beroepsproducten II nuttig om te zien hoe deze soft skills vanaf volgend jaar verder zullen worden getraind. Beroepsproducten II vertrekt vanuit de vraag "Wat kan een SJD'er binnen de organisatie waar hij werkzaam is doen om zijn cliënt zo optimaal mogelijk te helpen?" De nadruk ligt hier meer op het meso-niveau (= de verhouding tussen hulpverlener, cliënt en organisatie). In de driehoek van Braye & Preston-Shoot (2010) gaat het dan over "Doing right things". Met andere woorden: vanaf volgend jaar zal binnen Beroepsproducten II niet alleen juridisch correct handelen centraal staan, maar ook juist handelen. Het ethisch denken, dat al beperkt in Beroepsproducten I wordt aangereikt, zal hier meer uitgewerkt worden. Deze verdieping spoort met de rechtsdomeinen die binnen Beroepsproducten II aan bod komen (e.g., jeugd- en strafrecht en vreemdelingenrecht). De onderzoekende houding en de mondelinge communicatievaardigheden zullen in Beroepsproducten II eveneens verder geoefend worden. Deze skills zullen daar ingezet worden in de meer complexe (deel)taken. De kerntaken en rollen zijn dezelfde, maar worden uitgebreid met onder andere structureel en politiserend werken (= rechten effectueren op individueel niveau en signalen bundelen voor het beleid). Hier komen we dan op het niveau van wat Braye & Preston-Shoot (2010) "Rightsthinking" noemt. Op dit niveau ligt de nadruk op mensenrechten en non-discriminatie (= non-oppressive social work).

6.1.2.2 *Waarom zijn deze soft skills belangrijk?*

Sociaal werkers, waaronder dus ook sociaal-juridische dienstverleners, zijn bruggenbouwers tussen de leefwereld van mensen en de systeemwereld alsook tussen hulp en recht (Soetenhorst-de Savornin Lohman & Raaff, 2012). Kennis over levensdomeinen en de daarbij horende rechtsdomeinen zijn belangrijke basisstenen voor de sociaal-juridische praktijk (Gibens, 2018). Om een sociaal-juridische praktijk tot een goed einde te brengen zijn communicatieve vaardigheden de (ver)bindende factor voor de uitvoering van de taken en de uitoefening van de rollen van sociaal-juridische dienstverlener. De sociaal-juridische dienstverlener staat in voortdurend contact met mensen. Elke ontmoeting, elk onthaal en elke kennismaking – hoe kort of hoe lang ook – vraagt om zowel schriftelijke als mondelinge communicatievaardigheden. Hij moet de nodige skills hebben om zichzelf voor te stellen en de cliënt zich welkom te laten voelen. Hij moet in staat zijn om vertrouwen te winnen en een vertrouwelijk gesprek te voeren op maat van de cliënt (taal/tempo/houding). De sociaal-juridische dienstverlener moet de vraag kunnen ordenen, samenvatten, parafraseren en duiden en beantwoorden in klare juridische taal. Maar communicatievaardigheden volstaan niet. De taak van de sociaal-juridische dienstverlener is om zich te richten naar de noden en behoeften van de cliënt. Deze noden en behoeften vertalen zich in een vraag of een probleem. Een goede aanpak van deze vragen en problemen vereist dus ook een onderzoekende houding. De sociaal-juridische dienstverlener oriënteert zich op het probleem en verzorgt de juiste probleemstelling/rechtsvraag. Hij onderzoekt en analyseert vervolgens de relevante rechtsgebieden en -bronnen, ontleedt de voorwaarden, en interpreteert

deze samen met de rechtsregels. Daarnaast bekijkt hij ook de niet-juridische context. Als hij met een sociaal probleem geconfronteerd wordt, dient hij dit in zijn juridische context te kunnen situeren (want elk sociaal probleem heeft een juridische component). Hij zal de sociale omgeving in ogenschouw nemen, feiten verzamelen, de mogelijkheden van de cliënt onderzoeken en de ondersteuningsbehoefte vaststellen. Vanuit deze analyse zal hij de doelen bepalen en een plan van aanpak opstellen. Tot slot gaat hij over tot de uitvoering van dit plan en de eventuele evaluatie ervan. Maar deze onderzoekende houding voltrekt zich niet in een ethisch vacuüm. De discretionaire ruimte waarbinnen de sociaal-juridische dienstverlener zich beweegt, vraagt om een voortdurende ethische belangenafweging en morele oordeelsvorming. Het technisch-juridische en het sociale staan immers niet los van de ethische doeleinden.

6.1.2.3 *Hoe wordt hun belang duidelijk gemaakt aan studenten?*

De opbouw van het vernieuwde curriculum maakt het belang van de verschillende soft skills duidelijk. Het vak "Werkveld" gaat specifiek in op de soft skill Onderzoekende houding. Het vak "Communicatie in SJD" gaat specifiek in op de soft skill (mondelinge) Communicatie en beoogt het oefenen van gesprekstechnieken. Het vak "Beroepsethiek" gaat dieper in op de ethische aspecten van de taken van de sociaaljuridische dienstverlener. De inhouden waarover de sociaal-juridische dienstverlener moet beschikken leren studenten in de rechtsvakken. Al deze aspecten komen samen in de vakken Beroepsproducten I en Beroepsproducten II.

6.1.2.4 *Wat zijn deelcomponenten en/of gedragsindicatoren?*

Om tot gedragsindicatoren te komen voor de gekozen soft skills dachten we, met de relevante literatuur als ruggensteun, na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. De soft skill Communicatie werd zo opgesplitst in drie deelvaardigheden: (1) Gespreksvaardigheid, (2) Luistervaardigheid, en (3) Omgaan met feedback. De eerste deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met in goede banen leiden van een gesprek met een cliënt. De tweede deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met luistervaardigheid, inclusief zorgen dat je de boodschap begrijpt en dat je empathisch reageert. De derde deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met het geven van feedback en ontvangen van feedback. De soft skills Onderzoekende houding en Ethisch denken werden niet verder opgesplitst in deelvaardigheden. Voor een vertaling naar gedragsindicatoren, verwijzen we naar de methode-sectie. In het kader van dit project ondernamen we namelijk een poging om deze indicatoren te meten aan de hand van een vragenlijst. De vragen die we zo opstelden, kunnen met ander woorden ook als gedragsindicatoren voor de deelvaardigheden worden beschouwd, en werden ook zo gebruikt (zie verderop).

6.1.2.5 *Wat is het doel en wat zijn criteria voor succes?*

Ons project vertrok vanuit de vraag hoe soft skills kunnen worden gemeten. Toch hadden de interventies die werden uitgewerkt in dit geval niet enkel de bedoeling om de individuele prestaties te meten en in kaart te brengen, maar ook om het leren te bevorderen. De interventies hadden dus een dubbel doel. Van succes zou sprake zijn als de interventies zorgen voor groei onder studenten op de gekozen soft skills en als de evaluaties die de individuele prestaties beogen te meten van een voldoende hoge kwaliteit blijken te zijn.

6.1.3 Interventie inzake evaluatie

6.1.3.1 Evaluatie van het aanvangsniveau

In het jaar voorafgaand aan onze interventies (= 2018-2019) was er voor de gekozen soft skills geen evaluatie van het aanvangsniveau. Rond de soft skill Ethisch denken werd toen trouwens ook niet expliciet gewerkt. Ook in het jaar van onze interventies (= 2019-2020) is er vanuit de opleiding uit geen structurele meting van het aanvangsniveau. Wel was het zo dat er in het kader van ons project in het jaar van onze interventies (= 2019-2020) een meting van het aanvangsniveau werd gedaan aan de hand van zelfinschatting (zie verderop). Deze meting had echter niet als doel het leren te bevorderen of de individuele prestaties te meten, maar was uitsluitend bedoeld om de interventies te evalueren (zie ook 2.2.1.).

6.1.3.2 Evaluatie van het eindniveau

6.1.3.2.1 Hoe verliep de evaluatie voorheen?

De evaluatie gebeurde aan de hand van een schriftelijk en een mondeling examen. Voor het schriftelijk examen dienden studenten binnen de twee uur een beroepsproduct af te leveren, bijv. een formele brief. Voor het mondeling examen dienden studenten een gesprek aan te gaan (volgens de aangeleerde vaardigheden) met een fictieve cliënt (= de docent) en binnen de tien minuten een oplossing aan te bieden voor het probleem dat op tafel werd gelegd. Het mondeling examen telde mee voor 50% van de punten, het schriftelijk voor 50%.

Het mondeling examen werd vooral op inhoud geëvalueerd: 50% van de punten op het mondeling examen stonden op inhoud. Maar er werd ook expliciet rekening gehouden met mondelinge communicatievaardigheden: 50% van de punten op het mondeling examen stonden op mondelinge communicatievaardigheden. Deze werden daartoe aan de hand van rubrics beoordeeld. De soft skill Onderzoekende houding werd niet op zich geëvalueerd. De evaluatie hiervan was ingebed in de evaluatie van de inhoud. Er werd met andere woorden van uitgegaan dat, wanneer de inhoud OK was, er automatisch kon van uitgegaan worden dat ook de soft skill Onderzoekende houding in voldoende mate verworven was en omgekeerd. Aan de soft skill Ethisch denken werd tijdens de evaluatie geen aandacht besteed.

Het schriftelijk examen werd vooral op inhoud geëvalueerd: 50% van de punten op het schriftelijk examen stonden op inhoud. Maar er werd ook expliciet rekening gehouden met aspecten van schriftelijke communicatie: 50% van de punten op het schriftelijk examen stonden op schriftelijke communicatievaardigheden. Aan de hand van rubrics werden daartoe alle noodzakelijk schriftelijke communicatievaardigheden beoordeeld. De soft skill Onderzoekende houding werd niet op zich geëvalueerd. De evaluatie hiervan was ingebed in de evaluatie van de inhoud. Er werd met andere woorden van uitgegaan dat, wanneer de inhoud OK was, er automatisch kon van uitgegaan worden dat ook de soft skill Onderzoekende houding in voldoende mate verworven was. Aan de soft skill Ethisch denken werd geen aandacht besteed.

6.1.3.2.2 Wat werd er gewijzigd aan de evaluatie?

Het examen bevat nog steeds een schriftelijk en een mondeling gedeelte. In beide gedeelten wordt er dit jaar verwacht dat de studenten een casus die in de lessenreeks aan bod kwam opnieuw analyseren en onderzoeken en tot een beroepsproduct komen (= een ander dan de beroepsproducten die voor deze casus in de lessenreeks aan bod kwamen). Ter beoordeling

van zowel de soft skill (mondelinge) Communicatie als de soft skill Onderzoekende houding werd gebruik gemaakt van checklists (zie Appendices 2.8 en 2.9). De checklists voor beide vaardigheden werden opgesteld aan de hand van de in het kader van dit onderzoek ontwikkelde indicatoren (zie hoger). Studenten leerden deze checklists reeds gebruiken tijdens het uitwerken van de beroepsproducten in de lessenreeks. Voor Onderzoekende houding dient een student te kunnen aantonen op welke wijze het beroepsproduct tot stand kwam en in welke fase van het probleemgericht model dit product zich situeert. De soft skill Ethisch denken werd niet expliciet beoordeeld, maar op het einde van het examen dienden de studenten te reflecteren op het eindresultaat en werd hen gevraagd of zij het resultaat rechtvaardig vinden of niet. Ook hiervoor werd een checklist ter beschikking gesteld waar studenten reeds tijdens het uitwerken van de beroepsproducten tijdens de lessen gebruik van leerden maken (zie Appendix 12.10). We situeren de evaluatie volgens Miller (1990) op het niveau van "knows how" en "does". Dit betekent dat de checklists de docent in staat stellen om na te gaan of de student weet hoe hij een casus moet aanpakken, welke skills hij hiervoor nodig heeft en of hij een product kan afleveren. De docent evalueert of de student in staat is om correct het probleemgerichte model toe te passen, of hij zowel schriftelijk als mondeling op een correcte manier communiceert en of hij beredeneert of de oplossing rechtvaardig is. We plaatsen dit op een schaal van zeer onvoldoende, onvoldoende, voldoende, goed en zeer goed (en plakken hier een cijfer op).

Ten gevolge van de uitbraak van het coronavirus Covid-19 in 2020 dienden de examens in het jaar van onze interventie digitaal te worden gehouden. De student diende via die weg (= in een online-gesprek) aan de hand van het probleemgericht model mondeling toe te lichten hoe zijn resultaat tot stand kwam. Tevens diende de student het beroepsproduct toe te lichten aan een "denkbeeldige" cliënt. Er was dus geen rollenspel.

6.1.3.2.3 *Waarom deze evaluatievorm?*

De keuze voor een mondeling en een schriftelijk examen spoort met de taken die van sociaal-juridische dienstverlener verwacht worden: die dient zowel zijn cliënten te woord te kunnen staan als beroepsproducten af te leveren. Het mondelinge examen is geschikt om het eerste op een authentieke manier te evalueren. Het schriftelijk examen is geschikt om het tweede op een authentieke manier te evalueren.

6.1.4 Interventie inzake aanleren

In het jaar voorafgaand aan onze interventies (= 2018-2019) dienden studenten beperkte beroepsproducten te leren (bijv. een brief, een mail of een verzoekschrift). Daartoe werden fictieve casussen gebruikt die door de docent werden opgesteld. Er was een klassieke lesopbouw: eerst werd een beroepsproduct theoretisch toegelicht en vervolgens dienden studenten dit beroepsproduct te oefenen. De opbouw van het vak was eerder ad hoc en per product. Voor de oefeningen werd niet vanuit een onderbouwd onderwijsmodel gewerkt: de studenten maakten hun beroepsproducten zonder dat het duidelijk was welke procedurele en ondersteunde informatie bijdroeg tot het ontwikkelen van deze beroepsproducten. De geselecteerde soft skills kwamen slechts beperkt en niet systematisch aan bod. Op Communicatie werd vrij uitvoerig ingegaan, maar de Onderzoekende houding kwam slecht beperkt aan bod. Om het beroepsproduct te maken moest studenten noodzakelijkerwijs wel bepaalde onderzoekende vermogens inzetten, maar er werd niet inzichtelijk uitgewerkt wat dit precies inhield. Ethisch denken kwam helemaal niet aan bod. Voor elke oefening werden de studenten in vier groepen verdeeld. Op

een gegeven moment dienden ze hun beroepsproduct door te schuiven naar een andere groep. Aan het einde van elke oefening kreeg elke groep zijn oorspronkelijk product terug opdat elke groep zou kunnen vaststellen hoe dit al dan niet werd gewijzigd. Nadat studenten hun beroepsproduct hadden ingediend, werd dit door de docent van commentaar voorzien. Elk product werd vervolgens klassikaal besproken en vergeleken met de oplossing van de docent.

In het jaar van onze interventies (= 2019-2020) werd er op basis van het 4CID-model afgestapt van "eerst doceren" en "nadien toepassen". Er werd ook voor geopteerd om niet meer met fictieve casussen te werken maar met "echte" casussen uit het werkveld. De focus verschoof daardoor van een specifiek beroepsproduct naar een casus in zijn totaliteit. Eenzelfde casus kan immers aanleiding geven tot meerdere beroepsproducten. In een eerste stap kregen studenten dan klassikaal een casus voorgelegd die de docent samen met hen oploste. Zo kregen studenten zicht op welke deeltaken er zijn, op welke beroepsproducten hieruit kunnen voortvloeien, en op de verschillende soft skills die daarbij worden vereist. De soft skills die nodig zijn om een casus te behandelen werden daarbij expliciet onder de aandacht gebracht. Hiertoe werd per soft skill een checklist aangeboden die als leidraad kon dienen bij het verwerken van een casus (zie Appendix 12.8, Appendix 12.9 en Appendix 12.10). Soortgelijke checklists werden ook opgesteld voor schriftelijke communicatie. Op deze vaardigheid werd er in het kader van dit onderzoek niet ingezet, maar die is uiteraard ook belangrijk. In een tweede stap kregen de studenten een authentieke casus voorgelegd. Die dienden ze in groepjes van twee aan te pakken. De duo's moesten volgens het probleemgericht model de casus in kwestie analyseren en zelf de beroepsproducten selecteren die voor een gegeven casus relevant zijn. Die producten dienden ze vervolgens uit te werken in de vorm van een dossier. In een derde stap voorzag de docent de ingediende dossiers van commentaar, en besprak hij klassikaal de casus zoals hij die zelf opgelost had. De docent besprak zo alle beroepsproducten die uit een bepaalde casus voortvloeiden. Hierbij had de docent expliciet aandacht voor de onderzoekende houding (= studenten moesten kunnen aantonen hoe zij tot hun beroepsproducten waren gekomen) en de in het beroepsproduct gehanteerde communicatie. Op het einde van elke casusbespreking vroeg de docent ook om kritisch op de casus en de aan bod gekomen oplossingen te reflecteren teneinde de soft skill Ethisch denken in the picture te zetten en te oefenen. Stappen 2 en 3 werden vervolgens herhaald. Zo kregen studenten doorheen het vak meerdere casussen te verwerken die elk een verschillende problematiek omhelsden en dus ook verschillende rechtsdomeinen aanboorden. Deze manier van werken verplichtte studenten er ook toe gebruik te maken van de ondersteunende en procedurele informatie uit andere vakken.

6.1.4.1 *Alleenstaand en/of ingebed?*

Door de gekozen manier van werken (= met authentieke casussen die studenten dienden op te lossen), werden de geselecteerde soft skills ingebed aangeleerd. De soft skills werden in deze manier van werken naar voor geschoven als leidende principes om de verschillende casussen op te lossen en tot relevante en kwaliteitsvolle beroepsproducten te komen.

6.1.4.2 *Welke formele trainingen worden aangeboden?*

In het kader van dit vak werden geen formele trainingen gehouden. Dit vak is een overkoepe-lend vak waarin studenten via het oplossen van authentieke casussen de vaardigheden die ze in andere vakken leerden moeten zien samen te brengen.

6.1.4.3 Welke zelftraining wordt voorzien en hoe wordt die begeleid?

Tijdens de les starten studenten per twee met het analyseren van de casussen en het maken van de relevante beroepsproducten. Tijdens de les kunnen studenten hier vragen over stellen en wordt ook de benodigde procedurele informatie ('just in time info'), die reeds in andere vakken aan bod kwam, nog eens in de kijker gezet. Die procedurele informatie dienen ze dan zelf te raadplegen. De casussen waar ze tijdens de les aan beginnen, dienen ze vervolgens thuis af te werken. Na het indienen van een dossier op Canvas wordt elk daarin vervat beroepsproduct door de docent van commentaar voorzien. Vervolgens wordt er voor elke casus een mondelinge, klassikale feedbacksessie gehouden. Daarin bespreekt de docent zijn eigen oplossing. Dit geeft studenten de kans te reflecteren over hun oplossing, vragen te stellen, en de collectieve feedback tot zich te nemen. Het doel van de klassikale feedbacksessie is correctieve feedback aan te bieden (zie fase 3 van 4CID-model) om zodoende het cognitieve leeraspect van de deeltaakoefeningen te optimaliseren (zie fase 4 van 4CID-model).

6.1.4.4 Worden er formatieve evaluaties gebruikt?

In het jaar voorafgaand aan onze interventies werd voor elk beroepsproduct dat studenten dienden af te leveren een peer assessment gehouden, waarbij gebruik gemaakt werd van D-Pac (Lesterhuis et al., 2017). Tijdens dit peer assessment kregen de studenten paarsgewijs een reeks taken van medestudenten te zien. Ze dienden dan telkens aan te geven welk van twee beroepsproducten volgens hen het beste is en waarom. De gevraagde peer feedback richtte zich op een beroepsproduct in zijn algemeenheid. Er werd dus niet systematisch gepolst naar het gebruik of de beheersing van de geselecteerde soft skills. De feedback die zo verkregen wordt, kon dan door studenten aangewend worden om het beroepsproduct te verbeteren.

In het jaar van onze interventies werd deze vorm van peer assessment on hold gezet omdat D-Pac maar beperkt beschikbaar was en een ander vak binnen Sociaal Werk hier al gebruik van maakte. In het jaar van de interventies werd er dus niet meer gewerkt met formele formatieve evaluaties. Maar de ingeleverde beroepsproducten werden wel nog tijdens het wekelijks feedback-moment besproken en elke oefening sloot, zoals reeds vermeld, af met een klassikale bespreking van de casus in kwestie (ten gevolge van de uitbraak van het coronavirus Covid-19 in 2020 gebeurde die digitaal via een Powerpoint-presentatie die nadien op Canvas werd geplaatst). Tijdens deze klassikale bespreking werd er, zoals ook reeds vermeld, expliciet stil gestaan bij de soft skills die nodig zijn om een casus te analyseren, op te lossen, en er ethisch over te reflecteren. De studenten konden nadien hun eigen inzending vergelijken met de feedback van de docent op Canvas, met de voorbeeldoplossing die de docent gemaakt heeft, met de checklists voor Communicatie en Ethisch denken (die ze reeds op voorhand kregen), en met een checklist inzake het probleemgericht model (= voor Onderzoekend vermogen).

6.2 Onderzoeksmethode

6.2.1 Steekproef

In het jaar van onze interventie (= 2019-2020) werden alle studenten die het opleidingsonderdeel "Beroepsproducten I" volgen op twee tijdstippen uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek: aan het begin het opleidingsonderdeel (= Tijdstip 1 of T1) en op het einde ervan (= Tijdstip 2 of T2). Op T1 kregen studenten een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de in het kader van deze studie gekozen soft skills. Op T2 kregen

studenten dezelfde vragen, maar bovendien werd aan de hand van een aantal kwaliteitscriteria ook gepolst naar wat ze vonden van de manier waarop de soft skills beoordeeld werden. Op T1 werden 46 studenten uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek. Daarvan namen er 30 ook effectief deel (= 65.2%). Op T2 werden deze 46 studenten opnieuw uitgenodigd. Deze keer namen er 25 deel (= 54.3%). Enkel de studenten die aan beide afnames deelnamen (N = 21 of 45.7%) werden behouden in de analyses in de resultatensectie.

De deelnemers bestonden voor 9.5% uit mannen. Hun gemiddelde leeftijd was 21.25 jaar (SD = 1.74). Qua vooropleiding kwamen 4.8% uit het BSO, 61.9% uit het TSO, 0.0% uit het KSO en 28.6% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele "educatie" geconstrueerd waarop studenten een 1 kregen als ze uit het BSO kwamen, een 2 als ze uit het TSO of KSO kwamen of als hier geen duidelijke gegevens over te vinden waren, en een 3 als ze uit het ASO kwamen. De restcategorie (= 2) vormt de baseline waartegen effecten van een lage (= BSO) en hoge educatie (= ASO) worden afgezet (zie Duriez et al., 2016). De meeste studenten hadden de Belgische nationaliteit (90.5%), zijn in België geboren (85.7%), en hebben een grootmoeder langs moederszijde die in België geboren is (81.0%). Op basis van deze gegevens werd een variabele "etniciteit" geconstrueerd waarop studenten een 0 kregen als ze de Belgische nationaliteit hebben, in België geboren zijn en een grootmoeder van Belgische nationaliteit hebben en een 1 als aan één van deze voorwaarden niet was voldaan (zie Duriez et al., 2016). Zo werden 19.0% van de studenten gecategoriseerd als "van een andere etniciteit". De studenten die behouden werden in onze analyses verschilden niet van de andere studenten in termen van geslacht (0.10 en 0.16; $F(1, 45) = 0.41$, ns), leeftijd (Mean = 21.25 en 21.40; $F(1, 45) = 0.11$, ns) en educatie (2.24 en 2.16; $F(1, 45) = 0.20$, ns) maar wel in termen van etniciteit (Mean = 0.19 en 0.45; $F(1, 45) = 4.41$, $p < .05$). De studenten die niet werden weerhouden in onze analyses waren dus iets vaker "van een andere etniciteit".

De studenten die werden weerhouden in onze analyses scoorden over het algemeen vrij goed op dit vak. Voor het mondeling examen, waarin de soft skill (Mondelinge) Communicatie werd beoordeeld, was de gemiddelde score 13.67 op 20 (SD = 1.80) en alle studenten haalde een score > 10. De soft skill Onderzoekende houding werd niet op zich geëvalueerd. De soft skill Onderzoekende houding werd zowel in het mondeling als in het schriftelijk examen beoordeeld. De gemiddelde score op het mondeling en schriftelijk examen werd hier dus ook gebruikt als de beste proxy voor Onderzoekende houding. Hiervoor was de gemiddelde score 12.88 op 20 (SD = 2.05) en slechts 9.5% van de studenten haalde een score < 10. Ethisch denken werd, zoals in de inleiding reeds vermeld, niet geëvalueerd. De score van studenten die behouden werden in onze analyses verschilden niet significant van de score van de andere studenten, noch voor het mondeling examen (Mean = 13.67 en 13.00; $F(1, 34) = 1.30$, ns) noch voor de algemene score (Mean = 12.88 en 12.21; $F(1, 34) = 1.08$, ns).

In het jaar voorafgaand aan de interventie (= 2018-2019) werden de studenten die nog ingeschreven waren voor dit opleidingsonderdeel op het einde van dit opleidingsonderdeel uitgenodigd om aan ons onderzoek deel te nemen. In totaal werden 45 studenten uitgenodigd. Hiervan namen er 30 ook effectief deel aan ons onderzoek (= 66.7%). We verwijzen verder naar deze bevraging als zijnde de bevraging op Tijdstip 0 (= T0). Op T0 kregen studenten een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de in het kader van deze studie gekozen soft skills, aangevuld met vragen waarin via een aantal kwaliteitscriteria gepolst werd naar wat ze vonden van de manier waarop deze soft skills beoordeeld werden.

De deelnemers bestonden voor 16.7% uit mannen. Hun gemiddelde leeftijd was 21.93 jaar ($SD = 1.99$). Qua vooropleiding kwamen 10.0% uit het BSO, 40.0% uit het TSO, 3.3% uit het KSO, en 30.0% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele "educatie" geconstrueerd (zie hoger). De meeste studenten hadden de Belgische nationaliteit (86.7%), zijn in België geboren (73.3%), en hebben een grootmoeder langs moederszijde die in België geboren is (83.3%). Op basis van deze gegevens werd een variabele "etniciteit" geconstrueerd (zie hoger). Zo werden 36.7% van de studenten gecategoriseerd als "van een andere etniciteit". De studenten die de vragenlijst niet invulden verschilden niet van de studenten die de vragenlijst wel invulden in termen van geslacht (0.33 en 0.17; ($F(1, 44) = 1.59$, ns), leeftijd (Mean = 22.87 en 21.93; ($F(1, 44) = 1.21$, ns), educatie (2.07 en 2.10; ($F(1, 44) = 0.43$, ns) en etniciteit (Mean = 0.33 en 0.37; ($F(1, 44) = 0.05$, ns). De deelnemers op T0 verschilden ook niet significant van de deelnemers in het jaar waarin onze interventie plaats vond in termen van geslacht (0.17 en 0.10; ($F(1, 50) = 0.52$, ns), leeftijd (Mean = 21.93 en 21.25; ($F(1, 50) = 1.61$, ns), etniciteit (Mean = 0.37 en 0.19; ($F(1, 50) = 1.84$, ns) en educatie (2.20 en 2.24; ($F(1, 50) = 0.05$, ns).

De studenten scoorden over het algemeen niet zo goed op dit vak. Voor het mondeling examen, waarin de soft skill (Mondelinge) Communicatie werd beoordeeld, was de gemiddelde score 9.89 op 20 ($SD = 4.30$) en 41.7% van de studenten haalde een score < 10 . De soft skill Onderzoekende houding werd niet op zich geëvalueerd. Er werd van uitgegaan dat wanneer zowel het mondeling als het schriftelijk examen inhoudelijk OK was, er kon van uitgegaan worden dat ook de soft skill Onderzoekende houding in voldoende mate verworven was. De gemiddelde score op het mondeling en schriftelijk examen werd hier dus ook gebruikt als de beste proxy voor Onderzoekende houding. Hiervoor was de gemiddelde score 9.81 op 20 ($SD = 3.48$) en 41.7% van de studenten haalde een score < 10 . Ethisch denken werd, zoals in de inleiding reeds vermeld, niet geëvalueerd. De score van de studenten die behouden werden in onze analyses verschilde niet significant van de score van de andere studenten voor het mondeling examen (Mean = 10.67 en 8.30; ($F(1, 34) = 2.45$, ns) maar wel voor de algemene score (Mean = 10.79 en 7.83; ($F(1, 34) = 6.77$, $p < .05$). De studenten die deelnamen aan het onderzoek waren dus over het algemeen iets "sterker" dan zij die niet deelnamen.

6.2.2 Zelfinschatting

6.2.2.1 Communicatie

Op T0, T1 en T2 werd gepolst naar hoe studenten hun eigen vaardigheden inschatten betreffende Communicatie, en meer bepaald betreffende Mondelinge communicatie. Om een dergelijke vragenlijst op te stellen dachten we, met de relevante literatuur als ruggensteun, na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. Zo kwamen we tot een vragenlijst die drie deelvaardigheden beoogde te meten: (1) Gespreksvaardigheid, (2) Luistervaardigheid, en (3) Omgaan met feedback. Elke deelvaardigheid werd gemeten aan de hand van een variabel aantal vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.1. Voor de formulering van de vragen lieten we ons leiden door bestaande vragenlijsten (i.e., Duriez et al., 2018; van den Doel et al., 2016). Daaruit werden de meest relevante vragen geselecteerd en zo nodig geherformuleerd. Bijkomend werden op T2 vijf extra vragen gesteld die polsten naar zelfgepercipieerde vooruitgang (zie Appendix 11.7). Ook die vragen dienden te worden beantwoord op dezelfde 7-punten Likertschaal.

Voor Gespreksvaardigheid wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 42% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). Deze factor kon 59% van de variantie verklaren op T1 en 45% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Luistervaardigheid was de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 onduidelijk. Die wees op een oplossing met één of twee factoren. De oplossing met twee factoren kon 66% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op één van beide factoren en geen enkel item had een lading $\geq .40$ op de andere factor. De eerste factor verwees naar Empathisch luisteren, de tweede naar het Begrijpen van de boodschap. Gegeven dat beide factoren onvoldoende aan bod kwamen in één van de andere studies in dit onderzoek (= in Studie 4) werd voor de vergelijkbaarheid over studies heen geopteerd voor een oplossing met één factor. Die kon 50% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Deze factor kon 49% van de variantie verklaren op T1 en 45% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Omgaan met feedback wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met twee factoren. Die kon 74% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op één van beide factoren en geen enkel item had een lading $\geq .40$ op de andere factor. De eerste factor verwees naar het geven van feedback, de tweede naar het ontvangen van feedback. Gegeven dat beide factoren onvoldoende aan bod kwamen in één van de andere studies in dit onderzoek (= in Studie 4) werd voor de vergelijkbaarheid over studies heen geopteerd voor een één-factor-oplossing. Die kon 56% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Deze factor kon 55% van de variantie verklaren op T1 en 62% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 6.1. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit op alle tijdstippen. Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen op een gegeven tijdstip, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees op een oplossing met één factor. Op T0 kon die 74% van de variantie verklaren, op T1 73% en op T2 73%. Op elk tijdstip hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene zelfinschatting, berekenden we een algemene score voor de zelfinschatting van (Mondelinge) Communicatie door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .82 op T0, van .82 op T1, en van .76 op T2.

Via regressieanalyse gingen we na of de score op Communicatie alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 6.2. Op T0 kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Ook op T1 en T2 konden noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van deze gegevens.

Voor zelfgepercipieerde vooruitgang wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T2 op een oplossing met één factor. Die kon 68% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .88. Een regressieanalyse wees uit dat deze score niet kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit; $R^2 = .25$, $F(4, 24) = 1.65$, ns).

6.2.2.2 Onderzoekende houding

Op T0, T1 en T2 werd gepolst naar hoe studenten hun vaardigheden inschatten. In totaal werd deze skill gemeten aan de hand van 33 vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.3. Voor de formulering van de vragen lieten we ons leiden door een gelijkaardige vragenlijst van Witte (2012). Daaruit werden de meest relevante vragen geselecteerd en zo nodig geherformuleerd. Bijkomend werden op T2 vijf extra vragen gesteld die polsten naar zelfgepercipieerde vooruitgang (zie Appendix 11.7). Ook die vragen dienden te worden beantwoord op dezelfde 7-punten Likertschaal.

De scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 wees op een oplossing met 3 factoren. Die kon 71% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items) op één van de factoren en geen enkel item had een lading $\geq .40$ op de andere factor. De 3 factoren waren goed te interpreteren. De eerste factor verwees naar alles wat erbij komt kijken om een juridisch probleem te analyseren en te definiëren. We gaven deze factor de naam Procesgerichtheid. De tweede factor verwees naar alles wat te maken heeft met de positie van de cliënt binnen de probleemstelling. We gaven deze factor de naam Probleemgerichtheid. De derde factor verwees naar alles wat te maken heeft met reflectie over het probleem in kwestie en hoe dat aan te pakken. We gaven deze factor de naam Reflectie. Deze factoren konden 62% van de variantie verklaren op T1 en 70% op T2. In overeenstemming hiermee werden de drie schalen opgesteld door de betrokken items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 6.3. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit op alle tijdstippen. Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen op een gegeven tijdstip, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees op een oplossing met één factor. Op T0 kon die 78% van de variantie verklaren, op T1 80% en op T2 84%. Op elk tijdstip hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene zelfinschatting, berekenden we een algemene score voor de zelfinschatting van Onderzoekende houding door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .86 op T0, van .87 op T1, en van .90 op T2.

Via regressieanalyse gingen we na of de score op Onderzoekende houding alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 6.4. Op T0 kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Op T1 kon zowel de algemene score als de meeste de

onderliggende schalen, met uitzondering van Probleemgerichtheid, significant worden voorspeld op basis van deze gegevens. Oudere studenten met een hogere vooropleiding hadden de neiging zichzelf op deze vlakken hoger in te schatten. Op T2 waren deze verschillen niet langer significant, en kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens.

Voor zelfgepercipieerde vooruitgang wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T2 op een oplossing met één factor. Die kon 69% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .88. Een regressieanalyse wees uit dat deze score niet kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit; $R^2 = .15$, $F(4, 24) = 0.85$, ns).

6.2.2.3 Ethisch denken

Op T0, T1 en T2 werd gepolst naar hoe studenten hun eigen vaardigheden inschatten betreffende deze soft skill. In totaal werd deze skill gemeten aan de hand van 16 vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.2. Voor de formulering van de vragen lieten we ons leiden door bestaande vragenlijsten (i.e., Braye & Preston-Shoot, 2012; Soetenhorst-de Savornin Lohman & Raaff, 2012). Uit deze vragenlijsten werden de meest relevante vragen geselecteerd en zo nodig geherformuleerd. Bijkomend werden op T2 vijf extra vragen gesteld die polsten naar zelfgepercipieerde vooruitgang (zie Appendix 11.7). Ook die vragen dienden te worden beantwoord op dezelfde 7-punten Likertschaal.

De scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 wees op een oplossing met één factor. Die kon 56% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items) op deze factor. Deze factor kon 55% van de variantie verklaren op T1 en 50% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .95 op T0, .94 op T1 en .93 op T2.

Via regressieanalyse gingen we na of de score op Ethisch denken kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). Op T0 kon deze score niet significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens ($R^2 = .01$, $F(4, 25) = 0.39$, ns). Dit was eveneens het geval op T1 ($R^2 = .20$, $F(4, 25) = 1.53$, ns). Op T2 kon deze score echter wel significant voorspeld worden op basis van deze gegevens ($R^2 = .46$, $F(4, 24) = 4.21$, $p < .01$). Oudere, vrouwelijke studenten met een hogere vooropleiding hadden genoten tendeerden zichzelf hier iets hoger op in te schatten op T2.

Voor zelfgepercipieerde vooruitgang wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T2 op een oplossing met één factor. Die kon 76% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .92. Een regressieanalyse wees uit dat deze score niet kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit; $R^2 = .25$, $F(4, 24) = 1.63$, ns).

6.2.3 Kwaliteitscriteria

6.2.3.1 Evaluatie Communicatie

Op T0 en T2 werd gepolst naar de perceptie van de manier waarop (Mondelinge) Communicatie binnen de opleiding geëvalueerd werd. Dit gebeurde aan de hand van de verkorte versie van de kwaliteitscriteria-vragenlijst (zie Duriez et al., 2018). Deze vragenlijst werd daartoe voorzien van een gepaste inleiding. In totaal beoogde deze vragenlijst 9 kwaliteitscriteria te meten: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid. Elk criterium werd gemeten aan de hand van drie vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens") en die dan werden gemiddeld. De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.8.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 6.5. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit in beide jaren. Gezien de substantiële correlaties tussen de schalen besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees telkens op een oplossing met één factor. Die kon op T0 60% en op T2 73% van de variantie verklaren. Telkens hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene perceptie van de evaluatie, berekenden we een algemene score (= Algemeen) door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .92 op T0 en .94 op T2.

Via regressieanalyse gingen we in beide jaren na of deze algemene score alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 6.6. Op T0 konden noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Op T2 konden zowel de algemene score als sommige onderliggende schalen (i.e., Authenticiteit en Eerlijkheid) significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Dit bleek te wijten aan het feit dat vrouwelijke studenten op T2 de Authenticiteit en de Eerlijkheid van de evaluatie, en daardoor ook de evaluatie in zijn geheel, lager inschatten dan mannelijke studenten. Eenzelfde trend tekende zich ook af voor de andere criteria. Via correlatieanalyse gingen we tot slot ook na of de oordelen van studenten over de kwaliteit van deze evaluatie samenhang met het resultaat dat ze behaalden. Zowel op T0 als op T2 gingen we daartoe na of hun oordeel over de kwaliteit van de evaluatie samenhang met het punt dat ze kregen op het mondeling examen. Op T0 was er een duidelijk tendens dat studenten die beter scoren de evaluatie minder hoog inschatten, al was deze samenhang enkel significant voor de criteria Vergelijkbaarheid ($r = -.47, p < .05$) en Acceptatie ($r = -.44, p < .05$). Op T2 waren alle correlaties positief maar niet significant.

6.2.3.2 Evaluatie Onderzoekende houding

Op T0 en T2 werd gepolst naar de perceptie van de manier waarop Onderzoekende houding binnen de opleiding geëvalueerd werd. Dit gebeurde aan de hand van de verkorte versie van de kwaliteitscriteria-vragenlijst (zie Duriez et al., 2018). Deze vragenlijst werd daartoe voorzien van een gepaste inleiding. In totaal beoogde deze vragenlijst 9 kwaliteitscriteria te meten: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid. Elk criterium werd

gemeten aan de hand van drie vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens") en die dan werden gemiddeld. De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.8.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 6.7. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit in beide jaren. Gezien de substantiële correlaties tussen de schalen besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees telkens op een oplossing met één factor. Die kon op T0 73% en op T2 73% van de variantie verklaren. Telkens hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene perceptie van de evaluatie, berekenden we een algemene score (= Algemeen) door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .95 op T0 en .96 op T2.

Via regressieanalyse gingen we in beide jaren na of deze algemene score alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 6.8. Op T0 konden noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Op T2 kon enkel de onderliggende schaal Eerlijkheid significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Dit bleek te wijten aan het feit dat vrouwelijke studenten op T2 de Eerlijkheid van de evaluatie lager inschatten dan mannelijke studenten. Eenzelfde trend tekende zich ook af voor de andere criteria. Via correlatieanalyse gingen we tot slot ook na of de oordelen van studenten over de kwaliteit van deze evaluatie samenhang met het resultaat dat ze behaalden. Zowel op T0 als op T2 gingen we daartoe na of hun oordeel over de kwaliteit van de evaluatie samenhang met het gemiddelde punt dat ze kregen op het mondeling en het schriftelijk examen. Op T0 was er een duidelijk tendens dat studenten die beter scoren de evaluatie minder hoog inschatten. Een significante samenhang was er zowel voor de algemene score ($r = -.45$, $p < .05$) als voor de criteria Geschiktheid ($r = -.51$, $p < .05$), Transparantie ($r = -.55$, $p < .01$), Acceptatie ($r = -.45$, $p < .05$) en Authenticiteit ($r = -.56$, $p < .01$). Op T2 waren sommige correlaties lichtjes positief en andere lichtjes negatief, maar geen enkele correlatie was significant of substantieel.

6.3 Resultaten

6.3.1 Zelfinschatting

6.3.1.1 Communicatie

Op T2 rapporteerden de studenten een significante vooruitgang voor Mondelinge Communicatie. De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg 2.02 (SD = 0.72). Een t-test wees uit dat deze score significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) op het niveau $p < .01$, en dit in positieve richting. Een score die er dus op wijst dat studenten over het algemeen van mening zijn dat ze er, wat deze skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden.

De gemiddelden en standaarddeviaties op voor de zelfinschatting zijn te vinden in Tabel 6.9. T-tests wezen uit dat op T0 zowel de algemene score voor Mondelinge communicatie als alle deelscores significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in

positieve richting. Ook op T1 en T2 verschilde de algemene score significant van 0, en dit in positieve richting. Ook alle deelscores verschilden significant van 0 in positieve richting.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillen tussen T2 en T1. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 6.9. Hieruit bleek dat studenten zichzelf significant positiever inschatten op T2 dan op T1. Dit uitte zich niet enkel voor het algemeen oordeel maar ook voor de deelcomponenten Gespreks- en Luistervaardigheid. Enkel voor de deelcomponent Omgaan met feedback was het verschil niet significant. Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillenden tussen T2 en T0. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 6.9. Hieruit bleek dat studenten zichzelf significant positiever inschatten op T2 dan op T0 voor de deelcomponenten Gespreksvaardigheid en Luistervaardigheid. Voor Omgaan met feedback en voor het algemeen oordeel was het verschil niet significant.

6.3.1.2 Onderzoekende houding

Op T2 rapporteerden de studenten een significante vooruitgang voor Onderzoekende houding. De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg 2.33 (SD = 0.60). Een t-test wees uit dat deze score significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) op het niveau $p < .01$, en dit in positieve richting. Een score die er dus op wijst dat studenten over het algemeen van mening zijn dat ze er, wat deze skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden.

De gemiddelden en standaarddeviaties op voor de zelfinschatting zijn te vinden in Tabel 6.9. T-tests wezen uit dat op T0 zowel de algemene score voor Onderzoekende houding als alle deelscores significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook op T1 en T2 verschilde de algemene score significant van 0, en dit in positieve richting. Ook alle deelscores verschilden significant van 0 in positieve richting.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillenden tussen T2 en T1. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 6.9. Hieruit bleek dat studenten zichzelf significant positiever inschatten op T2 dan op T1. Dit uitte niet enkel voor het algemeen oordeel maar ook alle deelcomponenten. Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillenden tussen T2 en T0. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 6.9. Hieruit bleek dat studenten zichzelf significant positiever inschatten op T2 dan op T0 en dit zowel voor wat het algemeen oordeel betreft als voor alle deelcomponenten.

6.3.1.3 Ethisch denken

Op T2 rapporteerden de studenten een significante vooruitgang voor Ethisch denken. De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg 2.08 (SD = 0.86). Een t-test wees uit dat deze score significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) op het

niveau $p < .01$, en dit in positieve richting. Een score die er dus op wijst dat studenten over het algemeen van mening zijn dat ze er, wat deze skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden.

De gemiddelden en standaarddeviaties op voor de zelfinschatting zijn te vinden in Tabel 6.9. T-tests wezen uit dat op T0 de score voor Ethisch denken significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook op T1 en T2 verschilde deze score significant van 0, en dit in positieve richting.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschilden tussen T2 en T1. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 6.9. Hieruit bleek dat studenten zichzelf significant positiever inschatten op T2 dan op T1. Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschilden tussen T2 en T0. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 6.9. Hieruit bleek dat studenten zichzelf significant positiever inschatten op T2 dan op T0.

6.3.2 Kwaliteitscriteria

6.3.2.1 Evaluatie Communicatie

De gemiddelden en standaarddeviaties op de kwaliteitscriteria zijn te vinden in Tabel 6.10. T-tests wezen uit dat op T0 zowel de algemene score als alle deelscores significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook op T2 verschilde de algemene score significant van 0, en dit in positieve richting. Ook alle deelscores verschilden significant van 0 in positieve richting.

Om te weten te komen of studenten een positievere perceptie hadden van de evaluatie dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Via Oneway Anova's onderzochten we of de perceptie van de evaluatie verschilden over de jaren heen. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 6.10. Hieruit bleek dat studenten significant positiever tegenover de evaluatie stonden op T2 dan op T0. Dit uitte zich niet enkel voor het algemeen oordeel maar ook voor alle individuele criteria.

In het kader van de beoordeling van de kwaliteit van de evaluatie van deze soft skill kan het ook relevant zijn om te weten in welke mate het resultaat dat studenten behaalden op de relevante beoordeling overeenstemt met de zelfinschatting die studenten maken van hun functioneren. Daarom keken we naar de correlatie tussen het relevante resultaat dat studenten behaalden (= het resultaat op het mondeling examen) en hun zelfinschatting op de soft skill in kwestie en zijn relevante onderdelen. Op T0 was het resultaat dat studenten behaalden negatief maar niet significant gecorreleerd met hun zelfinschatting voor Communicatie ($r = -.24$, ns) en de onderdelen ervan. Deze correlaties waren respectievelijk $-.25$ voor Gespreksvaardigheid (ns), $-.24$ voor Luistervaardigheid (ns) en $-.14$ voor Omgaan met feedback (ns). Op T0 vertoonde de rangorde die de beoordelaars maakten van de studenten op basis van het mondeling examen dus eigenlijk geen overeenstemming met de rangorde die uit de zelfinschattingen naar voor kwam. Dit wijst erop dat er een serieuze discrepantie was tussen het oordeel van de

beoordelaars en de zelfinschatting van studenten. Op T2 was het resultaat dat studenten behaalden positief maar niet significant gecorreleerd met hun zelfinschatting voor Communicatie ($r = .36$, ns) en de onderdelen ervan. Deze correlaties waren respectievelijk .31 voor Gespreksvaardigheid (ns), .12 voor Luistervaardigheid (ns) en .39 voor Omgaan met feedback (ns). Op T2 vertoonde de rangorde die de beoordelaars maakten van de studenten op basis van het mondeling examen een zekere overeenstemming met de rangorde die uit de zelfinschattingen naar voor kwam, al was die overeenstemming niet significant. Een verdere analyse wees uit dat de verschillen tussen de correlaties op de verschillende tijdstippen statistisch significant waren voor Communicatie, Gespreksvaardigheid en Omgaan met feedback, maar niet voor Luistervaardigheid: voor de eerste drie vergelijkingen bleek de Z-waarde van een test die de grootte van onafhankelijke correlaties vergelijkt significant op .05 niveau.

6.3.2.2 Evaluatie Onderzoekende houding

De gemiddelden en standaarddeviaties op de kwaliteitscriteria zijn te vinden in Tabel 6.10. T-tests wezen uit dat op T0 zowel de algemene score als alle deelscores significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. De enige uitzondering werd gevormd door het criterium Herhaalbaarheid. Voor dit criterium verschilde het gemiddelde niet van 0. Op T2 verschilde de algemene score significant van 0, en dit in positieve richting. Ook alle deelscores verschilden significant van 0 in positieve richting.

Om te weten te komen of studenten een positievere perceptie hadden van de evaluatie dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Via Oneway Anova's onderzochten we of de perceptie van de evaluatie verschildden over de jaren heen. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 6.10. Hieruit bleek dat studenten significant positiever tegenover de evaluatie stonden op T2 dan op T0. Dit uitte zich niet enkel voor het algemeen oordeel maar ook voor alle individuele criteria.

In het kader van de beoordeling van de kwaliteit van de evaluatie van deze soft skill kan het ook relevant zijn om te weten in welke mate het resultaat dat studenten behaalden op de relevante beoordeling overeenstemt met de zelfinschatting die studenten maken van hun functioneren. Daarom keken we naar de correlatie tussen het relevante resultaat dat studenten behaalden (= het gemiddelde op het mondeling en het schriftelijk examen) en hun zelfinschatting op de soft skill in kwestie en zijn relevante onderdelen. Op T0 was het resultaat dat studenten behaalden negatief maar niet significant gecorreleerd met hun zelfinschatting voor Onderzoekende houding ($r = -.26$, ns) en de onderdelen ervan. Deze correlaties waren respectievelijk -.22 voor Procesgerichtheid (ns), -.32 voor Probleemgerichtheid (ns) en -.16 voor Reflectie (ns). Op T0 vertoonde de rangorde die de beoordelaars maakten van de studenten op basis van het mondeling en het schriftelijk examen dus geen overeenstemming met de rangorde die uit de zelfinschattingen naar voor kwam. Dit wijst erop dat er een serieuze discrepantie was tussen het oordeel van de beoordelaars en de zelfinschatting van studenten. Op T2 was het resultaat dat studenten behaalden positief maar niet significant gecorreleerd met hun zelfinschatting voor Onderzoekende houding ($r = .08$, ns) en de onderdelen ervan. Deze correlaties waren respectievelijk .15 voor Procesgerichtheid (ns), .02 voor Probleemgerichtheid (ns) en .04 voor Reflectie (ns). Ook op T2 vertoonde de rangorde die de beoordelaars maakten van de studenten op basis van het mondelingen het schriftelijk examen slechts een geringe overeenstemming met de rangorde die uit de zelfinschattingen naar voor kwam. Een verdere analyse wees uit dat de verschillen tussen de respectievelijke correlaties op de verschillende tijdstippen

niet statistisch significant waren: voor alle vergelijkingen bleek de Z-waarde van een test die de grootte van onafhankelijke correlaties vergelijkt niet significant op .05 niveau.

6.4 Conclusie

6.4.1 Brengen de interventies competentiegroei teweeg?

Voor Communicatie, in deze studie beperkt tot Mondelinge communicatie, kan gesteld worden dat studenten hun eigen vaardigheden over de hele lijn positief inschatten, en dit op alle tijdstippen. De studenten zijn bovendien over het algemeen ook van mening dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn gegaan tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden. Deze zelfgepercipieerde vooruitgang, retrospectief gemeten op T2, werd grosso modo bevestigd wanneer de zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden. Zowel voor de algemene inschatting van Communicatie als voor de deelcomponenten Gespreksvaardigheid en Luistervaardigheid bleek de zelfinschatting op T2 significant hoger dan op T1. Enkel voor de deelcomponent Omgaan met feedback was er geen significant verschil tussen de zelfinschattingen op T2 en T1. Op T2 lagen zowel de zelfinschatting voor Communicatie in het algemeen als de zelfinschatting voor Omgaan met feedback niet significant hoger dan op T0. De zelfinschattingen Gespreksvaardigheid en Luistervaardigheid lagen echter wel significant hoger op T2 dan op T1. Dit wijst erop dat de zelfinschatting van studenten voor wat deze deelcomponenten betreft meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag. Voor Omgaan met feedback had de interventie vermoedelijk geen voldoende extra effect op het leren van studenten, waardoor dit zich ook niet in hun zelfinschattingen weerspiegelde.

Voor Onderzoekende houding kan gesteld worden dat studenten hun vaardigheden over de hele lijn positief inschatten, en dit op alle tijdstippen. De studenten zijn bovendien over het algemeen ook van mening dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn gegaan tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel volgden. Deze zelfgepercipieerde vooruitgang, retrospectief gemeten op T2, werd bevestigd wanneer de zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden. Zowel voor de algemene inschatting van Onderzoekende houding als voor de deelcomponenten Procesgerichtheid, Probleemgerichtheid en Reflectie bleek de zelfinschatting van studenten op T2 significant hoger dan op T1. Op T2 waren zowel de gemiddelde score voor de algemene inschatting van Onderzoekende houding als de scores op alle deelcomponenten merkkelijk hoger dan op T0. Dit wijst erop dat de zelfinschatting van studenten voor Onderzoekende houding en diens deelcomponenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag.

Voor Ethisch denken kan eveneens gesteld worden dat studenten hun vaardigheden op alle tijdstippen positief inschatten. De studenten zijn bovendien over het algemeen ook van mening dat ze er, wat deze skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn gegaan tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel volgden. Deze zelfgepercipieerde vooruitgang, retrospectief gemeten op T2, werd bevestigd wanneer de effectieve zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden. Deze zelfinschattingen lagen significant hoger op T2 dan op T1. Op T2 was de zelfinschatting ook significant hoger dan op T0. Dit wijst erop dat de zelfinschat-

ting van studenten voor Ethisch denken meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag.

Samenvattend kan gesteld worden dat de interventie voor zowel Communicatie, Onderzoekende houding als Ethisch denken een succes was in termen van de competentiegroei die te weeggebracht werd. Op het einde van het opleidingsonderdeel schatten studenten zich voor alle vaardigheden hoger in dan aan het begin van het opleidingsonderdeel, en uit een vergelijking met het jaar tevoren bleek dat studenten zich voor alle vaardigheden met uitzondering van Omgaan met feedback (een deelcomponent van Communicatie) hoger inschatten dan vergelijkbare studenten het jaar tevoren deden (= vooraleer de interventie werd doorgevoerd). Bijkomend dient hierbij te worden opgemerkt dat de maatregelen naar aanleiding van de uitbraak van COVID-19 ervoor zorgden dat onze interventie niet 100% kon plaats vinden zoals gepland. Doordat er moest ingezet worden op afstandsonderwijs, konden de casusbesprekingen bijvoorbeeld enkel online gehouden worden. Het is dan ook mogelijk dat de interventie in zijn origineel geplande vorm een nog groter effect had gehad.

6.4.2 Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?

Voor de evaluatie van Mondelinge communicatie kan gesteld worden dat studenten op alle tijdstippen gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd binnen het opleidingsonderdeel. Om te weten te komen of studenten in het jaar van onze interventies een positievere perceptie hadden van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Op T2 werden alle kwaliteitscriteria van de beoordeling significant hoger gequoteerd dan op T0. De vernieuwde beoordeling werd dus gemiddeld genomen beter bevonden. Tot slot onderzochten we via correlatieanalyse de samenhang tussen de zelfinschattingen en het behaalde resultaat op het mondeling examen, ook al is deze analyse niet optimaal omdat er in het behaalde resultaat op beide tijdstippen ook andere elementen meespelen dan louter communicatievaardigheden. Op T0 was het resultaat dat studenten behaalden negatief maar niet significant gecorreleerd met de algemene zelfinschatting voor Mondelinge communicatie en met de zelfinschatting voor de deelcomponenten hiervan. Op T2 was het resultaat dat studenten behaalden nog steeds niet significant maar wel positief, en veelal substantieel positief, gecorreleerd met de algemene zelfinschatting voor Mondelinge communicatie maar ook met de zelfinschatting voor alle deelcomponenten hiervan. De verschillen tussen de correlaties op beide tijdstippen waren telkens significant, behalve voor Luistervaardigheid. Op T2 lijkt de vernieuwde evaluatie alvast dichterbij te komen bij de zelfinschattingen. Dit kan twee redenen hebben. Enerzijds is het mogelijk dat de evaluatie dichterbij komt te liggen bij de zelfinschattingen doordat er in de evaluatie meer gefocust werd op communicatievaardigheden. Anderzijds is het ook mogelijk dat de zelfinschattingen dichterbij komen te liggen bij de evaluatie omdat studenten hun eigen vaardigheden beter hebben leren inschatten, wat zou betekenen dat onze interventies een leerproces hebben gefaciliteerd.

Ook voor de evaluatie van Onderzoekende houding kan gesteld worden dat studenten op alle tijdstippen gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd binnen het opleidingsonderdeel. Om te weten te komen of studenten in het jaar van onze interventies een positievere perceptie hadden van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden

de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Op T2 werden alle kwaliteitscriteria van de beoordeling significant hoger gequoteerd dan op T0. De vernieuwde beoordeling werd dus gemiddeld genomen beter bevonden. Tot slot onderzochten we via correlatieanalyse de samenhang tussen de zelfinschattingen en het gemiddelde behaalde resultaat op het mondeling en het schriftelijk examen, ook al is deze analyse niet optimaal omdat er in het behaalde resultaat op beide tijdstippen ook andere elementen meespelen dan de onderzoekende houding van studenten. Op T0 was het resultaat dat studenten behaalden negatief maar niet significant gecorreleerd met de algemene zelfinschatting voor Onderzoekende houding en met de zelfinschatting voor de deelcomponenten hiervan. Op T2 was het resultaat dat studenten behaalden nog steeds niet significant maar wel positief gecorreleerd met de algemene zelfinschatting voor Onderzoekende houding en de zelfinschatting voor alle deelcomponenten hiervan. De verschillen tussen de correlaties op beide tijdstippen waren echter niet significant. Desalniettemin lijkt de vernieuwde evaluatie op T2 dichter aan te leunen bij de zelfinschattingen. Dit kan twee redenen hebben. Enerzijds is het mogelijk dat de evaluatie dichter is komen te liggen bij de zelfinschattingen doordat er in de evaluatie meer gefocust wordt op de onderzoekende houding van studenten. Anderzijds is het ook mogelijk dat de zelfinschattingen dichter zijn komen te liggen bij de evaluatie omdat studenten hun eigen vaardigheden beter hebben leren inschatten, wat zou betekenen dat onze interventies wel degelijk een leerproces hebben gefaciliteerd.

Samenvattend kan gesteld worden dat de interventie voor zowel Mondelinge communicatie als voor Onderzoekende houding een succes was in termen van de mate waarin studenten tevreden waren over de evaluatie. Op T2 werden alle kwaliteitscriteria van de beoordeling voor beide vaardigheden significant hoger gequoteerd dan op T0. De vernieuwde beoordeling werd dus voor beide vaardigheden gemiddeld genomen beter bevonden. Ethisch denken werd niet beoordeeld. Bijkomend wezen analyses ook uit dat de relevante eindresultaten voor beide skills op T2 ook dichter aanleunden bij de zelfinschattingen, al was deze vooruitgang niet significant voor Onderzoekende houding en diens deelcomponenten en evenmin voor Gespreksvaardigheid (een deelcomponent van Mondelinge communicatie). Ook hierbij dient te worden opgemerkt dat onze interventie niet 100% kon plaats vinden zoals gepland. Het is mogelijk dat de kwaliteit van de evaluatie hierdoor onderschat werd en/of dat de correlatie tussen het eindresultaat en de zelfinschatting hierdoor gedrukt werd.

Tabel 6.1: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de onderdelen van Communicatie

Onderdelen T0	Alfa	1	2
1. Gespreksvaardigheid	.80		
2. Luistervaardigheid	.86	.72 ²	
3. Omgaan met feedback	.89	.61 ²	.50 ²
Onderdelen T1	Alfa	1	2
1. Gespreksvaardigheid	.89		
2. Luistervaardigheid	.86	.80 ²	
3. Omgaan met feedback	.89	.36 ¹	.62 ²
Onderdelen T2	Alfa	1	2
1. Gespreksvaardigheid	.81		
2. Luistervaardigheid	.82	.76 ²	
3. Omgaan met feedback	.92	.52 ²	.47 ¹

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 6.2: Regressie op Communicatie en de onderdelen ervan

Onderdelen T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Mondelinge communicatie	.09	-.23	-.09	.08	.21
- Gespreksvaardigheid	.08	-.18	-.22	.06	.08
- Luistervaardigheid	.08	-.24	.06	.11	.11
- Omgaan met feedback	.12	-.17	-.08	.03	.31
Onderdelen T1	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Mondelinge communicatie	.24	-.16	.36	.30	.29
- Gespreksvaardigheid	.30	-.36 ¹	.24	.32	.24
- Luistervaardigheid	.25	-.14	.44 ¹	.31	.24
- Omgaan met feedback	.12	.10	.26	.15	.27
Onderdelen T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Mondelinge communicatie	.35	-.48 ¹	.02	.22	.20
- Gespreksvaardigheid	.29	-.44 ¹	-.01	.16	.19
- Luistervaardigheid	.17	-.20	-.06	.23	.23
- Omgaan met feedback	.34	-.52 ¹	.09	.17	.37

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken en het resultaat dat studenten behaalden op het vak waarin de soft skill in kwestie aan bod komt. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde betagewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 6.3: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de onderdelen van Onderzoekende houding

Onderdelen T0	Alfa	1	2
1. Procesgerichtheid	.96		
2. Probleemgerichtheid	.95	.57 ²	
3. Reflectie	.93	.68 ²	.75 ²
Onderdelen T1	Alfa	1	2
1. Procesgerichtheid	.94		
2. Probleemgerichtheid	.91	.73 ²	
3. Reflectie	.86	.59 ²	.79 ²
Onderdelen T2	Alfa	1	2
1. Procesgerichtheid	.95		
2. Probleemgerichtheid	.93	.81 ²	
3. Reflectie	.90	.64 ²	.81 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 6.4: Regressie op Onderzoekende houding en de onderdelen ervan

Onderdelen T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Onderzoekende houding	.09	-.22	.14	.09	.13
- Procesgerichtheid	.08	-.13	-.19	-.09	.20
- Probleemgerichtheid	.21	-.22	.35	.26	.03
- Reflectie	.13	-.25	.23	.08	.10
Onderdelen T1	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Onderzoekende houding	.42 ²	-.16	.55 ²	.50 ²	.24
- Procesgerichtheid	.45 ²	-.00	.57 ²	.57 ²	.23
- Probleemgerichtheid	.28	-.21	.37 ¹	.41 ¹	.22
- Reflectie	.36 ¹	-.26	.51 ²	.34 ¹	.19
Onderdelen T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Onderzoekende houding	.25	-.41 ¹	.17	.23	.12
- Procesgerichtheid	.26	-.32	.27	.37	.09
- Probleemgerichtheid	.29	-.40 ¹	.15	.27	.20
- Reflectie	.16	-.39	.06	.02	.05

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken en het resultaat dat studenten behaalden op het vak waarin de soft skill in kwestie aan bod komt. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde betagewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 6.5: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de criteria voor Communicatie

Criteria T0	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.88								
2. Vergelijkbaar	.96	.35							
3. Herhaalbaar	.89	.66 ²	.56 ²						
4. Transparant	.91	.44 ¹	.41 ¹	.46 ¹					
5. Acceptatie	.96	.58 ²	.45 ¹	.52 ²	.81 ²				
6. Authentiek	.90	.33	.63 ²	.51 ²	.60 ²	.65 ²			
7. Eerlijk	.93	.53 ²	.50 ²	.55 ²	.66 ²	.75 ²	.63 ²		
8. Complex	.83	.51 ²	.42 ¹	.49 ²	.63 ²	.58 ²	.57 ²	.78 ²	
9. Betekenisvol	.71	.62 ²	.37 ¹	.37 ¹	.64 ²	.72 ²	.42 ¹	.48 ²	.55 ²
Criteria T2	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.84								
2. Vergelijkbaar	.75	.68 ²							
3. Herhaalbaar	.90	.40 ¹	.45 ¹						
4. Transparant	.88	.70 ²	.69 ²	.58 ²					
5. Acceptatie	.89	.74 ²	.74 ²	.51 ²	.74 ²				
6. Authentiek	.91	.80 ²	.70 ²	.54 ²	.72 ²	.84 ²			
7. Eerlijk	.95	.76 ²	.64 ²	.53 ²	.75 ²	.86 ²	.91 ²		
8. Complex	.93	.73 ²	.57 ²	.45 ¹	.70 ²	.70 ²	.80 ²	.86 ²	
9. Betekenisvol	.83	.69 ²	.55 ²	.48 ¹	.72 ²	.67 ²	.77 ¹	.82 ²	.88 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 6.6: Regressie op de criteria voor de evaluatie van Communicatie

Criteria T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.09	-.05	.16	-.19	.07
- Geschikt	.10	-.01	.03	-.24	.17
- Vergelijkbaar	.09	-.26	.11	.09	.04
- Herhaalbaar	.10	-.06	.14	-.18	.16
- Transparant	.07	-.06	.20	-.14	-.02
- Acceptatie	.07	-.06	.10	-.21	-.01
- Authentiek	.12	-.11	.22	-.13	.11
- Eerlijk	.06	.07	.07	-.06	.20
- Complex	.04	.14	.05	-.12	.08
- Betekenisvol	.21	-.04	.18	-.35	-.23

Criteria T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.38 ¹	-.47 ¹	.35	.15	.23
- Geschikt	.21	-.38	.21	.18	.09
- Vergelijkbaar	.32	-.29	.38	.40	.23
- Herhaalbaar	.35	-.53 ¹	.15	-.12	.13
- Transparant	.32	-.33	.47 ¹	.04	.07
- Acceptatie	.27	-.35	.36	.23	.16
- Authentiek	.40 ¹	-.46 ¹	.30	.27	.27
- Eerlijk	.37 ¹	-.50 ¹	.25	.10	.21
- Complex	.21	-.28	.29	.15	.28
- Betekenisvol	.30	-.34	.37	.12	.28

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 6.7: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de criteria voor Onderzoekende houding

Criteria T0	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.93								
2. Vergelijkbaar	.96	.35							
3. Herhaalbaar	.96	.66 ²	.56 ²						
4. Transparant	.92	.44 ¹	.41 ¹	.46 ¹					
5. Acceptatie	.93	.58 ²	.45 ¹	.52 ²	.81 ²				
6. Authentiek	.94	.33	.63 ²	.54 ²	.60 ²	.65 ²			
7. Eerlijk	.96	.53 ²	.50 ²	.55 ²	.66 ²	.75 ²	.63 ²		
8. Complex	.91	.51 ²	.42 ¹	.49 ²	.63 ²	.58 ²	.57 ²	.78 ²	
9. Betekenisvol	.91	.62 ²	.37 ¹	.37 ¹	.64 ²	.72 ²	.42 ¹	.48 ²	.55 ²
Criteria T2	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.82								
2. Vergelijkbaar	.95	.72 ²							
3. Herhaalbaar	.92	.59 ²	.58 ²						
4. Transparant	.81	.75 ²	.70 ²	.77 ²					
5. Acceptatie	.93	.74 ²	.87 ²	.71 ²	.77 ²				
6. Authentiek	.93	.83 ²	.82 ²	.69 ²	.79 ²	.91 ²			
7. Eerlijk	.92	.74 ²	.85 ²	.72 ²	.87 ²	.85 ²	.85 ²		
8. Complex	.93	.62 ²	.63 ²	.59 ²	.79 ²	.66 ²	.70 ²	.85 ²	
9. Betekenisvol	.71	.56 ²	.65 ²	.65 ²	.84 ²	.69 ²	.71 ²	.85 ²	.89 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 6.8: Regressie op de criteria voor de evaluatie van Onderzoekende houding

Criteria T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.07	.03	.19	-.14	.04
- Geschikt	.08	-.20	.19	.01	.02
- Vergelijkbaar	.05	-.06	.22	.07	-.06
- Herhaalbaar	.18	.10	.08	-.27	.28
- Transparant	.07	.11	.23	-.10	-.02
- Acceptatie	.05	-.03	.17	-.11	-.04
- Authentiek	.14	-.14	.28	-.15	-.06
- Eerlijk	.05	.15	.02	-.11	.11
- Complex	.09	.17	.16	-.14	.11
- Betekenisvol	.12	.02	.19	-.23	-.17
Criteria T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.32	-.26	.36	.32	.37
- Geschikt	.20	-.25	.30	.21	.26
- Vergelijkbaar	.24	-.19	.37	.28	.33
- Herhaalbaar	.27	-.15	.43	.38	.28
- Transparant	.20	-.16	.29	.24	.33
- Acceptatie	.31	-.31	.31	.32	.33
- Authentiek	.39 ¹	-.41 ¹	.27	.36	.28
- Eerlijk	.21	-.20	.36	.21	.30
- Complex	.24	-.16	.23	.29	.40
- Betekenisvol	.29	-.31	.30	.20	.25

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 6.9: Gemiddelden op soft skills en de onderdelen ervan

Skills en onderdelen	T0	T1	T2	$\Delta T2T1$	$\Delta T2T0$
Mondelinge communicatie	1.77 (0.55) ²	1.61 (0.60) ²	2.02 (0.46) ²	2	0
- Gespreksvaardigheid	1.64 (0.56) ²	1.50 (0.66) ²	2.01 (0.43) ²	2	1
- Luistervaardigheid	1.64 (0.64) ²	1.53 (0.66) ²	1.99 (0.44) ²	2	1
- Omgaan met feedback	2.02 (0.74) ²	1.80 (0.72) ²	2.06 (0.78) ²	0	0
Onderzoekende houding	1.42 (0.69) ²	1.08 (0.59) ²	2.04 (0.54) ²	2	2
- Procesgerichtheid	1.33 (0.84) ²	0.89 (0.73) ²	2.06 (0.57) ²	2	2
- Probleemgerichtheid	1.31 (0.77) ²	0.95 (0.63) ²	2.00 (0.55) ²	2	2
- Reflectie	1.63 (0.75) ²	1.39 (0.63) ²	2.04 (0.68) ²	2	2
Ethisch denken	1.67 (0.76) ²	1.46 (0.69) ²	2.16 (0.54) ²	2	1

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020). $\Delta T2T1$ verwijst naar het verschil tussen de scores op T2 en T1 en $\Delta T2T0$ verwijst naar het verschil tussen de scores op T2 en T0. In de kolommen "T0", "T1" en "T2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde voor alle deelnemers verschilt van 0. Of de gemiddelden verschillen over de tijd heen, is aangegeven met een cijfer in de kolommen " $\Delta T2T1$ " en " $\Delta T2T0$ ".

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 6.10: Gemiddelden op de criteria voor de evaluatie per soft skill

Criteria	T0	T2	$\Delta T2T0$
Mondelinge communicatie	1.23 (0.83) ²	2.15 (0.67) ²	2
- Geschikt	1.69 (0.83) ²	2.25 (0.57) ²	2
- Vergelijkbaar	1.96 (1.00) ²	2.54 (0.52) ²	1
- Herhaalbaar	0.62 (1.16) ²	1.56 (1.25) ²	2
- Transparant	0.90 (1.23) ²	2.21 (0.71) ²	2
- Acceptatie	1.22 (1.03) ²	2.35 (0.75) ²	2
- Authentiek	1.74 (0.95) ²	2.37 (0.76) ²	1
- Eerlijk	0.99 (1.12) ²	2.02 (1.05) ²	2
- Complex	0.66 (1.24) ²	1.84 (1.01) ²	2
- Betekenisvol	1.32 (1.00) ²	2.22 (0.64) ²	2
Onderzoekende houding	1.27 (1.03) ²	2.24 (0.65) ²	2
- Geschikt	1.74 (0.92) ²	2.27 (0.59) ²	1
- Vergelijkbaar	1.66 (1.33) ²	2.56 (0.64) ²	2
- Herhaalbaar	0.52 (1.50) ⁰	2.14 (1.06) ²	2
- Transparant	1.12 (1.19) ²	2.06 (0.77) ²	2
- Acceptatie	1.33 (1.08) ²	2.37 (0.78) ²	2
- Authentiek	1.63 (1.13) ²	2.35 (0.73) ²	1
- Eerlijk	1.06 (1.37) ²	2.24 (0.73) ²	2
- Complex	0.90 (1.38) ²	1.86 (1.03) ²	2
- Betekenisvol	1.46 (1.05) ²	2.35 (0.65) ²	2

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T0 verwijst naar de afname van Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020). $\Delta T2T0$ verwijst naar het verschil tussen de scores op beide tijdstippen. In de kolommen "T0" en "T2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde voor alle deelnemers verschilt van 0. Of de gemiddelden verschillen over de tijd heen, is aangegeven met een cijfer in de kolom " $\Delta T2T0$ ".

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

7 STUDIE 4

Dit hoofdstuk bevat de weergave van een vierde studie die we deden in het kader van het huidig project. Achtereenvolgens gaan we in op (1) de concrete interventies die hier werden doorgevoerd (= binnen welke context speelt deze studie zich af, op welke soft skills werd ingezet, hoe werden die soft skills geëvalueerd, en op welke manier probeerde men die skills aan studenten aan te leren?), (2) de gehanteerde onderzoeksmethode, de (3) resultaten die hieruit naar voor kwamen en (4) de conclusies die we hieruit kunnen trekken.

7.1 Concrete interventies

7.1.1 Contextuele info

Deze studie werd uitgevoerd binnen de opleiding Multimedia en Communicatietechnologie (MCT) en meer bepaald binnen het opleidingsonderdeel "Project & Self-reflection 1". De opleiding is volop bezig met de hervorming van het curriculum. Dit opleidingsonderdeel is nieuw en werd voor het eerst georganiseerd in het academiejaar 2018-2019. Het opleidingsonderdeel heeft in het curriculum zijn plaats binnen modeldeeltraject 1. Bij dit opleidingsonderdeel, dat doorgaans door zo'n 120 tot 140 studenten gevolgd wordt, zijn 4 docenten rechtstreeks betrokken. Af en toe worden zij hierin bijgestaan door vakdocenten.

7.1.2 Gekozen soft skills

7.1.2.1 *Op welke soft skills wordt er ingezet?*

De opleiding richt zich op 21st century skills (Thijs, Fisser, & van der Hoeven, 2014). Tijdens een aantal meetings binnen de opleiding werd nagegaan welke 21st century skills de belangrijkste zijn voor de opleiding. Deze zijn (niet in volgorde van belangrijkheid): (1) Communiceren, (2) Samenwerken, (3) Zelfregulering, (4) Kritisch Denken, (5) Sociale vaardigheden, en (6) Informatievaardigheden. De 5 andere 21st century skills (i.e., Mediawijsheid, ICT-basisvaardigheden, Computational thinking, Probleem oplossen, en Creatief denken) komen reeds expliciet aan bod in (verschillende andere) OLODs van de opleiding. Binnen de opleiding worden deze skills ervaren als hard skills. Binnen de opleiding zijn ze inherent voor het maken en creëren van projecten, en bij het toekennen van punten worden 1 of meerdere van deze skills reeds beoordeeld. Binnen het vak Project & Self-reflection 1 werd er gekozen om te werken aan de 3 eerstgenoemde soft skills, met name (1) Communiceren (= Communicatie), (2) Samenwerken, en (3) Zelfregulering (= Zelfmanagement). De keuze voor deze soft skills werd ingegeven omdat ze belangrijk zijn bij het maken van projecten binnen dit vak en omdat ze bij uitbreiding ook belangrijk zijn voor andere vakken binnen de opleiding.

7.1.2.2 *Waarom zijn deze soft skills belangrijk?*

Deze drie soft skills (= Communicatie, Samenwerken en Zelfmanagement) komen binnen de opleiding terug in verschillende vakken maar worden niet of nauwelijks beoordeeld. Bedrijven vinden deze soft skills echter erg belangrijk. Technische kennis, daarentegen, wordt steeds minder belangrijk geacht. De technische evolutie van multimedia (in ruime zin) gaat zeer snel. Wat studenten vandaag leren op school kan verouderd zijn tegen de tijd dat studenten gaan werken in de betreffende bedrijfssectoren. De opleiding dient dus meer in te zetten op die soft skills die belangrijk zijn om goed te functioneren in bedrijven. Indien de student de soft skills

goed kan toepassen, dan kan hij nieuwe technieken beter bestuderen en toepassen. Bij gesprekken met bedrijven waar we regelmatig contact mee hebben en waar studenten regelmatig stage doen en hun eerste werkervaring krijgen, blijken deze soft skills belangrijker te zijn dan de technische (hard) skills waar dikwijls de nadruk op ligt in de verschillende vakken.

7.1.2.3 *Hoe wordt hun belang duidelijk gemaakt aan studenten?*

Tijdens de vier projectweken in "Project & Self-reflection 1" laten we mensen van verschillende vakgebieden spreken over hun bedrijf en/of hun job in het mediagebeuren. Enkele vragen waar deze sprekers een antwoord op dienen te geven, zijn: (1) wat moet een afgestudeerde technisch kunnen en kennen voor bepaalde jobs, (2) welke werkhouding is belangrijk in een media-bedrijf, (4) wat moet een persoon buiten het technische nog zoal kunnen, en (4) wat is het belangrijkste: een goede technische achtergrond of goede soft skills? Verschillende sprekers praten hierover vrijuit gedurende 30 tot 60 minuten. De studenten vinden deze getuigenissen reuze interessant. Het belang van soft skills komt hierin ook steeds naar boven. Op die manier proberen we de studenten te laten voelen dat hier ook aan gewerkt moet worden, dat we dit niet mogen verwaarlozen, en dat deze aspecten (minstens) even belangrijk zijn als de technische componenten van de projecten die ze zullen moeten maken.

7.1.2.4 *Wat zijn deelcomponenten en/of gedragsindicatoren?*

Om tot gedragsindicatoren te komen voor de gekozen soft skills dachten we, met de relevante literatuur als ruggensteun, eerst na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. De soft skill Communicatie werd zo opgesplitst in drie relevante deelvaardigheden: (1) Gespreksvaardigheid, (2) Luistervaardigheid en (3) Omgaan met feedback. De eerste deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met in het goede banen leiden van een gesprek met een cliënt. De tweede deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met luistervaardigheid, inclusief zorgen dat je de boodschap begrijpt en dat je empathisch reageert. De derde deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met het geven van feedback en het ontvangen van feedback.

De soft skill Samenwerken werd eveneens opgesplitst in drie relevante deelvaardigheden: (1) Professionele participatie, (2) Communicatie en omgaan met feedback en (3) Groepsrelatie. De eerste deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met het aannemen van een professionele houding in het team en met actief bijdragen aan de taken van het team. De tweede deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met de communicatie binnen het team, inclusief alles wat te maken heeft met het geven en ontvangen van feedback aan elkaar. De derde deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met zorg voor de interne relaties binnen het team en de sfeer die daar heerst.

Ook de soft skill Zelfmanagement werd opgesplitst in drie relevante deelvaardigheden: (1) Informatievaardigheden, (2) Organisatie en (3) Zelfreflectie. De eerste deelvaardigheid heeft betrekking op het kunnen opzoeken van informatie die relevant is voor een probleem of taak en het kunnen interpreteren en naar waarde schatten van deze informatie. De tweede deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met het kunnen organiseren van de eigen taken in functie van wat er moet gebeuren en in functie van de tijd die daarvoor voorhanden is. De derde deelvaardigheid heeft betrekking op alles wat te maken heeft met inzicht hebben in zichzelf en het eigen functioneren en daar kritisch naar kunnen kijken.

Voor een vertaling naar gedragsindicatoren, verwijzen we naar de methode-sectie. In het kader van dit project ondernamen we namelijk een poging om deze indicatoren voor elke soft skill te meten aan de hand van een vragenlijst. De vragen die we zo opstelden, konden ook als gedragsindicatoren voor de relevante (deel)vaardigheden worden beschouwd.

7.1.2.5 Wat is het doel en wat zijn criteria voor succes?

Ons project vertrok vanuit de vraag hoe soft skills kunnen worden gemeten. Toch hadden de interventies die werden uitgewerkt in dit geval niet enkel de bedoeling om de individuele prestaties te meten en in kaart te brengen, maar ook om het leren te bevorderen. De interventies hadden dus een dubbel doel. Van succes zou sprake zijn als de interventies zorgen voor groei onder studenten op de gekozen soft skills en als de evaluaties die de individuele prestaties beogen te meten van een voldoende hoge kwaliteit blijken te zijn.

7.1.3 Interventie inzake evaluatie

7.1.3.1 Evaluatie van het aanvangsniveau

In het jaar voorafgaand aan onze interventies (= 2018-2019) was er voor de gekozen soft skills geen evaluatie van het aanvangsniveau. Ook in het jaar van onze interventies (= 2019-2020) is er vanuit de opleiding uit geen structurele meting van het aanvangsniveau. Wel was het zo dat er in het kader van ons project in het jaar van onze interventies (= 2019-2020) een meting van het aanvangsniveau werd gedaan aan de hand van zelfinschatting (zie verderop). Deze meting had echter niet als doel het leren te bevorderen of de individuele prestaties te meten, maar was uitsluitend bedoeld om de interventies te evalueren (zie ook 2.2.1.).

7.1.3.2 Evaluatie van het eindniveau

Behalve in de eerste periode wordt in elke projectweek een project volledig afgewerkt. Een deel van de eindevaluatie voor dit vak staat op de beoordeling van deze eindproducten. In dit onderzoek gaan we niet dieper in op de evaluatie van het eindproduct. Dit wordt gedaan door de betreffende vakdocenten. We gaan hier enkel in op de evaluatie van de gekozen soft skills.

7.1.3.2.1 Hoe verliep de evaluatie voorheen?

In het jaar voorafgaand aan onze interventies (= 2018-2019) telde de evaluatie van de eindproducten voor 40%. De andere 60% was voorbehouden voor de beoordeling van een portfolio. De studenten werkten doorheen het academiejaar aan een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (= POP) of reflectieverslag. In dit reflectieverslag werd gefocust op (1) een persoonlijkheidsanalyse gebaseerd op de Myers-Briggs Type Indicator (Meyers et al., 1998), (2) een sterkte-zwakke analyse, (3) het stellen van doelen en (4) een finale reflectie. In deze portfolio was geen ruimte voorzien voor een expliciete evaluatie van de gekozen soft skills. Wel werd er op het einde van projectweek 4 een peer assessment gehouden waarin studenten zichzelf en elkaar dienen te beoordelen (zie verderop) maar deze resultaten werden niet teruggekoppeld.

7.1.3.2.2 Wat werd er gewijzigd aan de evaluatie?

Binnen het vak 'Project & Self-reflection 1' werd meer nadruk gelegd op de ontwikkeling van de gekozen soft skills. Het percentage van de evaluatie werd daartoe aangepast: 30% van de evaluatie gaat nu naar de eindproducten die de studenten vervaardigden, 70% van de evaluatie gaat naar de evaluatie van de soft skills. Van die 70% kan 30% worden verdiend op basis van

het Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP), dat ook werd hervormd opdat studenten meer expliciet aandacht zouden besteden aan de gekozen soft skills (zie verderop). Vanaf Periode 2 dienden studenten hierover een reflectieverslag bij te houden. De resterende 40% kon worden verdiend op basis van observatie. Studenten worden daartoe aangesproken tijdens de lessen. De docenten probeerden snel te reageren indien ze merkten dat studenten of studententeams minder goed functioneren bij het uitvoeren van hun taken. Tijdens een onderwijsleergesprek probeerden de docenten vervolgens in groep of individueel de student(en) aan te spreken op hun gedrag om te komen tot inzicht en verbetering. Het reflectieverslag vormt de basis voor dit gesprek. Daarnaast wordt er op het einde van projectweek 4 een peer assessment gehouden waarin studenten zichzelf en elkaar dienen te beoordelen. In tegenstelling tot voorgaand jaar, kregen ze de resultaten van dit assessment nu wel te zien (zie verderop).

7.1.3.2.3 *Waarom deze evaluatievorm?*

De evaluatievorm, met name een combinatie van het beoordelen van een portfolio, observatie, peer assessment en het beoordelen van het functioneren tijdens het onderwijsleergesprek, werd gekozen op basis van volgende inzichten uit de literatuur:

- Self-assessment is belangrijk voor de evaluatie van soft skills (Clayton et al, 2004). Ook in de Torrens Valley TAFE Approach werden studenten gevraagd hun prestaties te evalueren via self-assessment. Meer bepaald dienden zij aan te geven op welke manier ze aan de evaluatie-criteria hadden gewerkt (bijv. via bewijs, een interview of een demonstratie). Een portfolio lijkt daar ideaal voor (zie o.a. Cimatti, 2016; Curtis, 2004b): het helpt de student te leren uit zijn ervaringen en zichzelf kritisch in vraag te stellen.
- Peer assessment laat studenten toe te vergelijken met hun medestudenten en beter te letten op wat die anders doen. Moerkerke (1996) stelt dat, door vormen van self- en peer assessment te integreren in het curriculum, het waarschijnlijker wordt dat studenten zich zullen ontwikkelen tot competente personen die in staat zijn levenslang te leren en te reflecteren over hun leerproces, hun prestaties, en hun gedrag. Een bijkomend voordeel van self- en peer assessment is dat studenten vaak meer zicht hebben op het concrete functioneren van zowel hun medestudenten als zichzelf dan docenten.
- De docentenbeoordeling die hier ingezet wordt als aanvulling op het self- en peer assessment, kan gezien worden als een vorm van co-assessment of co-evaluatie (zie o.a. Sluijsmans et al., 1998). Studenten krijgen zo de kans zichzelf te evalueren, terwijl de docent toch de controle behoudt over de eindevaluatie. Door de combinatie met het self- en peer assessment worden studenten actief betrokken bij het evaluatieproces (Brown & Dove, 1991; Sadler, 2009; Sluijsmans et al., 1998).

7.1.4 *Interventie inzake aanleren*

In het jaar voorafgaand aan onze interventies (= 2018-2019) werd dit vak voor de eerste maal georganiseerd. Daardoor moesten de docenten dit vak nog volledig vormgeven. Hierdoor werden de gekozen soft skills slechts beperkt aangeleerd. Zij werden niet expliciet benoemd en hoogstens terloops aangehaald. In het kader van onze interventie probeerden de docenten wel expliciet te werken rond de in het kader van dit onderzoek gekozen soft skills.

7.1.4.1 *Alleenstaand en/of ingebed?*

In het kader van dit vak werd geopteerd om te werken met projecten. Behalve in Periode 1 wordt in elke projectweek een project afgewerkt. Door het vervaardigen van eindproducten proberen we de studenten nu expliciet het belang van de gekozen soft skills te laten inzien. Deze worden op deze manier dus ingebed ingeoeffend. De soft skills worden hiertoe in typische projecten voor MCT (website, Internet of Things, 3D, Video) ingebed. Soft skills kunnen immers beter niet losstaand onderwezen worden, maar op continue wijze geïntegreerd worden binnen de lessen en consistent versterkt worden (Blaszczynski & Green, 2012; Cimatti, 2016; Kechagias, 2011). Dit laat ook toe technische competenties en soft skills te evalueren binnen de context van reële taken (Clayton et al., 2004). Stoner & Miller (2010) stellen in dit kader zelfs dat het noodzakelijk is doorheen het ganse leertraject te werken aan de ontwikkeling van soft skills. In de volgende modeldeeltrajecten zal er dan ook verder aan de gekozen soft skills gewerkt worden (bijv. in het vak Project XL - Start up your Start-up 2).

In projectweek 2 dienden studenten individueel een eenvoudige website te maken. De soft skill zelfmanagement werd besproken en studenten dienden een planning op te stellen. De student kreeg hierbij kritische vragen over zelfmanagement die besproken dienden te worden in hun POP. Voor projectweek 3 was het oorspronkelijk de bedoeling dat studenten per twee een Arduino-project zouden maken (meer info over Arduino vind je [hier](#)). Omdat communicatie daartoe essentieel is, kregen de studenten via de elektronische leeromgeving een korte theoretische inleiding over effectief communiceren. Ten gevolge van de uitbraak van het coronavirus Covid-19 in 2020 was de geplande samenwerking echter niet mogelijk. In projectweek 3 dienden studenten daarom dit project individueel te maken van thuis uit. Ook hiervoor dienden ze een planning op te stellen. De studenten dienden in hun POP te reflecteren over hun zelfmanagement alsook over hun manier van communiceren. Voor dit laatste dienden ze te reflecteren op hun eigen ervaringen (uiteraard los van het Arduino-project). In projectweek 4 dienden studenten een animatie-video (met o.a. 3D) te maken. Zij deden dit in een groep van 3 studenten. De groepen werden willekeurig samengesteld. Ten gevolge van de uitbraak van het coronavirus Covid-19 in 2020, dienden de studenten online te werken van thuis uit. Ook nu weer moesten ze een planning opstellen. Samenwerken werd door Covid-19 extra moeilijk. De studenten dienden daardoor zelf meetings te organiseren, online te brainstormen en plannen te maken om te komen tot 1 product (video). Binnen elk groepje studenten werd een peer assessment gehouden inzake zowel zelfmanagement, samenwerking, als communicatie. De studenten dienden daarenboven in hun POP niet enkel kritisch te reflecteren over hun zelfmanagement en hun manier van communiceren, maar ook over hun aandeel in de samenwerking. Meer bepaald moesten ze een hoofdstuk van hun POP wijten aan deze drie soft skills, waarbij hen gevraagd werd voor elke skill te verwijzen naar opdrachten, taken en ervaringen die hen hebben geholpen om te groeien, beter te worden of meer inzicht te verwerven in de soft skill in kwestie.

7.1.4.2 *Welke formele trainingen worden aangeboden?*

In elk van de laatste drie projectweken wordt telkens gericht gewerkt aan één van de drie gekozen soft skills. In projectweek 2 in Periode 2 wordt gewerkt aan Zelfmanagement, in projectweek 3 in Periode 3 wordt gewerkt aan Communicatie, en in projectweek 4 in Periode 4 wordt gewerkt aan Samenwerken. Voor elk van deze soft skills wordt er, in de projectweek waarin hierop gefocust wordt, een introductie in de vorm van een inleidende les gegeven. In deze les wordt ingegaan op wat die soft skill betekent, waarom die belangrijk is, en wat hier de

belangrijke elementen van zijn. De focus voor het zelfreflectieverslag wordt in een bepaalde periode ook telkens aangepast aan de soft skill waarop dan gefocust wordt.

7.1.4.3 Welke zelftraining wordt voorzien en hoe wordt die begeleid?

Op het reflectieverslag dat studenten dienen bij te houden, wordt eenmalig kritisch gereflecteerd door middel van een feedbackgesprek tussen de student en de docent (= in projectweek 2). In dat gesprek worden de sterkte/zwakte analyse en de gestelde doelen besproken. Daarna moeten studenten hun reflectieverslag gedurende de verschillende projectweken doorheen het academiejaar aanvullen. Daarnaast worden de studenten door de verschillende docenten geochocht in de projecten die ze alleen of in groep moeten maken en waar ze tijdens de projectweken aan verder werken. Die coaching gebeurt normaal gezien tijdens de contacturen waarin de studenten aan hun projecten werken, maar ten gevolge van de uitbraak van het coronavirus Covid-19 in 2020 gebeurde die coaching in het jaar van de interventie digitaal: de contacturen tijdens de projectweek werden vervangen door discussiefora en online meetings tussen studenten, waar, indien nodig, ook de docenten aan deelnamen. Een persoonlijk benadering van studenten terwijl ze aan hun project werken, bleef dus centraal staan. De coaching richtte zich (al naargelang de periode) voornamelijk op planning (i.e., zelfmanagement), communicatie of samenwerken zodat deze skills goed geoefend worden.

7.1.4.4 Worden er formatieve evaluaties gebruikt?

Zoals reeds beschreven, houdt de docent in projectweek 2 met elke student een reflectiegesprek. Daarin focust de docent expliciet op de soft skills van de student die reeds aan bod gekomen zijn (i.e. Zelfmanagement). Dit reflectiegesprek is een vorm van een formatieve evaluatie. Deze formatieve evaluatie kan door de student aangewend worden ter verbetering van zijn reflectieverslag en als richtingaanwijzer voor het verdere verloop ervan. Daarnaast werd er, net als in het verleden, gebruik gemaakt van peer assessments. Meer bepaald is het zo dat studenten op het einde van projectweek 4 zichzelf en hun medestudenten dienden te beoordelen. Dit gebeurde met behulp van een tool in de elektronische leeromgeving. Deze evaluatie richtte zich deels op technische aspecten en deels op de gekozen soft skills.

7.2 Onderzoeksmethode

7.2.1 Steekproef

In het jaar van onze interventie (= 2019-2020) werden alle studenten die het opleidingsonderdeel "Project & Self-reflection 1" volgen op twee tijdstippen uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek: aan het begin van het opleidingsonderdeel (= Tijdstip 1 of T1) en op het einde ervan (= Tijdstip 2 of T2). Op T1 kregen studenten een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de in het kader van deze studie gekozen soft skills. Op T2 kregen studenten dezelfde vragen, maar bovendien werd aan de hand van een aantal kwaliteitscriteria ook gepolst naar wat ze vonden van de manier waarop deze soft skills beoordeeld werden. Op T1 werden 119 studenten uitgenodigd om mee te doen aan ons onderzoek. Hiervan namen er 112 ook effectief deel (= 94.1%). Op T2 werden deze studenten opnieuw uitgenodigd. Deze keer namen er 58 deel (= 51.8%). Enkel de studenten die aan beide afnames deelnamen (N = 58 of 48.7%) werden behouden in de analyses in de resultatensectie.

De deelnemers bestonden voor 77.6% uit mannen. Hun gemiddelde leeftijd was 19.82 jaar ($SD = 1.90$). Qua vooropleiding kwamen 8.6% uit het BSO, 53.4% uit het TSO, 1.7% uit het KSO, en 31.0% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele "educatie" geconstrueerd waarop studenten een 1 kregen als ze uit het BSO kwamen, een 2 als ze uit het TSO of KSO kwamen of als hier geen duidelijke gegevens over te vinden waren, en een 3 als ze uit het ASO kwamen. De restcategorie (= 2) vormt de baseline waartegen effecten van een lage (= BSO) en hoge educatie (= ASO) worden afgezet (zie Duriez et al., 2016). De meeste studenten hadden de Belgische nationaliteit (93.1%), zijn in België geboren (87.9%), en hebben een grootmoeder langs moederszijde die in België geboren is (82.8%). Op basis van deze gegevens werd een variabele "etniciteit" geconstrueerd waarop studenten een 0 kregen als ze de Belgische nationaliteit hebben, in België geboren zijn en een grootmoeder van Belgische nationaliteit hebben en een 1 als aan één van deze voorwaarden niet was voldaan (zie Duriez et al., 2016). Zo werden 19.0% van de studenten gecategoriseerd als "van een andere etniciteit". De studenten behouden werden in onze analyses verschilden niet van de andere studenten in termen van geslacht (0.78 en 0.89; $F(1, 118) = 2.56$, ns), leeftijd (Mean = 19.82 en 19.92; $F(1, 118) = 0.13$, ns) en etniciteit (Mean = 0.19 en 0.20; $F(1, 118) = 0.01$, ns), maar wel in termen van educatie (2.22 en 2.00; $F(1, 118) = 4.15$, $p < .05$). De studenten die in de analyses behouden werden, hadden dus een iets "hogere" vooropleiding.

De studenten die aan het peer assessment deelnamen scoorden vrij goed op de soft skills zoals die daarin geëvalueerd werden. Voor Communicatie was de gemiddelde score 4.41 op 5 ($SD = 0.76$) en slechts 7.0% van de studenten haalde een score < 2.5 . Voor Samewerken was de gemiddelde score 4.22 op 5 ($SD = 0.69$) en slechts 5.6% van de studenten haalde een score < 2.5 . Voor Zelfmanagement was de gemiddelde score 4.14 op 5 ($SD = 0.79$) en slechts 7.0% van de studenten haalde een score < 2.5 . De scores van de studenten die behouden werden in onze analyses verschilden niet significant van die van de andere studenten (Mean = 4.48 en 4.29; $F(1, 70) = 1.98$, ns, voor Communicatie; Mean = 4.29 en 4.01; $F(1, 70) = 2.13$, ns, voor Samenwerken; Mean = 4.19 en 3.96; $F(1, 70) = 1.21$, ns, voor Zelfmanagement).

In het jaar voorafgaand aan de interventie (= 2018-2019) werden de studenten die nog ingeschreven waren voor dit opleidingsonderdeel op het einde van dit opleidingsonderdeel uitgenodigd om aan ons onderzoek deel te nemen. In totaal werden 144 studenten uitgenodigd. Hiervan namen er 96 ook effectief deel aan ons onderzoek (= 66.7%). We verwijzen verder naar deze bevraging als zijnde de bevraging op Tijdstip 0 (= T0). Op T0 kregen studenten een elektronische vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de in het kader van deze studie gekozen soft skills, aangevuld met vragen waarin via een aantal kwaliteitscriteria gepolst werd naar wat ze vonden van de manier waarop deze soft skills beoordeeld werden.

De deelnemers bestonden voor 87.5% uit mannen. Hun gemiddelde leeftijd was 20.58 jaar ($SD = 1.59$). Qua vooropleiding kwamen 6.3% uit het BSO, 57.3% uit het TSO, 3.1% uit het KSO, en 25.0% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele "educatie" geconstrueerd (zie hoger). De meeste studenten hadden de Belgische nationaliteit (92.7%), zijn in België geboren (89.6%), en hebben een grootmoeder langs moederszijde die in België geboren is (72.9%). Op basis van deze gegevens werd een variabele "etniciteit" geconstrueerd (zie hoger). Zo werden 27.1% van de studenten gecategoriseerd als "van een andere etniciteit". De studenten die de vragenlijst niet invulden verschilden niet van de studenten die de vragenlijst wel invulden in termen van geslacht (0.84 en 0.88; $F(1, 133) = 0.25$, ns) en educatie (2.26 en

2.19; ($F(1, 133) = 0.47$, ns), maar wel in termen van leeftijd (Mean = 21.35 en 20.58; ($F(1, 133) = 6.46$, $p < .05$) en etniciteit (Mean = 0.50 en 0.27; ($F(1, 133) = 6.63$, $p < .05$). De studenten die deelnamen aan onze studie op T0 waren dus iets jonger en iets minder vaak "van een andere etniciteit" dan de studenten die niet deelnamen. De deelnemers op T0 verschilden ook niet significant van de deelnemers in het jaar waarin onze interventie plaats vond in termen van geslacht (0.88 en 0.78; ($F(1, 153) = 2.62$, ns), etniciteit (Mean = 0.27 en 0.19; ($F(1, 153) = 1.30$, ns) en educatie (2.19 en 2.22; ($F(1, 153) = 0.16$, ns). Ze verschilden echter wel significant qua leeftijd (Mean = 20.56 en 19.82; ($F(1, 153) = 7.14$, $p < .01$). De deelnemers op T0 waren gemiddeld iets ouder dan de deelnemers in het jaar van onze interventie.

De studenten scoorden vrij goed op de soft skills zoals die geëvalueerd werden in het peer assessment. Voor Communicatie was de gemiddelde score 8.94 op 10 (SD = 0.70) en geen enkele student haalde een score < 5. Voor Samenwerken was de gemiddelde score 8.73 op 10 (SD = 0.76) en geen enkele student haalde een score < 5. Voor Zelfmanagement was de gemiddelde score 8.26 op 10 (SD = 1.07) en slechts 2 studenten haalden een score < 5. De scores van de studenten die behouden werden in onze analyses verschilden niet significant van die van de andere studenten (Mean = 8.96 en 8.74; ($F(1, 105) = 0.84$, ns, voor Communicatie; Mean = 8.77 en 8.44; ($F(1, 105) = 1.98$, ns, voor Samenwerken; Mean = 8.26 en 8.27; ($F(1, 105) = 0.00$, ns, voor Zelfmanagement).

7.2.2 Zelfinschatting

7.2.2.1 Communicatie

Op T0, T1 en T2 werd gepolst naar hoe studenten hun vaardigheden inschatten betreffende Communicatie, en meer bepaald betreffende Mondelinge communicatie. Om een dergelijke vragenlijst op te stellen dachten we, met de relevante literatuur als ruggeleuning, na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. Zo kwamen we tot een vragenlijst die drie deelvaardigheden beoogde te meten: (1) Gespreksvaardigheid, (2) Luistervaardigheid, en (3) Omgaan met feedback. Elke deelvaardigheid werd gemeten aan de hand van een variabel aantal vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.1. Voor de formulering van de vragen lieten we ons leiden door bestaande vragenlijsten (i.e., Duriez et al., 2018; van den Doel et al., 2016). Daaruit werden de meest relevante vragen geselecteerd en zo nodig geherformuleerd. Bijkomend werden op T2 vijf extra vragen gesteld die polsten naar zelfgepercipieerde vooruitgang (zie Appendix 11.7). Ook die vragen dienden te worden beantwoord op dezelfde 7-punten Likertschaal.

Voor Gespreksvaardigheid wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 63% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). Deze factor kon 44% van de variantie verklaren op T1 en 60% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Luistervaardigheid wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 56% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Deze factor kon 36% van de variantie verklaren op T1 en 45% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor

Omgaan met feedback wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 67% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Deze factor kon 43% van de totale variantie verklaren op T1 en 60% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 7.1. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$) op alle tijdstippen, met uitzondering van Luistervaardigheid op T1 en Omgaan met feedback op T1. In deze beide laatste gevallen was de interne consistentie nog acceptabel. Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen op een gegeven tijdstip, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees op een oplossing met één factor. Op T0 kon die 79% van de variantie verklaren, op T1 64% en op T2 73%. Op elk tijdstip hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene zelfinschatting voor deze soft skill, berekenden we een algemene score voor de zelfinschatting van Communicatie (= Mondelinge communicatie) door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .86 op T0, van .71 op T1, en van .80 op T2.

Via regressieanalyse gingen we na of de score op (mondelinge) communicatie alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 7.2. Op T0 kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Ook op T1 kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van deze gegevens. Op T2 konden dan weer zowel de algemene score als alle onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van deze gegevens. Dit ten gevolge van het feit dat studenten van een andere etniciteit op T2 significant lager scoorden op (mondelinge) communicatie en alle onderdelen ervan.

Voor zelfgepercipieerde vooruitgang wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T2 op een oplossing met één factor. Die kon 63% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .85. Een regressieanalyse wees uit dat deze score niet kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit; $R^2 = .10$, $F(4, 57) = 1.50$, ns).

7.2.2.2 Samenwerken

Op T0, T1 en T2 werd gepolst naar hoe studenten hun vaardigheden inschatten betreffende deze soft skill. Om een dergelijke vragenlijst op te stellen dachten we, met de relevante literatuur als ruggensteun, na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. Zo kwamen we tot een vragenlijst die drie deelvaardigheden beoogde te meten: (1) Professionele participatie, (2) Communicatie en omgaan met feedback, en (3) Groepsrelatie. Elke deelvaardigheid werd gemeten aan de hand van een variabel aantal vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.4. Voor de formulering van de vragen lieten we ons leiden door relevante vragen uit bestaande vragenlijsten (i.e., Cimatti, 2016; Duriez et al., 2018; Kechagias, 2011; Levant, Coulmont & Sandu, 2016;

Northcentral Technical College, 2014; Vansteenkiste, 2016). Daaruit werden de meest relevante vragen geselecteerd en zo nodig geherformuleerd. Bijkomend werden op T2 vijf extra vragen gesteld die polsten naar zelfgepercipieerde vooruitgang (zie Appendix 11.7). Ook die vragen dienden te worden beantwoord op dezelfde 7-punten Likertschaal.

Voor Professionele participatie wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 56% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). Deze factor kon 37% van de totale variantie verklaren op T1 en 58% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Communicatie en feedback wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 66% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Deze factor kon 42% van de totale variantie verklaren op T1 en 67% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Groepsrelatie wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 76% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Deze factor kon 59% van de totale variantie verklaren op T1 en 73% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 7.3. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$) op alle tijdstippen, met uitzondering van Communicatie en feedback en Groepsrelatie op T1. Voor Groepsrelatie was de interne consistentie nog acceptabel, maar voor Communicatie en feedback was die laag. Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen op een gegeven tijdstip, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees op een oplossing met één factor. Op T0 kon die 87% van de variantie verklaren, op T1 71% en op T2 84%. Op elk tijdstip hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene zelfinschatting voor deze soft skill, berekenden we een algemene score voor de zelfinschatting van Samenwerken door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .92 op T0, van .79 op T1, en van .91 op T2.

Via regressieanalyse gingen we na of de score op Samenwerken alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 7.4. Op T0 kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Ook op T1 kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van deze gegevens. Op T2 konden dan weer zowel de algemene score als alle onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van deze gegevens. Dit ten gevolge van het feit dat studenten van een andere etniciteit op T2 beduidend lager scoorden op Samenwerken en alle onderdelen hiervan.

Voor zelfgepercipieerde vooruitgang wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T2 op een oplossing met één factor. Die kon 77% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het

weerhouden van items). De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .92. Een regressie-analyse wees uit dat deze score niet kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit; $R^2 = .07$, $F(4, 57) = 0.94$, ns).

7.2.2.3 Zelfmanagement

Op T0, T1 en T2 werd gepolst naar hoe studenten hun eigen vaardigheden inschatten. Om een dergelijke vragenlijst op te stellen dachten we, met de relevante literatuur als ruggensteun, na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. Zo kwamen we tot een vragenlijst die drie deelvaardigheden beoogde te meten: (1) Informatievaardigheden, (2) Organisatie, en (3) Zelfreflectie. Elke deelvaardigheid werd gemeten aan de hand van een variabel aantal vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.5. Voor de formulering van de vragen lieten we ons leiden door bestaande vragenlijsten (i.e., Duriez et al., 2016, 2018; Levant, Coulmont & Sandu, 2016; Schraw & Dennison 1994; Vansteenkiste, 2016). Daaruit werden de meest relevante vragen geselecteerd en zo nodig geherformuleerd. Bijkomend werden op T2 vijf extra vragen gesteld die polsten naar zelfgepercipieerde vooruitgang (zie Appendix 11.7). Ook die vragen dienden te worden beantwoord op dezelfde 7-punten Likertschaal.

Voor Informatievaardigheden wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 62% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). Deze factor kon 56% van de variantie verklaren op T1 en 60% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Organisatie wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 in combinatie met het interpreteerbaarheids criterium op een oplossing met één factor. Die kon 37% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Deze factor kon 27% van de variantie verklaren op T1 en 38% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2. Voor Zelfreflectie wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T0 op een oplossing met één factor. Die kon 44% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Deze factor kon 29% van de variantie verklaren op T1 en 47% op T2. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T0, T1 als T2.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 7.5. De meeste schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$) op alle tijdstippen, met uitzondering van Informatievaardigheden op T0, T1 en T2 en Zelfreflectie op T1. Maar ook in deze gevallen was de interne consistentie nog acceptabel, temeer daar het in het geval van de Informatievaardigheidsschaal om een heel korte schaal gaat (i.e., slechts 3 items). Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen op een gegeven tijdstip, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees op een oplossing met één factor. Op T0 kon die 74% van de variantie verklaren, op T1 69% en op T2 75%. Op elk tijdstip hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene zelfinschatting voor deze soft skill, berekenden

we een algemene score voor de zelfinschatting van Zelfmanagement door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .82 op T0, van .76 op T1, en van .83 op T2.

Via regressieanalyse gingen we na of de score op Zelfmanagement alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 7.6. Op T0 kon noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Op T1 kon zowel de algemene score als alle onderliggende schalen, met uitzondering van Organisatie, significant worden voorspeld op basis van deze gegevens. Dit ten gevolge van het feit dat oudere studenten hoger scoorden op Zelfmanagement en alle onderdelen hiervan. Ook op T2 kon zowel de algemene score als alle onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken. Ditmaal was dit echter niet zozeer te wijten aan een leeftijdseffect. Meer zelfs: het leeftijdseffect dat gevonden werd op T1 was op T2 nagenoeg verdwenen. Op T2 was de voorspellende kracht van de achtergrondkenmerken voornamelijk te wijten aan het feit dat studenten van een andere etniciteit beduidend lager scoorden op Zelfmanagement en alle onderdelen hiervan.

Voor zelfgepercipieerde vooruitgang wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T2 op een oplossing met één factor. Die kon 69% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .88. Een regressieanalyse wees uit dat deze score significant kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit; $R^2 = .16$, $F(4, 57) = 2.59$, $p < .05$). Studenten van rapporteerden significant minder voortuitgang ($\beta = -.37$, $p < .01$).

7.2.3 Kwaliteitscriteria

7.2.3.1 Evaluatie Communicatie

Op T0 en T2 werd gepolst naar de perceptie van de manier waarop Communicatie binnen de opleiding geëvalueerd werd. Dit gebeurde aan de hand van de verkorte versie van de kwaliteitscriteria-vragenlijst (zie Duriez et al., 2018). Deze vragenlijst werd daartoe voorzien van een gepaste inleiding. In totaal beoogde deze vragenlijst 9 relevante kwaliteitscriteria te meten: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid. Elk criterium werd gemeten aan de hand van drie vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens") en die dan werden gemiddeld. De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.8.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 7.7. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit in beide jaren. Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees zowel op T0 als T2 op een oplossing met één factor. Die kon op T0 69% en op T2 67% van de variantie verklaren. In beide jaren hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat zo'n factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene perceptie van de evaluatie, berekenden we een algemene score (= Algemeen) door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .94 op T0 en van .94 op T2.

Via regressieanalyse gingen we in beide jaren na of deze algemene score alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 7.8. Op T0 konden noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Op T2 konden noch de algemene score noch de onderliggende schalen, met uitzondering van Herhaalbaarheid, significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. De Herhaalbaarheid werd lager ingeschat door studenten met een hogere vooropleiding. Via correlatieanalyse gingen we tot slot ook na of de oordelen van studenten over de kwaliteit van deze evaluatie samenhang met het resultaat dat ze behaalden op het relevante peer assessment. Noch op T0 noch op T2 bleek dit het geval.

7.2.3.2 Evaluatie Samenwerken

Op T0 en T2 werd gepolst naar de perceptie van de manier waarop Samenwerken binnen de opleiding geëvalueerd werd. Dit gebeurde aan de hand van de verkorte versie van de kwaliteitscriteria-vragenlijst (zie Duriez et al., 2018). Deze vragenlijst werd daartoe voorzien van een gepaste inleiding. In totaal beoogde deze vragenlijst 9 relevante kwaliteitscriteria te meten: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid. Elk criterium werd gemeten aan de hand van drie vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens") en die dan werden gemiddeld. De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.8.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 7.9. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit in beide jaren. Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees zowel op T0 als T2 op een oplossing met één factor. Die kon op T0 72% en op T2 66% van de variantie verklaren. In beide jaren hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat zo'n factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene perceptie van de evaluatie, berekenden we een algemene score (= Algemeen) door alle schalen te middelen. Deze had een Cronbach alfa van .95 op T0 en van .94 op T2.

Via regressieanalyse gingen we in beide jaren na of deze algemene score alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 7.10. Op T0 konden noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens, met uitzondering van Betekenisvolheid. Geen enkele individuele predictor was echter een significante voorspeller van de score op dit criterium. Op T2 konden noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Via correlatieanalyse gingen we tot slot ook na of de oordelen van studenten over de kwaliteit van deze evaluatie samenhang met het resultaat dat ze behaalden op het relevante peer assessment. Noch op T0 noch op T2 bleek dit het geval.

7.2.3.3 Evaluatie Zelfmanagement

Op T0 en T2 werd gepolst naar de perceptie van de manier waarop Zelfmanagement binnen de opleiding geëvalueerd werd. Dit gebeurde aan de hand van de verkorte versie van de kwaliteitscriteria-vragenlijst (zie Duriez et al., 2018). Deze vragenlijst werd daartoe voorzien van

een gepaste inleiding. In totaal beoogde deze vragenlijst 9 relevante kwaliteitscriteria te meten: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid. Elk criterium werd gemeten aan de hand van drie vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens") en die dan werden gemiddeld. De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.8.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 7.11. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit in beide jaren. Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees zowel op T0 als T2 op een oplossing met één factor. Die kon op T0 58% en op T2 63% van de variantie verklaren. In beide jaren hadden alle schalen een factorlading $\geq .40$ op deze factor, uitgezonderd Vergelijkbaarheid op T0. Omdat zo'n factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene perceptie van de evaluatie, berekenden we een algemene score (= Algemeen) door alle schalen te middelen. Voor de vergelijkbaarheid van deze algemene score over studies heen, werd ook Vergelijkbaarheid hierin mee opgenomen. Deze algemene score had een Cronbach alfa van .90 op T0 en van .92 op T2.

Via regressieanalyse gingen we in beide jaren na of deze algemene score alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 7.12. Op T0 konden noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Op T2 konden noch de algemene score noch de onderliggende schalen significant worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. Via correlatieanalyse gingen we tot slot ook na of de oordelen van studenten over de kwaliteit van deze evaluatie samenhang met het resultaat dat ze behaalden op het relevante peer assessment. Op T0 bleek niet het geval. Noch op T0 noch op T2 bleek dit het geval.

7.3 Resultaten

7.3.1 Zelfinschatting

7.3.1.1 Communicatie

Op T2 rapporteerden de studenten een significante vooruitgang voor Communicatie. De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg 1.39 (SD = 1.02). Een t-test wees uit dat deze score significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) op het niveau $p < .01$, en dit in positieve richting. Een score die er dus op wijst dat studenten over het algemeen van mening zijn dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden.

De gemiddelden en standaarddeviaties voor de zelfinschatting zijn te vinden in Tabel 7.13. T-tests wezen uit dat op T0 zowel de algemene score voor Mondelinge communicatie als alle deelscores significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook op T1 en T2 verschilde zowel de algemene score als alle deelscores significant van 0, en dit in positieve richting.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillenden tussen T2 en T1. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 7.13. Hieruit bleek dat studenten zichzelf algemeen genomen positiever inschatten op T2 dan op T1. Dit uitte zich niet enkel voor het algemeen oordeel inzake Mondelinge communicatie maar ook voor alle onderdelen hiervan. Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillenden tussen T2 en T0. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 7.13. Hieruit bleek dat studenten zichzelf niet hoger inschatten op T2 dan op T0 inzake Mondelinge communicatie of één van de onderdelen hiervan.

7.3.1.2 Samenwerken

Op T2 rapporteerden de studenten een significante vooruitgang voor Samenwerken. De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg 1.63 (SD = 1.01). Een t-test wees uit dat deze score significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) op het niveau $p < .01$, en dit in positieve richting. Een score die er dus op wijst dat studenten over het algemeen van mening zijn dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden.

De gemiddelden en standaarddeviaties op voor de zelfinschatting zijn te vinden in Tabel 7.13. T-tests wezen uit dat op T0 zowel de algemene score voor Samenwerken als alle deelscores significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook op T1 en T2 verschilden zowel de algemene score als alle deelscores significant van 0, en dit in positieve richting.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillenden tussen T2 en T1. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 7.13. Hieruit bleek dat studenten zichzelf algemeen genomen positiever inschatten op T2 dan op T1. Dit uitte zich niet enkel voor het algemeen oordeel inzake Samenwerken maar ook voor alle onderdelen hiervan. Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillenden tussen T2 en T0. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 7.13. Hieruit bleek dat studenten zichzelf niet hoger inschatten op T2 dan op T0 inzake Samenwerken of één van de onderdelen hiervan.

7.3.1.3 Zelfmanagement

Op T2 rapporteerden de studenten een significante vooruitgang voor Zelfmanagement. De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg 1.32 (SD = 1.05). Een t-test wees uit dat deze score significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) op het niveau $p < .01$, en dit in positieve richting. Een score die er dus op wijst dat studenten over het algemeen van mening zijn dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden.

De gemiddelden en standaarddeviaties op voor de zelfinschatting zijn te vinden in Tabel 7.13. T-tests wezen uit dat op T0 zowel de algemene score voor Zelfmanagement als alle deelscores significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook op T1 en T2 verschilden zowel de algemene score als alle deelscores significant van 0, en dit in positieve richting.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillen tussen T2 en T1. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 7.13. Hieruit bleek dat studenten zichzelf algemeen genomen positiever inschatten op T2 dan op T1. Dit uitte zich in het algemeen oordeel inzake Zelfmanagement, maar dit bleek uitsluitend te wijten aan het feit dat studenten zich op T2 hoger inschatten inzake Zelfreflectie. Voor wat Informatievaardigheid en Organisatie betreft, waren er geen significante verschillen. Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten meer gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen die aangebracht werden dan door het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag, onderzochten we via Oneway Anova's of de zelfinschattingen verschillen tussen T2 en T0. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 7.13. Hieruit bleek dat studenten zichzelf niet hoger inschatten op T2 dan op T0 inzake Zelfmanagement of één van de onderdelen hiervan.

7.3.1.4 Extra analyses

Omdat er door de corona-maatregelen naar aanleiding van de COVID-19 uitbraak moest ingezet worden op afstandsonderwijs (zie hoger), omdat er vaak beargumenteerd is dat een dergelijke manier van werken bestaande ongelijkheden – en bij implicatie dus vermoedelijk ook de prestatiekloof tussen autochtone en allochtone studenten – uitvergroot (zie o.a. Bol, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020) en omdat we in eerdere analyses reeds konden vaststellen dat de zelfinschattingen voor alle soft skills op T2 (maar niet op T1 en T0) beïnvloed werden door etniciteit, besloten we voor alle soft skills de analyses nog eens over te doen, maar dan opgesplitst op basis van de eerder gecreëerde variabele "etniciteit". De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 7.14, waar op basis van bovenvermelde variabele een opsplitsing wordt gemaakt tussen autochtone studenten (N = 70 op T0 en N = 47 op T1 en T2) en allochtone studenten (N = 26 op T0 en N = 11 op T1 en T2). Deze analyses werpen een nieuw licht op de eerder beschreven resultaten. Uit deze analyses blijkt immers dat de interventie een succes was bij autochtone studenten maar eerder een averechts effect had bij allochtone studenten. Iets wat allicht te wijten was aan de gedwongen digitale manier van werken, maar wat ook te wijten zou kunnen zijn aan de aard van de interventie op zich.

Voor Communicatie blijkt dat enkel de autochtone studenten zichzelf positiever inschatten op T2 dan op T1. Allochtone studenten schatten zichzelf eerder lager in op T2. Deze bevindingen gelden niet alleen voor Communicatie in het algemeen, maar ook voor alle onderdelen ervan. Meer zelfs: waar autochtone studenten ertoe neigen zichzelf hoger in te schatten op T2 dan op T0, schatten allochtone studenten zichzelf net lager in op T2 dan op T0. Dit blijkt respectievelijk uit de randsignificante verschillen bij autochtone studenten tussen T2 en T0 en uit de significante verschillen bij allochtone studenten tussen T2 en T0. Gegeven de beperkte steekproefgrootte kunnen ook randsignificante resultaten hier als significant aanzien worden.

Ook voor Samenwerken blijkt dat enkel de autochtone studenten zichzelf positiever inschatten op T2 dan op T1. Allochtone studenten schatten zichzelf eerder lager in op T2. Deze bevindingen gelden niet alleen voor Samenwerken in het algemeen, maar ook voor alle onderdelen ervan. Meer zelfs: ook hier geldt dat, waar autochtone studenten ertoe neigen zichzelf hoger in te schatten op T2 dan op T0, allochtone studenten zichzelf net lager inschatten op T2 dan op T0. Dit blijkt respectievelijk uit de (rand)significante verschillen bij autochtone studenten tussen T2 en T0 en uit de significante verschillen bij allochtone studenten tussen T2 en T0.

Voor Zelfmanagement, tot slot, geldt eveneens dat enkel de autochtone studenten zichzelf positiever inschatten op T2 dan op T1. Allochtone studenten schatten zichzelf eerder lager in op T2. Deze verschillen zijn hier wel niet altijd significant. Autochtone studenten schatten zich significant hoger in voor Zelfmanagement en alle onderdelen daarvan met uitzondering van Informatievaardigheden, maar allochtone studenten schatten zichzelf enkel significant lager in voor Organisatie. Voor Zelfmanagement geldt ook slechts in beperkte mate dat autochtone studenten zichzelf hoger inschatten op T2 dan op T0. Dit is enkel zo voor Zelfreflectie. Wel is het zo dat allochtone studenten zichzelf zowel voor Zelfmanagement in het algemeen als voor alle onderdelen ervan significant lager inschatten op T2 dan op T0.

7.3.2 Kwaliteitscriteria

7.3.2.1 Evaluatie Communicatie

De gemiddelden en standaarddeviaties op de kwaliteitscriteria voor de evaluatie van Communicatie zijn te vinden in Tabel 7.15. T-tests wezen uit dat op T0 zowel de algemene score als alle deelscores significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook op T2 verschilden de algemene score significant van 0, en dit in positieve richting. Ook alle deelscores verschilden significant van 0 in positieve richting.

Om te weten te komen of studenten een positievere perceptie hadden van de evaluatie dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Via Oneway Anova's onderzochten we of de perceptie van de evaluatie verschillende over de jaren heen. De resultaten zijn te vinden in Tabel 7.15. Hieruit bleek dat studenten significant positiever tegenover de evaluatie stonden op T2 dan op T0. Dit uitte zich niet enkel voor het algemeen oordeel maar ook voor alle afzonderlijke criteria, met uitzondering van Transparantie en Complexiteit, maar ook hiervoor lagen de resultaten in dezelfde richting.

In het kader van de beoordeling van de kwaliteit van de evaluatie van deze soft skill kan het ook relevant zijn om te weten in welke mate het resultaat dat studenten behaalden op het relevante peer assessment overeenstemt met de zelfinschatting die studenten maken van hun eigen functioneren. Daarom keken we ook naar de correlatie tussen het resultaat dat studenten behaalden en hun zelfinschatting op de soft skill in kwestie en zijn onderdelen. Op T0 was het resultaat dat studenten behaalden niet significant gecorreleerd met hun zelfinschatting voor Communicatie ($r = .15$, ns). Ook voor wat de onderdelen betreft, waren er geen significante correlaties. Deze correlaties waren $.19$ (ns) voor Gespreksvaardigheid, $.09$ (ns) voor Luistervaardigheid en $.11$ (ns) voor Omgaan met feedback. Op T2 was het resultaat dat studenten behaalden evenmin significant gecorreleerd met hun zelfinschatting voor Communicatie ($r = .22$, ns). Ook voor wat de onderdelen betreft, waren er zo goed als geen significante correlaties. Deze correlaties waren $.37$ ($p < .05$) voor Gespreksvaardigheid, $.18$ (ns) voor Luistervaardigheid en $.12$ (ns) voor Omgaan met feedback. Er was dus enkel een significante correlatie tussen

het behaalde resultaat en Gespreksvaardigheid. Een verdere analyse wees uit dat de verschillen tussen de respectievelijke correlaties op de verschillende tijdstippen niet statistisch significant zijn: voor alle vergelijkingen bleek de Z-waarde van een test die de grootte van onafhankelijke correlaties vergelijkt niet significant op .05 niveau. De rangorde van studenten die naar voren kwam op basis van het peer assessment vertoonde dus zowel op T0 als op T2 zo goed als geen overeenstemming met de rangorde op basis van de zelfinschattingen.

7.3.2.2 Evaluatie Samenwerken

De gemiddelden en standaarddeviaties op de kwaliteitscriteria voor de evaluatie van Samenwerken zijn te vinden in Tabel 7.15. T-tests wezen uit dat op T0 zowel de algemene score als alle deelscores significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook op T2 verschilde de algemene score significant van 0, en dit in positieve richting. Ook alle deelscores verschilden significant van 0 in positieve richting.

Om te weten te komen of studenten een positievere perceptie hadden van de evaluatie dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Via Oneway Anova's onderzochten we of de perceptie van de evaluatie verschillende over de jaren heen. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 7.15. Hieruit bleek dat studenten significant positiever tegenover de evaluatie stonden op T2 dan op T0. Dit uitte zich niet enkel voor het algemeen oordeel maar ook voor alle afzonderlijke criteria, met uitzondering van Complexiteit, maar ook hiervoor lagen de resultaten in dezelfde richting.

In het kader van de beoordeling van de kwaliteit van de evaluatie van deze soft skill kan het ook relevant zijn om te weten in welke mate het resultaat dat studenten behaalden op het relevante peer assessment overeenstemt met de zelfinschatting die studenten maken van hun eigen functioneren. Daarom keken we ook naar de correlatie tussen het resultaat dat studenten behaalden en hun zelfinschatting op de soft skill in kwestie en zijn onderdelen. Op T0 was het resultaat dat studenten behaalden niet significant gecorreleerd met hun zelfinschatting voor Samenwerken ($r = .10$, ns). Ook voor wat de onderdelen betreft, waren er geen significante correlaties. Deze correlaties waren .13 (ns) voor Professionele participatie, .03 (ns) voor Communicatie en feedback en .12 (ns) voor Groepsrelatie. Op T2 was het resultaat dat studenten behaalden evenmin significant gecorreleerd met hun zelfinschatting voor Samenwerken ($r = .18$, ns). Ook voor wat de onderdelen betreft, waren er geen significante correlaties. Deze correlaties waren .29 ($p < .05$) voor Professionele participatie, .12 (ns) voor Communicatie en feedback en .15 (ns) voor Groepsrelatie. Er was dus enkel een significante correlatie tussen het behaalde resultaat en Professionele participatie. Een verdere analyse wees uit dat de verschillen tussen de respectievelijke correlaties op de verschillende tijdstippen niet statistisch significant zijn: voor alle vergelijkingen bleek de Z-waarde van een test die de grootte van onafhankelijke correlaties vergelijkt niet significant op .05 niveau. De rangorde van studenten die naar voren kwam op basis van het peer assessment vertoonde dus zowel op T0 als op T2 zo goed als geen overeenstemming met de rangorde op basis van de zelfinschattingen.

7.3.2.3 Evaluatie Zelfmanagement

De gemiddelden en standaarddeviaties op de kwaliteitscriteria voor de evaluatie van Zelfmanagement zijn te vinden in Tabel 7.15. T-tests wezen uit dat op T0 zowel de algemene score als alle deelscores significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit

in positieve richting. Ook op T2 verschilde de algemene score significant van 0, en dit in positieve richting. Ook alle deelscores verschilden significant van 0 in positieve richting.

Om te weten te komen of studenten een positievere perceptie hadden van de evaluatie dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Via Oneway Anova's onderzochten we of de perceptie van de evaluatie verschillende over de jaren heen. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 7.15. Hieruit bleek dat studenten niet significant positiever tegenover de evaluatie stonden op T2 dan op T0. Dit uitte zich niet enkel voor het algemeen oordeel maar ook alle afzonderlijke criteria, met uitzondering van Geschiktheid. Op T2 werd de evaluatie dus wel significant meer geschikt gevonden.

In het kader van de beoordeling van de kwaliteit van de evaluatie van deze soft skill kan het ook relevant zijn om te weten in welke mate het resultaat dat studenten behaalden op het relevante peer assessment overeenstemt met de zelfinschatting die studenten maken van hun eigen functioneren. Daarom keken we ook naar de correlatie tussen het resultaat dat studenten behaalden en hun zelfinschatting op de soft skill in kwestie en zijn onderdelen. Op T0 was het resultaat dat studenten behaalden niet significant gecorreleerd met hun zelfinschatting voor Zelfmanagement ($r = -.08$, ns). Ook voor wat de onderdelen betreft, waren er geen significante correlaties. Deze correlaties waren $-.10$ (ns) voor Informatievaardigheid, $.03$ (ns) voor Organisatie en $-.13$ (ns) voor Zelfreflectie. Op T2 was het resultaat dat studenten behaalden wel significant gecorreleerd met hun zelfinschatting voor Zelfmanagement ($r = .37$, $p < .01$). Ook voor wat de onderdelen betreft, waren er significante correlaties, behalve voor Informatievaardigheid. De correlaties waren $.20$ (ns) voor Informatievaardigheid, $.37$ ($p < .01$) voor Organisatie en $.40$ ($p < .01$) voor Zelfreflectie. Een verdere analyse wees uit dat de verschillen tussen de correlaties op de verschillende tijdstippen over het algemeen statistisch significant zijn. Dit was alvast het geval voor de algemene score voor Zelfmanagement ($Z = 2.76$, $p < .01$) en voor de onderdelen Organisatie ($Z = 2.11$, $p < .05$) en Zelfreflectie ($Z = 3.26$, $p < .01$). Voor Informatievaardigheid was het verschil randsignificant ($Z = 1.78$, $p = .01$). Gegeven de beperkte steekproefgrootte kan ook dit verschil als significant aanzien worden. De rangorde van studenten die naar voren kwam op basis van het peer assessment vertoonde dus op T0 zo goed als geen overeenstemming met de rangorde op basis van de zelfinschattingen. Op T2 was dit echter anders: dit keer was er wel een zekere convergentie tussen beide rangordes.

7.4 Conclusie

7.4.1 Brengen de interventies competentiegroei teweeg?

Voor Communicatie, in deze studie beperkt tot Mondelinge communicatie, kan gesteld worden dat studenten hun vaardigheden over de hele lijn positief inschatten, en dit op alle tijdstippen. De studenten zijn bovendien over het algemeen van mening dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn gegaan tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel volgden. Deze zelfgepercipieerde vooruitgang, retrospectief gemeten op T2, werd grosso modo bevestigd wanneer de zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden. Zowel voor de algemene inschatting van Communicatie als voor de deelcomponenten Gespreksvaardigheid, Luistervaardigheid en Omgaan met feedback bleek de zelfinschatting op T2 significant hoger dan op T1. Op T2 lagen zowel de zelfinschattingen voor Communicatie in het algemeen als voor de deelcomponenten hiervan niet significant hoger dan op T0.

Voor Samenwerken kan ook gesteld worden dat studenten hun vaardigheden over de hele lijn positief inschatten, en dit op alle tijdstippen. De studenten zijn van mening dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn gegaan tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel volgden. Deze zelfgepercipieerde vooruitgang werd bevestigd wanneer de zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden. Zowel voor de algemene inschatting van Samenwerken als voor de deelcomponenten Professionele participatie, Communicatie en feedback en Groepsrelatie bleek de zelfinschatting van studenten significant hoger op T2 dan op T1. Op T2 lagen zowel de zelfinschattingen voor Samenwerken in het algemeen als voor de deelcomponenten hiervan niet significant hoger dan op T0.

Ook voor Zelfmanagement kan gesteld worden dat studenten hun vaardigheden op alle tijdstippen positief inschatten. De studenten zijn bovendien over het algemeen ook van mening dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn gegaan tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel volgden. Deze zelfgepercipieerde vooruitgang, retrospectief gemeten op T2, werd slechts gedeeltelijk bevestigd wanneer de effectieve zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden. Enkel voor de algemene inschatting van Zelfmanagement en voor de deelcomponent Zelfreflectie bleek de zelfinschatting van studenten op T2 significant hoger dan op T1. Voor de deelcomponenten Informatievaardigheden en Organisatie was dit niet het geval. Op T2 lagen zowel de zelfinschattingen voor Zelfmanagement in het algemeen als voor de deelcomponenten hiervan niet significant hoger dan op T0.

Dit leek erop te wijzen dat het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen niet voor meer competentiegroei zorgde inzake zowel Communicatie, Samenwerken als Zelfmanagement dan het volgen van het opleidingsonderdeel zoals dat er in het verleden uitzag. Maar omdat we in eerdere analyses konden vaststellen dat de zelfinschattingen voor alle soft skills op T2 (maar niet op T1 en T0) beïnvloed werden door etniciteit, besloten we voor alle soft skills de analyses nog eens over te doen, maar dan opgesplitst op basis van de variabele "etniciteit". Een extra reden om dit te doen was dat er door de corona-maatregelen naar aanleiding van de COVID-19 uitbraak noodgedwongen moest ingezet worden op afstandsonderwijs en er recent herhaaldelijk geargumenteed is geworden dat een dergelijke manier van werken bestaande ongelijkheden – en dus ook de prestatiekloof tussen autochtone en allochtone studenten – uitvergroot (zie o.a. Bol, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Uit deze extra analyses bleek dat de zelfinschatting van autochtone studenten op T2 significant of randsignificant hoger was dan op T1 voor alle (deel)vaardigheden, met uitzondering van Informatievaardigheden. Voor allochtone studenten was dit niet zo. Als er al verschillen waren tussen T2 en T1, dan wezen die verschillen op achteruitgang in plaats van vooruitgang. Uit deze analyses bleek verder ook dat autochtone studenten zichzelf hoger in schatten op T2 dan op T0, en dit voor zowel Communicatie, Samenwerken als Zelfmanagement. Allochtone studenten daarentegen schatten zichzelf op T2 lager in dan op T0. Dit lijkt erop te wijzen dat het volgen van het opleidingsonderdeel met de wijzigingen wel voor meer competentiegroei zorgde inzake zowel Communicatie, Samenwerken als Zelfmanagement, maar dan alleen bij autochtone studenten. Bij allochtone studenten leken de wijzigingen aan het opleidingsonderdeel eerder een averechts effect te hebben. Hoogstwaarschijnlijk is dit het gevolg van het feit dat er noodgedwongen ingezet moest worden op afstandsonderwijs en dat allochtone studenten thuis niet altijd over dezelfde mogelijkheden beschikken als autochtone studenten: mogelijk hebben ze minder mogelijkheden om zich thuis op hun studies te concentreren (omdat ze kleiner wonen, met meer mensen op dezelfde oppervlakte samenwonen, ...), mogelijk worden ze van thuis uit minder ondersteund in hun studies,

mogelijks hebben ze een minder groot netwerk van leeftijdsgenoten waar ze bij terecht kunnen met vragen omtrent hun studies, mogelijks hebben allochtone studenten op deze manier meer last van taalachterstand, of mogelijks hebben ze zo minder het gevoel ergens bij te horen. Maar we kunnen uiteraard niet uitsluiten dat het misschien ook gewoon zo is dat de interventie geen rekening hield met de specifieke noden van allochtone studenten. Dit dient dus verder opgevolgd te worden. Hier moet nog wel bij opgemerkt worden dat de studenten op T2 significant ouder waren dan op T0. De hogere leeftijd van studenten op T2 zou ervoor gezorgd kunnen hebben dat ze al wat verder stonden in hun leerproces. Dit zou het geval kunnen zijn indien soft skills zich spontaan ontwikkelen met het ouder worden. Dit zou dus kunnen verklaren waarom autochtone studenten zichzelf hoger inschatten op T2 dan op T0, maar het verklaart niet waarom allochtone studenten zichzelf lager inschatten op T2 dan op T0.

Samenvattend kan gesteld worden dat de interventie voor zowel Communicatie, Samenwerken als Zelfmanagement een succes was in termen van de competentiegroei die teweeggebracht werd, maar dan enkel voor wat autochtone studenten betreft. Autochtone studenten gaan er doorheen het opleidingsonderdeel op vooruit en op het einde van het opleidingsonderdeel schatten ze zich voor alle vaardigheden significant hoger in dan relatief vergelijkbare studenten het jaar tevoren deden (= vooraleer de interventie werd doorgevoerd). Voor allochtone studenten deed de interventie echter meer kwaad dan goed. Zij gingen er eerder op achteruit doorheen het opleidingsonderdeel en op het einde van het opleidingsonderdeel schatten ze zich voor alle vaardigheden significant lager in dan relatief vergelijkbare studenten het jaar tevoren. Naar alle waarschijnlijkheid was dat dit een gevolg van het feit dat er door de corona-maatregelen noodgedwongen moest ingezet worden op afstandsonderwijs. Het vermoeden bestaat immers dat afstandsonderwijs beter werkt voor autochtone studenten dan voor allochtone studenten. Maar we kunnen uiteraard ook niet uitsluiten dat dit een gevolg kan geweest zijn van de interventie op zich. Mogelijks houdt die onvoldoende rekening met de specifieke noden van allochtone studenten. Dit is dus zeker iets wat in de toekomst opgevolgd moet worden. Bijkomend dient hierbij te worden opgemerkt dat de maatregelen naar aanleiding van de uitbraak van COVID-19 ervoor zorgden dat onze interventie niet 100% kon plaats vinden zoals gepland. Doordat er noodgedwongen moest ingezet worden op afstandsonderwijs in Periode 3 en 4, dienden sommige aspecten van de interventie te worden aangepast (lees: afgezwakt). Het is niet enkel mogelijk dat de interventie in zijn origineel geplande vorm wel een gunstig effect zou hebben gehad op de allochtone studenten, maar het is ook mogelijk dat de interventie in zijn origineel geplande vorm een nog groter effect had gehad op de autochtone studenten.

7.4.2 Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?

Voor de evaluatie van Mondelinge communicatie kan gesteld worden dat studenten op alle tijdstippen gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd binnen het opleidingsonderdeel. Om te weten te komen of studenten in het jaar van onze interventies een positievere perceptie hadden van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Op T2 werden alle kwaliteitscriteria van de beoordeling significant hoger gequoteerd dan op T0, al was het verschil niet significant voor Transparantie en Complexiteit. De vernieuwde beoordeling werd dus gemiddeld genomen beter bevonden. Tot slot onderzochten we via correlatieanalyse de samenhang tussen de zelfinschattingen en het behaalde resultaat op het relevante peer assessment. Op T0 was het resultaat dat studenten

behaalden op het peer assessment niet significant gecorreleerd met de algemene zelfinschatting voor Mondelinge communicatie en ook niet met de zelfinschatting voor de deelcomponenten hiervan. Op T2 was het resultaat gelijkaardig. De rangorde van studenten die naar voren kwam op basis van het peer assessment vertoonde dus zowel op T0 als op T2 zo goed als geen overeenstemming met de rangorde op basis van de zelfinschattingen.

Voor de evaluatie van Samenwerken kan gesteld worden dat studenten op alle tijdstippen gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd binnen het opleidingsonderdeel. Om te weten te komen of studenten in het jaar van onze interventies een positievere perceptie hadden van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Op T2 werden alle kwaliteitscriteria van de beoordeling significant hoger gequoteerd dan op T0, al was het verschil niet significant voor Complexiteit. De vernieuwde beoordeling werd dus gemiddeld genomen beter bevonden. Tot slot onderzochten we via correlatieanalyse de samenhang tussen de zelfinschattingen en het behaalde resultaat op het relevante peer assessment. Op T0 was het resultaat dat studenten behaalden op het peer assessment niet significant gecorreleerd met de algemene zelfinschatting voor Samenwerken en ook niet met de zelfinschatting voor de deelcomponenten hiervan. Op T2 was het resultaat gelijkaardig, behalve dat er hier wel een significant positieve relatie was met Professionele participatie, die significant sterker was dan op T0. Op T2 lijkt de vernieuwde evaluatie dus iets dichterbij te komen bij de zelfinschattingen, of toch voor wat Professionele participatie betreft. Dit zou erop kunnen wijzen dat studenten een beter begrip hebben van wat dit inhoudt en dat ze zowel zichzelf als hun medestudenten beter konden inschatten.

Voor de evaluatie van Zelfmanagement kan gesteld worden dat studenten op alle tijdstippen gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd binnen het opleidingsonderdeel. Om te weten te komen of studenten in het jaar van onze interventies een positievere perceptie hadden van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd dan in het verleden (= voor de aangebrachte wijzigingen), werden de antwoorden op T0 en T2 vergeleken. Voor geen enkel kwaliteitscriterium bleek er een significant verschil, met uitzondering van Geschiktheid. De vernieuwde beoordeling werd dus gemiddeld genomen meer geschikt bevonden maar werd voor de rest gelijkaardig ervaren. Tot slot onderzochten we via correlatieanalyse de samenhang tussen de zelfinschattingen en het behaalde resultaat op het relevante peer assessment. Op T0 was het resultaat dat studenten behaalden op het peer assessment niet significant en vaak zelfs negatief gecorreleerd met de algemene zelfinschatting voor Zelfmanagement en met de zelfinschatting voor de deelcomponenten hiervan. Op T2 waren deze correlaties wel significant positief en significant sterker dan op T0. Dit zou erop kunnen wijzen dat studenten een beter begrip hebben van wat Zelfmanagement inhoudt en dat ze zowel zichzelf als hun medestudenten beter konden inschatten.

Samenvattend kan dus gesteld worden dat de interventie voor zowel Communicatie, Samenwerken als Zelfmanagement een succes was in termen van de mate waarin studenten tevreden waren over de evaluatie. Op T2 werden zo goed als alle kwaliteitscriteria van de beoordeling voor Communicatie en Samenwerken significant hoger gequoteerd dan op T0. Voor Zelfmanagement waren deze verschillen minimaal. De vernieuwde beoordeling werd dus voor Communicatie en Samenwerken gemiddeld genomen beter bevonden. Voor Zelfmanagement was er

enkel een verschil in termen van Geschiktheid. Bijkomend wezen analyses ook uit dat de resultaten van het relevante peer assessment voor Communicatie op T2 niet dichterbij de zelfinschattingen. Voor Samenwerken ging enkel de zelfinschatting voor Professionele participatie dichterbij het resultaat van het peer assessment. Voor Zelfmanagement en alle deelcomponenten ervan was de samenhang tussen de zelfinschattingen en het resultaat van het peer assessment beduidend groter op T2 dan op T0. Dit zou erop kunnen wijzen dat studenten een beter begrip hebben gekregen van wat Professionele participatie en Zelfmanagement inhouden en dat ze zowel zichzelf als hun medestudenten beter hebben leren inschatten door de ingevoerde wijzigingen aan het opleidingsonderdeel. Ook hierbij dient te worden opgemerkt dat onze interventie niet 100% kon plaats vinden zoals gepland. Het is mogelijk dat de kwaliteit van de evaluatie hierdoor onderschat werd en/of dat de correlatie tussen het eindresultaat en de zelfinschatting hierdoor gedrukt werd.

Tabel 7.1: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de onderdelen van Communicatie

Onderdelen T0	Alfa	1	2
1. Gespreksvaardigheid	.91		
2. Luistervaardigheid	.86	.74 ²	
3. Omgaan met feedback	.88	.62 ²	.69 ²
Onderdelen T1	Alfa	1	2
1. Gespreksvaardigheid	.81		
2. Luistervaardigheid	.67	.53 ²	
3. Omgaan met feedback	.65	.38 ²	.47 ²
Onderdelen T2	Alfa	1	2
1. Gespreksvaardigheid	.90		
2. Luistervaardigheid	.78	.71 ²	
3. Omgaan met feedback	.83	.43 ²	.63 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.2: Regressie op Communicatie en de onderdelen ervan

Onderdelen T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Mondelinge communicatie	.03	.01	.12	-.03	.08
- Gespreksvaardigheid	.09	.01	.06	-.06	-.03
- Luistervaardigheid	.06	-.04	.23 ¹	-.04	.06
- Omgaan met feedback	.04	.05	.06	.01	.17
Onderdelen T1	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Mondelinge communicatie	.01	.00	.08	.08	-.00
- Gespreksvaardigheid	.04	.04	-.08	.16	-.01
- Luistervaardigheid	.03	-.07	.08	.14	.05
- Omgaan met feedback	.06	.03	.21 ¹	-.10	-.04
Onderdelen T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Mondelinge communicatie	.38 ²	.19	.00	-.08	-.54 ²
- Gespreksvaardigheid	.21 ¹	.06	-.03	.05	-.43 ²
- Luistervaardigheid	.27 ²	.15	-.01	-.04	-.48 ²
- Omgaan met feedback	.31 ²	.27 ¹	.03	-.21	-.47 ²

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken en het resultaat dat studenten behaalden op het vak waarin de soft skill in kwestie aan bod komt. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde betagewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.3: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de onderdelen van Samenwerken

Onderdelen T0	Alfa	1	2
1. Professionele participatie	.88		
2. Communicatie / Feedback	.82	.85 ²	
3. Groepsrelatie	.84	.78 ²	.76 ²
Onderdelen T1	Alfa	1	2
1. Professionele participatie	.75		
2. Communicatie / Feedback	.52	.54 ²	
3. Groepsrelatie	.65	.53 ²	.62 ²
Onderdelen T2	Alfa	1	2
1. Professionele participatie	.89		
2. Communicatie / Feedback	.82	.70 ²	
3. Groepsrelatie	.81	.82 ²	.78 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$

Tabel 7.4: Regressie op Samenwerken en de onderdelen ervan

Onderdelen T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Samenwerken	.05	-.06	.12	.02	.16
- Professionele participatie	.05	-.02	.12	.02	.19
- Communicatie / Feedback	.04	-.12	.04	-.04	.15
- Groepsrelatie	.05	-.03	.17	.06	.12
Onderdelen T1	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Samenwerken	.00	.04	.04	.03	.03
- Professionele participatie	.01	.03	.10	-.00	-.05
- Communicatie / Feedback	.01	.04	.10	.01	.04
- Groepsrelatie	.01	.02	-.07	.06	.07
Onderdelen T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Samenwerken	.26 ²	-.11	.08	-.10	-.53 ²
- Professionele participatie	.34 ²	-.10	.06	-.09	-.59 ²
- Communicatie / Feedback	.16 ¹	-.12	.04	-.10	-.39 ²
- Groepsrelatie	.19 ¹	-.08	.13	-.10	-.44 ²

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken en het resultaat dat studenten behaalden op het vak waarin de soft skill in kwestie aan bod komt. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde betagewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.5: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de onderdelen van Zelfmanagement

Onderdelen T0	Alfa	1	2
1. Informatievaardigheid	.69		
2. Organisatie	.84	.54 ²	
3. Zelfreflectie	.83	.52 ²	.77 ²
Onderdelen T1	Alfa	1	2
1. Informatievaardigheid	.60		
2. Organisatie	.75	.51 ²	
3. Zelfreflectie	.62	.43 ²	.64 ²
Onderdelen T2	Alfa	1	2
1. Informatievaardigheid	.66		
2. Organisatie	.85	.55 ²	
3. Zelfreflectie	.85	.62 ²	.71 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.6: Regressie op Zelfmanagement en de onderdelen ervan

Onderdelen T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Zelfmanagement	.04	.09	.09	-.09	.09
- Informatievaardigheid	.02	.07	-.12	.02	.05
- Organisatie	.01	.10	-.03	.00	.03
- Zelfreflectie	.04	.09	.09	-.09	.09
Onderdelen T1	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Zelfmanagement	.15 ²	.05	.39 ²	.05	-.08
- Informatievaardigheid	.17 ²	.13	.36 ²	.12	-.14
- Organisatie	.07	-.03	.25 ²	-.06	.00
- Zelfreflectie	.11 ¹	-.01	.34 ²	.05	-.04
Onderdelen T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Zelfmanagement	.26 ²	.11	.22	.05	-.47 ²
- Informatievaardigheid	.27 ²	.23	.21	.21	-.36 ²
- Organisatie	.16 ¹	.07	.03	-.02	-.40 ²
- Zelfreflectie	.26 ²	-.01	.32 ¹	-.07	-.46 ²

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken en het resultaat dat studenten behaalden op het vak waarin de soft skill in kwestie aan bod komt. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde betagewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.7: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de criteria voor Communicatie

Criteria T0	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.93								
2. Vergelijkbaar	.92	.54 ²							
3. Herhaalbaar	.90	.55 ²	.49 ²						
4. Transparant	.94	.61 ²	.58 ²	.59 ²					
5. Acceptatie	.86	.74 ²	.59 ²	.60 ²	.72 ²				
6. Authentiek	.94	.77 ²	.47 ²	.54 ²	.65 ²	.75 ²			
7. Eerlijk	.85	.72 ²	.55 ²	.62 ²	.67 ²	.71 ²	.80 ²		
8. Complex	.94	.72 ²	.41 ²	.48 ²	.59 ²	.66 ²	.79 ²	.86 ²	
9. Betekenisvol	.93	.71 ²	.42 ²	.48 ²	.59 ²	.73 ²	.76 ²	.80 ²	.88 ²
Criteria T2	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.84								
2. Vergelijkbaar	.93	.66 ²							
3. Herhaalbaar	.93	.58 ²	.54 ²						
4. Transparant	.97	.59 ²	.44 ²	.60 ²					
5. Acceptatie	.89	.72 ²	.65 ²	.71 ²	.75 ²				
6. Authentiek	.92	.69 ²	.49 ²	.44 ²	.65 ²	.65 ²			
7. Eerlijk	.90	.67 ²	.80 ²	.68 ²	.72 ²	.79 ²	.52 ²		
8. Complex	.90	.67 ²	.51 ²	.64 ²	.77 ²	.66 ²	.66 ²	.71 ²	
9. Betekenisvol	.95	.66 ²	.41 ²	.40 ²	.69 ²	.52 ²	.77 ²	.54 ²	.77 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.8: Regressie op de criteria voor de evaluatie van Communicatie

Criteria T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.09	-.11	.19	-.13	.12
- Geschikt	.09	-.08	.25 ¹	-.09	.10
- Vergelijkbaar	.09	-.09	.27 ²	.00	.02
- Herhaalbaar	.05	-.04	.15	-.15	.01
- Transparant	.07	-.15	.12	-.13	.11
- Acceptatie	.05	-.06	.17	-.08	.06
- Authentiek	.05	-.03	.13	-.12	.12
- Eerlijk	.07	-.12	.15	-.07	.17
- Complex	.08	-.11	.10	-.15	.17
- Betekenisvol	.07	-.11	.09	-.17	.15

Criteria T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.08	-.07	.07	-.17	-.23
- Geschikt	.09	-.20	.02	-.04	-.24
- Vergelijkbaar	.12	-.09	-.13	-.05	-.29 ¹
- Herhaalbaar	.18 ¹	.09	.01	-.35 ²	-.28 ¹
- Transparant	.05	-.04	.12	-.19	-.08
- Acceptatie	.15	-.07	.03	-.17	-.36 ²
- Authentiek	.04	.00	.17	-.06	-.13
- Eerlijk	.06	-.13	.05	-.12	-.20
- Complex	.07	-.07	.03	-.17	-.20
- Betekenisvol	.03	-.06	.15	-.07	-.04

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.9: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de criteria voor Samenwerken

Criteria T0	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.93								
2. Vergelijkbaar	.92	.66 ²							
3. Herhaalbaar	.90	.68 ²	.60 ²						
4. Transparant	.94	.77 ²	.59 ²	.61 ²					
5. Acceptatie	.86	.75 ²	.60 ²	.64 ²	.78 ²				
6. Authentiek	.94	.67 ²	.66 ²	.63 ²	.64 ²	.66 ²			
7. Eerlijk	.85	.77 ²	.54 ²	.66 ²	.70 ²	.79 ²	.79 ²		
8. Complex	.94	.69 ²	.43 ²	.55 ²	.67 ²	.69 ²	.66 ²	.85 ²	
9. Betekenisvol	.93	.75 ²	.47 ²	.56 ²	.73 ²	.72 ²	.68 ¹	.85 ²	.90 ²
Criteria T2	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.90								
2. Vergelijkbaar	.94	.63 ²							
3. Herhaalbaar	.92	.52 ²	.65 ²						
4. Transparant	.91	.55 ²	.68 ²	.59 ²					
5. Acceptatie	.92	.58 ²	.75 ²	.78 ²	.78 ²				
6. Authentiek	.93	.57 ²	.52 ²	.52 ²	.74 ²	.70 ²			
7. Eerlijk	.91	.58 ²	.61 ²	.68 ²	.63 ²	.73 ²	.44 ²		
8. Complex	.90	.51 ²	.52 ²	.69 ²	.77 ²	.71 ²	.69 ²	.63 ²	
9. Betekenisvol	.94	.49 ²	.43 ²	.46 ²	.67 ²	.59 ²	.81 ²	.41 ²	.64 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.10: Regressie op de criteria voor de evaluatie van Samenwerken

Criteria T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.09	-.14	.14	-.14	.16
- Geschikt	.10	-.13	.19	-.18	.09
- Vergelijkbaar	.09	-.18	.23 ¹	-.03	.06
- Herhaalbaar	.07	-.12	.13	-.13	.12
- Transparant	.06	-.14	.10	-.10	.12
- Acceptatie	.07	-.13	.16	.01	.17
- Authentiek	.05	-.07	.02	-.14	.14
- Eerlijk	.04	-.10	.06	-.10	.14
- Complex	.10	-.11	.13	-.14	.21 ¹
- Betekenisvol	.11 ¹	-.13	-.10	-.20	.19
Criteria T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.04	-.05	.03	-.12	-.16
- Geschikt	.04	.00	-.09	-.15	-.12
- Vergelijkbaar	.06	-.04	-.13	-.10	-.16
- Herhaalbaar	.14	.09	.05	-.33 ¹	-.18
- Transparant	.02	-.13	.05	-.00	-.06
- Acceptatie	.05	-.02	.01	-.17	-.15
- Authentiek	.01	-.02	.07	-.04	-.08
- Eerlijk	.05	-.06	.05	-.16	-.15
- Complex	.02	-.09	.06	-.00	-.13
- Betekenisvol	.03	-.07	.12	.04	-.14

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.11: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de criteria voor Zelfmanagement

Criteria T0	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.85								
2. Vergelijkbaar	.84	.17							
3. Herhaalbaar	.78	.35 ²	.15						
4. Transparant	.94	.48 ²	.01	.44 ²					
5. Acceptatie	.85	.62 ²	.24 ¹	.46 ²	.72 ²				
6. Authentiek	.88	.70 ²	.01	.36 ²	.67 ²	.70 ²			
7. Eerlijk	.89	.60 ²	.22 ¹	.49 ²	.61 ²	.70 ²	.76 ²		
8. Complex	.88	.52 ²	.08	.48 ²	.53 ²	.61 ²	.68 ²	.76 ²	
9. Betekenisvol	.88	.59 ²	.10	.45 ²	.56 ²	.60 ²	.68 ²	.77 ²	.78 ²
Criteria T2	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.86								
2. Vergelijkbaar	.91	.45 ²							
3. Herhaalbaar	.89	.59 ²	.40 ²						
4. Transparant	.92	.57 ²	.34 ²	.61 ²					
5. Acceptatie	.93	.47 ²	.40 ²	.68 ²	.71 ²				
6. Authentiek	.90	.57 ²	.33 ¹	.43 ²	.70 ²	.71 ²			
7. Eerlijk	.89	.60 ²	.58 ²	.77 ²	.60 ²	.74 ²	.58 ²		
8. Complex	.91	.49 ²	.26 ¹	.67 ²	.75 ²	.64 ²	.54 ²	.72 ²	
9. Betekenisvol	.91	.55 ²	.26	.49 ²	.77 ²	.60 ²	.67 ²	.60 ²	.84 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.12: Regressie op de criteria voor de evaluatie van Zelfmanagement

Criteria T0	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.07	-.13	.12	-.18	.04
- Geschikt	.06	-.00	.13	-.18	.08
- Vergelijkbaar	.02	-.06	.13	-.03	.02
- Herhaalbaar	.05	-.14	.08	-.12	.10
- Transparant	.04	-.05	-.02	-.17	.04
- Acceptatie	.04	-.08	.12	-.12	.07
- Authentiek	.05	-.16	.06	-.16	.01
- Eerlijk	.03	-.09	.10	-.09	-.03
- Complex	.06	-.17	.11	-.14	.03
- Betekenisvol	.06	-.09	.15	-.16	-.03
Criteria T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.04	-.05	.08	-.10	-.16
- Geschikt	.04	-.16	.06	-.01	-.12
- Vergelijkbaar	.10	.05	-.09	.09	-.26
- Herhaalbaar	.09	-.07	-.07	-.22	-.18
- Transparant	.03	.05	.08	-.14	-.05
- Acceptatie	.06	-.02	.04	-.24	-.07
- Authentiek	.01	-.04	.10	.02	-.01
- Eerlijk	.04	-.06	.09	-.10	-.17
- Complex	.05	-.03	.13	-.08	-.19
- Betekenisvol	.04	-.10	.17	-.00	-.09

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020).

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.13: Gemiddelden op de soft skills en de onderdelen ervan

Skills en onderdelen	T0	T1	T2	$\Delta T2T1$	$\Delta T2T0$
Communicatie	1.43 (0.84) ²	1.09 (0.69) ²	1.48 (0.77) ²	2	0
- Gespreksvaardigheid	1.36 (0.96) ²	0.90 (0.96) ²	1.47 (0.95) ²	2	0
- Luistervaardigheid	1.51 (0.87) ²	1.25 (0.70) ²	1.53 (0.79) ²	1	0
- Omgaan met feedback	1.45 (1.01) ²	1.13 (0.88) ²	1.44 (1.01) ²	2	0
Samenwerken	1.72 (0.82) ²	1.47 (0.70) ²	1.81 (0.80) ²	2	0
- Professionele participatie	1.68 (0.78) ²	1.40 (0.80) ²	1.76 (0.84) ²	2	0
- Communicatie / Feedback	1.75 (0.89) ²	1.55 (0.79) ²	1.87 (0.91) ²	1	0
- Groepsrelatie	1.72 (0.97) ²	1.45 (0.86) ²	1.80 (0.87) ²	1	0
Zelfmanagement	1.39 (0.65) ²	1.19 (0.65) ²	1.36 (0.71) ²	1	0
- Informatievaardigheid	1.57 (0.78) ²	1.52 (0.83) ²	1.53 (0.84) ²	0	0
- Organisatie	1.34 (0.68) ²	1.05 (0.70) ²	1.19 (0.77) ²	0	0
- Zelfreflectie	1.26 (0.82) ²	0.99 (0.75) ²	1.37 (0.83) ²	2	0

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020). $\Delta T2T1$ verwijst naar het verschil tussen de scores op T2 en T1 en $\Delta T2T0$ verwijst naar het verschil tussen de scores op T2 en T0. In de kolommen "T0", "T1" en "T2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde voor alle deelnemers verschilt van 0. Of de gemiddelden verschillen over de tijd heen, is aangegeven met een cijfer in de kolommen " $\Delta T2T1$ " en " $\Delta T2T0$ ".

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.14: Gemiddelden op de soft skills en de onderdelen ervan naar etniciteit

Autochtone studenten	T0	T1	T2	$\Delta T2T1$	$\Delta T2T0$
Communicatie	1.39 (0.87) ²	1.13 (0.70) ²	1.69 (0.65) ²	2	*
- Gespreksvaardigheid	1.37 (0.97) ²	0.96 (0.97) ²	1.68 (0.81) ²	2	*
- Luistervaardigheid	1.47 (0.92) ²	1.27 (0.70) ²	1.72 (0.69) ²	2	*
- Omgaan met feedback	1.34 (1.03) ²	1.16 (0.93) ²	1.66 (0.93) ²	2	*
Samenwerken	1.64 (0.80) ²	1.49 (0.69) ²	1.99 (0.72) ²	2	1
- Professionele participatie	1.59 (0.79) ²	1.45 (0.78) ²	1.99 (0.70) ²	2	2
- Communicatie / Feedback	1.67 (0.89) ²	1.53 (0.79) ²	2.03 (0.81) ²	2	1
- Groepsrelatie	1.65 (0.91) ²	1.46 (0.86) ²	1.96 (0.84) ²	2	*
Zelfmanagement	1.36 (0.62) ²	1.22 (0.62) ²	1.51 (0.63) ²	2	0
- Informatievaardigheid	1.55 (0.76) ²	1.60 (0.73) ²	1.67 (0.76) ²	0	0
- Organisatie	1.33 (0.64) ²	1.06 (0.73) ²	1.33 (0.74) ²	2	0
- Zelfreflectie	1.21 (0.82) ²	1.00 (0.75) ²	1.52 (0.71) ²	2	1
Allochtone studenten	T0	T1	T2	$\Delta T2T1$	$\Delta T2T0$
Communicatie	1.56 (0.72) ²	0.95 (0.59) ²	0.62 (0.69) ¹	1	2
- Gespreksvaardigheid	1.33 (0.94) ²	0.65 (0.91) ¹	0.60 (1.05) [*]	0	1
- Luistervaardigheid	1.63 (0.87) ²	1.17 (0.72) ²	0.74 (0.72) ²	0	2
- Omgaan met feedback	1.74 (0.89) ²	1.02 (0.65) ²	0.51 (0.80) [*]	1	2
Samenwerken	1.94 (0.82) ²	1.40 (0.77) ²	1.02 (0.67) ²	0	2
- Professionele participatie	1.93 (0.73) ²	1.18 (0.89) ²	0.80 (0.67) ²	0	2
- Communicatie / Feedback	1.97 (0.84) ²	1.61 (0.77) ²	1.18 (0.99) ²	0	1
- Groepsrelatie	1.92 (1.12) ²	1.39 (0.90) ²	1.09 (0.65) ²	0	1
Zelfmanagement	1.46 (0.73) ²	1.05 (0.77) ²	0.72 (0.68) ²	0	2
- Informatievaardigheid	1.63 (0.83) ²	1.18 (1.13) ²	0.90 (0.96) ²	0	1
- Organisatie	1.37 (0.78) ²	1.03 (0.64) ²	0.56 (0.56) ²	1	2
- Zelfreflectie	1.39 (0.79) ²	0.93 (0.76) ²	0.71 (1.00) ¹	0	1

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019), T1 verwijst naar de afname aan het begin van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020), en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020). $\Delta T2T1$ verwijst naar het verschil tussen de scores op T2 en T1 en $\Delta T2T0$ verwijst naar het verschil tussen de scores op T2 en T0. In de kolommen "T0", "T1" en "T2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde voor alle deelnemers verschilt van 0. Of de gemiddelden verschillen over de tijd heen, is aangegeven met een cijfer in de kolommen " $\Delta T2T1$ " en " $\Delta T2T0$ ".

⁰ ns; * $p < .10$; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 7.15: Gemiddelden op de criteria voor de evaluatie per soft skill

Criteria	T0	T2	$\Delta T2T0$
Communicatie	0.71 (1.02) ²	1.17 (0.96) ²	2
- Geschikt	0.78 (1.23) ²	1.37 (0.90) ²	2
- Vergelijkbaar	1.20 (1.07) ²	1.55 (1.10) ²	1
- Herhaalbaar	0.58 (1.33) ²	1.07 (1.24) ²	1
- Transparant	0.50 (1.31) ²	0.79 (1.04) ²	0
- Acceptatie	0.88 (1.05) ²	1.32 (1.05) ²	1
- Authentiek	0.71 (1.24) ²	1.25 (1.16) ²	2
- Eerlijk	0.65 (1.18) ²	1.31 (1.08) ²	2
- Complex	0.56 (1.35) ²	0.82 (1.22) ²	0
- Betekenisvol	0.54 (1.35) ²	1.04 (1.31) ²	1
Samenwerken	0.81 (1.03) ²	1.32 (0.94) ²	2
- Geschikt	0.95 (1.20) ²	1.46 (0.99) ²	2
- Vergelijkbaar	1.19 (1.07) ²	1.71 (1.09) ²	2
- Herhaalbaar	0.74 (1.24) ²	1.14 (1.21) ²	1
- Transparant	0.73 (1.32) ²	1.26 (1.23) ²	1
- Acceptatie	0.86 (1.16) ²	1.39 (1.12) ²	2
- Authentiek	0.76 (1.27) ²	1.34 (1.15) ²	2
- Eerlijk	0.79 (1.11) ²	1.25 (1.19) ²	1
- Complex	0.63 (1.30) ²	0.99 (1.20) ²	0
- Betekenisvol	0.65 (1.35) ²	1.30 (1.26) ²	2
Zelfmanagement	0.77 (0.87) ²	0.95 (0.99) ²	0
- Geschikt	0.78 (0.97) ²	1.19 (0.94) ²	1
- Vergelijkbaar	1.63 (1.01) ²	1.58 (1.12) ²	0
- Herhaalbaar	0.69 (1.17) ²	0.90 (1.24) ²	0
- Transparant	0.44 (1.47) ¹	0.48 (1.44) ¹	0
- Acceptatie	0.94 (1.03) ²	0.98 (1.15) ²	0
- Authentiek	0.66 (1.22) ²	1.02 (1.19) ²	0
- Eerlijk	0.79 (1.11) ²	1.00 (1.22) ²	0
- Complex	0.48 (1.21) ²	0.58 (1.44) ²	0
- Betekenisvol	0.54 (1.33) ²	0.82 (1.49) ²	0

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T0 verwijst naar de afname van de vragenlijst op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie (2018-2019) en T2 verwijst naar de afname op het eind van het jaar waarin de interventie plaats vond (2019-2020). $\Delta T2T0$ verwijst naar het verschil tussen de scores op beide tijdstippen. In de kolommen "T0" en "T2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde voor alle deelnemers verschilt van 0. Of de gemiddelden verschillen over de tijd heen, is aangegeven met een cijfer in de kolom " $\Delta T2T0$ ".

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

8 STUDIE 5

Dit hoofdstuk bevat de weergave van een vijfde studie die we deden in het kader van het huidig project. Achtereenvolgens gaan we in op (1) de concrete interventies die hier werden doorgevoerd (= binnen welke context speelt deze studie zich af, op welke soft skills werd ingezet, hoe werden die soft skills geëvalueerd, en op welke manier probeerde men die skills aan studenten aan te leren?), (2) de gehanteerde onderzoeksmethode, de (3) resultaten die hieruit naar voor kwamen en (4) de conclusies die we hieruit kunnen trekken.

8.1 Concrete interventies

8.1.1 Contextuele info

Deze studie werd uitgevoerd binnen de opleiding Orthopedagogie en meer bepaald binnen het opleidingsonderdeel "Beroepsidentiteit 1". Dit opleidingsonderdeel heeft zijn plaats binnen modeldeeltraject 1. Bij dit opleidingsonderdeel, dat doorgaans door zo'n 650 studenten gevolgd wordt, zijn 25 docenten rechtstreeks betrokken.

8.1.2 Gekozen soft skills

8.1.2.1 *Op welke soft skills wordt er ingezet?*

Er werd ingezet op de soft skills Zelfzorg.

8.1.2.2 *Waarom zijn deze soft skills belangrijk?*

De opleiding Orthopedagogie leidt studenten op tot orthopedagogische begeleiders. Zij begeleiden kwetsbare kinderen, jongeren, volwassenen, ouderen en personen met een stoornis, beperking of handicap, en kinderen en jongeren in een problematische leefsituatie of een verontrustende opvoedingssituatie. Als opleiding volgen we de visie van Kok (1984), één van de grondleggers van de orthopedagogiek die stelt dat de (pe)dagogische relatie als "de kern van de wereld waaraan de persoon zich ontwikkelt" kan worden beschouwd. Van een orthopedagogisch begeleider verwachten we dat hij een begeleidingsrelatie opbouwt vanuit de context van het dagelijks leven. De orthopedagogisch begeleider zet de relatie met de cliënt intentioneel in om diens ontwikkelingskansen te vergroten. De professionele relatie tussen de begeleider en de cliënt is dus het belangrijkste instrument van de orthopedagogische situatie. Zowel de cliënt als de begeleider zijn actieve participanten die niet enkel beïnvloed worden door hun biomedische en psychologische voorgeschiedenis maar deze ook op een persoonlijke manier verwerken. Als professionele bachelor in de orthopedagogie ben je evenzeer als je cliënt een persoonlijkheid met een eigen voor- en leergeschiedenis (Hendrickx, 2018).

De kwaliteit van hulpverlening wordt vooral bepaald door de kwaliteit van het contact tussen de cliënt en de hulpverlener. De relatie tussen de hulpverlener en de cliënt is een belangrijk fundament. Meer dan aan technieken en vaardigheden, is er nood aan relationele binding met de cliënt. Dit veronderstelt dat je met je persoon open staat voor de cliënt. De mate waarin dit lukt, is mede afhankelijk van de mate waarin je er als hulpverlener in slaagt om voldoende aandacht te geven aan je eigen noden. Je kunt pas goed voor iemand zorgen als je goed voor jezelf zorgt. Reden te meer om als hulpverlener te investeren in jezelf en ervoor te zorgen dat je goed in je vel zit: je persoon is immers je belangrijkste werkinstrument. Dat lukt niet altijd,

zoals onder andere blijkt uit de hoge burn-out cijfers bij sociale professionals (Lievrouw, Vanheule & Verhaeghe, 2003). Vijf tot tien procent van de professionals wordt vroeg of laat getroffen door een burn-out. Een belangrijke buffer tegen burn-out is zelfzorg. Voor een hulpverlener zou zelfzorg bovenaan de agenda moeten staan. Zelfzorg is de capaciteit om zorgzaam om te gaan met jezelf en om je bewust te zijn van je eigen noden en behoeften door er aandacht aan te schenken (Dammen & Dewaele, 2020). Zelfzorg in de hulpverlening is te vergelijken met het veiligheidsvoorschrift in een vliegtuig. Dat zegt tegen alle passagiers dat je eerst je eigen zuurstofmasker dient op te zetten voor je iemand anders helpt met het zijne. Het is als hulpverlener noodzakelijk je eigen grenzen te kennen en te bewaken om vervolgens de best geschikte hulp aan de cliënt te kunnen geven (Ginneberge, 2015).

8.1.2.3 *Hoe wordt hun belang duidelijk gemaakt aan studenten?*

Binnen het vak beroepsidentiteit leert de student zichzelf kennen als “eigen instrument van hulpverlening”. Studenten worden er gestimuleerd om met de eigen krachten, aandachts- en werkpunten aan de slag te gaan. Aangezien we erin geloven dat een professionele begeleider tijdens het werken met anderen vaak en intensief met zichzelf geconfronteerd wordt, vinden we het dan ook enorm belangrijk om over het eigen handelen te reflecteren. Op die manier kan men het eigen gedrag indien nodig bijsturen (De Bock & Van Eemeren, 2019). Het vak beroepsidentiteit wordt dan ook vormgegeven als een veilige experimenteerplek die we de “leergroep” heten. De leergroep bestaat uit een vaste groep van maximaal 18 studenten en een leergroepbegeleider. De student krijgt er de tijd en ruimte om de eigen grondhouding of basisattitude te analyseren en vult een persoonlijk ontwikkelingsplan in. Samen wordt er aan de slag gegaan om van een grondhouding tot een professionele beroepshouding te komen.

In functie van het ontwikkelen van een gepaste beroepsidentiteit werden binnen de leergroep een aantal basisattitudes en gedragsindicatoren weerhouden waar de student als toekomstige begeleider over moet beschikken. Hiervoor vonden we inspiratie in de Rogeriaanse grondhouding; de grondhouding die Rogers voor de cliënt-centered therapie in de therapeutische relatie centraal stelde. De voornaamste aspecten hiervan zijn: aandacht, congruentie of echtheid, een positieve blik, tolerantie, onvoorwaardelijke acceptatie en empathie (Hendrickx, 2018). In grote lijnen zoomen we in op acht basisattitudes, die garant staan voor een goede grondhouding: (1) Acceptatie, (2) Empathie, (3) Echtheid, (4) Respect, (5) Gelijkwaardigheid, (6) Niet-veroordeelen, (7) Verwondering en (8) Verantwoordelijkheid. Deze basisattitudes werden vertaald naar 11 gedragsindicatoren: (1) ik hou me aan de regels en afspraken en ik ben verantwoordelijk, (2) ik toon interesse, (3) ik neem initiatief en ik ben geëngageerd, (4) ik ben flexibel, (5) ik ben sensitief en empathisch, (6) ik kijk naar mezelf, (7) ik ben tolerant en respectvol, (8) ik draag op een positieve manier bij aan het groepsgebeuren, (9) ik heb geduld, (10) ik ben open in mijn houding en communicatie, en (11) ik kan omgaan met stress en ik zorg voor mezelf. De elfde indicator is de indicator die expliciet betrekking heeft op zelfzorg en werd in het jaar van de interventie (2019-2020) aan dit lijstje toegevoegd.

Om hier daadwerkelijk mee aan de slag te kunnen gaan, werden deze indicatoren in een sjabloon voor een persoonlijk ontwikkelingsplan (= POP) gegoten (zie Appendix 12.12). Dit sjabloon werd vergezeld van bijkomende instructies (zie Appendix 12.13). Het persoonlijk ontwikkelingsplan is een werkinstrument om gericht en bewust aan de slag te gaan met de attitude en het groeiproces dat de student gedurende het hele academiejaar doormaakt. Het biedt stu-

denten de kans om op regelmatige tijdstippen zichzelf te evalueren, aandachts- en/of werkpunten te distilleren, zicht te krijgen op sterktes en op zoek te gaan naar middelen om te groeien. Studenten kunnen zo op zoek gaan naar triggers die ze nodig hebben om te leren en het stelt hen in staat om op een gestructureerde, afgebakende manier doelstellingen te weerhouden die hun leerproces stimuleren (De Bock & Van Eemeren, 2019). Meer bepaald was het zo dat studenten eerst over elk van de 11 indicatoren moesten nadenken en er relevante ervaringen bij moesten schrijven. Vervolgens moesten studenten uit deze 11 indicatoren 3 indicatoren kiezen waar ze mee aan de slag wilden gaan (één sterkte, één aandachtspunt en één werkpunt). Voor elke gekozen indicator dienden ze vervolgens 1 operationele doelstelling te formuleren. De 11 indicatoren werden tijdens een individueel feedbackgesprek in periode 2 overlopen met de leer-groepbegeleider, waarna de concrete doelstellingen besproken werden.

Na het individueel feedbackgesprek in periode 2 dienen de studenten een kort syntheseverslag te maken waarin ze de voornaamste opmerkingen, gemaakte afspraken en doelstellingen uit het gesprek samenvatten. Relevante informatie dienen ze dan te verwerken in hun persoonlijk ontwikkelingsplan. Dit wordt dan een eerste versie van hun persoonlijk ontwikkelingsplan. Het is de bedoeling dat ze hier daarna verder mee aan de slag gaan. Gedurende het hele academiejaar door dienen ze voorbeelden te verzamelen en hun persoonlijk ontwikkelingsplan aan te vullen. Met hun persoonlijke doelstellingen gaan ze actief aan de slag tijdens de lessen, de inleefervaring, ... Ze evalueren hun doelstellingen geregeld en sturen bij waar nodig. Het is de bedoeling dat ze zo tegen het einde van het jaar een genuanceerd zicht op zichzelf krijgen.

Ter voorbereiding van het eindevaluatiegesprek in periode 4 dienen ze een nieuwe analyse van hun gedrag te maken. Ze dienen dus bij elk van de 11 indicatoren opnieuw op zoek te gaan naar relevante ervaringen en dienen zichzelf kritisch te evalueren aan de hand van de doelstellingen waarmee ze doorheen het academiejaar actief aan de slag gingen. Wat is de meerwaarde van deze doelstellingen geweest? Hoe hebben ze bijgedragen aan de persoonlijke groei? Welke doelstellingen werden bijgestuurd doorheen het academiejaar? Wat zorgde ervoor dat een doelstelling al dan niet werkte? En hoe hebben ze dit aangepakt?

8.1.2.4 Wat zijn deelcomponenten en/of gedragsindicatoren?

Om tot gedragsindicatoren te komen voor de gekozen soft skill, dachten we met de relevante literatuur als ruggeleuning, en voornamelijk op basis van de pleidooien op de website "Stilvallen geeft van veerkracht" (Damman & Dewaele, 2020), na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. De soft skill Zelfzorg werd zo opgesplitst in zes relevante deelvaardigheden: (1) Waardegericht leven, (2) Zelfmeesterschap (bestaande uit zowel Fysiologische en cognitieve noden als Psychologische noden), (3) Mild zijn voor jezelf, (4) Stress herkennen, en (5) Omgaan met stress.

De eerste deelvaardigheid (= Waardegericht leven) sluit aan bij het pleidooi voor Waardegericht leven (Damman & Dewaele, 2020) en heeft betrekking op de waarden die mensen erop na houden en de doelen die ze nastreven. Goal-Content Theorie, één van de mini-theorieën binnen de Zelf-Determinatie Theorie (Deci & Ryan, 2000), onderscheidt doelen die extrinsiek van aard zijn van doelen die intrinsiek van aard zijn (Kasser & Ryan, 1996). Het nastreven van intrinsieke doelen zoals zelfontwikkeling, affiliatie en bijdragen aan de gemeenschap zouden inherent vol-doening gevend zijn omdat deze doelen focussen op de menselijke tendens tot zelfactualisatie. Het nastreven van extrinsieke doelen zoals financieel succes, aantrekkelijkheid of populariteit,

daarentegen, zou mensen richten op externe indicatoren van succes (zoals rijkdom of roem) die eerder ingaan tegen mensen hun natuurlijke interesses en hun persoonlijk potentieel (zie o.a. Duriez, Meeus & Vansteenkiste, 2011; Vansteenkiste, Soenens & Duriez, 2008). Maar hoewel Goal-Content Theory het nastreven van extrinsieke doelen op zich niet problematisch vindt, ziet deze theorie dit wel als problematisch als het nastreven van deze doelen te belangrijk wordt binnen iemands waardensysteem en ten koste gaat van een gerichtheid op intrinsieke doelen (zie o.a. Sheldon & Kasser, 2008). In overeenstemming hiermee wijst onderzoek ook consequent uit dat mensen die relatief veel belang hechten aan extrinsieke eerder dan aan intrinsieke doelen overal ter wereld en ongeacht hun leeftijd lager scoren op indicatoren van welzijn (zoals levenstevredenheid en zelf-waarde) en hoger scoren op indicatoren van "onwelzijn" (zoals angst en depressie; zie o.a. Kasser, 2002; Vansteenkiste et al., 2008). Het werd dan ook belangrijk geacht om studenten te wijzen op de psychologische effecten van hun waardenkader.

De tweede deelvaardigheid (= Zelfmeesterschap) sluit in eerste instantie aan bij het pleidooi voor Zelfmeesterschap, maar raakt ook aan de pleidooien inzake Stilvallen en reflectie, Bewust kiezen en Verbinden (Damman & Dewaele, 2020). Zelfmeesterschap heeft in de eerste plaats betrekking op (kunnen) stilstaan bij je eigen noden. Die zijn in eerste instantie fysiologisch van aard: we hebben nood aan gezonde voeding, voldoende beweging, voldoende slaap, enzoverder. Damman en Dewaele (2020) wijzen in dit kader ook op het belang van passieve ontspanning (zoals een film kijken) en actieve ontspanning (zoals sporten). Hierbij aansluitend heeft een mens ook cognitieve noden. In dit kader wijzen Damman en Dewaele (2020) op het belang van wat zij breinhygiëne noemen: beseffen dat het menselijk brein een beperkt informatieverwerkingsvermogen heeft en dat het daarom belangrijk is je zo veel mogelijk op één taak te proberen concentreren en multi-tasking te vermijden. Dit houdt ook in dat je nadenkt over hoe je je tijd kunt en wilt besteden, want tijd is eindig en zodoende een kostbaar iets. We willen studenten dan ook aanleren dat het belangrijk is om regelmatig eens de verschillende rollen te overlopen die ze opnemen, opdat ze zouden kunnen voelen of de verhouding en balans tussen die rollen nog steeds klopt. Dit is belangrijk voor hun welzijn en vereist het maken van door-dachte en doorvoelde keuzes. Als ze heldere en overwogen keuzes willen maken, is het goed om daar tijd voor te maken en hun waarden voor ogen te houden. Maar een mens heeft niet enkel fysiologische noden en cognitieve noden. Basic Psychological Needs Theory, eveneens een mini-theorie binnen de Zelf-Determinatie Theorie (Deci & Ryan, 2000), stelt dat mensen drie psychologische basisnoden hebben: een nood aan verbondenheid (= je verbonden voelen met anderen), een nood aan competentie (= je bekwaam voelen om de dingen te bereiken die je nastreeft), en een nood aan autonomie (= voelen dat de zaken die je doet zaken zijn waar je effectief voor kiest of die je effectief belangrijk vindt). Net als bij fysiologische noden worden deze psychologische noden als essentieel gezien voor het welzijn. De link tussen de bevrediging van deze psychologische noden en welzijn werd op twee niveaus vastgesteld: (a) op interindividueel niveau werd vastgesteld dat mensen die meer noodbevrediging rapporteren zich ook beter in hun vel voelen en meer levenstevredenheid ervaren en (b) op intra-individueel niveau werd vastgesteld dat fluctuaties in de mate waarin mensen noodbevrediging ervaren gelijklopen met fluctuaties in de mate waarin ze zich goed in hun vel voelen (zie Chen et al. 2015). Het werd dan ook belangrijk geacht studenten erop te wijzen dat ze moeten stilstaan bij en oog hebben voor zowel hun fysiologische als psychologische basisnoden, en dat ze actief op deze noden moeten toezien teneinde "meester" van hun eigen leven te worden.

De derde deelvaardigheid (= Mild zijn voor jezelf) sluit aan bij de pleidooien voor Mildheid en Stilvallen en Reflectie (Damman & Dewaele, 2020) en heeft betrekking op niet al te veeleisend zijn voor jezelf: je bent wie je bent, met je eigen ervaringen, je eigen levensgeschiedenis en je eigen competenties. Daardoor ga je er misschien niet in slagen altijd alles zo goed te doen als je dat zou wensen. Maar misschien is dat niet nodig en komt het er eerder op aan om te streven naar wat goed genoeg is, ook al is dat niet perfect. De mildheid waar Damman & Dewaele (2020) het over hebben, doet sterk denken aan een relatief nieuw concept binnen de psychologie, met name dat van self-compassion (zie o.a. Leary et al, 2007; Neff, 2008). Dit concept wordt vaak gedefinieerd als de vaardigheid om het eigen lijden te omarmen met warmte en zorg en omvat drie componenten: zacht zijn voor jezelf (= voor jezelf zorgen eerder dan jezelf met harde zelfkritiek te overladen), algemene menselijkheid (= erkennen dat imperfectie eigen is aan het mens-zijn) en mindfulness (= de eigen ervaringen genuanceerd bekijken eerder dan het daarin aanwezige lijden te overdramatiseren; Raes, 2011). Onderzoek hieromtrent wijst uit dat self-compassion geassocieerd is met welzijn en suggereert dat dit een belangrijke voorwaarde voor emotionele veerkracht is die een buffer tegen stress kan vormen (zie Neff, 2009). Daarom vonden we het belangrijk om dit concept aan onze studenten voor te stellen.

De vierde en de vijfde deelvaardigheden (= Stress herkennen en Omgaan met stress) sluiten aan bij waar het hier in essentie om gaat: studenten wapenen tegen stress en burnout. Een voorwaarde daartoe is in staat zijn stress te herkennen: welke gedragingen ga je stellen onder stress en welke emoties en gedachten komen er dan in je op? Eens je stress kunt herkennen, kun je beginnen nadenken over hoe je hier het beste mee om kunt gaan. Op die manier kun je als het ware een "toolkit" aanleggen die je in tijden van stress kunt aanwenden.

Voor een concrete vertaling van deze deelvaardigheden naar gedragsindicatoren verwijzen we naar de methode-sectie. In het kader van dit project ondernamen we namelijk een poging om deze indicatoren te meten aan de hand van een vragenlijst. De vragen die we zo opstelden konden ook als gedragsindicatoren voor de deelvaardigheden worden beschouwd.

8.1.2.5 *Wat is het doel en wat zijn criteria voor succes?*

Ons project vertrok vanuit de vraag hoe soft skills kunnen worden gemeten. Toch hadden de interventies die werden uitgewerkt in dit geval niet enkel de bedoeling om de individuele prestaties te meten en in kaart te brengen, maar ook om het leren te bevorderen. De interventies hadden dus een dubbel doel. Van succes zou sprake zijn als de interventies zorgen voor groei onder studenten op de gekozen soft skills en als de evaluaties die de individuele prestaties beogen te meten van een voldoende hoge kwaliteit blijken te zijn.

8.1.3 Interventie inzake evaluatie

8.1.3.1 *Evaluatie van het aanvangsniveau*

In het jaar voorafgaand aan onze interventies (= 2018-2019) was er voor de gekozen soft skill geen evaluatie van het aanvangsniveau. Rond de soft skill Zelfzorg werd toen trouwens ook niet expliciet gewerkt. Ook in het jaar van onze interventies (= 2019-2020) is er vanuit de opleiding uit geen structurele meting van het aanvangsniveau. Wel was het zo dat er in het kader van ons project in het jaar van onze interventies (= 2019-2020) een meting van het aanvangsniveau werd gedaan aan de hand van zelfinschatting (zie verderop). Deze meting had

echter niet als doel het leren te bevorderen of de individuele prestaties te meten, maar was uitsluitend bedoeld om de interventies te evalueren (zie ook 2.2.1.).

8.1.3.2 Evaluatie van het eindniveau

8.1.3.2.1 Hoe verliep de evaluatie voorheen?

In het verleden werd de soft skill Zelfzorg niet geëvalueerd en ook niet aangeleerd.

8.1.3.2.2 Wat werd er gewijzigd aan de evaluatie?

Binnen het opleidingsonderdeel "Beroepsidentiteit 1" staat het spoor "Attitude" binnen de leer-groep, waartoe ook het persoonlijk ontwikkelingsplan hoort, op 30% van de punten. Binnen het spoor "Attitude" wordt er geëvalueerd op: (1) de analyse van de algemene attitude en de weergave hiervan in het persoonlijk ontwikkelingsplan (= 10%; de student kan persoonlijke gedragscompetenties realistisch en genuanceerd inschatten, omschrijven en illustreren én op basis daarvan geschikte operationele doelstellingen formuleren) en (2) handelingsbereidheid, actiebekwaamheid en illustratie hiervan tonen tijdens het eindevaluatiegesprek en/of in het persoonlijk ontwikkelingsplan (= 20%; de helft daarvan staat op wat de student concreet doet om aan zijn operationele doelstellingen te voldoen; de andere helft staat op de wijze waarop de student omgaat met de feedback die hij krijgt van de leergroepbegeleider en/of de taalcoach). De evaluatie van de attitude gebeurt dus deels op het niveau van de reflectievaardigheid (= het opmaken van het persoonlijk ontwikkelingsplan) en deels op het omzetten van doelstellingen in daadwerkelijk gedrag. Studenten dienen via waarneembaar gedrag in de leergroepsessies én in de voorbeelden in hun persoonlijk ontwikkelingsplan aan te tonen dat ze succesvol aan de slag zijn gegaan met hun operationele doelstellingen. Tenslotte wordt ook geëvalueerd op welke manier ze aan de slag zijn gegaan met feedback van de leergroepbegeleider.

Concreet gebeurt de evaluatie tijdens een eindevaluatiegesprek in periode 4. Dit gesprek wordt gevoerd op basis van het persoonlijk ontwikkelingsplan (zie Appendices 12.11 en 12.12). Met behulp van dit persoonlijk ontwikkelingsplan dienen studenten zichzelf te beoordelen (= self-assessment). Ze dienen aan te tonen een goed zicht te hebben op de eigen sterktes en zwaktes en het eigen leerproces. Ze dienen ook hun eigen evolutie te schetsen en te beargumenteren waarom ze vinden dat ze de vooropgestelde doelstellingen hebben bereikt en klaar zijn voor een eerste stage-ervaring. Wat er precies in dit gesprek aan bod komt, staat beschreven in Appendix 12.13. De leergroepbegeleider stelt extra vragen en/of vult aan waar nodig. Hij licht toe of een student de te verwerven competenties al dan niet voldoende bereikt heeft. De student weet meteen na dit gesprek of ie al dan niet geslaagd is. In geval van twijfel wordt dit ook meegedeeld. De leergroepbegeleider zal de student dan zo snel mogelijk na de puntenafstemmingscommissie op de hoogte brengen van de eindbeslissing. Op het einde van het gesprek vraagt de leergroepbegeleider ook naar diens voorbereidend verslag. Dat voorbereidend verslag gebruikt hij indien er twijfels zijn over het al dan niet slagen van de student.

8.1.3.2.3 Waarom deze evaluatievorm?

De evaluatievorm, met name een combinatie van het beoordelen van een persoonlijk ontwikkelingsplan en het beoordelen van het functioneren tijdens een eindevaluatiegesprek, werd gekozen op basis van volgende inzichten uit de literatuur:

- Self-assessment is belangrijk voor de evaluatie van soft skills (Clayton et al, 2004). Ook in de Torrens Valley TAFE Approach werden studenten gevraagd hun prestatie inzake een bepaalde soft skill te evalueren via self-assessment. Meer bepaald dienden zij aan te geven op welke manier ze aan de evaluatie-criteria hadden gewerkt (bijv. via bewijs, een interview of een demonstratie). Een persoonlijk ontwikkelingsplan is daartoe een ideaal instrument (zie o.a. Cimatti, 2016; Curtis, 2004b): het helpt de student te leren uit zijn ervaringen en zichzelf kritisch in vraag te stellen.
- Het eindevaluatiegesprek dat hier ingezet wordt als aanvulling op het persoonlijk ontwikkelingsplan, kan gezien worden als een vorm van co-assessment of co-evaluatie (zie o.a. Sluijsmans et al., 1998). Studenten krijgen zo de kans zichzelf te evalueren, terwijl de docent toch de controle behoudt over de eindevaluatie. Door de combinatie met het self-assessment worden studenten actief betrokken bij het evaluatieproces (Brown & Dove, 1991; Sadler, 2009; Sluijsmans et al., 1998).

8.1.4 Interventie inzake aanleren

8.1.4.1 *Alleenstaand en/of ingebed?*

In het verleden werd de soft skill Zelfzorg niet aangeleerd. In het jaar van de interventie werd Zelfzorg alleenstaand belicht. Aanvankelijk was het de bedoeling hier in een hoorcollege een theoretische uiteenzetting over te houden en dan aan de hand van een aantal workshops in te zoomen op specifieke deelaspecten. Het was aanvankelijk ook de bedoeling dat dit hoorcollege en de bijhorende workshops een verplichtend karakter zouden hebben voor alle studenten die zelfzorg als indicator kozen om aan te werken. Ten gevolge van de uitbraak van het coronavirus Covid-19 in 2020 was het echter niet mogelijk om dit traject in die vorm aan te bieden omdat er noch hoorcolleges noch workshops mochten worden gehouden. Daardoor werd dit traject gereduceerd tot een vrijblijvend digitaal aanbod.

8.1.4.2 *Welke formele trainingen worden aangeboden?*

In eerste instantie was het de bedoeling om alle studenten die wensten te werken aan de competentie zelfzorg uit te nodigen voor een toelichting van het traject. Daartoe zou er normaal gezien tijdens een aulasessie een theoretische uiteenzetting gegeven worden die in ging op de definitie van zelfzorg, de deelcompetenties, het verloop en inhoud van het traject en hoe de studenten dit aanbod uiteindelijk zouden kunnen verwerken in hun persoonlijk ontwikkelingsplan. De aulasessie kon echter omwille van de coronamaatregelen niet plaats vinden. In plaats daarvan werd er een video gemaakt die werd verspreid via Canvas en waar alle eerstejaars toegang toe kregen. De daarop aansluitende workshops, vier in totaal, werden ingeleid met psycho-educatie: er werd telkens een uiteenzetting gegeven over factoren die impact kunnen hebben op zelfzorg en over factoren die we kunnen inzetten om zelfzorg te versterken.

- Workshop 1 begon met een theoretische inleiding over de functie van stress, het neurobiologisch proces dat ontstaat bij stress en de effecten van acute en chronische stress op het lichaam. Daarna volgde een uitleg over stressbeleving enerzijds en stressbeheersing of omgaan met stress anderzijds. De doelstelling van deze inleiding bestond erin studenten vertrouwd te maken met het verschil tussen positieve en negatieve stress, met stressbeleving en met een persoonsafhankelijke omgang met stress. Dit theoretisch luik eindigde met de boodschap dat het mogelijk is om te leren omgaan met stress door een balans te vinden tussen draagkracht en draaglast.

- Workshop 2 omvatte zowel een pleidooi voor zelfaanvaarding als een pleidooi om het taboe over psychische kwetsbaarheid te doorbreken. Aan de hand van onderzoek werd getracht studenten een beeld te geven van het percentage van de bevolking dat lijdt onder mentaal onwelzijn. Daarnaast werd er ook ingegaan op de relatie tussen persoonlijkheidskenmerken, stress en burn-out. Tot slot werd er ook aangekaart hoe zowel onze rugzak aan ervaringen als onze biologische aanleg bepaalt hoe we als mens gevormd worden, hoe ons referentiekader onze manier van kijken naar onszelf en de wereld bepaalt, en dat zelfaanvaarding en mededogen rust met zich kan meebrengen.
- Workshop 3 omvatte een pleidooi om niet alleen aandacht te besteden aan biologische en fysiologische basisbehoeften maar ook aan psychologische basisbehoeften. De definitie van positieve geestelijke gezondheid van de wereldgezondheidsorganisatie (WHO, 2001), het model inzake 'Quality of life' van Schalock et al. (1997) en de Zelfdeterminatie theorie (Deci & Ryan, 2000) werden inleidend toegelicht en vormen de inspiratie voor de oefeningen tijdens de training (zie verderop). Daarnaast werd er ook stilgestaan bij de manier waarop de samenleving een impact heeft op ons welbevinden.
- In Workshop 4 kregen studenten, aan de hand van een toelichting van welke stressoren of energievreters er zich specifiek kunnen voordoen in ons werkveld 7 tips over "hoe preventief te werken aan zelfzorg als buffer tegen burn-out".

8.1.4.3 Welke zelftraining wordt voorzien en hoe wordt die begeleid?

Elk van de aangeboden workshops, vier in totaal, begon dus met een theoretische uiteenzetting, maar eindigde met een opdracht die de studenten dienden uit te voeren en waarvan ze de neerslag dienden te uploaden. Pas nadat de opdracht voor een bepaalde workshop werd geüpload kreeg de student toegang tot de volgende workshop.

- In Workshop 1 lag de focus op het leren herkennen van stresssignalen. Via audiofragmenten kregen studenten begeleide meditatieoefeningen aangeboden. De bedoeling was om studenten gedurende 1 week dagelijks minstens 1 geleide oefening te laten uitvoeren. De waargenomen lichamelijke symptomen van stress dienden ze neer te pen- nen in een dagboek. Naast deze lichamelijke symptomen werd hen gevraagd na te den- ken over gedragsveranderingen eigen aan stress en/of uiterlijke fysieke veranderingen. Daarna dienden ze stil te staan bij hun algemene gemoedstoestand, emoties en gevoe- lens. Om een helder overzicht te behouden, werd gevraagd dagelijks een tabel met 3 kolommen bij te houden (kolom 1: lichamelijke symptomen, kolom 2: gedragsverande- ringen of fysieke verschijnselen, kolom 3: emoties en gevoelens). Tijdens deze vaststel- lingen dienden studenten te reflecteren over welke gebeurtenissen, stressoren of ener- gievreterers hiervan de oorzaak konden zijn. De gebeurtenissen dienden ze te kunnen situeren binnen de verschillende levensdomeinen (school, gezin, relatie, ...). Studenten kregen hierdoor notie van het concept 'draaglast en draagkracht' en hoe een oneven- wicht kan ontstaan indien de 'batterijen' niet meer worden opgeladen. Het eindopzet van Workshop 1 was zoeken naar een evenwicht door minstens één energiegever te formuleren. Studenten werden in dit kader specifiek gevraagd om minstens 1 nood of behoefte te achterhalen en hieraan SMART-doelen te koppelen; i.e. doelen die Specific, Measurable, Attainable, Relevant en Time-bound zijn (zie Cinque, 2016).
- In Workshop 2 bekeken we hoe onze persoonlijkheid maar vooral onze gedachten be- palen hoe we ons voelen en hoe er tussen beiden een wisselwerking ontstaat. Aan de

hand van enkele oefeningen dienden studenten op zoek te gaan naar hun 'interne criticus'. Ze leren herkennen welke niet-helpende gedachten (i.e. die van de interne criticus) er zich afspelen en hoe deze hun gevoelens en gedrag beïnvloeden. Aan de hand van enkele kritische vragen dienen ze 'bewijs' te leveren over of hun gedachten over de feiten kloppen en/of ze kunnen inzien dat gedachten eerder een mening zijn over feiten. Om aan te tonen dat bepaalde denkpatronen zich kunnen genesteld hebben in ons brein dienen ze te achterhalen welke hun terugkerend patroon is en welke specifieke denkfouten ze maken. Het eindopzet van deze workshop bestond erin om vervelende gedachten niet te proberen controleren noch als waarheid aan te nemen maar aan zichzelf vragen te leren stellen waarop het antwoord een helpende gedachte kan vormen die hen helpt mentaal weerbaar te worden en hun draagkracht te vergroten.

- Workshop 3 begon met een gamma aan ademhalingstechnieken en tips omtrent (passieve en actieve) ontspanning, slaap, voeding en beweging. Studenten dienden tijdens deel 1 van deze workshop op zoek te gaan naar technieken die kunnen helpen tijdens acute stresssituaties en dienden een weekplanning te maken waarbij ze dagelijks aandacht besteden aan hun fysiologische basisbehoeften. Deel 2 had als doel een 'intern kompas' op te maken. Studenten dienden hiertoe op zoek te gaan naar wat betekenis geeft aan hun leven. Dit intern kompas krijgt vorm door na te gaan wat hen een prettig, aangenaam of gelukkig gevoel geeft, op welke manier ze deze gelukzalige activiteiten of situaties kunnen delen met anderen, wat hun interesse, competenties en kwaliteiten zijn, en tijdens welke situaties en taken ze een zekere autonomie ervaren. Ook werd er gepeild naar activiteiten of situaties die een flow-ervaring creëren. Het aspect zingeving kreeg een aparte en duidelijke benadering door de studenten intrinsieke waarden te laten formuleren die richting kunnen geven aan hun leven en hun acties te laten bedenken die kunnen helpen om deze waarden in het dagelijkse leven na te streven.
- In workshop 4 komen de oefeningen uit de vorige workshops opnieuw aan bod maar dan vertaald naar 7 tips voor op de werkvloer die een latere burn-out kunnen helpen voorkomen: (1) Ken jezelf en wees mild, (2) Gebalanceerd leven, (3) Evenwicht behouden tussen energievreters en -gevers, (4) Zet je sterktes in en let op valkuilen, (5) Durf feedback vragen, (6) Maak verbinding met je team, en (7) Werk waardengericht.

8.1.4.4 Worden er formatieve evaluaties gebruikt?

Gezien de coronamaatregelen was het onmogelijk om elke ingediende workshop-opdracht van feedback te voorzien. Wel was het zo dat studenten in periode 2 tijdens een individueel gesprek (algemene) feedback op hun attitude kregen. Na dit individueel gesprek diende de student hiervan een kort syntheseverslag te maken waarin hij de voornaamste opmerkingen, gemaakte afspraken en doelstellingen uit het gesprek samenvatte.

8.2 Onderzoeksmethode

8.2.1 Steekproef

In het jaar van onze interventie (= 2019-2020) kregen alle studenten die het opleidingsonderdeel "Beroepsidentiteit 1" volgden aan het begin van het zelfzorgtraject (= Tijdstip 1 of T1) toegang tot onze vragenlijst. Die vragenlijst was echter enkel bedoeld voor studenten die er in het kader van dit opleidingsonderdeel voor kozen om aan zelfzorg te werken, en dit werd ook

zo gecommuniceerd. Studenten konden het zelfzorgtraject niet starten zonder eerst onze vragenlijst in te vullen. Op T1 vulden 120 studenten (= 18% van het totale aantal studenten die dit opleidingsonderdeel volgen) onze vragenlijst in. We gingen ervan uit dat deze studenten minstens de intentie hadden om aan de soft skill Zelfzorg te werken. Van deze 120 studenten waren er echter slechts 66 die het zelfzorgtraject zouden starten. Van deze 66 studenten dienden er 16 slechts één opdracht in, 7 twee opdrachten, 6 drie opdrachten en 37 alle vier de opdrachten. Aan het einde van het zelfzorgtraject (= Tijdstip 2 of T2) kregen de 120 studenten die op T1 onze vragenlijst hadden ingevuld een tweede vragenlijst. Die bevatte dezelfde vragen en een aantal extra vragen. Een extra vraag polste naar of studenten al dan niet de soft skill Zelfzorg hadden weerhouden om aan te werken. Indien het antwoord op deze vraag "ja" was, dan werd aan de hand van een aantal kwaliteitscriteria ook gepolst naar wat deze studenten vonden van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd. Van de 120 studenten die op T1 een vragenlijst kregen, vulden er slechts 39 (= 32.5%) deze tweede vragenlijst in.

De deelnemers op T1 bestonden voor 7.5% uit mannen. Hun gemiddelde leeftijd was 20.16 jaar ($SD = 3.26$). Qua vooropleiding kwamen 9.2% uit het BSO, 52.5% uit het TSO, 4.2% uit het KSO en 30.8% uit het ASO. Op basis van deze gegevens werd een variabele "educatie" geconstrueerd waarop studenten een 1 kregen als ze uit het BSO kwamen, een 2 als ze uit het TSO of KSO kwamen of als hier geen duidelijke gegevens over te vinden waren, en een 3 als ze uit het ASO kwamen. De restcategorie (= 2) vormt de baseline waartegen effecten van een lage (= BSO) en hoge educatie (= ASO) worden afgezet (zie Duriez et al., 2016). De meeste studenten hadden de Belgische nationaliteit (93.3%), zijn in België geboren (95.0%), en hebben een grootmoeder langs moederszijde die in België geboren is (81,7%). Op basis van deze gegevens werd een variabele "etniciteit" geconstrueerd waarop studenten een 0 kregen als ze de Belgische nationaliteit hebben, in België geboren zijn en een grootmoeder van Belgische nationaliteit hebben en een 1 als aan één van deze voorwaarden niet was voldaan (zie Duriez et al., 2016). Zo werden 18.3% van de studenten gecategoriseerd als "van een andere etniciteit". De studenten die onze vragenlijst invulden op T1 verschilden niet significant van de andere studenten binnen deze opleiding in termen van leeftijd (Mean = 20.15 en 20.07; $F(1, 670) = 0.15$, ns), etniciteit (Mean = 2.22 en 2.18; $F(1, 670) = 0.45$, ns) en educatie (Mean = 0.18 en 0.23; $F(1, 670) = 1.07$, ns) maar wel in termen van geslacht (Mean = 0.08 en 0.18; $F(1, 670) = 8.25$, $p < .01$). Aan de bevraging namen disproportioneel veel vrouwen deel.

De studenten die ook deelnamen op T2 bestonden voor 7.7% uit mannen. Hun gemiddelde leeftijd was 19.91 jaar ($SD = 1.38$). Qua vooropleiding kwamen 7.7% uit het BSO, 51.3% uit het TSO, 2.6% uit het KSO en 38.5% uit het ASO. De meeste studenten hadden de Belgische nationaliteit (94.9%), zijn in België geboren (100.0%), en hebben een grootmoeder langs moederszijde die in België geboren is (92,3%). Op basis hiervan werden 7.7% van de studenten gecategoriseerd als "van een andere etniciteit". De studenten die onze vragenlijst invulden op T2 verschilden niet significant van de studenten die enkel deelnamen op T1 in termen van geslacht (Mean = 0.08 en 0.07; $F(1, 119) = 0.00$, ns), leeftijd (Mean = 19.91 en 20.27; $F(1, 119) = 0.32$, ns) en educatie (Mean = 2.31 en 2.17; $F(1, 119) = 1.35$, ns) maar wel in termen van etniciteit (Mean = 0.08 en 0.23; $F(1, 119) = 4.46$, $p < .05$). Aan deze tweede bevraging namen dus disproportioneel veel "autochtone" studenten deel.

Van de 39 studenten die op beide tijdstippen deelnamen aan ons onderzoek waren er slechts 29 die het zelfzorgtraject hadden startten, en slechts 19 daarvan dienden alle vier de opdrachten in. Voor de analyses aangaande de zelfinschattingen (zie resultatensectie), werden enkel de studenten weerhouden die het hele traject doorliepen ($N = 19$). Zij werden vergeleken met de studenten die in het geheel niet meededen aan dit traject ($N = 10$). De studenten die het volledige traject doorliepen, verschilden niet significant van de studenten die hier in het geheel niet aan mee deden in termen van geslacht (Mean = 0.11 en 0.10; $F(1, 28) = 0.00$, ns), leeftijd (Mean = 19.90 en 19.69; $F(1, 28) = 0.13$, ns), etniciteit (Mean = 0.11 en 0.00; $F(1, 28) = 1.10$, ns) en educatie (Mean = 2.19 en 2.50; $F(1, 28) = 1.88$, ns).

Van de 39 studenten die op beide tijdstippen deelnamen aan ons onderzoek, weerhielden er slechts 29 de soft skill zelfzorg om aan te werken. Voor de analyses aangaande de kwaliteit van de manier waarop zelfzorg geëvalueerd wordt binnen de opleiding (zie resultatensectie), werden enkel deze 29 studenten weerhouden. Niet al deze studenten volgden het zelfzorgtraject. Slechts 19 dienden alle opdrachten is, en 5 studenten deden zelfs in het geheel niet mee aan dit traject. De studenten die zelfzorg weerhielden, verschilden niet significant van de studenten die dit niet deden in termen van geslacht (Mean = 0.07 en 0.10; $F(1, 38) = 0.10$, ns), leeftijd (Mean = 19.98 en 19.73; $F(1, 38) = 0.24$, ns), etniciteit (Mean = 0.07 en 0.10; $F(1, 38) = 0.10$, ns) en educatie (Mean = 2.21 en 2.60; $F(1, 38) = 3.23$, ns).

8.2.2 Zelfinschatting

8.2.2.1 Zelfzorg

Op T1 en T2 werd gepolst naar hoe studenten hun vaardigheden inschatten betreffende Zelfzorg. Om een dergelijke vragenlijst op te stellen dachten we, met de relevante literatuur als ruggensteun, en voornamelijk op basis van de pleidooien op de website "Stilvallen geeft van veerkracht" (Damman & Dewaele, 2020), na over voor deze opleiding en dit opleidingsonderdeel relevante deelvaardigheden. Zo kwamen we tot een vragenlijst die zes deelvaardigheden beoogde te meten: (1) Waardegericht leven, (2) Zelfmeesterschap (bestaande uit zowel Fysiologische en cognitieve noden als Psychologische noden), (3) Mild zijn voor jezelf, (4) Stress herkennen, en (5) Omgaan met stress. Elke deelvaardigheid werd gemeten aan de hand van een variabel aantal vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens"). De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.4. Voor de formulering van de vragen lieten we ons zoveel mogelijk leiden door bestaande vragenlijsten. Daaruit werden de meest relevante vragen geselecteerd en zo nodig geherformuleerd. Indien nodig formuleerden we zelf ook extra vragen. Voor Waardegericht leven maakten we gebruik van de Nederlandstalige versie van de Aspiration Index (Duriez, Vansteenkiste et al., 2007). Voor de onderdelen van Zelfmeesterschap steunden we voor de Fysiologische en cognitieve noden (= de eerste 17 items onder Zelfmeesterschap) op de omschrijvingen van Damman en Dewaele (2020). Voor de Psychologische noden (= de laatste 9 items onder Zelfmeesterschap) maakten we gebruik van de Nederlandstalige versie van de Basic Need Satisfaction scale (Luyckx et al., 2009). Voor Mild zijn voor jezelf maakten we gebruik van de Nederlandstalige versie van de korte versie van de Self-Compassion Scale (Raes et al., 2011). Voor Stress herkennen en voor Omgaan met stress, tot slot, baseerden we ons op onder andere op Kaesemans et al (2016) en het [Penn Resilience Program](#). Bijkomend werden op T2 nog vijf extra vragen gesteld die polsten naar zelfgepercipieerde vooruitgang qua zelfzorg in het algemeen (zie Appendix 11.7). Ook die vragen dienden te worden beantwoord op dezelfde

7-punten Likertschaal, maar enkel door die studenten die aangaven dat ze zelfzorg weerhielden om aan te werken in het kader van het spoor "Attitude" (N = 29).

Voor de eerste deelvaardigheid (= Waardegericht leven) vulden de deelnemers een Nederlandstalige 18-item versie in van de Aspiration Index (Duriez, Vansteenkiste, et al., 2007). Die meet het belang dat mensen hechten aan de intrinsieke doelen zelfontwikkeling, affiliatie en bijdragen aan de gemeenschap en aan de extrinsieke doelen financieel succes, aantrekkelijkheid en populariteit. Voor de verwerking van de resultaten werd dezelfde procedure toegepast als in voorgaand onderzoek (e.g., Duriez et al., 2012; Duriez, Vansteenkiste, et al., 2007). In een eerste stap werd er gecontroleerd voor systematische antwoord-tendenzen door van elk item het gemiddelde op alle items af te trekken. In een tweede stap werden 6 subschalen aangemaakt (i.e. zelfontwikkeling, affiliatie, bijdrage, aan de gemeenschap, financieel succes, aantrekkelijkheid en populariteit). In een derde stap werd een factoranalyse op deze subschalen uitgevoerd. Net als in vorig onderzoek wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op een oplossing met één factor. Die kon 51% van de totale variantie verklaren op T1 en 73% op T2. Op deze factor hadden de 3 intrinsieke subschalen een factorlading $\geq .40$ en de 3 extrinsieke subschalen een factorlading $\leq -.40$. In een volgende stap werden de scores op de extrinsieke items omgedraaid (waardoor positieve scores negatief werden en omgekeerd). In een laatste stap werd een score voor de Relatieve Intrinsieke versus Extrinsieke Waardeoriëntatie berekend (= RIEW). Deze score kwam tot stand door het gemiddelde te berekenen van alle intrinsieke items en alle omgedraaide extrinsieke items. Een positieve RIEW-score betekent dat iemand meer belang hecht aan intrinsieke dan aan extrinsieke doelen. Een negatieve RIEW-score betekent dat iemand meer belang hecht aan extrinsieke dan aan intrinsieke doelen. Verderop wordt naar deze RIEW-score gewoon verwezen met het label "Waardegericht leven".

Voor de tweede deelvaardigheid (= Zelfmeesterschap) splitsen we de analyses op in analyses betreffende de Fysiologische en cognitieve noden en analyses betreffende de Psychologische noden. Voor de Fysiologische en cognitieve noden wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op T1 op een oplossing met één factor. Die kon 30% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Op T2 kon deze factor 33% van de variantie verklaren. Voor de Psychologische noden maakten we, zoals reeds vermeld, gebruik van een Nederlandstalige versie van de Basic Need Satisfaction scale (Luyckx et al., 2009). In deze schaal wordt de mate gemeten waarin iemand elk van de drie psychologische basisnoden (i.e., aan verbondenheid, aan competentie en aan autonomie) bevredigt ziet. Voor onze doelstellingen zijn we niet zozeer geïnteresseerd in de mate waarin iemand elk van deze noden bevredigt ziet, maar in de mate waarin iemand zijn basisnoden in zijn totaliteit bevredigt ziet. Een dergelijk algemene noodbevredigingsschaal wordt wel vaker gebruikt (zie o.a. Luyckx et al., 2009; Wouters et al., 2014). In overeenstemming hiermee werd een algemene noodbevredigingsschaal geconstrueerd door alle items te middelen, en dit zowel op T1 als T2.

Voor de derde deelvaardigheid (= Mild zijn voor jezelf) vulden de deelnemers de Nederlandstalige versie van de korte Self-Compassion Scale (12 items; Raes et al., 2011) in. De korte Self-Compassion Scale heeft dezelfde factorstructuur als de originele schaal, en bestaat uit een hogere-orde factor (= Self-Compassion) en 6 tweede-orde factoren (i.e., Self-Kindness, Self-Judgment, Common Humanity, Isolation, Mindfulness en Over-Identification). Raes et al. (2011) raden mensen die geïnteresseerd zijn in de tweede-orde factoren aan om de lange versie van de schaal te gebruiken, maar benadrukken dat, wanneer men enkel in de hogere-orde

factor geïnteresseerd is, de korte versie ook volstaat. In overeenstemming met de aanbevelingen van Raes et al (2011) werden de scores op de items voor Self-Judgment (= item 11 en 12), Isolation (= item 4 en 8) en Overidentification (= item 1 en 9) eerst omgedraaid (waardoor positieve scores negatief werden en omgekeerd). Vervolgens werd een algemene Self-Compassion Scale geconstrueerd door alle items te middelen en dit zowel op T1 als T2.

Voor de vierde deelvaardigheid (= Stress herkennen) wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T1 op een oplossing met één factor. Die kon 66% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Op T2 kon deze factor 71% van de variantie verklaren. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T1 als T2.

Voor de vijfde deelvaardigheid (= Omgaan met stress) wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T1 in combinatie met het interpreteerbaarheids criterium op een oplossing met één factor. Die kon 52% van de totale variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Op T2 kon deze factor 54% van de variantie verklaren. In overeenstemming hiermee werd de bijhorende schaal opgesteld door alle items te middelen, en dit zowel op T1 als T2.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 8.1. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$), en dit op alle tijdstippen. Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen op een gegeven tijdstip, besloten we via factoranalyse te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. Vooreerst keken we of we de deelvaardigheden van Zelfmeesterschap zinvol konden samennemen. Omdat het hier maar om twee deelvaardigheden ging, was het niet zinvol om hier een factoranalyse op te doen. Maar omdat een dergelijke factor wel handig is om een overzicht te krijgen van de algemene zelfinschatting voor deze vaardigheid, erekenden we een algemene score voor de zelfinschatting van Zelfmeesterschap door beide schalen te middelen. Omdat het hier maar om twee componenten gaat, kon de Cronbach alfa niet berekend worden (daar zijn immers minstens 3 indicatoren voor nodig). Wanneer er slechts twee indicatoren zijn, dan is hun correlatie een indicator voor hun interne consistentie. In dit geval was die acceptabel ($r = .58$ op T1 en $.70$ op T2, $p < .01$). Omdat ook een indicator van Zelfzorg in het algemeen handig zou zijn, keken we vervolgens of we ook zo'n algemene indicator zinvol konden berekenen. De scree plot van een exploratorische factoranalyse op alle deelvaardigheden op T1 wees op een oplossing met één factor. Deze factor kon 42% van de totale variantie verklaren. Alle schalen hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor, met uitzondering van de schalen voor Waardegericht leven (= RIEW) en Stress herkennen. Op T2 kon deze factor 49% van de variantie verklaren. Vervolgens berekenden we een algemene score voor de zelfinschatting van Zelfzorg door alle schalen te middelen. Deze score had een Cronbach alfa van $.67$ op T1 en van $.77$ op T2. Hierbij dient dus opgemerkt te worden dat deze algemene score zijn beperktheden heeft: Waardegericht leven staat eigenlijk los van de andere schalen en ook Stress herkennen is hier maar matig mee gecorreleerd, wat meteen ook de reden is waarom de interne consistentie van deze algemene score op T1 iets minder goed bleek te zijn.

Via regressieanalyse gingen we na of de score op Zelfzorg alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de beschikbare achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 8.2. Op T1 konden noch de algemene score noch de meeste onderliggende schalen significant voorspeld worden

op basis van de achtergrondkenmerken. De uitzonderingen werden gevormd door de twee schalen die relatief los staan van de rest: Waardegericht leven en Stress herkennen. Vrouwelijk studenten zijn doorgaans sterker op intrinsieke doelen gericht en beter in het herkennen van stress. Op T2 konden wederom noch de algemene score noch de meeste onderliggende schalen significant voorspeld worden op basis van de achtergrondkenmerken. Op T2 was dit ook niet het geval voor Waardegericht leven. De enige uitzondering werd gevormd door Stress herkennen. Ook hier blijken vrouwelijk studenten in het herkennen van stress.

Voor zelfgepercipieerde vooruitgang wees de scree plot van een exploratorische factoranalyse op de items op T2 op een oplossing met één factor. Die kon 55% van de variantie verklaren. Alle items hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor (= het gangbaar criterium voor het weerhouden van items). De resulterende schaal had een Cronbach alfa van .78. Een regressie-analyse wees uit dat deze score niet kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit; $R^2 = .18$, $F(4, 28) = 1.32$, ns).

8.2.3 Kwaliteitscriteria

8.2.3.1 Evaluatie Zelfzorg

Op T2 werd gepolst naar de perceptie van de manier waarop de soft skill Zelfzorg binnen de opleiding geëvalueerd werd. Dit gebeurde aan de hand van de verkorte versie van de kwaliteitscriteria-vragenlijst (zie Duriez et al., 2018). Deze vragenlijst werd daartoe voorzien van een gepaste inleiding. In totaal beoogde deze vragenlijst 9 relevante kwaliteitscriteria te meten: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid. Elk criterium werd gemeten aan de hand van drie vragen die dienden te worden beantwoord op een 7-punten Likertschaal ("−3 = helemaal oneens" tot "+3 = helemaal eens") en die dan werden gemiddeld. De vragenlijst met bijhorende inleiding is te vinden in Appendix 11.8.

De Cronbach alfas en de correlaties tussen de schalen zijn te vinden in Tabel 8.3. Alle schalen hadden een goede interne consistentie (Cronbach alfa $\geq .70$). Gezien de substantiële correlaties tussen heel wat schalen, besloten we te onderzoeken of het aantal schalen gereduceerd kon worden tot een kleiner aantal factoren. De scree plot van een exploratorische factoranalyse wees op een oplossing met één factor. Die kon 63% van de totale variantie verklaren. Alle schalen met uitzondering van Geschiktheid, hadden een factorlading $\geq .40$ op deze factor. Omdat een dergelijke factor handig is om een overzicht te krijgen van de algemene perceptie van de evaluatie, berekenden we een algemene score (= Algemeen) door alle schalen te middelen. Die had een Cronbach alfa van .92. Hierbij dient opgemerkt te worden dat deze algemene score zijn beperktheden heeft: Geschiktheid staat eigenlijk los van de andere schalen.

Via regressieanalyse gingen we na of deze algemene score alsook de score op de onderliggende schalen kon worden voorspeld op basis van de achtergrondkenmerken (i.e., geslacht, leeftijd, educatie en etniciteit). De resultaten zijn te vinden in Tabel 8.4. Noch de algemene score noch de onderliggende schalen konden worden voorspeld op basis van de beschikbare gegevens. In deze studie gingen we niet na of de oordelen van studenten over de kwaliteit van deze evaluatie samenhang met het resultaat dat ze behaalden. Zelfzorg is namelijk slechts 1 van de zaken die studenten konden weerhouden om aan te werken, maar ook al werd Zelfzorg weerhouden, dan betekent dit nog niet per se dat dit ook daadwerkelijk in de eindevaluatie aan bod kwam. Of dit dan al dan niet aan bod kwam, werd niet bijgehouden.

8.3 Resultaten

8.3.1 Zelfinschatting

8.3.1.1 Zelfzorg

Op T2 rapporteerden de studenten die aan beide afnames deelnamen, aangaven Zelfzorg te hebben weerhouden om aan te werken, en het hele zelfzorgtraject volgden ($N = 15$) een significante vooruitgang voor Zelfzorg. De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg 2.28 ($SD = 0.48$), een score waarvan een t-test uitwees dat die significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal) op het niveau $p < .01$, en dit in positieve richting. Een score die er dus op wijst dat studenten over het algemeen van mening zijn dat ze er, wat deze soft skill betreft, stevig op vooruitgegaan zijn tijdens de periode waarin ze het opleidingsonderdeel in kwestie volgden. Deze zelfgepercipieerde vooruitgang verschilt echter wel niet significant van de zelfgepercipieerde vooruitgang van studenten die aan beide afnames deelnamen, aangaven Zelfzorg te hebben weerhouden om aan te werken, maar het zelfzorgtraject niet volgden ($N = 5$). De gemiddelde zelfgepercipieerde vooruitgang bedroeg hier 2.24 ($SD = 0.43$). Ook voor deze score wees een t-test uit dat die significant en in positieve richting verschilde van 0.

De gemiddelden en standaarddeviaties voor de zelfinschatting van de studenten op deze soft skill en diens deelcomponenten zijn te vinden in Tabel 8.5, en dit opgesplitst naar deelname aan het zelfzorgtraject. Op T1 wezen t-tests in beide groepen uit dat zowel de algemene score voor Zelfzorg als de scores op de meeste deelcomponenten hiervan significant verschilden van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Uitzonderingen werden in beide groepen (i.e., studenten die wel versus niet deelnamen aan het zelfzorgtraject) gevormd door Fysiologische en cognitieve noden, Mild zijn voor jezelf, en Omgaan met stress. Voor deze componenten week het gemiddelde niet significant af van 0, met uitzondering van Mild zijn voor jezelf bij de groep studenten die wel deelnam aan het traject. In deze groep week het gemiddelde wel significant af van 0, maar dan in negatieve richting, wat erop wijst dat studenten die ervoor kozen deel te nemen aan het traject het doorgaans voornamelijk moeilijk hebben met mild zijn voor zichzelf. Op T2 wezen t-tests uit dat zowel de algemene score voor Zelfzorg als de scores op de meeste deelcomponenten hiervan significant verschilden van 0, en dit in positieve richting. Uitzonderingen werden gevormd door Mild zijn voor jezelf (in beide groepen) en Omgaan met stress (in de groep die niet deelnam aan het traject). Voor deze componenten week het gemiddelde niet significant af van 0.

Om te weten te komen of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel, onderzochten we via Repeated Measures Anova's of de zelfinschattingen verschilden tussen T2 en T1. De resultaten van deze analyses zijn te vinden in Tabel 8.5. Hieruit bleek dat studenten die het traject volgden zich over het algemeen positiever inschatten op T2 dan op T1. Dit was zo voor zelfzorg in het algemeen als voor alle deelcomponenten met uitzondering van Waardegericht leven. De studenten die het traject niet volgden, daarentegen, schatten zichzelf niet echt anders in op T2 dan op T1, uitgezonderd voor Fysiologische en cognitieve noden. Op deze component was er wel een significante stijging.

8.3.2 Kwaliteitscriteria

8.3.2.1 Evaluatie Zelfzorg

Voor de analyses aangaande de kwaliteit van de manier waarop zelfzorg geëvalueerd werd binnen de opleiding, werden, zoals reeds vermeld, enkel de studenten weerhouden die aan beide afnames deelnamen en die aangaven zelfzorg te hebben weerhouden om aan te werken. De gemiddelden en standaarddeviaties op de kwaliteitscriteria betreffende de beoordeling van de soft skill Zelfzorg zijn te vinden in Tabel 8.6. T-tests wezen uit dat de algemene score op T2 significant verschilde van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal), en dit in positieve richting. Ook alle deelscores verschilden significant van 0 in positieve richting. Dit wijst erop dat studenten op T2 gemiddeld genomen positief stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skill beoordeeld werd binnen het opleidingsonderdeel.

In tegenstelling tot in de andere studies, gingen we in deze studie niet na of de zelfinschattingen samenhangen met het resultaat dat studenten behaalden. Zelfzorg is namelijk slechts 1 van de zaken die studenten konden weerhouden om aan te werken, maar ook al werd Zelfzorg weerhouden, dan betekent dit nog niet per se dat dit ook daadwerkelijk in de eindevaluatie aan bod kwam. Of dit dan al dan niet aan bod kwam, werd niet bijgehouden.

8.4 Conclusie

8.4.1 Brengen de interventies competentiegroei teweeg?

Om deze vraag te beantwoorden, werden de data van de studenten die deelnamen aan het zelfzorgtraject vergeleken met de data van studenten die hier niet aan deelnamen. Voor wat Zelfzorg en alle deelcomponenten hiervan betreft, kan gesteld worden dat de studenten uit beide groepen zichzelf qua zelfzorg op T1 min of meer op gelijkaardige wijze inschatten. De studenten uit beide groepen maakten een vrij positieve inschatting van hun vaardigheden, met uitzondering van de deelcomponenten Fysiologische en cognitieve noden, Mild zijn voor jezelf en Omgaan met stress. De studenten die niet deelnamen aan het zelfzorgtraject schatten hun eigen zelfzorgvaardigheden ogenschijnlijk iets hoger in dan de studenten die hier wel aan deelnamen, wat meteen zou kunnen verklaren waarom zij hier niet aan deelnamen. Deze hogere inschatting leek vooral te wijten aan de zelfinschatting voor Fysiologische en cognitieve noden, Mild zijn voor jezelf en Omgaan met stress. De studenten die aan het zelfzorgtraject deelnamen bleken over het algemeen van mening dat ze er, wat zelfzorg betreft, stevig op vooruit gingen tijdens de periode van dit traject. Ook de studenten die niet aan het zelfzorgtraject deelnamen bleken die mening toegedaan. Wanneer de zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden, werd deze zelfgepercipieerde vooruitgang, retrospectief gemeten op T2, echter enkel bevestigd voor de studenten die aan het zelfzorgtraject deelnamen. De zelfinschatting van deze studenten op Zelfzorg en alle deelcomponenten bleek op T2 significant hoger dan op T1, uitgezonderd voor Waardegericht leven. Voor de studenten die niet aan het zelfzorgtraject deelnamen was dit niet zo. De zelfinschatting van deze studenten op Zelfzorg en alle deelcomponenten was niet significant hoger op T2 dan op T1, behalve voor Fysiologische en cognitieve noden. Hieruit kunnen we concluderen dat het zelfzorgtraject een succes was. Studenten die hieraan mee deden, rapporteerden duidelijk meer competentiegroei dan studenten die hier niet aan deelnamen. Enige voorzichtigheid is wel geboden bij deze conclusies gegeven de kleine steekproefgrootte. Bijkomend dient hierbij te worden opgemerkt dat de maatregelen naar aanleiding van de uitbraak van COVID-19 ervoor zorgden dat onze interventie niet

kon plaats vinden zoals gepland. Doordat er moest ingezet worden op afstandsonderwijs, werd het zelfzorgtraject noodgedwongen omgevormd tot een online traject. Het is dan ook mogelijk dat de interventie in zijn origineel geplande vorm een nog groter effect had gehad.

8.4.2 Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?

Voor de evaluatie van Zelfzorg konden we deze vraag niet beantwoorden omdat deze skills in het verleden niet geëvalueerd werden. Bijgevolg konden we enkel op T2 polsen naar hoe studenten stonden ten aanzien van de manier waarop deze soft skills binnen het opleidingsonderdeel beoordeeld werden. Zo konden we vaststellen dat studenten hier over het algemeen positief tegenover staan. Voor alle kwaliteitscriteria week de gemiddelde score in positieve richting af van 0 (= het neutraal middelpunt van de schaal). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de beoordeling van Zelfzorg vrij goed werd ontvangen, al is die uiteraard nog voor verbetering vatbaar. Zeker op vlak van het kwaliteitscriterium Herhaalbaarheid lijkt hier nog een groeimarge te zijn. De tevredenheid op T2 over dit criteria lag immers eerder aan de lage kant in vergelijking met de tevredenheid over de andere criteria. Enige voorzichtigheid is echter wel geboden bij deze conclusies gegeven de kleine steekproefgrootte. Ook hierbij dient te worden opgemerkt dat onze interventie niet 100% kon plaats vinden zoals gepland. Het is mogelijk dat de kwaliteit van de evaluatie hierdoor onderschat werd.

Tabel 8.1: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de onderdelen van Zelfzorg

Onderdelen T1	Alfa	1	2	3	4	5
1. Waardegericht leven	.83					
2. ZM: Fysiologisch	.85	.00				
3. ZM: Psychologisch	.77	.10	.58 ²			
4. Mild zijn voor jezelf	.85	.20 ¹	.41 ²	.41 ²		
5. Stress herkennen	.87	.00	.23 ¹	.19 ¹	.13	
6. Omgaan met stress	.90	-.09	.54 ²	.37 ²	.51 ²	.15
Onderdelen T2	Alfa	1	2	3	4	5
1. Waardegericht leven	.87					
2. ZM: Fysiologische noden	.86	.01				
3. ZM: Psychologische noden	.82	.12	.70 ²			
4. Mild zijn voor jezelf	.90	.10	.56 ²	.54 ²		
5. Stress herkennen	.90	.19	.47 ²	.37 ¹	.18	
6. Omgaan met stress	.89	-.07	.51 ²	.49 ²	.61 ²	.23

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T1 verwijst naar de afname die gebeurde voor de interventie, en T2 verwijst naar de afname die gebeurde na de interventie.

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 8.2: Regressie op Zelfzorg en de onderdelen ervan

Onderdelen T1	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Zelfzorg	.05	-.13	.03	.13	.10
- Waardegericht leven	.12 ²	-.22 ¹	.15	-.12	.15
- Zelfmeesterschap	.03	-.05	-.03	.14	.04
-- ZM: Fysiologisch	.06	-.01	-.10	.20 ¹	.08
-- ZM: Psychologisch	.01	-.08	.05	.03	-.01
- Mild zijn voor jezelf	.03	-.05	.13	.13	.01
- Stress herkennen	.11 ¹	-.31 ²	-.04	.04	.07
- Omgaan met stress	.04	.17	-.02	.11	.10
Onderdelen T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Zelfzorg	.20	-.47 ²	.10	.02	-.06
- Waardegericht leven	.04	.00	-.08	.10	.13
- Zelfmeesterschap	.15	-.43 ¹	-.09	.05	.03
-- ZM: Fysiologisch	.13	-.42 ¹	-.07	.09	-.03
-- ZM: Psychologisch	.20	-.38 ¹	-.11	-.01	.10
- Mild zijn voor jezelf	.04	-.17	.07	.05	.07
- Stress herkennen	.32 ¹	-.55 ²	.09	-.07	-.28
- Omgaan met stress	.23	-.38 ¹	.42 ¹	-.05	-.22

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken en het resultaat dat studenten behaalden op het vak waarin de soft skill in kwestie aan bod komt. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde betagewichten van de respectievelijke predictoren. T1 verwijst naar de afname die gebeurde voor de interventie, en T2 verwijst naar de afname die gebeurde na de interventie.

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 8.3: Betrouwbaarheden en correlaties tussen de criteria voor Zelfzorg

Criteria T2	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Geschikt	.87								
2. Vergelijkbaar	.82	.12							
3. Herhaalbaar	.94	-.06	.70 ²						
4. Transparant	.94	.11	.44 ¹	.66 ²					
5. Acceptatie	.90	.31	.55 ²	.62 ²	.77 ²				
6. Authentiek	.90	.11	.59 ²	.77 ²	.59 ²	.66 ²			
7. Eerlijk	.95	.07	.65 ²	.80 ²	.79 ²	.76 ²	.79 ²		
8. Complex	.80	.14	.30	.60 ²	.71 ²	.65 ²	.73 ²	.74 ²	
9. Betekenisvol	.86	.11	.45 ¹	.55 ²	.82 ²	.80 ²	.65 ²	.69 ²	.75 ²

Noot: Alfa verwijst naar de interne consistentie of betrouwbaarheid van de schaal. T2 verwijst naar de afname die gebeurde nadat de interventie plaats vond.

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 8.4: Regressie op de criteria voor de evaluatie van Zelfzorg

Criteria T2	R ²	Geslacht	Leeftijd	Educatie	Etniciteit
Algemeen	.12	-.25	.05	-.08	.23
- Geschikt	.22	.06	.08	-.40 ¹	.17
- Vergelijkbaar	.07	.03	.20	-.03	.16
- Herhaalbaar	.10	-.20	.08	-.05	.24
- Transparant	.12	-.22	-.05	-.18	.16
- Acceptatie	.10	-.26	.05	-.13	.14
- Authentiek	.18	-.33	.11	.20	.21
- Eerlijk	.12	-.28	.04	.02	.21
- Complex	.09	-.17	-.10	-.07	.16
- Betekenisvol	.14	-.29	-.08	-.08	.12

Noot: R² verwijst naar de variantie in de afhankelijke variabele die verklaard wordt door de achtergrondkenmerken. De andere cijfers zijn de gestandaardiseerde beta-gewichten van de respectievelijke predictoren. T2 verwijst naar de afname die gebeurde nadat de interventie plaats vond.

¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 8.5: Gemiddelden op Zelfzorg en de onderdelen ervan naar trajectdeelname

Deelgenomen	T1	T2	$\Delta T2T1$
Zelfzorg	0.35 (0.65) ¹	1.14 (0.60) ²	2
- Waardegericht leven	1.06 (0.52) ²	0.98 (0.50) ²	0
- Zelfmanagement	0.61 (0.80) ²	1.30 (0.84) ²	2
-- ZM: Fysiologisch	-0.01 (1.00) ⁰	0.97 (0.92) ²	2
-- ZM: Psychologisch	1.23 (0.84) ²	1.63 (0.87) ²	2
- Mild zijn voor jezelf	-0.75 (1.05) ²	0.24 (1.11) ⁰	2
- Stress herkennen	1.04 (1.37) ²	2.02 (0.66) ²	2
- Omgaan met stress	-0.51 (1.18) ⁰	0.99 (0.82) ²	2
Niet deelgenomen	T1	T2	$\Delta T2T1$
Zelfzorg	0.75 (0.66) ²	0.84 (0.48) ²	0
- Waardegericht leven	0.89 (0.32) ²	0.97 (0.50) ²	0
- Zelfmanagement	0.99 (0.90) ²	1.07 (0.72) ²	0
-- ZM: Fysiologisch	0.48 (0.93) ⁰	0.73 (0.93) ¹	1
-- ZM: Psychologisch	1.49 (0.84) ²	1.41 (0.66) ²	0
- Mild zijn voor jezelf	-0.63 (0.94) ⁰	-0.60 (1.00) ⁰	0
- Stress herkennen	1.94 (0.87) ²	2.16 (0.72) ²	0
- Omgaan met stress	0.41 (0.97) ⁰	0.41 (0.90) ⁰	0

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T1 verwijst naar de afname die gebeurde voor de interventie, en T2 verwijst naar de afname die gebeurde na de interventie. $\Delta T2T1$ verwijst naar het verschil tussen de scores op T2 en T1. In de kolommen "T1" en "T2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde voor alle deelnemers verschilt van 0. Of de gemiddelden verschillen over de tijd heen, is aangegeven met een cijfer in de kolom " $\Delta T2T1$ ".

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

Tabel 8.6: Gemiddelden op de criteria voor de evaluatie van Zelfzorg

Criteria	T2
Algemeen	1.61 (0.97) ²
- Geschikt	2.10 (0.61) ²
- Vergelijkbaar	1.86 (1.21) ²
- Herhaalbaar	0.91 (1.76) ¹
- Transparant	1.61 (1.31) ²
- Acceptatie	1.80 (1.16) ²
- Authentiek	1.73 (1.01) ²
- Eerlijk	1.31 (1.50) ²
- Complex	1.42 (1.17) ²
- Betekenisvol	1.77 (1.09) ²

Noot: Standaarddeviaties zijn weergegeven tussen haakjes. T2 verwijst naar de afname die gebeurde nadat de interventie plaats vond. In de kolom "T2" is met een subscript aangegeven of het gemiddelde deelnemers verschilt van 0.

⁰ ns; ¹ $p < .05$; ² $p < .01$.

9 DISCUSSIE

In academiejaar 2018-2019 startte KdG een onderzoek naar pistes ter evaluatie van soft skills. In verschillende opleidingen leeft immers de vraag hoe de evaluatie van soft skills best aangepakt kan worden. Om deze vraag te beantwoorden, werden vijf opleidingen geselecteerd. Voor elke opleiding werd in het kader van dit onderzoek een onderwijskundige interventie uitgewerkt voor het academiejaar 2019-2020. Omdat er in het stuk over soft skills evalueren in de inleiding van dit rapport veel aandacht werd besteed aan het aanleren van soft skills, probeerden we er bij de uitwerking van onze interventies rekening mee te houden dat, als men soft skills wil bevorderen, men ook oog moet hebben voor het formatieve aspect. Onze aandacht ging daarvoor niet alleen uit naar het evalueren van maar ook naar het aanleren van soft skills.

In de inleiding werd verder ook benadrukt dat, wat in een bepaald domein als een soft skill wordt beschouwd in een ander domein als een hard skill kan worden beschouwd (Schulz, 2008), en dat wat relevante soft skills zijn, ook afhangt van de noden binnen een bepaalde context (Cinque, 2016; Curtis, 2004a). Gezien een waaier aan uiteenlopende opleidingen aan dit project mee deden, kon verwacht worden dat ze zich op andere soft skills zouden willen richten, of dat ze aan andere onderdelen van een bepaalde soft skill zouden willen werken. Het was waarschijnlijk dat ze dat elk op hun eigen manier zouden willen doen (en dit misschien zelfs ook in het verleden al deden) en dat de haalbare of wenselijke evaluaties zouden verschillen van opleiding tot opleiding. Niet elke opleiding is immers in dezelfde informatie geïnteresseerd. Opleidingen verschillen bovendien in de mate waarin ze expliciet willen inzetten op het aanleren van soft skills en de manier waarop ze dat willen of kunnen doen. Om ons project zinvol te houden, dienden de deelnemende opleidingen dan ook over de nodige autonomie te beschikken opdat dit onderzoeksproject aan hun noden tegemoet zou komen. Om er tegelijkertijd toch ook voor te zorgen dat er een zekere uniformiteit en vergelijkbaarheid in ons project aanwezig was over opleidingen heen, werd een gemeenschappelijk kader uitgewerkt van waaruit aan de geplande interventies vorm kon worden gegeven. Dit gemeenschappelijk kader diende ons in staat te stellen om, ondanks de verscheidenheid aan vernieuwingen die werden doorgevoerd, aan het einde van de rit toch een aantal overkoepelende conclusies te trekken.

Het hogervermelde gemeenschappelijk kader werd uitgewerkt in de vorm van een template en meer bepaald in de vorm van een gestandaardiseerde documentstructuur (zie Tabel 3.1) die aan de opleidingen bezorgd werd als basis om na te denken over de soft skills waar ze op wilden inzetten en hoe ze dat dan wilden aanpakken. Deze template diende vooral om de interventies (of vernieuwingen) die in de opleidingen uitgewerkt werden scherp te krijgen. De opleidingen kregen zo de ruimte om dit project op hun eigen manier aan te pakken. Niet alle aanbevelingen uit de inleiding werden in deze template meegenomen. Soms kon dat ook niet. De aard en de duur van ons project lieten bijvoorbeeld geen evaluatie toe van een leerlijn die over het hele curriculum werd uitgespreid. In alle gevallen dienden de opleidingen zich wel af te vragen welke soft skills binnen hun domein belangrijk zijn en hoe ze het belang daarvan zouden communiceren naar hun studenten. Vervolgens dienden ze in de literatuur op zoek te gaan naar operationele definities van de soft skills in kwestie. Afhankelijk van hun concrete plannen dienden de opleidingen een keuze te maken voor bepaalde evaluatievormen. Indien hun wens ook een formatief karakter had, dienden ze tot slot ook na te denken over een leertraject.

In het jaar van de interventies werden alle studenten die binnen de deelnemende opleidingen het relevante opleidingsonderdeel volgden op twee tijdstippen uitgenodigd om mee te doen aan

ons onderzoek: aan het begin van het opleidingsonderdeel (= Tijdstip 1 of T1) en op het einde ervan (= Tijdstip 2 of T2). Op T1 kregen studenten een vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de in het kader van deze studie gekozen soft skills (= hun zelf ingeschatte competentie). Op T2 kregen studenten dezelfde vragen, maar bovendien werd aan de hand van een aantal kwaliteitscriteria ook gepolst naar wat ze vonden van de manier waarop deze soft skills beoordeeld werden binnen hun opleiding of binnen het opleidingsonderdeel. Waar mogelijk werden de studenten die binnen de deelnemende opleidingen het relevante opleidingsonderdeel volgden op het eind van het jaar voorafgaand aan de interventie eveneens uitgenodigd om aan ons onderzoek deel te nemen (= Tijdstip 0 of T0). Op T0 kregen deze studenten eveneens de vragenlijst waarin gepolst werd naar hun zelfinschatting op de in het kader van deze studie gekozen soft skills, aangevuld met de vragen waarin via een aantal kwaliteitscriteria gepolst werd naar wat ze vonden van de manier waarop deze soft skills beoordeeld werden (uiteraard enkel wanneer dat in het jaar voorafgaand aan onze interventie ook al het geval was). Aan de hand van deze bevragingen, probeerden we een antwoord te krijgen op twee verschillende vragen: (1) brengen de interventies competentiegroei teweeg in de relevante soft skills, en (2) verhogen de interventies de gepercipieerde kwaliteit van de manier waarop de relevante soft skills binnen de opleiding of het relevante opleidingsonderdeel geëvalueerd worden.

9.1 Samenvatting van de resultaten

9.1.1 Brengen de interventies competentiegroei teweeg?

We beschrijven de interventies en resultaten eerst in het algemeen om ze nadien meer in detail per studie weer te geven. De interventies in functie van het aanleren van de gekozen soft skills waren voor de verschillende studies vergelijkbaar en vielen op te delen in 3 grote stukken.

1. Heldere verwachtingen: in alle studies werd geëxpliciteerd wat wordt verstaan onder de gekozen soft skills. Dit vertaalde zich in het werken met een scorewijzer, checklist of rubric. De verwachtingen konden daardoor scherper werden benoemd in gesprekken met studenten, en werden vaak ook expliciet aangekaart tijdens feedbackmomenten, coaching-gesprekken en doorheen de portfolio's. De scorewijzer, checklist of rubric werd ook als leidraad gebruikt bij de evaluatie. Er werd vaak ook met voorbeelden gewerkt om de verwachtingen te verhelderen: een voorbeeldverslag of voorbeeldcasus.
2. Expliciete leermomenten: de gekozen soft skills werden vaak ook in vorige jaren al meegenomen in de beoordeling of tussentijdse feedback, maar in het verleden werden er minder expliciete leermomenten voorzien. Door middel van een inleidende les, door het werken met casussen of door studenten zelf leeractiviteiten te laten selecteren per soft skill, werden doelgerichte leermomenten voor de gekozen soft skills voorzien.
3. Feedback en zelfreflectie: bewustzijn van je eigen kunnen is een belangrijke stap in het aanleren van soft skills. Daarom is feedback een belangrijke tool om al doende de soft skills van studenten te verbeteren: feedback van medestudenten, feedback en coaching van docenten of het werkveld, ... Zelfreflecties en/of het werken met een portfolio hielpen studenten om doelgericht verder aan de slag te gaan.

In het algemeen leverden de verschillende studies positieve resultaten op. In zo goed als alle gevallen was er effectief zelfgerapporteerde groei op de gekozen soft skills naar aanleiding van de interventies. Het is moeilijk om de resultaten aan één aspect toe te kennen maar de combinatie van de verschillende interventies droeg zeker bij aan de ontwikkeling van de soft skills in

kwestie. We beschrijven hieronder in meer detail de interventies en resultaten per studie.

Om de vraag te beantwoorden of de interventies (zelfgerapporteerde) competentiegroei te weegbrengen, werd in elke opleiding voor elke relevante soft skill een vragenlijst opgesteld waarmee studenten een zelfinschatting konden maken van het niveau dat ze voor deze skill behalen. Door een vergelijking van de resultaten op T2 en T1 komen we te weten of de zelfinschatting van studenten gewijzigd is door het volgen van het opleidingsonderdeel. Maar hoewel die informatie belangrijk om weten is, volstaat die niet om te kunnen zeggen dat de interventies hier ook iets toe heeft bijgedragen. In sommige gevallen werd er in het verleden namelijk ook reeds aan deze soft skills gewerkt, en in alle gevallen kan men er redelijkerwijs van uitgaan dat soft skills zich met de leeftijd ontwikkelen, ook wanneer er niet expliciet aan gewerkt wordt. Door een vergelijking van de resultaten op T2 en T0 krijgen we een indicatie van of mogelijke wijzigingen in de zelfinschatting van studenten groter geworden zijn in het jaar van de interventie. Die vergelijking leert ons dus iets over de zelfinschatting aan het einde van het opleidingsonderdeel in het jaar met de aangebrachte wijzigingen in vergelijking met de zelfinschatting aan het einde van het opleidingsonderdeel in het jaar zonder de wijzigingen. Bijkomend werden op T2 voor alle soft skills nog vijf extra vragen gesteld die rechtsreeks polsten naar de zelfgepercipieerde vooruitgang onder studenten in de relevante periode.

In Studie 1 (binnen EBASO; de Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs) werd Zelfmanagement expliciet in de lessen ingebracht en de studenten dienden elke week een vergaderverslag te maken dat besproken werd aan de hand van een nieuw ingevoerde scorewijzer. Op deze manier werd het engagement dat studenten moesten opnemen zichtbaarder. Zo werd het eigen functioneren duidelijker (zelfmanagement), en konden deze engagementen ook wekelijks beoordeeld worden door de andere groepsleden. Om de verslagen homogeen te krijgen, werd er een voorbeeldverslag ter beschikking gesteld. Voor Samenwerken werden geen fundamentele vernieuwingen aangebracht aan de manier waarop dit werd aangeleerd. Wekelijks werd er een relevant theoretisch concept ingeleid en op geregelde tijdstippen kregen studenten feedback op hun tussentijdse opdrachten, maar dit was in het verleden ook reeds het geval. De feedback die gegeven werd op de tussentijdse opdrachten werd wel meer afgestemd op de vernieuwde scorewijzer en zodoende ook op de relevante samenwerkingsvaardigheden. Op het einde van het opleidingsonderdeel schatten studenten zich op beide vaardigheden hoger in dan aan het begin van het opleidingsonderdeel, maar uit een vergelijking met het jaar tevoren bleek dat studenten zich enkel significant hoger inschatten dan studenten het jaar tevoren voor wat Zelfreflectie betreft (= een deelcomponent van Zelfmanagement). De interventie bracht dus geen competentiegroei teweeg voor Samenwerken, maar dat is niet vreemd omdat er voor deze soft skill geen grote wijzigingen werden doorgevoerd. Voor Zelfmanagement resulteerde de interventie slechts in beperkte competentiegroei. De effecten bleven beperkt tot de deelcomponent Zelfreflectie. De studenten op T2 waren echter significant jonger dan op T0. De significant hogere leeftijd van studenten op T0 kan ervoor gezorgd hebben dat zij al verder stonden in hun leerproces, waardoor de effecten voor Zelfmanagement ten gevolge van onze interventie ten dele gemaskeerd en dus onderschat werden. Voor wat Samenwerken betreft, dienen we hier nog op te merken dat het niveau van de relevante zelfinschattingen ook op T0 sowieso al heel hoog lag. Dit was ook de reden waarom er in het kader van dit onderzoek niet aan het leertraject inzake Samenwerken werd gesleuteld. Dit leek immers niet nodig.

In Studie 2 (binnen AFI; Accountancy-Fiscaliteit) werden de gekozen soft skills in het verleden slechts beperkt aangeleerd in een bootcamp. In het kader van dit onderzoek werd een traject ontwikkeld waarin de student aan zet is. Die dient doorheen het academiejaar leeractiviteiten te selecteren en kansen te grijpen om zijn skills te ontwikkelen. Deze activiteiten kunnen les-gerelateerd zijn (bijv. een debat tijdens de taalles, een simulatie van het geven van advies binnen het opleidingsonderdeel Praktijk en Project, het in team oplossen van gevalstudies binnen de les "Fiscaal beleid voor de KMO", ...), kunnen plaats vinden tijdens de stage (bijv. een mail opstellen naar of een gesprek voeren met een klant, ...) of kunnen extern zijn (bijv. bijles geven, een studentenjob doen, ...). Voor al deze activiteiten kan de student feedback vragen over (één of meerdere) aspecten van een bepaalde soft skill. Voor elke soft skill dient de student in totaal op minstens drie activiteiten naar keuze feedback te verzamelen in een portfolio. Daarnaast werden ook 'vaste' feedbackmomenten ingepland. Dit zijn formele trainingen die elke student moet doen en waarvoor hij feedback ontvangt. Onder meer het eerste leergroepgesprek van de stage en de assessment-sessie georganiseerd door Randstad bij de start van het opleidingsonderdeel zijn zo'n vaste momenten. Tot slot vond er opnieuw een afsluitend bootcamp plaats. Doorheen het jaar werd er bovendien met rubrics gewerkt die formatief ingezet werden. De interventie was voor zowel Communicatie als Zelfmanagement en alle deelcomponenten hiervan een succes in termen van de competentiegroei die teweeggebracht werd. Op het einde van de rit schatten studenten zich op beide vaardigheden hoger in dan aan het begin van het opleidingsonderdeel, en uit een vergelijking met het jaar tevoren bleek dat studenten zich voor beide vaardigheden hoger inschatten dan vergelijkbare studenten het jaar tevoren deden. Bijkomend dient hierbij te worden opgemerkt dat de maatregelen naar aanleiding van de uitbraak van COVID-19 ervoor zorgden dat onze interventie niet 100% kon plaats vinden zoals gepland. Doordat er moest ingezet worden op afstandsonderwijs, dienden veel stages te worden ingekort en diende de afsluitende bootcamp online gehouden te worden. Het is dan ook mogelijk dat de interventie in zijn origineel geplande vorm een nog groter effect had gehad.

In Studie 3 (binnen SJD; Sociaal Juridische Dienstverlening) werd er in het kader van dit onderzoek afgestapt van "eerst doceren" en "nadien toepassen". Er werd ook voor geopteerd om niet meer met fictieve casussen te werken maar met "echte" casussen uit het werkveld. De focus verschoof daardoor van een specifiek beroepsproduct naar een casus in zijn totaliteit. Eenzelfde casus kan immers aanleiding geven tot meerdere beroepsproducten. In een eerste stap kregen studenten klassikaal een casus voorgelegd die de docent samen met hen oploste. Zo kregen studenten zicht op welke deeltaken er zijn, op welke beroepsproducten hieruit kunnen voortvloeien, en op de verschillende soft skills die daarbij worden vereist. De soft skills die nodig zijn om een casus te behandelen werden daarbij expliciet onder de aandacht gebracht. Hiertoe werd per soft skill een checklist aangeboden die als leidraad kon dienen bij het verwerken van een casus (zie Appendix 2.8, Appendix 2.9 en Appendix 2.10). In een tweede stap kregen de studenten een authentieke casus voorgelegd. Die dienden ze in groepjes van twee aan te pakken. In een derde stap voorzag de docent de ingediende dossiers van commentaar, en besprak hij klassikaal de casus zoals hij die zelf opgelost had. De docent besprak zo alle beroepsproducten die uit een bepaalde casus voortvloeiden. Hierbij had de docent expliciet aandacht voor de onderzoekende houding (= studenten moesten kunnen aantonen hoe zij tot hun beroepsproducten ware gekomen) en de in het beroepsproduct gehanteerde communicatie. Op het einde van elke casusbespreking vroeg de docent ook om kritisch op de casus en de aan bod gekomen oplossingen te reflecteren teneinde het Ethisch denken in de kijker te zetten en te oefenen. Stappen 2 en 3 werden vervolgens herhaald. Zo kregen studenten doorheen het

vak meerdere casussen te verwerken die elk een verschillende problematiek omhelsden en dus ook verschillende rechtsdomeinen aanboorden. De interventie was voor zowel Communicatie, Onderzoekende houding als Ethisch denken een succes in termen van de competentiegroei die teweeggebracht werd. Op T2 schatten studenten zich voor alle vaardigheden hoger in dan op T1, en uit een vergelijking van T2 met T0 bleek dat studenten zich voor alle vaardigheden behalve Omgaan met feedback (een deelcomponent van Communicatie) hoger inschatten dan vergelijkbare studenten het jaar tevoren deden. Bijkomend dient hierbij te worden opgemerkt dat de maatregelen naar aanleiding van de uitbraak van COVID-19 ervoor zorgden dat onze interventie niet 100% kon plaats vinden zoals gepland. Het is dan ook mogelijk dat de interventie in zijn origineel geplande vorm een nog groter effect had gehad.

In Studie 4 (binnen MCT; Multimedia en Communicatietechnologie) werden de gekozen soft skills in het verleden slechts beperkt aangeleerd. Zij werden niet expliciet benoemd en hoogstens terloops aangehaald. In het kader van dit onderzoek werd hier expliciet rond gewerkt. In elk van de laatste drie projectweken werd telkens gericht gewerkt aan één van gekozen soft skills. Voor elk van deze soft skills werd er, in de projectweek waarin hierop gefocust wordt, een introductie in de vorm van een inleidende les gegeven. In deze les werd ingegaan op wat die skill betekent, waarom die belangrijk is, en wat hier de belangrijke elementen van zijn. De focus voor het zelfreflectieverslag werd in een bepaalde periode ook telkens gelegd op de soft skill waarop dan gefocust werd. Rond dit reflectieverslag werd eenmalig een feedbackgesprek gehouden (= in projectweek 2). De verdere coaching richtte zich (al naargelang de periode) voornamelijk op planning (i.e., zelfmanagement), communicatie of samenwerken. Deze verdere coaching richtte zich in eerste instantie op studenten verder helpen in het maken van de stand-alone opdrachten, POP-opdrachten of bij onderdelen van het project. De interventie was voor zowel Communicatie, Samenwerken als Zelfmanagement een succes in termen van de competentiegroei die teweeggebracht werd, maar enkel voor autochtone studenten. Autochtone studenten gingen er doorheen het opleidingsonderdeel op vooruit en op het einde van het opleidingsonderdeel schatten ze zich voor alle vaardigheden significant hoger in dan vergelijkbare studenten het jaar tevoren deden. Voor allochtone studenten deed de interventie echter meer kwaad dan goed. Zij gingen er op achteruit doorheen het opleidingsonderdeel en op het einde van het opleidingsonderdeel schatten ze zich voor alle vaardigheden significant lager in dan vergelijkbare studenten het jaar tevoren. Vermoedelijk was dit een gevolg van het feit dat er door de corona-maatregelen moest worden ingezet op afstandsonderwijs. Het vermoeden bestaat dat afstandsonderwijs beter werkt voor autochtone dan voor allochtone studenten. Maar we kunnen niet uitsluiten dat dit ook een gevolg kan zijn geweest van de interventie op zich. Mogelijks hield die onvoldoende rekening met de specifieke noden van allochtone studenten. Dit dient in de toekomst opgevolgd te worden. Bijkomend dient hierbij te worden opgemerkt dat, doordat er noodgedwongen moest ingezet worden op afstandsonderwijs in Periode 3 en 4, sommige aspecten van de interventie moesten worden aangepast (lees: afgezwakt). Het is niet enkel mogelijk dat de interventie in zijn origineel geplande vorm wel een gunstig effect zou hebben gehad op de allochtone studenten, maar het is ook mogelijk dat de interventie zo een nog groter effect had gehad op de autochtone studenten.

In Studie 5 (binnen Orthopedagogie) werd de soft skill Zelfzorg in het verleden niet belicht. In het kader van dit onderzoek werd daar verandering in aangebracht. Omdat Zelfzorg vrij abstract is, werd er eerst nagedacht over de voor de opleiding relevante deelvaardigheden van deze soft skill. Voor de studenten die in het kader van het spoor "Attitude" aangaven dat ze aan zelfzorg

wilden werken, kregen een vrijblijvend digitaal zelfzorgtraject aangereikt. Dit traject begon met een theoretische uiteenzetting die in ging op de definitie van zelfzorg, de deelcompetenties, het verloop en inhoud van het traject en hoe de studenten dit aanbod uiteindelijk zouden kunnen verwerken in hun persoonlijk ontwikkelingsplan. Deze theoretische uiteenzetting werd gevolgd door vier workshops: een workshop rond stress, een workshop rond de relatie tussen persoonlijkheidskenmerken, stress en burn-out en het belang van zelfaanvaarding, een workshop rond zowel biologische en fysiologische basisbehoeften als psychologische basisbehoeften, en een workshop met tips over "hoe preventief te werken aan zelfzorg als buffer tegen burn-out". Elk van de aangeboden workshops begon met een theoretische uiteenzetting, maar eindigde met een opdracht die de studenten dienden uit te voeren en waarvan ze de neerslag dienden te uploaden. Pas nadat de opdracht voor een bepaalde workshop werd geupload kreeg de student toegang tot de volgende workshop. We beschikten niet over gegevens op T0, maar doordat het traject vrijblijvend was voor studenten die in het kader van het spoor "Attitude" aangaven dat ze aan zelfzorg wilden werken, resulteerde dit in een experimentele groep en een controlegroep hadden. De eerste groep nam deel aan het leertraject, de tweede niet. Op T1 waren beide groepen niet significant verschillend. De studenten uit beide groepen bleken van mening dat ze er, wat zelfzorg betreft, op vooruit gingen tijdens de periode van dit traject. Wanneer de zelfinschattingen van studenten op T2 en T1 met elkaar vergeleken werden, werd deze zelfgepercipieerde vooruitgang, retrospectief gemeten op T2, grosso modo enkel bevestigd voor de studenten in de experimentele groep. De zelfinschatting van deze studenten op Zelfzorg en alle deelcomponenten (behalve Waardegericht leven) bleek op T2 significant hoger dan op T1. Voor de studenten in de controlegroep was dit enkel zo voor de deelcomponent Fysiologische en cognitieve noden. Studenten in de experimentele groep rapporteerden dus meer competentiegroei op T2 dan studenten in de controlegroep. Hieruit kunnen we concluderen dat het zelfzorgtraject een succes was.

9.1.2 Verhogen de interventies de kwaliteit van de evaluatie?

We beschrijven de interventies en resultaten eerst in het algemeen om ze nadien meer in detail per studie weer te geven. De interventies in functie van het evalueren van de gekozen soft skills waren voor de verschillende studies vergelijkbaar en vielen op te delen in 3 grote stukken.

1. Scorewijzer, checklist of rubric: net zoals ze een belangrijke rol speelden in het helder maken van de verwachtingen inzake de soft skills en het geven van tussentijdse feedback, kregen de uitgewerkte criteria een belangrijke rol bij de evaluatie. Het is net het doorlopend gebruik van deze criteria in doelstellingen, werkvormen en evaluaties die de evaluatie extra kwaliteitsvol maakt (constructive alignment).
2. Aandacht voor het leerproces: in de verschillende studies was er telkens aandacht voor het leerproces. Studenten evalueerden zichzelf en elkaar, en hun denkprocessen kwamen expliciet aan bod in het portfolio of wanneer studenten moesten aangeven hoe een beroepsproduct tot stand kwam. Studenten leerden op deze manier werken met de criteria en werden zich, door ook anderen te beoordelen, bewuster van de eigen prestaties. Dit draagt bij aan de transparantie en acceptatie van de eindevaluatie.
3. Holistisch beoordelen: de meeste opleidingen kozen voor een holistisch oordeel. Criteria worden wel geëxpliciteerd en gebruikt als werkinstrument, maar niet als een afzonderlijk af te vinken checklists waarvan de eindscore een som is van de verschillende onderdelen. Het eindoordeel werd veelal bepaald door meerdere meetpunten: bijv. het staven

van soft skills met bewijsmateriaal in een portfolio, een beoordeling door meerdere docenten, observaties van medestudenten, ... Vaak overlegden docenten ook over de evaluaties om inhoudelijk sterker op elkaar af te stemmen.

In het algemeen leverden de verschillende studies positieve resultaten op. In zo goed als alle gevallen stonden studenten positief ten opzichte van de nieuwe manier van evalueren. Daar waar kon vergeleken worden met het vorige academiejaar, werd de nieuwe beoordeling quasi altijd beter bevonden. Gedetailleerde resultaten per studie vind je hieronder.

Om de vraag te beantwoorden of de interventies de kwaliteit van de evaluatie konden verhogen, werd beroep gedaan op het "Competentie Assessment Wiel" van Baartman et al. (2006, 2007). In dit model worden 12 kwaliteitscriteria naar voor geschoven waaraan evaluatieprogramma's zouden moeten voldoen. In het kader van dit project besloten we ons te beperken tot de 9 meest relevante criteria: (1) Geschiktheid, (2) Vergelijkbaarheid, (3) Herhaalbaarheid, (4) Transparantie, (5) Acceptatie, (6) Authenticiteit, (7) Eerlijkheid, (8) Complexiteit, en (9) Betekenisvolheid (zie Tabel 3.2). Deze criteria kunnen inzicht verschaffen in wat de studenten vonden van de manier waarop de relevante soft skills geëvalueerd werden. Indien deze soft skills ook reeds geëvalueerd werden in het jaar voorafgaand aan de interventies, dan konden we op basis van een vergelijking tussen de scores op T2 en T0 nagaan of de interventies gezorgd hebben voor meer waardering voor de manier waarop deze soft skills beoordeeld werden. Daarnaast vergeleken we waar mogelijk (= in de studies waar er op T0 reeds een evaluatie was maar waar deze evaluatie op T2 gewijzigd werd) de grootte van de correlaties tussen de zelfinschattingen en het behaalde resultaat. Gegeven dat de capaciteit om jezelf te evalueren gezien wordt als een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van soft skills (zie 2.2.6), is het relevant om te weten in welke mate het resultaat dat studenten behaalden voor een soft skill overeenstemt met hun zelfinschatting. Indien onze interventies een leerproces in gang zetten of versterkten en/of resulteerden in een betere evaluatie, zou dit zich moeten vertalen in een groter geworden correlatie tussen de zelfinschattingen en het eindresultaat.

In Studie 1 (binnen EBASO; de Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs) werd er gesleuteld aan de evaluatie van Samenwerken en werd er een evaluatie voor Zelfmanagement ingevoerd. Voor Samenwerken bleef de portfolio behouden, maar omdat er op T0 over de criteria Herhaalbaarheid en Complexiteit beduidend minder tevredenheid bestond dan over de andere criteria, werd geprobeerd hieraan tegemoet te komen. Om meer tevredenheid qua Herhaalbaarheid te bewerkstelligen, besloten de docenten intensiever te overleggen over hun evaluaties opdat die minder afhankelijk zouden worden van wie de concrete beoordelaar is. Om meer tevredenheid qua Complexiteit te bewerkstelligen, besloten de docenten in het portfolio meer ruimte te maken voor de denkprocessen van studenten. Daartoe werd ook een nieuwe scorewijzer opgesteld (zie Appendix 12.2). Ook Zelfmanagement werd expliciet onderdeel van het portfolio, zij het in geringere mate. In de vernieuwde scorewijzer kwamen nu ook elementen rond stiptheid en zelforganisatie te staan. Voor de evaluatie van beide soft skills stonden de studenten op T2 positief ten aanzien van de beoordeling. Op T2 werden de kwaliteitscriteria van de beoordeling van Samenwerken over het algemeen hoger gequoteerd dan op T0, maar de verschillen waren niet significant, uitgezonderd voor Acceptatie. De vernieuwde beoordeling voor Samenwerken werd dus meer acceptabel bevonden. Voor de twee criteria die aanleiding gaven tot de aanpassingen aan de evaluatie, met name Herhaalbaarheid in Complexiteit, werd vooruitgang geboekt,

maar ook hier waren de verschillen niet significant. Bijkomende analyses wezen uit dat de eindresultaten voor Samenwerken op T2 dichter aanleunden bij de zelfinschattingen, al was ook deze vooruitgang niet significant. Op zich niet erg verwonderlijk, want het eindresultaat kwam tot stand op basis van een holistische beoordeling van een portfolio, een peer assessment en de gepercipieerde progressie die studenten doorheen het opleidingsonderdeel maken. In deze score werd zowel rekening gehouden met Samenwerken als met Zelfmanagement.

In Studie 2 (binnen AFI; Accountancy-Fiscaliteit) dienden studenten zichzelf op het einde van het traject te evalueren op de gekozen soft skills. Ze dienden deze zelfevaluatie te staven met bewijsmateriaal verzameld tijdens het academiejaar. Dit bewijsmateriaal moest onder de vorm van een portfolio worden ingediend. In deze portfolio moesten ze reflecteren over de bootcamp en over acties die ze tijdens het academiejaar ondernomen hadden ter versterking van hun soft skills. Het portfolio in kwestie werd door 2 à 3 docenten beoordeeld. De vraag of deze manier van werken beter bevonden werd dan die in het verleden is hier niet relevant aangezien deze soft skills in het verleden niet werden beoordeeld. Wat we wel konden vaststellen is dat de studenten op T2 positief stonden ten aanzien van de manier waarop beide soft skills geëvalueerd werden, al is die evaluatie allicht nog voor verbetering vatbaar. Zeker op vlak van de criteria Herhaalbaarheid en Complexiteit lijkt hier nog een groeimarge te zijn. De tevredenheid op T2 over deze criteria lag immers lager dan die over de andere criteria. Bijkomende analyses op T2 wezen uit dat het eindresultaat voor het portfolio significant positief gecorreleerd was met zowel de zelfinschatting voor Communicatie en alle deelcomponenten als de zelfinschatting voor Zelfmanagement en alle deelcomponenten. Dit wijst erop dat de studenten en de betrokken docenten op een gelijkaardige manier naar deze skills kijken of hebben leren kijken en dat beide skills en al hun deelcomponenten ook daadwerkelijk meespeelden in de eindevaluatie. Het eindresultaat kwam tot stand op basis van een holistische beoordeling van een portfolio. In deze score werd zowel rekening gehouden met Communicatie als met Zelfmanagement.

In Studie 3 (binnen SJD; Sociaal Juridische Dienstverlening) werd, net als in het verleden, een mondeling en schriftelijk examen gehouden. In beide gedeelten werd er dit jaar verwacht dat de studenten een casus die in de lessenreeks aan bod kwam opnieuw analyseerden en tot een beroepsproduct komen (= een ander dan de beroepsproducten die voor deze casus in de lessenreeks aan bod kwamen). Ter beoordeling van zowel Communicatie als Onderzoekende houding werd gebruik gemaakt van checklists (zie Appendix 2.8 en 2.9) die ze reeds leerden gebruiken tijdens het uitwerken van de beroepsproducten in de lessenreeks. Voor Onderzoekende houding diende een student te kunnen aantonen op welke wijze het beroepsproduct tot stand kwam en in welke fase van het probleemgericht model dit product zich situeert. Ethisch denken werd niet expliciet beoordeeld, maar op het einde van het examen dienden de studenten wel te reflecteren op het eindresultaat en werd hen gevraagd of zij het resultaat rechtvaardig vinden of niet. Ook hiervoor werd een checklist ter beschikking gesteld waar studenten reeds tijdens in de lessen gebruik van leerden maken (zie Appendix 2.10). Op T2 werden alle kwaliteitscriteria van de beoordeling voor zowel Communicatie als Onderzoekende houding significant hoger gequoteerd dan op T0. De vernieuwde beoordeling werd dus in beide gevallen beter bevonden. Bijkomende analyses wezen uit dat de relevante eindresultaten voor beide skills op T2 dichter aanleunden bij de zelfinschattingen, al was deze vooruitgang niet significant voor Onderzoekende houding en diens deelcomponenten en Gespreksvaardigheid (een deelcomponent van Communicatie). Het eindresultaat kwam echter tot stand op basis van een mondeling en schriftelijk examen waarin telkens meer dan enkel de soft skills in kwestie beoordeeld werden.

In Studie 4 (binnen MCT; Multimedia en Communicatietechnologie) werd meer nadruk gelegd op de gekozen soft skills. Het percentage van de evaluatie werd daartoe aangepast: 30% ging nu naar de eindproducten die de studenten vervaardigden (voorheen was dit 40%); 70% naar de evaluatie van de soft skills (voorheen 60%). Van die 70% kon 30% worden verdiend op basis van het Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP), dat werd hervormd opdat studenten meer aandacht zouden besteden aan de gekozen soft skills. De resterende 40% kon worden verdiend op basis van observaties door docenten en medestudenten. Studenten werden daartoe aangesproken tijdens de contacturen. De docenten probeerden snel te reageren indien ze merkten dat studenten minder goed functioneerden bij het uitvoeren van hun taken. Daarnaast werd er op het einde van projectweek 4 een peer assessment gehouden waarin studenten zichzelf en elkaar dienen te beoordelen. Dit werd niet enkel summatief maar ook formatief ingezet. Op T2 werden zo goed als alle kwaliteitscriteria van de beoordeling voor Communicatie en Samenwerken significant hoger gequoteerd dan op T0. Voor Zelfmanagement waren deze verschillen eerder minimaal. De vernieuwde beoordeling voor Communicatie en Samenwerken werd dus beter bevonden, maar die voor Zelfmanagement werd enkel beter bevonden qua Geschiktheid. Bijkomende analyses wezen uit dat de resultaten van het relevante peer assessment voor Communicatie op T2 niet dichter aanleunde bij de zelfinschattingen. Voor Samenwerken ging enkel de zelfinschatting voor Professionele participatie dichter aanleunen bij het resultaat van het peer assessment. Voor Zelfmanagement en alle deelcomponenten ervan was de samenhang tussen de zelfinschattingen en het resultaat van het peer assessment op T2 beduidend groter dan op T0. Dit zou erop kunnen wijzen dat studenten een beter begrip hebben van wat Professionele participatie en Zelfmanagement inhouden en dat ze zowel zichzelf als hun medestudenten beter hebben leren inschatten door de wijzigingen aan het opleidingsonderdeel. In het effectieve eindresultaat speelden echter ook andere zaken mee dan de soft skills in kwestie.

In Studie 5 (binnen Orthopedagogie) werd Zelfzorg als een extra indicator toegevoegd aan het spoor "Attitude". Het was echter ook voor de studenten die Zelfzorg weerhielden als indicator om aan te werken niet duidelijk of deze indicator ook daadwerkelijk aan bod kwam tijdens het eindevaluatiegesprek. De vraag of deze manier van werken beter bevonden werd dan die in het verleden is hier niet relevant aangezien deze soft skill in het verleden niet werden beoordeeld. Op T2 bleken de studenten die Zelfzorg als indicator weerhielden over het algemeen positief te staan ten aanzien van de manier waarop dit beoordeeld werd, al is de beoordeling uiteraard nog voor verbetering vatbaar. Zeker op vlak van het criterium Herhaalbaarheid lijkt hier nog een groeimarge te zijn. De tevredenheid over dit criterium lag op T2 eerder aan de lage kant in vergelijking met de tevredenheid over de andere criteria. Enige voorzichtigheid is echter wel geboden bij deze conclusies gegeven de kleine steekproefgrootte.

Voor Studie 2, 3, 4 en 5 dient te worden opgemerkt dat onze interventie niet 100% kon plaats vinden zoals gepland omwille van de maatregelen die dienden te worden genomen betreffende de uitbraak van COVID-19. Het is dan ook mogelijk dat de kwaliteit van de evaluatie hierdoor in alle deze studies onderschat werd en/of dat de correlatie tussen het eindresultaat en de zelfinschatting In Studie 2, 3, en 4 hierdoor gedrukt werd.

9.2 Bespreking van de resultaten

De eerste onderzoeksvraag betrof de vraag of de interventies competentiegroei teweegbrengen. Grosso modo kunnen we deze vraag positief beantwoorden. In quasi elke studie die we uitvoer-

den was er evidentie voor het feit dat de interventie tot meer zelfgerapporteerde competentiegroei had geleid. Uitzonderingen werden gevormd voor Samenwerken in Studie 1 (een soft skill die ook niet wezenlijk anders aangeleerd werd dan voorheen omdat dat voorheen ook reeds adequaat gebeurde), voor Informatievaardigheid en Organisatie (= 2 van de 3 deelcomponenten van Zelfmanagement in Studie 1 en Studie 4), voor Procedurele vaardigheid (= 1 van de 5 deelcomponenten van Communicatie in Studie 2), voor Omgaan met feedback (= 1 van de 3 deelcomponenten van Communicatie in Studie 3) en voor Waardegericht leven (= 1 van de 7 deelcomponenten van Zelfzorg in Studie 5). In Studie 4 was het bovendien zo dat er enkel competentiegroei teweeggebracht werd bij autochtone studenten. Op deze laatste bevinding gingen we reeds eerder dieper in. Algemeen kunnen we concluderen dat, daar waar expliciet ingezet werd op het aanleren van soft skills, dit grotendeels succesvol was, al lijken sommige soft skills niet helemaal adequaat aangepakt (i.e., Informatievaardigheid en Organisatie, Procedurele vaardigheid, Omgaan met feedback en Waardegericht leven). Waar er niet expliciet ingezet werd op het aanleren van een bepaalde soft skill (i.e., voor Samenwerken in Studie 1), vonden we geen extra competentiegroei. Voor Samenwerken in Studie 1 is het goed mogelijk dat extra inspanningen geen aantoonbare meerwaarde meer zouden hebben gehad omdat de zelfgerapporteerde competentie voor deze soft skills sowieso al erg hoog lag en er uiteraard een plafond is aan de mate waarin men een vaardigheid kan aanleren. Wil men competentiegroei teweegbrengen, dan volstaat het duidelijk niet om enkel aan de evaluatie te sleutelen, maar dan is het nodig om hier een doordacht leertraject rond uit te werken. Dat klinkt op zich logisch, maar in de praktijk gaat men er vaak van uit dat studenten soft skills leren door ze te gebruiken, en wordt er minder aandacht gegeven aan het expliciet aanleren ervan.

De tweede onderzoeksvraag betrof de vraag of de interventies de kwaliteit van de evaluatie konden verhogen. In de meeste studies werd geprobeerd de kwaliteit van de evaluatie te verhogen door de evaluatie (beter) te laten aansluiten bij de manier waarop de soft skills uiteen-gerafeld werden in deelcomponenten. In de meeste opleidingen werd er voor een holistische manier van beoordelen gekozen, maar die was wel ingegeven en gestuurd door deze uitsplitsing. In sommige opleidingen gebeurde de evaluatie expliciet aan de hand van een checklist die werd opgesteld op basis van de kerncomponenten van de soft skills in kwestie (zie bijv. Studie 3). De studenten werden gedurende het jaar al met die checklists vertrouwd gemaakt. In andere opleidingen gebeurde dit aan de hand van een portfolio die minstens gedeeltelijk moest worden opgebouwd rond die kerncomponenten (zie bijv. Studie 2 en 4). De studenten stonden over het algemeen positief ten aanzien van alle evaluaties die in ons onderzoek aan bod kwamen. Daar waar een vergelijking kon gemaakt worden met het oordeel het jaar ervoor (= in Studie 1 voor Samenwerken, in Studie 3 voor Communicatie en Onderzoekende houding, en in Studie 4 voor Communicatie, Samenwerken en Zelfmanagement) waren de resultaten gemengd. In Studie 1 werd enkel een verschil gevonden voor Acceptatie: de vernieuwde evaluatie werd meer acceptabel gevonden maar voor de criteria die aanleiding gaven tot de aanpassingen aan de evaluatie (i.e., Herhaalbaarheid in Complexiteit) werd geen significante vooruitgang geboekt. In Studie 3 werden beide vernieuwde beoordelingen over de hele lijn beter bevonden. Afgaand op de algemene scores kan gesteld worden dat de studenten hier zelfs uitermate tevreden waren over de gehanteerde manier van evalueren. In Studie 4 werd de vernieuwde beoordeling voor Communicatie en Samenwerken zo goed als over de hele lijn beter bevonden. Voor Zelfmanagement was dit enkel zo voor Geschiktheid. Binnen deze studie werd de evaluatie van Zelfmanagement, afgaand op de gemiddelde scores, ook als iets minder kwalitatief ervaren dan die van Communicatie en Samenwerken. De criteria waarop vaak duidelijk lager gescoord

werd waren doorgaans Herhaalbaarheid (in Studie 2, 3 en 5) en Complexiteit (in Studie 2 en 3). De relatief lage scores voor Herhaalbaarheid wijzen erop dat studenten vaak minder tevreden zijn over het aantal assessmentsituaties en het aantal beoordelaars. Studenten ervan overtuigen dat een evaluatie niet aan een zekere willekeur onderhevig is, blijkt niet gemakkelijk. In Studie 1 hadden de aanpassingen die nochtans speciaal hierop gericht waren geen effect, en ook uit vorig onderzoek bleek dat dit vaak een pijnpunt is (Duriez et al., 2018). Dit is trouwens een klassiek probleem dat in de literatuur vaak naar voor komt (e.g., Govaerts et al., 2007; Govaerts & van der Vleuten, 2013, Tigelaar & van der Vleuten, 2014; van der Vleuten & Schuwirth, 2005; van Lohuizen et al., 2010) en dan nog in het bijzonder in contexten waarin authentieke taken beoordeeld moeten worden (zie 2.2.3), wat in dit onderzoek eigenlijk in alle studies het geval was. De vaak relatief lage score op Complexiteit wijst er dan weer op dat studenten vinden dat de evaluatie niet ten volle geschikt is om hun denkprocessen te beoordelen waardoor hun cognitieve vaardigheden niet ten volle tot hun recht komen. Maar de relatief lagere scores voor beide criteria zijn uiteraard relatief: in alle studies week ook de score op deze criteria significant af van 0 in positieve zin.

Aansluitend bij de tweede onderzoeksvraag werd, waar dit kon (= in Studie 1, 2, 3 en 4), ook onderzocht hoe de eindresultaten zich verhouden tot de zelfinschattingen. Gegeven dat de capaciteit om jezelf te evalueren gezien wordt als een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van soft skills (zie hoger), kan immers worden verwacht dat een kwalitatief betere evaluatie ook dichter zou aanleunen bij de zelfinschattingen van studenten. De resultaten waren gemengd. In Studie 1 lagen de correlaties tussen de zelfinschattingen en de relevante eindresultaten op T2 niet significant hoger dan op T0. In Studie 2 was het eindresultaat op T2 significant positief gecorreleerd met zowel de zelfinschatting voor Communicatie en alle deelcomponenten als de zelfinschatting voor Zelfmanagement en alle deelcomponenten. Op T0 werden deze skills echter niet beoordeeld en bijgevolg kon niet worden nagaan of het eindresultaat en de zelfinschattingen dichter naar elkaar gegroeid waren. In Studie 3 was dit enkel het geval voor sommige aspecten van Communicatie. In Studie 4 was dit wel het geval voor Zelfmanagement en maar niet voor Communicatie en slechts voor één van de deelcomponenten van Samenwerken (i.e. Professionele participatie). Dit kan erop wijzen dat studenten in sommige gevallen daadwerkelijk een beter begrip kregen van wat de soft skills in kwestie inhielden en zichzelf beter leerden inschatten door de wijzigingen aan het opleidingsonderdeel en in andere gevallen niet, maar deze resultaten moeten met voorzichtigheid behandeld worden omdat in de effectieve eindresultaten ook altijd andere zaken mee speelden dan enkel de soft skills op zich.

9.3 Beperkingen

Vooreerst dient opgemerkt te worden dat de corona-maatregelen naar aanleiding van de uitbraak van COVID-19 roet in het eten gooide van Studie 2, 3, 4 en 5. Deze studies konden niet ten volle worden uitgevoerd zoals gepland omdat contactmomenten vervangen moesten worden door afstandsonderwijs. Dit had niet alleen een effect op de geplande interventies maar ook op de respons op T2. De effecten van deze maatregelen op de interventies kwamen reeds eerder aan bod. Wat respons betreft, was het zo dat de bevragingen op T2 hierdoor niet konden plaats vinden tijdens contactmomenten. Daardoor waren we aangewezen op de bereidwilligheid van studenten om aan het onderzoek mee te doen, wat de respons drukte.

Elke studie die we uitvoerden had zijn eigen beperkingen. In Studie 1 werden geen veranderingen aangebracht in hoe Samenwerken werd aangeleerd. Er werd wel een leertraject voor Zelfmanagement ingevoerd, maar dat bleef beperkt. Ook voor wat de evaluaties betreft was dit zo: de evaluatie van Samenwerken werd slechts minimaal gewijzigd (in eerste instantie omdat hier ook in het verleden reeds veel tevredenheid over bestond) en de evaluatie voor Zelfmanagement die werd ingevoerd, bleef eerder beperkt. De beoordeling van beide skills werd ingebed in een eerder holistische evaluatie, waardoor er geen afzonderlijke eindbeoordelingen waren. In Studie 2 werden grondige wijzigingen doorgevoerd in het leertraject voor Communicatie en Zelfmanagement en deze soft skills werden nu ook betrokken in de evaluatie, maar het ging hier om een eerder beperkte steekproef. Ook hier werd de beoordeling van beide skills ingebed in een eerder holistische evaluatie, waardoor er geen afzonderlijke eindbeoordelingen waren. Ook in Studie 3 werden grondige wijzigingen aangebracht voor wat het aanleren van Communicatie, Onderzoekende houding en Ethisch denken betreft, en werd de evaluatie gewijzigd voor wat de eerste twee vaardigheden betrof. Ethisch denken werd niet geëvalueerd. Ook hier werd de beoordeling van beide skills ingebed in eerder holistische evaluaties, waardoor er geen afzonderlijke eindbeoordelingen waren. Ook in Studie 3 ging het om een erg beperkt aantal studenten. In Studie 4 werden de soft skills Communicatie, Samenwerken en Zelfmanagement expliciet aangekaart in de lessen en kregen ze ook extra aandacht in de begeleiding wanneer studenten ze in de praktijk moesten brengen. Deze skills werden ook expliciet in het portfolio ingebracht. Maar ook hier werd de beoordeling van deze skills ingebed in een holistische evaluatie, waardoor er geen afzonderlijke eindbeoordelingen waren. In Studie 5 werd een leertraject rond zelfzorg ontwikkeld, maar het was niet duidelijk in welke mate deze skill ook aan bod kwam tijdens de evaluatie. Ook hier ging het om een erg klein studentenaantal.

Om de impact van de interventies op het leren van studenten na te gaan, werd net als in een voorgaand project (Duriez et al., 2018), gebruik gemaakt van de filosofie achter de competentiegroei-meter (Braun et al. 2008; Braun & Leidner, 2009). In de lijn hiervan probeerden we zelfgerapporteerde competentiegroei te meten. Toekomstige studies zouden er goed aan doen om niet alleen te kijken naar zelfgerapporteerde competentiegroei maar om een dergelijke competentiegroei ook te proberen kwantificeren en objectiveren. Op dit vlak was de enige kwantificeerbare maat in ons onderzoek het behaalde eindresultaat of een onderdeel daarvan. In alle gevallen was het behaalde eindresultaat echter een holistische score waar het niveau dat studenten behaalden op de soft skills in kwestie slechts een onderdeel van vormde. Deze scores waren dus niet geschikt om te gebruiken als indicator van de meer objectief ingeschatte competenties van studenten. Vanuit die optiek zou toekomstig onderzoek er dan ook goed aan doen om niet alleen naar het eindcijfer te gaan kijken, maar ook op zoek te gaan naar methoden om de vooropgestelde competentiegroei meer in detail in objectieve cijfers te gieten. Studenten mogen dan wel competentiegroei rapporteren, maar is die ook zichtbaar voor externe beoordelaars (docenten, medestudenten, ...)? Mocht de zelfgerapporteerde competentiegroei gestaafd kunnen worden door externe beoordelaars, dan zou dit het vertrouwen in de meerwaarde van de uitgevoerde interventies alleen maar versterken.

Om te weten te komen hoe goed de evaluaties waren, beperkten we ons tot een bevraging onder studenten. Zo kwamen we te weten wat zij vonden van de manier waarop de verschillende soft skills geëvalueerd werden. Wat we op deze manier niet te weten kwamen, is wat andere actoren (docenten, mensen uit het werkveld, ...) van deze manier van beoordelen vin-

den. De reden waarom we hier niet op in gingen was er vooral in gelegen dat de opleidingsonderdelen waarin de verschillende studies werden uitgevoerd slechts door een beperkt aantal docenten begeleid werden. Het had weinig zin om hier een kwantitatieve bevraging naar te doen, en aangezien dit ook de mensen zijn die vormgaven aan de evaluatie, kunnen we er ook van uitgaan dat zij daar sowieso tevredenheid over zouden hebben laten blijken. Desalniettemin zou het een meerwaarde zijn om ook de mening van andere relevante actoren te kennen. In vervolgonderzoek zouden de manier waarop deze evaluaties gehouden werden bijvoorbeeld kunnen worden voorgelegd aan een panel van relevante actoren en/of aan een panel van experts op gebied van evalueren. Om te weten hoe goed de evaluaties zijn, zou het ook goed zijn om meer zicht te krijgen op de samenhang tussen de eindresultaten en de zelfinschattingen van studenten. Dit bevat immers relevante informatie in het licht van het belang van de capaciteit tot zelfevaluatie voor de ontwikkeling van soft skills. In de huidige studies leenden de eindresultaten zich hier niet erg goed toe omdat daar altijd ook andere zaken in meespeelden. In vervolgonderzoek zou het daarom niet slecht zijn om toch ook specifieke evaluaties per soft skill te houden. Op die manier zou er op een meer zinvolle wijze kunnen worden nagegaan hoe de eindresultaten zich verhouden tot de zelfinschattingen van studenten.

9.4 Aanbevelingen

Wil men soft skills evalueren, dan doet men er, zoals ook uit de literatuur die in de inleiding werd behandeld naar voor komt, goed aan om de evaluatie niet los te zien van het leerproces. In Studie 1 werd voor wat de soft skill Samenwerken betreft niet gesleuteld aan de manier waarop dit werd aangeleerd (dit bleek in het verleden namelijk al vrij adequaat te gebeuren) maar enkel aan de manier waarop dit beoordeeld werd. Dit had als resultaat dat er wel een breder draagvlak werd gecreëerd voor de manier waarop deze skill geëvalueerd werd, maar dat het leerproces van studenten geen extra boost kreeg. Wil je het leerproces stimuleren, dan dien je daar actief op in te zetten. Iets wat met succes gebeurde in alle studies. Doordat we in dit onderzoek telkens kozen voor brede interventies, kunnen we niet zeggen wat precies werkt en wat niet. Wat we wel kunnen zeggen, is dat een brede aanpak werkt. Alles samengenomen raden wij opleidingen die willen inzetten op soft skills een brede interventie aan zoals dit ook in elk van onze studies gebeurde. In dit kader raden we onderstaande werkwijze aan. De gulden regel opdat dergelijke brede interventies zouden slagen, lijkt ons de volgende: wat je ook doet, zorg dat de interventie gedragen wordt door de docenten die de interventie moeten implementeren en zorg ervoor dat de veranderingen die je aanbrengt voor hen haalbaar zijn.

1. Identificeer de meest relevante soft skills voor je opleiding. Hoogstwaarschijnlijk is er binnen de opleiding voldoende expertise om dit te doen, maar het kan geen kwaad om je oor te luister te leggen bij het werkveld, zoals in Studie 2 gebeurde.
2. Analyseer de gekozen soft skills in voldoende detail. Wat zijn de relevante onderdelen hiervan voor de opleiding in kwestie? Hoe concreter hoe beter. Ga hierover in gesprek met alle betrokken docenten zodat je allemaal op dezelfde lijn zit.
3. Maak studenten duidelijk wat je als docent verstaat onder deze soft skills en waarom deze voor hen belangrijk zijn. Ga hierover met de studenten in gesprek en werk bij voorkeur met voorbeelden. Laat de studenten gedurende het hele leerproces aan de slag gaan met de criteria die je voor deze soft skills hebt opgesteld.
4. Denk na over hoe deze soft skills best geëvalueerd kunnen worden. Zorg ervoor dat de evaluatie aansluit bij en zicht geeft op de het niveau dat je op het einde van de rit van

studenten verwacht. Om studenten een helder beeld te geven van deze verwachtingen en de stappen die ze zelf nog moeten zetten, is het belangrijk om voldoende aandacht te geven aan het leerproces. Studenten krijgen daardoor ook een beter beeld van de eindevaluatie en zullen het resultaat ervan sneller accepteren. In het licht van het belang van de capaciteit tot zelfevaluatie voor de ontwikkeling van soft skills, valt het aan te bevelen om hier minstens ook een zelfevaluatie-component mee in op te nemen.

5. Denk na over een zinvol en effectief leertraject. Vertrek daarbij van heldere verwachtingen. Hou vooral voor ogen dat het hier om een leerproces gaat. Goede feedback staat daarbij centraal. Hoe meer gerichte feedback je kunt geven en hoe beter die aansluit bij wat je wil dat studenten leren, hoe beter je hun leerproces kunt stimuleren. Denk eraan om ook expliciete leermomenten te voorzien waarin (deelaspecten van) soft skills worden getraind of ingeoefend.

Voor opleidingen die reeds aan soft skills werken en zich afvragen of de manier waarop ze dat doen voldoende kwalitatief is, lijkt het een goed idee om een voorafname bij studenten te doen van zowel de kwaliteitscriteria als de zelfinschattingen. Op basis daarvan kan men dan zien of er lacunes zitten in de manier waarop de skills waar men aan werkt geëvalueerd worden en of de werkwijze om die aan te leren voldoende effectief is. Zijn er kwaliteitscriteria die zwak scoren? Zijn er soft skills waarop studenten onvoldoende vooruitgang maken? Eens dergelijke lacunes geïdentificeerd zijn, kan men nadenken over remediërende interventies, hetzij wat betreft de evaluatie hetzij wat betreft het leertraject. Uiteraard is het niet per definitie zo dat er problematische aspecten zijn aan de bestaande aanpak. Een voorafname kan ook uitwijzen dat men "goed bezig" is. Iets wat zich ook toonde in het huidige onderzoek. Zo zagen we bijvoorbeeld op T0 in Studie 1 dat de manier waarop Samenwerken werd aangeleerd al behoorlijk effectief was en dat studenten al vrij tevreden waren over de evaluatie.

10 REFERENTIES

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2007). Hoe worden leraren daartoe gevormd? Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Brussel: Vlaamse overheid.
- AHOVOKS (2017). Kwalificatieniveaus. Geraadpleegd via [deze website](#) van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen op 20/01/2020.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and competences for new millennium learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, 41. OECD Publishing.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for Competency Assessment Programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153-170.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2007). Teachers' opinions on quality criteria for Competency Assessment Programs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 857-867.
- Beard, D., Schwieger, D., & Surendran, K. (2008). Integrating soft skills assessment through university, college, and programmatic efforts at an AACSB accredited institution. *Journal of Information Systems Education*, 19, 229-240.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-64.
- Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at university. United Kingdom: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Billett, S. (1999). Experts' ways of knowing. *Australian Vocational Education Review*, 6, 25-36.
- Birenbaum, M. & Dochy, F. (Eds.). (1996). Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge. Boston, MA: Kluwer.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Blaszczynski, C., & Green, D. J. (2012). Effective Strategies and Activities for Developing Soft Skills, Part 1. *Journal of applied research for Business Instruction*, 10, 1-13.
- Bloxham, S., Boyd, P. & Orr, S. (2011). Mark my words: the role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher Education*, 36, 655-670.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bol, T. (2020, April 30). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Boud, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14, 20-30.
- Boud, D. (1995). Enhancing learning through self-assessment. London: Kogan Page.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Bouwer, R., Goossens, M., Mortier, A. V., Lesterhuis, M., & De Maeyer, S. (2018). Een comparatieve aanpak voor peer assessment: leren door te vergelijken. In D. Sluysmans & M. Segers (Eds.), *Toetsrevolutie: naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Bradley, R. A., & Terry, M. E. (1952). Rank analysis of incomplete block designs. The method of paired comparisons. *Biometrika*, 39, 324-345.

- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Kompetenzorientierte Lehrevaluation – Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54, 30-42.
- Braun, E., & Leidner, B. (2009). Academic Course Evaluation. Theoretical and Empirical Distinctions Between Self-Rated Gain in Competences and Satisfaction with Teaching Behavior. *European Psychologist*, 14, 297–306.
- Braye, S. & Preston-Shoot, M. (2010). *Practising social work law* (3th edition). New York: Palgrave Macmillan.
- Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Brown, S. & Dove, P. (1991). Opening mouths to change feet: some views on self- and peer assessment. In S. Brown & P. Dove (Eds.), *Self- and peer assessment* (pp. 59–65). Birmingham, UK: Standing Conference on Educational Development.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., Van der Kaap-Deeder, J., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236.
- Christodoulou, D. (2016), *Making good progress? The future of assessment for learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10, 97-130.
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3, 398-427.
- Clayton, B., Blom, K., Meyers, D., & Bateman, A. (2004). Assessing and certifying generic skills. In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training: Research readings*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Cornalli, F. (2018), *Training and developing soft skills in higher education*. Paper presented at the 4th International Conference on Higher Education Advances, Valencia, Spain, June 20 - June 22.
- Curtis, D. C. (2004a). International perspective on generic skills. In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training: Research readings*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Curtis, D. C. (2004b). The assessment of generic skills. In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training: Research readings*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Dahlgren, L. O., Fejes, A., Abrandt-Dahlgren, M., & Trowald, N. (2009). Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education*, 14, 185-194.
- Damman, C. & Dewaele, B. (2020). Pleidooien. Retrieved from the website "[Stilvallen geeft van veerkracht](#)".
- Dawe, S. (2002). Focussing on generic skills in training packages. Leabrook S. Aust.: NCVER.
- Dawe, S. (2004). Developing generic skills in training packages. In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training: Research readings*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

- De Bock, T., & Van Eemeren, H., (2018). Beroepsidentiteit (cursus). Antwerpen: Karel De Grote Hogeschool.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Denton, R. (2004). Assessment of key competencies: The Torrens Valley TAFE approach. In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training: Research readings*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A., & Segers, M. (2015). *Bouwstenen voor High Impact Learning: Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Boom: Lemma.
- Duriez, B., Coppens, S., Heynderickx, T., & Verheyen, H. (2018). *Stagebeoordelingen: Hoe kunnen deze beter verlopen?* Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B., Kummu, M., Sebreghs, E., & Smis, D. (2016). *Beginassessments: Een onderzoek naar de effectiviteit van beginassessments binnen de KdG-context*. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B., Luyckx, K., Soenens, B., & Berzonsky, M. (2012). A process-content approach to adolescent identity formation: Examining longitudinal associations between identity styles and goal pursuits. *Journal of Personality*, 80, 135-161.
- Duriez, B., Meeus, J., & Vansteenkiste, M. (2012). Why are some people more susceptible to ingroup threat than others? The importance of a relative extrinsic to intrinsic value orientation. *Journal of Research in Personality*, 46, 164-172.
- Duriez, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & De Witte, H. (2007). The social costs of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits: Their relation with social dominance and racial and ethnic prejudice. *Journal of Personality*, 75, 757-782.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning, D., & Kruger, J. (2008). Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational behavior and human decision processes*, 105, 98-121.
- Eikelboom, J. & De Graaf, M. (2018). *Meesterlijk schrijven: Vaardig in de juridische praktijk*. Bussum: Coutinho.
- Business Vlaanderen (2018, 27 juni). Een accountant is meer dan ooit een coach. Geraadpleegd via [deze website](#) op 25/11/2018.
- EBASO (2019). *Infodossier educatieve bachelor voor het secundair onderwijs*. Antwerpen: Karel de Grote Hogeschool.
- EU (European Union) (2006). Key Competences for Life Long Learning, Recommendation the European Parliament and the Council of 18th December 2006, Official Journal of the European Union (2006/962/EC), L394/10-18.
- Faber-de Lange, B., & van der Pool, E. (2015). De communicatief competente professional in de ogen van managers: Een kwalitatieve exploratie als input voor curriculumontwikkeling. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37, 217-239.
- Falchikov, N. & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395–430.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of educational research*, 70(3), 287-322.

- Fedweb (2018, 5 maart). Competentiewoordenboek van de Federale Overheid. Geraadpleegd op [deze website](#) op 17/04/2019.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2010). Hard assessment of soft skills. *Chemical Engineering Education*, 44, 63-64.
- Fry, S.A. (1990). Implementation and evaluation of peer marking in higher education. *Assessment and evaluation in higher education*, 15, 177-189.
- Ghannadian, F. F. (2013). What employers want, what we teach. *BizEd*, 12, 40-44.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction* (2nd Edition). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Govaerts, M., & van der Vleuten, C. P. M. (2013). Validity in work-based assessments: Expanding our horizons. *Medical Education*, 47, 1164-1174.
- Govaerts, M. J. B., van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., & Muijtjens, A. M. M. (2007). Broadening perspectives on clinical performance assessment: Rethinking the nature of in-training assessment. *Advances in Health Sciences Education*, 12, 239-260.
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: theory development and the research agenda. *International journal of lifelong education*, 33, 455-471.
- Gibbs, G., & Simons, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gibens, S. (2018). Access to justice en een beleid rond de preventieve rechtshulp in Vlaanderen: naar een sociaal-juridische praktijk. Universiteit Antwerpen: Doctoral dissertation.
- Gijbels, D., & Speltincx, G. (2011). *Beginassessments: Meten van startcompetenties*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Ginneberge, G. (2015). Voorwoord. *Agora*, 31(4), 3.
- Haselberger, D., Oberhuemer, P., Pérez, E., Cinque, M., & Capasso, F. D. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions*. ModEs project: Lifelong Learning Programme.
- Hattie, J. A. (1987) Identifying the salient facets of a model of student learning: a synthesis of meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 11, 187-212.
- Hattie, J. A., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hendrickx, V. (2018). *Handleiding orthopedagogisch grondplan*. Antwerpen: Karel De Grote Hogeschool.
- Hoogveld, B., Jansen-Noordman, A. M. B. & van Merrienboer J. J. G. (2017). *Innovatief onderwijs ontwerpen: De ontwerpprincipes van het 4CID-model*. Groningen: Noordhoff.
- Hounsell, D. (1987) Essay writing and the quality of feedback. In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. Warren-Piper (Eds.), *Student Learning: research in education and cognitive psychology*. Milton Keynes: Open University Press.
- ITF (Institute for the Future) (2011). *Future work skills 2020*. Palo Alto (CA): University of Phoenix Research Institute.
- ING Focus – Arbeidsmarkt (2018, 16 april). Jobverlies door automatisering op de Belgische arbeidsmarkt. Geraadpleegd via [deze website](#) op 20/09/2018.
- ISFOL (Istituto per la formazione e il lavoro) (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: Le abilità di base nel lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- ISFOL (Istituto per la formazione e il lavoro) (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*. Milano: FrancoAngeli.
- Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of

- employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education: An International Journal*, 18, 369-385.
- Jarvis, J. (2005). How 'soft skills' can boost your career. Geraadpleegd via [deze website](#) op 25/11/2018.
- Julian, T. (2004). Employability skills: Balancing the equation. In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training: Research readings*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Kaesemans, G., Van Hoof, E., Godderis, L., & Franck, E. (2016). *Burn-out in de zorg*. Tielt: Lannoo Campus.
- Kasser, T. (2002). Sketches for a self-determination theory of values. In E. L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 123-140). Rochester, NY: University Press.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Kechagias, K. (Ed.) (2011). *Teaching and assessing soft skills*. Thessaloniki: 1st Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis).
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten*. Deurne: Wolters-Plantyn.
- Kermis, G., & Kermis, M. (2010). Professional Presence and Soft Skills: A Role for Accounting Education. *Journal of Instructional Pedagogies*, 2, 1-10.
- Kessels, J., & Poell, R. (2011). *Handboek human resource development*. Organiseren van het leren. Houten: Bohn Stafleu van Loghum / Springer.
- Kirschner, P. A., & Stoyanov, S. (2018). Educating youth for nonexistent/not yet existing professions. *Educational Policy*, 1-41.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Kok, J. (1984). *Specifiek opvoeden in gezin, school, dagcentrum en internaat*. Leuven: Acco.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Laming, D. (2003). *Human judgment: The eye of the beholder*. Andover: Cengage Learning EMEA.
- Lea, M., & Street, B. (1998) Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157-172.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 887-904.
- Lesterhuis, M., Verhavert, S., Coertjens, L., Donche, V., & De Mayer, S. (2017). Comparative judgement as a promising alternative to score competences. In E. Cano, & G. Ion (Eds.), *Innovative practices for higher education assessment and measurement*. Hershey (PA): IGI Global.
- Levant, Y., Coulmont, M., & Sandu, R. (2016). Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. *Accounting Education*, 25, 368-395.
- Lievrouw, A., Vanheule, S., & Verhaeghe, P. (2003). *Burnout bij hulpverleners, verslag van een psychoanalytisch kwalitatief onderzoek*. *Psychiatrie en Verpleging*, 4, 196-209.

- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15, 319–333.
- Longhurst, N. & Norton, L.S. (1997). Self-assessment in coursework essays. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 319–330.
- Luce, R. D. (1959). On the possible psychophysical laws. *Psychological Review*, 66, 81–95.
- Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 276–288.
- Masters, G. N., & Forster, M. (2000). The assessments we need. Australian Council for Educational Research.
- McCurry, D., & Bryce, J. (1997). The school-based key competencies levels assessment project (Final report). Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- McCurry, D., & Bryce, J. (2000). Victorian Board of Studies: Key competencies levels assessment trial (Working paper 2). Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 63–67.
- Miller, T. M., & Geraci, L. (2011). Unskilled but aware: reinterpreting overconfidence in low-performing students. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 37, 502.
- Moerkerke, G. (1996). Assessment for flexible learning. Utrecht, The Netherlands: Lemma.
- Moore, T. (2004). The critical thinking debate: How general are general thinking skills? *Higher Education Research and Development*, 23, 3–18.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk N., & Hammer, A. (1998). *MBTI Handbook: A Guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator* (3rd Edition). Consulting Psychologists Press.
- Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd edition). New York: Erlbaum.
- Neff, K.D. (2008). Self-compassion: Moving beyond the pitfalls of a separate self-concept. In J. Bauer & H.A. Waymants (Eds), *Transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego* (pp. 95–106). Washington, DC: APA Books.
- Neff, K.D. (2009). Self-compassion. In M.R. Leary & R.H. Hoyle (Eds), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 561–573). New York: Guilford Press.
- NCVER (National Centre for Vocational Education Research) (2003). *Fostering generic skills in VET programs and workplaces, At a glance*. Adelaide: Australian National Training Authority.
- Northcentral Technical College (2014). NTC soft skills and indicators. Geraadpleegd via [deze website](#) op 65/11/2019.
- OECD (2003). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo), Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society". Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.
- Orpen, C. (1982). Student versus lecturer assessment of learning: a research note. *Higher Education*, 11, 567–572.

- Osterlind, S. (1998). *Constructing test items: Multiple choice, constructed response, performance, and other formats* (2nd edition). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Pant, I., & Baroudi, B. (2008). Project management education: The human skills imperative. *International journal of project management*, 26, 124-128.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 277-289.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18, 250-255.
- Renkema, J. (1998). Correspondentie, consistentie en correctheid in schriftelijke communicatie. In V. M. G. Damoiseaux, A. A. Van Ruler, & M. M. W. Weisink (Eds.), *Effectiviteit in communicatiemanagement*. Deventer: Samson.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-54.
- Rhodes, T. (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Robert Half (2017, 12 mei). 6 soft skills accounting and finance candidates should have. Geraadpleegd via [deze website](#) op 25/11/2018.
- Robles, M. C. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75, 453-465.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2000). *Definition and selection of Key Competencies*. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Ruiz-Morales, Y., Garcia-Garcia, M., Biencinto-Lopez, C., & Carpintero, E. (2017). Soft Skills assessment through virtual environments in the university sector: A narrative review. *Relieve*, 32, 1-15.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: How can the literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active Learning in Higher Education*, 3, 145-158.
- Sadler, R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 159-179.
- Sadler, P. M., & Good, E. (2006). The impact of self-and peer-grading on student learning. *Educational assessment*, 11, 1-31.
- Sambell, K., McDowell, L. & Brown, S. (1997). "But is it fair?": an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 349-371.
- Schalock R. L., Gardner J. F., & Bradley V. J. (2007). *Quality of life of persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, systems, and communities*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, June, 146-154.
- Schuwirth, L. W. T., & van der Vleuten, C. P. M. (2011). Programmatic assessment: From assessment of learning to assessment for learning. *Medical Teacher*, 33, 478-485.

- Seery, N., Canty, D., & Phelan, P. (2012). The validity and value of peer assessment using adaptive comparative judgement in design driven practical education. *International Journal of Technology and Design Education*, 22, 205–226.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2008). Psychological threat and extrinsic goal striving. *Motivation and Emotion*, 32, 37–45.
- Sheldon, O. J., Dunning, D., & Ames, D. R. (2014). Emotionally unskilled, unaware, and uninterested in learning more: Reactions to feedback about deficits in emotional intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 99, 125–137.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153–189.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1998). Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293–319.
- Soetenhorst-de Savornin Lohman, J. & Raaff, H. (2012). In de frontlinie tussen hulp en recht. Bussum: Coutinho.
- Sparrow, S. M. (2018). Teaching and assessing soft skills. *Journal of Legal Education*, 67, 553–575.
- Stone, G., Lightbody, M., & Whait, R. (2013). Developing accounting students' listening skills: Barriers, opportunities and an integrated stakeholder approach. *Accounting Education*, 22, 168–192.
- Stoner, G., & Milner, M. (2010). Embedding generic employability skills in an accounting degree: development and impediments. *Accounting Education: an international journal*, 19, 123–138.
- Thijs, A., Fisser, P., & van der Hoeven, M. (2014). 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs: Een conceptueel kader. Enschede: SLO.
- Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B., & Witkowski, S. (2004). The integrative listening model: An approach to teaching and learning listening. *The Journal of General Education*, 53, 266–286.
- Thurstone, L. L. (1927). A law of comparative judgment. *Psychological Review*, 34, 273–286.
- Tigelaar, D. E. H., & van der Vleuten, C. P. M. (2014). Assessment of professional competence. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based Learning* (pp. 1237–1269). Springer: New York.
- Tricot A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26, 265–283.
- Troper, J., & Smith, C. (1997). Workplace readiness portfolios. In H O'Neil (Ed.), *Workforce readiness: Competencies and assessment*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Van de Lans, J. (2010). *Erop af! De nieuwe start van het sociaal werk*. Amsterdam: Uitgeverij Augustus.
- van der Vleuten, C. P. M., & Schuwirth, L. W. T. (2005). Assessing professional competence: From methods to programmes. *Medical Education*, 39, 309–317.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5, 243–244.
- van Lohuizen, M., Kuks, J. B. M., van Hell, E. A., Raat, A.N., Stewart, R. E., & Cohen-Schotanus, J. (2010). The reliability of in-training assessment when performance improvement is taken into account. *Advances in Health Science Education*, 15, 659–669.
- Vansteenkiste, S. (2016). Het belang van human skills op de toekomstige werkvloer voor jongeren. *Over.Werk: Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 1, 120–127.

- Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Duriez, B. (2008). Presenting a positive alternative to strivings for material success and the thin-ideal: Understanding the effects of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits. In S. J. Lopez (Ed.). *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 4, pp. 57–86). Westport, CT: Praeger.
- Virgona, C., & Waterhouse, P. (2004). Making experience work: Displaced workers provide new insights into generic skills. In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training: Research readings*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Weaver, P., & Kulesza, M. (2014). Critical skills for new accounting hires: What's missing from traditional college education. *Academy of Business Research Journal*, 4, 34-49.
- WHO (World Health Organization) (1993). *Life Skills Education in Schools. Skills for Life*, 1. Genève: WHO.
- WHO (World Health Organization) (2001). *The world health report 2001: Mental Health: New understanding, new hope*. Genève: WHO.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 703-713.
- Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track: Formative assessment and the regulation of learning. In M. Coupland, J. Anderson, & T. Spencer (Eds.), *Making mathematics vital: Proceedings of the twentieth Biennial Conference of the Australian Association of Mathematics Teachers*. Adelaide: The Australian Association of Mathematics Teachers Inc.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52, 17-37.
- Witte, L. (2011). *Methodisch werken in de materiële hulp- en dienstverlening* (5th edition). Houten: Bohn Stafleu van Loghum / Springer.
- Wolters Kluwer (2019) *De accountant in 2030: Wolters Kluwer schetst toekomstbeeld tijdens Taxville*. Geraadpleegd via [deze website](#) op 20/09/2019.
- Wouters, S., Duriez, B., Luyckx, K., Colpin, H., Bijttebier, P., & Verschueren, K. (2014). Parental goal promotion and college students' self-esteem level and contingency: The mediating role of need satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 66, 140-145.

11 APPENDIX 1

11.1 Items voor de zelfinschatting van de soft skill Communicatie

Deze appendix bevat alle items die gebruikt werden om de zelfinschatting voor deze soft skill te meten. De items worden gepresenteerd in de volgorde waarin ze werden afgenomen. De items zijn vergezeld van een identificatienummer (#), een indicatie van de deelvaardigheid waartoe ze behoren (DV; onderaan de tabel is te vinden waar de in deze kolom gebruikte afkortingen voor staan) en een indicatie van de studie waarin ze gebruikt werden (S1, S2, S3, S4 en S5). Tijdens de bevraging werden deze items steeds ingeleid door een tekst in deze stijl: "Met onderstaande stellingen willen we meten hoe jij je eigen vaardigheden inschat wat betreft {Soft Skill X}. Geef voor elke stelling aan in welke mate je ermee akkoord gaat. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, omcirkel dan -3. Ben je het helemaal eens met een stelling, omcirkel dan +3. De tussenliggende cijfers kun je gebruiken om een meer genuanceerd antwoord te geven."

#	DV	Item	S1	S2	S3	S4	S5
01	PV	Ik vul de nodige documenten correct in	-	1	-	-	-
02	PV	Ik maak gebruik van kwaliteitsvolle en relevante bronnen	-	1	-	-	-
03	PV	Ik heb aandacht voor de juistheid van de informatie en gegevens	-	1	-	-	-
04	PV	Ik geef de nodige gegevens weer volgens de voorziene regels en procedures	-	1	-	-	-
05	PV	Ik stem tekst en vormgeving op elkaar af	-	1	-	-	-
06	PV	Ik rapporteer op een efficiënte manier	-	1	-	-	-
07	TS	Ik schrijf zonder spellingfouten	-	1	-	-	-
08	TS	Ik gebruik correcte interpunctie	-	1	-	-	-
09	TS	Ik maak juiste zinsconstructies	-	1	-	-	-
10	TS	Ik zorg voor een correcte woordkeuze	-	1	-	-	-
11	TS	Ik gebruik geen jargon of leg het jargon uit	-	1	-	-	-
12	TS	Ik zorg voor een eenheid van stijl	-	1	-	-	-
13	AI	Ik kan een heldere boodschap overbrengen	-	1	-	-	-
14	AI	Ik kan een overtuigende boodschap overbrengen	-	1	-	-	-
15	AI	Ik kan een samenhangende tekst schrijven	-	1	-	-	-
16	AI	Ik schrijf een tekst met een duidelijke opbouw	-	1	-	-	-

17	AI	Ik kan een tekst schrijven met een goede argumentatie	-	1	-	-	-
18	AI	Ik kan een samenvatting (van een idee, project of vergadering) schriftelijk overbrengen	-	1	-	-	-
19	AI	Ik kan mijn tekst aanpassen aan het doelpubliek.....	-	1	-	-	-
20	AI	Ik beheers verschillende vormen van professioneel schrijven (rapport, zakelijke brief ...)	-	1	-	-	-
21	AI	De inhoud van mijn tekst is feitelijk juist	-	1	-	-	-
22	AI	De inhoud van mijn tekst is volledig.....	-	1	-	-	-
23	GV	Ik kan mezelf voorstellen	-	1	1	1	-
24	GV	Ik kan mijn gesprekspartner op zijn gemak stellen	-	1	1	-	-
25	GV	Ik zorg voor een goede sfeer aan het begin van het gesprek	-	1	1	1	-
26	GV	Ik kan het doel van het gesprek benoemen.....	-	1	1	1	-
27	GV	Ik slaag erin om iets begrijpelijk uit te leggen	-	1	1	1	-
28	GV	Het lukt me om een helder standpunt te formuleren	-	1	-	1	-
29	GV	Ik stem de inhoud af op mijn gesprekspartner	-	1	-	-	-
30	GV	Ik gebruik geen jargon of leg het jargon uit	-	1	-	-	-
31	GV	Mijn taalgebruik is aangepast aan mijn doelpubliek/gesprekspartner	-	1	-	-	-
32	GV	Ik verwoord duidelijk de kernboodschap en herhaal indien nodig	-	1	-	-	-
33	GV	Ik kan de gepaste toon en aanspreekvorm gebruiken	-	1	-	-	-
34	GV	Mijn lichaamshouding en non-verbale communicatie ondersteunen het gesprek	-	1	-	-	-
35	GV	Ik kom zelfzeker over dankzij lichaamshouding, oogcontact, stemvolume en intonatie	-	1	-	-	-
36	GV	Ik kan de structuur van het gesprek handhaven	-	1	1	1	-
37	GV	Ik kan de sfeer bewaken	-	1	1	1	-
38	GV	Ik kan het gesprek goed afsluiten	-	1	1	1	-
39	LV	Ik kan een geïnteresseerde en open houding aannemen	-	1	1	1	-
40	LV	Ik kan non-verbaal tonen dat ik luister (oogcontact, knikken, hummen, ...)	-	1	1	1	-
41	LV	Ik kan de ander aanmoedigen om met zijn verhaal door te gaan	-	1	1	1	-
42	LV	Ik kan mijn eigen emoties, meningen en opvattingen achterwege laten.....	-	1	1	-	-
43	LV	Ik kan focus en concentratie behouden ten aanzien van mijn gesprekspartner	-	1	-	-	-
44	LV	Ik kan oogcontact behouden met mijn gesprekspartner	-	1	-	-	-
45	LV	Ik kan non-verbale informatie interpreteren.....	-	1	-	-	-
46	LV	Ik heb aandacht voor de lichaamstaal en de gelaatsuitdrukkingen van mijn gesprekspartner	-	1	-	-	-

47	LV	Ik kan me inleven in de situatie van mijn collega's/klanten/anderen.....	-	1	-	-	-
48	LV	Ik kan rekening houden met gevoeligheden van collega's/klanten/anderen	-	1	-	-	-
49	LV	Ik stel gerichte vragen om meer informatie te verkrijgen	-	1	1	1	-
50	LV	Ik vraag om uitleg wanneer ik iets niet begrepen heb	-	1	1	1	-
51	LV	Ik kan doorvragen op relevante onderwerpen zonder suggestieve vragen te stellen	-	-	1	-	-
52	LV	Ik toets af of ik de boodschap begrepen heb door deze te herformuleren	-	1	1	-	-
53	LV	Ik kan kort samenvatten en terugkoppelen tijdens het gesprek	-	1	1	1	-
54	LV	Ik geef aan wanneer ik een boodschap niet begrijp.....	-	1	-	-	-
55	LV	Ik vraag de boodschap te herhalen als er dingen zijn die ik niet begrijp.....	-	1	-	-	-
56	OF	Ik sta open voor feedback op mijn prestaties	-	-	1	-	-
57	OF	Ik vraag om feedback op het door mij geleverde werk	-	-	1	1	-
58	OF	Ik kan zowel naar positieve als negatieve feedback luisteren	-	-	1	1	-
59	OF	Ik kan feedback aanvaarden zonder te argumenteren of te verdedigen.....	-	-	1	-	-
60	OF	Ik kan bij onduidelijke feedback om toelichting vragen	-	-	1	-	-
61	OF	Ik zie feedback als een middel om te leren	-	-	1	1	-
62	OF	Ik kan feedback geven over recent gedrag	-	-	1	-	-
63	OF	Ik kan feedback geven op een gepast moment.....	-	-	1	1	-
64	OF	Ik kan feedback geven gericht op veranderbaar gedrag	-	-	1	1	-

Noot: Voor de deelvaardigheden (DV) gelden volgende codes: PV = Procedurele vaardigheid, TS = Taalgebruik en spelling, AI = Aandacht voor de inhoud, GV = Gespreksvaardigheid, LV = Luistervaardigheid, OF = Omgaan met feedback.

11.2 Items voor de zelfinschatting van de soft skill Ethisch denken

De items worden gepresenteerd in de volgorde waarin ze werden afgenomen. De items zijn vergezeld van een identificatienummer (#), een indicatie van de deelvaardigheid waartoe ze behoren (DV; hier niet van toepassing) en een indicatie van de studie waarin ze gebruikt werden (S1, S2, S3, S4 en S5). Tijdens de bevraging werden deze items steeds ingeleid door een tekst in deze stijl: "Met onderstaande stellingen willen we meten hoe jij je eigen vaardigheden inschat wat betreft {Soft Skill X}. Geef voor elke stelling aan in welke mate je ermee akkoord gaat. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, omcirkel dan -3. Ben je het helemaal eens met een stelling, omcirkel dan +3. De tussenliggende cijfers kun je gebruiken om een meer genuanceerd antwoord te geven."

#	DV	Item	S1	S2	S3	S4	S5
01	-	Ik kan mijn verantwoordelijkheid nemen en afwegingen maken binnen de discretionaire ruimte	-	-	1	-	-
02	-	Ik heb oog voor de discretionaire ruimte om regels al dan niet toe te passen op individuele zaken	-	-	1	-	-
03	-	Ik kan een ethische afweging maken en hierover in dialoog gaan.....	-	-	1	-	-
04	-	Ik herken in de verhouding met de cliënt de wederzijdse verantwoordelijkheden	-	-	1	-	-
05	-	Ik kan het onderscheid maken tussen wat echt verplicht is en wat uitoefening is van macht	-	-	1	-	-
06	-	Ik kan het onderscheid maken tussen zorgen voor de cliënt en controle uitoefenen op de cliënt.....	-	-	1	-	-
07	-	Ik kan de sociale en juridische vraagstukken plaatsen in een ethisch kader.....	-	-	1	-	-
08	-	Ik zie het recht als een bron voor cliënten om tegemoet te komen aan hun noden en behoeftes	-	-	1	-	-
09	-	Ik ben in staat om te bepalen hoe de wet kan bijdragen tot ethische doelen	-	-	1	-	-
10	-	Ik ben in staat om sociale rechtvaardigheid na te streven en onderkennen het belang van mensenrechten	-	-	1	-	-
11	-	Ik ben in staat om de wet kritisch te begrijpen.....	-	-	1	-	-
12	-	Ik zie hoe het recht kan bijdragen tot het bestrijden van uitsluiting en onderdrukking.....	-	-	1	-	-
13	-	Ik ben in staat om de wet te kaderen binnen de professionele waarden en normen voor sociaal werk..	-	-	1	-	-
14	-	Ik ben mij bewust van de macht die ik heb om te interveniëren binnen de juridische kaders.....	-	-	1	-	-
15	-	Ik weet dat werken binnen een organisatie interpretaties van wetten en regels met zich meebrengt ...	-	-	1	-	-
16	-	Ik weet wanneer ik vertrouwelijke informatie van de cliënten met anderen kan en mag delen.....	-	-	1	-	-

11.3 Items voor de zelfinschatting van de soft skill Onderzoekende houding

Deze appendix bevat alle items die gebruikt werden om de zelfinschatting voor deze soft skill te meten. De items worden gepresenteerd in de volgorde waarin ze werden afgenomen. De items zijn vergezeld van een identificatienummer (#), een indicatie van de deelvaardigheid waartoe ze behoren (DV; onderaan de tabel is te vinden waar de in deze kolom gebruikte afkortingen voor staan) en een indicatie van de studie waarin ze gebruikt werden (S1, S2, S3, S4 en S5). Tijdens de bevraging werden deze items steeds ingeleid door een tekst in deze stijl: "Met onderstaande stellingen willen we meten hoe jij je eigen vaardigheden inschat wat betreft {Soft Skill X}. Geef voor elke stelling aan in welke mate je ermee akkoord gaat. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, omcirkel dan -3. Ben je het helemaal eens met een stelling, omcirkel dan +3. De tussenliggende cijfers kun je gebruiken om een meer genuanceerd antwoord te geven."

#	DV	Item	S1	S2	S3	S4	S5
01	P2	Ik kan mij op het probleem oriënteren aan de hand van de informatie van de cliënt	-	-	1	-	-
02	P2	Ik kan mij op het probleem oriënteren door gegevens te verzamelen van en over de cliënt	-	-	1	-	-
03	P1	Ik kan de verzamelde gegevens selecteren	-	-	1	-	-
04	P2	Ik kan de sociale en fysieke context in beeld brengen	-	-	1	-	-
05	P2	Ik kan de belemmerende en stimulerende factoren inventariseren	-	-	1	-	-
06	RE	Ik heb inzicht in de beleving van het probleem bij de cliënt	-	-	1	-	-
07	P2	Ik kan een overzicht maken van de inzichten van de cliënt in zijn problemen	-	-	1	-	-
08	RE	Ik ben in staat om de oorzaak van het probleem te zoeken	-	-	1	-	-
09	P2	Ik kan aan de hand van de probleemanalyse doelen ontwikkelen	-	-	1	-	-
10	P1	Ik kan de gegevens zowel juridisch als niet-juridisch interpreteren	-	-	1	-	-
11	P1	Ik kan bij een juridisch probleem de rechtsgebieden bepalen	-	-	1	-	-
12	P1	Ik kan bij een juridisch probleem de rechtsbronnen zoeken	-	-	1	-	-
13	P1	Ik kan bij een juridisch probleem de voorwaarden en rechtsregels ontleden en interpreteren	-	-	1	-	-
14	P1	Ik kan bij een juridisch probleem de niet-juridische context bepalen (sociaal, medisch, psychisch, ...) .	-	-	1	-	-
15	P1	Ik kan bij een niet-juridisch probleem de juridische context(en) bepalen	-	-	1	-	-
16	P1	Ik kan bij een niet-juridisch probleem de verifieerbare en controleerbare feiten verzamelen	-	-	1	-	-
17	P1	Ik kan bij een niet-juridisch probleem de bronnen onderzoeken (geschiedenis, sociale omgeving)	-	-	1	-	-
18	P2	Ik kan bij een niet-juridisch probleem de ondersteuningsbehoefte vaststellen	-	-	1	-	-

19	P2	Ik kan bij de niet-juridische problemen de mogelijkheden van de cliënt onderzoeken	-	-	1	-	-
20	P2	Ik kan het probleem beschrijven vanuit de perceptie van de cliënt op zijn probleem	-	-	1	-	-
21	P2	Ik ben in staat om de cliënt te begeleiden met het vinden en mobiliseren van zijn krachten	-	-	1	-	-
22	P1	Ik kan één of meer probleemstellingen/rechtsvragen formuleren	-	-	1	-	-
23	P1	Ik kan de gegevens zowel juridisch als niet-juridisch definiëren	-	-	1	-	-
24	P2	Ik ben in staat om na te gaan wanneer er zich in het leven van de cliënt geen problemen voordeden ..	-	-	1	-	-
25	P2	Ik kan een oplossingsstrategie vaststellen	-	-	1	-	-
26	RE	Ik kan met een cliënt een plan van aanpak bespreken	-	-	1	-	-
27	P1	Ik kan de rechtsregels op de casusgegevens toepassen.....	-	-	1	-	-
28	P1	Ik kan de rechtsgevolgen op de casusgegevens toepassen	-	-	1	-	-
29	RE	Ik ben in staat om feedback te geven na elke interventie	-	-	1	-	-
30	RE	Ik kan mijn resultaten evalueren	-	-	1	-	-
31	RE	Ik kan reflecteren op hetgeen ik gedaan heb.....	-	-	1	-	-
32	RE	Ik ben in staat om het resultaat of de vooruitgang van de cliënt te evalueren.....	-	-	1	-	-
33	RE	Ik ben in staat om te reflecteren op de werkrelatie	-	-	1	-	-

Noot: Voor de deelvaardigheden (DV) gelden volgende codes: P1 = Procesgerichtheid, P2 = Probleemgerichtheid, RE = Reflectie.

11.4 Items voor de zelfinschatting van de soft skill Samenwerken

Deze appendix bevat alle items die gebruikt werden om de zelfinschatting voor deze soft skill te meten. De items worden gepresenteerd in de volgorde waarin ze werden afgenomen. De items zijn vergezeld van een identificatienummer (#), een indicatie van de deelvaardigheid waartoe ze behoren (DV; onderaan de tabel is te vinden waar de in deze kolom gebruikte afkortingen voor staan) en een indicatie van de studie waarin ze gebruikt werden (S1, S2, S3, S4 en S5). Tijdens de bevraging werden deze items steeds ingeleid door een tekst in deze stijl: "Met onderstaande stellingen willen we meten hoe jij je eigen vaardigheden inschat wat betreft {Soft Skill X}. Geef voor elke stelling aan in welke mate je ermee akkoord gaat. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, omcirkel dan -3. Ben je het helemaal eens met een stelling, omcirkel dan +3. De tussenliggende cijfers kun je gebruiken om een meer genuanceerd antwoord te geven."

#	DV	Item	S1	S2	S3	S4	S5
01	PP	Ik kan mij houden aan teamafspraken.....	1	-	-	1	-
02	PP	Ik neem actief deel aan teamoverleg.....	1	-	-	1	-
03	PP	Ik kan binnen een team de juiste taken aan de juiste personen toewijzen.....	1	-	-	1	-
04	PP	Ik zorg ervoor dat de doelstellingen van het team duidelijk zijn	1	-	-	-	-
05	PP	Ik kan projecten plannen en uitvoeren	1	-	-	-	-
06	PP	Ik kan manieren bedenken om taken en projecten te verbeteren	1	-	-	-	-
07	PP	Ik kan me identificeren met de resultaten van een team	1	-	-	-	-
08	PP	Ik kan me concentreren op en inzetten voor gezamenlijke doelstellingen in een team	1	-	-	-	-
09	PP	Ik kan het succes van een taak of project goed inschatten	1	-	-	-	-
10	PP	Ik neem verantwoordelijkheid op voor de resultaten van mijn team	1	-	-	-	-
11	PP	Ik kan goed samenwerken met anderen	-	-	-	1	-
12	PP	Ik kan het team helpen motiveren	-	-	-	1	-
13	CF	Ik slaag erin om iets begrijpelijk uit te leggen aan andere teamleden	-	-	-	1	-
14	CF	Ik kan in discussies met teamleden een helder standpunt formuleren	1	-	-	-	-
15	CF	Ik kan discussies leiden binnen een team	1	-	-	-	-
16	CF	Ik kan informatie, kennis en ervaringen uitwisselen en delen met teamleden	1	-	-	1	-
17	CF	Ik kan goed luisteren naar andere teamleden.....	1	-	-	1	-
18	CF	Ik kan empathie opbrengen voor mijn teamleden	1	-	-	1	-

19	CF	Ik vraag mijn teamleden om uitleg wanneer ik iets niet begrepen heb	-	-	-	-	-
20	CF	Ik sta open voor feedback van mijn teamleden op mijn prestaties.....	1	-	-	-	-
21	CF	Ik kan constructieve feedback aanvaarden in een team.....	1	-	-	-	-
22	CF	Ik kan constructieve feedback geven in een team.....	1	-	-	-	-
23	CF	Ik vraag mijn teamleden om feedback op het door mij geleverde werk	-	-	-	1	-
24	GR	Ik kan mij inzetten voor een constructieve werksfeer binnen een team.....	1	-	-	-	-
25	GR	Ik probeer erop te letten dat ik respectvol met mijn teamleden omga.....	1	-	-	-	-
26	GR	Ik herken snel conflicten binnen een team	1	-	-	-	-
27	GR	Ik kan goed omgaan met conflictsituaties binnen een team	1	-	-	-	-
28	GR	Ik breng respect op voor de ideeën, opinies en bijdragen van mijn teamleden.....	1	-	-	-	-
29	GR	Ik breng respect op voor individuele verschillen tussen teamleden	1	-	-	-	-
30	GR	Ik kom voor mezelf op in een team	1	-	-	-	-
31	GR	Ik voel me lid van een team	1	-	-	-	-
32	GR	Ik probeer conflicten tussen teamleden te helpen oplossen.....	-	-	-	1	-
33	GR	Ik begrijp groepsdynamiek en kan daar rekening mee houden.....	-	-	-	1	-
34	PP	Ik kan mezelf op professionele wijze presenteren (via gepaste kledij, hygiëne, voorkomen, ...)	1	-	-	1	-
35	PP	Ik ben op werkvlak betrouwbaar voor mijn teamleden	1	-	-	-	-
36	PP	Ik ben op werkvlak nauwkeurig en netjes	1	-	-	-	-
37	PP	Ik vind het belangrijk om op tijd te komen.....	1	-	-	-	-
38	PP	Ik stel me flexibel op in een team	1	-	-	1	-

Noot: Voor de deelvaardigheden (DV) gelden volgende codes: PP = Professionele participatie, CF = Communicatie / Feedback, GR = Groepsrelatie. Voor de bevraging binnen de opleiding MCT (= Studie 4) werden de gestelde vragen licht geherformuleerd om ze meer toepasbaar te maken op samenwerken in kleine teams (lees: teams van 2 of 3 mensen). Zo werd bijvoorbeeld het item "Ik kan mij houden aan teamafspraken" (= item 01) geherformuleerd als "Ik kan mij houden aan afspraken die ik maak met de mensen waar ik mee samen werk". Andere herformuleringen waren gelijkaardig.

11.5 Items voor de zelfinschatting van de soft skill Zelfmanagement

Deze appendix bevat alle items die gebruikt werden om de zelfinschatting voor deze soft skill te meten. De items worden gepresenteerd in de volgorde waarin ze werden afgenomen. De items zijn vergezeld van een identificatienummer (#), een indicatie van de deelvaardigheid waartoe ze behoren (DV; onderaan de tabel is te vinden waar de in deze kolom gebruikte afkortingen voor staan) en een indicatie van de studie waarin ze gebruikt werden (S1, S2, S3, S4 en S5). Tijdens de bevraging werden deze items steeds ingeleid door een tekst in deze stijl: "Met onderstaande stellingen willen we meten hoe jij je eigen vaardigheden inschat wat betreft {Soft Skill X}. Geef voor elke stelling aan in welke mate je ermee akkoord gaat. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, omcirkel dan -3. Ben je het helemaal eens met een stelling, omcirkel dan +3. De tussenliggende cijfers kun je gebruiken om een meer genuanceerd antwoord te geven."

#	DV	Item	S1	S2	S3	S4	S5
01	IV	Ik kan nieuwe ontwikkelingen opvolgen.....	1	-	-	1	-
02	IV	Ik kan effectief informatie zoeken om een probleem op te lossen	1	-	-	-	-
03	IV	Ik weet hoe ik aan onderzoeksresultaten kan geraken (bijv. kopies van artikels)	1	-	-	-	-
04	IV	Ik kan in elektronische databestanden naar onderzoeksartikelen zoeken.....	1	-	-	-	-
05	IV	Ik kan de kwaliteit van onderzoeksresultaten evalueren (bijv. design, effect size, betrouwbaarheid)....	1	-	-	-	-
06	IV	Ik kan de praktische relevantie en bruikbaarheid van onderzoeksresultaten inschatten	1	-	-	-	-
07	IV	Ik kan hulpmiddelen selecteren om een probleem aan te pakken	1	-	-	-	-
08	IV	Ik weet welke informatie het belangrijkste is om te leren	-	-	-	1	-
09	IV	Ik kan vlot nieuwe informatie opzoeken.....	-	-	-	1	-
10	OR	Ik kan mijn eigen prioriteiten bepalen	1	-	-	1	-
11	OR	Ik heb een goede manier van werken.....	1	-	-	-	-
12	OR	Ik kan mijn werk zelfstandig organiseren.....	1	-	-	1	-
13	OR	Ik vind het gemakkelijk om voor mezelf doelen te bepalen	1	-	-	-	-
14	OR	Ik stel specifieke doelen voordat ik met een taak begin.....	1	-	-	1	-
15	OR	Ik kan bepalen welke stappen ik moet zetten om mijn doelen te bereiken.....	1	-	-	1	-
16	OR	Ik denk na over hetgeen ik moet kunnen voordat ik aan een opdracht begin.....	1	-	-	1	-
17	OR	Ik denk na over manieren om een probleem aan te pakken alvorens een methode te kiezen	1	-	-	1	-
18	OR	Ik pas me gemakkelijk aan aan verschillende rollen en verantwoordelijkheden	1	-	-	-	-

19	OR	Ik pas me gemakkelijk aan aan veranderde werkprioriteiten.....	1	-	-	1	-
20	OR	Ik kan goed omgaan met tijds- en werkdruk	1	-	-	1	-
21	OR	Ik kan beslissen hoe ik taken uitvoer.....	1	-	-	1	-
22	OR	Ik kan nieuwe taken uitvoeren.....	-	-	-	1	-
23	OR	Ik kan oplossingen zoeken voor nieuwe problemen.....	-	-	-	1	-
24	OR	Ik kan plannen hoe ik mijn werk uitvoer	-	-	-	1	-
25	OR	Ik neem initiatief	-	-	-	1	-
26	ZR	Ik kan flexibel omgaan met tegenslagen.....	1	-	-	1	-
27	ZR	Ik zie snel kansen om bij te leren.....	1	-	-	1	-
28	ZR	Ik kan mijn sterktes en zwaktes identificeren	1	-	-	1	-
29	ZR	Ik weet op welke vlakken ik nog kan groeien als professional	1	-	-	1	-
30	ZR	Ik kan problemen creatief oplossen	1	-	-	1	-
31	ZR	Ik kan mezelf inschatten	1	-	-	-	-
32	ZR	Ik kan mezelf motiveren	1	-	-	-	-
33	ZR	Ik kan mijn professionele doelen identificeren	1	-	-	-	-
34	ZR	Ik ben realistisch over mijn ambities en doelstellingen	1	-	-	-	-
35	ZR	Ik vraag mezelf af hoe goed ik mijn doel heb bereikt	1	-	-	-	-
36	ZR	Ik kan goed omgaan met feedback en kritiek	1	-	-	-	-
37	ZR	Ik ben bereid een leven lang te leren	1	-	-	-	-
38	ZR	Ik ben zelfkritisch.....	1	-	-	-	-
39	ZR	Ik kan oordelen in hoeverre ik iets heb begrepen	-	-	-	-	-
40	ZR	Ik kan aangeven welke fouten ik maak en waarom ik ze maak	-	-	-	-	-
41	ZR	Ik kan goed beslissingen nemen	-	-	-	-	-
42	ZR	Ik heb inzicht in mijn intellectuele sterktes en zwaktes	-	1	-	-	-
43	ZR	Ik kan goed oordelen in hoeverre ik iets heb begrepen	-	1	-	-	-
44	ZR	Ik denk na over manieren om een probleem aan te pakken en kies de beste methode	-	1	-	-	-
45	ZR	Eenmaal klaar met een taak of project, vraag ik me af hoe goed ik mijn doel heb bereikt.....	-	1	-	-	-
46	ZR	Ik zoek wat ik nog kan verbeteren met betrekking tot mijn eigen functioneren.....	1	1	-	-	-
47	ZR	Ik stel mijn kennis en vaardigheden regelmatig in vraag om ze te vervolledigen.....	-	1	-	-	-
48	ZR	Bij een taak of project stel ik mijn aanpak regelmatig in vraag	1	1	-	-	-

49	ZR	Ik zoek feedback over geleverde prestaties.....	-	1	-	-	-
50	ZR	Ik vraag regelmatig om feedback over mijn gedrag en pas dit aan indien nodig.....	-	1	-	-	-
51	ZR	Ik laat opmerkingen niet liggen, maar ik wend deze aan als leeropportunities	-	1	-	-	-
52	ZR	Ik heb inzicht in mijn eigen leerproces.....	-	1	-	-	-
53	ZR	Ik kan mijn eigen ideeën, assumpties en gewoonten expliciteren	-	1	-	-	-
54	ZR	Ik kan mijn eigen ideeën, assumpties en gewoonten kritisch onderzoeken	-	1	-	-	-
55	ZR	Ik denk systematisch na over het werk dat ik verricht heb	-	1	-	-	-
56	ZR	Ik probeer regelmatig of dingen op een andere manier beter werken	-	1	-	-	-
57	ZR	Ik dek fouten niet toe, maar gebruik ze als feedback om mijn werk te verbeteren	1	1	-	-	-
58	ZR	Ik stel me regelmatig de vraag of ik op de juiste plek zit op mijn studie/stageplek/werk	1	1	-	-	-
59	ZR	Ik stel me regelmatig de vraag of ik kan meegaan met veranderingen in mijn functie	1	1	-	-	-

Noot: Voor de deelvaardigheden (DV) gelden volgende codes: IV = Informatievaardigheid, OR = Organisatie, ZR = Zelfreflectie.

11.6 Items voor de zelfinschatting van de soft skill Zelfzorg

Deze appendix bevat alle items die gebruikt werden om de zelfinschatting voor deze soft skill te meten. De items worden gepresenteerd in de volgorde waarin ze werden afgenomen op T0. De items zijn vergezeld van een identificatienummer (#), een indicatie van de deelvaardigheid waartoe ze behoren (DV; onderaan de tabel is te vinden waar de in deze kolom gebruikte afkortingen voor staan) en een indicatie van de studie waarin ze gebruikt werden (S1, S2, S3, S4 en S5). Tijdens de bevraging werden deze items steeds ingeleid door een tekst in deze stijl: "Met onderstaande stellingen willen we meten hoe jij je eigen vaardigheden inschat wat betreft {Soft Skill X}. Geef voor elke stelling aan in welke mate je ermee akkoord gaat. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, omcirkel dan -3. Ben je het helemaal eens met een stelling, omcirkel dan +3. De tussenliggende cijfers kun je gebruiken om een meer genuanceerd antwoord te geven."

#	DV	Item	S1	S2	S3	S4	S5
01	WG	Ik vind het belangrijk dat ik mijn persoonlijkheid ontwikkel	-	-	-	-	1
02	WG	Ik vind het belangrijk dat ik mensen (in nood) help	-	-	-	-	1
03	WG	Ik vind het belangrijk dat ik goede en intieme vriendschappen opbouw	-	-	-	-	1
04	WG	Ik vind het belangrijk dat ik in het leven financieel succesvol ben.....	-	-	-	-	1
05	WG	Ik vind het belangrijk dat ik erkenning en bewondering krijg voor mijn daden	-	-	-	-	1
06	WG	Ik vind het belangrijk dat ik er aantrekkelijk en mooi uitzie	-	-	-	-	1
07	WG	Ik vind het belangrijk dat ik omringd ben door vrienden die om me geven	-	-	-	-	1
08	WG	Ik vind het belangrijk dat ik mijn talenten ontwikkel	-	-	-	-	1
09	WG	Ik vind het belangrijk dat ik iets doe om de samenleving te helpen verbeteren.....	-	-	-	-	1
10	WG	Ik vind het belangrijk dat ik rijk ben en dure bezittingen heb.....	-	-	-	-	1
11	WG	Ik vind het belangrijk dat ik door vele mensen gekend ben	-	-	-	-	1
12	WG	Ik vind het belangrijk dat ik mee ben met de modetrends (kleding, haar etc.)	-	-	-	-	1
13	WG	Ik vind het belangrijk dat ik me als persoon ontwikkel en verder groei	-	-	-	-	1
14	WG	Ik vind het belangrijk dat ik financiële successen boek in het leven	-	-	-	-	1
15	WG	Ik vind het belangrijk dat ik via kleine dingen de wereld beter probeer te maken.....	-	-	-	-	1
16	WG	Ik vind het belangrijk dat ik omringd ben door vrienden waarop ik kan rekenen	-	-	-	-	1
17	WG	Ik vind het belangrijk dat ik populair ben	-	-	-	-	1
18	WG	Ik vind het belangrijk dat ik een slanke of gespierde figuur heb	-	-	-	-	1

19	ZM	Ik maak bewust tijd om na te gaan hoe ik me voel	-	-	-	-	1
20	ZM	Ik maak bewust tijd om na te gaan welke gedachten zich in mijn hoofd afspelen	-	-	-	-	1
21	ZM	Ik neem voldoende passieve ontspanning	-	-	-	-	1
22	ZM	Ik neem voldoende actieve ontspanning	-	-	-	-	1
23	ZM	Ik las voldoende rustpauzes in.....	-	-	-	-	1
24	ZM	Ik beweeg voldoende.....	-	-	-	-	1
25	ZM	Ik slaap voldoende	-	-	-	-	1
26	ZM	Ik heb een goede nachtrust.....	-	-	-	-	1
27	ZM	Ik eet voldoende gezond en gevarieerd	-	-	-	-	1
28	ZM	Ik weet hoe dagelijks mijn prioriteiten te stellen.....	-	-	-	-	1
29	ZM	Ik zorg voor regelmaat en structuur in mijn dag	-	-	-	-	1
30	ZM	Ik kan mijn tijd goed inschatten wanneer ik met een taak of opdracht bezig ben	-	-	-	-	1
31	ZM	Ik kan me aan mijn planning houden	-	-	-	-	1
32	ZM	Ik probeer multi-tasking zoveel mogelijk te vermijden	-	-	-	-	1
33	BK	Ik behoud wekelijks het overzicht over mijn lessen, studietijd, vrije tijd, hobby's....	-	-	-	-	1
34	BK	Ik creëer een plek waar ik ongestoord en vrij van afleiders (bijv. gsm) kan studeren	-	-	-	-	1
35	BK	Ik hou een balans in mijn verschillende rollen (student, lief, danseres/voetballer, zoon/dochter).....	-	-	-	-	1
36	ZM	De keuzes die ik maak zijn gebaseerd op mijn echte interesses en waarden.....	-	-	-	-	1
37	ZM	Ik kan moeilijke opdrachten tot een goed einde brengen.....	-	-	-	-	1
38	ZM	Ik heb contacten met mensen die om me geven en waar ik ook om geef	-	-	-	-	1
39	ZM	Ik heb het gevoel dat ik de dingen op mijn eigen manier mag doen.....	-	-	-	-	1
40	ZM	Ik heb het gevoel dat ik moeilijke uitdagingen aanga en deze ook aankan	-	-	-	-	1
41	ZM	Ik heb een hechte band met de mensen die belangrijk voor mij zijn	-	-	-	-	1
42	ZM	Ik heb het gevoel dat de keuzes die ik maak weergeven wie ik echt ben	-	-	-	-	1
43	ZM	Ik heb het gevoel dat ik bekwaam ben in wat ik onderneem	-	-	-	-	1
44	ZM	Ik voel een sterke verbondenheid met de mensen waarmee ik veel tijd doorbreng.....	-	-	-	-	1
45	SH	Ik weet welke situaties of gebeurtenissen me stress bezorgen	-	-	-	-	1
46	SH	Ik herken de lichamelijke symptomen die stress bij me veroorzaakt	-	-	-	-	1
47	SH	Ik herken de mentale en emotionele symptomen die stress bij me veroorzaakt	-	-	-	-	1
48	SH	Ik herken welk gedrag ik stel door stress.....	-	-	-	-	1

49	SH	Ik weet welke gedachten bij me opkomen bij stress.....	-	-	-	-	1
50	OS	Over het algemeen kan ik goed omgaan met stress	-	-	-	-	1
51	OS	Ik kan mezelf gemakkelijk kalmeren wanneer er zich een stressvolle situaties voordoet	-	-	-	-	1
52	OS	Ik weet welke acties ik kan ondernemen wanneer de stress blijft aanhouden	-	-	-	-	1
53	OS	Ik tref preventieve maatregelen om stresssituaties te voorkomen	-	-	-	-	1
54	OS	Ik ben in staat om stresssituaties te relativiseren	-	-	-	-	1
55	OS	Ik weet hoe ik niet-helpende gedachten kan veranderen als ik stress ervaar	-	-	-	-	1
56	OS	Ik weet welke situaties me tot rust kunnen brengen als ik stress ervaar	-	-	-	-	1
57	OS	Ik weet wat ik kan doen om me beter te voelen als ik stress ervaar	-	-	-	-	1
58	OS	Ik weet welke situaties of gebeurtenissen me energie geven als ik stress ervaar	-	-	-	-	1
59	OS	Ik weet welke situaties of gebeurtenissen mij kunnen opladen als ik stress ervaar.....	-	-	-	-	1
60	MZ	Als ik faal in iets belangrijk, kan het gevoel van mislukking mij volledig beheersen	-	-	-	-	1
61	MZ	Ik probeer begrip op te brengen voor aspecten van mezelf die me niet bevallen.....	-	-	-	-	1
62	MZ	Als er iets pijnlijks gebeurt, probeer ik een gebalanceerde kijk op de situatie in te nemen	-	-	-	-	1
63	MZ	Als ik me rot voel, heb ik het idee dat de meeste mensen gelukkiger zijn dan ik.....	-	-	-	-	1
64	MZ	Ik probeer mijn mislukkingen te zien als een gewoon deel van het menselijk bestaan	-	-	-	-	1
65	MZ	Als ik een moeilijke tijd meemaak, geef ik mezelf de zorg die ik nodig heb.....	-	-	-	-	1
66	MZ	Als ik ergens door van streek ben, probeer ik mijn gevoelens in balans te houden	-	-	-	-	1
67	MZ	Als ik faal in iets belangrijk, ben ik geneigd me alleen te voelen in mijn mislukking.....	-	-	-	-	1
68	MZ	Als ik me rot voel, ben ik geneigd me te fixeren op alles wat er mis is	-	-	-	-	1
69	MZ	Als ik mezelf tekort voel schieten, herinner ik me er aan dat iedereen dit af en toe voelt.....	-	-	-	-	1
70	MZ	Ik ben afkeurend en oordelend tegenover mijn eigen tekortkomingen	-	-	-	-	1
71	MZ	Ik ben intolerant en ongeduldig tegenover die kanten van mezelf die me niet bevallen.....	-	-	-	-	1

Noot: Voor de deelvaardigheden (DV) gelden volgende codes: WG = Waardegericht leven, ZM = Zelfmeesterschap, BK = Bewust kiezen, SH = Stress herkennen, OS = Om kunnen met stress, MZ = Mild zijn voor jezelf.

11.7 Items voor zelfgepercipieerde vooruitgang op een bepaalde soft skill

Deze appendix bevat alle items die gebruikt werden om de zelfgepercipieerde vooruitgang op een bepaalde soft skill meten. De items zijn vergezeld van een identificatienummer (#). Tijdens de bevraging werden deze items steeds ingeleid door de tekst: "Hoe schat jij je persoonlijke ontwikkeling in wat betreft {Soft Skill X}? Vergelijk jezelf hiertoe met waar je stond voor aan het begin van het vak {naam van het vak}. In welke mate ben je het eens met onderstaande stellingen? Ben je het helemaal niet eens met een stelling, omcirkel dan -3. Ben je het helemaal eens met een stelling, omcirkel dan +3. De tussenliggende cijfers kun je gebruiken om een meer genuanceerd antwoord te geven."

#	Item
01	Ik begrijp nu beter waarom deze soft skill belangrijk is
02	Ik heb een beter zicht gekregen op wat deze soft skill inhoudt
03	Ik kan mijn eigen niveau voor deze soft skill nu beter inschatten.....
04	Ik heb nu meer zicht op hoe ik aan deze soft skill kan werken.....
05	Mijn niveau voor deze soft skill is erop vooruitgegaan

11.8 Items voor de kwaliteitscriteria van de verschillende evaluaties

Deze appendix bevat alle items die gebruikt werden om de perceptie van de manier waarop een soft skill geëvalueerd werden te meten. De items worden gepresenteerd in de volgorde waarin ze werden afgenomen. De items zijn vergezeld van een identificatienummer (#) en een indicatie van het kwaliteitscriterium waartoe ze behoren (Criterium). Tijdens de bevraging werden deze items steeds ingeleid door een tekst in deze stijl: "Met onderstaande stellingen willen we polsen hoe jij staat tegenover de manier waarop {Soft Skill X} momenteel beoordeeld wordt binnen onze opleiding {tussen haakjes werd de manier waarop dit gebeurde nog eens beschreven}. Ben je het helemaal niet eens met een stelling, omcirkel dan -3. Ben je het helemaal eens met een stelling, omcirkel dan +3. De tussenliggende cijfers kun je gebruiken om een meer genuanceerd antwoord te geven."

#	Item	Criterium
01	Deze beoordeling sluit aan bij de competenties die ik word geacht te ontwikkelen.....	Geschiktheid
02	Deze beoordeling sluit aan bij de competenties die vanuit de opleiding vereist worden	Geschiktheid
03	Deze beoordeling geeft een goed beeld van mijn relevante competenties	Geschiktheid
04	Ik word op een vergelijkbare wijze beoordeeld als mijn medestudenten	Vergelijkbaarheid
05	Wat verwacht wordt, is vergelijkbaar voor mij en mijn medestudenten	Vergelijkbaarheid
06	Het beoordelingsproces verloopt op dezelfde manier voor mij en mijn medestudenten.....	Vergelijkbaarheid
07	Voor deze beoordeling maakt het niet veel uit wie de beoordelaar is.....	Herhaalbaarheid
08	Verskillende beoordelaars komen op deze manier tot dezelfde conclusie	Herhaalbaarheid
09	Op basis van deze info zouden andere beoordelaars hetzelfde oordeel vellen.....	Herhaalbaarheid
10	Het is duidelijk wat er wordt beoordeeld	Transparantie
11	Het is duidelijk op welke manier er wordt beoordeeld	Transparantie
12	Het is duidelijk hoe een oordeel tot stand komt	Transparantie
13	Wat er beoordeeld wordt, is voor mij aanvaardbaar	Acceptatie
14	De manier waarop er beoordeeld wordt, is voor mij aanvaardbaar.....	Acceptatie
15	Ik kan me vinden in de manier waarop een oordeel tot stand komt	Acceptatie
16	Deze beoordeling heeft een duidelijke link met de professionele context	Authenticiteit
17	Deze beoordeling gebruikt situaties die ook in een professionele context voorkomen.....	Authenticiteit
18	Deze beoordeling weerspiegelt wat professioneel van mij verwacht wordt	Authenticiteit

19	Deze beoordeling is een eerlijke manier van beoordelen	Eerlijkheid
20	Deze beoordelingswijze laat toe een gefundeerd en eerlijk oordeel te vellen	Eerlijkheid
21	Deze beoordeling geeft een eerlijk beeld van mijn prestaties	Eerlijkheid
22	Deze beoordeling houdt rekening met de redeneringen die ik maak	Complexiteit
23	Deze beoordeling weerspiegelt mijn cognitief vermogen	Complexiteit
24	Deze beoordeling legt mijn denkprocessen bloot	Complexiteit
25	Deze beoordeling geeft mij rijke feedback over mijn prestatie	Betekenisvolheid
26	Deze beoordeling zet mijn aan na te denken over mijn ontwikkeling	Betekenisvolheid
27	Deze beoordeling geeft mij de kans om dingen bij te leren	Betekenisvolheid

12 APPENDIX 2

12.1 Studie 1: Oude Scorewijzer

Bij elke competentie wordt een score gegeven. Er zijn drie scores mogelijk:

- + : de competentie wordt voldoende beheerst;
- - : de competentie wordt niet beheerst;
- +/- : de competentie wordt matig beheerst, maar er is nog groei mogelijk (twijfelscore).

Om tot een totaalscore te komen gebruiken we volgende achterliggende principes:

- Alle deelcriteria zijn drempelcriteria. Indien één drempelcriterium een - scoort, is het eindproduct onvoldoende (8/20), ongeacht de score op de overige criteria. Meer mintekens zorgen voor een lager cijfer.
- Indien de student 'twijfelscores' heeft op de drempelcriteria, bepaalt het aantal van deze twijfelscores of hij uiteindelijk slaagt of niet. Meer dan drie twijfelscores leiden tot een onvoldoende (9/20), drie twijfelscores tot maximaal 10/20, bij 2 twijfelscores kan de student maximaal 11/20 behalen, bij één twijfelscore maximaal een 12/20.
- Indien de student op alle drempelcriteria een + haalt, bepalen het aantal plustekens op de overige criteria de graad van uitmuntendheid voor het ingediende product, startend vanaf een score van 13/20.

Schrijfvaardigheid	Score	Opmerkingen
Je schrijft samenhangende, heldere en duidelijke reflecties.		
Je spelt correct.		
Samenwerkingsvaardigheid	Score	Opmerkingen
Je geeft op een gepaste manier feedback aan medestudenten		
Je staat open voor opbouwende feedback van lectoren, medestudenten en mensen uit het werkveld en gaat er actief mee aan de slag.		
Je zorgt mee voor een positieve groepssfeer waarin ook anderen veilig kunnen experimenteren en groeien.		
Je houdt je aan gemaakte afspraken en regels.		
Je toont een respectvolle houding naar medestudenten, docenten, personeel, materiaal en omgeving.		
Je past de inzichten die we gezien hebben over groepsdynamische processen toe in je zelfreflecties.		
Je kan verwoorden welke leiderschapsfuncties je het meest opneemt.		
Je kan afhankelijk van de situatie de juiste leiderschapsfuncties toepassen en hierover reflecteren.		
Je kan conflicten herkennen en een oplossing formuleren.		

12.2 Studie 1: Vernieuwde Scorewijzer

Naam student:

Bij elke competentie wordt een score gegeven. Er zijn drie scores mogelijk:

- + : de competentie wordt voldoende beheerst;
- – : de competentie wordt niet beheerst;
- +/- : de competentie wordt matig beheerst, maar er is nog groei mogelijk (twijfelscore).

Om tot een totaalscore te komen gebruiken we volgende achterliggende principes:

- Alle deelcriteria zijn drempelcriteria. Indien één drempelcriterium een - scoort, is het eindproduct onvoldoende (8/20), ongeacht de score op de overige criteria. Meer mintekens zorgen voor een lager cijfer.
- Indien de student 'twijfelscores' heeft op de drempelcriteria, bepaalt het aantal van deze scores of hij uiteindelijk slaagt of niet. Meer dan drie twijfelscores leiden tot een onvoldoende (9/20), drie twijfelscores tot maximaal 10/20, bij 2 twijfelscores kan de student maximaal 11/20 behalen, bij één twijfelscore maximaal een 12/20.
- Indien de student op alle drempelcriteria een + haalt, bepalen het aantal plustekens op de deelcriteria de graad van uitmuntendheid voor het ingediende product, startend vanaf een score van 13/20.

De onderwijs- en leeractiviteiten zijn verplicht omdat ze een vormende waarde hebben. Wie meer dan 3 keer ongewettigd afwezig is, verliest 8 punten op zijn totaalscore.

GROEPSSCORES		
Uitwerking van het domeinproject		
C1	Je werkt in groep een didactisch sterk domeinproject uit.	
C2	Je werkt in groep een inhoudelijk en vormelijk sterk draaiboek uit.	
Communicatie met de school		
C3	Je zet het gepaste taalregister in bij de mondelinge communicatie naar de leerlingen en de verantwoordelijken van de school.	
C4	Je zet het gepaste taalregister in bij de schriftelijke communicatie naar de ouders, de leerlingen en de verantwoordelijken van de school.	
C5	Je houdt bij de uitwerking van het project rekening met de wensen van de school.	
INDIVIDUELE SCORES		
Samenwerkingsvaardigheden		
C6	Je geeft op een gepaste manier feedback aan medestudenten.	
C7	Je staat open voor opbouwende feedback van lectoren, medestudenten en mensen uit het werkveld en gaat er actief mee aan de slag.	
C8	Je werkt op een positieve en constructieve manier samen.	
C9	Je koppelt theoretische kaders rond samenwerken aan eigen ervaringen.	
Participatie		
C10	Je neemt op een actieve en constructieve manier deel aan de tweedaagse (of de vervangopdracht bij gewettigde afwezigheid).	
C11	Je neemt op een actieve en constructieve manier deel aan de lessen.	
C12	Je bent aanwezig op de projectrealisatie en je stelt je actief en constructief op.	

Eindcijfer: /20

+	+/-	-
GROEPSSCORES		
Uitwerking van het domeinproject		
Je werkt in groep een didactisch sterk domeinproject uit. <i>Deze competentie toon je aan in het draaiboek en tijdens de uitvoering.</i> Een - in één van de rubrieken kan leiden tot een - voor het hele criterium zelfs als je op alle andere rubrieken + scoort.		
Doelstellingen Je selecteert en formuleert concrete en relevante doelstellingen. Doelgroep Je schat het niveau van de doelgroep correct in en je houdt bij de uitwerking rekening met de leefwereld van de leerlingen. Opbouw workshops De workshops zijn logisch opgebouwd en het project heeft een inhoudelijke samenhang. Activerende werkvormen Je zet verschillende activerende werkvormen doordacht in.	Je weet hoe je concrete en relevante doelstellingen selecteert en formuleert maar hier en daar ga je de mist in. Sommige activiteiten sluiten aan bij het niveau en de leefwereld van de doelgroep. Bij andere maak je een verkeerde inschatting. Sommige workshops zijn logisch opgebouwd, andere niet. Het project vertoont wel een inhoudelijke samenhang. Af en toe werk je activerend maar sommige activiteiten zijn te leerkrachtgestuurd.	Je selecteert irrelevante en vage doelstellingen. Je schat het niveau van de doelgroep verkeerd in en je raakt nergens de leefwereld aan. De workshops hebben een onlogische opbouw en het project heeft geen inhoudelijke samenhang. Je activeert de leerlingen zelden tot nooit.
Je werkt in groep een inhoudelijk en vormelijk sterk draaiboek uit. <i>Deze competentie toon je aan in het draaiboek en tijdens de uitvoering.</i> Een - in één van de rubrieken kan leiden tot een - voor het hele criterium zelfs als je op alle andere rubrieken + scoort.		
Basale taalvaardigheid Op een steekproef van 1 A4 maak je minder dan twee storende taalfouten. Structuur en volledigheid Alle rubrieken van het draaiboek zijn grondig uitgewerkt en daardoor biedt het draaiboek een duidelijke houvast tijdens de uitvoering. Inhoud Het draaiboek en het lesmateriaal is inhoudelijk correct. Organisatie De praktische organisatie is doordacht en daardoor verloopt de projectdag gesmeerd.	Op een steekproef van 1 A4 maak je tussen twee en vijf storende taalfouten. De meeste rubrieken zijn ingevuld maar hier en daar ontbreekt er belangrijke informatie. Het draaiboek en het lesmateriaal is meestal inhoudelijk correct maar hier en daar staan er slordigheden. De praktische organisatie is behoorlijk maar hier en daar werd liep er iets mis.	Op een steekproef van 1 A4 maak je meer dan vijf storende taalfouten. Het draaiboek is onvolledig en biedt dus geen duidelijke houvast. Er staan te veel inhoudelijke fouten in het draaiboek en het lesmateriaal. Over de praktische organisatie werd te weinig nagedacht en daardoor was de projectdag chaotisch.
Communicatie met de school		
Je zet het gepaste taalregister in bij de mondelinge communicatie naar de leerlingen en de verantwoordelijken van de school		

+	+/-	-
Deze competentie toon je aan tijdens de overlegmomenten en de uitvoering.		
Je stemt je taalgebruik af op het doelpubliek door op gepaste momenten te kiezen voor formeel taalgebruik.	Je kent het verschil tussen formeel en informeel taalgebruik, maar je maakt er wel af en toe fouten tegen.	Je vermengt taalregisters. In elke situatie gebruik je formele en informele taal door elkaar.
Je zet het gepaste taalregister in bij de schriftelijke communicatie naar de ouders, de leerlingen en de verantwoordelijken van de school. Deze competentie toon je aan a.d.h.v. e-mails, brieven ...		
Je stemt jouw taalgebruik af op jouw doelpubliek door op de juiste momenten te kiezen voor formeel en informeel taalgebruik.	Je kent het verschil tussen formeel en informeel taalgebruik, maar je maakt er wel af en toe fouten tegen.	Je vermengt taalregisters. In elke situatie gebruik je formele en informele taal door elkaar.
Je houdt bij de uitwerking van het project rekening met de wensen van de school. Deze competentie toon je aan tijdens de overlegmomenten en de uitvoering.		
Bij de uitwerking en de uitvoering van het project houd je rekening met de wensen van de school.	Bij de uitwerking en de uitvoering van het project houd je meestal rekening met de wensen van de school.	Bij de uitwerking en de uitvoering van het project leg je de wensen van de school naast je neer.
INDIVIDUELE SCORES		
Samenwerkingsvaardigheden		
Je geeft op een gepaste manier feedback aan medestudenten. Deze competentie toon je aan tijdens de lessen en de formatieve evaluatiemomenten.		
Je geeft gericht feedback op het gedrag en niet op de persoon. Je spreekt ook vanuit de ik-persoon.	Je weet hoe je gepast feedback moet geven, maar af en toe pas je de regels niet toe.	Je spreekt niet vanuit de ik-persoon en/of valt de persoon aan.
Je staat open voor opbouwende feedback van lectoren, medestudenten en mensen uit het werkveld en gaat er actief mee aan de slag. Deze competentie toon je aan tijdens de lessen en de formatieve evaluatiemomenten.		
Je gaat op een zeer positieve manier om met opbouwende feedback en gaat er actief mee aan de slag.	Je luistert wel aandachtig naar opbouwende feedback, maar vindt het moeilijk om er rekening mee te houden.	Je vindt het moeilijk om opbouwende feedback te aanvaarden. Je hebt de neiging om die feedback te weerleggen.
Je werkt op een positieve en constructieve manier samen. Deze competentie toon je aan tijdens de lessen, de formatieve evaluatiemomenten en de uitvoering. De score wordt mee bepaald door peerevaluatie.		
Een - in één van de rubrieken kan leiden tot een - voor het hele criterium zelfs als je op alle andere rubrieken + scoort.		
Positieve groepssfeer Je zorgt voor een positieve groepssfeer. Stiptheid Je houdt je steeds aan de deadlines en afspraken. Ideeën en zinvolle bijdragen Je brengt veel goede ideeën aan Zinvolle bijdragen Je doet veel zinvolle bijdragen.	Meestal werk je mee aan een positieve groepssfeer maar af en toe is je houding ongepast. Meestal kom je je afspraken en deadlines na maar af en toe lukt het jou toch niet. Je brengt weinig ideeën aan maar ze zijn wel waardevol. Je draagt maar af en toe iets bij maar de bijdragen zijn zinvol.	Door je ongepaste houding bederf je vaak de groepssfeer. Je komt vaak afspraken niet na en je kan je moeilijk aan deadlines houden. Je bent erg stil tijdens overlegmomenten of de ideeën die je aanbrengt zijn onrealistisch. Je bent erg stil of de bijdragen die je doet zijn niet relevant.

+	+/-	-
Je koppelt theoretisch kaders rond samenwerken aan eigen ervaringen. <i>Deze competentie toon je a.d.h.v. opdrachten.</i> Een - in één van de rubrieken kan leiden tot een - voor het hele criterium zelfs als je op alle andere rubrieken + scoort.		
Kernkwadranten Je kernkwadranten zijn doordacht en de verantwoording is zeer concreet. Groepsdynamica Je kunt een groepsproces beschrijven en gebruikt daarbij de correcte theoretische termen. Gedeeld leiderschap Je kunt beschrijven welke leiderschapsrollen je inneemt en gebruikt daarbij de correcte theoretische termen. Conflicthantering Je kunt een conflict beschrijven en analyseren en gebruikt daarbij de correcte theoretische termen.	Je kernkwadranten zijn niet correct opgesteld maar de verantwoording is wel concreet of net andersom. Je kunt een groepsproces beschrijven maar je blijft soms vaag en gebruikt niet altijd de correcte termen. Je kunt beschrijven welke leiderschapsrollen je inneemt maar je blijft soms vaag en gebruikt niet altijd de correcte termen. Je kunt een conflict beschrijven en analyseren maar je blijft soms vaag en gebruikt niet altijd de correcte termen.	Je kernkwadranten zijn niet correct opgesteld en de verantwoording houdt geen steek of je maakt de opdracht niet. Je blijft erg vaag bij het beschrijven van het groepsproces en je kunt de correcte termen niet gebruiken of je maakt de opdracht niet. Je blijft erg vaag bij het beschrijven van de leiderschapsrollen en je kunt de correcte termen niet gebruiken of je maakt de opdracht niet. Je blijft erg vaag bij het beschrijven en analyseren van het conflict en je kunt de correcte termen niet gebruiken of je maakt de opdracht niet.
Participatie		
Je neemt op een actieve en constructieve manier deel aan de tweedaagse (of de vervangopdracht bij gewettigde afwezigheid). <i>Deze competentie toon je aan tijdens de tweedaagse.</i>		
Je neemt op een actieve en constructieve manier deel aan de tweedaagse. Je bent gewettigd afwezig en je dient een inhoudelijk sterke vervangopdracht in.	Je neemt soms een afwachtende of storende houding aan, maar je toont wel interesse. Je bent gewettigd afwezig en je dient een inhoudelijk matige vervangopdracht in.	Je neemt een passieve en/of storende houding aan. Je bent gewettigd afwezig en je dient een inhoudelijk ondermaatse vervangopdracht in.
Je neemt op een actieve en constructieve manier deel aan de lessen. <i>Deze competentie toon je aan tijdens de lessen.</i>		
Je neemt op een actieve en constructieve manier deel aan de lessen.	Je neemt soms een afwachtende of storende houding aan, maar je toont wel interesse.	Je neemt een passieve en/of storende houding aan.
Je bent aanwezig op de projectrealisatie en je stelt je actief en constructief op. <i>Deze competentie toon je aan tijdens de uitvoering van het project.</i>		
Je bent aanwezig en je neemt op een actieve en constructieve manier deel aan de uitvoering van de projectdag.	Je bent aanwezig maar je neemt soms een afwachtende of storende houding aan, maar je toont wel interesse.	Je bent niet aanwezig of je neemt een passieve en/of storende houding aan.

12.3 Studie 1: Voorbeeld vergaderverslag

Verslag #2: Domeinproject

Datum: Donderdag 10/10/2019

Plaats: Campus Zuid, Brusselstraat 45, 2018 Antwerpen (lokaal CZ X 04.04)

Aanwezig: Ria, Stef, Jasmine, Jan

Verontschuldigd: Lies (ziek)

Afwezig: /

Goedkeuring verslag en werkafspraken overlopen

- Alle werkafspraken uit vorig verslag overlopen. Iedereen deed zijn taak, super!
- Kan het verslag een beetje sneller doorgestuurd worden (**Koen**). Dat is handiger om de werkafspraken op te frissen. **Ria** belooft er werk van te maken.

Enquête in verband met jongerencultuur

- De enquête is dus af en doorgestuurd naar de school. De leerlingen moeten deze invullen en we moeten ze zeker terug hebben voor hun examens. **Jasmine** gaat de enquêtes afhalen. Best eerst eens mailen om te laten weten wanneer dat past? Dat is beleefder (Ria).
- De communicatie met de school is niet optimaal (Stef). Gemerkt tijdens afspreken voor het opmaken van de enquête. Per mail komt geen antwoord en steeds via het secretariaat telefoneren is omslachtig. Jan, die daar nu toch is voor zijn stage, zal het er even over hebben met de leerkracht op school. Gsm-nummer zou toch handig zijn. Jan laat daarna weten aan Jasmine wanneer ze de enquêtes kan ophalen.
- Wie gaat de enquêtes verwerken? Het gaat om 30 enquêtes. Dat kan wel op de volgende vergadering, allemaal samen (Stef) Nee, beter iemand die voorbereidt, dat gaat sneller Jasmine bekijkt de enquêtes en zal een samenvatting geven op volgende vergadering.

Draaiboek

- Het zou handig zijn als we nu al in een draaiboekstructuur werken, bespaart tijd achteraf. Lies had al laten weten dat ze uit PKV een goed voorbeeld had, misschien kunnen we daarop verder werken?
- Brainstorm van Stef en Ria rond muziek: Beatboxen, DJ-set, rapteksten schrijven → keuze afhankelijk van input leerlingen in enquête. Hebben voor elke workshop al mensen in gedachten. Klinkt goed.
Brainstorm van Jasmine en Jan rond sport: Iets met dansen (Hiphop, streetdance, dance of techno → afhankelijk van enquête). Zouden met behulp van vrienden uit dansschool een dansje maken. Is dansen geen te hoge drempel voor Hout en bouw? Moeten we niets stoerders doen? (Ria) Ja, maar is ook een uitdaging als je echt een goede dans hebt (Jan). Voorlopig zo houden, maar als uit enquête blijkt dat dans niet gekozen wordt, dan beter toch iets anders doen!
- Brainstorm van Lies rond kunst: Lies heeft 2 ideeën doorgestuurd: Fototocht (wandeling in de buurt en kunstige foto's nemen) of graffiti tekenen en spuiten (om dan op te hangen op school) Leuke ideeën! Nadeel fototocht is dat er veel begeleiding nodig is (Stef) Misschien kunnen we leerkrachten vragen of ze mee toezicht doen? Jan vraagt dat. We vinden de ideeën goed genoeg om allebei uit te voeren. Misschien moet fototocht de dans vervangen? (**Jasmine**) We doen dat als de resultaten van de enquête niet pro-dans zijn. Iedereen maakt de workshop wat concreter tegen volgende keer.

Volgende vergadering

- 17/10/2019

Werkafspraken

Naam	Afspraak	Deadline
Lies	zorgt voor een begin van een draaiboek en stuurt dit door naar iedereen zodat we het volgende vergadering kunnen uitwerken.	16/10/2019
Ria	stuurt het verslag zo snel mogelijk door, legt een vergaderzaaltje vast en laat nog weten waar.	12/10/2019
Jasmine	haalt enquêtes op en bekijkt ze voor verslag op volgende vergadering.	16/10/2019
Jan	laat Jasmine weten wanneer enquêtes opgehaald kunnen worden mailt naar school voor gsm-nummer van leerkracht en de vraag hoeveel leerkrachten mee toezicht kunnen houden voor fototocht.	12/10/2019

12.4 Studie 2: Rubric voor de soft skill Luisteren

	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitmuntend	Nvt
Lichaamshouding	Gesloten lichaamshouding met weinig tot geen oogcontact. Er is geen interactie met de gesprekspartner.	Eerder gesloten lichaamshouding, af en toe oogcontact. Beperkte interactie.	Open lichaamshouding, af en toe oogcontact en regelmatige interactie.	Open lichaamshouding met evenwichtig oogcontact en goede interactie. Dit moedigt de ander aan om door te gaan met zijn/haar verhaal/uitleg.	
Tussentijds en op einde gesprek samenvatten/herformuleren	Op geen enkel moment tijdens het gesprek herhalen/samenvatten.	Eén enkele keer tijdens het gesprek herhalen/samenvatten terwijl dit, gegeven de context, meer zou moeten.	Gegeven de context wordt er voldoende tijdens het gesprek herhaald/samengevat. Geen volledige aftoetsing bij einde gesprek of boodschap correct begrepen werd.	Op aangewezen momenten (tijdens en op het einde van het gesprek) parafraseren wat gezegd werd en zich er zo van verzekeren dat de boodschap correct en volledig werd begrepen/aangevoeld. Hierbij ook aftoetsen bij gesprekspartner of boodschap correct begrepen werd.	
Stellen van vragen	Geen vragen stellen.	Een enkele inhoudelijke vraag stellen.	Af en toe een inhoudelijke vraag stellen. Een aantal van deze vragen dragen bij tot een beter begrip van de boodschap.	Op gepaste wijze doordachte en gerichte vragen stellen. Dankzij dit doorvragen zich verzekeren dat de boodschap volledig begrepen wordt.	
Focus houden	Enkele keren tijdens het gesprek afgeleid zijn door externe elementen (smartphone, PC ...) of ergens anders naar kijken/rondkijken..	Slechts één enkele keer tijdens het gesprek afgeleid zijn door externe elementen (smartphone, PC ...) of ergens anders naar kijken/rondkijken.	Niet afgeleid zijn tijdens het gesprek door externe elementen of ergens anders naar kijken/rondkijken.	Niet afgeleid zijn tijdens het gesprek. De aandacht en de focus zijn voor 100% bij de gesprekspartner.	
Open geest	Uitgaan van veronderstellingen en daardoor de kern van de boodschap missen en onjuiste conclusies trekken.	Uitgaan van enkele veronderstellingen en daardoor de kern van de boodschap deels missen en deels onjuiste conclusies trekken.	Grotendeels open, afwachtende en onbevangen houding waardoor de kern van de boodschap ontvangen wordt. De getrokken conclusies zijn grotendeels correct.	Open, afwachtende en onbevangen houding waardoor de kern van de boodschap volledig ontvangen en goed geïnterpreteerd wordt. De juiste conclusies worden getrokken.	
Notities nemen	Geen notities nemen. Een goede dossieropvolging achteraf dreigt hierdoor bemoeilijkt te worden.	Sporadisch iets noteren. Mogelijk is dit nog te weinig voor een goede dossieropvolging achteraf.	Regelmatig notities nemen, waardoor een goede dossieropvolging mogelijk is. Het evenwicht tussen kwantiteit en kwaliteit/hoofdzaken en bijzaken kan beter.	Genomen notities maken een optimale dossieropvolging mogelijk. Er is een goed evenwicht tussen kwantiteit en kwaliteit van de notities.	
Algemene inschatting	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitmuntend	

12.5 Studie 2: Rubric voor de soft skill Mondelinge Communicatie

	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitmuntend	Nvt
Beleefd communiceren	De elementaire beleefdheidsnormen worden niet gerespecteerd, zoals bv. - geen hand geven bij begin gesprek - zichzelf niet voorstellen - geen oogcontact maken met gesprekspartner - afgeleid zijn tijdens gesprek door externe factoren (omgeving, smartphone, PC ...) - ongepaste toon (bv. verwijtende toon, ongepast tutoyeren) - ongepast gebruik van dialect - Haperende lichaamstaal (gebaren, non-verbale communicatie)	De elementaire beleefdheidsnormen worden gerespecteerd. Haperende lichaamstaal (gebaren, non-verbale communicatie)	De elementaire beleefdheidsnormen worden gerespecteerd. Correcte lichaamstaal.	De elementaire beleefdheidsnormen worden gerespecteerd. Correcte lichaamstaal. Zich bewust zijn van professionele beleefdheidsnormen (bv. manager, klant ... al dan niet bij voornaam aanspreken) en culturele verschillen (bv. een Duitse klant niet bij voornaam aanspreken) en hier naar handelen.	
Eerlijk communiceren	Niet toegeven tijdens het gesprek dat je iets niet weet. Gokken of iets fout vertellen om toch maar een antwoord te geven.	Tijdens een gesprek toegeven dat je iets niet weet. De wijze waarop kan nog wat winnen aan professionaliteit.	Tijdens een gesprek toegeven dat je iets niet weet, dit op beleefde en professionele wijze.	Tijdens een gesprek toegeven dat je iets niet weet, dit op beleefde en professionele wijze. Hierbij aangeven dat je de nodige info zult opzoeken. Duidelijke afspraken maken met je gesprekspartner over wanneer hij/zij de info zal ontvangen.	
Open communiceren	Niet open communiceren door de zaken, vooral negatieve, niet te benoemen. Angst hebben de confrontatie aan te gaan.	De zaken, ook de negatieve, durven benoemen. De confrontatie wel vaak mijden waardoor mogelijke wrijvingen niet opgelost worden.	De zaken, ook de negatieve, benoemen. Wrijvingen zijn bespreekbaar. De communicatie van negatief nieuws aan bv. een klant kan nog winnen aan professionaliteit.	De zaken, ook de negatieve, uitspreken en benoemen. Wrijvingen bespreken en actief zoeken naar een compromis. Op een open en duidelijke manier negatief nieuws kunnen communiceren aan de klant (bv. onterechte boeking privé kost als beroepskost).	

Aanpassen aan gesprekspartner en interactie	Geen afstemming op gesprekspartner (bv. ongepast gebruik vakjargon, afkortingen). Te beperkte interactie. De structuur van het gesprek wordt niet bewaakt waardoor gesprekspartners afdwalen van eigenlijke onderwerp.	Er wordt getracht de communicatie af te stemmen op de gesprekspartner, dit door een aangepaste woordkeuze en/of aanpak (in functie van zijn/haar achtergrond/kennisdomein). Er is interactie, al kan dit nog beter.	Afstemming op gesprekspartner. Interactie met gesprekspartner waarbij <i>een aantal</i> van onderstaande elementen gerealiseerd worden: - actief luisteren (inspelen op wat er gezegd wordt) - een onbevangen houding zonder veronderstellingen - duidelijke bewoordingen en vlot taalgebruik - goede intonatie en stemvolume - de structuur en tijds kader van het gesprek handhaven - de sfeer bewaken - de conclusie helder formuleren - ...	Afstemming op gesprekspartner. Optimale interactie met gesprekspartner, dit door: - actief luisteren (inspelen op wat er gezegd wordt) - een onbevangen houding zonder veronderstellingen - duidelijke bewoordingen en vlot taalgebruik - goede intonatie en stemvolume - de structuur en tijds kader van het gesprek handhaven - de sfeer bewaken - de conclusie helder formuleren - ...	
Kennis vreemde talen	De talenkennis is onvoldoende waardoor geen mondelinge communicatie mogelijk is.	De talenkennis is beperkt waardoor enkel inhoudelijk eenvoudige mondelinge communicatie mogelijk is.	De talenkennis is goed waardoor mondelinge communicatie vlot mogelijk is.	De talenkennis is perfect. Mondelinge communicatie verloopt zeer vlot en een waaier aan taken kunnen opgenomen worden voor internationale klanten.	
Algemene inschatting	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitmuntend	

12.6 Studie 2: Rubric voor de soft skill Schriftelijke Communicatie

	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitmuntend	Nvt
Taalkundig correct communiceren (in brieven, mails, verslagen)	Spellingsfouten, grammaticale fouten, typfouten. Onvolledige zinnen.	Maximaal 2 fouten in totaal.	Geen spellingsfout of grammaticale fout. Eén typfout.	Perfect foutloze communicatie.	
Inhoudelijk correct communiceren	De communicatie is inhoudelijk fout.	De communicatie is inhoudelijk grotendeels correct.	De communicatie is inhoudelijk correct. Er werd redelijk nauwkeurig te werk gegaan en enig opzoekwerk werd verricht.	De communicatie is inhoudelijk volledig correct. Dit omdat het nodige opzoekwerk werd verricht, er gebruik werd gemaakt van kwaliteitsvolle en relevante bronnen en met grote nauwkeurigheid te werk werd gegaan.	
Aanpassen aan doelpubliek (klant, administratie, collega, manager ...)	Geen aanpassing aan doelpubliek, onbeleefde schrijfstijl of net te beleefd.	Beperkte aanpassing aan doelpubliek (via aanspreking lezer, al dan niet gebruik van vakjargon ...). Overwegend beleefde en klantvriendelijke schrijfstijl.	Goede aanpassing aan doelpubliek (via aanspreking lezer, al dan niet gebruik van vakjargon ...). Beleefde en klantvriendelijke schrijfstijl.	Perfekte aanpassing aan doelpubliek (aanspreking lezer, al dan niet gebruik van vakjargon ...). Beleefde schrijfstijl, volledig in lijn met relatie met bestemming (klant, collega, manager ...).	
Gestructureerd communiceren	Onduidelijke communicatie, niet <i>to the point</i> . De kern van de boodschap wordt door de ontvanger niet begrepen.	De boodschap wordt niet op volledig duidelijke wijze gebracht, maar wel net voldoende voor de ontvanger om de kern van de boodschap te begrijpen.	De boodschap wordt op duidelijke wijze gebracht en de ontvanger heeft de kern van de boodschap begrepen.	De boodschap wordt op zeer duidelijke wijze gebracht en de ontvanger heeft de kern van de boodschap begrepen. De inhoud van de communicatie is perfect <i>to the point</i> en er zit een duidelijke structuur in de boodschap.	
Kennis vreemde talen	De talenkennis is onvoldoende waardoor geen schriftelijke communicatie mogelijk is.	De talenkennis is beperkt waardoor enkel inhoudelijk eenvoudige schriftelijke communicatie mogelijk is.	De talenkennis is goed waardoor schriftelijke communicatie vlot mogelijk is.	De talenkennis is perfect. Schriftelijke communicatie verloopt zeer vlot en een waaier aan taken kunnen opgenomen worden voor internationale klanten.	
Analyse en synthese vakliteratuur	Belangrijke informatie uit de vakliteratuur wordt onduidelijk gecommuniceerd naar klant, collega ...	Belangrijke informatie uit de vakliteratuur wordt redelijk duidelijk gecommuniceerd naar klant, collega De ontvanger moet echter zelf nog wel enige moeite doen om de essentie te halen uit de gedeelde informatie (bv. concrete gevolgen wetswijziging voor klant).	Belangrijke informatie uit de vakliteratuur wordt duidelijk gecommuniceerd naar klant, collega De essentie uit de gedeelde informatie en de mogelijke gevolgen zijn grotendeels duidelijk voor de ontvanger.	Vakliteratuur wordt correct geanalyseerd en gesynthetiseerd. De schriftelijke communicatie geeft exact datgene weer wat de klant (of een andere ontvanger) moet weten. Bijvoorbeeld: vakjargon nieuw of gewijzigd wetsartikel wordt helder vertaald naar de klant toe en de gevolgen/impact voor de klant worden helder gecommuniceerd.	
Algemene inschatting	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitmuntend	

12.7 Studie 2: Rubric voor de soft skill Zelfreflectie

	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitmuntend	Nvt
Omgaan met ontvangen feedback	Ontvangen feedback niet benutten.	Ontvangen feedback één enkele keer benutten.	Ontvangen feedback regelmatig benutten.	Ontvangen feedback altijd benutten als leeropportunity en gedrag in functie hiervan aanpassen.	
Vragen naar feedback binnen professionele context	Nooit zelf om feedback vragen.	Een enkele keer naar feedback vragen.	Regelmatig zelf naar feedback vragen.	Actief op zoek gaan naar feedback om zo aanpak en eigen werk tot een hoger niveau te tillen.	
Omgaan met fouten	Gemaakte fouten (bv. fiscale aftrekpost vergeten) verstoppert of afschuiven op externe oorzaken (computer, tijdsdruk, vermoeidheid ...). Dezelfde fouten opnieuw maken.	Gemaakte fouten erkennen (bv. tijdens een gesprek of bij een bepaalde taak) maar toch opnieuw maken.	Gemaakte fouten erkennen en dezelfde fouten niet meer herhalen (bv. bij bepaalde taak).	Gemaakte fouten erkennen en dezelfde fouten niet meer herhalen. Leren uit fouten door verbeter- en actiepunten (bv. zaken opzoeken) op te stellen.	
Prestatiemotivatie	Geen wil om zichzelf te verbeteren. Uitdagingen uit de weg gaan.	Moeilijkere taken aanpakken maar met sterke nood aan ondersteuning (bv. onmiddellijk vraag stellen ipv zelf opzoekwerk te verrichten).	Moeilijkere taken aanpakken, vragen stellen en af en toe zelf iets opzoeken.	Actief op zoek gaan naar moeilijkerere taken. Bij onvoldoende kennis zelf het nodige opzoekwerk verrichten en resterende info verzamelen via gerichte vragen.	
Zichzelf in vraag stellen	Zichzelf niet in vraag stellen. Geen inzicht hebben in eigen werkpunten en sterke punten. Of omgekeerd zichzelf te veel in vraag stellen en te onzeker zijn.	Zichzelf af en toe in vraag stellen. Basisinzicht in eigen werkpunten en sterke punten. Hieraan wordt echter geen gevolg gegeven.	Zichzelf regelmatig in vraag stellen, zonder hierbij onzeker te zijn. Inzicht in eigen sterke punten en werkpunten (eigen zwakke punten kunnen/durven benoemen). Wens tot zelfontwikkeling en zichzelf te verbeteren.	Zichzelf regelmatig in vraag stellen, zonder hierbij onzeker te zijn. Inzicht in eigen werkpunten. Sterke wil tot zelfontwikkeling en zichzelf te verbeteren. Concrete acties worden ondernomen.	
Het eigen werk controleren	Het eigen werk niet controleren. Zich geen vragen stellen bij de resultaten.	Eén enkele keer het eigen werk controleren. Zich één enkele keer vragen stellen bij de resultaten.	Op regelmatige basis het eigen werk controleren. Zich regelmatig vragen stellen bij de resultaten.	Steeds het eigen werk en de resultaten controleren en indien nodig in vraag stellen (o.m. cijfers uit het systeem kritisch bekijken).	
Flexibiliteit	Niet flexibel in denken of taken.	Bereid tot enige flexibiliteit in denken of taken indien dit gevraagd wordt.	Uit zichzelf soms flexibiliteit tonen in denken (bv. open geest) of taken (bv. meerdere oplossingen/alternatieven formuleren).	Steeds flexibel zijn in denken en taken. Plannen kunnen bijsturen indien nodig.	
Algemene inschatting	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitmuntend	

12.8 Studie 3: Checklists Mondelinge Communicatie

12.8.1 Structuur Mondelinge Communicatie

1. Oriëntatie

- Kennismaking met de cliënt
 - Actief luisteren
 - Gevoelsreflecties
 - Inzet erkenning
- Situatie verkennen
 - GRROW-vragen
 - spinnenweb
- Ordenen van feiten, gebeurtenissen en relaties
- Bepalen rechtsgebied
- De (rechts)vraag verhelderen

2. Analyse

- Beschrijving van het probleem als de afstand tussen beoogde en uitgangspositie
 - Confronteren
 - Spiegelen
 - Differentiatie tijd en plaats
 - Normaliseren
- Selectie en analyse van rechtsregels
- Het bepalen van een oplossingsrichting

3. Planning

- Weergave van doelen en middelen
 - Informeren (zie onderaan checklist informeren)
 - Adviseren (zie onderaan checklist adviseren)
 - Telefoneren (zie onderaan checklist telefoneren)
- Prioriteiten vastleggen
- Plan van aanpak opstellen

4. Uitvoering

- De cliënt informeren en adviseren
- De belangen van een cliënt behartigen
- Wetten en regels toepassen
- Besluiten nemen

5. Evaluatie

- Nagaan of en hoe doelen zijn gerealiseerd
- Bepalen noodzaak en tijdstip van vervolgonderzoek

12.8.2 Checklist Informeren

1. Formuleren van juridische info

- Geef de vraag vd cliënt kernachtig weer
- Spreek in heldere leken taal
- Geef een heldere opbouw van je uitleg
- Vermijd juridisch jargon
- Hou gepast oogcontact tijdens het gesprek

2. Bespreken van de inhoud

- Vraag of de cliënt alles begrepen heeft
- Geef to-the-point antwoorden
- Vat regelmatig samen
- Rond af met een bevestiging van de cliënt over de acceptatie van de informatie

3. Afsluiting

- Geef een samenvatting van de gemaakte afspraken

12.8.3 Checklist Adviseren

1. Formuleren van advies

- Geef de adviesvraag kernachtig weer
- Spreek in heldere leken taal
- Geef een heldere opbouw van je uitleg
- Geef helder de verschillende opties weer
- Geef de slaagkansen per opties aan
- Geef de voor- en nadelen per optie aan
- Vermijd juridisch jargon
- Hou gepast oogcontact tijdens het gesprek

2. Bespreken van het advies

- Vraag of de adviesvrager alles begrepen heeft
- Geef to-the-point antwoorden
- Vat regelmatig samen
- Geef gevoelsreflecties bij emotionele reacties van de cliënt
- Luister goed naar de bezwaren of twijfels van de cliënt
- Geef de cliënt tijd om al zijn vragen te stellen
- Laat de cliënt zelf beslissen
- Check of de cliënt de consequenties van zijn keuze duidelijk heeft
- Rond af met een bevestiging van de cliënt over de keuze van aanpak

3. Afsluiting

- Geef een samenvatting van de gemaakte afspraken

12.8.4 Checklist Telefoneren

1. Vooraf

- Heb je het doel van het gesprek bepaald?
- Weet je wie je precies wilt spreken?
- Heb je vragen, antwoorden en argumenten bedacht?
- Heb je pen en papier bij de hand?

2. Tijdens

- Noem je de naam van de organisatie namens welke je belt?
- Heb je jezelf voorgesteld met voor- en achternaam?
- Heb je verteld wat jouw functie is?

- Vertel je wat het doel van het gesprek is?
- Laat je horen dat je luistert naar de cliënt?
- Vrag je door tot je het gespreksdoel bereikt hebt?
- Laat je af en toe stiltes vallen,
- Toon je empathie indien nodig?
- Is je stem rustig en goed verstaanbaar?
- Heb je alle afspraken samengevat op het eind?
- Heb je verteld wat de vervolgpcedure is?
- Sluit je positief af met een formele groet?

3. Na

- Heb je de gemaakte afspraken opgeschreven?
- Heb je data en namen genoteerd?
- Heb je het dossier bijgewerkt?
- Kom je de gemaakte afspraken na?
- Licht je betrokken collega's of organisaties in over afspraken?

12.9 Studie 3: Checklist Onderzoekende houding

1. Oriëntatie op het probleem

- Informeren
- Verzamelen van de gegevens van en over de cliënt
- Selecteren van de gegevens

2. Probleemstelling/rechtsvraag

- Interpretieren van gegevens
- Gegevens wel/niet juridiseren
- Het probleem (voorlopig) definiëren;
- Een of meer probleemstellingen/rechtsvragen formuleren

3. Onderzoek en analyse

- Bij een juridisch probleem
 - Rechtsgebieden bepalen
 - Rechtsbronnen zoeken
 - Voorwaarden ontleden
 - Voorwaarden en rechtsregels interpreteren
 - Niet-juridische contexten bepalen
- Bij een niet-juridisch probleem:
 - Juridische context(en) bepalen
 - Bronnen onderzoeken (geschiedenis, sociale omgeving)
 - Verifieerbaar en controleerbare feiten verzamelen
 - Mogelijkheden van de cliënt onderzoeken
 - Ondersteuningsbehoefte vaststellen

4. Doelen en plan van aanpak

- Oplossingsstrategie vaststellen
- Met de cliënt het plan van aanpak bespreken
- Besluit: wel/niet contact voortzetten

5. Uitvoering

- Rechtsregels op de casusgegevens toepassen
- Rechtsgevolg op de casusgegevens toepassen

6. Evaluatie

- Reflectie op handelingen
- Resultaten

12.10 Studie 3: Checklist Ethisch denken

De student..	Rationeel/technisch	Moreel/ethisch
Ziet de wet als...	Een geheel van regels die moeten toegepast worden	Een deel van de professionele toolkit
Weet en handelt in de praktijkcasus...	Vanuit zijn wettelijk mandaat	Vanuit ethische doelen die hij kan formuleren
Handelt alsof hij een praktijkbeoefenaar is...	Met technisch/juridische kennis	Die de wet kan plaatsen in zijn eigen professionele moraliteit
Handelt...	Als de voorwaarden om juridisch tussen te komen zijn bereikt	En als de wet bijdraagt tot de ethische doelen

12.11 Studie 5: Sjabloon voor het persoonlijk ontwikkelingsplan

Persoonlijk ontwikkelingsplan

Leergroep beroepsidentiteit Orthopedagogie MDT1

In dit kader kan je iets plaatsen wat jouw persoonlijkheid en/of persoonlijke ontwikkelingswens symboliseert. Een gedicht, een foto, beeld, collage,... Zo creëer je een uniek voorblad, een stukje persoonlijke reflectie al dan niet op geschreven wijze...

Naam en voornaam:

Leergroep:

Datum eerste versie:

Datum eindversie:

LET OP: Werk de twee versies uit in een andere tekstkleur.

1. Ik hou mij aan (opgelegde) regels en gemaakte afspraken, ik ben verantwoordelijk.	
Ik werk methodisch, systematisch en nauwkeurig. Ik ben stipt. Ik hou me aan deadlines.	
Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Voorbeeld (Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Operationele doelstelling (Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))	
Operationele doelstelling:	
Evaluatie doelstelling vorige versie POP:	
Feedback docent	
Eerste versie:	
Eindversie:	

2. Ik toon interesse.	
Ik heb een open leerhouding. Ik wil bijleren. Ik ga op zoek naar informatie.	
Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Voorbeeld (Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Operationele doelstelling (Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))	

Operationele doelstelling:
Evaluatie doelstelling vorige versie POP:
Feedback docent
Eerste versie:
Eindversie:

3. Ik neem initiatief, ik ben geëngageerd.

Ik zie taken en ik stel er vragen over en voer ze uit. Ik neem spontaan taken op. Ik doe voorstellen en betrek anderen hierbij.

Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Voorbeeld (Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Operationele doelstelling (Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))	
Operationele doelstelling:	
Evaluatie doelstelling vorige versie POP:	
Feedback docent	
Eerste versie:	
Eindversie:	

4. Ik ben flexibel.

Ik kan mijn gedrag veranderen om een gesteld doel te bereiken. Ik ben soepel in afspraken. Ik ben breeddenkend, niet star in mijn denken.

Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Voorbeeld	

(Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)
Eerste versie:
Eindversie:
Operationele doelstelling (Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))
Operationele doelstelling:
Evaluatie doelstelling vorige versie POP:
Feedback docent
Eerste versie:
Eindversie:

5. Ik ben sensitief en empathisch.	
Ik kan in mijn eigen gedrag rekening houden met de gevoelens van anderen. Ik kan me verplaatsen in de gevoelens van anderen, echt in een ander zijn/haar schoenen staan. Ik laat blijken dat ik de gevoelens en behoeften van anderen onderken. Ik ben me bewust van de invloed van mijn eigen doen en laten op anderen.	
Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Voorbeeld (Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Operationele doelstelling (Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))	
Operationele doelstelling:	
Evaluatie doelstelling vorige versie POP:	
Feedback docent	
Eerste versie:	
Eindversie:	

6. Ik kijk naar mezelf.

Ik reflecteer vanuit de intentie om bij te leren en te groeien. Ik ben bewust van eigen sterktes en zwaktes. Ik vraag feedback.

Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Voorbeeld (Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Operationele doelstelling (Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))	
Operationele doelstelling:	
Evaluatie doelstelling vorige versie POP:	
Feedback docent	
Eerste versie:	
Eindversie:	

7. Ik ben tolerant/ respectvol.

Ik heb een open houding. Ik ga op een gelijkwaardige manier om met iedereen. Ik heb respect voor andere meningen, uitingsvormen, culturen,...

Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Voorbeeld (Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Operationele doelstelling	

(Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))
Operationele doelstelling:
Evaluatie doelstelling vorige versie POP:
Feedback docent
Eerste versie:
Eindversie:

8. Ik draag op een positieve manier bij aan het groepsgebeuren .	
Ik werk constructief samen in groepswerken. Ik neem initiatieven om bij te dragen aan een goede sfeer, een veilige omgeving.	
Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Voorbeeld (Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Operationele doelstelling (Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))	
Operationele doelstelling:	
Evaluatie doelstelling vorige versie POP:	
Feedback docent	
Eerste versie:	
Eindversie:	

9. Ik heb geduld.	
Ik voel het tempo van de ander aan en dring mijn eigen tempo niet op. Ik hoor een ander voor ik mijn eigen mening opdring.	
Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	

Eerste versie:
Eindversie:
Voorbeeld (Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)
Eerste versie:
Eindversie:
Operationele doelstelling (Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))
Operationele doelstelling:
Evaluatie doelstelling vorige versie POP:
Feedback docent
Eerste versie:
Eindversie:

10. Ik ben open in mijn houding en communicatie. Ik laat zien wie ik ben. Ik kan gepast communiceren over goede en lastige zaken, over gevoelens,... . Ik durf mijn mening zeggen.	
Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Voorbeeld (Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Operationele doelstelling (Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))	
Operationele doelstelling:	
Evaluatie doelstelling vorige versie POP:	
Feedback docent	
Eerste versie:	
Eindversie:	

11. Ik kan omgaan met stress, ik draag zorg voor mezelf.	
Ik weet welke acties ik kan ondernemen wanneer ik stress heb, ik praat over mijn gevoelens wanneer ik me niet goed voel in mijn vel. Ik weet wat energie vreet en wat me energie geeft. Ik zorg voor een goede nachtrust, gezonde voeding en beweeg voldoende...	
Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Voorbeeld (Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Operationele doelstelling (Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))	
Operationele doelstelling:	
Evaluatie doelstelling vorige versie POP:	
Feedback docent	
Eerste versie:	
Eindversie:	

Aanvulling met zelf weerhouden extra gedragsindicator (optioneel):	
Eerste versie	Eindversie
Sterkte ☐	Sterkte ☐
Aandachtspunt ☐	Aandachtspunt ☐
Werkpunt ☐	Werkpunt ☐
Toelichting (Geef weer waarom je dit bij jezelf een sterkte, aandachtspunt of werkpunt vindt.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Voorbeeld (Illustreer met 2 recente, concrete voorbeelden waarom je dit als een sterkte, aandachtspunt of werkpunt evalueert.)	
Eerste versie:	
Eindversie:	
Operationele doelstelling	

(Wil je iets veranderen aan je gedrag m.b.t. deze gedragsindicator? Omschrijf dan de stap die je volgende keer wil zetten en hoe je dat concreet gaat doen. Hou hierbij rekening met het operationeel formuleren van je doelstelling (cfr. SMART(i))

Operationele doelstelling:

Evaluatie doelstelling vorige versie POP:

Feedback docent

Eerste versie:

Eindversie:

12.12 Studie 5: Instructies bij het persoonlijk ontwikkelingsplan

Aan de hand van de vooropgestelde gedragsindicatoren maak je een analyse van je eigen gedrag. Bij elke gedragsindicator zoek je relevante ervaringen. Zoek ervaringen die aangeven dat je in bepaalde aspecten 'goed' bent én ervaringen die aangeven dat je in bepaalde aspecten nog te leren hebt. In het veld 'toelichting' geef je deze ervaringen kort weer. Zorg ervoor dat je voorbeelden concreet en recent zijn. Dit mogen voorbeelden zijn van uit de leergroep, thuis, de jeugdbeweging, op kot, ... Trek hieruit een algemene conclusie voor jezelf. Beslis ook voor jezelf of je deze gedragsindicator benoemt als een sterkte, een aandachtspunt of een werkpunt. In de bovenste balk bij de desbetreffende periode duid je dit met een kruisje aan.

Kies uit alle gedragsindicatoren 3 indicatoren (één sterkte, één aandachtspunt en één werkpunt) waar je daadwerkelijk mee aan de slag gaat dit jaar. Dit zijn de gedragsindicatoren waarbij je met andere woorden je gedrag wil bijsturen of extra in de verf zetten. Formuleer bij elk van deze 3 gedragsindicatoren 1 operationele doelstelling: Wat heb jij hier nog te leren? Maak de doelstelling 'klein' en concreet. Bv. Niet: 'ik moet leren meer zelfvertrouwen te hebben', maar wel: in de volgende les zorg ik dat ik minstens één keer het woord neem. Noteer deze doelstelling in het vak 'operationele doelstelling'. Jouw voorstel wordt besproken met je leer-groepbegeleider tijdens het individueel feedbackgesprek in periode 2.

Wees selectief in het kiezen van je doelstellingen. Stel jezelf de vraag wat jij als prioritair ziet om aan te werken. Waar heb jij het meeste last mee? Wat vind je het moeilijkste? Wat loopt er het vaakste mis en zou je als eerste veranderd willen zien? Op de eindevaluatie geef je een uitgebreide beschrijving van de manier waarop je met je doelstelling(en) aan de slag ging. Dit wordt dan ook door je leergroepbegeleider beoordeeld (Zie evaluatiecriteria).

Samen met de leergroep en je leergroepbegeleider ga je in eerste instantie de gedragsindicatoren vertalen en illustreren naar concreet gedrag. Hierna ga je op maat van jezelf je eigen persoonlijke ontwikkelingsplan (POP) vormgeven.

1. Ik hou me aan de regels en afspraken, ik ben verantwoordelijk
 - Ik werk methodisch en systematisch.
 - Ik werk nauwkeurig.
 - Ik ben stipt.
 - Ik hou me aan deadlines.
 - ...
2. Ik toon interesse
 - Ik heb een open leerhouding.
 - Ik wil bijleren.
 - Ik ga op zoek naar informatie.
 - ...
3. Ik neem initiatief, ik ben geëngageerd
 - Ik zie taken en ik stel er vragen over en voer ze uit.
 - Ik neem spontaan taken op.
 - Ik doe voorstellen en betrek anderen hierbij.
 - ...
4. Ik ben flexibel
 - Ik kan mijn gedrag veranderen om een gesteld doel te bereiken.

- Ik ben soepel in afspraken.
 - Ik ben breeddenkend, niet star in mijn denken.
 - ...
5. Ik ben sensitief en empathisch
- Ik hou in mijn eigen gedrag rekening met de gevoelens van anderen.
 - Ik kan me verplaatsen in de gevoelens van anderen, echt in een ander zijn/haar schoenen staan.
 - Ik laat blijken dat ik de gevoelens en behoeften van anderen onderken.
 - Ik ben me bewust van de invloed van mijn eigen doen en laten op anderen.
 - ...
6. Ik kijk naar mezelf
- Ik reflecteer vanuit de intentie om bij te leren en te groeien.
 - Ik ben bewust van eigen sterktes en zwaktes.
 - Ik vraag feedback.
 - ...
7. Ik ben tolerant/respectvol
- Ik heb een open houding.
 - Ik ga op een gelijkwaardige manier om met iedereen.
 - Ik heb respect voor andere meningen, uitingsvormen, ...
 - Ik neem initiatief om andere culturen te leren kennen.
 - ...
8. Ik draag op een positieve manier bij aan het groepsgebeuren
- Ik werk constructief samen in groepswerken.
 - Ik neem initiatief om bij te dragen aan een goede sfeer, veilige omgeving, ...
 - ...
9. Ik heb geduld
- Ik voel het tempo van de ander aan en dring mijn eigen tempo niet op.
 - Ik luister naar de ander voor ik mijn eigen mening opdring.
 - ...
10. Ik ben open in mijn houding en communicatie
- Ik laat zien wie ik ben.
 - Ik kan gepast communiceren over goede en lastige zaken, over gevoelens, ...
 - Ik durf mijn mening zeggen.
11. Ik kan omgaan met stress, ik zorg voor mezelf
- Ik weet welke acties ik kan ondernemen wanneer ik stress heb.
 - Ik durf te praten wanneer ik me niet goed voel.
 - Ik weet wat energie geeft en wat energie vreet.
 - Ik zorg voor voldoende nachtrust.
 - Ik zorg voor gezonde voeding en voldoende beweging.
 - ...

12.13 Studie 5: Analysecriteria

12.13.1 Criteria voor analyse van algemene attitude

	ERG ONVOLDOENDE	ONVOLDOENDE	VOLDOENDE	GOED	ZEER GOED
Minimumeisen	Niet uitgewerkt volgens stappen en verwachtingen. Te summier. De student levert geen verzorgd werk af.		Uitgewerkt volgens stappen en verwachtingen	Uitgewerkt volgens stappen en verwachtingen. Volledig. De student levert verzorgd werkt af.	
Keuze van situaties	Brengt banale situaties aan die onvoldoende relevant zijn voor het toekomstig beroepsmatig functioneren.	Brengt eenvoudige situaties aan die onvoldoende relevant zijn voor het toekomstig beroepsmatig functioneren.	Brengt minstens enkele eenvoudige situaties aan die voldoende relevant zijn voor het toekomstig beroepsmatig functioneren.	Brengt systematisch situaties aan die voldoende complex zijn en relevant voor het toekomstig beroepsmatig functioneren.	Brengt minstens enkele situaties aan die voldoende complex zijn en brengt deze zelf in verband met zijn toekomstig beroepsmatig functioneren.
Uitwerking situaties	Wat de student schrijft is overwegend niet herkenbaar: het komt de docent als vreemd voor, in tegenspraak met zijn eigen ervaringen met en zijn beleving van de student. Slordig en oppervlakkig, uitgewerkt.	Wat de student schrijft is in aanzet herkenbaar, maar onvoldoende uitgewerkt en verdiept.	Wat de student schrijft is overwegend herkenbaar en voldoende uitgewerkt. De student gebruikt begrippen, concepten en brillen en zienswijzen die duidelijk verwijzen naar aangereikte zaken.	Wat de student schrijft is overwegend herkenbaar en ruim uitgewerkt. De student maakt op gepaste wijze gebruik van begrippen, concepten en brillen en zienswijzen die duidelijk verwijzen naar aangereikte zaken.	Wat de student schrijft is zeer herkenbaar en sterk uitgewerkt. De student maakt op gepaste en verstandige wijze gebruik van begrippen, concepten en brillen en zienswijzen die duidelijk verwijzen naar aangereikte zaken.

Leerpunten en doelen stellen en concreet maken	De student formuleert weinig of geen uitdagingen of leerpunten.	De student formuleert uitdagingen of leerpunten op weinig persoonlijke of op clichématige wijze.	De student weet aan te geven welke punten in zijn functioneren verbeterd kunnen worden en formuleert overwegend heldere en haalbare doelen (SMART).	De student weet duidelijk aan te geven welke punten in zijn functioneren verbeterd kunnen worden en formuleert systematisch heldere en haalbare doelen (SMART).	De student weet duidelijk aan te geven welke punten in zijn functioneren verbeterd kunnen worden en doet dit op een persoonlijke en heldere wijze. Hij formuleert systematisch heldere en haalbare doelen (SMART).
---	---	--	---	---	--

Quotatie

/20

- ≤ 7** De student voldoet aan alle criteria van de categorie ondermaats.
- 8 - 9** De student voldoet aan drie of vier criteria van de categorie onvoldoende.
- 10-11** De student voldoet aan drie of vier criteria van de categorie voldoende.
- 12-13** De student voldoet aan drie of vier criteria van de categorie goed.
- ≥ 14** De student voldoet aan alle criteria van de categorie goed en onderscheidt zich meer op de laatste 2 criteria.

12.13.2 Handelings- en actiebekwaamheid

	ERG ONVOLDOENDE	ONVOLDOENDE	VOLDOENDE	GOED	ZEER GOED
Effectief aanpakken van leerpunten	De student toont niet of veel te weinig aan dat hij leerpunten opneemt of realiseert, of dat hij werkt aan zijn uitdagingen. Hij beschrijft geen of weinig voorbeelden van concrete stappen die hij heeft gezet op basis van vooropgestelde doelen.	De student formuleert slechts zeer oppervlakkig of beperkt welke leerpunten hij realiseert of aan welke uitdagingen hij écht werkt op basis van vooropgestelde doelen. Hij beschrijft één of enkele voorbeelden van concrete stappen die hij heeft gezet, maar blijft daarin oppervlakkig.	De student brengt minstens enkele herkenbare en voldoende uitgewerkte voorbeelden aan van hoe en waar hij werkt aan leerpunten en uitdagingen op basis van vooropgestelde doelen.	De student brengt systematisch herkenbare en voldoende uitgewerkte voorbeelden aan van hoe en waar hij werkt aan leerpunten en uitdagingen op basis van vooropgestelde doelen.	De student brengt systematisch herkenbare en goed uitgewerkte voorbeelden aan van hoe en waar hij werkt aan leerpunten op basis van vooropgestelde doelen. Hij kan duidelijk enkele verworven kwaliteiten of succesverhalen benoemen in relatie tot de ondernomen acties.
Aanzet tot 'levenslang leren'	De student brengt beperkte of slechts zeer oppervlakkige uitgewerkte voorbeelden aan over hoe hij zichzelf uitdaagt om blijvend aan zijn attitude te werken.		De student brengt minstens enkele herkenbare en voldoende uitgewerkte voorbeelden aan van hoe hij zichzelf uitdaagt om blijvend aan zijn attitude te werken.	De student brengt systematisch herkenbare en voldoende uitgewerkte voorbeelden aan van hoe hij zichzelf uitdaagt om blijvend aan zijn attitude te werken.	De student brengt systematisch herkenbare en voldoende uitgewerkte voorbeelden aan van hoe hij zichzelf uitdaagt om aan zijn attitude te werken en toont visie op de ontwikkeling die hij wil doormaken.

Gebruik maken van feedback	Het is niet zichtbaar of en hoe de student iets gedaan heeft met tussentijds ontvangen feedback.	Het blijft vaag en onduidelijk hoe de student feedback gewogen heeft en wat hij al dan niet gedaan heeft met tussentijds ontvangen feedback.	Het is op enkele plaatsen zichtbaar hoe de student de tussentijds ontvangen feedback gewogen heeft en hoe hij er actief mee aan de slag is gegaan.	Het is systematisch zichtbaar hoe de student tussentijds ontvangen feedback gewogen heeft en hoe hij er actief mee aan de slag is gegaan.
-----------------------------------	--	--	--	---

Quotatie

/20

- ≤ 7** De student voldoet aan alle criteria van de categorie ondermaats.
- 8 - 9** De student voldoet aan drie of vier criteria van de categorie onvoldoende.
- 10-11** De student voldoet aan drie of vier criteria van de categorie voldoende.
- 12-13** De student voldoet aan drie of vier criteria van de categorie goed.
- ≥ 14** De student voldoet aan alle criteria van de categorie goed en onderscheidt zich meer op de laatste 2 criteria.