



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Educatieve Master Cultuurwetenschappen en Geschiedenis/
Wetenschappen en Technologie

AANVANGSBEGELEIDING OP MAAT: VERSTERKEN VAN DE AANVANGSBEGELEIDING IN EEN SCHOOL IN DE BRUSSELSE RAND

DRIES CUYKX
KATRIEN GREMMELPREZ

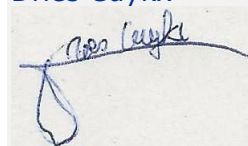
2023-2024

Promotor: Dr. Inge Bogaert
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding
Aantal woorden: 9835

Wij verklaren plechtig dat wij de masterproef, "Aanvangsbegeleiding op maat: versterken van de aanvangsbegeleiding in een school in de Brusselse rand", zelf hebben geschreven. We zijn op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en hebben erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

3 juni 2024

Dries Cuykx

A handwritten signature in blue ink on a light-colored rectangular background. The signature reads "Dries Cuykx" and is written in a cursive style.

Katrien Gremmelpez

A handwritten signature in blue ink. The signature reads "Katrien Gremmelpez" and is written in a cursive style with a large, sweeping flourish at the end.

Inhoud

Abstract	3
Inleiding	4
Literatuurstudie.....	5
Onderzoeksvraag.....	10
Methode	10
1. Context-analyse casestudy	10
2. Procedure data verzameling	12
3. Data-analyse	13
Resultaten	14
1. Theoretische kaders.....	14
1.1. Interactie tussen de nieuwe leerkracht en directie.....	14
1.2. Gereduceerde werklust	15
1.3. Collaboratieve structuren	17
1.4. Professionele ontwikkeling	19
1.5. Oriëntering	20
1.6. Mentorschap	22
2. Noden van verschillende partijen	22
Discussie en conclusie	25
1. Theoretische kaders.....	25
2. Aanbevelingen naar de school	28
3. Sterktes en zwaktes van deze studie.....	31
4. Aanbevelingen vervolgonderzoek.....	32
Conclusie.....	32
Literatuurlijst	34
Bijlagen.....	38

Abstract

Een tekort aan leraren is een wereldwijd probleem dat het onderwijssysteem op de helling zet. Bovendien stappen veel leerkrachten na vijf jaar weer uit het onderwijs.

Bickmore en Bickmore (2010a) en Ingersoll en Smith (2004) toonden aan dat een goede aanvangsbegeleiding de kans op uitval van nieuwe leerkrachten minimaliseert. Een goede aanvangsbegeleiding bestaat uit een combinatie van zes clusters waaronder de interactie met de directie, een gereduceerde werklast voor de starter, collaboratieve structuren op de school, aandacht voor professionele ontwikkeling, oriëntering en mentorschap. In deze masterproef werd de aanvangsbegeleiding van één school in de Brusselse rand als casestudy bestudeerd. Door middel van narratieve interviews met zowel directie, mentoren als startende leerkrachten werd nagegaan welke van de zes voornoemde clusters op de school aanwezig zijn. Nadien werden uit de lacunes en de aangegeven noden van de verschillende partijen aanbevelingen gedaan om de aanvangsbegeleiding op de school te versterken. Een eerste aanbeveling voor de school is de betrokkenheid van de directie vergroten gezien de huidige beperkte, evaluerende rol. Als tweede is een uitbreiding van de collaboratieve structuren en een duidelijke rolverdeling bij de vakgroepen aangewezen. Hierdoor kan de aanvangsbegeleiding gedragen worden door de volledige school en niet alleen door de mentoren. Dit kan enerzijds leiden tot een grotere ondersteuning en een gevoel van verbondenheid met de school bij de starter. Anderzijds geeft dit meer ademruimte voor de mentoren die zich zo meer kunnen toeleggen op hun mentorschap wat zich nu beperkt tot de eerste en tweedejaars starters aangezien ze op dit moment meer oriënteringstaken opnemen door het onthaal van starters doorheen het schooljaar. Met betrekking tot gereduceerde werklast zijn de resultaten niet eenduidig hoewel er wel een consensus is dat het voorzien van het nodige cursusmateriaal voor de starter cruciaal is en niet altijd even goed ingevuld wordt op de school.

Inleiding

“Het lerarentekort” is een almaar terugkerend woord in de Vlaamse media. Het tekort aan leraren zou oorzaak zijn van talloze problemen in het onderwijs. Dit tekort valt ook in recente jaren nog steeds met cijfers te ondersteunen. Uit recent onderzoek van de VDAB blijkt dat er bijna 3300 openstaande vacatures waren. Dit tegenover 2400 in september van 2022 (Baert, 2024). Hetzelfde artikel geeft weer dat het lerarentekort zich niet enkel beperkt tot de grote steden zoals Brussel en Antwerpen maar zich ook verspreidt over heel Vlaanderen (Vermeersch, 2023). Ook UNESCO baart zich zorgen aangezien niet alleen ontwikkelingslanden zoals landen in Sub-Sahara-Afrika maar ook sterk ontwikkelde landen uit Europa, Noord-Amerika, Canada en Azië met een lerarentekort kampen (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Het probleem blijft met andere woorden actueel, desondanks een sterke inzet op het aantrekken van zij-instromers en het grote aantal leerkrachten dat reeds tewerk is gesteld in het onderwijs. Een artikel van Het Laatste Nieuws claimt zelfs dat er nooit eerder zoveel leerkrachten in Vlaanderen waren (BELGA, 2023). Maar toch is er een probleem...

Waar valt dit probleem dan aan te wijten? Een belangrijke reden is dat scholen er vaak niet in slagen om starters aangesteld te houden op school. Veel beginnende leerkrachten haken na een korte periode in het onderwijs weer af op zoek naar andere oorden (Maenhout, 2022). Eén van de manieren om deze uitstroom van leerkrachten aan te pakken is met een goede aanvangsbegeleiding (Ingersoll & Smith, 2004). Hoewel aanvangsbegeleiding vanuit de Vlaamse Overheid een recht en een plicht is voor de starter en een plicht van de school om starters te ondersteunen, staan scholen vrij om dit in te vullen hoe ze dit zelf wensen (Vlaamse Overheidsdienst: Onderwijs en Vorming, z.d.). Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen tracht met een inspiratienota handvatten aan te reiken voor haar scholen om een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding op punt te stellen. Het document reikt vijf bouwstenen aan voor een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding: (1) aandacht voor elke starter en diens totale persoon, (2) introductie in het beroep én de school, (3) op maat van de starter rekening houdend met diens talenten en geeft eigenaarschap aan de starter, (4) kadert in een samenhangend personeels- en professionaliseringsbeleid en een loopbaanbegeleiding over de volledige professionele loopbaan en (5) ten slotte in een context en een cultuur van formeel en informeel leren (Katholiek Onderwijs Vlaanderen: Dienst Identiteit en Kwaliteit, 2021).

De elementen die worden aangehaald in het document van Katholiek Onderwijs Vlaanderen kunnen geplaatst worden in wat ook Bickmore en Bickmore (2010a) aanhalen als noodzakelijke elementen voor een succesvolle begeleiding. Zij beschouwen zes verschillende clusters: interactie met de directeur, gereduceerde werklast, collaboratieve structuren, professionele ontwikkeling, oriëntering en mentorschap. De meest effectieve aanvangsbegeleiding bestaat echter uit een combinatie van verschillende clusters en verschillende ondersteuningsvormen (Bickmore & Bickmore, 2010a; Ingersoll & Smith, 2004). Deze theoretische kaders werden in eerder thesisonderzoek, waar deze proef op verder bouwt, reeds onderzocht (De Keersmaecker, 2021; Oldyck, 2022). Terwijl de vorige studies algemeen de theoretische kaders onderzoeken en beschrijven, worden in deze masterproef de kaders toegepast in de praktijk door middel van een casestudy. De school in kwestie is er eentje in de Brusselse rand, waar al een degelijke aanvangsbegeleiding op touw is gezet.

Het doel van deze proef is tweeledig. Door middel van interviews wordt enerzijds nagegaan welke clusters van effectieve aanvangsbegeleiding (Bickmore & Bickmore, 2010a) in de school worden toegepast en op welke manier. Anderzijds worden de noden/problemen in kaart gebracht die zowel leerkrachten, directie als mentoren zelf ervaren. Onze exacte benadering wordt verder uiteengezet in de methode. Wanneer we een duidelijk idee hebben van de beginsituatie van de huidige aanvangsbegeleiding op deze school, gaan we verder aan de slag met deze noden. Hierbij proberen we aanbevelingen te doen vanuit de theorie om de hiaten en noden van het huidige beleid aan te vullen. Het werken met een casestudy binnen de context van één school laat ons toe om gerichtere aanbevelingen te maken op basis van concrete beginsituatie van de school.

Literatuurstudie

Het lerarentekort in Vlaanderen is nog steeds een actueel thema. De rol van aanvangsbegeleiding hierin valt zeker niet te ontkennen. Een succesvolle aanvangsbegeleiding kan ingedeeld worden in zes clusters: interactie met directie, gereduceerde werklast, collaboratieve structuren, professionele ontwikkeling, oriëntering en mentorschap (Bickmore & Bickmore, 2010a; Ingersoll & Smith, 2004). Daarnaast toonden Ingersoll en Strong in 2011 ook aan dat de rol van een goede aanvangsbegeleiding ingedeeld kan worden in drie grote onderdelen namelijk mentorschap, collectieve ondersteuning en extra ondersteuning. Het belang van mentorschap in de aanvangsbegeleiding wordt door verschillende bronnen bevestigd (De Keersmaecker, 2021; Ingersoll & Smith, 2004 ; März & Kelchtermans, 2014).

De rol van aanvangsbegeleiding

Uit eerder onderzoek blijkt dat aanvangsbegeleiding een zeer grote rol speelt om de uitstroom van leerkrachten te verminderen (Ingersoll & Smith, 2004; Ingersoll & Strong, 2011). Het uitvalpercentage van leerkrachten die het beroep achter zich laten wordt veroorzaakt door verschillende redenen (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Ingersoll & Smith (2004) toonden wel aan dat het aantal nieuwe leerkrachten dat na korte tijd weer het onderwijsveld verlaten, kan verminderd worden door een goede aanvangsbegeleiding. Ingersoll & Strong (2011) omschrijven aanvangsbegeleiding als een soort van brug die wordt gevormd tussen een student die nog in zijn opleiding zit en een leerkracht die zelfstandig leerlingen begeleidt. Een goede aanvangsbegeleiding zou met andere woorden nieuwe leerkrachten in staat moeten stellen om zichzelf te ontwikkelen als leerkrachten zonder zich te verliezen in het kluwen van het onderwijsveld (Ingersoll & Strong, 2011). Ook in het rapport van de Vlaamse Commissie der wijzen met raadgevingen om de kwaliteit van het onderwijs te vrijwaren, wordt een sterke aanvangsbegeleiding als essentieel gezien. Er wordt een formeel en betaald inductiejaar voorgesteld waar de startende leerkracht gedurende een jaar intensief begeleid wordt en de competenties van leerkracht ‘on-the-job’ kan ontwikkelen. Belangrijk is dat dit inductiejaar fundamenteel verschillend is van de aanvangsbegeleiding die zich moet blijven inzetten op de ontwikkeling van de leraar op persoonlijk, sociaal en professioneel vlak (Vlaamse Overheidsdienst: Onderwijs en Vorming., 2023). Bij beginnende leerkrachten zorgt aanvangsbegeleiding voor een hogere arbeidstevredenheid, toewijding en een hogere retentiegraad (Ingersoll & Smith, 2004).

Onderzoek Ingersoll en Strong

Het onderzoek van Ingersoll en Strong uit 2011 onderscheidt drie belangrijke onderdelen voor een goede aanvangsbegeleiding: mentorschap, collectieve ondersteuning en extra ondersteuning. Deze drie onderdelen zijn voor hen cruciaal om een goede aanvangsbegeleiding op te bouwen en spelen in op een groot deel van de noden van een startende leerkracht.

Het mentorschap bestaat uit een mentor die de startende leerkracht begeleidt in de start van zijn/haar carrière, hier een nauwe samenwerking mee heeft en optreedt als een eerste aanspreekpunt voor de startende leerkracht. Het belang van een mentor komt later nog uitgebreider aan bod, maar het is opmerkelijk dat dit door scholen in de praktijk vaak als een

belangrijk deel van aanvangsbegeleiding wordt onderstreept (Oldyck, 2022). Ook Bickmore en Bickmore (2010a) benadrukken het belang van mentorschap in combinatie met andere factoren. Bij collectieve ondersteuning worden nieuwe leerkrachten ondersteund door een aanbod van onder meer overlegmomenten met andere (vak)leerkrachten, de mogelijkheid om deel uit te maken van een netwerk, werkgroepen, etc... Men biedt met andere woorden een soort sociaal netwerk aan de startende leerkrachten. Een gevoel van verbondenheid tussen collega's kan zorgen voor een hogere retentiegraad en een gevoel van tevredenheid op de werkvloer (Muscarella, 2022).

De extra ondersteuning kan geïnterpreteerd worden als het aanbieden van een beperkter takenpakket aan de startende leerkracht. Op deze manier is er een lagere werkdruk en kan de kans op uitstroom uit het onderwijs mogelijk verlaagd worden.

De drie voornoemde onderdelen zijn belangrijk voor een succesvolle aanvangsbegeleiding maar kunnen nog verder opgesplitst worden in zes clusters (Bickmore & Bickmore, 2010a; Ingersoll & Smith, 2004). Deze clusters gaan dieper in op verschillende aspecten van ondersteuning die een startende leerkracht kan ervaren.

Belang mentorschap

Mentorschap is voor veel scholen een belangrijk onderdeel van aanvangsbegeleiding. In de praktijk worden er vaak een aantal leerkrachten aangeduid als aanvangsbegeleider/mentor en moeten zij deze rol op zichzelf vervullen (Oldyck, 2022). Dit is echter niet ideaal, gezien het belang van andere factoren in het opbouwen van een goede ondersteuning voor startende leerkrachten (Bickmore & Bickmore, 2010a; Ingersoll & Smith, 2004). Naast het mentorschap is er een belangrijke rol weggelegd voor alternatieve ondersteuning zoals oriëntatiesessies, workshops, klassikale ondersteuning, parallelleerkrachten en nog meer. Eerder onderzocht Oldyck (2022) hoe mentoren in tien verschillende Vlaamse scholen aan de slag gingen met het mentorschap en welke ervaringen en noden zij hierbij ervaarden. Uit haar onderzoek bleek dat mentoren in Vlaanderen vaak kampen met een tekort aan mentoruren wat in combinatie met een toenemende wegwijsbegeleiding leidde tot een tijdsgebrek voor de mentoren. Ook bleek dat hun rol als coach voor nieuwe leerkrachten verloren kon gaan door een gebrek aan ondersteuning van collega's en directie (Oldyck, 2022).

Zes clusters succesvolle aanvangsbegeleiding

Volgens Bickmore en Bickmore (2010a) en Ingersoll en Smith (2004) kan een succesvolle aanvangsbegeleiding opgedeeld worden in zes clusters (zie Tabel 1).

1. De eerste cluster, interactie tussen de nieuwe leerkracht en de directie, behandelt het belang van een betrokken directie. Verscheidene onderzoeken benadrukken dat hulp ontvangen van directie ervoor zorgt dat nieuwe leerkrachten zich makkelijker in het schoolteam kunnen integreren (Alhija & Fresko, 2010). Het is met andere woorden belangrijk dat de directie rechtstreeks betrokken is bij de start van nieuwe leerkrachten.
2. Een gereduceerde werklast spreekt als concept voor zich: zorg ervoor dat nieuwe leerkrachten in het begin van hun job niet overweldigd worden door een al te grote werklast. Harmsen et al. (2018) bijvoorbeeld benadrukt hier dat de zware aspecten van een job als leerkracht een stuk lichter gemaakt kunnen worden door nieuwe leerkrachten van een lagere last te voorzien.
3. Collaboratieve structuren verwijst naar het samenwerken met collega's in verschillende teams, zoals bijvoorbeeld vakgroepen. Dit kan ook verwijzen naar het ontvangen van hulp van collega's (Alhija & Fresko, 2010) en het onderhouden van professionele relaties waarin starters zich gewaardeerd voelen (Anthony et al., 2011).
4. De extra ondersteuning van beginnende leerkrachten die hen helpt om zich te ontwikkelen in hun beroep, valt onder de cluster van de professionele ontwikkeling. Dit kan verschillende aspecten omvatten, zoals het creëren van leergemeenschappen (Taranto, 2011), maar een belangrijk deel hiervan is ook het observeren en coachen van starters door meer ervaren collega's (Helms-Lorenz et al., 2015).
5. Oriëntering is van toepassing op de bekendwording van nieuwe leerkrachten met de schoolcultuur, de gebouwen, ... (Alhija & Fresko, 2010). Dit wordt in de praktijk vaak georganiseerd in de vorm van rondleidingen/onthaaldagen en dergelijke meer.
6. Het laatste aspect is mentorschap. Dit aspect vormt vaak de basis van de aanvangsbegeleiding op veel scholen, waarbij mentoren als de enige verantwoordelijken worden beschouwd (Oldyck, 2022).

Tabel 1 - zes clusters van elementen van aanvangsbegeleiding op basis van Ingersoll en Smith (2004) en Bickmore en Bickmore (2010a). *Noot.* Overgenomen uit "Wat zijn de succesfactoren van een effectieve aanvangsbegeleiding? Een overzicht van recente literatuur." Door De Keersmaecker, 2021, p.13 [Masterproef]. Vrije Universiteit Brussel

Ingersoll & Smith (2004)	Bickmore & Bickmore (2010)	6 Clusters:
Geregelde, ondersteunende communicatie met de directeur, administratie of andere coördinatoren.	Een positieve interactie tussen de nieuwe leerkracht en de directeur.	1. Interactie tussen de nieuwe leerkracht en de directie
Gereduceerde werklast: een aangepast rooster en/of minder verplichte lesvoorbereidingen.	n.v.t.	2. Gereduceerde werklast
<ul style="list-style-type: none"> - Vast ingeplande momenten om samen met leerkrachten uit hetzelfde vakgebied plannings op te stellen; - Systematisch samenwerken in teams. - Deel uitmaken van een extern netwerk van leerkrachten; - Extra ondersteuning in het klaslokaal. 	<p>Samenwerkingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinaire teams; - Teams binnen hetzelfde vakgebied; - Teams binnen dezelfde graad. 	3. Collaboratieve structuren
<ul style="list-style-type: none"> - Deel uitmaken van een extern netwerk van leerkrachten; - Deelnemen aan seminars of lessen voor beginnende leerkrachten; - Extra ondersteuning in het klaslokaal. 	Het organiseren van meetings om te werken aan professionele ontwikkeling: aanbieden van materiaal/documentatie aan nieuwe leerkrachten en het werken aan professionele vaardigheden (management skills, hulp bij het samenstellen van een curriculum en hulp bij leerlingkenemerken en het omgaan met deze specifieke doelgroep).	4. Professionele ontwikkeling
Deelnemen aan seminars of lessen voor beginnende leerkrachten.	Oriënteringsseminaries voor nieuwe leerkrachten.	5. Oriëntering
Een hulpvaardige mentor hebben uit hetzelfde vakgebied.	<p>Het hebben van een mentor uit hetzelfde vakgebied om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Te helpen bij het vervullen van persoonlijke noden (stress, emotionele steun, collegialiteit, etc.) - Te helpen bij het vervullen van professionele noden (inhoudelijke ondersteuning en tips over de lespraktijk zelf, curriculum, instructie, etc.) 	6. Mentorschap

Onderzoeksvraag

Met deze masterproef wordt onderzocht hoe de aanvangsbegeleiding op een secundaire school in de rand rond Brussel kan worden versterkt. We kunnen deze onderzoeksvraag opdelen in twee deelonderzoeken.

- 1) Wat houdt de aanvangsbegeleiding van de school van de casestudy in en welke elementen van de 6 clusters voor effectieve aanvangsbegeleiding van Bickmore en Bickmore (2010a) worden hier toegepast?
- 2) Welke noden hebben directie, mentoren en startende leerkrachten op de school met betrekking tot aanvangsbegeleiding? De noden worden ook indirect uit positieve en negatieve ervaringen van de verschillende partijen geëxtrapoleerd.

Aan de hand van bovenstaande onderzoeksvragen, wordt er getracht aanbevelingen te doen om de aanvangsbegeleiding in de school te versterken.

Methode

1. Context-analyse casestudy

De school die gekozen werd voor de casestudy maakt deel uit van de onderwijskoepel Katholiek Onderwijs Vlaanderen. Het is een school uit de Brusselse rand die bestaat uit twee afzonderlijke campussen. De ene campus geeft ruimte aan de eerste graad voor zowel A- als B-stroom, en een tweede campus aan de overkant van de straat, waar voornamelijk de tweede en derde graad gehuisvest worden. In de tweede en derde graad worden richtingen in zowel doorstroom-, dubbele als arbeidsfinaliteit ingericht.

In het schooljaar 2023-2024 waren in totaal 2029 leerlingen ingeschreven (op 1 oktober 2023). Onder deze inschrijvingen, kunnen we volgende leerlingenkenmerken onderscheiden (Vlaamse Overheidsdienst: Onderwijs en Vorming, 2024):

- 38,7% leerlingen waarvan de thuistaal niet-Nederlands is (26 verschillende thuistalen)
- 18,7% leerlingen waarvan de moeder een laag opleidingsniveau heeft
- 26,4% leerlingen die aangeven thuis geen Nederlands te praten (thuistaal niet-Nederlands en Nederlands met geen enkel gezinslid)

Deze OKI-indicatoren tonen aan dat de school zeer divers is, wat een extra uitdaging kan vormen voor de leerkrachten die op deze school lesgeven. Er wordt door de school daarom

intensief ingezet op interne leerlingenbegeleiding en op een Gelijke Onderwijskansen – of GOK-werking.

De belangrijkste pijler van de visie van de school is het leren op maat en zorgen dat de leerling een wereldburger wordt. Dit wil men voornamelijk bewerkstelligen door in te zetten op dialoog en respect. Andere pijlers van de opdrachtverklaring zijn kwaliteitsonderwijs, vakbekwaamheid en professionalisering. Hoewel de opdracht van de inrichtende macht uitgaat van een sanctie-arm beleid, blijkt uit eerdere informele gesprekken met leerkrachten dat dit sanctie-arm beleid in de praktijk niet werkt. Leerkrachten ervaren dat de leerlingen nood hebben aan duidelijke regels en structuur gekoppeld aan een éénduidig sanctiebeleid. Een eerdere periode met een sanctie-arm beleid heeft geleid tot uitdagende klassen in de hogere graden, met een groot gebrek aan discipline. Dit heeft geresulteerd in klassen met grote uitdagingen op het vlak van klasmanagement, waardoor startende, maar ook ervaren leerkrachten zijn uitgevallen.

Tijdens schooljaar 2023-2024 zijn er in totaal 243 leerkrachten tewerkgesteld, verspreid over de verschillende graden en finaliteiten. Uit navraag bij de aanvangsbegeleiding vernemen we dat het gemiddelde aantal starters (inclusief interimarissen) verschilt van schooljaar tot schooljaar, maar dat er de laatste jaren wel een sterk stijgende tendens merkbaar is:

- Schooljaar 2021-2022: 17 starters
- Schooljaar 2022-2023: 26 starters
- Schooljaar 2023-2024: 31 starters

Concreet betekent dit dat 13% van het leerkrachtenteam in het schooljaar 2023-2024 bestond uit nieuwe leerkrachten.

Gedurende het schooljaar 2023-2024 hebben 8 starters besloten om hun opdracht of interim voortijdig te beëindigen omdat de job niet aan hun verwachtingen voldeed of omdat ze elders een andere job hadden aangenomen.

Aan het hoofd van de school staan twee pedagogisch directeurs, één directeur verantwoordelijk voor de leerlingen van de eerste graad en die zich toelegt op de tuchtdossiers en een tweede pedagogisch directeur die verantwoordelijk is voor de leerlingen van de tweede en derde graad en voor de hele school beslissingen neemt die rond pedagogische thema's handelen. Daarnaast worden deze pedagogisch directeurs nog bijgestaan door adjunct-directeurs voor de technische dienst, financiën en communicatie en door een jaarcoördinator per leerjaar.

2. Procedure data verzameling

Er werd nagegaan wat de aanvangsbegeleiding in de gekozen school inhoudt en welke de noden van de startende leerkrachten, mentoren en directie zijn door semigestructureerde narratieve interviews af te nemen (Bryman, 2012a). In het totaal werden er vier één-op-één en één duo-interview afgenomen. Het verloop van de interviews werd gebaseerd op de fasen van narratieve interviews beschreven door Jovchelovitch en Bauer (2000).

Alle interviews werden in de maand maart afgenomen bij verschillende partijen betrokken bij aanvangsbegeleiding. Als eerste werd de pedagogisch directeur tweede en derde graad geïnterviewd aangezien uit de literatuur blijkt dat de rol van de directie bij een effectieve aanvangsbegeleiding niet te onderschatten is (Bickmore & Bickmore, 2010b).

Er zijn twee mentoren actief op de school die hun mentor-opdracht combineren met een deeltijdse lesopdracht. Zij werden beiden ook opgenomen in de steekproef. Op vraag van de mentoren werd dit interview in een duo-interview georganiseerd.

Vervolgens werden startende leerkrachten geselecteerd op basis van hun achtergrond en hun jaren dienst op de school:

- een leerkracht met pedagogisch diploma , gestart in het schooljaar 2021-2022.
- een eerste jaar starter en LIO-student zonder pedagogische ervaring, gestart in augustus 2023.
- een eerste jaar starter en LIO-student met pedagogische ervaring in het basisonderwijs, gestart in januari 2024.
- een tweede jaar starter en LIO-student, gestart in januari 2023.

Het interview met de tweede jaar starter werd uiteindelijk op het laatste moment afgelast aangezien de respondent het niet meer zag zitten om geïnterviewd te worden. Aangezien we uit de laatste twee interviews geen nieuwe informatie meer haalden, werden er geen verdere interviews meer ingepland aangezien we een vermoeden hadden van data-saturatie (Fusch & Ness, 2015). De naam van de school en van de respondenten zal niet worden weergegeven in de analyse en rapportering van de data wegens privacy redenen.

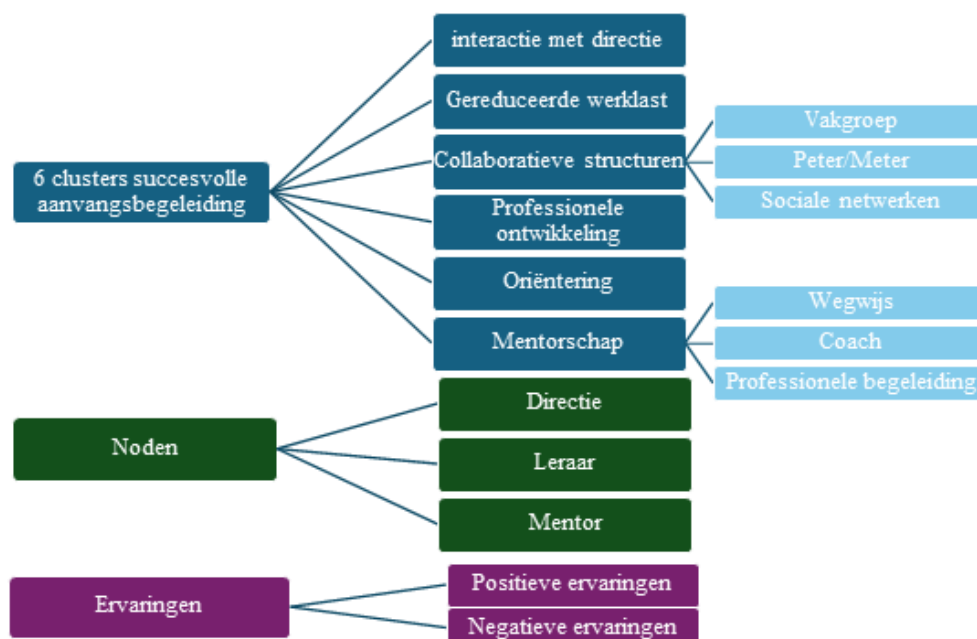
De interviews gingen ofwel in persoon ofwel via Microsoft Teams door en werden telkens opgenomen. De respondenten namen voor de start van het interview steeds een document voor geïnformeerde toestemming door (zie Bijlage 1) dat ze eveneens invulden en ondertekenden.

De één-op-één interviews duurden gemiddeld tussen de 20 en 40 minuten. Het duo-interview duurde 60 minuten. De interviews werden steeds afgenomen met twee onderzoekers om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten. Voor het doorgaan van de interviews vond éénmalig een fase van voorbereiding plaats waarbij de literatuur werd doorgenomen, mogelijke start- en bijvragen werden opgesteld en de respondenten werden geselecteerd en uitgenodigd voor een interview. Voor elk interview werd vervolgens de leidraad zoals beschreven in Bijlage 2 gevolgd.

Elk interview werd na afloop telkens door één van de onderzoekers woordelijk getranscribeerd door gebruik te maken van de Good Tape software (Good Tape, z.d.), gevolgd door het volledig nalezen en verbeteren van de transcriptie.

3. Data-analyse

Na transcriptie werden de interviews open gecodeerd met behulp van de MAXQDA software (MAXQDA 2022). In eerste instantie werd deductief gecodeerd, vertrekkende van de onderzoeksvragen waarbij voornamelijk de 6 grote clusters van aanvangsbegeleiding werden gecodeerd in de interviews. Nadien werd inductief gecodeerd door te zoeken naar de noden van de verschillende partijen. In een tweede ronde werd de data opnieuw doorlopen en werden de thema's axiaal gecodeerd door extra structuur toe te voegen met variatiecodes op de themacodes. Als laatste stap werden de verbanden tussen de verschillende axiale codes gezocht (zie Figuur 1) (Bryman, 2012b).



Figuur 1 Codeboek voor kwalitatieve data-analyse

Resultaten

1. Theoretische kaders

1.1. Interactie tussen de nieuwe leerkracht en directie

Een goede interactie tussen nieuwe leerkrachten en directie kan ervoor zorgen dat starters zich sneller geïntegreerd voelen in het schoolteam (Bickmore & Bickmore, 2010b). Op de onderzochte school blijkt dat directie vaak een heel beperkte rol aanneemt in de aanvangsbegeleiding, zoals aangegeven door leden van het directieteam zelf.

“Mijn rol is eigenlijk mensen aanwerven. Ik heb een gemakkelijke rol, vind ik, in dat verhaal. Ik mag gewoon mensen aanwerven. Gelijk wie, soms ook slechte mensen.” – Directie

“Maar eigenlijk is het [evalueren] wel formeel. Ik ga op lesbezoek, ik schrijf een verslag zodanig dat ze, ze weten ook transparant voor elk lesbezoek, allee, hun evaluatieformulier, dat probeer ik ook door te geven. Dat was vroeger [niet], mijn voorgangster deed dat niet. Dat ze weten van oké, daar word ik op beoordeeld. Maar ja, ik heb niet zoveel werk aan die starters hé. Begeleid ze twee jaar en dan is het gedaan.” – Directie

De directie op school ziet de eigen rol dus beperkt tot het aanwerven van nieuwe personeelsleden maar ziet verder geen rol in de verdere opvolging van de starters op school. Dit wordt ook beaamd door de leerkrachten in hun interviews; de directie op school neemt een meer beoordelende rol in en ziet geen rol weggelegd voor zichzelf als onderdeel van de aanvangsbegeleiding.

“[Ik heb] niet zo veel [contact met directie]. Ik denk dat we... Ja. De directeur zien we in de leraarskamer soms eens passeren om goeiedag te zeggen. Dus ik denk dat die zo gemiddeld twee, drie keer in de week goeiemorgen of goeiedag zeggen. Maar niet zo echt een gesprek, gewoon goeiemorgen of middag.” – Leerkracht C

“En dan is ze één keer al langs geweest om te observeren in de les en dan nadien een evaluatiebespreking te doen. En dat is het zo.” – Leerkracht C

“Ik [heb] persoonlijk in zekere zin niet superveel [contact met directie]. Zeker in het begin vond ik het een beetje een drempel om echt bij directie binnen te stappen.” – Leerkracht A

Ook de aanvangsbegeleiding op school is zich bewust van het belang van een goede interactie tussen de directie en nieuwe leerkrachten. Zij halen aan dat de directie zich in het begin wel nog engageert om af en toe een korte begroeting te doen naar starters of een kort gesprek met hen te voeren maar dit valt weg na verloop van tijd.

“Ja, ik denk dat voldoende bevestiging misschien echt heel belangrijk is en niet alleen van ons. Maar.... Ik weet er was een starter die heel in het begin vaak van de directie, ze kwam die tegen in de gang en heel vaak zo een gewoon klein een kort gesprekje. Hoe gaat het, lukt het met alles. Heel in het begin deed de directie dat. Die was daar heel blij mee, maar gaandeweg dat ge meer ingewerkt, Dus eigenlijk als het jaar vordert vervallen die gesprekken, maar die had daar wel nood aan, want die was toch altijd een starter.” – Mentor B

1.2. Gereduceerde werklust

Op de school wordt aangegeven door de aanvangsbegeleiding dat er bij starters in het begin van het jaar wel in zekere mate rekening wordt gehouden met een minder zware opdracht door hen bijvoorbeeld geen klastitularis te maken.

“Wat ik ook merk is starters die aan het begin van het schooljaar starten, dat die soms wel een moeilijke opdracht hebben, maar die zijn dan geen klastitularis en daar wordt overal rekening mee gehouden.” – Mentor B

“Een van de noden is dat zij een niet al te zware opdracht krijgen. Zeker niet de moeilijkste klasse. Zeker geen titularis maken.” – Mentor A

“Met paralleluren.” – Mentor B

Tegelijk benadrukken de mentoren ook dat je moet differentiëren tussen de starters, niet elke starter heeft hetzelfde profiel en niet elke starter heeft dus per se nood aan een gereduceerde werklust.

“Ja, ergens een moeilijke, dat hangt ook af van collega, van starter tot starter. Er zijn er die dat wel aankunnen, maar dat is ook wel het feit dat heeft dan te maken met de verschillende profielen. Die hebben al ervaring op een vorige school of die hebben wel een opleiding achter de rug, die hun karaktereigenschappen maakt dat ze het dan wel aankunnen. Je hebt er andere die dan binnenkomen, die helemaal geen ervaring hebben in het onderwijs, en foute verwachtingen en een bagage meesleuren van een vorige job of zo die dan het niet aankunnen. Dus om echt te zeggen heel standaard alle starters die binnenkomen een gemakkelijke opdracht te geven. Nou ja, ik vind dat eigenlijk: Ik weet niet of ik daar zo'n voorstander ben van.” – Mentor A

Er wordt met andere woorden wel in zekere mate rekening gehouden met een verminderde werklust door starters bijvoorbeeld geen klastitularis te maken maar terwijl krijgen starters ook wel vaak moeilijke klassen, zoals al eerder aangegeven in het citaat van de mentoren. Dit wordt echter ook bevestigd door verschillende van de geïnterviewde leerkrachten.

“En dan was er een andere collega ziek. Dus eigenlijk op heel korte tijd is er heel veel op mij terecht gekomen. Terwijl ik eigenlijk niet kan spreken van ervaring hebbende. Dus dat vond ik wel pittig.” – Leerkracht A

“Klopt, ja. Het is arbeidsfinaliteit en sommige klassen zijn wel pittig. Dat is een uitdaging. Dat is echt wel iets dat... Ja. Van momenten heb ik zoiets van... Ik mag niet opgeven. Ik mag me hier echt niet laten doen. Ik ben ook wel zo dan in mijn hoofd aan het denken 's avonds van... Wat ga ik met die klas doen opdat ik ze meekrijg? Welke aanpak ga ik hebben? Eh... Bij die één klas is er een ondersteuner ook. Maar die zie ik heel zelden.” – Leerkracht C

Gereduceerde werklust kan ook bekeken worden vanuit het makkelijk aanbieden van materiaal en dergelijke, zodat starters hier vlot mee aan de slag kunnen zonder eerst nog zelf hele cursussen te ontwikkelen. Hier had één van de leerkrachten het volgende over te zeggen.

“Ik denk lesmateriaal, want ik heb heel veel dingen zelf gemaakt in mijn eerste jaar. Dus dat eerste jaar was echt niet zo'n aangenaam jaar, omdat ik bijna al mijn cursussen nog zelf heb gemaakt. Voor drie verschillende klassen. Vier klassen bijna. Dus dat was wel een intens jaar.” – Leerkracht B

Deze leerkracht haalt ook verder aan in het interview dat er een vakcollega was die niet altijd materiaal deelde zonder dat erachter gevraagd moest worden. De beschikbaarheid van het materiaal vanaf het begin wordt hier als een oplossing aangereikt door de leerkracht zelf. Toch wordt er ook door de leerkrachten aangegeven dat een zwaardere werklust zoals zij die soms ervaren ook positief kon uitdraaien, dat dit een kans was voor hen om sterker te worden als leerkracht.

“Ik vind het oké dat het zo gelopen is. Omdat ik dan met (naam van een klas) zelf mijn weg heb kunnen zoeken van in de manier waarop ik ze aanpakte om ze mee te krijgen. En dat dat dan gelukt is op mijn manier.” – Leerkracht C

1.3. Collaboratieve structuren

Collaboratieve structuren is een breed thema en maakt onderscheid tussen de vakgroepen, relaties met collega's maar ook de rolverdeling op de school. Deze thema's worden hier één per één besproken.

Wat betreft de rolverdeling op de school is het duidelijk dat het klimaat op de school er eentje is waarin de belangrijkste last van de aanvangsbegeleiding bij de mentoren wordt gelegd en dat andere leerkrachten zich hier vaak niet veel mee bezig houden. Tegelijkertijd gaan de andere leerkrachten er vaak vanuit dat de taak om startende leerkrachten te ondersteunen enkel bij de mentoren kan liggen.

“Ja, die vinden dat zelf ook, want ik kaats soms ook de bal terug als ze bij mij komen klagen. Bijvoorbeeld iemand van de vakgroep of gewoon een collega: ‘wat heb jij al gedaan om die te ondersteunen?’ Nee, die hebben daar effectief schrik voor om, en dat is goed bedoeld he, om die starter niet te bekritisieren dat ze schrik hebben dat ze die gaan kwetsen met opmerkingen. En dan hopen ze dat ze via ons het wat minder kunnen aanbrenge. Of die dan ook zeggen 'ja maar dat is jouw taak'. Ja, ook 'het is niet mijn taak'.” – Mentor A

“Andere leerkrachten die [bij ons komen] van kijk: ‘ik merk dat die starter het moeilijk heeft in die klas. Wil jij daar iets aan doen’ en dan komen ze vaak ook met de oplossing; ‘kan je een beetje gaan bijzitten’.” – Mentor B

Tegelijkertijd werkt de school wel met een systeem van meters/peters. Dit betreft collega’s uit dezelfde vakgroepen die starters moeten bijstaan in hun eigen vakgebied door onder andere materiaal te voorzien maar die daarnaast ook als een aanspreekpunt/hulpmiddel moeten dienen voor de starter bij eventuele vragen. Maar hierover is op de school geen duidelijke consensus met als gevolg dat de invulling van het meter- en peterschap op allerlei verschillende manieren wordt gedaan. Er zijn zelfs twee leerkrachten die getuigen geen meter/peter toegewezen te hebben gekregen.

“Nee. Eigenlijk niet echt iemand die aangewezen is als peter of meter. Wel iemand die dat spontaan zo een beetje op zich genomen heeft.” – Leerkracht C

“Bij mijn weten, en ik ben eigenlijk vrij zeker, denk ik niet dat ik een meter of een peter heb toegewezen gekregen. Je hebt 2 mentoren en die mag je allebei aanspreken maar ik heb niet echt specifiek een persoon die als peter of meter is aangewezen.” – Leerkracht A

“Ja, iedereen krijgt wel een meter en een peter maar de inhoud van een meter en peter wordt op zoveel verschillende manieren ingevuld.” – Mentor A

“Vaak wordt de rol van peter/meter afgeschoven op de mentoren aangezien het idee leeft dat ‘de mentor het wel zal opnemen’.” – Directie

Dus hoewel een meter en peter wel aanwezig zijn als concept op de school wordt er vanuit de verschillende perspectieven aangegeven dat dit eigenlijk niet optimaal werkt in de praktijk.

Ten slotte rest er nog de vakgroepen. Hier krijgen we opnieuw verschillende verhalen te horen en net zoals bij de meter/peter is er geen duidelijke invulling hierover op de school. Zowel de mentoren als de directie geven aan dat veel afhangt in welke vakgroepen de starters terecht komen.

“Het hangt echt af welke vakgroep daar komt, je weet dat denk ik ook wel, de ene vakgroep is zeer collegiaal, ik denk dat jij in zo'n ene zit, in aardrijkskunde bijvoorbeeld, maar andere vakgroepen zijn echt, ah, hier is de cursus en trek je plan.’ – Directie

“En zelfs als we merkten dat het wel moeilijk ging qua contact of als de verwachtingen van de vakgroep anders waren dan de zaken die een starter deed, dan waren wij wel vaak een tussenpersoon om ja 1: de starter te coachen en na te gaan 'wat zijn eigenlijk de verwachtingen van de vakgroep?' En 'moeten zij misschien zelf niet een beetje milder zijn?' Of 'moeten zij zelf nog een tandje bijsteken wat betreft bijvoorbeeld het uitdelen van materiaal of zo?’” – Mentor A

Desalniettemin geven de geïnterviewde leerkrachten aan in een ondersteunende vakgroep terecht gekomen te zijn.

“Want in het begin, zeker bij een vakgroep, dat is echt wel een groepje en zo, en die hebben mij eigenlijk wel super hard geholpen.” – Leerkracht A

“En voor de rest heb ik wel goede contacten met leden van de vakgroep, de collega's helpen mij wel goed op weg, dus dat is wel heel positief.” – Leerkracht C

1.4. Professionele ontwikkeling

Op de school wordt de professionele ontwikkeling van de starters mee opgenomen in het takenpakket van de mentoren. Ze bieden voor de starters verschillende momenten aan waar, door middel van workshops en intervisiemomenten, de starters worden begeleid in hun verschillende taken die ze als leerkracht dienen uit te voeren. Het gaat dan voornamelijk over algemene thema's als klasmanagement, oudercontacten en klassenraden. De mentoren voeren ook lesbezoeken en lesobservaties uit, maar deze zijn op vraag van de starters zelf en gebeuren niet standaard.

“Dan hebt ge professionalisering [als taak van de mentoren]. Dat zijn dan alle zaken die te maken hebben met het lesgeven zelf. Klassenraden, voorbereiden voor klassenraden. De klassenmanagement zit daar ook in. De oudercontacten dus ook weeral redelijk praktische zaken rond de job als leerkracht.” – Mentor A

“Er werden ook doorheen het jaar nascholingen aangeboden, zoals vormingen die wij gevolgd hebben over klasmanagement.” – Leerkracht B

“En in het begin hadden we ook zo wel een paar data gekregen van zo navormingen, (...) dat waren zo heel algemene van, hoe sta je voor de klas of hoe moet je omgaan met leerlingen?” – Leerkracht A

Wanneer het gaat over vakdidactische thema's zoals cursusmateriaal en toetsen en proefwerken, wordt dit voornamelijk door de vakcollega's en vakgroepen mee opgevolgd. Bij de collaboratieve structuren (zie Paragraaf 1.3 hierboven) zagen we al dat er op school geen uniforme invulling is wat betreft de taken van een vakgroep naar starters toe. Hierdoor is er tussen de verschillende vakgroepen een groot verschil in hoe zij starters ontvangen.

“Ik heb [mijn vakcollega's] wel kunnen contacteren en ik heb dus hele lieve collega's die langs geweest zijn met handboeken en werkboeken om mij die te bezorgen in de vakantie, zodat ik daar al mee kon werken. Doorgeven van materiaal en ook nu zo, als we parallel staan, zo samen toetsen delen of zorgen dat we dezelfde lessen geven. Dat loopt wel heel vlot.” – Leerkracht C

“Bijvoorbeeld als we het hebben over het voorzien van deftig cursusmateriaal. Dan ga je sowieso leerkrachten moeten aanspreken op het feit dat ze deftig cursusmateriaal moeten voorzien, dat ze afspraken maken over wat als iemand uitvalt of hoe onthaal je een starter in een vakgroep?” – Mentor A

1.5. Oriëntering

Ook oriëntering van de startende leerkrachten wordt door de mentoren opgenomen. Ze plaatsen dit onder de noemer “Wegwijsbegeleiding”. Deze oriëntering gaat voornamelijk over de praktische zaken waar een starter mee geconfronteerd wordt, zoals de weg vinden in de

schoolgebouwen, de werking van de printers, ... maar ook kennismaking met enkele partners die in de school op mesoniveau werken zoals een preventieadviseur, de pedagogische raad, ...

“Wegwijsbegeleiding is ervoor zorgen dat iedereen die binnenkomt, zoals het woord het zegt, de weg wordt gewezen. Maar dan niet alleen fysiek. Dus de gebouwen hier, dan rondleiding, maar ook ja, hoe kunnen ze eigenlijk werken? En dat is echt heel ruim. En dat gaat van waar moet ik en hoe moet ik kopiëren tot het invoeren van scores in smartschool?” – Mentor B

“Op die dag werd dan in de voormiddag informatie over ‘wie doet wat’, ‘wie is wie’ gegeven. Dus over de pedra, (de pedagogische raad), het LOC en zo. In de namiddag werd er dan zo wat meer concrete informatie gegeven, zoals waar staan de kopieermachines, is de koffie gratis, bij wie moet je zijn voor wat, wat moet je waaraan vragen, die dingen. En dan kreeg je ook nog een rondleiding door de school.” – Leerkracht B

Er zijn wel verschillen wat betreft de lengte van de oriëntering al naargelang het instapmoment van de leerkrachten. Zo krijgen leerkrachten die starten in het begin van het schooljaar een meer uitgebreide oriëntering en rondleiding dan leerkrachten die starten in het midden van het schooljaar. Mentoren proberen dit wel aan te pakken door vanaf het huidige schooljaar 2023-2024 twee onthaalmomenten te laten doorgaan. Er wordt ook een brochure opgesteld waar de starter de meeste praktische informatie als naslagwerk kan in terugvinden.

“We hebben dit jaar wel aangepast tot twee keer een onthaalmoment. We hebben een onthaalmoment gedaan in augustus en dan nog een keer in januari voor degenen die dan starten, maar dat was ook niet wat dat het in augustus is en dat is ook maar snel snel eigenlijk.” – Mentor A

“Eigenlijk de dag dat ik ben komen solliciteren, was er onmiddellijk al een PowerPoint voorzien als starter, met een beetje uitleg over de school. ... hadden we dan een bundeltje gekregen met zo'n algemene informatie ... En ook rondleiding in de gebouwen. Om de school zelf te leren kennen.” – Leerkracht C

1.6. Mentorschap

Mentorschap bij aanvangsbegeleiding kan gezien worden als het coachen van startende leerkrachten. Er zijn twee mentoren/coaches op de school die elk deeltijds de opdracht van mentor opnemen en daarnaast nog een lesopdracht opnemen. De mentoren vernoemen drie opdrachten die bij hun mentorschap horen: professionalisering en wegwijsbegeleiding dewelke hierboven reeds werden beschreven (zie Paragraaf 1.4 en 1.5), en coaching. De coaching wordt hier gezien als een één-op-één ondersteuning al naargelang de noden van de startende leerkracht.

“De coaching hangt uiteraard samen met de professionalisering, bijvoorbeeld op klasmanagement. Maar dat is dan echt vooral één op één. Of heeft soms ook te maken met hoe dat ze zich als leerkracht voelen. Dus het is eerder een welzijns gedeelte dat dan samenhangt met de zaken die je doet als leerkracht.” – Mentor A

“De verplichte mentorlunch en dat was dan met andere starters, dat je moest samenkomen om te bespreken hoe het jaar al was verlopen en even je problemen op tafel te gooien. ... En dan op het einde van het jaar moest je verplicht een gesprek inplannen met de mentor. Je moest dan voorleggen hoe het jaar voor u verlopen was en welke problemen je ondervonden had. Door een vraaggesprek, of ik weet niet hoe dat heet, werd je eigenlijk geholpen. Je hebt je problemen opgelost doordat de mentor je vragen stelde en je dan uiteindelijk zelf tot het antwoord kwam.” – Leerkracht B

Naast het coachen door een mentor, wordt er ook gewerkt met peter/meter die een starter mee coachen. Dit werd reeds aangehaald in Paragraaf 1.3.

2. Noden van verschillende partijen

De directie van de school geeft aan zeer tevreden te zijn met de aanvangsbegeleiding hoe ze nu is maar dat ze weinig tussenkomt in de aanvangsbegeleiding (zie Paragraaf 1.1). Aangezien de school over een aanzienlijke groep leerkrachten beschikt, blijft de tussenkomst van directie beperkt tot het evalueren. Directie hoopt dat een extra directielid deze nood kan invullen.

“Je weet dat we daarvoor een vierde directeur zullen hebben, om die nieuwe leerkrachten beter op te volgen. Ook de gewone leerkrachten beter op te volgen. Omdat ik alleen voor 180... Allee... Ik zie wel noden van mensen maar meer dan een keer “hallo” en “ça va?” is dat niet.” – Directie

Een nood die zowel directie als aanvangsbegeleiding aanhalen is het gebrek aan tijd. Door het grote verloop van nieuwe leerkrachten gaat het grootste gedeelte van tijd van de mentoren naar het onthalen van nieuwe leerkrachten. Hierdoor krijgen de leerkrachten die reeds meer dan een jaar aan de slag zijn in de school minder aandacht van de aanvangsbegeleiding. Hoewel niet alle leerkrachten dit aangeven als een nood, is dit wel de visie van de mentoren en de directie om leerkrachten gedurende 3 jaar op te volgen.

“We hebben echt tijd nodig om al de starters kwalitatief te onthalen. ... Het aanbieden van een inlooperperiode van een paar dagen en dat er dan pas gekozen kan worden en dat er dan kan gedacht worden aan een individueel begeleidingstraject. Maar dat vraagt tijd. Dus daar is tijd echt ademruimte. Zowel voor mentor/coach als voor de starter.” – Mentor A

Naast meer tijd en ademruimte vragen de mentoren ook om de aanvangsbegeleiding meer te ondersteunen vanuit het hele leerkrachtenteam zodat ze er niet alleen voor staan en dat ook de startende leerkrachten een groter sociaal netwerk uitbouwen.

“Begin van dit schooljaar en bij de eerste personeelsvergadering hebben wij bij de voorstelling van de starters een oproep gedaan om echt als vakgroep, als team, maar gewoon ook als leerkrachtenteam om mee die aanvangsbegeleiding te dragen.” – Mentor A

Een nood die we bij de drie partijen zien terugkomen is de nood aan structuur, hoewel deze zich wel op drie verschillende manieren uit. Bij starters wordt voornamelijk de overdaad aan informatie bij het startmoment vermeld en het gebrek aan de praktische informatie. Nochtans wordt het geven van praktische informatie ook genoemd bij het oriënteringsmoment. Bij de mentoren wordt structuur letterlijk aangehaald als een nood. Er wijzigen tijdens het jaar verschillende zaken waardoor het voor mentoren moeilijk is om de meest recente informatie door te geven in aanvangsbrochure. Directie haalt dan weer aan dat er een nood is aan het duidelijk aangeven van verschillende rollen betrokken bij de aanvangsbegeleiding.

“Zo bijvoorbeeld uitleggen hoe Smartschool werkt. Hoe werkt scorepuntenboek? Waar kun je commentaar in geven? Waar vind je wat op Intradesk? Dat wel, dat is ook belangrijk. En dat heb ik toch ook allemaal meer zelf op mijn eigen moeten uitzoeken.”

– Leerkracht B

“Maar er zijn zo meer praktische dingen dat ik mis. Zo echt algemene informatie voor een starter. Wat moet je doen als je afwezig bent qua taken? Bij wie moet je dat insturen? Binnenkort is het oudercontact maar ik ben geen klastitularis en ook geen hulptitularis: moet ik dan aanwezig zijn of niet?”– Leerkracht C

“Iets heel praktisch denk ik. Een planning op onze school, dus eigenlijk een centraal punt waarop alle info staat van 'wanneer je wat moet doen', 'wanneer moet je punten binnen', wanneer moet je rapport commentaar binnen?' 'Hoe ziet de organisatie van de laatste lesweek voor de vakantie eruit? In de loop van het jaar verandert er zoveel dat we eigenlijk die onthaal brochure ik denk vier keer op een jaar kunnen herwerken. ... En al die stukjes informatie proberen wij dan wat te centraliseren. Maar ik denk dat voor een starter soms een zoektocht is om alles terug te vinden. Het is eigenlijk zoveel informatie dat wij daar soms proberen wat structuur in aan te brengen of daarin te filteren. Maar eigenlijk is dat niet zo evident.” – Mentor B

Een extra nood die de mentoren aanhalen is deze van extra opleidingen voor mentoren, een professionalisering voor mentoren als het ware. Het landschap van de starter is de laatste jaren sterk veranderd door de vele zij-instromers en LIO's waardoor de noden van starters en mentoren evolueren. De mentoren proberen hierop in te spelen door te werken met een vorm van aanvangsbegeleiding op maat maar geven aan hier meer ondersteuning in te willen krijgen onder de vorm van bijscholingen.

“Dat is zo toch één à twee keer per jaar een soort van mentor coach bijscholing. Ja, we hebben nu wel eentje gehad dankzij het Katholiek Onderwijs Vlaanderen rond de zij-instromers. Maar dat zou eigenlijk veel regelmatigier mogen en daarom hoeft dat geen hele dag te zijn. Dat mag een voormiddag zijn, dat mag online zijn of zelfs gewoon zo een nieuwsbrief voor mentor coaches.” – Mentor A.

Als laatste wordt door de drie partijen de nood voor degelijk cursusmateriaal voor de starter aangehaald.

“En [in het vijfde jaar] zijn nieuwe leerplannen met nieuwe zaken dat ze moeten verzinnen eigenlijk om te geven. Maar dat er geen cursus van is. En daar is er wel echt uitval door.” – Directie

“En deftig cursusmateriaal, deftig cursusmateriaal en een heel mooi overzicht waar, en dan denk ik nu vooral aan de interim waar dat ze geëindigd zijn met een leerling. Wat dat de beginsituatie is?” – Mentor A

Discussie en conclusie

1. Theoretische kaders

Een eerste deel van het onderzoek bestond eruit om na te gaan welke van de zes clusters van Bickmore en Bickmore (2010a) in de school worden toegepast.

De eerste cluster die aan bod kwam, was de interactie tussen de nieuwe leerkracht en directie. Vanuit de literatuur zien we dat directie een belangrijke rol kan spelen in het ontvangen van starters op school (Bickmore & Bickmore, 2010b). Regelmatige interactie met directie zorgt ervoor dat starters zich sneller geïntegreerd voelen in het schoolteam (Alhija, 2010). We zien echter in deze casestudy slechts een zeer beperkte rol voor directie. De directie zelf getuigt ervan geen rol te spelen in de aanvangsbegeleiding. Hoewel leerkrachten en mentoren wel getuigen dat de directie in het begin wel eens een babbeltje slaat met nieuwe leerkrachten, zeggen zij ook dat dit wegvalt na verloop van tijd. De cluster wordt met andere woorden slechts gedeeltelijk ingevuld en we zien een duidelijke mogelijkheid tot verbetering (zie 2 hieronder).

Als tweede cluster werd de gereduceerde werklast onderzocht. Een gereduceerde werklast kan ervoor zorgen dat startende leerkrachten minder stress ervaren waardoor ze minder snel opgeven (Harmsen, 2019). Onze resultaten zijn hier niet eenduidig. Enerzijds was er wel sprake van aandacht voor een lagere werklast: startende leerkrachten worden bijvoorbeeld geen klastitularis gemaakt, wat zorgt voor een minder hoge werkdruk. Anderzijds getuigen verschillende van de geïnterviewde starters dat zij moeilijke klassen hadden en dat er vaak een

beperkt aanbod van lesmateriaal vrij ter beschikking was voor hen om op terug te vallen. Bepalen of de cluster ingevuld wordt op de school is met andere woorden niet ondubbelzinnig. Hier is in zekere mate ruimte voor verbetering door ervoor te zorgen dat starters niet de moeilijkste klassen krijgen en door ervoor te zorgen dat er een schoolbrede cultuur is waarin lesmateriaal spontaan wordt gedeeld met starters. Het delen van lesmateriaal kan gecentraliseerd worden door al het materiaal op eenzelfde gedeelde locatie te plaatsen, eventueel binnen een vakgroep. Zo kan elke collega die nieuw is het nodige lesmateriaal raadplegen en gebruiken. Dit heeft ook als voordeel dat collega's over de leerjaren en graden heen kunnen raadplegen welke lesinhouden de leerlingen reeds verondersteld worden onder de knie te hebben.

Hiertegenover staat wel dat enkele van de leerkrachten ook hebben aangegeven dat zij zich sterker voelen als leerkracht, net doordat zij moeilijkere klassen hebben getrotseerd of zelf veel materiaal moesten maken. Door te slagen in deze moeilijke omstandigheden, verhoogt de teacher self-efficacy en bijgevolg het zelfvertrouwen van deze leerkrachten (Sutton, 2001). Hoewel sommige studies aangeven dat een verhoogde self-efficacy bij leerkrachten zorgt voor een verhoogde kwaliteit, waarschuwen Holzberger et al. (2013) voor het complexe gegeven en het trekken van deze conclusie. Self-efficacy van leerkrachten en leeruitkomsten zijn namelijk wederzijds verbonden met elkaar. Self-efficacy van leerkrachten hoeft niet altijd de oorzaak te zijn van een verhoogde instructie-kwaliteit maar kan ook het gevolg ervan zijn. Bovendien worden leeruitkomsten door veel verschillende variabelen veroorzaakt en niet enkel door het geloof in het eigen kunnen van de leerkracht (Holzberger et al., 2013). Bovendien dienen we er ook rekening mee te houden dat de leerkrachten die opgenomen werden in deze studie, net deze zijn die doorgezet hebben en niet uitgevallen zijn (zie 3. Sterktes en zwaktes van deze studie hieronder).

De samenwerking en het belang van professionele relaties met collega's vallen onder de cluster van de collaboratieve structuren. Het is belangrijk dat starters zich gewaardeerd en ondersteund voelen ook op een informele manier (Anthony et al., 2011; Muscarella, 2022). Op de school zijn er verschillende structuren die hieronder vallen, namelijk de vakgroepen en de meters/peters, maar bij uitbreiding ook de andere leerkrachten die de starters op een informele manier ondersteunen. Voor deze beide structuren kregen we getuigenissen dat er geen duidelijke afspraken zijn op school over hoe zij met een starter omgaan. Als gevolg ben je als starter vaak afhankelijk van welke vakgroep of meter/peter je krijgt toegewezen. Sommigen

ondersteunen veel, anderen niet. Het formeel vastleggen van deze rol en wat er verwacht wordt van een vakgroep en/of van een meter/peter lijkt een belangrijke stap. Daarnaast onderscheiden we hier ook de rol van collega's binnen de aanvangsbegeleiding. Hier werd vermeld door de mentoren dat andere leerkrachten vaak geen rol spelen in de aanvangsbegeleiding en dat zij de mentoren als de enige verantwoordelijken zien voor het ontvangen van nieuwe leerkrachten. Dit is een verkeerde mentaliteit want net zoals bij directie kan de betrokkenheid van collega's in de aanvangsbegeleiding ervoor zorgen dat starters zich sneller comfortabel voelen op school (Alhija & Fresko, 2010). Bovendien blijkt uit studies dat peer-mentoring, waarbij starters ondersteuning krijgen van verschillende collega's en niet enkel de mentoren, leidt tot een verhoogd gevoel van integratie in een groep en een verbeterd welzijn en beter individueel leerproces voor de starter (Gehreke et al., 2024; Tynjälä et al., 2019). Anderzijds gaven alle geïnterviewde leerkrachten wel aan een gevoel van ondersteuning te ervaren op de school, zij het door (vak)collega's, de vakgroepen of de mentoren.

Vanuit de literatuur wordt de vierde cluster van professionele ontwikkeling beschreven als ondersteuning van beginnende leerkrachten die hen helpt om zich te ontwikkelen in hun beroep. Dit omvat onder meer het creëren van leergemeenschappen (Taranto, 2011). Op de school zien we dat deze leergemeenschappen in verschillende vormen worden aangeboden, bijvoorbeeld workshops en intervisiemomenten waar starters kennis maken met aspecten zoals klasmanagement en klassenraden. Deze cluster is in onze case study voldoende aanwezig in de aanvangsbegeleiding voor de startende leerkracht, maar wordt volledig gedragen door de mentoren op de school.

Onder de vijfde cluster oriëntering verstaan we het bekendmaken van starters met de gebouwen, de schoolcultuur... (Alhija & Fresko, 2010). Ook dit aspect is duidelijk uitgewerkt op de school in de vorm van de wegwijsbegeleiding. Starters krijgen onder meer een dag aangeboden voor de start van het schooljaar waarin ze kennis maken met alle praktische zaken van de school zoals de indeling, ... Deze rondleiding op de school wordt bovendien door de startende leerkrachten als positief onthaald. Er wordt wel aangehaald door de mentoren dat voor de leerkrachten die starten in de loop van het schooljaar, deze rondleiding en ontvangst eerder minimaal is in vergelijking met de starters van augustus.

De laatste cluster is die van het mentorschap. Deze cluster vormt voor de meeste scholen de basis van de aanvangsbegeleiding (Oldyck, 2022). De rol van de mentoren zou sterk moeten liggen op de coaching van starters, maar zij vervullen ook andere taken zoals oriëntering en professionele ontwikkeling. Op de school zien we dat dit ook van toepassing is. De geïnterviewde mentoren geven aan dat hun rol zowel wegwijsbegeleiding als professionalisering als coaching omvat maar dat dit laatste aspect vaak verloren gaat door tijdstekort. Ze verliezen veel tijd aan de steeds grotere vraag naar professionalisering en wegwijsbegeleiding. Dit zien we ook terugkomen als een van de noden van mentoren in het onderzoek van Oldyck (2022).

2. Aanbevelingen naar de school

Op basis van de al dan niet aanwezige clusters van aanvangsbegeleiding op de school en de noden en ervaringen die bij de verschillende partijen werden blootgelegd, maken we volgende aanbevelingen om de aanvangsbegeleiding op de school nog verder te versterken.

Het lijkt ons belangrijk dat er meer tijd wordt gecreëerd voor de mentoren op de school om effectief te coachen. Momenteel is het duidelijk dat zij vaak alleen staan in de aanvangsbegeleiding en dat zij hierdoor hun rol als coach vaak niet meer kunnen opnemen. Het blijft op dit ogenblik bij maximaal twee één-op-één coachingsgesprekken per schooljaar. Shanks et al. (2020) bevestigen nochtans dat minder tijd voor de gewone lesopdracht en meer tijd voor coaching positieve effecten heeft voor zowel mentor als startende leerkracht. Doordat de startende leerkracht meer tijd kan investeren in het reflecteren over de feedback die gegeven wordt in de coaching-sessies zal de leerkracht groeien in de zijn/haar job (Shanks et al., 2020). Om deze ruimte voor de mentoren vrij te maken, lijkt het aangewezen om allereerst na te gaan welke taken de mentoren concreet opnemen en welke van deze taken gedelegeerd kunnen worden naar (vak)collega's. We denken daarbij vooral aan de algemene taken van de oriëntering en rondleiding in de school die door elke collega kan gegeven worden. Daarnaast kan een deel van de coaching ook door collega's worden mee opgevolgd, met de mentor als coördinator van deze peer-mentoring. We haalden al eerder aan dat peer-mentoring kan helpen in een verhoogd gevoel van welzijn en versterkte professionele ontwikkeling voor de startende leerkracht (Tynjälä et al., 2019). Deze gedeelde verantwoordelijkheid kan leiden tot een grotere collective teacher efficacy wanneer ervaren en startende leerkrachten zich over hetzelfde probleem buigen en gezamenlijk naar oplossingen zoeken (Van Keulen et al., 2015). Zo kan

een starter ook gedurende het jaar meer uitgebreide coaching ervaren die periodiek bijvoorbeeld tweewekelijks tot maandelijks kan doorgaan, afhankelijk van de nood van de starter.

Naast meer tijd voor coaching, halen Shanks et al. (2020) ook aan dat mentoren nood hebben aan specifieke opleiding om hun taak als coach naar een hoger niveau te helpen. Dit werd bovendien ook als een nood van de mentoren zelf aangehaald. Hoewel dit niet als een aanbeveling voor de school op zich geldt, kan het wel als een aanbeveling naar de directie toe zijn om hier ruimte voor te maken in de taakomschrijving van een aanvangsbegeleider en de mentoren te stimuleren in het volgen van deze opleidingen. Het kan hierbij aangewezen zijn om de mentoren een professioneel ontwikkelingsplan of POP te laten opstellen waar specifieke opleidingen die dienen gevolgd te worden, worden bijgehouden. Dit plan dient periodiek (bijvoorbeeld elk semester) te worden geactualiseerd en geëvalueerd.

De school werkt al samen met andere scholen in een lerend netwerk van mentoren, we raden aan om deze samenwerking verder te zetten om zo mentoren verder te ondersteunen in hun taak en samen te leren van gemeenschappelijke hordes die in de aanvangsbegeleiding kunnen opduiken.

Een grotere rol van het directieteam behoort eveneens tot één van onze aanbevelingen. De rol van directie in aanvangsbegeleiding werd reeds eerder aangetoond door Bickmore en Bickmore (2010b). Hoewel directie van deze school de taak van de aanvangsbegeleiding eerder bij de mentoren legt, zou een grotere betrokkenheid een belangrijke verbetering kunnen zijn voor de aanvangsbegeleiding. Kutsyuruba (2021) bevestigde dat een gedeeld leiderschap op gebied van aanvangsbegeleiding positieve effecten kan hebben. Er kan geopteerd worden om een lid van het directieteam een rol te geven binnen de aanvangsbegeleiding die verder reikt dan enkel de evaluerende rol. Het directielid kan mee aanwezig zijn op de georganiseerde mentorlunches om zo ook het informele karakter van de interactie tussen de starter en de directie te versterken. Aangezien directie een mandaat heeft om de vakgroepen aan te sturen, kan directie een brug vormen tussen de mentoren en de vakgroepen.

Aanvullend op de aanbeveling van een gedeeld leiderschap voor aanvangsbegeleiding, raden we ook een bredere ondersteuning van de aanvangsbegeleiding door de hele school aan, waarin naast directie ook andere collega's een rol spelen. Shanks et al (2020) halen ook aan dat

wanneer alle collega's meer op de hoogte zijn van de noden van starters en mentoren, de mentoren kunnen ondersteund worden in hun taak en dit zal leiden tot een grotere samenwerking. Hierin moet er ook een duidelijke omschrijving zijn wat betreft de taken van vakgroepen en meters/peters. De directie kan hier eveneens een rol in opnemen om deze taken te verdelen en te verduidelijken.

Aangezien er een duidelijke nood is voor een duidelijkere structuur, zowel op gebied van beschikbare informatie als (zoals in de vorige alinea aangehaald) een rolverdeling op gebied van verantwoordelijkheden en taken, raden we de school aan om de verantwoordelijkheden expliciet te maken. Uit het interview met directie blijkt dat een aanpassing van de structuur van alle aangeboden informatie niet onmiddellijk ondersteund wordt door directie, mogelijk kan verder onderzoek naar de verschillende taken binnen aanvangsbegeleiding helpen om de rollen te verhelderen.

In de loop van deze casestudy werd duidelijk dat de aanvangsbegeleiding van zij-instromers ook een grote horde is voor de bestaande aanvangsbegeleiding op school. Zij hebben vaak heel verschillende profielen en hebben nood aan steeds verschillende begeleiding. Dit wordt ook bevestigd door Ruitenburg en Tigchelaar (2021) die de noden van zij-instromers erkennen en de nood voor een aanvangsbegeleiding aangepast aan de zij-instromers benadrukken. Zoals één van de mentoren ook aanhaalde, hebben zij-instromers vaak heel wat eigen talenten en competenties uit eerdere werkervaringen die niet voldoende worden ingezet in de school. Professionalisering van mentoren kan zich hierop toespitsen om te zoeken naar manieren om deze talenten meer in te zetten vanuit de aanvangsbegeleiding en deze zij-instromers beter te ondersteunen.

In een studie van März en Kelchtermans (2014) lezen we ook dat levenslang leren centraal moet staan in de loopbaan van onderwijsprofessionals. We zien ook hier nog een mogelijkheid om het mandaat van de mentoren in de school onder de loep te nemen en wanneer de mogelijkheid toelaat, ook meer ervaren leerkrachten mee te nemen in de professionaliseringsopdracht van de aanvangsbegeleiding en zich niet enkel te focussen op de startende leerkracht.

3. Sterktes en zwaktes van deze studie

Aan elke studie zijn voor- en nadelen verbonden. In eerste instantie leggen we ons toe op de positieve punten van deze studie.

De studie is zeer praktijkgericht aangezien we met slechts één case werken. Dit is een voordeel voor onze studie aangezien we hierdoor zeer gericht aanbevelingen voor de school kunnen maken. We leggen de concrete problemen binnen deze school bloot en kunnen gericht voorstellen aanbieden om de aanvangsbegeleiding te versterken en zo mogelijk de uitval van startende leerkrachten binnen deze school aan te pakken.

We voerden de studie met twee uit. Zowel het voeren van de interviews, analyseren van de resultaten als het bespreken van de conclusies werd telkens met twee tot stand gebracht. Dit zorgt ervoor dat de objectiviteit van de studie voldoende hoog is doordat er telkens met twee een kritische blik op de data werd geworpen.

Er werden verschillende perspectieven in deze studie meegenomen, wat een sterkte is voor het maken van aanbevelingen. Er werden met zowel aanvangers, mentoren als directie interviews afgenomen. Ook in de noden en aanbevelingen werden deze verschillende perspectieven in rekening gebracht.

Als we onze resultaten met deze van Oldyck (2022) vergelijken, zien we bij de mentoren op deze school hetzelfde takenpakket en noden die we ook in de eerdere studies zien terugkomen. Dit bevestigt de eerder bekomen onderzoeksresultaten.

Aangezien de studie opgebouwd is vanuit narratieve interviews moeten we steeds in het achterhoofd houden dat deze interviews gekleurd kunnen zijn door de ervaringen en gevoelens van de respondenten. Hoewel we in de verschillende interviews met startende leerkrachten dezelfde noden zien terugkomen, is het belangrijk om bewust te zijn dat dit onderzoek slechts met een kleine groep startende leerkrachten werd uitgevoerd. Een andere steekproef van leerkrachten zal andere verhalen met zich meebrengen. Wegens tijdsgebrek werden er echter geen extra interviews afgenomen.

Hoewel we een starter die uitgevallen is in de loop van het schooljaar hebben aangeschreven, hebben we hier jammer genoeg geen reactie op ontvangen. Om de studie te versterken was dit een perspectief dat we graag hadden toegevoegd.

We gaven als aanbeveling reeds mee dat de aanvangsbegeleiding op de school best gedragen wordt door een volledig leerkrachtenteam en dat we zeker een extra rol zien voor de vakhoofden. Als tekortkoming in deze studie kunnen we daarom ook aanhalen dat dit twee groepen zijn die we eveneens door tijdsgebrek niet ondervraagd hebben. De visie van meer ervaren leerkrachten en van de vakhoofden op de aanvangsbegeleiding kan een meerwaarde bieden als aanvulling op deze studie.

4. Aanbevelingen vervolgonderzoek

Naast de aanbevelingen voor deze specifieke school, zien we ook noden terugkomen die de schoolmuren overstijgen.

We zien een grote nood naar verder onderzoek hoe een aanvangsbegeleiding meer effectief en meer aangepast kan worden naar de zij-instromers toe. Hoewel er hier reeds onderzoek op gebeurt (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021), zou het fijn zijn als hier een meer praktische invulling aan gegeven wordt, aangezien we deze groep van zij-instromers de laatste jaren zien toenemen.

Ook de Vlaamse Overheid ziet deze nood van de zij-instromers en wil de lerarenopleiding structureel versterken met meer aandacht voor de noden van de zij-instromers (Vlaamse Overheidsdienst: Onderwijs en Vorming, 2023). Wij kunnen vanuit deze studie deze samenwerking tussen lerarenopleidingen en aanvangsbegeleiding alleen maar verder aanmoedigen.

Aangezien het lerarentekort niet enkel een lokaal probleem is, maar ook onze buurlanden hiermee kampen, is het interessant om samenwerkingen op te zetten over de grenzen heen. Zij-instromers worden in verschillende landen aangemoedigd om in het beroep te stappen (Macken, 2023), het uitwisselen van internationale ervaringen kan zo mogelijk andere perspectieven geven.

Conclusie

De opzet van deze masterproef was om aanvangsbegeleiding in de praktijk te onderzoeken en oplossingen aan te reiken die gevestigd zijn in de literatuur. Hiervoor hebben we gebruik gemaakt van een casestudy, waar we de aanvangsbegeleiding van een school in de Brusselse rand onder de loep namen aan de hand van interviews. Op deze manier probeerden we om noden van verschillende partijen op deze school in kaart te brengen en hier een antwoord op te geven. Voor het verwerken van de interviews en het vaststellen van de werkpunten op de school

hebben we gebruik gemaakt van het onderzoek van Bickmore en Bickmore (2010a) en Ingersoll en Strong (2004). Zij reikten in hun onderzoek zes clusters aan die belangrijk zijn voor een goede aanvangsbegeleiding: een goede omgang met de directie, gereduceerde werklust, collaboratieve structuren, professionalisering, oriëntering en mentoring. Deze clusters hebben we als de basis genomen om de aanvangsbegeleiding op de onderzochte school te bespreken. Hieruit kwam naar voren dat de school wat professionalisering en oriëntering betreft al heel goed bezig is, maar dat ze in de andere clusters nog vooruitgang kan boeken. Dit heeft sterk te maken met het feit dat er op school een beperkte rol is voor directie in de aanvangsbegeleiding, dat collega's de aanvangsbegeleiding vaak zien als de verantwoordelijkheid van enkel de mentoren en dat deze mentoren zelf een tijdstekort ervaren om hun rol als mentor op te nemen. Wij raden dus aan de school aan om de directie en andere collega's sterker in de aanvangsbegeleiding te betrekken, verantwoordelijkheden te delen om zo meer tijd te creëren voor de mentoren om starters ook effectief te coachen.

Literatuurlijst

- Alhija, F. N.-A., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching And Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- Anthony, G., Haigh, M., & Kane, R. (2011). The power of the ‘object’ to influence teacher induction outcomes. *Teaching And Teacher Education*, 27(5), 861–870.
- Baert, D. (2024, 10 januari). Lerarentekort blijft toenemen: VDAB krijgt recordaantal onderwijsvacatures binnen. *Vrt Nws*. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2024/01/10/lerarentekort-blijft-toenemen-vdab-krijgt-recordaantal-onderwij/>
- BELGA. (2023, 23 oktober). Ondanks lerarentekort: nooit eerder zoveel leerkrachten in Vlaanderen. *HLN*. https://www.hln.be/onderwijs/ondanks-lerarentekort-nooit-eerder-zoveel-leerkrachten-in-vlaanderen~a99b0384/?cb=b8cc35cbe6c399c3e4700dca2551d691&auth_rd=1
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010a). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching And Teacher Education*, 26(4), 1006–1014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Bickmore, S. T., & Bickmore, D. L. (2010b). Revealing the Principal’s Role in the Induction Process: Novice Teachers Telling Their Stories. *Journal Of School Leadership*, 20. <https://doi.org/10.1177/105268461002000404>
- Bryman, A. (2012a). Interviewing in qualitative research. In *Social research methods* (4de editie, pp. 468–499). Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012b). Qualitative data analysis. In *Social research methods* (4de editie, pp. 564–589). Oxford University Press.
- De Keersmaecker, S. J. J. (2021). *Wat zijn de succesfactoren van een effectieve aanvangsbegeleiding? Een overzicht van recente literatuur*. [Masterproef]. Vrije Universiteit Brussel.
- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408–1416. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281>
- Gehreke, L., Schilling, H., & Kauffeld, S. (2024). Effectiveness of peer mentoring in the study entry phase: A systematic review. *Review Of Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1002/rev3.3462>
- Good Tape* (Casual). (z.d.). [Software]. Zetland. <https://goodtape.io/>

- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal Of Educational Psychology*, 89(2), 259–287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2015). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness And School Improvement*, 27(2), 178–204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal Of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *NAASP Bulletin*, 88(638), 28–40. <https://doi.org/10.1177/019263650408863803>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review Of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative interviewing. *LSE Research Online*.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen: Dienst Identiteit en Kwaliteit. (2021). *Inspiratienota aanvangsbegeleiding*. Katholiek Onderwijs Vlaanderen. <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/aanvangsbegeleiding>
- Kutsyuruba, B. (2021). School Administrator Engagement in Teacher Induction and Mentoring: Findings from Statewide and District-Wide Programs. *International Journal Of Education Policy And Leadership*, 16(18). <https://doi.org/10.22230/ijep.2020v16n18a1019>
- Macken, F. (2023, 25 mei). Lerarentekort is geen Vlaams probleem: ook zeker 30 andere Europese landen kampen met tekorten. *VRT NWS*. <https://www.vrt.be/vrt-nws/nl/2023/05/24/lerarentekort-is-geen-vlaams-probleem/>
- Maenhout, K. (2022, 3 juni). Een op drie beginnende leerkrachten haakt weer af: 'Niet realistisch wat er van één iemand wordt verwacht'. *De Standaard*. https://www.standaard.be/cnt/dmf20220602_97749187
- März, V., & Kelchtermans, G. (2014). Invoering en afschaffing van de mentoruren. Naar een professionalisering van het mentorschap. *Impuls Voor Onderwijsbegeleiding*, 44(4), 162–175. https://pure.uva.nl/ws/files/2463566/157422_441073.pdf
- MAXQDA 2022 (22.2.0). (z.d.). [Software]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com/>

- Muscarella, C. (2022). *Aanvangsbegeleiding bij beginnende leraren: wat is de rol van verbondenheid met collega's?* [Masterproef]. Vrije Universiteit Brussel.
- Oldyck, S. (2022). *De perspectieven van mentoren over hun rol binnen de aanvangsbegeleiding op school* [Masterproef]. Vrije Universiteit Brussel.
- Ruitenburg, S. K., & Tigchelaar, A. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
- Shanks, R., Tonna, M. A., Krøjgaard, F., Paaske, K. A., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48(5), 751–765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Sutton, S. (2001). Health Behavior: Psychosocial theories. In *Elsevier eBooks* (pp. 6499–6506). <https://doi.org/10.1016/b0-08-043076-7/03872-9>
- Taranto, G. (2011). New-Teacher Induction 2.0. *Journal Of Digital Learning in Teacher Education*, 28(1), 4–15. <https://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784675>
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (2019). Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals Of The New York Academy Of Sciences*, 1483(1), 208–223. <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO.
- Van Keulen, H., Voogt, J., Van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143–160. https://pure.uva.nl/ws/files/7759784/PLGs_in_onderwijs_VELOON_2015.pdf
- Vermeersch, B. (2023, 9 oktober). Lerarentekort op jaar tijd sterk toegenomen: VDAB telt nu bijna 3.300 openstaande vacatures. *vrtnews.be*. <https://www.vrt.be/vrtnews/nl/2023/10/09/lerarentekort-op-1-jaar-tijd-sterk-toegenomen-vdab-telt-nu-bijn/#:~:text=Binnenland%20Onderwijs-,Lerarentekort%20op%20jaar%20tijd%20sterk%20toegenomen%3A%20VDAB%20telt%20nu%20bijna,2.419%20in%20september%20voorig%20jaar.>
- Vlaamse Overheidsdienst: Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Aanvangsbegeleiding*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 19 februari 2024, van <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/aanvangsbegeleiding>

Vlaamse Overheidsdienst: Onderwijs en Vorming. (2023, 21 november). Onderwijspartners sluiten pact voor sterkere lerarenopleidingen. *Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwsoverzicht/onderwijspartners-sluiten-pact-voor-sterkere-lerarenopleidingen>

Vlaamse Overheidsdienst: Onderwijs en Vorming. (2023). *Commissie Van Wijzen - prioriteit voor professionaliteit: Hedendaags personeelsbeleid met competente leraren, krachtige scholen en sterke schoolbesturen*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/rapport-commissie-van-wijzen.pdf>

Vlaamse Overheidsdienst: Onderwijs en Vorming. (2024). *Onderwijsstatistieken: Dataloop: aan de slag met cijfers over onderwijs*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/dataloop-aan-de-slag-met-cijfers-over-onderwijs>

Bijlagen

Bijlage 1 - Document voor geïnformeerde toestemming

Document geïnformeerde toestemming

Toestemmingsverklaring voor medewerking aan een onderzoek in het kader van de masterproef van Dries Cuykx en Katrien Gremmelprez, studenten verkorte Educatieve Master aan de Vrije Universiteit Brussel.

Als studenten educatieve master voeren we een onderzoek uit naar de ervaringen en noden rond de aanvangsbegeleiding van startende leerkrachten vanuit verschillende perspectieven. We nemen hiervoor enkele open interviews af met enkele verschillende stakeholders in de aanvangsbegeleiding. Het interview neemt maximaal 1 uur in beslag. Het gesprek zal opgenomen worden zodat dit verder geanalyseerd kan worden bij het verwerken van de gegevens.

Alle gegevens, zowel persoonsgegevens als het afgenomen interview, zullen confidentieel worden verzameld en anoniem worden verwerkt. Er zullen geen namen vernoemd worden of geen verwijzingen naar personen worden opgenomen in deze thesis om zo de anonimiteit te verzekeren. Na het coderen en analyseren van de gegevens, zullen de opgenomen interviews en gegevens worden vernietigd.

Het onderzoek houdt geen risico's in voor de deelnemende persoon.

We danken u alvast voor uw deelname en medewerking.

Toestemming

Ik verklaar hierbij

- op voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard en methode van het onderzoek, zoals uiteengezet in de uitnodiging voor dit onderzoek.
- dat ik geheel vrijwillig instem met deelname aan dit onderzoek. Ik behoud daarbij het recht deze instemming weer in te trekken zonder dat ik daarvoor een reden hoeft te geven.
- dat ik besef dat ik op elk moment mag stoppen met het onderzoek.

Als mijn antwoorden openbaar worden gemaakt, dan zal dit volledig geanonimiseerd gebeuren. Mijn persoonsgegevens zullen niet door derden worden ingezien zonder mijn uitdrukkelijke toestemming.

Hierbij verleen ik toestemming om :

- het interview op te nemen.
- de gegevens zonder vermelding van mijn naam (anoniem) te verwerken in de masterproef.

Ik begrijp de bovenstaande tekst en ga akkoord met deelname aan deze bevraging

Datum & Plaats:

Datum:

Handtekening:

Bijlage 2 - Interview leidraad (gebaseerd op de methode van Jovchelovitch en Bauer (2000))

Fase	Inhoud
Initiatie	<ul style="list-style-type: none"> • Het onderzoek werd gekaderd en toegelicht voor de respondent • Er werd toestemming gevraagd om het interview op te nemen. • De respondenten werden er nogmaals op gewezen dat de interviews volledig geanonimiseerd worden en het interview in vertrouwen plaatsvindt.
Hoofdverhaal	<ul style="list-style-type: none"> • Er werd gebruik gemaakt van onderstaande startvragen om de respondent zijn of haar verhaal te laten starten: <ul style="list-style-type: none"> ○ Voor directie en mentoren: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kan je jouw rol en visie op de aanvangsbegeleiding op school beschrijven en jouw ervaringen met aanvangsbegeleiding (zowel positief als negatief)? ▪ Welke noden zijn er voor aanvangsbegeleiding die al dan niet vervuld worden? ○ Voor de startende leerkrachten: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welke begeleiding heb je gekregen op school als aanvangsbegeleiding? ▪ Hoe ging dit in zijn werk? ▪ Wat zijn jouw noden voor aanvangsbegeleiding die al dan niet vervuld zijn? • Tijdens het hoofdverhaal van de respondent onderbrak de onderzoeker het verhaal niet. • Er werd er actief geluisterd en enkel non-verbale signalen werden gegeven.
Vragen	<ul style="list-style-type: none"> • Er werden verdiepende vragen gesteld aan de respondenten <ul style="list-style-type: none"> ○ Kan je hier dieper op ingaan? ○ Kan je die ervaring nog meer beschrijven?

	<ul style="list-style-type: none">○ Kan je enkele voorbeelden geven?○ Hoe heb je dat ervaren?
Afsluitend gesprek	<ul style="list-style-type: none">• De opname van het interview werd gestopt.• Er werden nog bijkomende inzichtsvragen gesteld om meer inzicht te krijgen in bepaalde noden van de respondenten. Deze antwoorden werden genoteerd in een notitieboekje en mee opgenomen in de resultaten van het onderzoek.