



Proef ingediend met het oog op het behalen van de graad van
Verkorte educatieve master in de economie

De professionele leergemeenschap als heilige Graal van aanvangsbegeleiding? Een casestudy in een Brusselse Franstalige school

Steven De Craen

0584467

Academiejaar 2023-2024

Promotor: Dr. Inge BOGAERT
Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding
Aantal woorden: 9979

VERKLARING VAN AUTHENTICITEIT EN OPENBAARMAKING

De ondertekende verklaring van authenticiteit en openbaarmaking is een integrale component van het geschreven werk dat wordt ingediend door de student.

Met mijn handtekening verklaar ik dat:

- ik de enige auteur ben van het ingesloten geschreven werk;
- ik dit werk in eigen woorden heb geschreven;
- ik geen plagiaat heb gepleegd zoals gedefinieerd in artikel 118 van het Onderwijs- en Examenreglement van de VUB; waarbij de meest voorkomende vormen van plagiaat zijn (niet-limitatieve lijst):
 - aard 1: tekst overnemen van andere auteurs, weliswaar met bronvermelding maar zonder gebruik van aanhalingstekens waar het om een letterlijke overname gaat;
 - aard 2: tekstfragmenten overnemen van andere auteurs, al dan niet letterlijk, zonder bronvermelding;
 - aard 3: verwijzen naar primair bronmateriaal waar de tekst en bronvermelding al daniet letterlijk wordt overgenomen uit niet-vermelde secundaire bronnen;
 - aard 4: tekstfragmenten overnemen van andere auteurs, al dan niet met bronvermelding, met geringe en/of misleidende tekstaanpassingen;
 - aard 5: eigen werk overnemen zonder bronvermelding (zelfplagiat);
 - aard 6: tekstfragmenten genereren of substantieel aanpassen met softwaretools, zonder de uitdrukkelijke vermelding hiervan.
- ik in de tekst en in de referentielijst volledig heb gerefereerd naar alle internetbronnen, gepubliceerde of ongepubliceerde teksten die ik heb gebruikt of waaruit ik heb geciteerd;
- ik duidelijk alle tekst heb aangeduid die letterlijk is geciteerd;
- ik alle methoden, data en procedures waarheidsgetrouw heb gedocumenteerd;
- ik geen data heb gemanipuleerd;
- ik alle personen en organisaties heb vermeld die dit werk hebben gefaciliteerd, dus alle ingediende werk ter evaluatie is mijn eigen werk dat zonder hulp werd uitgevoerd tenzij uitdrukkelijk anders vermeld;
- dit werk noch een deel van dit werk werd ingediend aan een andere instelling, universiteit of programma;
- ik op de hoogte ben dat dit werk zal gescreend worden op plagiaat;
- ik alle origineel onderzoeksmateriaal onmiddellijk zal indienen op het Decanaat wanneer hierom wordt gevraagd;
- ik op de hoogte ben dat het mijn verantwoordelijkheid is om na te gaan dat ik word opgeroepen voor een hoorzitting en tijdens de periode van hoorzittingen beschikbaar te zijn;
- ik kennis genomen heb van artikel 118 van het Onderwijs- en Examenreglement van de VUB omtrent onregelmatigheden en dat ik op de hoogte ben van de disciplinaire sancties;
- (enkel voor masterproeven) ik akkoord ga met de openbaarmaking van mijn masterproef. Indien ik niet akkoord ga dien ik samen met mijn masterproef het formulier 'openbaarmaking masterproef' in (terug te vinden op de VUB website).
- ik voor dit werkstuk in meer of mindere mate gebruik heb gemaakt van generatieve AI. Ik maakte gebruik van DeepL (DeepL.com) voor de vertaling naar het Nederlands van citaten uit de interviews en de focusgroep die in dit werkstuk zijn opgenomen.

Student familienaam, voornaam: De Craen Steven

Datum: 19 augustus 2024

Handtekening:



Dankwoord

Mijn dank gaat uit naar het team van de school, met in het bijzonder hun inspirerende directeur, waar ik mijn onderzoek heb kunnen doen. Zij hebben me de deuren geopend van hun rijke leeromgeving waaruit deze masterproef is ontsproten.

Dankzij de professionele hulp van mijn goede vriendin Josiane hebben we samen de focusgroep in goede banen kunnen leiden.

Ik wil Dr. Inge Bogaert bedanken die me steeds op het rechte pad heeft gehouden en me richting gaf wanneer ik door de bomen het bos niet meer zag.

Tot slot bedank ik mijn dierbare vriend Olivier bij wie ik deze zomer terecht kon op kantoor om in alle rust te schrijven. Kodak, zijn speelse bordercollie, zorgde voor de welgekomen afleiding.

Inhoudstafel

Abstract.....	5
Inleiding.....	6
Literatuurstudie.....	10
1. Aanvangsbegeleiding.....	10
2. Professionele leergemeenschappen (PLG) in onderwijs.....	11
Onderzoeksopzet en methode.....	13
1. Context van het onderzoek.....	13
2. Dataverzameling.....	15
3. Data-analyse.....	18
Resultaten.....	19
1. Welke collaboratieve structuren bestaan er in de school?.....	19
2. In welke mate zijn de voorwaarden vervuld voor het functioneren van de professionele leergemeenschap?.....	20
3. Wat zijn de sterktes van de PLG voor het traject van aanvangsbegeleiding?.....	24
3a. Voor het socialisatieproces van de leerkracht.....	24
3b. Voor de persoonlijke groei van de leerkracht.....	26
3c. Voor de professionele groei van de leerkracht.....	27
4. Op welke limieten stuit de PLG als middel van aanvangsbegeleiding?.....	29
Discussie.....	32
1. Antwoord op de onderzoeksvragen.....	32
2. Sterktes en beperkingen van de studie.....	38
3. Aanbevelingen.....	38
Conclusie.....	41
Literatuurlijst.....	42
Bijlagen.....	46

Abstract

Binnen aanvangsbegeleiding is er veel nadruk komen te liggen op mentorschap. Mentoren zijn echter vaak overbevraagd en kunnen daardoor hun opdracht niet naar behoren uitvoeren. Onderzoek heeft ook aangetoond dat hoe meer componenten aanvangsbegeleiding heeft, hoe effectiever deze is. Effectieve aanvangsbegeleiding dringt het personeelsverloop terug en draagt bij tot de persoonlijke en professionele groei van leerkrachten. In de huidige context van lerarentekort is het van belang om mensen die de stap naar het onderwijs zetten ook te behouden en levenslang leren te faciliteren voor leerkrachten. Aan de hand van praktijkonderzoek in een Brusselse Franstalige school wordt in deze masterproef onderzocht hoe en onder welke voorwaarden samenwerking in professionele leergemeenschappen een rol kan spelen in het traject van aanvangsbegeleiding. De data, verzameld door middel van interviews met directie, mentoren en een focusgroep van leerkrachten, tonen dat de professionele leergemeenschap een positieve impact heeft op het socialisatieproces van nieuwe leerkrachten en bijdraagt tot hun persoonlijke en professionele groei indien er aan een aantal voorwaarden voldaan wordt. Uit het onderzoek blijkt ook dat de professionele leergemeenschap als middel van aanvangsbegeleiding op grenzen stuit. De professionele leergemeenschap is weliswaar niet de heilige Graal van aanvangsbegeleiding, maar in deze masterproef wordt er aangetoond dat collaboratieve structuren en samenwerking als component van aanvangsbegeleiding meer aandacht verdienen, in scholen én op beleidsniveau.

Inleiding

Aanvangsbegeleiding is vaak de eerste stap in het leerproces van startende leerkrachten op een school. In het Vlaamse onderwijslandschap maakt aanvangsbegeleiding integraal deel uit van het personeels- en professionaliseringsbeleid van scholen zoals het is opgenomen in het referentiekader voor onderwijskwaliteit (Onderwijsinspectie van de Vlaamse Overheid, z.d.). In 2019 werd aanvangsbegeleiding decretaal verankerd en is aanvangsbegeleiding zowel een recht als een plicht voor het personeelslid en zijn of haar werkgever (Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming, 2019).

Ingersoll & Smith (2004) en Bickmore & Bickmore (2010) onderzochten het belang van aanvangsbegeleiding en uit welke componenten deze moet bestaan om effectief te zijn. De onderzoekers beschouwen de aanvangsbegeleiding als effectief als deze het personeelsverloop terugdringt en voldoet aan de persoonlijke en professionele noden van de nieuwe leerkrachten. In hun onderzoek onderscheiden zij zes clusters van elementen van aanvangsbegeleiding (geciteerd in De Keersmaecker, 2021):

1. *“Interactie tussen de nieuwe leerkracht en de directie*
2. *Gereduceerde werklust*
3. *Collaboratieve structuren*
4. *Professionele ontwikkeling*
5. *Oriëntering*
6. *Mentorschap”*

Binnen aanvangsbegeleiding is er veel nadruk komen te liggen op de component van mentorschap. Uit onderzoek (LoCasale-Crouch et al., 2012) blijkt het positieve effect ervan op beginnende leerkrachten, zoals bijvoorbeeld de positieve invloed op hun gevoel van zelfeffectiviteit en (zelf)reflectie en op hun vaardigheden ter bevordering van het leren van leerlingen.

Mentorschap blijkt echter de dominante manier van aanvangsbegeleiding te zijn geworden, in die mate dat mentorschap en aanvangsbegeleiding in de literatuur soms als synoniemen worden gebruikt (Oldyck, 2022). Scholen zetten erg in op mentorschap als speerpunt van aanvangsbegeleiding.

Twee problemen manifesteren zich hier.

Ten eerste heeft onderzoek (Deketelaere et al. 2004 zoals beschreven in Dewaegeneere, 2013) een beeld geschetst van de drie verschillende vormen van begeleiding verstrekt door een mentor die cruciaal zijn voor de aanvangsbegeleiding: wegwijs-, werk- en leerbegeleiding. De mentor heeft aldus, naast vaak nog een lesopdracht, een stevig takenpakket ter ondersteuning van beginnende leerkrachten. Echter het gebrek aan tijd van mentoren om hun opdracht naar behoren uit te voeren vinden we reeds twintig jaar terug in de literatuur (bv. in Hansford et al., 2003). Uit recent onderzoek (Oldyck, 2022) blijkt dat de huidige situatie in het Vlaamse onderwijslandschap van personeelsverloop en een in-en uitstroom van leerkrachten die zich niet langer beperkt tot het begin van het schooljaar geleid heeft tot een situatie waar mentoren vaak vooral bezig zijn met wegwijsbegeleiding. Hierdoor komt de werk- en leerbegeleiding, die belangrijk zijn voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de leerkracht, in het gedrang en aldus ook de effectiviteit van de aanvangsbegeleiding.

Ten tweede is mentorschap een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde voor een effectieve aanvangsbegeleiding. Onderzoek heeft aangetoond dat er een verband bestaat tussen de omvang van de aanvangsbegeleiding en het personeelsverloop van nieuwe leerkrachten: hoe meer componenten de aanvangsbegeleiding bevat, hoe minder leerkrachten het beroep of de school verlaten (Smith & Ingersoll, 2004). Het Vlaamse onderwijs in Vlaanderen en Brussel heeft te kampen met een substantieel lerarentekort dat elk jaar blijft groeien: bij de aanvang van het schooljaar 2023-2024 stonden er bij de VDAB 36 procent meer vacatures open voor leraren dan het jaar ervoor (Vermeersch, 2023). Het lerarentekort vormt momenteel de grootste bedreiging voor de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs (Gambi, L. & De Witte, K., 2023). Het is dus van groot belang om mensen die de stap naar het onderwijs zetten ook te behouden en het personeelsverloop van nieuwe leerkrachten terug te dringen.

Deze situatie in het Vlaamse onderwijslandschap nodigt ons uit om het potentieel van een andere component van aanvangsbegeleiding nader te gaan bekijken.

Uit onderzoek werd reeds het belang van collaboratieve structuren in het traject van aanvangsbegeleiding aangetoond:

- Kelchtermans en Ballet (2002) staan stil bij het belang van wat zij het ‘*socialisatieproces*’ noemen: het socialiseren van beginnende leerkrachten met de organisatie (i.e. de school) waarin ze terecht komen door interacties met de school en zijn team.

- Main (2007) illustreert aan de hand van verschillende onderzoeken het belang van het toevoegen van collaboratieve elementen aan aanvangsbegeleiding teneinde een gevoel van isolement bij beginnende leerkrachten tegen te gaan en toont aan dat de ondersteuning die beginnende leerkrachten ontvangen door samenwerking tot betere professionele praktijken leidt.
- Uit onderzoek door Anthony et al. (2011) blijkt dat startende leerkrachten meer tevreden zijn over hun aanvangsbegeleiding wanneer ze ook professionele relaties met collega's aangaan waarin ze zich zowel gewaardeerd voelen als geholpen bij hun professionele leernoden.
- Ingersoll en Strong (2011) benadrukken het belang van samenwerking en ondersteuning met en door collega's (en andere experts) voor aanvangsbegeleiding.
- Onderzoek wijst op peer support als het belangrijkste element in de ondersteuning van zij-instromers (Jorissen, 2003, geciteerd in Baeten en Meeus, 2016), en de positieve effecten van leergemeenschappen met andere leerkrachten voor zij-instromers (Mayotte, 2003, geciteerd in Baeten en Meeus, 2016). In een onderwijslandschap waar het beleid sterk inzet op zij-instromers om het lerarentekort aan te pakken, maar waar 25% van het aantal zij-instromers het onderwijs al na één jaar opnieuw verlaat (Haeck, 2023) zijn deze bevindingen uiterst relevant.

Vorig onderzoek heeft al onderzocht hoe collaboratieve structuren in het algemeen een rol kunnen spelen in het traject van aanvangsbegeleiding. Deze masterproef gaat een stap verder door specifiek te kijken naar professionele leergemeenschappen. Professionele leergemeenschappen (PLG) zijn immers potentieel een effectieve vorm van collaboratieve structuren voor aanvangsbegeleiding. Putnam & Borko (2000) en Little (2002) stellen dat leraren best leren binnen de eigen praktijk. In een PLG vertrekt men vanuit de eigen praktijk en wordt er met en van elkaar geleerd. *“In professionele leergemeenschappen in het onderwijs gaat het er in essentie om dat onderwijsprofessionals van en met elkaar gaan leren in een groep.”* (Admiraal, Lockhorst, & Van der Pol, 2012, geciteerd in van Keulen et al., 2015, p.144).

Voor de casestudy in deze masterproef zijn we gaan gluren bij de burens en is er gekozen voor een Franstalige school in Brussel. Immers, in de huidige hervorming van het onderwijs in de Franse Gemeenschap (Fédération Wallonie-Bruxelles – FWB), onder de naam *‘Pacte pour un Enseignement d’excellence’*, wordt de school beschouwd als een *organisation apprenante*.

Samenwerking wordt wettelijk verplicht voor alle scholen. Elke school moet een minimum van 60 uren per schooljaar besteden aan deze samenwerking. Als *organisation apprenante* draagt elke school bij tot de professionele ontwikkeling van zijn leerkrachten, zoals het verwoord wordt in de tekst over de hervorming (Fédération Wallonie-Bruxelles, z.d.).

In het pedagogische project van de gekozen school staat samenwerking centraal. De school bestaat dankzij de samenwerking tussen de leerkrachten (en deels ook de leerlingen) en kan daarom gezien worden als een leergemeenschap.

Aan de hand van het praktijkonderzoek, in combinatie met de theoretische kaders uit de literatuur, wil deze masterproef de relevantie van de professionele leergemeenschap voor aanvangsbegeleiding onderzoeken. Zo poogt de masterproef twee concepten die beiden los van elkaar reeds het voorwerp zijn geweest van academisch onderzoek met elkaar te verbinden.

De onderzoeksvraag luidt als volgt:

Hoe en onder welke voorwaarden kunnen professionele leergemeenschappen (PLG) een rol spelen in het traject van aanvangsbegeleiding in een Brusselse Franstalige school?

- Uit welke collaboratieve structuren bestaat de PLG?
- In welke mate zijn de voorwaarden vervuld voor het functioneren van de PLG?
- Wat zijn de sterktes van de PLG voor het traject van aanvangsbegeleiding?
- Op welke limieten stuit de PLG als middel van aanvangsbegeleiding?

Literatuurstudie

Deze masterproef vertrekt van twee centrale concepten: aanvangsbegeleiding en professionele leergemeenschappen.

1. Aanvangsbegeleiding

Op basis van onderzoek door Ingersoll & Smith (2004) en Bickmore & Bickmore (2010) kunnen er zes clusters van elementen van aanvangsbegeleiding onderscheiden worden (De Keersmaecker, 2021):

1. *“Interactie tussen de nieuwe leerkracht en de directie*
2. *Gereduceerde werklast*
3. *Collaboratieve structuren*
4. *Professionele ontwikkeling*
5. *Oriëntering*
6. *Mentorschap”*

Volgens deze onderzoekers bestaat een effectieve aanvangsbegeleiding uit een combinatie van de verschillende elementen. Zoals in de inleiding uitvoerig geschetst, gaat deze masterproef dieper in op het element collaboratieve structuren gezien de grenzen van mentorschap alleen als component van aanvangsbegeleiding.

Voor de afbakening van het concept aanvangsbegeleiding vertrekken we van de definitie van Bickmore & Bickmore (2010). Aanvangsbegeleiding is voor hen: *“een systematisch proces, ingebed in een gezond schoolklimaat dat tegemoet komt aan de persoonlijke (zelfredzaamheid, zelfvertrouwen, zelfeffectiviteit...) en professionele (collegialiteit, reflectievaardigheden) noden van nieuwe leerkrachten”* (p. 1007).

Kelchtermans en Ballet (2002) spreken daarnaast ook over het ‘socialisatieproces’, waarbij beginnende leerkrachten in betekenisvolle interactie gaan met de school en collega’s.

In hun artikel brengen Thomas et al. (2019) deze drie dimensies samen en stellen ze dat aanvangsbegeleiding moet bestaan uit drie verschillende soorten steun:

- sociale steun van collega’s waardoor nieuwe leerkrachten het gevoel hebben deel uit te maken van het schoolteam

- persoonlijke steun om zelfvertrouwen en gevoel van bekwaamheid te doen groeien alsook emotionele steun te verschaffen aan nieuwe leerkrachten
- professionele steun voor het uitbreiden van vakkennis en het professionaliseren van didactische vaardigheden van nieuwe leerkrachten

Voor het onderzoek in deze masterproef worden deze drie dimensies van aanvangsbegeleiding gehanteerd.

2. Professionele leergemeenschappen (PLG) in onderwijs

“In professionele leergemeenschappen in het onderwijs gaat het er in essentie om dat onderwijsprofessionals van en met elkaar gaan leren in een groep” (Admiraal, Lockhorst, & Van der Pol, 2012, geciteerd in van Keulen et al., 2015, p.144).

Voor de afbakening van het potentieel brede begrip professionele leergemeenschappen neemt deze masterproef effectieve professionele gemeenschappen als referentie.

Effectieve professionele leergemeenschappen beschikken over de volgende vijf interacterende generieke kenmerken (Lomos et al., 2011), zoals geciteerd door van Keulen et al. (2015, p.145-146):

- *“Reflectieve dialoog. Leraren bespreken onderwijskundige thema’s met elkaar*
- *Gedeelde autonomie in de praktijk. Leraren bezoeken elkaars klassen en/of geven feedback op elkaars werk*
- *Samenwerking. Leraren werken op verschillende manieren samen*
- *Gedeelde doorleefde doelstellingen. Leraren delen dezelfde missie*
- *Collectieve focus op het leren van leerlingen. Leraren voelen zich gezamenlijk verantwoordelijkheid voor het leren van de leerlingen”*

“Het succes van PLG’s is mede afhankelijk van de aard en de mate waarin samenwerken, onderzoeken, ontwerpen, implementeren en leren van leraren wordt gefaciliteerd door de organisatie” (van Keulen et al., 2015, p. 152).

In de masterproef onderzoeken we de acht voorwaarden waaraan voldaan moet zijn opdat een PLG functioneert, zoals beschreven door van Keulen et al. (2015):

- De organisatie laat toe dat leraren deelnemen aan de besluitvorming
- Er heerst een veilige leercultuur

- Leraren werken op verschillende manieren samen
- Leraren krijgen hiervoor de tijd
- De PLG is een beleidskeuze van de organisatie
- De PLG vindt plaats binnen een gedeelde visie (school – leerkrachten)
- De organisatie hanteert transformationeel leiderschap
- De organisatie faciliteert de PLG ter diens verduurzaming

Onderzoeksopzet en methode

Het globale opzet van dit onderzoek is kwalitatief. Er wordt één casus in de diepte bestudeerd en er wordt gepolst naar de persoonlijke ervaring en beleving van de respondenten.

Hieronder bespreken we achtereenvolgens de context van het onderzoek, de dataverzameling en de data-analyse.

1. Context van het onderzoek

De keuze van de onderwijsstructuur

« Le Pacte pour un Enseignement d'excellence repose sur la conviction que la mobilisation des enseignants au sein des écoles doit se réaliser dans un cadre qui favorise l'autonomie et valorise la diversité de leurs compétences. L'école s'apparente alors à une véritable « organisation apprenante », au sein de laquelle les dynamiques collectives jouent un rôle essentiel et où l'enseignant se mue en animateur pédagogique, voire en formateur, dans les domaines où il possède une compétence, une expérience ou une expertise utile à ses collègues. » (Fédération Wallonie-Bruxelles, z.d.)

Het onderwijs in de Franse Gemeenschap trekt resoluut de kaart van samenwerking en beschouwt de school voortaan als een 'organisation apprenante'. Voor een onderzoek over de professionele leergemeenschap waar leerkrachten leren door samenwerking is er daarom gekozen voor deze onderwijsstructuur.

De keuze van de school

« Dès le départ, quand on a conçu le projet - moi je connaissais pas encore l'expression communauté apprenante - c'est comme ça qu'on voyait l'école. On voulait une école qui soit coconstruite : on va construire cette école avec les acteurs et les profs et aussi en partie les élèves. »¹ (D1)

In het pedagogische project van de gekozen school staat samenwerking centraal. De school bestaat dankzij de samenwerking tussen de leerkrachten (en deels ook de leerlingen) en kan daarom gezien worden als een leergemeenschap zoals de directeur het hierboven verwoordt.

¹ De vertaling van de citaten bevindt zich in bijlage in de volgorde waarin de citaten in de tekst voorkomen.

De gemeentelijke middelbare school is gelegen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en kent een diverse leerlingenpopulatie uit verschillende socio-economische groepen die de samenleving weerspiegelt van de gemeente waar ze gevestigd is. De school telt 622 leerlingen en 71 leerkrachten. De school opende haar deuren in 2017 en biedt ASO-onderwijs aan.

De keuze van de respondenten

De volgende respondenten werden gekozen:

- Directie (directeur en adjunct-directeur) voor de algemene informatie over het pedagogische project en de collaboratieve structuren, ter voorbereiding van de twee volgende stappen
- Team aanvangsbegeleiding (2 mentoren) voor informatie rond het traject van aanvangsbegeleiding, de rol van de collaboratieve structuren en het functioneren van de GASP (Groupe d'Apprentissage et de Soutien Professionels).
- Focusgroep van 4 leerkrachten voor informatie over de beleving en het effect van de collaboratieve structuren op hun traject van aanvangsbegeleiding. De focusgroep werd samengesteld op basis van de volgende vier criteria:
 - Aantal jaren werkzaam op de school waarvan minimum 1 leerkracht ingestroomd in het schooljaar 23-24
 - Voorafgaande ervaring op een andere school (ter vergelijking van het verschil betreffende aanvangsbegeleiding)
 - Minimum een leerkracht die deelneemt aan de GASP
 - Nederlandstalig, of vlot in Nederlands, ter facilitering van de transcriptie

In een eerste fase werd de directeur van de school gecontacteerd met de vraag voor deelname aan het onderzoek. Na de bevestiging heeft de directeur mogelijke respondenten aangesproken en geselecteerd op basis van de criteria hierboven. Samen zijn er tot slot drie momenten vastgelegd voor de interviews en focusgroep.

2. Dataverzameling

De data werden verzameld in drie stappen.

1. Interview met directieteam (algemeen directeur en adjunct-directeur)² - donderdag 14 maart 2024 (14u00-15u15)

Voorafgaand aan het interview is de algemeen directeur op de hoogte gesteld van de informatie die tijdens het interview zal vergaard worden (interviewleidraad in bijlage).

Voor de aanvang van het gesprek werd de toestemmingsverklaring voor medewerking aan het onderzoek met de respondenten overlopen waarna deze door de 2 respondenten getekend werd (zie bijlagen).

Het interview begon met een introductie waar de context van het onderzoek alsook de onderzoeksvraag werden geduid. Daarna vond het semigestructureerde interview plaats teneinde in deze fase zoveel mogelijk informatie te verkrijgen over:

- De collaboratieve structuren van de school in relatie tot het pedagogische project
- De verschillende pijlers van aanvangsbegeleiding
- Het wettelijk kader van aanvangsbegeleiding
- Het Pacte pour un Enseignement d'excellence van de Fédération Wallonie-Bruxelles

2. Interview met team aanvangsbegeleiding (2 mentoren)³ - woensdag 20 maart 2024 (9u50-11u00)

Voorafgaand aan het interview ontvingen de respondenten de vragen die het onderwerp zouden zijn van het interview (zie bijlage). Vervolgens werd een introductie gegeven waar de context van het onderzoek alsook de onderzoeksvraag werden geduid

Voor de aanvang van het gesprek werd de toestemmingsverklaring voor medewerking aan het onderzoek met de respondenten overlopen waarna deze door de 2 respondenten getekend werd (zie bijlagen).

² Citaten van de algemeen directeur krijgen code D1. Citaten van de adjunct-directeur krijgen code D2.

³ Citaten van de respectievelijke mentoren krijgen code M1 en M2

Het interview begon met een introductie waar de context van het onderzoek alsook de onderzoeksvraag werden geduid. Daarna vond het interview plaats teneinde informatie te verkrijgen over:

- Implementatie van de verschillende pijlers van aanvangsbegeleiding en diens evolutie
- Rol van de collaboratieve structuren voor aanvangsbegeleiding
- GASP: ‘raison d’être’ en het belang ervan binnen het traject van aanvangsbegeleiding

3. Focusgroep met 4 leerkrachten⁴ - vrijdag 5 april 2024 (11u00 – 12u30)⁵

Voorafgaand aan de focusgroep ontvingen de respondenten de vragen die het onderwerp zouden zijn van de focusgroep (zie bijlage).

Voor de aanvang van de focusgroep werd de toestemmingsverklaring voor medewerking aan het onderzoek met de respondenten overlopen waarna deze door de 4 respondenten getekend werd (zie bijlagen). Vervolgens werd een introductie gegeven waar de context van het onderzoek alsook de onderzoeksvraag werden geduid. Daarna werd het verloop van de focusgroep geschetst alsook diens modus operandi. Elke respondent stelde zich ook kort voor (naam, vak, aantal jaren op de school).

De focusgroep verliep in verschillende fases:

1. Bij de start van de focusgroep werd er als een soort ijsbreker eerst aan de deelnemers gevraagd om:
 - de factoren op te schrijven die hen geholpen hebben bij de start op de school, bij hun integratie in het team (socialisatieproces)
 - deze te rangschikken in orde van belangrijkheid
 - de zaken op te schrijven die ontbraken, die ze gemist hebben.

De post-its met deze informatie werden vervolgens geclusterd. De deelnemers lichtten hun antwoorden in groep toe.

⁴ Citaten van de respectievelijke leerkrachten krijgen code LK1, LK2, LK3 en LK4

⁵ Het gesprek met de leerkracht over GASP heeft na de focusgroep telefonisch plaatsgevonden

2. In de tweede fase werd er aan de deelnemers gevraagd om te noteren:

- Hoe, en in welke mate, de verschillende collaboratieve structuren hen hebben geholpen in hun socialisatieproces? (sociale steun).
- Hoe, en in welke mate, de verschillende collaboratieve structuren hebben bijgedragen tot:
 - Hun persoonlijke groei als leerkracht – zelfvertrouwen, zelfredzaamheid... (persoonlijke - emotionele steun)
 - Hun professionele groei als leerkracht – vakkennis, didactische vaardigheden... (professionele - praktische steun)

De antwoorden werden vervolgens in groep toegelicht en gedebatteerd.

3. In de laatste fase werd er aan de deelnemers gevraagd om te noteren hoe nieuwe leerkrachten aan de school nog extra ondersteund zouden kunnen worden in hun:

- Socialisatieproces
- Persoonlijke groei
- Professionele groei

Deze antwoorden werden vervolgens in groep toegelicht en gedebatteerd.

De interviews en focusgroep hebben toegelaten om in kaart te brengen hoe de school als PLG functioneert, hoe de aanvangsbegeleiding én de samenwerking tussen leerkrachten vorm krijgt, hoe deze beleefd wordt en wat het effect ervan is.

Voor het ontwikkelen van de vragenlijsten van stap 2 en 3 werd er vertrokken van de definitie van aanvangsbegeleiding zoals beschreven in het deel Literatuurstudie. Voor de focusgroep werd het driedimensionale karakter van aanvangsbegeleiding gebruikt (Thomas et al., 2019).

De interviews in stap 1 en stap 2 werden in het Frans afgenomen, de moeder- en werktal van de geïnterviewden.

3. Data-analyse

1. Transcriptie

Met behulp van de website Trint werden de interviews en focusgroep eerst getranscribeerd.

2. Thematische analyse van de transcripties

De transcripties werden vervolgens gelezen en herlezen teneinde een eerste lijst van codes en mogelijke thema's samen te stellen.

3. Thematische data-analyse in MAXQDA – coderen van transcripties⁶

De thematische analyse bestond uit 4 fases:

- Met de software MAXQDA werd er eerst deductief gecodeerd op basis van de thematische analyse van de transcripties (zie stap 2), de onderzoeksvraag en het conceptueel kader (zie literatuurstudie). Tijdens het codeerproces werd er ook ruimte gelaten voor inductieve elementen waardoor extra codes werden gegenereerd (bv. de codes binnen de categorie 'karakteristieken school'). Deze eerste stap resulteerde in een uitgebreide set van (thema)codes en gecodeerde segmenten.
- In de gecodeerde segmenten werden vervolgens de variaties binnen (thema)codes onderzocht. Sommige codes werden verwijderd, aangepast of samengevoegd. Nieuwe codes werden toegevoegd.
- In de derde fase werd de relatie tussen de verschillende (thema)codes onderzocht. Codes die in deze fase overbodig bleken, werden verwijderd en de omschrijving en categorisatie van een aantal codes werd nog aangepast om zo te komen tot de definitieve codeerschema's (zie bijlagen).
- Aan de hand van de definitieve codeerschema's werden tot slot de segmenten geselecteerd die relevante en significante informatie bevatten voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Deze segmenten kregen de overkoepelende code 'FINAAL' en vormen de finale dataset voor het onderzoek.

⁶ Aangezien er op zoek werd gegaan naar verschillende informatie in respectievelijk de interviews en de focusgroep, en de interviews en de focusgroep in verschillende talen plaatsvonden (respectievelijk Frans en Nederlands), werden de transcripties van de interviews en deze van de focusgroep apart geanalyseerd in MAXQDA.

Resultaten

De voorstelling van de resultaten is gestructureerd aan de hand van de vier deelvragen van de onderzoeksvraag.

1. Welke collaboratieve structuren bestaan er in de school?

De school bevat de volgende collaboratieve structuren:

- *PAM* (Préparation des Ateliers et des Modules): in deze werkgroep bereiden de leerkrachten van hetzelfde leerjaar de lessen en het lesmateriaal samen voor op basis van een interdisciplinaire aanpak van thema's. Een thema neemt drie lesweken (*triplette*) in beslag. Er zijn 8 PAM (1 per leerjaar waaronder twee leerjaren B-stroom)
- *GT* (Groupe de Travail): werkgroepen waar leerkrachten rond een welbepaald thema samenwerken (bv. discriminatie, schoolreis, welzijn op school).
- *GD* (Groupe Disciplinaire): werkgroep waar leerkrachten van hetzelfde vak samenwerken rond vakdidactische thema's.
- *COMEE* (Conseil des Membres de l'Equipe Educative): Het belangrijkste beslissingsorgaan van de school. In de COMEE debatteren leerkrachten samen over ideeën, problemen, voorstellen die door de verschillende werkgroepen van de school op de agenda werden geplaatst.

Elke leerkracht maakt verplicht deel uit van deze vier collaboratieve structuren. Daarnaast zijn er nog andere groepen die leerkrachten op een vrijwillige basis kunnen integreren.

De verschillende structuren zoals hierboven beschreven zijn opgericht met het doel de leerkrachten op alle niveaus met elkaar te doen samenwerken: van het voorbereiden van lessen en lesmateriaal tot het nemen van beslissingen op beleidsniveau van de school.

Tijdens de interviews en focusgroep getuigde het team van de *construction collective* en *réflexion collective* die als het ware het DNA van de school vormen (zie hieronder). Het lerencorps wordt als een team beschouwd en een leerkracht is geen *prof*, maar een *MEE*: *Membre de l'Equipe Educative*.

Volgens de taxonomie van de verschillende gradaties van samenwerking zoals beschreven door van Keulen et al. (2015), in navolging van Little (2002), wordt de samenwerking in de school gekenmerkt door een hoge vorm van wederzijdse afhankelijkheid waar de leerkrachten samen verantwoordelijk zijn voor het leren van de leerlingen:

- samen nieuwe werkwijzen en lesmateriaal ontwikkelen en uitproberen
- peer-coaching, wederzijdse observatie, samen eigen onderwijs onderzoeken

2. In welke mate zijn de voorwaarden vervuld voor het functioneren van de professionele leergemeenschap?

Volgens van Keulen et al. (2015) zijn er acht voorwaarden waaraan moet voldaan zijn opdat een PLG functioneert:

2a. De organisatie laat toe dat leraren deelnemen aan de besluitvorming

Het belangrijkste beslissingsorgaan van de school is de “*conseil des membres de l'équipe éducative (COMEE)*”, de raad van leerkrachten. Zij komen elke drie weken samen om te debatteren over ideeën, problemen, voorstellen die door de MEE vanuit de verschillende werkgroepen van de school op de agenda werden geplaatst.

De directeur stelt:

« Le conseil d'équipe, COMEE, c'est vraiment un travail collaboratif. En fait, c'est la structure faîtière, la structure de base du travail collaboratif. C'est au COMEE que se rejoignent tous les sous-groupes, tous les groupes de travail collaboratif. » (D2)

De mentor aanvangsbegeleiding verwoordde het nog met een beeldspraak:

« Qui que tu sois ici, nouveaux arrivants ou anciens, ou direction, tu as le droit à la parole. Tu as le droit de donner ton avis et c'est écouté. Chacun peut apporter quelque chose à l'édifice. » (M1)

2b. Er heerst een veilige leercultuur

Twee woorden die tijdens de interviews en de focusgroep vaak werden gebruikt zijn: *rassurant* en *bienveillance*. De school is een veilige omgeving en men waakt over elkaar, respecteert elkaars eigenheid.

Dit uit zich bijvoorbeeld in de manier waarop de lessen worden voorbereid. Aangezien de school een interdisciplinaire aanpak hanteert bereiden leerkrachten die in hetzelfde jaar lesgeven samen de lessen voor binnen de collaboratieve structuur PAM.

De mentor aanvangsbegeleiding vatte het zo samen :

« C'est très rassurant pour les jeunes MEE, parce que d'abord ici tout se fait en commun. Les modules de cours, c'est transdisciplinaire, donc on construit les cours ensemble. Ça rassure les jeunes MEE, ils se sentent entourés, ils se sentent soutenus parce qu'on travaille tous ensemble. » (M2)

« Je pense qu'ici il y a un vrai climat de bienveillance entre les membres de l'équipe, les élèves, mais surtout entre les membres de l'équipe. » (M2)

Tijdens de focusgroep uitte een nieuwe leerkracht het nog op de volgende wijze:

“Het feit dat we echt bijna vrienden kunnen zijn, dat we samenwerken en zonder een vooroordeel tegen een mening of zo, maar echt een heel ontspannen en natuurlijke manier om met elkaar om te gaan, dat persoonlijk had ik nodig en ik wist niet dat dat op een school kon bestaan.” (LK4)

Een andere leerkracht voegde nog toe:

“Bienveillance is een principe dat algemeen geaccepteerd wordt, waar rekening wordt gehouden met de intelligentie en capaciteit van elke persoon.” (LK2)

2c. Leraren werken op verschillende manieren samen

De school heeft verschillende collaboratieve structuren:

- PAM (Préparation des ateliers et des modules) : in deze werkgroep bereiden de leerkrachten van hetzelfde leerjaar de lessen samen voor op basis van een interdisciplinaire aanpak van thema's. Een thema neem drie lesweken (*triple*) in beslag. Er zijn 8 PAM (1 per leerjaar waaronder twee leerjaren B-stroom)
- GT (groupe de travail): werkgroepen waar leerkrachten rond een welbepaald thema samenwerken (bv. discriminatie, schoolreis, welzijn op school). Er zijn 30 GT. Leerkrachten kiezen vrij de groep(en) die ze integreren in functie van hun persoonlijke affiniteit met de thema's.

- GD (groupe disciplinaire): werkgroep waar leerkrachten van hetzelfde vak samenwerken rond vakdidactische thema's.
- COMEE (conseil des membres de l'équipe éducative): beslissingsorgaan zoals hierboven beschreven waar leerkrachten problemen, ideeën, voorstellen aanbrenen die uit de drie bovenstaande werkgroepen naar boven zijn gekomen.

Elke leerkracht maakt verplicht deel uit van deze vier collaboratieve structuren.

2d. Leraren krijgen hiervoor de tijd

De COMEE, GT en PAM komen elk om de beurt samen op vrijdagmiddag (dus om de drie weken). Leden van dezelfde PAM komen nog op een ander moment samen gedurende de *triple*. De GD komt drie keer per jaar samen (indien nodig geacht kan de GD meer samenkomen).

Deze samenwerkingsmomenten zijn verplicht voor alle leerkrachten en zijn ingeroosterd.

2e. De PLG is een beleidskeuze van de organisatie

« Dès le départ, quand on a conçu le projet – moi je connaissais pas encore l'expression communauté apprenante - c'est comme ça qu'on voyait l'école. On voulait une école qui soit coconstruite : on va construire cette école avec les acteurs et les profs et aussi en partie les élèves. Donc pour nous, dès le départ, c'était très important qu'il y ait ces conseils d'équipe, le travail en commun. » (D1)

aldus de directeur (die een van de initiatiefnemers is van de oprichting van de school).

De mentor aanvangsbegeleiding, die met meer dan 30 jaren ervaring in het onderwijs als een doorwinterde kracht in het vak kan beschouwd worden, voegt nog toe:

« Cette réflexion collective, ce n'est qu'ici que j'ai connu ça. » (M1)

2f. De PLG vindt plaats binnen een gedeelde visie (school – leerkrachten)

De directeur gebruikt de term *construction collective* wanneer hij spreekt over de verschillende collaboratieve structuren die de school en het pedagogisch project vorm geven.

Tijdens de focusgroep getuigden de leerkrachten van hoe zij de *construction collective* beleven, en hoe zij zich betrokken voelen bij het pedagogische project van de school.

“We bouwen het project. Samen.” (LK4)

“Ik denk dat het dat is. We werken niet alsof we volgens de regeltjes of een theorie werken. We werken via immersie en zien wat iemand anders doet en hoe die omgaat met andere personen. En we werken in een team. En dat is ook het principe dat we bij de leerlingen toepassen. Veel van de principes die wij bij onze vergaderingen toepassen, brengen we ook over naar de leerlingen. Het gaat over wat er echt in de realiteit gebeurt en niet wat er in de theorie gebeurt. En dus is het vaak beter om met een andere leerkracht te werken, om te spreken met iemand anders, om bij iemand anders te gaan kijken in de klas, om samen iets aan te pakken of samen voor een klas te staan. Soms is dat heel intensief om er in gedropt te worden, maar daar leer je wel heel veel uit en opnieuw, voor mij is denk ik het woord de betrokkenheid, dat je betrokken bent bij wat er in de school gebeurt.” (LK2)

2g. De organisatie hanteert transformationeel leiderschap

Transformationele leiders laten hun team mee beslissen en delegeren verantwoordelijkheden (Kark, Shamir, & Chen, 2003). Transformationele leiders bieden hun werknemers kansen voor leren en ontwikkelen (Avolio & Bass, 2004).

Met de COMEE als belangrijkste orgaan van besluitvorming op de school zet de directie de leerkrachten in de driver's seat van het beleid van de school.

‘Apprendre pour être libre’ is de leuze van de school, en uit de focusgroep blijkt dat de leerkrachten dit even belangrijk voor zichzelf vinden als voor de leerlingen die zij opleiden. In punt 3 hieronder wordt aangetoond hoe de school op een substantiële wijze bijdraagt aan de persoonlijke en professionele ontwikkeling van haar leerkrachten.

2h. De organisatie faciliteert de PLG ter diens verduurzaming

Het pedagogische project dat aan de basis ligt van de oprichting van de school maakt van de school daadwerkelijk een *communauté apprenante*, zoals uitgedrukt door de directeur (punt 2e). PLG en school zijn niet los van elkaar te zien. De school is een PLG die nog voortdurend in beweging is. Zo werken leerkrachten en directie samen aan een school die jaar na jaar blijft evolueren en groeien.

Zoals een leerkracht het uitdrukte:

“In de structuur van onze school is er veel ruimte om dingen te veranderen. Onze school is nog voortdurend in beweging en dat maakt het heel boeiend als werkomgeving.” (LK1)

“Het was ook heel rijk, want ik kwam hier dan als 24-jarige met heel weinig ervaring op een school die nog volop aan het nadenken was, bijvoorbeeld: hoe brengen we dit in de praktijk op de best mogelijke manier? En dat is wel een heel rijke omgeving om aan te werken.” (LK1)

3. Wat zijn de sterktes van de PLG voor het traject van aanvangsbegeleiding?

3a. Voor het socialisatieproces van de leerkracht

- Zodra een leerkracht start op de school treedt hij of zij toe tot verschillende werkgroepen. In de eerste plaats de PAM en GD, later gevolgd door de GT. De werkgroepen zorgen zo voor een snelle integratie van de leerkracht in het team, of zoals de directie duidelijk maakt:

« C'est ça qui est intéressant pour l'intégration des profs : c'est qui sont dans plusieurs groupes. C'est le groupe des profs de leur année (PAM) et aussi le groupe disciplinaire (GD). Donc ces groupes d'appartenance, forcément ils sont dedans. Donc, le nouveau MEE, il est immergé très vite. » (D1)

Tekenend in deze quote is het gebruik van het woord *appartenance*: de nieuwe leerkracht behoort bij de groep, hoort er thuis. Ook het woord *immergé* heeft een bepaalde lading: de nieuwe leerkracht wordt onmiddellijk *ondergedompeld*.

- Het feit dat hij of zij onmiddellijk aan de slag gaat in verschillende collaboratieve structuren is geruststellend voor de nieuwe leerkracht, zo stelt de mentor aanvangsbegeleiding:

« C'est très rassurant pour les jeunes MEE, parce que d'abord ici tout se fait en commun. Les modules de cours, c'est transdisciplinaire, donc on construit les cours ensemble. Ça rassure les jeunes MEE, ils se sentent entourés, ils se sentent soutenus parce qu'on travaille tous ensemble. » (M2)

- De leerkrachten zelf getuigen van hun gevoel van betrokkenheid door de manier waarop de school functioneert in collaboratieve structuren:

“Het is eigenlijk het proces dat betrokkenheid creëert. Je bent bij de regels van de school betrokken in de GT en de COMEE. Je beslist mee de regels.” (LK2)

- Drie jaar geleden werden op initiatief van de “anciens” de COFORMEE gecreëerd: dit zijn vormingsmomenten aan het begin van het schooljaar georganiseerd door en voor de leerkrachten:

« Les COFORMEE, c’est nouveau, une institution, entre guillemets, qu’on a créé il y a trois ans. C’est vraiment la formation par les pairs sur des thématiques. C’est des formations d’une heure sur les thèmes avec comme animateur des profs et comme animé des profs. » (D2)

De mentor aanvangsbegeleiding benadrukt nog de rol van deze collaboratieve structuur in het traject van aanvangsbegeleiding:

« Au début on n’avait pas vraiment mis en place une réelle procédure pour l’accueil des jeunes MEE. On a réfléchi à un système et alors ce qu’on a fait, on a mis sur place ce qu’on appelle les COFORMEE. Donc fin août, les plus anciens ont proposé un workshop, un atelier et les jeunes MEE pouvaient passer d’un atelier à l’autre, dont certains obligatoires comme notamment l’utilisation du JDA (journal des apprentissages), notre journal de classe. » (M2)

- Een nieuwe leerkracht is samen met een ancien verantwoordelijk voor de GR (*groupe de référence*) waar leerlingen in verticale groepen autonoom aan de slag gaan met de leerstof onder begeleiding van twee leerkrachten. Het feit van te werken in duo’s nieuw – ancien maakt dat er een vorm van *parrainage indirect* is, een indirect peterschap waar de ervaren leerkracht de nieuwe leerkracht ondersteunt door samen te werken.
- Door de collaboratieve structuren heerst er een sfeer van *convivialité* (verbondenheid, samenhangigheid) op de school die door de mentor aanvangsbegeleiding ook als een vorm van sociale steun wordt gezien:

« Je pense qu’ici, l’accompagnement des jeunes MEE, c’est surtout la convivialité. Dans l’école, l’accueil. L’ouverture vers les autres. A la salle des

profs, un jeune ou une jeune collègue n'est jamais seul.e. Il y a toujours quelqu'un qui va aller discuter, parler, prendre des nouvelles. Il y a ça. Il y a le verre du vendredi après l'école. C'est ouvert à tous. » (M2)

- Een niet te verwaarlozen informeel moment dat bijdraagt aan het socialisatieproces is “le verre du vendredi” zoals het door de leerkrachten wordt genoemd. Na het verplichte overleg- of werkmoment op vrijdagmiddag (respectievelijk COMEE en PAM/GT) wordt iedereen uitgenodigd om een glas te gaan drinken in het stamcafé om de hoek, hetgeen tevens bijdraagt tot het gevoel van verbondenheid, samenhang:

« En fait, il y a une invitation collective qui se fait au conseil d'équipe le vendredi après-midi, il y a un café tout près. Ça reste un élément informel mais qui aide quand-même à la cohésion. C'est un lieu de GASP aussi. » (D2)

- Sinds twee jaren hebben twee leerkrachten ook mentoruren gekregen, waarover meer onder punt 4.

3b. Voor de persoonlijke groei van de leerkracht

Uit de focusgroep blijkt duidelijk dat de verschillende collaboratieve structuren een rijke omgeving vormen voor persoonlijke groei.

- Ten eerste haalt de collectieve manier van werken leerkrachten uit hun comfortzone.

“Dat is voor mij heel erg buiten mijn comfortzone, die collectieve momenten.” (LK1)

“Ja, ik heb wel moeite met groepen in het algemeen. Dat is niet iets wat ik automatisch doe en hoe ik functioneer. En dat heeft qua persoonlijke groei zeker veel waarde.” (LK1)

“En dat was iets dat ik als persoonlijke groei had genoteerd. Het is super belangrijk geweest om te leren vragen te stellen. In het begin was ik wat timide, maar er was zodanig veel informatie dat je niet anders kunt dan vragen stellen. Dat is heel belangrijk voor mij geweest dat ik in die rijke omgeving de juiste personen ging uitkiezen in de PAM of de GD om ‘praktijken te stelen’”. (LK2)

“Ik had nog nooit in groep gewerkt, niet op school, noch in mijn studies. Zes jaar geleden was het echt moeilijk voor mij. Ik kan soms veel van anderen eisen en het is soms moeilijk om andere standpunten te horen. Maar in zes jaar tijd ben ik erg geëvolueerd op dit punt. Ik voel me nu meer open en ja, dat is samenwerken. We hebben veel strategieën om samen te werken, we houden rekening met elkaar, en ja, ik heb zo mijn luistervaardigheid verbeterd.” (LK3)

- Ten tweede draagt de aanpak van collectief werken bij aan het zelfvertrouwen, de zelfzekerheid van de leerkrachten

“In de PAM werken we samen aan de modules. De leerstof is beter voorbereid, minder last minute. En dus heb ik meer zelfvertrouwen wanneer ik voor de leerlingen sta. (LK3)

“Als we als collectief in de PAM iets beslissen, dan ben je zelfverzekerder in de klas omdat je deel hebt uitgemaakt van heel het proces en je weet van waar het komt. Dus ik kan het ook beter uitleggen aan de leerlingen.” (LK2)

“Dankzij de verschillende collaboratieve structuren heb ik ook meer vertrouwen omdat ik in het project geloof. Deze school is een collectief project. En ja, ik denk dat ik daarom ook meer zelfvertrouwen heb”. (LK3)

- Samenwerken geeft ook een breder vakoverschrijdend perspectief

“Ik heb hier mijn ogen geopend over verschillende standpunten zoals bv. ecologie. Ik denk dat we hier echt een macro-perspectief hebben. We focussen niet louter op ons eigen vak.” (LK3)

3c. Voor de professionele groei van de leerkracht

- Tijdens de focusgroep werd het duidelijk dat de professionele groei van de leerkrachten en de collaboratieve structuren heel nauw verbonden zijn: de (nieuwe) leerkracht leert in samenwerking met de anderen.

“We werken via immersie en zien wat iemand anders doet en hoe die omgaat met andere personen. En we werken in een team. En dat is ook het principe dat we bij de leerlingen toepassen. Veel van de principes die wij bij onze vergaderingen toepassen, brengen we ook over naar de leerlingen. Het gaat over

wat er echt in de realiteit gebeurt en niet wat er in de theorie gebeurt. En dus is het vaak beter om met een andere leerkracht te werken, om te spreken met iemand anders, om bij iemand anders te gaan kijken in de klas, om samen iets aan te pakken of samen voor een klas te staan.” (LK2)

- De professionele groei verloopt in verschillende fases, in functie van de verschillende collaboratieve structuren:
 - Net voor de start van het schooljaar krijgen de nieuwe leerkrachten hun eerste vorming in de COFORMEE (co-formation des MEE), waar de leerkrachten van de school de nieuwe leerkrachten via ateliers inleiden in een aantal thema's.
 - Zodra het schooljaar start integreren de nieuwe leerkrachten de PAM van het leerjaar/leerjaren waarin ze les gaan geven alsook de vakwerkgroep GD. Binnen de PAM bereiden de leerkrachten interdisciplinair de lessen (modules en ateliers) en het lesmateriaal voor. In de GD werken de leerkrachten vakdidactisch samen.
 - Eens de nieuwe leerkrachten opgestart zijn, integreren ze een of meerdere GT naar keuze (in functie van hun persoonlijke affiniteit met de thema's).
 - Als MEE neemt elke nieuwe leerkracht vanaf de start van het schooljaar deel aan de COMEE. Het is echter pas in een later stadium (zie punt 4 hieronder) dat de leerkracht een actievere rol opneemt in de COMEE en hij/zij doorgroeit vanuit het praktische, (vak)didactische niveau naar het beleidsmatig niveau als actief lid van de COMEE.
- In de eerste week staat een nieuwe leerkracht in het eerste middelbaar niet alleen voor de klas, maar altijd samen met een andere leerkracht uit dezelfde PAM.

“Het observeren van je collega in je PAM, het samen in de klas staan, dat hebben we lang gedaan in de eerste week en dat doen we nu nog. In het eerste middelbaar bevindt geen enkele leerkracht zich alleen voor de klas in die eerste week waardoor je eigenlijk heel veel rust voelt als het gaat over klasmanagement, maar ook om te kijken hoe de andere leerkracht het doet en wat jij daar met jouw eigen persoonlijkheid van kan maken.” (LK1)

- Om dezelfde reden als hierboven geven nieuwe leerkrachten (alle jaren) het eerste triplete zelf nog geen atelier (lestijd in de namiddag) maar gaan ze observeren bij een collega.

4. Op welke limieten stuit de PLG als middel van aanvangsbegeleiding?

4a. Steile leercurve

In de focusgroep getuigden de leerkrachten over het feit dat de verschillende collaboratieve structuren het nieuwe leerkrachten niet altijd gemakkelijk maakt en dat er een overvloed aan informatie op hen afkomt als beginnende MEE.

“Er komt een muur van informatie op je af die je volledig platwalst. Welke informatie heb je nodig? Welke aanspreekpunten zijn er?” (LK4)

“Ook heel belangrijk was een rechtstreekse collega. Dat was voor mij voor het functioneren van de school heel belangrijk, om te leren begrijpen hoe de school functioneert.” (LK2)

“Het is een school waar alles samen beslist wordt, maar waar je de beslissing kan beïnvloeden weet je in het begin nog niet. En misschien is dat belangrijk dat dit duidelijk is vanaf het begin, zodat er onmiddellijk betrokkenheid gecreëerd wordt.” (LK2)

“De COMEE en GT, die zorgen ervoor dat je bij de processen betrokken wordt. Maar voor mij kwam dat vooral later. Dat waren niet de eerste zaken waar ik mij ging op focussen het eerste jaar dat ik hier was. (LK2)

Het laatste citaat maakt duidelijk dat nieuwe leerkrachten door alles wat op hen afkomt pas in een later stadium een actieve rol beginnen opnemen in de COMEE, hetgeen hun betrokkenheid en socialisatie vertraagt:

“Het zou goed zijn moest dat socialisatieproces, de betrokkenheid bij de COMEE en de GT, moest je daar vanaf het eerste jaar al iets kunnen bijdragen.” (LK2)

4b. De keerzijde van de medaille

“Dat we heel nauw contact hebben met elkaar is eigenlijk ook de keerzijde van de medaille.” (LK2)

Ondanks het positieve effect van de collaboratieve structuren op het socialisatieproces, de persoonlijke en professionele groei van de leerkrachten, wijzen alle leerkrachten in de focusgroep op het spanningsveld tussen de individuele noden en het collectieve belang. Door de intense samenwerking ervaren leerkrachten sociale druk. Zo is de grens om elkaar aan te spreken bijvoorbeeld erg klein:

“Zelfs al heb ik geen les, als je in de leraarskamer zit te werken, zal er altijd wel iemand komen. Dit of dat, uh, dat, dat moet nog gebeuren. Hoe zit dat weer in elkaar? Dus er is altijd wel ergens iets van informatie of een probleem dat moet opgelost worden of zo. En de grens is heel klein om dan naar die andere persoon toe te stappen.” (LK2)

Daarnaast komen de collaboratieve structuren zeker niet altijd tegemoet aan de individuele noden van de leerkrachten. De intense samenwerking kan bepaalde noden juist versterken:

“Samenwerking is iets wat heel erg buiten mijn comfortzone ligt. En ik merk ook dat dat het wel ergens moeilijker maakt omdat je zo vaak moet samenwerken en met zo veel ideeën en zoveel meningen rond de tafel zit. Als er in een vergadering wat gevoelige onderwerpen zijn geweest of ik me zelf minder goed gevoeld heb bij iets dat niet goed verlopen is, dan kan ik dat ook minder goed loslaten. En ik wil maandag gewoon terug kunnen werken en in die vergadering kunnen zitten, dus dan ga ik dat eerder zelf thuis op mij nemen en dan merk ik dat ik wel heel veel last heb omdat we zo kort op mekaar zitten.” (LK1)

Om tegemoet te komen aan de individuele noden van (nieuwe) leerkrachten heeft de school beslist om twee andere momenten en ruimtes van uitwisseling te faciliteren:

- **Het mentoraat**

Tot twee jaar geleden beschikte de school over een pedagogische raadgever. Nieuwe leerkrachten konden bij de pedagogische raadgever individueel terecht voor hulp rond klasmanagement. De persoon nam ook deel aan de GD om de leerkrachten didactische hulp te bieden. Een leerkracht in de focusgroep getuigde over een *“vruchtbare samenwerking”*.

Sindsdien heeft de school twee leerkrachten aangesteld als mentoren voor de nieuwe leerkrachten. Meer dan individuele begeleiding brengen de mentoren de nieuwe MEE

een paar maal per jaar samen voor groepsessies rond thema's die de nieuwe leerkrachten of de mentoren nodig achten.

- **GASP - de niet-institutionele collaboratieve structuur**

Waar er bij de oprichting van de school met een 25-tal MEE nog de mogelijkheid was om binnen de bestaande collaboratieve structuren in te gaan op individuele noden is dit bij de huidige grootte van de school en het team niet meer mogelijk.

Onder impuls van een leerkracht is de school daarom in zee gegaan met de vzw ChanGement pour l'égalité (CGé) en is er binnen de schoolmuren een GASP (Groupe d'apprentissage et de soutien professionnels) opgericht. Een GASP komt vijf keer per jaar samen en is een plek waar (nieuwe) leerkrachten binnen een veilige omgeving gedurende 2,5 uur in de diepte aan de slag gaan met een concrete situatie die zich heeft voorgedaan (in de klas, tussen collega's onderling...). Aan de hand van een specifieke pedagogische methode (Entraînement Mental) wordt er in groep multidimensionaal gekeken naar een casus van een individuele leerkracht. Het is geen institutioneel orgaan van de school en deelname is op vrijwillige basis. Indien een probleem echter actie vereist van de directie wordt dit gemeld.

De deelnemende leerkracht in de focusgroep getuigde hoe de GASP de ruimte en tijd geeft om zonder de initiële emotionele reactie die vaak gepaard gaat met een probleemsituatie met anderen out of the box te kunnen nadenken over mogelijke oplossingen. In werkvergaderingen is hier niet de tijd voor en daarom vormt de GASP een relevante aanvulling op de institutionele collaboratieve structuren van de school. De GASP is een plek waar tegemoet kan gekomen worden aan individuele noden.

Discussie

1. Antwoord op de onderzoeksvragen

We bespreken de resultaten van de masterproef hieronder aan de hand van de vier deelvragen

1. Uit welke collaboratieve structuren bestaat de school?

Uit de verschillende collaboratieve structuren van de school kunnen we besluiten dat leerkrachten op diverse manieren samenwerken. In de PAM bereiden de leerkrachten van hetzelfde leerjaar binnen een interdisciplinaire groep lessen en lesmateriaal voor en ze zijn zo samen verantwoordelijk voor het leren van leerlingen. De GT zijn thematische werkgroepen waarin leerkrachten samen het pedagogische project van de school verder vorm geven. Binnen de GD buigen leerkrachten van hetzelfde vak zich samen over vakdidactische thema's in relatie tot de interdisciplinaire aanpak. Als lid van de COMEE, het belangrijkste orgaan van besluitvorming van de school, kan elke leerkracht mee het beleid bepalen van de school.

van Keulen et al. (2015) beschrijven de verschillende gradaties van samenwerking in een professionele leergemeenschap in onderstaande taxonomie in stijgende lijn van wederzijdse afhankelijkheid (in navolging van Little, 2002):

- Verhalen vertellen en uitwisselen van ideeën
- Hulp geven en hulp vragen
- Materiaal en opvattingen delen
- Gezamenlijk werk – leraren zijn samen verantwoordelijk voor lesgeven. Dit uit zich op twee manieren:
 - samen nieuwe werkwijzen en lesmateriaal ontwikkelen en uitproberen
 - peer-coaching, wederzijdse observatie, samen eigen onderwijs onderzoeken

De samenwerking op de school zit op het hoogste niveau in bovenstaande taxonomie en gaat dus veel verder dan hetgeen gangbaar is op vele andere scholen. De verschillende collaboratieve structuren vormen een professionele leergemeenschap die gekenmerkt wordt door een samenwerking met een hoge graad van wederzijdse afhankelijkheid tussen leerkrachten.

2. In welke mate zijn de voorwaarden vervuld voor het functioneren van de PLG?

In hun studie beschreven van Keulen et al. (2015) acht voorwaarden die moeten voldaan zijn opdat een PLG daadwerkelijk kan functioneren. Hieronder tonen we aan dat de school in zijn werking aan de acht voorwaarden voldoet.

- Leerkrachten in de school worden *MEE (Membre de l'Equipe Educative)* genoemd. Alle MEE zetelen in de COMEE, het voornaamste orgaan van besluitvorming op de school. Het zijn de leerkrachten die vanuit de verschillende werkgroepen waar ze deel van uitmaken tijdens de COMEE met voorstellen komen en zo mee de verdere evolutie en het beleid van de school bepalen. Leraren nemen dus deel aan de besluitvorming op school.
- “Rassurant” en “bienveillance” is hoe de MEE het leefklimaat op de school beschrijven. De leerkrachten voelen zich ondersteund, gehoord en kunnen zich ontplooiën in een veilige omgeving. Er heerst een veilige leercultuur.
- Samenwerking zit in het DNA van de school en is de manier waarop vorm en richting wordt gegeven aan het pedagogische project: de lessen (modules en ateliers) worden in groep voorbereid, in werkgroepen buigen leerkrachten zich over specifieke thema's (bv. discriminatie, welzijn op school), vakcollega's maken deel uit van vakwerkgroepen en iedereen zit mee aan het stuur van de school als lid van de COMEE. De samenwerking in de school wordt gekenmerkt door een hoge mate van wederzijdse afhankelijkheid tussen leerkrachten. Leraren werken op verschillende manieren samen.
- De verschillende collaboratieve structuren zijn institutioneel en ingeroosterd in de week- en jaarplanning van de school. Leraren krijgen de tijd om samen te werken.
- De school is een *construction collective*, een product van samenwerking waar het ganse team de school maakt. De school werd opgericht vanuit het idee van een *communauté apprenante* (leergemeenschap) die door de jaren heen vorm krijgt dankzij de onderlinge samenwerking tussen leerkrachten, directie én leerlingen. De PLG-aanpak is een beleidskeuze van de school en vindt plaats binnen een gedeelde visie school-leerkrachten.
- Met de COMEE als belangrijkste orgaan van besluitvorming op de school zet de directie de leerkrachten in de driver's seat van het beleid van de school. De schools leuze '*Apprendre pour être libre*' vat de ambitie samen van de school voor hun

leerlingen, én leerkrachten: hieronder wordt aangetoond hoe de school op een substantiële wijze bijdraagt aan de persoonlijke en professionele ontwikkeling van haar leerkrachten. De school hanteert transformationeel leiderschap.

- PLG en school zijn niet los van elkaar te zien. De school is een PLG die nog voortdurend in beweging is. Leerkrachten en directie bouwen samen aan een school die jaar na jaar blijft evolueren en groeien op weg naar duurzaamheid.

Wat betreft de effectiviteit van de PLG is er hierboven en wordt er verder hieronder aangetoond dat de school beschikt over de vijf interacterende generieke kenmerken (Lomos et al., 2011), zoals geciteerd door van Keulen et al. (2015, p.145-146):

- *“Reflectieve dialoog. Leraren bespreken onderwijskundige thema’s met elkaar*
- *Gedeelde autonomie in de praktijk. Leraren bezoeken elkaars klassen en/of geven feedback op elkaars werk*
- *Samenwerking. Leraren werken op verschillende manieren samen*
- *Gedeelde doorleefde doelstellingen. Leraren delen dezelfde missie.*
- *Collectieve focus op het leren van leerlingen. Leraren voelen zich gezamenlijk verantwoordelijkheid voor het leren van de leerlingen”*

De school is dus een effectieve professionele leergemeenschap.

3. Wat zijn de sterktes van de PLG voor het traject van aanvangsbegeleiding?

Hieronder wordt besproken op welke manier de PLG de leerkrachten steun verschafft in de drie dimensies van aanvangsbegeleiding zoals samengebracht door Thomas et al. (2019):

- sociale steun voor het socialisatieproces van de nieuwe leerkrachten (nieuwe leerkrachten hebben het gevoel deel uit te maken van het schoolteam)
- persoonlijke steun voor de persoonlijke groei van de leerkracht (zelfvertrouwen en gevoel van bekwaamheid, emotionele steun)
- professionele steun voor de professionele groei van de leerkracht (uitbreiden van vakkennis en het professionaliseren van didactische vaardigheden)

Sociale steun

- Zoals het een leergemeenschap betaamt krijgen de nieuwe leerkrachten bij hun start op de school vorming van de anciens in de COFORMEE. Er vindt dus van bij de start een peer-to-peer dynamiek plaats.
- Zodra een leerkracht start op de school treedt hij of zij ook toe tot verschillende collaboratieve structuren. De nieuwe leerkracht wordt op die manier als het ware onmiddellijk ondergedompeld hetgeen zorgt voor een snelle integratie in het team. Het feit dat de nieuwe leerkracht vanaf het begin samenwerkt met anderen is ook geruststellend. Door een stapsgewijze deelname aan het proces van besluitvorming groeit tevens hun gevoel van betrokkenheid.
- Binnen bepaalde werkvormen (zoals de GR – groupe de référence waar leerlingen in verticale groepen aan de slag gaan met de leerstof) staat de nieuwe leerkracht altijd samen met een “peter” of “meter” waardoor er een indirect peterschap plaatsvindt.
- De collaboratieve structuren en de openheid die er heersen zorgen op de school voor een sfeer van verbondenheid en samenhang die de nieuwe leerkrachten ondersteunt in hun integratie. “Le verre du vendredi” is het informele moment waarop iedereen wordt uitgenodigd na het verplichte werkmoment op vrijdagmiddag en zorgt verder voor de cohesie tussen de MEE.

Persoonlijke steun

De verschillende collaboratieve structuren vormen een rijke omgeving voor persoonlijke groei.

- De collectieve manier van werken haalt leerkrachten uit hun comfortzone: ze leren vragen te stellen, de juiste aanspreekpunten te identificeren, te luisteren naar anderen.
- Het feit dat de leerkrachten de lessen en het lesmateriaal in groep voorbereiden, en binnen de werkgroep samen beslissingen nemen, geeft nieuwe leerkrachten de nodige ruggensteun om zelfzeker voor de klas te staan. Leerkrachten zien de school ook als een collectief project waar ze zich nauw betrokken bij voelen, waar ze in geloven, hetgeen op zijn beurt hun zelfvertrouwen versterkt.

- De werkgroep ter voorbereiding van de lessen bestaat uit leerkrachten van verschillende vakken. Deze vakoverschrijdende aanpak nodigt de leerkracht uit om hun vak vanuit een breder perspectief te bekijken en in te vullen.
- De veilige omgeving zoals hierboven beschreven, alsook de sfeer van verbondenheid en samenhang zijn vectoren voor het emotionele welzijn van nieuwe leerkrachten op de school.

Professionele steun

- Professionele groei en de collaboratieve structuren zijn heel nauw verbonden met mekaar. De nieuwe leerkracht leert in samenwerking met de anderen. De leerkrachten werken in immersie en leren zo van elkaar in de verschillende collaboratieve structuren. Hun professionele groei verloopt in verschillende fases, in functie van die collaboratieve structuren:
 - de COFORMEE voor de peer-to-peer vormingen bij aanvang van het schooljaar waar anciens hun knowhow delen met de nieuwe leerkrachten
 - de PAM voor de lesvoorbereidingen waar de leerkrachten vakoverschrijdend werken en op deze manier leren om een breder perspectief in te nemen voor het onderwijzen van hun eigen vak
 - de GD waar leerkrachten van hetzelfde vak zich samen over vakdidactische thema's buigen in relatie tot de interdisciplinaire aanpak
 - de GT tot dewelke de leerkrachten toetreden in functie van hun eigen affiniteit met bepaalde thema's. Deelname aan de GT verhoogt aanzienlijk de betrokkenheid van de MEE bij de school.
 - de COMEE waar een leerkracht als lid van de raad mee het beleid van de school bepaalt.
- De MEE groeit met de tijd als het ware door vanuit het praktische, (vak)didactische niveau van leerkracht naar het beleidsmatige niveau als actief lid van de COMEE.
- Daarenboven staan nieuwe leerkrachten in het eerste middelbaar de eerste week niet alleen voor de klas. Geen enkele nieuwe leerkracht staat de eerste drie weken alleen voor de klas voor het lesdeel in de namiddag. Dit geeft nieuwe leerkrachten rust wat betreft klasmanagement en laat hen toe om te gaan observeren bij collega's en hieruit van elkaar te leren.

4. Op welk limieten stuit de PLG als middel van aanvangsbegeleiding?

Uit het onderzoek blijkt dat de PLG als middel voor aanvangsbegeleiding ook op grenzen stuit.

- De PLG heeft een steile leercurve. De verschillende collaboratieve structuren van de school maken het voor nieuwe leerkrachten niet gemakkelijk om te begrijpen hoe de school functioneert. Er komt een muur van informatie op hen af en ze moeten hier prioriteiten stellen zonder noodzakelijk te weten hoe. Door alles wat tegelijk om hen afkomt concentreert de nieuwe leerkracht zich daarom in eerste instantie op het praktische, (vak)didactische en neemt hij of zij pas in een later stadium een actieve rol op in de raad van leerkrachten. Dat maakt dat de nieuwe leerkracht het gevoel heeft dat hun betrokkenheid een trage start neemt waardoor het socialisatieproces niet optimaal verloopt.
- Door het feit dat er zoveel intensief wordt samengewerkt, wordt het nauwe contact soms ook gepercipieerd als negatief, de keerzijde van de medaille. Er is een spanningsveld tussen de individuele noden en het collectieve belang. Zo is de grens om elkaar aan te spreken bijvoorbeeld erg klein waardoor de leerkrachten sociale druk ervaren. Daarnaast komen de collaboratieve structuren zeker niet altijd tegemoet aan de individuele noden van de leerkrachten. De intense samenwerking kan bepaalde noden (bv. de nood om even afstand te nemen, autonomie) juist versterken.

Om tegemoet te komen aan de individuele noden van (nieuwe) leerkrachten heeft de school beslist om twee andere momenten en ruimtes van uitwisseling te faciliteren. Zo heeft de school twee jaren geleden twee leerkrachten aangesteld als mentor voor de nieuwe leerkrachten. Daarnaast is er binnen de schoolmuren een niet-institutionele collaboratieve structuur opgericht: GASP (Groupe d'apprentissage et de soutien professionnels). De GASP is een plek waar tegemoet gekomen wordt aan een vraag of probleemsituatie van een individuele leerkracht en vormt zo een relevante aanvulling op de institutionele collaboratieve structuren van de school.

2. Sterktes en beperkingen van de studie

Sterktes

De school is een effectieve professionele leergemeenschap waar aan alle voorwaarden is voldaan om te functioneren. Dit maakt de school dus een ideale casestudy om de impact van een PLG, collaboratieve structuren en samenwerking op aanvangsbegeleiding te onderzoeken.

Beperkingen

Het onderzoek betreft slechts een enkele school in een specifieke context. De school is ook vrij uniek in die zin dat ze opgericht is vanuit de idee van een leergemeenschap⁷ en leerkrachten er mee het beleid bepalen. Het pedagogische project en het beleid van de school wordt vormgegeven door de collaboratieve structuren waaruit ze bestaat. Het is daarom aangewezen om het onderzoek te repliceren in andere scholen om na te gaan of de bevindingen van dit onderzoek zich bevestigen in een andere context.

3. Aanbevelingen

Voor de school van het onderzoek

- De school moet een manier vinden om de overdaad aan informatie die gepaard gaat met de verschillende collaboratieve structuren die de PLG rijk is behapbaar te maken voor de nieuwe leerkracht. De leerkracht ziet soms door de bomen het bos niet meer.
- Door de steile leercurve bij de aanvang op de school is de leerkracht genoodzaakt om prioriteiten te stellen en focust hij/zij zich in de eerste plaats logischerwijs op het praktische, vakdidactische aspect. Er moet nagedacht worden hoe de nieuwe leerkracht sneller betrokken kan worden in het beslissingsorgaan van de school waardoor diens betrokkenheid bij de school verhoogt en het socialisatieproces optimaler verloopt.

⁷ Vergelijkbare initiatieven zijn de scholen voor actief leren waar een participatieve pedagogie wordt gehanteerd en er van de leerkrachten verwacht wordt dat ze op dezelfde manier samenwerken.

Voor scholen in Vlaanderen, Brussel

Deze masterproef toont aan dat samenwerking in een professionele leergemeenschap een positieve impact heeft op het socialisatieproces van de nieuwe leerkracht en op diens persoonlijke en professionele groei. Door de hoge werkdruk waar mentoren op nagenoeg elke school mee geconfronteerd worden, kan er door scholen worden nagedacht hoe samenwerking tussen leerkrachten te stimuleren en te faciliteren als deel van het traject van aanvangsbegeleiding. Samenwerking hoeft niet noodzakelijk direct de vorm aan te nemen van een professionele leergemeenschap maar de voorwaarden voor een effectieve en functionele leergemeenschap zoals beschreven in deze masterproef kunnen richting geven aan hoe samenwerking te institutionaliseren zodat deze niet vrijblijvend is.

Voor het beleid

In de huidige context van lerarentekort moet er blijven nagedacht worden over aanvangsbegeleiding. Vorig onderzoek heeft uitgebreid aangetoond hoe een combinatie van verschillende componenten van aanvangsbegeleiding het personeelsverloop in scholen kan terugdringen. Deze masterproef toont aan op welke manier samenwerking in leergemeenschappen sociale, persoonlijke en professionele steun kan bieden aan (nieuwe) leerkrachten. In 2006 voerde de Vlaamse regering mentoruren in waardoor scholen nu nog altijd, ondanks het afvoeren van deze verplichting, mentorschap als speerpunt van aanvangsbegeleiding beschouwen. Vandaag zou de overheid binnen zijn beleid de component van samenwerking in aanvangsbegeleiding kunnen benadrukken en faciliteren. De Vlaamse overheid investeert substantiële financiële middelen om zij-instromers aan te trekken in het onderwijs. Net voor die groep blijkt samenwerking in leergemeenschappen een relevante component van aanvangsbegeleiding te zijn (Mayotte, 2003, geciteerd in Baeten en Meeus, 2016).

Voor vervolgonderzoek

- Het huidig onderzoek heeft zoals hierboven vermeld een beperking. Het zou daarom nuttig zijn om een vergelijkbaar onderzoek uit te voeren in meerdere scholen en zo op basis van meerdere cases in verschillende contexten algemene aanbevelingen te kunnen formuleren aangaande de inzet van professionele leergemeenschappen in het traject van aanvangsbegeleiding.

- De Vlaamse overheid ziet aanvangsbegeleiding als “*een onderdeel van het professioneel continuüm dat start bij de initiële opleiding van een personeelslid en gedurende de volledige loopbaan doorloopt in een permanente professionalisering*” (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019). Om de professionele ontwikkeling van leraren in een professionele leergemeenschap verder te onderzoeken is het *Interconnected model of Professional Growth* (Clarke en Hollingsworth, 2002) een interessante piste. Zij identificeren er vier domeinen van verandering en leren bij leerkrachten. Dit kan een relevante aanvulling zijn op de theoretische kaders die in deze masterproef gebruikt zijn.

Conclusie

In deze masterproef is er op basis van praktijkonderzoek in kaart gebracht hoe professionele leergemeenschappen een bijdrage kunnen leveren aan het traject van aanvangsbegeleiding voor nieuwe leerkrachten en wat de voorwaarden hiervoor zijn. Voor het onderzoek werd een Brusselse Franstalige school geselecteerd waar een hoge mate van samenwerking aanwezig is en die kan beschouwd worden als een leergemeenschap. Aan de hand van interviews en een focusgroep werden de data verzameld waarop het conceptueel kader van deze masterproef werd toegepast. Uit het onderzoek kunnen we besluiten dat de school als effectieve, functionele professionele leergemeenschap een positieve impact heeft op het socialisatieproces van nieuwe leerkrachten en hun persoonlijke en professionele groei. Als middel van aanvangsbegeleiding stuit de professionele leergemeenschap echter ook op grenzen. De professionele leergemeenschap is niet de heilige Graal van aanvangsbegeleiding, maar deze masterproef toont aan dat collaboratieve structuren en samenwerking als component van aanvangsbegeleiding meer aandacht verdienen.

Literatuurlijst

Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361.

<https://doi.org/10.1007/s10984-012-9117-3>

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.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.010>

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire* (3rd ed.). Menlo Park, CA: Mind Garden

Baeten, M., & Meeus, W. (2016). Training Second-Career teachers: A different student profile, a different training approach? *Educational Process International Journal*, 5(3), 173–201. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>

Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006–1014.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>

ChanGements pour l'Égalité. (z.d.). *Groupe d'apprentissage et de soutien professionnels (GASP)*. <https://changement-egalite.be/activites/gasp/>

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)

De Keersmaecker, S. J. J. (2021). *Wat zijn de succesfactoren van een effectieve aanvangsbegeleiding? Een overzicht van recente literatuur*. [Ongepubliceerde masterproef]. Vrije Universiteit Brussel.

Deketelaere, A., Kelchtermans, G., & Robben, D. (2004). *Samen voor de spiegel : een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren*. Mechelen: Wolters Plantyn.

Dewaegeneere, J. (2013). *Aanvangsbegeleiding bij beginnende leerkrachten basisonderwijs. De analyse van goede praktijken*

- Fédération Wallonie-Bruxelles, (z.d.). *Pacte pour un enseignement d'excellence*.
<https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/la-valorisation-des-metiers-de-lenseignement>
- Gambi, L. & De Witte, K. (2023). The uphill battle: The amplifying effects of negative trends in test scores, COVID-19 school closures and teacher shortages. *Department of Economics Discussion Paper Series DPS 23.01*.
<https://feb.kuleuven.be/research/economics/ces/documents/DPS/DPS2023/dps%202301.pdf>
- Haeck, Bart. (2023, 18 december). Ruim kwart zij-instromers verlaat onderwijs na één jaar. *De Tijd*. <https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie/vlaanderen/ruim-kwart-zij-instromers-verlaat-onderwijs-na-een-jaar/10513981.html>
- Hansford, B., Tennent, L., & Ehrich, L. C. (2003). Educational Mentoring: Is it worth the effort? *Education, Research and Perspectives*, 42–75.
<https://eprints.qut.edu.au/2259/1/2259.pdf>
- 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>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28–40. <https://doi.org/10.1177/019263650408863803>
- Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 246–255. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.246>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Little, J.W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)

LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self-Efficacy, Reflection, and Quality. *Mentoring & Tutoring Partnership in Learning*, 20(3), 303–323.

<https://doi.org/10.1080/13611267.2012.701959>

Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness And School Improvement*, 22(2), 121–148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>

Main, S. (2007). Toward a pedagogical framework: New Zealand induction. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 237e240.

Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching And Teacher Education*, 19(7), 681–695. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.002>

MAXQDA. (2024). *MAXQDA* (24.2.0). [Computersoftware]. VERBI Software.

<https://www.maxqda.com/>

Oldyck, S. (2022). *De perspectieven van mentoren over hun rol binnen de aanvangsbegeleiding op school* [Ongepubliceerde masterproef]. Vrije Universiteit Brussel.

Onderwijsinspectie van de Vlaamse Overheid, (z.d.). *Het referentiekader voor onderwijskwaliteit*. <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/het-referentiekader-voor-onderwijskwaliteit-het-ok>

Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, 1, 4–15.

<https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover ? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.

<https://doi.org/10.3102/00028312041003681>

Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching And Teacher Education*, 83, 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008>

Trint. (z.d.). *Craft powerful content by transcribing audio and video to text with Trint*.
<https://trint.com/>

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_VELON_2015.pdf

Vermeersch, Brigitte. (2023, 9 oktober). *Lerarentekort op jaar tijd sterk toegenomen: VDAB
telt nu bijna 3.300 openstaande vacatures*. vrt nws.
<https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/10/09/lerarentekort-op-1-jaar-tijd-sterk-toegenomen-vdab-telt-nu-bijn/>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming. (2019, 24 april). *Omzendbrief SO/2019/02 van
24/04/2019*. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15301>

Bijlagen

Bijlage 1 – Vertaling citaten

“Le Pacte pour un Enseignement d’excellence is gebaseerd op de overtuiging dat de mobilisatie van leerkrachten binnen scholen moet plaatsvinden binnen een kader dat autonomie aanmoedigt en de diversiteit van hun vaardigheden waardeert. Op deze manier wordt de school een echte “lerende organisatie”, waarin collectieve dynamiek een essentiële rol speelt en leerkrachten onderwijsfacilitators of zelfs opleiders worden op gebieden waar ze vaardigheden, ervaring of expertise hebben die nuttig zijn voor hun collega's.” (Fédération Wallonie-Bruxelles, z.d.)

“Vanaf het begin, toen we het project ontwierpen - ik was nog niet bekend met de term leergemeenschap - is dat hoe we de school zagen. We wilden een school die co-geconstrueerd was: we gaan deze school bouwen met de actoren en de leerkrachten en deels ook met de leerlingen.” (D1)

“De teamraad, COMEE, is echt een collaboratieve structuur. Het is in feite de overkoepelende structuur, de basisstructuur voor samenwerking. In de COMEE komen alle subgroepen en werkgroepen samen. ” (D2)

“Wie je hier ook bent, nieuwkomers of oude rotten, of management, je hebt het recht om je zegje te doen. Je hebt het recht om je mening te geven en daar wordt naar geluisterd. Iedereen draagt zijn steentje bij. ” (M1)

“Het is heel geruststellend voor de nieuwe MEE, want in de eerste plaats wordt alles hier samen gedaan. De modules zijn vakoverschrijdend, dus we bouwen de lessen samen op. Het is geruststellend voor de nieuwe MEE, ze voelen zich omringd, ze voelen zich gesteund omdat we allemaal samenwerken”. (M2)

“Ik denk dat er hier een echt klimaat van respect heerst tussen de leden van het team, de leerlingen, maar vooral tussen de leden van het team.” (M2)

“Vanaf het begin, toen we het project ontwierpen - ik was nog niet bekend met de term leergemeenschap - is dat hoe we de school zagen. We wilden een school die co-geconstrueerd was: we gaan deze school bouwen met de actoren en de leerkrachten en deels ook met de

leerlingen. Dus voor ons was het vanaf het begin heel belangrijk om deze teamraden te hebben, om samen te werken. ” (D1)

“Dit collectieve denken heb ik alleen hier ervaren. ” (M1)

“Dat is hetgeen interessant is voor de integratie van de leerkrachten: ze zitten in verschillende groepen. Er is de groep leerkrachten van hetzelfde jaar (PAM) en ook de vakgroep (GD). Ze zitten dus onvermijdelijk in deze groepen. De nieuwe MEE wordt dus heel snel ondergedompeld. ” (D1)

“Het is heel geruststellend voor de nieuwe MEE, want in de eerste plaats wordt alles hier samen gedaan. De modules zijn vakoverschrijdend, dus we bouwen de lessen samen op. Het is geruststellend voor de nieuwe MEE, ze voelen zich omringd, ze voelen zich gesteund omdat we allemaal samenwerken”. (M2)

“COFORMEE is een nieuwe structuur die we drie jaar geleden hebben opgericht. Het is eigenlijk een peer-to-peer training over specifieke thema's. Het is een vorming van een uur over een bepaald thema, geleid door leerkrachten en bestemd voor leerkrachten. ” (D2)

“In het begin hadden we niet echt een procedure opgezet om jonge MEE's te ontvangen. We hebben dan nagedacht over een systeem en hebben dus wat we de COFORMEE noemen opgezet. Eind augustus organiseren de anciens workshops voor de nieuwe MEE's die van de ene workshop naar de andere kunnen, waarvan sommige verplicht zijn, zoals het gebruik van de JDA (journal des apprentissages), onze klasagenda”. (M2)

“Ik denk dat hier het ondersteunen van jonge MEE's vooral draait om de samenhang. In de school, het onthaal. Je openstellen voor anderen. In de leraarskamer is een jonge collega nooit alleen, er is altijd wel iemand om mee te kletsen, bij te praten. Er is de ‘verre du vendredi’ de naschoolse borrel op vrijdag. Daar is iedereen welkom. ” (M2)

“Er is de collectieve uitnodiging op de teamraad op vrijdagmiddag, er is een café in de buurt. Het blijft informeel, maar het helpt voor de cohesie onder ons. Het is eigenlijk ook een plek van GASP. ” (D2)

Bijlage 2 – Vragen interviews en focusgroep

Leidraad interview directieteam

Jeudi 14 mars 2024 – 14h00-15h15

1. Wettelijk kader aanvangsbegeleiding Fédération Wallonie-Bruxelles
2. Pacte pour un enseignement d'excellence van de Fédération Wallonie-Bruxelles
3. Cartografie van:
 - de collaboratieve structuren in relatie tot het pedagogische project
 - pijlers van de aanvangsbegeleiding – parcours van een startende leerkracht
4. Informatie GASP – Groupe d'Apprentissage et de Soutien Professionnels
5. Algemene informatie
 - Oprichting school – pedagogisch project
 - Aantal leerkrachten – leerlingen

Questions pour l'interview avec l'équipe en charge de l'accompagnement de nouveaux profs

Mercredi 20 mars 2024 – 9h50-11h00

Questions générales

- 1) Combien d'années vous travaillez au sein de l'école ?
- 2) Quels sont vos rôles actuels à l'école ?
- 3) Quel est votre rôle spécifique dans l'accompagnement de nouveaux profs à l'école?

Questions spécifiques

- 1) Comment a évolué l'accompagnement de nouveaux profs depuis l'ouverture de l'école ?
 - a. Quelles réussites ?
 - b. Quels échecs ?
 - c. Leçons apprises ?
- 2) Comment les nouveaux profs sont-ils accompagnés aujourd'hui ? En quoi consiste aujourd'hui leur accompagnement ?
- 3) Quels sont selon vous les éléments clés de cet accompagnement ? Pourquoi ?
- 4) Comment les différentes structures collaboratives (PAM, GT, conseils d'équipe...) contribuent-elles au développement professionnel et personnel des nouveaux profs ? Par quel(s) levier(s) ?
- 5) Pourquoi un GASP a-t-il été introduit ?
- 6) Pourriez-vous expliquer son fonctionnement et comment ce GASP contribue au développement professionnel et personnel des nouveaux profs ?
- 7) Selon vous, en quoi diffère l'école dans sa façon d'accompagner les nouveaux profs par rapport aux autres écoles (où vous avez enseigné) ?

Vragen voor de focusgroep leerkrachten
Vrijdag 5 april 2024 11u00 – 12u30

1. Inleiding

- Voorstelling Steven & Josiane
- Korte introductie masterproefonderzoek
- Verloop focusgroep
- Modus operandi
 - vragen -> discussie
 - elkaar aanvullen
 - een enkele persoon spreekt (opname!)
- Introductierondje deelnemers focusgroep

2. Jullie start als MEE:

- Welke factoren hebben geholpen bij jullie start als leerkracht, jullie integratie in het team (*socialisatieproces*)
- Rangschik deze in orde van belangrijkheid
- Wat ontbreekt er? Wat hebben jullie gemist?
- Korte bespreking in groep

3. Kenmerkend aan de school zijn de verschillende samenwerkingsstructuren via dewelke de MEE vorm geven aan het pedagogische project: PAM, GT, CoMEE, GD...

- Hoe, en in welke mate (-/+ / ++), hebben deze geholpen in jullie socialisatieproces? (sociale steun).
- Hoe, en in welke mate (-/+ / ++), dragen deze bij tot jullie
 - Persoonlijke groei als leerkracht – zelfvertrouwen, zelfredzaamheid... (persoonlijke – emotionele steun)
 - Professionele groei als leerkracht – vakkennis, didactische vaardigheden... (professionele - praktische steun)

4. Als MEE kan je ook deelnemen aan de GASP

- Wie van jullie neemt hieraan deel?
- Wat is jullie motivatie?
- Hoe, en in welke mate (-/+ / ++), draagt jullie deelname aan de GASP bij tot jullie persoonlijke en professionele groei als leerkracht?

5. Hoe zouden nieuwe leerkrachten nog extra ondersteund kunnen worden in hun

- Socialisatieproces (zie ook input vraag 2)
- Persoonlijke groei
- Professionele groei

Bijlage 3 – Codeerschema's

Codeerschema interviews

Codes	186
FINAAL	46
caractéristiques école	0
rassurant	3
verre du vendredi	3
bienveillance	2
convivialité	1
immersion - immergé	2
Aanvangsbegeleiding	0
intégration - intégré	5
conseillère pédagogique	4
COFORMEE	8
parrain(age)	4
accompagnement	10
mentor(at)	7
Structures collaboratives	0
conseils coopératifs	2
conseil d'école	1
conseil	4
COMEE	4
GD	1
GT	10
PAM	14
Travail collaboratif	20
équipe éducative	2
espace, moment de parole, d'échange	10
réflexion collective	1
construction collective	3
FWB	0
communauté apprenante	2
pacte d'excellence	3
GASP	14
Ensembles	0

Codeerschema focusgroep

Codes		147
FINAAL		42
Karakteristieken school		0
Samenwerken		5
betrokkenheid		6
bienveillance		3
immersie		1
Aanvangsbegeleiding		0
Noden		9
Informatie		4
sociale verplichting & druk		4
conseillère pédagogique		2
Persoonlijke & professionele groei		3
professionele groei		5
klasmanagement		2
observeren		4
persoonlijke groei		3
zelfvertrouwen		4
zelfverzekerd		2
rijke omgeving		2
comfortzone		1
luistervaardigheid		1
Socialisatie(proces)		10
Samenwerkingsstructuren		1
GD		5
COMEE		8
GT		5
PAM		15
Ensembles		0