

AANVANGSBEGELEIDING VOOR BEGINNENDE LERAREN ALS EEN RECHT EN PLICHT: EEN MIXED- METHOD ONDERZOEK

Aantal woorden: 17.671

Dries Mariën

Studentennummer: 01809193

Promotor: dr. Laura Thomas

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Academiejaar: 2020 – 2021



Woord van dank

Wat een avontuur. Toen ik drie jaar geleden besliste om mijn leven om te gooien en een masteropleiding aan te vangen, had ik nooit gedacht dat ik alles ging beleven wat ik de afgelopen drie jaar beleefd heb. Gaande van zotte (of lees: a) avonden tot diep filosofische onderwijskundige discussies met enkele medestudenten. Maar wat ben ik blij dat ik de stap heb gewaagd om mijn kennis te verbreden in deze Gentse stad. Ik heb de afgelopen drie jaren een berg werk verzet en misschien was deze masterproef wel het laatste steile stuk om uiteindelijk het mooie uitzicht bovenaan de berg te kunnen bewonderen. Graag zou ik dan ook van de gelegenheid gebruik willen maken om enkele mensen in het bijzonder te bedanken.

Allereerst bedank ik Laura Thomas, zonder jou was het nooit mogelijk geweest om deze masterproef tot het volwaardig eindresultaat te brengen zoals het nu is geworden. Door jouw kritische opmerkingen en nauwgezette (aanvangs)begeleiding zorgde je er steeds voor om mijn beste wetenschappelijke 'ik' naar boven te halen. Bedankt om steeds de verschillende stappen in mijn masterproef nauwgezet op te volgen en mij met raad en daad bij te staan. Ook kan ik zeggen dat ik oprecht trots ben op de drie focusgroepen die we op een relatief korte tijd in elkaar staken.

Daarnaast wens ik ook enkele van mijn medestudenten te bedanken. Met hen heb ik namelijk de afgelopen jaren het parcours aan de universiteit bewandeld. In het bijzonder wil ik graag Jassie, Phaedra, Eva, Jolle, Jerre en Simonster bedanken voor de honderden uren die we samen al lachend (en soms zuchtend) hebben doorgebracht. Ik bedank jullie niet enkel voor de talloze groepswerken, maar ook voor de diepe vriendschappen die zijn ontstaan. De afgelopen drie jaren zijn we ontzettend naar elkaar toe gegroeid en ik ben ervan overtuigd dat ik aan jullie vrienden voor het leven heb.

Mijn kortstondige onderwijs carrière heeft ervoor gezorgd dat ik ook zelf heb ervaren hoe het is om een beginnende leraar lager onderwijs te zijn. Graag geef ik dan ook een woord van dank aan de scholen waar ik al dan niet van een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding heb genoten. Deze ervaring heeft mijn interesse in het onderwerp van dit proefschrift extra doen aanwakkeren.

Ten slotte bedank ik ook nog mijn naaste familie. Bedankt om steeds een warme thuis te zijn wanneer ik van Gent uitgeteld bij jullie wou neerploffen en mij steeds te voorzien van het nodige om de week volledig door te komen.

Corona preambule

Dit proefschrift werd gerealiseerd tijdens de coronacrisis en heeft enige impact ondervonden op de dataverzameling van dit onderzoek. Ten eerste bevroeg de online survey beginnende leraren over de verkregen aanvangsbegeleiding in het schooljaar 2019-2020. Door de coronapandemie doet zich de vraag rijzen of de verkregen aanvangsbegeleiding van 2019-2020 een echte representatie is van een normaal schooljaar. Scholen hebben zich immers snel moeten aanpassen en noodgedwongen moeten overschakelen op digitaal onderwijs, waardoor aanvangsbegeleiding niet meteen prioritair op hun agenda stond. In die zin dienen de resultaten van de beginnende leraren genuanceerd te worden en kan het zijn dat sommige (geplande) aspecten van aanvangsbegeleiding niet of slechts beperkt hebben plaatsgevonden. Ten tweede werden elk van de drie focusgroepen nu online afgenomen, hoewel deze dataverzameling normaliter face-to-face zou gebeuren. De coronapandemie heeft mogelijk een positieve invloed gehad op de participatie van deelnemers aan de focusgroepen, aangezien alle focusgroepleden zich immers niet moesten verplaatsen, maar online deelnamen. Deze twee zaken hebben het proces hier en daar bemoeilijkt en soms versterkt, maar hebben vermoedelijk geen grote invloed op de resultaten. Deze preambule werd in overleg tussen de student en de promotor opgesteld en door beiden goedgekeurd.

Abstract

Jaarlijks starten honderden beginnende leraren hun onderwijscarrière. Al snel ondervinden ze dat het lerarenberoep een complex gegeven is. Leraren worden in de beginjaren van hun onderwijsloopbaan immers geconfronteerd met tal van uitdagingen. Bij vele beginnende leraren zorgt dit voor een praktijkshock, waarbij ze overweldigd zijn door de realiteit van het school- en klasgebeuren. Deze praktijkschok plaatst hen in een kwetsbare positie waarbij ondersteuning en begeleiding, ook wel omschreven als aanvangsbegeleiding, noodzakelijk is. Een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding biedt beginnende leraren een houvast en maakt onderdeel uit van een professioneel continuüm waarbij levenslang leren centraal staat. Dat laatste leidt tot meer kwaliteitsvol onderwijs, een doel dat alle betrokkenen onderwijsactoren trachten te bereiken. Deze aanvangsbegeleiding voor beginnende leraren rust niet op de schouders van één persoon, maar kent een gedeelde verantwoordelijkheid van onder meer de beginnende leraar zelf, de schoolleider, collega's, lerarenopleidingen en pedagogische begeleidingsdiensten, maar ook van beleidsmakers. Beleidsmakers dienen namelijk voldoende middelen te voorzien om een structurele implementatie van aanvangsbegeleiding mogelijk te maken. De invoering van de nieuwe collectieve arbeidsovereenkomst (CAO XI) maakt het mogelijk om aanvangsbegeleiding voor alle beginnende leraren in het Vlaams onderwijsbeleid te verankeren, door het voorzien van extra middelen. In dit onderzoek wordt onderzocht (1) hoe deze extra middelen vrijgemaakt voor aanvangsbegeleiding worden ingezet in het lager onderwijs, (2) of de verkregen aanvangsbegeleiding verschilt naargelang het type van aanstelling en (3) welke percepties diverse onderwijsactoren hierover hebben. Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden werd enerzijds een online survey bij beginnende leraren afgenomen (n = 136) en anderzijds drie focusgroepen met diverse onderwijsactoren opgezet (n = 20). Uit de onderzoeksresultaten kan afgeleid worden dat aanvangsbegeleiding veelal gericht is op het onthaal en op de ondersteuning in het persoonlijk functioneren. Aanvangsbegeleiding waar collega's betrokken worden en die het functioneren van de leraar in de klas centraal stelt, is het minst aanwezig. Daarnaast blijkt mentorschap de meest populaire vorm van aanvangsbegeleiding te zijn en pleiten diverse onderwijsactoren er dan ook voor om een verplichte opleiding voor mentoren en aanvangsbegeleiders in te voeren. Wat het type van aanstelling betreft, zijn er geen significante scores waargenomen, uitgezonderd voor leraren die voltijds zijn tewerkgesteld. Zij kunnen namelijk vaker beroep doen op een mentor in vergelijking met leraren die deeltijds zijn aangesteld. Ten slotte wijzen diverse onderwijsactoren op het belang van een wederzijds engagement dat zowel de school als de beginnende leraar met elkaar aangaan en dat aanvangsbegeleiding geen *one-size-fits-all* methodiek mag inhouden, maar juist moet inspelen op de diverse noden van beginnende leraren.

Kernwoorden: aanvangsbegeleiding, beginnende leraren, lager onderwijs, mentorschap

Inhoudsopgave

Woord van dank	I
Corona preambule	II
Abstract	III
Inhoudsopgave	V
Figuren- en tabellenlijst.....	VII
1 Context en probleemstelling	1
2 Theoretisch kader.....	3
2.1 Beginnende leraren lager onderwijs	3
2.2 Praktijkshock	4
2.3 De inductiefase	6
2.4 Aanvangsbegeleiding voor leraren lager onderwijs	7
2.4.1 Het begrip aanvangsbegeleiding	7
2.4.2 Het microniveau: de gedeelde verantwoordelijkheid van aanvangsbegeleiding.....	7
2.4.3 Het mesoniveau: de partners bij aanvangsbegeleiding	9
2.4.4 Het macroniveau: het (inter)nationaal beleid	9
2.4.5 In de Vlaamse praktijk: Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht.....	10
3 Onderzoeksvragen	12
4 Methode	13
4.1 Mixed-method onderzoek.....	13
4.2 Kwantitatieve luik: Online survey.....	13
4.2.1 Setting en respondenten	13
4.2.2 Procedure.....	14
4.2.3 Instrument.....	15
4.2.4 Analyse.....	16
4.3 Kwalitatieve luik: Online-focusgroepen met diverse onderwijsactoren.....	17
4.3.1 Setting en participanten	17
4.3.2 Procedure.....	18
4.3.3 Instrumenten.....	19
4.3.4 Analyse.....	19
4.4 Analyse mixed-method.....	21
5 Resultaten.....	22
5.1 OV1. Hoe worden in de praktijk de extra middelen, vrijgemaakt door de nieuwe maatregel rond aanvangsbegeleiding, ingevuld in scholen?.....	22
5.2 OV2a. In welke mate verschilt aanvangsbegeleiding naargelang het type aanstelling (korte versus langdurige aanstelling, parttime versus fulltime aanstelling, lerarenplatform, ...)?	29

5.3	OV2b. Welke mogelijke verklaringen liggen hier aan de basis?	30
5.4	OV3. Wat zijn de percepties van diverse onderwijsactoren over de actuele aanvangsbegeleiding in Vlaanderen, resulterend uit het nieuwe decreet?	31
6	Discussie	39
6.1	Discussie van de onderzoeksresultaten.....	39
6.1.1	OV1: Hoe worden in de praktijk de extra middelen, vrijgemaakt door de nieuwe maatregel rond aanvangsbegeleiding, ingevuld in scholen?	39
6.1.2	OV2a. In welke mate verschilt aanvangsbegeleiding naargelang het type aanstelling (korte versus langdurige aanstelling, parttime versus fulltime aanstelling, lerarenplatform)? OV2b. Welke mogelijke verklaringen liggen hier aan de basis?	42
6.1.3	OV3. Wat zijn de percepties van diverse onderwijsactoren over de actuele aanvangsbegeleiding in Vlaanderen, resulterend uit het nieuwe decreet?	43
6.2	Beperkingen van het onderzoek	44
6.3	Suggesties vervolgonderzoek	45
6.4	Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid	46
7	Conclusie	48
	Referenties.....	49
	Bijlagen	59

Figuren- en tabellenlijst

Figuur 1. Percentage leraren per onderwijsnet en -koepel.....	14
Figuur 2. Thematische analyse van de focusgroepen met NVivo.....	20
Figuur 3. Percentage leraren met verschillende ervaringen omtrent aanvangsbegeleiding.	26
Figuur 4. Het aantal beginnende leraren dat verschilt naargelang de tewerkstellingscontext.	29
Tabel 1. Overzicht aantal deelnemende beginnende leraren per provincie.	14
Tabel 2. Overzicht van de schalen, de fitmaten en de betrouwbaarheidsanalyses.....	17
Tabel 3. Overzicht van de participanten uit de focusgroepen.....	18
Tabel 4. Overzicht van het gemiddelde, de standaardafwijking en de betrouwbaarheidsanalyses per subschaal.	22
Tabel 5. Overzicht van de formele aanvangsbegeleidingsactiviteiten in het schooljaar 2019-2020.	24
Tabel 6. Resultaten van t-testberekeningen aangaande de verkregen aanvangsbegeleiding en het type van aanstelling.	30

1 Context en probleemstelling

Ieder van ons was ooit een starter. Starten houdt immers het aanbreken van een nieuwe periode in; het zich begeven op nieuw terrein. Het is een periode waarin het teren op reeds verworven competenties en talenten van groot belang is, maar ook is het een stadium waarin uitdaging en groeipotentieel centraal staan. In de onderwijsliteratuur is de startperiode van leraren een van de meest besproken en onderzochte periodes in de onderwijloopbaan (De Neve & Devos, 2017; Kelchtermans & Ballet, 2002). Beginnende leraren zijn namelijk een bijzondere groep binnen het lerarenkorps en ze worstelen met specifieke uitdagingen, zoals bijvoorbeeld discipline handhaven in de klas of het deel worden van een schoolteam (Engels, 2013; Kelchtermans, 2019). In Vlaanderen zien we overigens dat het lerarenberoep gekenmerkt wordt door hoge uitvalcijfers (Crevits, 2018a). Ook internationaal duiken alarmerende cijfers op.

Rekening houdend met de vele uitdagingen waarmee beginnende leraren gedurende de eerste jaren in het beroep – ook wel inductieperiode genoemd (Jokinen et al., 2012) – worden geconfronteerd, zijn deze hoge uitvalcijfers niet onbegrijpelijk. In de inductieperiode wordt zelfs gesproken over het ervaren van een praktijkshock (Goddard & Foster, 2001; Veenman, 1984), gedefinieerd als het afbreken van de idealen die leraren gevormd hebben doorheen hun lerarenopleiding door de continue confrontatie met de complexe realiteit van de klaspraktijk (Veenman, 1984). Deze praktijkshock heeft niet enkel te maken met pedagogisch-didactische kwesties, waaronder klasmanagement (Grimsaeth et al., 2008), maar ook, en vooral, met het vormen en vinden van een eigen professionele identiteit in het beroep en in de school als organisatie (Feiman-Nemser, 2001; Flores & Day, 2006; Veenman, 1984). De eerste jaren in het beroep vormen een intensieve en complexe periode die bepalend is voor het verdere verloop van een onderwijscarrière (Kelchtermans & Ballet, 2002). De uitdaging bestaat er dus vooral in strategieën te ontwikkelen om vroegtijdige uitval tegen te gaan. Beginnende leraren hebben in de inductieperiode namelijk nood aan een kwaliteitsvolle ondersteuning en begeleiding, in de literatuur ook wel omschreven als inductieprogramma's of aanvangsbegeleiding (Feiman-Nemser et al., 1999; Jokinen et al., 2012). Toch varieert de kwaliteit en de specifieke invulling van deze begeleiding van school tot school (Rogers et al., 2004; Wong et al., 2005).

De toenemende aandacht voor aanvangsbegeleiding wordt weerspiegeld in de Vlaamse politieke beleidsvoering die sinds kort enkele nieuwe maatregelen omtrent deze problematiek kent. Met de komst van de nieuwe collectieve arbeidsovereenkomst (hierna benoemd als CAO XI) wil de Vlaamse overheid aanvangsbegeleiding structureel verankeren in het onderwijslandschap en een antwoord bieden op de specifieke uitdagingen waarmee beginnende leraren geconfronteerd worden (Departement onderwijs en vorming, 2019b; VLOR, 2019). Sinds 1 september 2019 is aanvangsbegeleiding een recht en een plicht voor elke beginnende leraar en ontvangen scholen bijkomende middelen om aanvangsbegeleiding te

implementeren in hun professionaliseringsbeleid (Crevits, 2018a). Daarnaast werden recentelijk ook enkele maatregelen ingevoerd die tegemoetkomen aan de werkonzekerheid die beginnende leraren ervaren. Zo werd bijvoorbeeld de duur om het statuut van TADD te verwerven verkort van drie naar twee schooljaren. Bovendien werd vanaf het schooljaar 2018-2019 het lerarenplatform opgericht dat jaarlijks ongeveer 2500 leraren basisonderwijs werkzekerheid biedt (Crevits, 2018b; Departement onderwijs en vorming, 2019b).

Met de invoering van bovenvermelde CAO XI werd een eerste stap gezet in de realisatie van een continuüm van professionalisering dat start in de lerarenopleiding en zich verder uitstrekt over continue professionele ontwikkeling doorheen de loopbaan (Feiman-Nemser, 2001; Merchie et al., 2016). Het verplicht scholen ertoe aanvangsbegeleiding te voorzien en zelf de eindverantwoordelijkheid op te nemen voor de specifieke invulling ervan. Gezien de recente invoering van de maatregelen betreffende de CAO XI tracht dit onderzoek – als een van de eerste – de specifieke invulling van aanvangsbegeleiding in kaart te brengen voor beginnende leraren in Vlaanderen en zo te evalueren op welke manier de vrijgemaakte, extra middelen in het lager onderwijs ingezet worden. Tevens peilt het onderzoek bij diverse onderwijsactoren naar hun percepties over deze invulling van aanvangsbegeleiding en gaat het overigens ook na of, en op welke manier, de invulling van aanvangsbegeleiding verschilt naargelang het type aanstelling van de leraar. In de Vlaamse context starten namelijk niet alle leraren met dezelfde kansen. Sommigen zijn tewerkgesteld in tijdelijke of korte opdrachten, terwijl anderen een aanstelling voor een volledig schooljaar weten te bemachtigen.

Vertrekkend vanuit deze probleemstelling vormt het volgende hoofdstuk de theoretische basis van dit masterproefonderzoek. Hier worden de centrale, theoretische concepten verder toegelicht vanuit een wetenschappelijk en empirisch standpunt. In het derde hoofdstuk ligt de focus op de verschillende onderzoeksvragen. Hoofdstuk vier handelt over de methodologische opzet bestaande uit het onderzoeksdesign. Vervolgens omvat het vijfde hoofdstuk een rapportage van de bekomen resultaten. In het zesde hoofdstuk dan weer wordt een discussie opgestart waarin de resultaten teruggekoppeld worden naar de onderzoeksvragen. Eveneens worden in dit hoofdstuk kritische kanttekeningen gemaakt bij het onderzoek, suggesties gegeven voor de praktijk en aanbevelingen geformuleerd voor verder onderzoek. Afsluitend wordt in hoofdstuk zeven een conclusie geformuleerd.

De referenties in deze masterproef zijn conform met de APA-regels, zevende editie.

2 Theoretisch kader

In dit onderzoek staan leraren lager onderwijs in hun eerste jaren in het beroep centraal. In het theoretisch kader wordt dan ook vanuit een theoretische en empirische invalshoek kort ingegaan op wie beginnende leraren lager onderwijs zijn, wat de zogenaamde praktijkshock inhoudt die velen van hen doormaken, wat precies bedoeld wordt met de inductiefase en hoe aanvangsbegeleiding hierin een plaats krijgt.

2.1 Beginnende leraren lager onderwijs

Beginnende leraren werden tijdens de afgelopen decennia bestudeerd en erkend als een bijzondere groep binnen het schoolteam (Engels, 2013; Kelchtermans, 2019). Het begrip ‘beginnende leraar’ kent echter verschillende invullingen. Een leraar die na enkele jaren van school verandert, kan aanzien worden als een starter op een nieuwe school, maar de context van deze situatie is verschillend van iemand die net is afgestudeerd aan de initiële lerarenopleiding. Op basis van bepaalde kenmerken schuift de literatuur verschillende termen en definities naar voren om deze brede doelgroep te definiëren (e.g., Baker-Doyle, 2012; Berry, 2009; Hobson et al., 2009). Met betrekking tot het Vlaamse onderwijslandschap kunnen zes termen onderscheiden worden: de herschoolde leraar (*the retrained teacher*), de nieuw aangenomen leraar (*the newly hired teacher*), de startende leraar (*the early career teacher*), de beginnende leraar (*the beginning teacher*), de nieuwe leraar (*the new teacher*) en de onervaren leraar (*the novice teacher*).

De twee eerste termen, ‘de herschoolde leraar en ‘de nieuw aangenomen leraar’ hebben een duidelijk afgebakende definitie en verwijzen naar een specifieke groep van onderwijzers met werkervaring. ‘Herschoolde leraren’ hebben reeds enige ervaring binnen het onderwijswerkveld, maar heroriënteerden zich om een nieuw functie binnen deze sector uit te voeren (Watson et al., 2007). Met de term ‘nieuw aangenomen leraar’ verwijzen Broughman en Rollefson (2000) dan weer naar drie soorten leraren: (1) *first-time* leraren, namelijk de pas-afgestudeerde leraren of de leraren die reeds andere werkervaring hebben buiten het lerarenberoep, (2) *transfers*, leraren die van de ene naar de andere school overstappen en (3) *re-entrants*, leraren die na een onderbreking terug toetreden tot het onderwijswerkveld. De vier laatste termen gehanteerd in de literatuur, namelijk de ‘startende’, ‘beginnende’, ‘nieuwe’ en ‘onervaren’ leraar, hebben gemeen dat het gaat om leraren die recent de overstap maakten van de initiële lerarenopleiding naar het onderwijswerkveld (Baker-Doyle, 2012; Fox & Wilson, 2015; Hopkins & Spillane, 2014; Peters & Pearce, 2012). Deze definitie zal doorheen dit masterproefonderzoek vooropgesteld worden bij het gebruik van de term ‘beginnende leraar’. In de literatuur heerst er echter geen consensus over hoe lang leraren tot deze categorie behoren. Sommige onderzoekers spreken over twee tot drie schooljaren (Berry, 2009; Darling-Hammond et al., 2002; Fox et al., 2010; Hodgson, 2013; Mitescu, 2014; Simmons et al., 1999; Tschannan-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), anderen stellen hun grens op vijf jaar werkervaring (Atteberry et al., 2013;

Henry et al., 2011; Peters & Pearce, 2012) en uitzonderlijk wordt zelfs verwezen naar leraren die maximum tien jaar werkervaring hebben (Inman & Marlow, 2004). Deze masterproef hanteert de grens van drie schooljaren werkervaring, wat tevens aansluit bij de werkervaring die momenteel in de Vlaamse onderwijscontext tenminste nodig wordt geacht om een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD) te verkrijgen. Dit is een statuut waar beginnende leraren naar streven, vermits dit enige vorm van werkzekerheid biedt binnen een scholengemeenschap (Departement Onderwijs & Vorming, 2019b). Het kan aldus als een grens worden beschouwd tussen leraren die reeds enige zekerheid hebben en leraren in vaak onzekere werksituaties. Deze laatste zijn beginnende leraren die onzekerheid ervaren, zoekende zijn naar hun professionele identiteit en die aan tal van andere uitdagingen worden blootgesteld (Flores & Day, 2006; Worthy, 2015).

2.2 Praktijkshock

De afgelopen decennia hebben talrijke studies de specifieke uitdagingen waar beginnende leraren mee kampen, in kaart gebracht (Struyve, 2017; Struyven et al., 2012). Deze uitdagingen werden gekoppeld aan de zogenaamde ‘praktijkshock’ die beginnende leraren kunnen ervaren tijdens de overstap van de opleiding naar de realiteit van het beroep (Goddard & Foster, 2001; Veenman 1984). De praktijkshock vindt zijn oorsprong in het onvermijdelijke contrast tussen de beschermende omgeving van de lerarenopleiding en de complexiteit en volledigheid van het lerarenberoep (Kelchtermans & Ballet, 2002; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Ondanks de reeds opgedane ervaring, aan de hand van stages, praktijkbezoeken of samenwerkingsprojecten tussen opleiding en scholen, blijkt de verantwoordelijkheid voor bepaalde groepen leerlingen en voor het opnemen van onderwijstaken een grote stap (Tynjälä & Heikkinen, 2011). De eigenheid van de werkplek vergt namelijk een afstemming (‘fit’) van de eigen opvattingen, waarden, noden en competenties van de beginnende leraar met de specifieke schoolcontext (Kelchtermans & Ballet, 2002). Deze afstemming kan leiden tot spanningen die raken aan de professionele identiteit van de beginnende leraar (Flores & Day, 2006; Veenman, 1984).

Struyve (2017) stelt dat deze praktijkshock zich afspeelt op twee niveaus. Zo wordt de beginnende leraar enerzijds geconfronteerd met allerlei beproevingen op schoolniveau (Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Beginnende leraren kunnen moeilijkheden ervaren in het deel worden van het team en het zich identificeren met de school als organisatie (Feiman-Nemser, 2001). Een schoolcultuur die niet aansluit bij de eigen waarden en opvattingen (Ewing & Manuel, 2005), inefficiënte structuren, en een gebrek aan administratieve ondersteuning (Simon & Johnson, 2015) kunnen hier eveneens aan de basis liggen. Anderzijds voelen beginnende leraren zich vaak onvoorbereid en kunnen ze moeilijkheden ondervinden op het niveau van hun eigen dagelijkse klaspraktijk (Struyve, 2017). Ze krijgen namelijk de volledige verantwoordelijkheid en

worden geacht vanaf dag één hetzelfde te kunnen als ervaren collega's (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Denk daarbij aan de beoordeling van leerresultaten en de communicatie met ouders (Struyf, 2018). Bovendien blijkt het creëren van een klasklimaat waarin alle leerlingen voldoende kansen krijgen (Fantilli & McDougall, 2009), waar autoriteit verworven en discipline bewaard wordt (Schuck et al., 2012), en waar correct wordt omgegaan met diverse onderwijsbehoeften niet altijd evident te zijn (Grimsaeth et al., 2008; Veenman, 1984).

Ondanks al deze uitdagingen ondervindt niet elke beginnende leraar een praktijkshock. Cautreels (2008) stelt dat het al of niet ervaren van een praktijkshock, en de intensiteit ervan, afhankelijk is van de tewerkstellingscontext en de begeleiding waar de beginnende leraar van geniet. Sommige beginnende leraren komen de inductieperiode zonder veel moeilijkheden door, terwijl bij anderen gevoelens van onzekerheid en stress de bovenhand kunnen nemen, wat finaal kan leiden tot een keuze om het beroep te verlaten (Kyriacou, 2001). Deze uitval van beginnende leraren is een universeel, terugkerend fenomeen dat bezorgdheden opwekt binnen de onderwijssector (Craig, 2017; Struyven & Vanthournout, 2014).

In Vlaanderen liggen de uitstroompercentages voor het kleuter- en lager onderwijs het laagst, al kan gesproken worden van een stijgende trend. In 2017 verlieten respectievelijk 26% en 25% van de beginnende leraren de onderwijssector binnen de eerste vijf jaar van hun loopbaan. In het secundair onderwijs ligt de uitstroom daarentegen opmerkelijk hoger: 43.9% van de beginnende leraren zijn na vijf jaar niet meer terug te vinden in de onderwijsstatistieken (Crevits, 2018a). De cijfers zijn echter niet eenduidig en verschillen naargelang de tewerkstellingscontext. Het uitstromingspercentage in bijvoorbeeld het Brussels Hoofdstedelijk Gewest staat af op 41.9% (Departement Onderwijs en Vorming, 2013). De grote uitval bij beginnende leraren beperkt zich overigens niet tot Vlaanderen. Internationaal duiken alarmerende cijfers op. In Noorwegen bijvoorbeeld houden 33% van de beginnende leraren het na vijf jaar anciënniteit voor bekeken (Tiplic et al., 2015) en in de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk ligt dit cijfer tussen 30 en 50% (Cooper & Alvarado, 2006; Ingersoll, 2003). Dit fenomeen wordt in de literatuur omschreven als 'de uitstroomcrisis van leraren' (Hunt et al., 2003; Richardson & Watt, 2005).

Uit bovenstaande paragrafen blijkt dat een groot deel van de beginnende leraren de eerste jaren in het onderwijs als hachelijk ervaren. Een mogelijks 'harde landing' in het onderwijswerkveld kan gezien worden als een van de potentiële redenen voor de hoge uitval van beginnende leraren (Struyven et al., 2012). De uitdaging die zich aandient, bestaat dan ook vooral in het voldoende ondersteunen van leraren in de beginjaren van hun onderwijsloopbaan (McCormack et al., 2006; Moir, 1999; Piggot-Irvine et al., 2009).

2.3 De inductiefase

Meer bepaald moet de nodige ondersteuning geboden worden bij de overgang van “*student of teaching*” naar “*teacher of students*” (Ingersoll & Strong, 2011). Scholen horen niet langer gezien te worden als een plaats waar nieuwkomers ‘in het water moeten springen’ (Shoval et al., 2010) en de keuze hebben tussen ‘zwemmen of verdrinken’ (Feiman-Nemser, 2001; Johnson & Birkeland, 2003), maar zouden een plek moeten zijn waar ondersteuning en begeleiding centraal staan (Beijaard, 2009; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010).

Om hieraan tegemoet te komen, werden er vanaf 1980 wereldwijd inductieprogramma’s opgestart die als vangnet moesten functioneren voor de beginnende leraar (Feiman-Nemser et al., 1999). Waar vanaf midden jaren ’80 tot midden jaren ’90 het *deficit denken* als dominante benadering werd gehanteerd (Kessels, 2010), veranderde dit geleidelijk aan naar een visie op inductie waarbij de eerste jaren in het beroep als een fase van een professionaliseringscontinuüm werden beschouwd. Hedendaags wordt het *deficit denken*, waarbij beginnende leraren worden gezien als werknemers met onvoldoende competenties en tekorten die remediëring vergen (Gold, 1996), soms nog steeds gehanteerd. Kelchtermans (2018) en Correa et al. (2015) bekritisieren het hanteren van deze benadering, vermits het de zwaktes en tekortkomingen van een individu beklemtonen, eerder dan te wijzen op zijn potentieel tot groei.

In de hedendaagse dominante benadering, namelijk de inductie als onderdeel van een professioneel continuüm, staat continue professionele ontwikkeling, of ook wel levenslang leren centraal (Devos & Tuytens, 2013). Meer specifiek wordt de professionele ontwikkeling van leraren gezien als een continuüm waarbij drie fases onderscheiden worden (Merchie et al., 2016). De eerste fase omvat de initiële lerarenopleiding. Hier worden student-leraren getraind in het verwerven van de nodige kennis, vaardigheden en competenties. De tweede fase, ook wel inductiefase genoemd, betreft de overgang van de lerarenopleiding naar het lerarenberoep (Huling-Austin et al., 1989). Aangezien de eerste jaren in het werkveld doorspekt zijn van uitdagingen (Snoek et al., 2010), wordt deze periode als een intensieve en cruciale tijd van professionele ontwikkeling gezien, die sterk bepalend is voor het verdere verloop van een onderwijscarrière (Kelchtermans & Ballet, 2002). Tot slot verwijst de derde fase naar de levenslange professionele ontwikkeling van leraren. Leraren worden namelijk beschouwd als de belangrijkste factor in het beïnvloeden en reguleren van de onderwijskwaliteit (Abbott, 1988; Barber & Mourshed, 2007; Hattie, 2003) en dienen dus te kunnen inspelen op de huidige, steeds veranderende kennismaatschappij (Snoek et al., 2010).

Vanuit bovenstaand continuüm kunnen de eerste jaren in het onderwijsveld gezien worden als een leerfase die voortbouwt op de lerarenopleiding (Merchie et al., 2016). Het is hierbij belangrijk om te benadrukken dat deze beginperiode ook gekenmerkt kan worden door succeservaringen. De meerderheid van leraren zijn namelijk zeer enthousiast en tevreden dat ze na drie of meer jaar studies eindelijk in de praktijk kunnen staan

(Tickle, 2000). De start van een carrière als leraar wordt gezien als een periode waarin op een hoog tempo kan bijgeleerd worden (Kessels, 2010) en een periode waarin leraren kunnen laten zien wat ze waard zijn (Tickle, 2000). Het is daarom belangrijk om beginnende leraren doorheen deze periode nauwgezet te begeleiden en te ondersteunen (Feinman-Nemser, 2001; Ingersoll & Strong, 2011). Deze begeleiding en ondersteuning wordt vormgegeven in zogenaamde inductieprogramma's, ook wel aanvangsbegeleiding genoemd (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Saveyn, 2006).

2.4 Aanvangsbegeleiding voor leraren lager onderwijs

In de voorgaande paragrafen werd een ruimer kader geschetst dat het belang van ondersteuning en begeleiding bij beginnende leraren aantoont. Onderstaande paragrafen gaan dieper in op de concrete betekenis van aanvangsbegeleiding en de verschillende vormen die het kan aannemen.

2.4.1 Het begrip aanvangsbegeleiding

In deze masterproef definiëren we aanvangsbegeleiding als “alle initiatieven opgericht om beginnende leraren te ondersteunen in hun professionele ontwikkeling gedurende de beginjaren van hun onderwijsloopbaan” (gebaseerd op Bracke et al., 2019). De kwaliteit en invulling van deze aanvangsbegeleiding verschillen sterk van school tot school (Rogers et al., 2004). Meer bepaald vormen de actoren binnen en buiten de school samen een specifieke werkomgeving, en deze werkomgeving bepaalt mede hoe, en in welke mate, de ondersteuning van beginnende leraren vorm krijgt (Kessels, 2010; Struyve et al., 2016; Weiss, 1999). In deze werkomgeving speelt vooral samenwerking een sleutelrol (Johnson et al., 2016; Kelchtermans, 2018). Aanvangsbegeleiding rust namelijk niet op de schouders van één persoon, maar kent een gedeelde verantwoordelijkheid (Thomas et al., 2019) die zich uitstrekt over drie niveaus: het micro-, meso- en macroniveau (De Vos et al., 2018).

2.4.2 Het microniveau: de gedeelde verantwoordelijkheid van aanvangsbegeleiding

Het eerste niveau, het microniveau, verwijst naar de onderwijsinstellingen (i.e. de scholen) waar beginnende leraren lesgeven. Vanaf dag één maakt de beginnende leraar deel uit van een schoolteam dat bestaat uit een collegiaal netwerk met onder andere de schoolleider, leraren, parallelcollega's, andere starters en, mogelijks, een mentor (Daly, 2010). Beginnende leraren hebben nood aan drie types steun van personen uit dit netwerk: sociale, emotionele en professionele steun (Snoek et al., 2010). De sociale steun betreft de nood aan hulp bij het zich eigen maken van de regels en procedures van de school, het lid worden van de aanwezige professionele gemeenschap en het zich vertrouwd maken met de schoolcultuur (Snoek et al., 2010). De emotionele steun dan weer gaat over het ondersteunen van de angst, stress en onrust die beginnende leraren vaak ervaren (Tickle, 2000; Veenman, 1984). Tot slot omvat de professionele steun hulp bij het ontwikkelen

van competenties betreffende bijvoorbeeld didactiek en klasmanagement (Moolenaar et al., 2012; Ooghe et al., 2016; Snoek et al., 2010). De toegang van de beginnende leraar tot deze drie types van steun is grotendeels afhankelijk van het al of niet hebben van sociale relaties met de actoren op school (Craig, 2017; Keppens & Thomas, 2019).

Binnen de kluwen van sociale relaties die de beginnende leraar opbouwt op school speelt de schoolleider een cruciale rol (Thomas et al., 2020). Meer bepaald kan de schoolleider gezien worden als een spilfiguur bij het implementeren en stimuleren van aanvangsbegeleiding (Struyve et al., 2016). Dit kan op twee manieren: direct en indirect. Direct kan de schoolleider zelf de beginnende leraar ondersteunen en begeleiden (Thomas et al., 2020). Indirect kan de schoolleider een cultuur creëren van samenwerking en coöperatie, waarbij onderlinge steun voor (beginnende) leraren gemotiveerd wordt (Cautreels, 2008; Thomas et al., 2020). Naast de steun van de schoolleider en de collega's in het schoolnetwerk, moeten ook de beginnende leraren zelf initiatief nemen en proactief aan de slag gaan. Het vragen van hulp en het aangaan van relaties met hun collega's is namelijk een belangrijke voorwaarde om van steun en begeleiding te genieten (Kelchtermans, 2009; Thomas et al., 2019). Dit alles toont aan dat aanvangsbegeleiding geen unidirectioneel gegeven is, maar net een schoolbrede verantwoordelijkheid omvat (Thomas et al., 2019).

Deze schoolbrede verantwoordelijkheid is echter niet in elke school terug te vinden. De manier waarop scholen aanvangsbegeleiding invullen, varieert over scholen heen (Rogers et al., 2004; Wong et al., 2005) en wordt vaak herleid tot de aanwezigheid van een mentor (Jokinen et al., 2012; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Smith & Ingersoll, 2004). Daarom is het niet ongebruikelijk dat aanvangsbegeleiding en mentorschap in de literatuur als synoniemen gebruikt worden (Smith & Ingersoll, 2004), desondanks hun intrinsieke verschillen (Ingersoll & Strong, 2011). Waar aanvangsbegeleiding gezien kan worden als de algemene, overkoepelende term, verwijst mentorschap naar de specifieke relatie tussen een ervaren en een beginnende leraar (Ingersoll & Strong, 2011). Een mentor staat beginnende leraren met raad en daad bij (vrijwillig of als onderdeel van hun takenpakket) (Deketelaere et al., 2004) en functioneert als brugfunctie door hen onder andere te introduceren in het nieuwe team en hen via doorverwijzing naar andere leraren met de nodige expertise hun weg te laten vinden (Ingersoll & Strong, 2011; Smith & Ingersoll, 2004). Goed mentorschap kan dus beschouwd worden als een combinatie van zowel formele als informele aanvangsbegeleiding (Richter et al., 2013; Struyve, 2017).

Onderzoek bevestigt dat deze combinatie van formele en informele elementen in aanvangsbegeleiding ondersteunend is (Bickmore & Bickmore, 2010; Mansfield et al., 2014). Formeel leren speelt zich voornamelijk af in een gestructureerde omgeving en verwijst naar inductieprogramma's zoals bijvoorbeeld nascholingen of trainingen (Ingersoll & Strong, 2011). Daarnaast mag bij het organiseren van

aanvangsbegeleiding de impact van informeel leren zeker niet onderschat worden (Froehlich, 2015; Gerken, 2016). Aan de hand van collegialiteit - door bijvoorbeeld het uitwisselen van ervaringen, advies en didactisch materiaal in de leraarskamer - kan een beginnend leraar veel bijleren (Deketelaere et al., 2004; Kelchtermans, 2006; Ooghe et al., 2016). Dit toont wederom het belang aan van sociale verbondenheid van leraren met leden van het schoolteam (Struyve et al., 2016).

2.4.3 Het mesoniveau: de partners bij aanvangsbegeleiding

Naast het microniveau zijn er verschillende partners die ondersteuning kunnen bieden bij het verzorgen van aanvangsbegeleiding voor beginnende leraren. Het mesoniveau omvat partners zoals de scholengemeenschap, de pedagogische begeleidingsdienst en de inspectie, maar ook de voormalige lerarenopleiding van de beginnende leraar. Deze laatsten reiken alsmaar meer zelfontworpen, onderzoeksgebaseerde tools aan. Zo ontwikkelde bijvoorbeeld de Arteveldehogeschool [Startkracht!](#) en de Odisee hogeschool de [Talentenkaart](#), met als doel beginnende leraren te ondersteunen en succesvol te laten doorgroeien in hun leraarschap (Bracke et al., 2019). Bovendien kan de beginnende leraar ook de verbinding vormen tussen de lerarenopleiding en de praktijk. Meer specifiek kunnen zij de praktijk nieuwe informatie en methoden bijbrengen uit de lerarenopleiding (Johnson et al., 2016). Daarbij is het belangrijk dat de beginnende leraar de kans krijgt om de nieuwe verworven inzichten en methoden in de praktijk om te zetten (Van Droogenbroeck et al., 2019). Een kans die zowel door collega's, de schoolleider, als de mentor kan worden aangeboden (Ehrich et al., 2004). Zo wordt de hele school de mogelijkheid geboden om mee te groeien en bij te blijven met de nieuwste technieken en inzichten (Ingersoll & Strong, 2011).

2.4.4 Het macroniveau: het (inter)nationaal beleid

Tot slot dienen beginnende leraren ook op macroniveau voldoende steun te ontvangen. Het macroniveau verwijst naar de beleidsmakers die de kaders en voorwaarden vormgeven waarbinnen aanvangsbegeleiding kan plaatsvinden (Cautreels, 2010). Deze kaders kunnen verschillen van land tot land (Struyve, 2017). Uit het Teaching and Learning International Survey (TALIS)-rapport - een internationale vergelijkende studie over het lerarenberoep - blijkt dat in Vlaanderen slechts 29.8% van de beginnende leraren lager onderwijs genoten hebben van formele aanvangsbegeleidingsprogramma's (Van Droogenbroeck et al., 2019). Een score die zich net onder het EU-5-gemiddelde (een gemiddelde van 5 Europese landen: Denemarken, Engeland, Frankrijk, Spanje en Zweden), respectievelijk 29.9%, begeeft. Tevens blijkt uit het rapport dat in verschillende landen de meest voorkomende vorm van aanvangsbegeleiding mentorschap inhoudt (van Kregten en Moerkamp, 2004).

2.4.5 In de Vlaamse praktijk: Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht

De populariteit van mentorschap is eveneens aanwezig in het Vlaamse onderwijslandschap en komt voort uit de voormalige decretale verankering ervan in het Vlaamse onderwijsbeleid (Struyve, 2017). Als gevolg van het Decreet betreffende de lerarenopleiding in Vlaanderen van 15 december 2006 werd het belang van de mentorwerking namelijk sterk benadrukt in het Vlaamse onderwijs door middel van ‘mentoruren’. Deze mentoruren stelden ervaren leraren gedeeltelijk vrij van lestaken om beginnende leraren te coachen en stagiairs en leraren-in-opleiding te ondersteunen (März et al., 2016). Vanwege besparingsmaatregelen werden de mentoruren door toenmalig minister van Onderwijs Pascal Smet afgeschaft (März et al., 2016). Onderzoek stelde echter vast dat *mentoring* in heel wat scholen een belangrijk aandachtspunt bleef (Devos et al., 2013), maar dat dit zelden of nooit geïntegreerd werd in het algemene professionaliseringsbeleid (Ballet et al., 2011; Deneire et al., 2014; Onderwijsinspectie, 2013).

Door het toenemend onderzoek dat het belang van aanvangsbegeleiding in het onderwijs aantoont, de blijvende uitdagingen waarmee beginnende leraren kampen en de nefaste gevolgen die hieruit voortvloeien, kwam de problematiek van beginnende leraren terug op de hedendaagse politieke agenda terecht (Departement onderwijs en vorming, 2019b; VLOR, 2019). Bijgevolg werd met de CAO XI een nieuwe grond gelegd voor een verankering van aanvangsbegeleiding voor alle beginnende leraren in het Vlaams onderwijsbeleid (Crevits, 2014). Sinds het schooljaar 2019-2020 is aanvangsbegeleiding dan ook een recht en een plicht voor elke beginnende leraar in Vlaanderen (Departement onderwijs en vorming, 2019a). De CAO XI wil met de geplande maatregelen een antwoord bieden op de vierdelige uitdaging waar beginnende leraren in hun beginjaren mee te kampen krijgen en moet er dan ook toe bijdragen dat:

- De negatieve ervaringen bij de praktijkshock verminderen;
- De invulling en de duur van de opdracht van beginnende leraren de professionele ontwikkeling faciliteert;
- Elke school een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding (als onderdeel van een ruimer professionaliseringsbeleid) kan ontwikkelen voor zijn startende leraren;
- De snelle uitstroom van beginnende leraren teruggedrongen wordt (Beleidsgroep aanvangsbegeleiding, 2014; Crevits, 2014).

Zo wordt aanvangsbegeleiding gezien als een essentieel onderdeel van een professionaliseringscontinuüm. Door intensieve coaching krijgt de beginnende leraar de mogelijkheid om geleidelijk aan te groeien in het beroep en zo de verworven competenties van de lerarenopleiding verder te ontwikkelen in de dagelijkse klas- en schoolpraktijk (Crevits, 2018a). Zo zal het schoolbestuur of de inrichtende macht jaarlijks extra middelen

ontvangen om in scholen een duurzame aanvangsbegeleiding aan te bieden en (verder) te ontwikkelen (Crevits, 2018a).

Zoals eerder vermeld zijn er diverse actoren betrokken bij de concrete vormgeving van aanvangsbegeleiding. Daarom moet de rol van elke betrokkene duidelijk omschreven en geïdentificeerd worden. Beginnende leraren dienen zelf een actieve rol op te nemen in het vormgeven van hun professionele ontwikkeling, maar staan daarin niet alleen. De school waarin men wordt tewerkgesteld is zeer bepalend voor het proces van professionele ontwikkeling en is de eerste verantwoordelijke (Departement onderwijs en vorming, 2019a). Het is dan ook op het niveau van de scholen dat aanvangsbegeleiding van de beginnende leraar concreet vorm moet krijgen. Aanvangsbegeleiders, collega's en schoolleiders hebben daarin elk hun rol te spelen en moeten op basis van de noden en behoeften een professionaliseringsbeleid met inbegrip van aanvangsbegeleiding uitwerken. Scholen en scholengemeenschappen kunnen rekenen op de ondersteuning en expertise van partners zoals de pedagogische begeleidingsdienst en lerarenopleidingen (Crevits, 2018a). Ook de inspectie maakt in het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (Onderwijsinspectie, 2017) een specifieke kwaliteitsverwachting die expliciet de aandacht vestigt op de begeleiding van beginnende leraren: *'De school ontwikkelt en voert een doeltreffend professionaliseringsbeleid en heeft hierbij specifieke aandacht voor beginnende leraren.'*

Binnen deze CAO XI wordt overigens ook tegemoetgekomen aan de weronzekerheid die beginnende leraren ervaren (Struyven et al., 2012). Daarom werd er naast de maatregel over aanvangsbegeleiding een maatregel ingevoerd die beginnende leraren een beter loopbaanperspectief wil bieden (Beleidsgroep aanvangsbegeleiding, 2014; Crevits, 2014). Vanaf 1 september 2019 kunnen leraren sneller een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD) verwerven, namelijk na tenminste twee schooljaren in plaats van drie. Tijdens deze twee schooljaren geldt het recht en de plicht van aanvangsbegeleiding voor de desbetreffende beginnende leraren. De 'proefperiode' wordt dus korter, maar ook intenser. Een ander voorbeeld om beginnende leraren meer werkzekerheid te bieden is het 'lerarenplatform', dat startte in het schooljaar 2018-2019. Het lerarenplatform geeft een volledig schooljaar werkzekerheid aan 2500 leraren basisonderwijs (Crevits, 2018b; Departement onderwijs en vorming, 2019b). Om na te gaan wat de huidige beleidsvoering en meer specifiek de CAO XI effectief betekent voor de praktijk, is onder andere om die reden gekozen om de focus te leggen op het lager onderwijs in plaats van beginnende leraren uit het secundair onderwijs.

3 Onderzoeksvragen

Dit exploratief masterproefonderzoek wil zicht krijgen op de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren lager onderwijs sinds de invoering van de nieuwe maatregelen, voorgeschreven in de CAO XI. Dit houdt in dat het onderzoek vertrekt vanuit volgende algemene onderzoeksvraag:

Op welke manier wordt het nieuwe decreet omtrent aanvangsbegeleiding ingevuld in het lager onderwijs in Vlaanderen, rekening houdend met het type van aanstelling van de beginnende leraar?

Om op deze algemene onderzoeksvraag een antwoord te kunnen bieden, worden volgende beschrijvende deelonderzoeksvragen geformuleerd:

OV1. Hoe worden in de praktijk de extra middelen, vrijgemaakt voor de nieuwe maatregel rond aanvangsbegeleiding, ingevuld in scholen?

OV2a. In welke mate verschilt aanvangsbegeleiding naargelang het type aanstelling (korte versus langdurige aanstelling, parttime versus fulltime aanstelling, lerarenplatform, ...)?

OV2b. Welke mogelijke verklaringen liggen hier aan de basis?

OV3. Wat zijn de percepties van diverse onderwijsactoren (d.i. pedagogische begeleiders, aanvangsbegeleiders, onderzoekers, onderwijsinspecteurs en werknemers van het Departement Onderwijs en Vorming) over de actuele aanvangsbegeleiding in Vlaanderen, resulterend uit het nieuwe decreet?

Bovenstaande onderzoeksvragen zijn wetenschappelijk relevant. Ze leveren een bijdrage door een inventarisatie te voorzien van de aanwezige aanvangsbegeleiding in een Vlaamse context, na het invoeren van het nieuwe decreet. Dit onderzoek is vernieuwend in die zin dat het inspeelt op de recente invoering van beleidsmaatregelen en aanvangsbegeleiding koppelt aan het type van aanstelling, wat in de onderwijsliteratuur vaak over het hoofd wordt gezien. Daarnaast heeft het ook een sterke maatschappelijke relevantie. Dit onderzoek beoogt om de ervaren aanvangsbegeleiding in kaart te brengen en eventuele heikel- en verbeterpunten te formuleren. Op die manier tracht het beginnende leraren betere ondersteuning te bieden en zo rechtstreeks het maatschappelijk probleem van de uitstroom in het lerarenberoep te verkleinen (Devos & Tuytens, 2013).

4 Methode

4.1 Mixed-method onderzoek

Dit proefschrift maakt gebruik van een *mixed-method* onderzoek, uitgaande van zowel kwalitatieve als kwantitatieve data (De Boer, 2006). Meer specifiek wordt een *explanatory sequential design* gehanteerd waarbij de kwalitatieve data gebruikt wordt om de kwantitatieve data te verklaren en daarbij extra duiding te geven (Creswell & Clark, 2018). Het kwantitatieve luik van het onderzoek omvat een cross-sectioneel surveyonderzoek via Limesurvey. Meer bepaald gaven beginnende leraren aan welke vormen van aanvangsbegeleiding ze in het schooljaar 2019-2020 hebben gekregen en hoe ze dit ervoeren, daarbij rekening houdend met het type van aanstelling. Het kwalitatieve luik bouwde hier vervolgens op verder om zo inzicht te verwerven in de ervaring van de participanten en uitgebreide en rijke data te genereren (Glesne, 2011; Howitt, 2011). Concreet werden focusgroepen opgezet waarbij de kwantitatieve data uit het eerste luik werd voorgelegd aan aanvangsbegeleiders, onderzoekers, pedagogische begeleiders, onderwijsinspecteurs en medewerkers van het Departement Onderwijs en Vorming. Door beide benaderingen te combineren, tracht dit onderzoek een meer volledig beeld van de specifieke invulling van aanvangsbegeleiding te verkrijgen en (opvallende) resultaten te verklaren (Erzberger & Kelle, 2003).

4.2 Kwantitatieve luik: Online survey

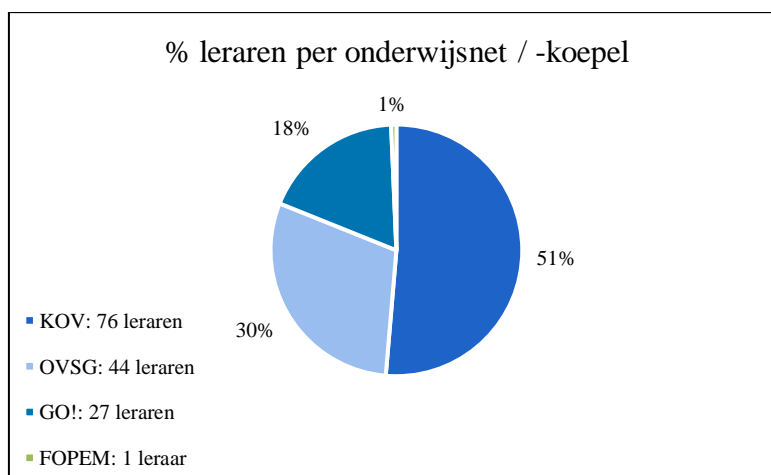
4.2.1 Setting en respondenten

Eind juni 2020 werd een eerste oproep (bijlage 1) geplaatst in online omgevingen voor beginnende leraren, zoals onder meer specifieke Facebookgroepen. Bijkomend werden in december 2020 alle schoolleiders via mail aangeschreven (bijlage 2) om de vragenlijst te verspreiden onder hun beginnende leraren. Concreet doorliepen 136 beginnende leraren de volledige vragenlijst, waarvan 125 vrouwen (92%) en 11 mannen (8%). Er is getracht respondenten te verzamelen uit de vijf verschillende Vlaamse provincies. Tabel 1 geeft de spreiding van het aantal deelnemende beginnende leraren per provincie weer.

Tabel 1. *Overzicht aantal deelnemende beginnende leraren per provincie.*

Provincie	N leraren	% leraren
Oost-Vlaanderen	46	33.8
Antwerpen	36	26.5
Vlaams-Brabant	22	16.2
West-Vlaanderen	16	11.7
Limburg	11	8.1
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	5	3.7
Totaal	136	100

Ook het verkrijgen van een zo groot en heterogeen mogelijke onderzoekspopulatie, bestaande uit onder meer beginnende leraren die tewerkgesteld zijn binnen verschillende onderwijsnetten, behoorde tot de doelstellingen. Figuur 1 geeft het percentage deelnemende beginnende leraren per onderwijsnet en -koepel weer.

**Figuur 1.** *Percentage leraren per onderwijsnet en -koepel.*

4.2.2 Procedure

De gehanteerde procedure volgt de *voluntary response sampling* strategie, waarbij leraren op basis van een vrijwillige reactie konden deelnemen aan het onderzoek (Callaert, z.j.). Om tegemoet te komen aan de statistische uitdaging die hiermee gepaard ging (Field, 2018), startte de survey met enkele vragen omtrent de demografische kenmerken van de participanten. Zo werden enkel beginnende leraren die voldeden aan de

vooropgestelde criteria uit het theoretisch kader meegeteld in de steekproef. Zij mochten onder meer nog niet het statuut van TADD hebben verworven én waren maximum drie schooljaren afgestudeerd.

Ter evaluatie van de eerste versie van de survey werd een pilotstudie opgezet met een beperkt publiek van beginnende leraren, mentoren, lerarenopleiders en werknemers van het Departement Onderwijs & Vorming. Door middel van implementatie van de bekomen feedback werd een finale versie van de survey opgesteld (Jansen et al., 2007) die uiteindelijk door 136 beginnende leraren volledig werd doorlopen. De bekomen resultaten dienden als leidraad voor het kwalitatieve luik, bestaande uit focusgroepen die plaatsvonden in maart 2021.

4.2.3 Instrument

De invulling van aanvangsbegeleiding, rekening houdend met het type van aanstelling, werd tot op heden nog niet door onderzoek in kaart gebracht. Om op een systematische wijze inzicht te krijgen in deze materie is in het kader van dit masterproefonderzoek een vragenlijst ontwikkeld (Korzilius, 2000). Concreet trachtte dit onderzoek via een vragenlijst eerst een inventarisatie te maken van de verkregen aanvangsbegeleiding en hoe deze wordt vormgegeven (OV1) om vervolgens te kijken in welke mate deze aanvangsbegeleiding verschilt naargelang het type aanstelling (OV2a).

De online survey valt op te delen in twee grote onderdelen die respectievelijk OV1 en OV2a beantwoorden. In het eerste deel van de survey (terugkoppeld naar OV2a) werd gepolst naar de achtergrondinformatie van de beginnende leraren. Meer bepaald werden de demografische kenmerken zoals het geslacht, de geboortedatum, het afstudeerjaar, de postcode van de school van tewerkstelling en het onderwijsnet in kaart gebracht. Daaropvolgend werd informatie inzake de tewerkstelling bevraagd zoals het takenpakket, de tewerkstellingstermijn en -opdracht, het statuut van tewerkstelling, het aantal scholen van tewerkstelling en de manier waarop leraren zijn tewerkgesteld. Vervolgens polste de vragenlijst ook naar de eigen percepties over aanvangsbegeleiding en gaven de respondenten aan welke formele aanvangsbegeleidingsactiviteiten, overgenomen uit het TALIS-rapport (Van Droogenbroeck et al., 2019), ze hebben waargenomen (OV1).

Het tweede deel van de survey biedt een antwoord op OV1 en is gebaseerd op een bestaande vragenlijst. Struyf (2018) ontwikkelde en valideerde reeds een vragenlijst om op een meer systematische wijze na te gaan welke initiatieven in Vlaamse secundaire scholen rond aanvangsbegeleiding worden uitgewerkt. Deze auteur onderstreept het belang van een implementatie van deze vragenlijst in het basisonderwijs, waaraan dit onderzoek dan ook tegemoet wil komen. Deze vragenlijst is opgedeeld in twee componenten. De eerste component beschrijft welke informatie of ondersteuning een school geeft aan beginnende leraren en legt de focus op de inhoud van aanvangsbegeleiding. Meer specifiek bestaat deze component uit 27 items verdeeld

over drie schalen: de leraar in de klas, het persoonlijk functioneren en de praktische administratieve taken (Cautreels, 2008; Michiels, 2002). De tweede component be vraagt de manier waarop aanvangsbegeleiding in verschillende activiteiten wordt georganiseerd. De focus ligt op de wijze waarop informatie bij leraren terechtkomt en/of de opvang en begeleiding van beginnende leraren wordt gegarandeerd. Deze component bevat 24 items bestaande uit vier schalen: de mentor, de collega's, het onthaal en de nascholing (Cautreels, 2008; van Kregten & Moerkamp, 2004). Beginnende leraren konden via een 5-punt Likertschaal, gaande van 'helemaal oneens' tot 'helemaal eens', aangeven in welke mate ze akkoord gaan met de 51 items.

Bij aanvang van de vragenlijst dienden de respondenten een *informed consent* (bijlage 3) te ondertekenen en werd hen gegarandeerd dat de vragenlijst volledig anoniem verloopt. Afsluitend werd hen de mogelijkheid geboden om vrijblijvend hun e-mailadres op te geven voor het ontvangen van een samenvatting van de onderzoeksresultaten met een eventuele bijbehorende praktijkbijdrage.

4.2.4 Analyse

De vragenlijst is gecodeerd in een codeboek (bijlage 4) waarbij de antwoorden van de respondenten per code in een Excel-bestand geëxporteerd werden. Om de validiteit en de betrouwbaarheid van de vragenlijst te garanderen, werd via RStudio gebruik gemaakt van confirmatorische factoranalyse (CFA) en *Cronbach's alpha*. CFA laat toe na te gaan of de vastgelegde factorstructuur, aangetoond in vorig onderzoek in het secundair onderwijs (Struyf, 2018), in overeenstemming is met de bekomen data van beginnende leraren lager onderwijs (Brown, 2015). Meer specifiek werden verschillende fit-indicatoren gebruikt als basis voor de CFA: de Comparative Fit Index (CFI), de Tucker-Lewis Index (TLI), de Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA), de Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) en de χ^2 test. Een CFI en TLI met een kritische waarde van .90 wordt als een redelijke fit beschouwd, een fit groter dan .95 is goed (Hu & Bentler, 1999). Voor de RMSEA en SRMR is een fit tussen .06 en .08 redelijk, en een fit onder .06 is goed (Hu & Bentler, 1999). In het geval van een niet-significante χ^2 -test ($p > .05$), wordt de fit van het model als goed beoordeeld (Hu & Bentler, 1999). Omdat de χ^2 -test echter gevoelig is voor de steekproefgrootte, is deze meestal significant bij grote steekproeven (Muthén & Muthén, 2015). Daarom werd voor elke schaal de χ^2 / df -verhouding gecontroleerd. Een waarde van ≤ 2 geeft een goede match aan en een waarde van ≤ 3 wordt als acceptabel beschouwd (Schermelleh-Engel et al., 2003). Tabel 2 geeft een overzicht van de bekomen fitmaten per schaal, alsook het aantal items waaruit de schaal bestaat en de betrouwbaarheidsanalyses.

Tabel 2. *Overzicht van de schalen, de fitmaten en de betrouwbaarheidsanalyses.*

Schaal	Items	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	χ^2/df	Cronbach's α
Leraar in de klas	9	.94	.91	.10	.06	2.47	.89
Persoonlijk functioneren	7	.96	.92	.14	.03	2.98	.92
Praktische administratieve taken	11	.96	.91	.07	.05	2.45	.87
Mentor	12	.97	.96	.11	.03	2.59	.98
Collega's	4	.99	.99	.04	.01	1.22	.79
Onthaal	5	.96	.92	.09	.04	2.31	.73
Nascholing	3	-	-	-	-	-	.90

De indicator RMSEA levert voor vier schalen geen goede fit op. Mogelijks kan de kleine *sample size* hiermee te maken hebben (Brown, 2015). De schalen zijn echter reeds gevalideerd in eerder onderzoek (Struyf, 2018) en de *Cronbach's alpha's* leveren goede waardes op. De onderzoekers hebben om deze redenen beslist toch verder te gaan met de schalen. Ze wijzen echter wel op het feit dat de resultaten dienen genuanceerd te worden. Verder bestaat de schaal 'nascholing' uit slechts drie items, waardoor het onmogelijk wordt een CFA uit te voeren. De *Cronbach's alpha* wijst echter wel op een betrouwbare schaal.

Naast de betrouwbaarheidsanalyses (*Cronbach's alpha's*) werden ook de gemiddelde waarden van elke schaal en hun standaardafwijking berekend. Om na te gaan of de aanvangsbegeleiding verschilt naargelang het type van aanstelling (korte versus langdurige aanstelling, parttime versus fulltime aanstelling, lerarenplatform, ...) en om een antwoord te bieden op OV2a, werd via RStudio per schaal een t-test uitgevoerd. De bekomen resultaten hiervan worden in het vijfde hoofdstuk verder toegelicht.

4.3 Kwalitatieve luik: Online-focusgroepen met diverse onderwijsactoren

4.3.1 Setting en participanten

In het tweede, kwalitatieve luik zijn focusgroepen opgezet met verschillende onderwijsactoren die op de een of andere manier in relatie staan tot aanvangsbegeleiding. Meer specifiek bestond elke focusgroep uit een aanvangsbegeleider, een onderzoeker, een werknemer van het Departement Onderwijs en Vorming, een pedagogisch begeleider en een onderwijsinspecteur. Concreet werden in de periode tussen 5 maart en 16 maart 2021 drie afzonderlijke online-focusgroepen georganiseerd via de online tool Microsoft Teams. De onderzoekspopulatie binnen de focusgroepen bestond uit een consortia van vijf tot acht participanten die via mail gecontacteerd werden (Krueger & Casey, 2009). Tabel 3 geeft beknopt enkele gegevens van de participanten weer, waaronder het pseudoniem en de functie van de participant.

Tabel 3. *Overzicht van de participanten uit de focusgroepen.*

Focusgroep 1		Focusgroep 2		Focusgroep 3	
Participant	Functie	Participant	Functie	Participant	Functie
Martine	Beleidsondersteuner Departement O&V	Sandrine	Onderwijsondersteuner en doctoraatsstudente	Chloe	Onderwijsbeleidsmedewerker en onderwijscoach Lerarenopleider/onderzoeker
Manu	Ped. begeleiding - Projectleider Aanvangsbegeleiding	Evy	Post-doctoraal wetenschappelijk medewerker	Teo	Beleidsanalist bij het departement O&V
Kris	Aanvangsbegeleider / leerkracht	Hilke	Afdelingshoofd bij het departement O&V	Trudi	Pedagogisch begeleider OVSG
Kendra	Aanvangsbegeleider	Elke	Pedagogisch begeleider OVSG	Sonja	Pedagogisch begeleider KOV
Annemie	Coördinator ped. begeleiding AGSO	Synthia	Projectmanager ped. begeleidingsdienst GO!	Krista	Aanvangsbegeleiding
Vera	Onderwijsinspecteur	Helga	Aanvangsbegeleider	Els	Niveauroördinator KOV regio Oost-Vlaanderen
		Nana	Aanvangsbegeleider en coördinator		
		Billie	Onderwijsinspecteur		

4.3.2 Procedure

De verschillende onderwijsactoren hebben per e-mail een informatieve brief ontvangen met de korte inhoud betreffende het masterproefonderzoek, de praktische informatie voor de focusgroepen en het verloop ervan (bijlage 5). Ook werd een link voorzien waar de onderwijsactoren konden intekenen op vier voorgestelde data, verspreid over maart 2021. De participanten werden vanuit het professioneel netwerk van de onderzoekers aangeschreven en er werd eveneens gebruik gemaakt van *voluntary response sampling* als selectiemethode. Daarnaast werd hen gevraagd om de e-mail door te sturen naar anderen die kennis hebben van het thema, waarbij beroep gedaan werd op het sneeuwbaaleffect (Bordens & Abbott, 2014).

De participanten werd gevraagd een *informed consent* in te vullen alvorens hun deelname aan de focusgroep (bijlage 6). De focusgroepen verliepen steeds via een vast scenario (bijlage 7) waarbij een moderator en een notulist/evaluator het verloop monitorden (Krueger & Casey, 2009). Bij aanvang werden de participanten van een uitgebreide introductie voorzien die de doelstelling en de context van de bijeenkomst schetsten. In de volgende drie fases van de focusgroepen werd getracht een antwoord te formuleren op OV2b en OV3. Aan de hand van een PowerPoint (bijlage 8), online tools zoals Padlet en Mentimeter, en break-out-rooms

werden de participanten actief betrokken. De audio-opnames zorgden ervoor dat gedetailleerde transcripties werden opgesteld en de verwerking ervan werd gefaciliteerd. De transcripties worden niet opgenomen in deze masterpaper, maar zijn in het bezit van de promotor, dr. Laura Thomas.

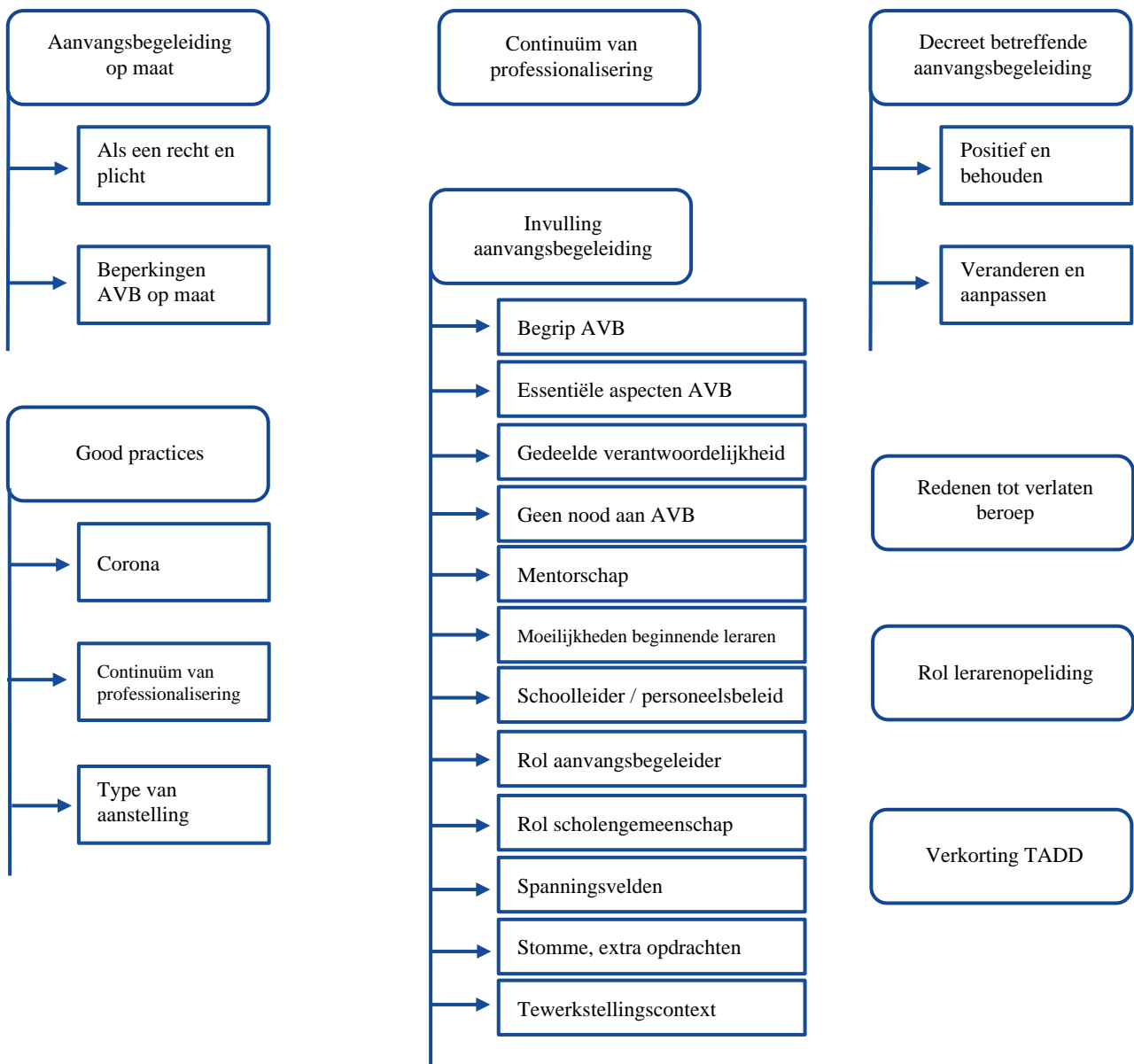
4.3.3 Instrumenten

Van Hove (2014) stelt dat een focusgroep gedefinieerd kan worden als een gezamenlijk en interactief interview met een groep van participanten die deelnemen aan een georganiseerde discussie rond een specifiek onderzoeksonderwerp. Deze discussie leidt tot het bekomen van rijke en informatieve data. De keuze voor focusgroepen heeft als voordeel dat de groepsdynamiek ertoe kan leiden elkaar te inspireren en creatief tot gezamenlijke oplossingen te komen (Baarda et al., 2005; Howitt et al., 2007; Kitzinger, 1995; Van Hove & Claes, 2011). Het aantal participanten per focusgroep werd tot acht deelnemers beperkt, aangezien de behandelde thema's de nodige aandacht vergden en de mening van elke participant in acht genomen werd (Elliott et al., 2005). De doelstelling van de focusgroepen is:

- Het vaststellen van de (mis)match tussen de bevindingen uit het surveyonderzoek en de ervaringen en expertise van de actoren uit het onderwijswerkveld (terugkoppeld naar OV1, OV2b en OV3);
- Het verkrijgen van aanvullende duiding bij de resultaten uit het surveyonderzoek (terugkoppeld naar OV1 en OV2b) en het voeren van een professionele dialoog (OV3);
- Een kritische reflectie vanuit de expertise van de eigen organisatie met de mogelijkheid tot het formuleren van beleidsaanbevelingen omtrent aanvangsbegeleiding in het lager onderwijs (OV3).

4.3.4 Analyse

De drie focusgroepen werden afgenomen tussen 5 maart en 16 maart 2021 en duurden telkens maximum 2 uren. De gesprekken in de focusgroepen werden digitaal opgenomen en in een later stadium getranscribeerd. Hierbij werden de opgenomen gesprekken letterlijk uitgetypt (Howitt, 2011). Vervolgens werd de getranscribeerde data met het Nvivo 12 softwarepakket verwerkt dat via thematische analyse betekenisvolle fragmenten clusterde naargelang een gezamenlijk thema (Mortelmans, 2011). Deze methode is een toegankelijke manier om relatief brede thema's in het verkregen onderzoeksmateriaal te identificeren, analyseren en rapporteren (Braun & Clarke, 2006; Howitt, 2011). Figuur 2 geeft de thema's en bijhorende deelonderwerpen weer die voortvloeiden uit data van de focusgroepen.



Figuur 2. Thematische analyse van de focusgroepen met NVivo.

Om tegemoet te komen aan de methodologische uitdagingen die met kwalitatief onderzoek gepaard gaan, heeft dit onderzoek getracht om rekening te houden met vier kenmerken die de betrouwbaarheid en de validiteit in dit onderzoeksluik waarborgen (Lincoln & Cuba, 1985). Ten eerste, indien het onderzoek herhaaldelijk zou plaatsvinden (Boeije et al., 2009), werd de betrouwbaarheid of *dependability* in dit onderzoeksluik gegarandeerd door het interpretatieproces van de kwalitatieve data telkens stapsgewijs en kritisch te overlopen met dr. Laura Thomas. Ten tweede is het proces van het onderzoek via *thick descriptions* uitvoerig gerapporteerd om tegemoet te komen aan de *transferability* of externe validiteit (Plochg & van

Zwieten, 2007). Gezien de kleine onderzoekspopulatie van twintig participanten is het generaliseren van deze onderzoeksresultaten dus niet aan de orde. Verder werd doorheen de focusgroepen een neutrale houding van de moderator en notulist verwacht om het derde kenmerk, namelijk de objectiviteit of *confirmability*, in dit onderzoeksluik te garanderen. Alsook draagt de uitgebreide en gedetailleerde omschrijving van het onderzoeksproces bij aan de objectiviteit van het onderzoek. Zo werd nagegaan of de resultaten afhankelijk zijn van het onderzoek en niet beïnvloed werden door de onderzoeker zelf. Ten vierde werd stilgestaan bij de interne validiteit of *credibility* door regelmatig gesprekken met dr. Laura Thomas te voorzien en door het gekozen onderzoeksdesign. Op die manier werd nagegaan of het onderzoek daadwerkelijk meet wat het wenst te meten.

4.4 Analyse mixed-method

Dit onderzoek maakt gebruik van een *mixed-method design*, in die zin dat het beide types data integreert om de onderzoeksvragen te beantwoorden. De resultaten van het kwantitatieve luik, gerapporteerd door beginnende leraren, werden namelijk gebruikt om de verkregen aanvangsbegeleiding in kaart te brengen (OV1) en na te gaan of deze varieert naargelang het type aanstelling (korte versus langdurige aanstelling, parttime versus fulltime aanstelling, lerarenplatform, ...) (OV2a). Daarnaast dienden de kwantitatieve gegevens als uitgangspunt voor het organiseren van focusgroepen, het kwalitatieve luik. De kwalitatieve data hebben als doel om extra duiding te geven bij het kwantitatieve luik (OV1, OV2a en OV2b) en daarnaast specifiek de percepties van diverse Vlaamse onderwijsactoren inzake aanvangsbegeleiding (OV3) weer te geven. Op die manier worden beide onderzoeksmethoden aan elkaar gekoppeld volgens de principes van het *mixed-method design* (Creswell & Clark, 2018).

5 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de deelonderzoeksvragen achtereenvolgens besproken. De bekomen onderzoeksresultaten komen voort uit de kwantitatieve data van de online survey van 136 beginnende leraren en de kwalitatieve data bekomen door drie focusgroepen met een totaal van twintig participanten.

5.1 OV1. Hoe worden in de praktijk de extra middelen, vrijgemaakt door de nieuwe maatregel rond aanvangsbegeleiding, ingevuld in scholen?

Om een antwoord te bieden op deze onderzoeksvraag wordt in onderstaande paragrafen dieper ingegaan op hoe aanvangsbegeleiding werd vormgegeven in lagere scholen, welke activiteiten hier concreet deel van uitmaakten en welke ervaringen beginnende leraren hadden met de verkregen aanvangsbegeleiding.

Waar zetten basisscholen in het lager onderwijs vooral op in?

In totaal gaven 136 beginnende leraren informatie betreffende (1) de inhoud van de verkregen aanvangsbegeleiding, en (2) de activiteiten binnen aanvangsbegeleiding. Tabel 4 toont, naast de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses (*Cronbach's alpha*), ook de gemiddelde waarden (M) van de schalen en hun standaardafwijking (SD). De gemiddelde waarden dienen geïnterpreteerd te worden op een schaal van nul tot vier. Hoe hoger het gemiddelde, hoe meer aandacht de lagere scholen volgens de beginnende leraren – anno schooljaar 2019-2020 – besteedden aan het desbetreffende aspect van aanvangsbegeleiding.

Tabel 4. Overzicht van het gemiddelde, de standaardafwijking en de betrouwbaarheidsanalyses per subschaal.

Deel	Schaal	Aantal items	Gemiddelde (M)	Standaardafwijking (SD)	Cronbach's α
(1) Inhoud	Leraar in de klas	9	2.4	0.75	.89
	Persoonlijk functioneren	7	2.8	0.79	.92
	Praktische administratieve taken	11	2.5	0.67	.87
(2) Activiteiten	Mentor	12	2.4	1.2	.98
	Collega's	4	2.1	1	.79
	Onthaal	5	2.7	0.79	.73
	Nascholing	3	1.9	1.2	.90

Noot. De betrouwbaarheidsanalyses weergegeven in tabel 4 zijn dezelfde als de betrouwbaarheidsanalyses gepresenteerd in tabel 2 uit het hoofdstuk '4.2.4. Analyse'.

Voor alle schalen, behalve voor de schaal ‘nascholing’, geven de beginnende leraren gemiddeld positieve scores; hoewel de gemiddelden allemaal hoger liggen dan het schaal midden van ‘2’, tonen de standaarddeviaties een grote spreiding tussen leraren aan. Een score hoger dan 2 wijst op een toepassing van dit aspect van aanvangsbegeleiding. De hoogst gemiddelde scores zijn waar te nemen voor ‘persoonlijk functioneren’ ($M = 2.8$, $SD = 0.79$) en ‘onthaal’ ($M = 2.7$, $SD = 0.79$). De schaal ‘nascholing’ ($M = 1.9$, $SD = 1.2$) heeft de laagste gemiddelde score, maar bevat slechts drie items waardoor dit resultaat met enige nuancering dient geïnterpreteerd te worden. Daarnaast hebben de schalen ‘collega’s’ ($M = 2.1$, $SD = 1$) en ‘leraar in de klas’ ($M = 2.4$, $SD = 0.75$), ook wel de pedagogisch-didactische ondersteuning, de laagste gemiddelde scores, maar eerder hoge standaardafwijkingen die duiden op een sterke variatie van de scores tussen de beginnende leraren. Samenvattend, toont tabel 4 dat de aanvangsbegeleiding bij beginnende leraren op school doorgaans activiteiten zoals onthaal en ondersteuning in hun persoonlijk functioneren omvat. Collega’s worden in mindere mate betrokken bij aanvangsbegeleiding en opvallend is dat de inhoud ervan minder gericht is op het functioneren als leraar in de klas.

Vera en Billie, beide onderwijsinspecteurs, beamen deze bevindingen vanuit hun ervaringen van de doorlichtingsbezoeken. De meeste scholen hebben duidelijke afspraken inzake het onthaal en praktische informatie, maar afspraken die betrekking hebben op pedagogisch-didactische kwesties worden veelal vergeten. Vaak hebben scholen, waar doorgaans minder aandacht wordt besteed aan aanvangsbegeleiding, moeite om systematisch afspraken op papier neer te schrijven.

“En dan merk je dat er heel vaak wel een onthaal en praktische afspraken zijn, maar als wij dan dieper doorgaan op afspraken rond pedagogisch-didactische items, dan is dat toch veel minder. We merken dat die aandacht voor opvang en kennismaking met de school veel vaker gebeurt dan effectieve pedagogische-didactische aanvangsbegeleiding.” (Vera, onderwijsinspecteur)

Tabel 4 toont overigens aan dat aanvangsbegeleiding niet voor elke beginnende leraar betrekking heeft op alle bevraagde aspecten ervan. Deze verdeelde focus kan een gedifferentieerde aanpak zijn om met de verscheidenheid van noden van de beginnende leraren om te gaan. In totaal geeft 36.76% van de beginnende leraren ($n = 50$) aan op bepaalde momenten nood te hebben aan aanvangsbegeleiding, bijvoorbeeld tijdens de eerste weken van het schooljaar, tijdens de voorbereiding van een multidisciplinair overleg of een rapport en op spontane momenten. Opvallend is dat 20.59% van de beginnende leraren ($n = 28$) aangeeft geen nood te hebben aan aanvangsbegeleiding. Uit de ervaringen van enkele aanvangsbegeleiders blijkt namelijk dat sommige beginnende leraren de functionaliteit ervan niet direct inzien of soms moeite hebben met het vragen naar hulp.

“Ik denk dat het ook belangrijk is dat we nagaan wat maakt dat de beginnende leraar aanvangsbegeleiding niet zinvol vindt. Je hoort vaak van starters dat alles lukt en dat alles vlot verloopt. Als je de functionaliteit ervan kunt bewijzen, dan heb je ze wel mee.”
(Kendra, aanvangsbegeleider)

Het is daarom, volgens de participanten uit de focusgroepen, belangrijk om in kaart te brengen wat maakt dat beginnende leraren aanvangsbegeleiding als irrelevant beschouwen. Ook kunnen scholen best een verscheidenheid aan activiteiten organiseren om tegemoet te komen aan die verschillende noden en verwachtingen.

“Ik denk dat het belangrijkste woordje dat wij hierbij genoteerd hebben ‘dialogoog’ is. Het lijkt het meest logische dat je het gesprek aangaat om te vragen waarom je denkt dat je dat niet nodig hebt en misschien zijn daar goede redenen voor. Ik denk dat het een vraag is naar begeleiding op maat.”
(Billie, onderwijsinspecteur)

Activiteiten binnen aanvangsbegeleiding

Tabel 5 demonstreert dat een aanzienlijk deel van de beginnende leraren in het lager onderwijs toegang hebben tot verschillende activiteiten omtrent **formele aanvangsbegeleiding**. De manier waarop aanvangsbegeleiding vorm krijgt, verschilt van school tot school.

Tabel 5. *Overzicht van de formele aanvangsbegeleidingsactiviteiten in het schooljaar 2019-2020.*

Initiatieven	N leraren	% leraren
Een mentor	106	77.94
Geplande bijeenkomsten met schoolleider en/of ervaren leraren	54	39.71
Cursussen/studiedagen in persoon bijgewoond	41	30.15
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	41	30.15
Algemene/Administratieve introductie	27	19.85
Lesgeven in teams (samen met meer ervaren leraren)	24	17.65
Portfolio's/dagboeken/logboeken	18	13.24
Online cursussen/studiedagen	16	11.77
Online activiteiten (bv. virtuele gemeenschappen/platformen)	11	8.09
Verminderde onderwijsopdracht	2	1.47
Andere: administratieve ondersteuning	2	1.47

Opvallend is dat 77.94% van de beginnende leraren (n = 106) een mentor krijgt toegewezen. Ook uit de focusgroepen blijkt dat pedagogisch begeleiders en aanvangsbegeleiders in hun begeleiding vaak terugrijpen naar mentorschap als een populaire vorm van aanvangsbegeleiding. Andere veel voorkomende aanvangsbegeleidingsactiviteiten zijn geplande bijeenkomsten met schoolleider en/of ervaren leraren (bij 39.71% of 54 leraren) en netwerken met andere nieuwe leraren (bij 30.15% of 41 leraren). Ook fysieke cursussen en studiedagen werden door 30.15% of 41 beginnende leraren bijgewoond, ondanks het feit dat het merendeel van de leraren in tabel 4 aangaven geen nascholingen te hebben gevolgd die specifiek gericht waren op deze doelgroep. Activiteiten zoals een verminderde onderwijsopdracht en specifieke administratieve ondersteuning (beide bij 1.47% of 2 leraren) waren voor slechts een minderheid van de Vlaamse leraren onderdeel van de aanvangsbegeleiding in de huidige school.

Naast formele activiteiten, maken ook **informele** momenten deel uit van een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding.

“Als zij op eigen houtje hun eigen aanvangsbegeleiding organiseren door met collega’s in het schoolteam zaken uit te wisselen, op klasbezoeken te gaan en gewoon te ventileren. Dat is voor mij ook aanvangsbegeleiding.” (Chloe, lerarenopleider en onderzoeker)

De participanten in de focusgroepen duiden daarbij op het belang van een vertrouwensrelatie. Beginnende leraren moeten namelijk iemand in vertrouwen vinden bij wie zij hun zorgen kwijt kunnen. Die vertrouwensrelatie moet echter wederzijds zijn. Enerzijds moet er vertrouwen zijn in de meer ervaren leraren en anderzijds ook in de starter, de beginnende leraar die net uit de lerarenopleiding komt en een eigen rugzak met expertise heeft.

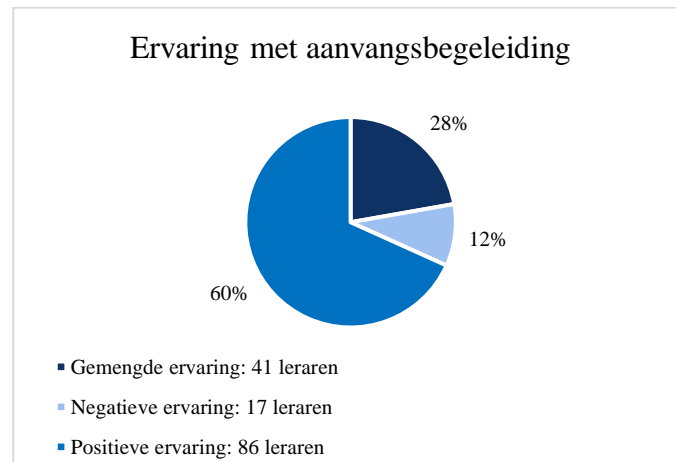
“Ook daar moeten we vanuit een houding van vertrouwen hen in hun kracht omarmen, maar niet op een stereotype manier.” (Synthia, pedagogisch begeleider)

Enkele aanvangsbegeleiders geven daarbij ook aan dat het niet altijd gemakkelijk is om die informele momenten te laten plaatsvinden. Wegens tijdsgebrek is het voor hen soms moeilijk om effectief een vertrouwenspersoon te worden, omdat vertrouwen pas ontstaat door tijd te investeren in mensen.

“Ik vind dat de startende leraren pas open met jou zijn als je er een soort vertrouwensband mee hebt. Je moet er echt wel tijd in investeren en die tijd ontbreekt soms. Op een bepaald moment moet je bepaalde leraren lossen en meer focussen op de anderen. Ze kunnen pas met hun problemen of met hun ei kwijt bij iemand als er vertrouwen is. Vertrouwen krijg je pas door tijd te investeren in mensen.” (Kris, aanvangsbegeleider)

Ervaringen omtrent aanvangsbegeleiding

Niet elke beginnende leraar heeft in het schooljaar 2019-2020 een gevoel van vertrouwen en veiligheid ondervonden. Figuur 3 toont aan dat sommige beginnende leraren (1) een gemengde, (2) een negatieve of (3) een positieve ervaring met aanvangsbegeleiding beleefd hebben.



Figuur 3. Percentage leraren met verschillende ervaringen omtrent aanvangsbegeleiding.

(1) Soms kan de controle van een schoolleider een gevoel van onveiligheid en onzekerheid teweegbrengen. Het spanningsveld waar aanvangsbegeleiding enerzijds nuttige tips en tricks inhoudt en anderzijds wordt gekenmerkt door een controlerend karakter, zorgde er onder andere voor dat ongeveer 41 beginnende leraren (28%) een **gemengde ervaring met aanvangsbegeleiding** beleefd hebben. Dit spanningsveld zal, volgens enkele participanten uit de focusgroepen, enkel toenemen door de verkorting van het TADD-statuut. Enerzijds wordt binnen aanvangsbegeleiding de kernwaarden van veiligheid en vertrouwen meegegeven, maar anderzijds moet – omwille van de overstap naar TADD – redelijk snel het functioneren van de leraar geëvalueerd worden.

“Ik ben een beetje bezorgd naar schoolleiders toe: hoe moeten zij het nog managen om op zo 'n korte tijd vertrouwen te geven aan mensen en mensen tijd geven om te ontwikkelen en zelf er zicht op te krijgen.” (Evy, onderzoeker)

De participanten van de focusgroepen beklemtonen dat schoolleiders namelijk willen weten of een beginnende leraar een klas kan managen. Doordat beginnende leraren veelal worden ingeschakeld om bijvoorbeeld ondersteuning in de klas te bieden, de afwezigheid van zieke collega's op te vangen of zorg te voorzien, hebben schoolleiders niet het gevoel dat de beginnende leraar zich kan bewijzen. Ancient-leraren willen overigens ook niet altijd uit hun eigen klas verdwijnen die ze al meerdere jaren behielden. Sommige

beginnende leraren hebben dus na twee of drie schooljaren nog niet volledig voor een klas gestaan, ondanks dat schoolleiders in de evaluatieprocedure van de leraren terecht komen. Enkele scholengemeenschappen probeerden wel beginnende leraren effectief een klas te geven, maar dat blijkt, ook administratief gezien, niet altijd evident te zijn.

“Directeurs hebben niet het gevoel dat ze zich kunnen bewijzen in hun klas. Directeurs willen eigenlijk zien of de beginnende leraar een klas managen: oudercontacten, administratief, ... En daar wringt een beetje het schoentje, want sommige leraren hebben na twee of drie schooljaren nog niet in een klas gestaan. Wij proberen dat nu in onze scholengemeenschap te veranderen dat startende leraren een klas krijgen. Dat is niet evident.” (Helga, aanvangsbegeleider)

Daarnaast wijzen enkele participanten ook op het feit dat de aanstelling van een beginnende leraar niet in één bepaalde school – met zijn eigen schoolcultuur en pedagogisch project – maar in een scholengemeenschap gebeurt. Een evaluatie die niet is afgestemd op de andere scholen van de scholengemeenschap kan ervoor zorgen dat de beginnende leraar steeds van school naar school wordt doorgeschoven. Kortom is het een uitdagende taak om leraren op een korte tijd te kunnen coachen en op het einde van het schooljaar te kunnen evalueren.

“Dat is waar directeurs aangeven dat ze met hun rug tegen de muur staan. Ze hebben geen mogelijkheden en ze gaan binnen de kortste keren in de evaluatieprocedure van de leraren terecht komen. Het probleem is dat ze niet in mijn school worden aangesteld als TADD, maar in de scholengemeenschap. Het spijt me dat ik het zo oneerbiedig moet zeggen, omdat ze soms als hete aardappel aan elkaar worden doorgegeven.” (Sylvia, pedagogisch begeleider)

Een ander spanningsveld dat voor beginnende leraren een gemengde ervaring met aanvangsbegeleiding uitlokte, heeft betrekking op de ervaren kwaliteit van aanvangsbegeleiding, die sterk afhankelijk blijkt te zijn van de school: sommige leraren geven aan een goede begeleiding te hebben gekregen, terwijl anderen aanvangsbegeleiding dan weer ervoeren als een last door het extra werk. Enkele pedagogische begeleiders geven daarbij aan dat sommige scholen van beginnende leraren verwachten om buiten de schooluren op woensdagnamiddag deel te nemen aan workshops of intervisies die niet helemaal bij hun noden aansluiten.

“Ik merk een heel groot verschil tussen starters die van de aanvangsbegeleiding kunnen genieten tijdens de schooluren en starters die dat erbij nemen als extra. Dat is vaak uit demotivatie, omdat heel wat starters – volgens mij – verdrinken in het werk en dat het iets is dat voor hen net iets te veel is.” (Kendra, aanvangsbegeleider)

In de vragenlijst gaven enkele beginnende leraren aan liever zelf te ploeteren en zelf na te denken over mogelijke oplossingen samen met het schoolteam. Aanvangsbegeleiding, die zo wordt georganiseerd waarbij het doorlopen van een vast traject, wordt door hen als een extra opdracht ervaren.

(2) Mede daarom hebben 17 leraren (12%) een **negatieve ervaring met aanvangsbegeleiding** ondervonden. De afwezigheid van een mentor lag hier ook voornamelijk aan de basis. Daarenboven geven sommige leraren in de open antwoorden van de vragenlijst aan geen behoefte te hebben aan ondersteuning en aanvangsbegeleiding eerder te hebben ervaren als ‘stomme’ opdrachten die tijdrovend zijn. Het uitblijven van begeleiding zorgde eveneens voor een negatieve ervaring van aanvangsbegeleiding. Vera en Billie, beide onderwijsinspecteurs, merken ook op dat er in sommige scholen gewoon (nog) geen cultuur rond aanvangsbegeleiding is, ondanks dat het een verplicht onderdeel moet zijn van het personeels- en professionaliseringsbeleid. Sommige schoolleiders zien nog niet het belang van aanvangsbegeleiding in, waardoor dit minder hoog op de agenda staat.

“Soms is er in bepaalde scholen gewoon geen cultuur rond aanvangsbegeleiding, ondanks dat dit wel wettelijk van hen verwacht wordt. Niet elke directeur plaatst dit hoog op de agenda.”

(Vera, onderwijsinspecteur)

Sinds de invoering van de CAO XI is er echter wel een verbetering waar te nemen. Meer bepaald geven 16 van de 61 beginnende leraren (26%) die ook het schooljaar voordien waren tewerkgesteld, aan een verandering te hebben ervaren betreffende de verkregen aanvangsbegeleiding. Meer bepaald vermeldden deze leraren in de survey dat het schooljaar voordien, toen de CAO XI nog niet gold, er bij hen nog geen sprake was van aanvangsbegeleiding. Sinds de invoering van de CAO XI werd wel een verantwoordelijke aangesteld.

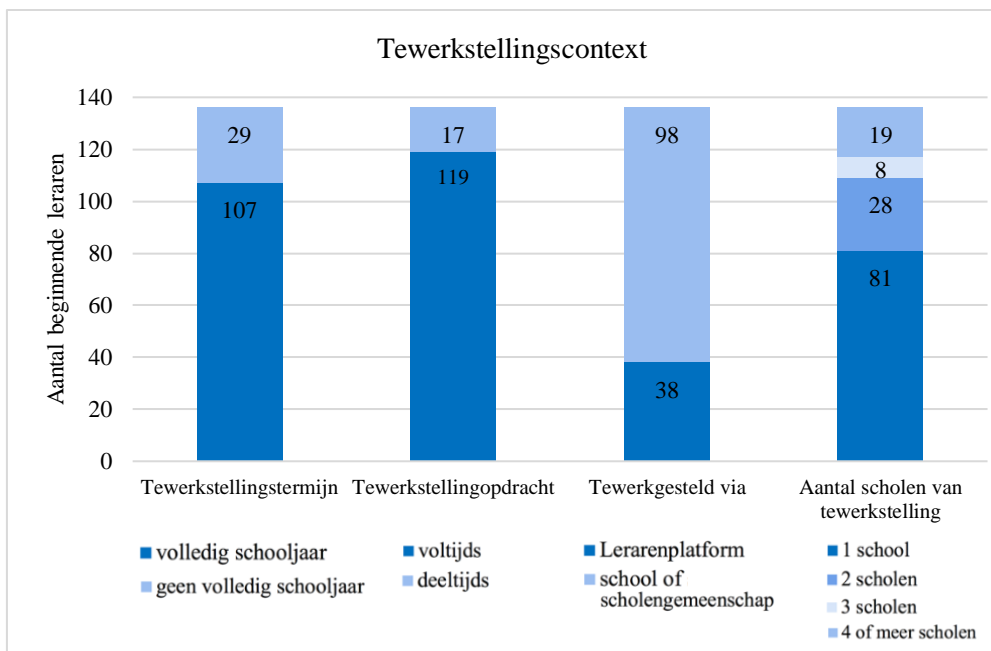
(3) Positief is dat de overgrote meerderheid, namelijk 86 beginnende leraren (60%), in het schooljaar 2019-2020 een **positieve ervaring met aanvangsbegeleiding** had. Dit komt mede dankzij de positieve ervaring van een mentor, een vertrouwenspersoon bij wie de beginnende leraar terecht kan voor steun. Daarnaast zorgt het krijgen van informatie van de school ook voor een positieve beleving van aanvangsbegeleiding, evenals het uitwisselen van informatie met andere beginnende leraren. Ondanks het atypisch schooljaar vanwege Corona, heeft aanvangsbegeleiding voor veel leraren toch nog kunnen plaatsvinden. Tal van beginnende leraren benadrukken in de vragenlijst dat scholen creatief zijn omgesprongen met de veranderende context en dat zij dan ook tevreden zijn dat aanvangsbegeleiding is kunnen blijven doorlopen.

“Een andere klasleerkracht had zich opgegeven om mijn buddy te zijn tijdens deze tijd. Zo hadden we allemaal een persoonlijke begeleider en werd het niet te veel voor één persoon.”
(Beginnende leraar)

5.2 OV2a. In welke mate verschilt aanvangsbegeleiding naargelang het type aanstelling (korte versus langdurige aanstelling, parttime versus fulltime aanstelling, lerarenplatform, ...)?

Tewerkstellingscontext

Aanvangsbegeleiding blijkt sterk afhankelijk te zijn van de context waarin de beginnende leraar terecht komt. Niet elk van de 136 beginnende leraren uit dit onderzoek start namelijk in het Vlaamse onderwijslandschap met dezelfde kansen. Figuur 4 geeft een overzicht van het aantal beginnende leraren die zijn tewerkgesteld in verschillende contexten.



Figuur 4. Het aantal beginnende leraren dat verschilt naargelang de tewerkstellingscontext.

Zo bedraagt de gemiddelde **tewerkstellingstermijn** van de beginnende leraren, die de vragenlijst invulden, 9.25 maanden; 107 leraren (78.7%) waren tewerkgesteld voor het volledig schooljaar 2019-2020. De gemiddelde **tewerkstellingsopdracht** (uitgedrukt in 24 lestijden) telt 23.11 lestijden, waarvan 119 leraren (87.5%) voltijds tewerkgesteld waren. Van de 107 leraren die voor een volledig schooljaar waren tewerkgesteld, gingen 94 beginnende leraren voltijds aan de slag. De dominante tewerkstellingscontext van de beginnende leraren omvatte dus een voltijdse tewerkingstelling voor een volledig schooljaar. Daarnaast gaven 38 leraren (28%) aan tewerkgesteld te zijn via het **lerarenplatform**. De overgrote meerderheid, namelijk 98

van de 136 leraren (72%), vindt echter via de school of de scholengemeenschap zijn weg naar het lerarenberoep. Tot slot varieert ook het **aantal scholen** waarin de deelnemende leraren zijn tewerkgesteld. 81 leraren (60%) gaven aan in één school aan de slag te gaan, 28 leraren (21%) werkten in twee scholen, acht leraren (5%) waren tewerkgesteld in drie scholen en 19 leraren (14%) werkten zelfs in vier of meerdere scholen. Van de 55 leraren die in twee of meerdere scholen zijn tewerkgesteld, waren er 14 die in meer dan één scholengemeenschap aan de slag gingen.

De invloed van het type aanstelling

In totaal werden 28 t-testberekeningen uitgevoerd om na te gaan of de verkregen aanvangsbegeleiding verschilt naargelang het type aanstelling (d.i. de tewerkstellingstermijn, de tewerkstellingsopdracht, de wijze van tewerkstelling en het aantal scholen). De resultaten in Tabel 6 tonen aan dat enkel mentorschap een significant score ($p = .04$) behaalt voor de tewerkstellingsopdracht. Leraren die voltijds zijn tewerkgesteld, kunnen aldus vaker beroep doen op een mentor in vergelijking met leraren die deeltijds zijn aangesteld. Voor de ondersteuning in de klas, voor het persoonlijk functioneren en voor administratieve taken verschilt de verkregen aanvangsbegeleiding niet significant ($p > .05$) naargelang het type aanstelling. Dit geldt eveneens voor de aanvangsbegeleiding verkregen door collega's, die gericht is op het onthaal en specifiek op de nascholing van beginnende leraren.

Tabel 6. Resultaten van t-testberekeningen aangaande de verkregen aanvangsbegeleiding en het type van aanstelling.

	Leraar in de klas	Persoonlijk functioneren	Administratieve taken	Mentor	Collega's	Onthaal	Nascholing
Tewerkstellingstermijn	0.2976	0.6489	0.8234	0.4208	0.8369	0.426	0.3747
Tewerkstellingsopdracht	0.9143	0.2381	0.7177	0.04194*	0.9918	0.6089	0.7485
De wijze van tewerkstelling	0.3852	0.8348	0.9173	0.4519	0.7052	0.5728	0.9281
Aantal scholen	0.5085	0.8456	0.4432	0.0752	0.2935	0.8541	0.7212

Noot. * $p < .05$

5.3 OV2b. Welke mogelijke verklaringen liggen hier aan de basis?

De significante score van mentorschap kan volgens de participanten uit de focusgroepen verklaard worden door het feit dat scholen ervan uitgaan dat beginnende leraren die een voltijdse betrekking hebben, langer in hun team blijven en daarom in hen moeten investeren. Sandrine (onderzoeker) geeft echter aan dat in haar onderzoeksbevindingen aangetoond werd dat beginnende leraren die deeltijds tewerkgesteld zijn op een school zelfs meer moeilijkheden en uitdagingen ervaren dan leraren met een voltijdse opdracht. Deze deeltijdse krachten geven namelijk aan dat ze het gevoel hebben heel veel te missen en moeilijk relaties

kunnen opbouwen – onder andere ook met de schoolmentor. Deze groep heeft volgens de participant – en dit wordt beaamd door andere focusgroepleden – eveneens rechts op een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding.

“Het is pragmatisch logisch, maar iedereen heeft recht op aanvangsbegeleiding. Daarmee willen we zeggen dat we snappen dat als je een voltijds persoon in je school hebt, je meer ruimte hebt om daar die aanvangsbegeleiding te voorzien.” (Chloe, lerarenopleider en onderzoeker)

Verder geven enkele aanvangsbegeleiders en pedagogisch begeleiders aan dat de intensiteit van aanvangsbegeleiding voornamelijk in het begin van het schooljaar plaatsvindt. Beginnende leraren die later in het schooljaar het schoolteam, al dan niet deeltijds, vervoegen, zouden mogelijks om die reden minder beroep kunnen doen op een schoolmentor.

“Niet in september, want dan is iedereen in een goede moed. We merken wel dat gedurende het schooljaar dat eens vergeten durft te worden en zeker bij korte interims of mensen die deeltijds werken.” (Manu, pedagogisch begeleider)

Bovendien zou het begrip ‘mentor’ in de survey voor sommige beginnende leraren verwarring kunnen uitgelokt hebben, aangezien deze term niet altijd formeel gebruikt wordt in alle scholen. Sommige scholen hanteren bijvoorbeeld de termen ‘vertrouwenspersoon’ of ‘aanvangsbegeleider’, terwijl andere scholen dan weer gebruik maken van de termen ‘peter’ of ‘meter’. Ondanks de verschillen in benaming, kan de invulling ervan wel hetzelfde beogen.

“Het heeft misschien te maken met het woord ‘mentor’. Soms zijn er in scholen parallelcollega’s of graadcollega’s die de leraar ondersteunen. Het heeft misschien echt met het woord te maken waarom mensen hebben ingevuld geen mentor te hebben. Uiteindelijk hoor je toch ook vaak het woord ‘peter’ of ‘meter’ dat in de cultuur van heel veel scholen is ingebed.” (Vera, onderwijsinspecteur)

5.4 OV3. Wat zijn de percepties van diverse onderwijsactoren over de actuele aanvangsbegeleiding in Vlaanderen, resulterend uit het nieuwe decreet?

Om de laatste onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, worden enkele onderwerpen beschreven die voortkomen uit de thematische analyse van de focusgroepen. Zo worden onder meer de percepties geschetst van diverse onderwijsactoren betreffende de huidige invulling van aanvangsbegeleiding en het belang van een professioneel continuüm. Ook worden hun inzichten inzake de problematiek van verschillende tewerkstellingscontexten en de scholengemeenschap die als mogelijke oplossing fungeert, omschreven. Ten slotte worden ook hun percepties over het nieuwe decreet besproken.

De actuele invulling van aanvangsbegeleiding

De autonomie van scholen en scholengemeenschappen laat toe dat aanvangsbegeleiding niet voor elke beginnende leraar op dezelfde manier wordt ingevuld. Naargelang de context van de onderwijsinstelling kunnen op deze manier andere accenten gelegd worden. Deze diverse invulling in scholen hoeft, volgens de participanten van de focusgroepen, geen slecht nieuws te zijn en heeft voornamelijk te maken met het feit dat aanvangsbegeleiding vooral op maat moet vormgegeven worden: niet elke beginnende leraar heeft immers dezelfde noden en verwachtingen. Differentiatie is hierin een belangrijk sleutelwoord.

“Het is ook belangrijk dat we in de aanvangsbegeleiding geen vast pakketje doorlopen waar iedere startende leraar door moet om tot – zogezegd – een volwaardige leraar te komen, maar dat we echt differentiëren op basis van de noden.” (Chloe, lerarenopleider en onderzoeker)

Zo geven enkele aanvangsbegeleiders aan dat aanvangsbegeleiding in hun scholengemeenschap voornamelijk bestaat uit twee onderdelen: (1) een verplicht, algemeen aanbod waar de beginnende leraren bijvoorbeeld rond thema's werken waar zij in de eerste jaren van hun onderwijs carrière mee te maken krijgen, en (2) een gedifferentieerd, vraaggestuurd aanbod waar de beginnende leraren met hun specifieke noden en vragen terecht kunnen. Andere aanvangsbegeleiders laten dan weer de keuze volledig bij de beginnende leraren:

“We geloven er sterk in dat als ze er zelf voor kiezen dat het ook aanleunt bij wat ze op dat moment ook aankunnen en daar concreet mee aan de slag kunnen binnen hun job.” (Krista, aanvangsbegeleider)

Evy (onderzoeker) gaf, vanuit haar eigen onderzoeksbevindingen, mee dat het belangrijk is om de beginnende leraren niet te veel autonomie te geven. Soms kan die autonomie zodanig groot zijn dat leraren zich daar een stuk in verliezen. Net daar kan aanvangsbegeleiding op maat het verschil maken en een antwoord bieden op de diverse noden en verwachtingen. Veel beginnende leraren gaven in haar onderzoek ook aan dat zij een aantal verwachtingen willen, zodanig dat zij ook kunnen evolueren in de richting zoals de school het voor ogen heeft.

“Ik heb ‘duidelijke verwachtingen’ geschreven, omdat heel veel directeurs in ons onderzoek zeiden dat ze beginnende leraren voldoende autonomie geven. Ze merken dat die autonomie heel belangrijk is, dat ze inderdaad het vertrouwen moeten krijgen om hun ding te doen. Soms kan die autonomie zodanig groot zijn dat leraren zich daar een stuk in verliezen.” (Evy, onderzoeker)

Daarnaast zijn verwachtingen naar collega's toe ook belangrijk, zodat iedereen weet wie welke taak uitvoert. In de praktijk wordt, volgens de participanten, de verantwoordelijkheid van aanvangsbegeleiding nog te vaak tot een mentor of aanvangsbegeleider beperkt. Een mentor moet eigenlijk in de school een soort van sleutelfiguur voor de beginnende leraar zijn en moet vooral de beginnende leraar verbinden met andere leraren.

“Er wordt heel fel de focus gelegd op mentorschap, maar wij proberen echt de focus te leggen op het team. Het team is degene die de mentor is. Het is niet één persoon, maar een teamgebeuren.”
(Els, niveaucoördinator pedagogische begeleidingsdienst)

Aanvangsbegeleiders en pedagogisch begeleiders merken vaak op dat scholen, waar nauwgezet samengewerkt wordt, aanvangsbegeleiding succesvol in hun personeels- en professionaliseringbeleid integreren en tot een kwaliteitsvolle ondersteuning komen. In andere scholen dan weer lijkt aanvangsbegeleiding bijna overbodig te worden, aangezien een samenwerkende cultuur daar zorgt voor natuurlijke collegialiteit en onderlinge ondersteuning.

“Ik heb enorm goede voorbeelden gezien waarbij aanvangsbegeleiding bijna overbodig wordt als er een hele sterke samenwerking is binnen een school en parallelcollega's en waar de schoolleider ook effectief een onderwijskundige rol opneemt en flitsbezoeken gaat uitvoeren en leraren feedback bezorgt. In bepaalde scholen lijkt het daarom overbodig te zijn.” (Evy, onderzoeker)

Een schoolleider die een cultuur van samenwerking creëert en waar onderlinge steun voor elkaar diep in de schoolcultuur is geworteld, zal een hogere motivatie bij de (beginnende) leraren bekomen. Het is daarom belangrijk dat aanvangsbegeleiding niet enkel op de schouders van één persoon rust, maar een schoolaangelegenheid is die een gedeelde verantwoordelijkheid kent, aldus de participanten uit de focusgroepen. Als een beginnende leraar met een vraag komt, zou bijvoorbeeld de mentor een bepaalde persoon kunnen adviseren. Daardoor wordt het volledige schoolteam betrokken, maar gaat de mentor de beginnende leraar ook helpen en ondersteunen hoe die zijn weg weet te vinden in het netwerk binnen de school. Een schoolmentor zou met andere woorden een verbindende, coördinerende rol moeten opnemen die vooral de beginnende leraar helpt zoeken naar netwerken en verbindingen. Toch benadrukken de participanten dat er niet mag worden van uitgegaan dat een mentor dit zomaar kan. Niet iedereen is er namelijk van overtuigd dat elke mentor de juiste vaardigheden bezit die nodig worden geacht om de beginnende leraren kwaliteitsvol te begeleiden. *“Het is niet omdat je een goede leraar bent, dat je een goede mentor bent”*, klinkt het. Enkele participanten opperen zelfs voor een verplichting van deelname aan bijscholingen specifiek gericht op mentoren.

“Ik denk ook dat kwaliteiten en competenties bij een mentor toch wel moeten aanwezig zijn en dat daar opleiding of training voor moet worden voorzien, alvorens dat die mensen in het badwater gegooid worden, want dat is niet zo ’n evidente taak.” (Trudi, pedagogisch begeleider)

Mentoren moeten met andere woorden de mogelijkheid krijgen om zich te professionaliseren. Soms hebben ze nood aan die houvast en die basis om hen met de juiste bagage hun taak te kunnen laten uitvoeren. Vera (onderwijsinspectie) wijst daarbij ook op het belang van een systematische opvolging van de mentoren. Het is niet omdat iemand een opleiding heeft gevolgd, dat die het op een goede manier uitdraagt.

Rol van het professioneel continuüm

Naast de professionalisering van ervaren leraren is het ook belangrijk dat beginnende leraren professioneel blijven groeien. Uit de vragenlijst van de beginnende leraren blijkt dat een verminderde onderwijsopdracht bij slechts 2 leraren aan bod kwam. Enkele focusgroepleden zien hierin nog een kans om beginnende leraren verder te laten professionaliseren vooraleer een volwaardige lesopdracht op te nemen.

“Ik denk dat je de taak van een startende leraar en meer specifiek het aantal lessen van een beginner kan verminderen. Ik denk dat er daar een beleidskeuze in kan genomen worden om structureel tijd te voorzien in hun job om dat continuüm te doorlopen.” (Chloe, lerarenopleider en onderzoeker)

“In die zin heb ik het gevoel dat we te veel werken en denken in een opleiding versus een tewerkstelling en dat we daar eigenlijk veel meer een continuüm in kunnen krijgen waarbij aanvangsbegeleiding een deelstadium is waar dat zowel de lerarenopleiding als scholen een rol in vervullen.” (Chloe, lerarenopleider en onderzoeker)

In elk van de drie de focusgroepen kwam de idee naar voren dat aanvangsbegeleiding in een ideale wereld gekoppeld zou kunnen worden aan de lerarenopleiding. Meer bepaald zou een continuüm gecreëerd kunnen worden waarbij aanvangsbegeleiding een deelstadium is waar zowel de lerarenopleiding als de scholen een rol in kunnen vervullen. Els (pedagogisch begeleider) gaf aan dat er reeds het project ‘werkplekieren’ bestaat waarbij Antwerpse scholen nauw samenwerken met de AP Hogeschool. Alle studenten in de lerarenopleiding voeren namelijk stages uit en daarbovenop lopen zij gedurende het volledige academiejaar drie dagen per week mee in verschillende scholen. In hun laatste opleidingsjaar worden zij voor een volledig schooljaar verbonden aan een school met als doel te voelen wat echt schoolmaken is. Op die manier krijgen de studenten ook te maken met een schoolmentor en krijgen zij de nodige begeleiding, wat maakt dat de shock van de hogeschool versus de werkplek beduidend kleiner wordt. Bovendien kunnen veel studenten ook later terecht in de school waar ze tijdens hun laatste opleidingsjaar vertoefden. In sommige scholen wordt daarenboven de mentor van de lerarenopleiding nog ingezet om deels de aanvangsbegeleiding in de school mee vorm te

geven en de beginnende leraar mee op te volgen. Zo wordt op een systematische manier met de lerarenopleiding samengewerkt en kunnen beginnende leraren het professionaliseringscontinuüm vlot(ter) doorlopen.

Tewerkstellingscontext

Ondanks dat er geen statistische significante verschillen zijn aangetoond betreffende de verkregen aanvangsbegeleiding naargelang de tewerkstellingstermijn, de tewerkstellingsopdracht, de wijze van tewerkstelling en het aantal scholen waar beginnende leraren werken, wijzen de participanten van de focusgroepen op het feit dat er in de praktijk toch wel degelijk verschillen zijn op te merken. Leraren die in één school voltijds voor een volledig schooljaar zijn tewerkgesteld, zijn een makkelijkere groep om aanvangsbegeleiding voor te voorzien, in vergelijking met beginnende leraren die in de loop van het schooljaar het schoolteam vervoegen of korte vervangingen invullen. Aanvangsbegeleiding wordt dan een stuk moeilijker.

“Ik denk dat het ergens een normale reactie van schoolteams is dat als er een beginnende leraar daar maar drie maanden zit, dat je daar minder energie in steekt dan dat die leraar start voor een volledig schooljaar en zelfs misschien langer.” (Chloe, lerarenopleider en onderzoeker)

Ook vanuit het perspectief van de beginnende leraren is het moeilijker om zich open te stellen wanneer die slechts voor een korte periode in een school vertoeft. Moet die beginnende leraar echt diepgaande relaties met het schoolteam ontwikkelen om na enkele weken dan te vertrekken? Het vraagt namelijk veel energie van beginnende leraren, energie die ze op dat moment niet altijd hebben. Toch wijzen de participanten op het belang van aanvangsbegeleiding, zeker voor deze groep van beginnende leraren.

“Ook omgekeerd, vanuit het perspectief van de startende leraar, ga je je ook minder openstellen voor dat team als je weet dat je binnen drie maanden weer weg bent. Dat vraagt ook energie van die startende leraar. Energie dat ze op dat moment ook niet altijd hebben, omdat ze overspoeld geraken.” (Chloe, lerarenopleider en onderzoeker)

Verder staan door de invoering van het lerarenplatform heel wat beginnende leraren verspreid over meerdere scholen, al dan niet van dezelfde scholengemeenschap. Hierdoor hebben ze wel een voltijdse betrekking, maar werken ze deeltijds, verdeeld over verschillende scholen. Scholen die sterk verschillen en waar mentoren andere verwachtingen hebben, kunnen echter voor moeilijkheden zorgen. Als de meerdere scholen zich situeren binnen één scholengemeenschap en op elkaar zijn afgestemd, hoeft dit volgens de aanvangsbegeleiders geen obstakel te vormen om aanvangsbegeleiding vlot te organiseren. De belangrijke

rol van een scholengemeenschap wordt dan ook in de drie focusgroepen naar voren geschoven als een mogelijke oplossing om aan de problematiek inzake de tewerkstellingscontext tegemoet te komen.

“Het wordt moeilijker als een leraar in verschillende scholengemeenschappen staat. Ik heb een leraar die in twee scholengemeenschappen staat en die startende leraar heeft dan ook twee verschillende aanvangsbegeleiders, dan wordt het moeilijker voor de leraar zelf. Ik ben vooral voorstander om de uren van aanvangsbegeleiding te centraliseren in de scholengemeenschap omdat het een groot voordeel is voor de startende leraren.” (Helga, aanvangsbegeleider)

Rol van de scholengemeenschap

In heel wat scholen en scholengemeenschappen wordt aanvangsbegeleiding centraal gestuurd. Dit wil zeggen dat de extra uren die vrijkomen om aanvangsbegeleiding vorm te geven, worden geclusterd op het niveau van de scholengemeenschap, waardoor er een verantwoordelijke, ook wel een aanvangsbegeleider genoemd, kan worden aangesteld. De aanvangsbegeleider heeft meestal een voltijdse betrekking en houdt zich specifiek bezig met de begeleiding en ondersteuning van de beginnende leraren in de scholengemeenschap. Beginnende leraren die dus in meerdere scholen werken, maar binnen één scholengemeenschap zijn tewerkgesteld, kunnen dus ook aanvangsbegeleiding op een overkoepelend niveau krijgen. De aanvangsbegeleider moet dan wel de verschillende schoolculturen, afspraken en verwachtingen kennen om samen met de leraren begeleiding aan te gaan.

“Het maakt het wel gemakkelijker als de starter doorheen het schooljaar naar een andere school gaat van dezelfde scholengemeenschap. Voor de startende blijft de aanvangsbegeleider dezelfde, dus het vertrouwen en de samenwerking kan dan optimaal blijven verlopen.” (Helga, aanvangsbegeleider)

Er moet echter wel voldoende vertrouwen zijn bij de schoolleiders van de scholengemeenschap, alsook een gezamenlijke gedragen visie inzake de startcompetenties, de evaluatiecyclus en de voortgang van de beginnende leraren. Op die manier kunnen schoolleiders elkaar onderling vertrouwen in het evalueren van de beginnende leraren, wat maakt dat zodra de beginnende leraar het statuut van TADD heeft verworven, hij/zij/x voldoet aan de noden en verwachtingen van de verschillende scholen in de scholengemeenschap.

“Op die manier kan die ook het volle vertrouwen krijgt, zodat directeurs elkaar onderling ook kunnen vertrouwen in het evalueren van de startende leraren. Het is gewoon moeilijker voor de leraren als ze in verschillende scholen of verschillende scholengemeenschappen staan.” (Helga, aanvangsbegeleider)

Decreet betreffende aanvangsbegeleiding

Het merendeel van de participanten pleit dan ook voor een aanpassing van het decreet betreffende aanvangsbegeleiding waarbij de uren, vrijgemaakt voor aanvangsbegeleiding, worden gecentraliseerd op het niveau van de scholengemeenschap. Toch wijzen andere participanten dan weer op het feit dat aanvangsbegeleiding niet een *one-size-fits-all* methodiek mag inhouden en er telkens moet gekeken worden naar de context van de school. Sommige scholen zijn wel gediend met enkele uren aanvangsbegeleiding, terwijl anderen eerder gebaat zijn bij een aanvangsbegeleider op het niveau van de scholengemeenschap.

“Als we zeggen dat het centraal wordt aangestuurd voor zowel leraren die voltijds, deeltijds als enkele dagen werken, hoe hard speelt het dan nog in op die context van iemand die voltijds of halftijds werkt? Hoe hard is het dan op maat?” (Sandrine, onderzoeker)

Algemeen zijn alle participanten ontzettend opgetogen over de toenemende beleidsaandacht voor aanvangsbegeleiding. Met de invoering van de CAO XI en meer specifiek met het decreet betreffende aanvangsbegeleiding, is er volgens de participanten, een eerste aanzet gemaakt om beginnende leraren beter op te vangen bij hun intrede in het lerarenberoep.

“Mijn ervaring als projectleider is wel dat door het decreet dit een extra stimulans heeft gekregen door die extra uren en door de duidelijke verwachtingen die uitgeschreven zijn. Ik heb toch wel gemerkt dat er veel meer mensen op die kar zijn gesprongen en echt wel mee in de flow zijn gegaan.” (Manu, pedagogisch begeleider)

Toch benadrukken de participanten dat aanvangsbegeleiding zowel een recht als een plicht is. Beginnende leraren hebben namelijk recht op een kwaliteitsvolle ondersteuning en begeleiding, maar ze hebben ook de plicht om een wederzijds engagement aan te gaan en hun beste zelve te geven.

“Het is inderdaad een engagement dat ze aangaan: je start in een school en een scholengemeenschap en je gaat het engagement aan om de best mogelijke leraar te worden voor de kinderen die in de klas zitten.” (Synthia, pedagogisch begeleider)

Ten slotte hopen de participanten dat de maatregelen van de CAO XI een duurzaam karakter kennen, geen ad hoc initiatieven zijn en niet worden afgeschaft zoals de mentoruren van enige tijd geleden. Beginnende leraren zijn namelijk een kwetsbare doelgroep die écht wel de nodige hulp en ondersteuning kunnen gebruiken om zich verder te blijven ontwikkelen en professionaliseren in hun onderwijs carrière.

“Ik volg dat volledig, maar dan heeft het wel een duurzaam karakter nodig en moet niet grillig ‘dan wel en dan niet’ worden ingevoerd.” (Els, niveaucoördinator pedagogische begeleidingsdienst)

“Ik vind het ook belangrijk dat aanvangsbegeleiding ook ruimte geeft om mensen nog verder te gaan professionalisering, afhankelijk van de noden.” (Trudi, pedagogisch begeleider)

“Beginnende leraren worden in de eerste jaren van hun onderwijsloopbaan met tal van uitdagingen geconfronteerd. Het is dan ook belangrijk dat zij als essentiële groep worden erkend en de juiste begeleiding en ondersteuning dienen te krijgen van het schoolteam.” (Chloe, lerarenopleider en onderzoeker)

6 Discussie

Dit onderzoek is nagegaan op welke manier het nieuwe decreet inzake aanvangsbegeleiding wordt ingevuld in het lager onderwijs in Vlaanderen, rekening houdend met het type van aanstelling van de beginnende leraar. In deze discussie worden de resultaten voor elk van de onderzoeksvragen gekoppeld aan de onderzoeksliteratuur. Verder worden er suggesties geformuleerd voor de praktijk, het beleid en voor toekomstig onderzoek, en wordt het huidig onderzoek kritisch besproken.

6.1 Discussie van de onderzoeksresultaten

6.1.1 OV1: Hoe worden in de praktijk de extra middelen, vrijgemaakt door de nieuwe maatregel rond aanvangsbegeleiding, ingevuld in scholen?

De invulling van aanvangsbegeleiding

Uit de resultaten blijkt dat de verkregen aanvangsbegeleiding van beginnende leraren veelal gericht is op activiteiten zoals onthaal en ondersteuning in hun persoonlijk functioneren. In de onderwijsliteratuur wordt dit ook wel sociale steun genoemd, gedefinieerd als hulp in het eigen maken van de beginnende leraren met de regels en procedures van de school, het lid worden van de aanwezige professionele gemeenschap en het zich vertrouwd maken met de schoolcultuur (Snoek et al., 2010). Naast deze sociale steun hebben beginnende leraren ook nood aan professionele en emotionele steun. De toegang van de beginnende leraar tot deze drie types van steun is grotendeels afhankelijk van het al of niet hebben van sociale relaties met de actoren op school (Craig, 2017; Keppens & Thomas, 2019). Met andere woorden hebben collega's hierin een belangrijke rol te vervullen. Opvallend is dat de beginnende leraren in dit onderzoek aangeven dat aanvangsbegeleiding waar collega's betrokken worden minder en soms zelfs niet aanwezig is. Deze bevinding strookt met voorgaand onderzoek van Struyf (2018) naar de aanvangsbegeleiding in het secundair onderwijs. Toch is aanvangsbegeleiding geen unidirectioneel gegeven, maar omvat het net een schoolbrede verantwoordelijkheid (Thomas et al., 2019). Daarom is het belangrijk dat scholen ook doelbewust collega's betrekken bij aanvangsbegeleiding, zodat de verantwoordelijkheid niet op de schouder van één persoon rust.

De participanten uit de focusgroepen duiden daarbij op de rol van de schoolleider en mentor (Ingersoll & Strong, 2011; Thomas et al., 2020). Een schoolleider kan namelijk een cultuur creëren waarin samenwerking en onderlinge steun centraal staan (Cautreels, 2008; Thomas et al., 2020). Een schoolmentor wordt dan weer als een verbindende, coördinerende actor gezien die onder andere de beginnende leraar helpt zoeken naar netwerken en verbindingen (Ingersoll & Strong, 2011; Smith & Ingersoll, 2004). Positief is dat de overgrote meerderheid van de beginnende leraren aangeeft beroep te kunnen doen op een mentor. Onderzoek (Struyf 2018; Struyve, 2017) bevestigt de populariteit van mentorschap in het Vlaamse onderwijslandschap, wat

voortkomt uit de voormalige decretale verankering ervan in het Vlaamse onderwijsbeleid. Over de kwaliteit van de begeleiding van de mentoren zijn echter niet alle beginnende leraren even positief.

Verder is de inhoud van aanvangsbegeleiding minder gericht op het functioneren van de leraar in de klas en komt een verminderde lesopdracht maar bij slechts enkele leraren voor. Beginnende leraren krijgen met andere woorden de volledige verantwoordelijkheid en worden geacht vanaf dag één hetzelfde te kunnen als ervaren collega's (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Hoewel onderzoek aantoont dat het niet altijd evident is voor elke leraar om een klasklimaat te creëren waarin alle leerlingen voldoende kansen krijgen (Fantilli & McDougall, 2009), waar autoriteit verworven en discipline bewaard wordt (Schuck et al., 2012), en waar correct wordt omgegaan met diverse onderwijsbehoeften (Grimsaeth et al., 2008; Veenman, 1984), geven de beginnende leraren aan vooral nood te hebben aan aanvangsbegeleiding op bepaalde momenten. Zo wordt de ondersteuning die gericht is op de eerste momenten in de onderwijsloopbaan zoals het opstellen van een rapport, het voorbereiden van een multidisciplinair overleg of doorheen de eerste weken van het schooljaar, enorm goed onthaald. Opvallend is wel dat één op de vijf beginnende leraren aangeeft geen nood te hebben aan aanvangsbegeleiding. De participanten van de focusgroepen duiden daarbij op het belang om met de beginnende leraren in dialoog te gaan en in kaart te brengen wat maakt dat deze leraar aanvangsbegeleiding als irrelevant beschouwt. Daarbij stellen zij zich ook de vraag of beginnende leraren wel voldoende kennis hebben over het begrip aanvangsbegeleiding. Aanvangsbegeleiding is namelijk een gelaagd containerbegrip (Bracke et al., 2019; De Vos et al., 2018) waardoor misschien bijvoorbeeld korte informele gesprekken voor sommige beginnende leraren niet als aanvangsbegeleiding worden beschouwd, terwijl dit in de onderwijsliteratuur wel als een onderdeel van aanvangsbegeleiding gezien wordt (Froehlich, 2015; Gerken, 2016).

De specifieke rol van een mentor

In tegenstelling tot voorgaand onderzoek, dat aantoont dat aanvangsbegeleiding vaak herleid wordt tot de aanwezigheid van een mentor (Jokinen et al., 2012; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Smith & Ingersoll, 2004), blijkt uit deze studie dat naast mentorschap er tal van andere activiteiten zijn die deel uitmaken van een aanvangsbegeleidingstraject. Zo worden bijvoorbeeld ook bijeenkomsten met schoolleiders en/of ervaren leraren ingepland, fysieke cursussen en studiedagen bijgewoond, een algemene/administratieve introductie gegeven, of portfolio's en dagboeken ingevuld. Naast deze formele activiteiten, maken, volgens de participanten van de focusgroepen, ook informele momenten deel uit van een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding. De onderwijsliteratuur bevestigt dat de combinatie van formele en informele elementen in aanvangsbegeleiding ondersteunend is (Bickmore & Bickmore, 2010; Mansfield et al., 2014). Daar waar in de literatuur vooral de focus ligt op het uitwisselen van ervaringen, advies en didactisch materiaal in

bijvoorbeeld de leraarskamer (Deketelaere et al., 2004; Kelchtermans, 2006; Ooghe et al., 2016), duiden de participanten van de focusgroepen vooral op het belang van een vertrouwensrelatie. Enkele aanvangsbegeleiders geven daarbij aan dat het wegens tijdsgebrek niet altijd mogelijk is om die sociale verbondenheid met beginnende leraren te verkrijgen (Struyve et al., 2016).

De ervaren aanvangsbegeleiding

Mede door bovenvermelde reden gaven de beginnende leraren aan de aanvangsbegeleiding niet altijd als positief te hebben ervaren. Daarnaast kan de controle van een schoolleider soms een gevoel van onveiligheid en onzekerheid teweegbrengen, een terugkerend fenomeen waar beginnende leraren reeds geruime tijd mee kunnen te kampen krijgen (Tickle, 2000; Veenman, 1984). Door de recentelijke verkorting van het TADD-statuut vrezende de participanten van de focusgroepen dan ook dat schoolleiders nog sneller in de evaluatieprocedure van de leraren terecht zullen komen en het gevoel van onzekerheid of onveiligheid bij beginnende leraren zal toenemen. Een goedbedoelde maatregel die misschien uiteindelijk ervoor kan zorgen dat beginnende leraren toch het lerarenberoep verlaten (Kyriacou, 2001).

Het is dan weer geruststellend dat de overgrote meerderheid van de beginnende leraren de eerste jaren in hun onderwijsloopbaan, en meer specifiek de aanvangsbegeleiding waar ze hebben van genoten in het schooljaar 2019-2020, als positief hebben ervaren. De meerderheid van de leraren zijn namelijk zeer enthousiast en tevreden dat ze na drie of meer jaar studies eindelijk in de praktijk kunnen staan (Tickle, 2000). De start van een carrière als leraar wordt namelijk gezien als een periode waarin op een hoog tempo kan bijgeleerd worden (Kessels, 2010) en een periode waarin leraren kunnen laten zien wat ze waard zijn (Tickle, 2000).

De resultaten tonen bovendien aan dat er een grote spreiding is betreffende de kwaliteit van de verkregen aanvangsbegeleiding in het algemeen. Scholen krijgen in Vlaanderen veel autonomie en kunnen zelf kiezen hoe ze aanvangsbegeleiding invullen. Aanvangsbegeleiding varieert dan ook sterk over scholen heen (Rogers et al., 2004; Wong, et al., 2005). Sommige beginnende leraren hebben hun aanvangsbegeleidingstraject als positief beleefd mede dankzij de aanwezigheid van hun mentor, een vertrouwenspersoon bij wie ze terecht kunnen voor steun. Andere leraren gaven echter aan weinig kwaliteitsvolle begeleiding te hebben gekregen. Toch is het belangrijk te benadrukken dat beginnende leraren ook zelf initiatief moeten nemen en proactief aan de slag moeten gaan. Het vragen van hulp en het aangaan van relaties met hun collega's is namelijk een belangrijke voorwaarde om van steun en begeleiding te kunnen genieten (Kelchtermans, 2006; Thomas et al., 2019).

- 6.1.2 OV2a. In welke mate verschilt aanvangsbegeleiding naargelang het type aanstelling (korte versus langdurige aanstelling, parttime versus fulltime aanstelling, lerarenplatform, ...)?
 OV2b. Welke mogelijke verklaringen liggen hier aan de basis?

Cautreels (2008) stelt dat het al of niet ervaren van een praktijkshock, en de intensiteit ervan, afhankelijk is van de tewerkstellingscontext en de begeleiding waar de beginnende leraar van geniet. Dit onderzoek heeft getracht na te gaan of de begeleiding die beginnende leraren kregen, verschilt naargelang de tewerkstellingscontext of het type van aanstelling. Na het analyseren van de data bleek dat het dominante profiel van de beginnende leraren die de vragenlijst invulden, iemand betrof die voor een volledig schooljaar was tewerkgesteld en voltijds aan de slag ging in het schooljaar 2019-2020. Een bevinding die reeds in voorgaand onderzoek ook werd vastgesteld (Thomas, 2019). Tevens was het merendeel van de leraren via de school of de scholengemeenschap aangesteld en slechts een klein aandeel via het lerarenplatform. Daarnaast werkte de overgrote meerderheid van de beginnende leraren in één school. Enkel voor de schaal 'mentor' werd een significante score vastgesteld voor de tewerkstellingsopdracht. Dit wil zeggen dat leraren die voltijds zijn tewerkgesteld, vaker beroep konden doen op een mentor in vergelijking met leraren die deeltijds in een school zijn aangesteld. Deze significante score kan volgens de participanten verklaard worden door het feit dat scholen ervan uitgaan dat beginnende leraren die een voltijdse betrekking hebben, langer in hun team zullen blijven en daarom in hen moeten investeren. Daarnaast geeft een participant (onderzoeker) aan dat beginnende leraren die deeltijds werken juist meer moeilijkheden ervaren. Zij hebben namelijk het gevoel zeer veel te missen, waardoor het voor hen ook moeilijk is om relaties uit te bouwen, inclusief de relatie met een schoolmentor (Marent, 2021). Verder geven enkele aanvangsbegeleiders en pedagogisch begeleiders aan dat de intensiteit van aanvangsbegeleiding voornamelijk in het begin van het schooljaar plaatsvindt. Beginnende leraren die later in het schooljaar het schoolteam, al dan niet deeltijds, vervoegen, zouden mogelijks om die reden ook minder beroep kunnen doen op een schoolmentor.

Voor de andere schalen (d.i. ondersteuning die gericht is op de leraar in de klas, het persoonlijk functioneren, praktische administratieve taken en waar collega's, het onthaal en nascholing deel van uitmaken) zijn geen significante scores gevonden volgens het type van aanstelling (d.i. de tewerkstellingstermijn, de tewerkstellingsopdracht, de wijze van tewerkstelling en het aantal scholen). Het is mogelijk dat dit onderzoek door de beperkte *sample size* van de beginnende leraren, die tewerkgesteld waren in een andere onderwijscontext dan het dominante profiel zoals voorafgaand geschetst, een vertekend, niet representatief beeld heeft neergezet (Field, 2018). De participanten uit de focusgroepen benadrukken dat er in de praktijk wel degelijk grote verschillen zijn op te merken. Zij geven namelijk aan dat het makkelijker is om aan leraren, die voor een volledig schooljaar en voltijds werken binnen één school, aanvangsbegeleiding te voorzien in vergelijking met leraren die bijvoorbeeld in meerdere scholen zijn tewerkgesteld. Deze laatsten vallen vaak uit de boot en ondervinden zelfs meer moeilijkheden. Zo vergen de verschillende werkplekken een

afstemming ('fit') van de eigen opvattingen, waarden, noden en competenties van de beginnende leraar met de specifieke schoolcontext (Kelchtermans & Ballet, 2002). Deze verschillende afstemmingen kunnen leiden tot spanningen die raken aan de professionele identiteit van de beginnende leraar (Flores & Day, 2006; Veenman, 1984). De participanten van de focusgroepen benadrukken dat de scholengemeenschap een rol kan spelen om de spanningen die gepaard gaan met de verscheidenheid aan tewerkstellingscontexten te verlichten.

6.1.3 OV3. Wat zijn de percepties van diverse onderwijsactoren over de actuele aanvangsbegeleiding in Vlaanderen, resulterend uit het nieuwe decreet?

Meerdere focusgroepleden geven aan dat aanvangsbegeleiding geen probleem hoeft te zijn wanneer leraren in meerdere scholen zijn tewerkgesteld op voorwaarde dat deze zich situeren binnen eenzelfde scholengemeenschap. Ze duiden daarbij op het belang van een gezamenlijke gedragen visie door alle schoolleiders van de scholengemeenschap betreffende de startcompetenties, de evaluatiecyclus en de voortgang van de beginnende leraren (Devos et al., 2010). Momenteel worden in heel wat scholengemeenschappen de uren, gekregen voor aanvangsbegeleiding, geclusterd om een overkoepelende aanvangsbegeleider per scholengemeenschap aan te stellen. Deze persoon begeleidt de beginnende leraren en kent de verschillende schoolculturen, afspraken en verwachtingen. Daarbij stellen de participanten van de focusgroepen zich wel de vraag wie welk mandaat heeft en wie welke verantwoordelijkheid opneemt. Hoe scholen aanvangsbegeleiding vormgeven, is echter aan de scholen zelf (Departement onderwijs en vorming, 2019a). Wel moeten ze op basis van de noden en behoeften een professionaliseringsbeleid met inbegrip van aanvangsbegeleiding uitwerken (Crevits, 2018a). Ook aanvangsbegeleiders of mentoren moeten zich mee professionaliseren. De focusgroepleden zijn ervan overtuigd dat niet elke mentor of aanvangsbegeleider zomaar de juiste vaardigheden bezit om een verbindende, coördinerende sleutelfiguur te zijn voor beginnende leraren. Sommige leraren doen dit namelijk vrijwillig, terwijl anderen dit als extra onderdeel bovenop hun takenpakket krijgen (Deketelaere et al., 2004). Onderzoek (Crasborn et al., 2008) toont namelijk aan dat trainingen van mentoren een duidelijk effect hebben op hun begeleidingsvaardigheden. Een verplichte bijscholing is dan ook aan de orde, aangezien een mentor en/of aanvangsbegeleider een belangrijke functie vervult.

Verder bekritisieren de participanten van de focusgroepen aanvangsbegeleiding die ervan uitgaat dat beginnende leraren nog onvoldoende over competenties beschikken en via remediëring deze tekorten moeten compenseren (Gold, 1996). Zij zien de komst van beginnende leraren eerder als een kans om de laatste nieuwe informatie en methoden mee te brengen uit de lerarenopleiding en te introduceren in de school (Johnson et al., 2016; Van Droogenbroeck et al., 2019). Zo wordt de hele school de mogelijkheid geboden om mee te groeien en zich te professionaliseren in de nieuwste technieken en inzichten (Ingersoll & Strong, 2011).

Vanuit deze visie zou aanvangsbegeleiding deel moeten uitmaken van het professionaliseringscontinuüm. Zo kunnen de eerste jaren in het onderwijsveld vanuit dit continuüm gezien worden als een leerfase die voortbouwt op de lerarenopleiding (Merchie et al., 2016). Om dit optimaal te kunnen realiseren, pleiten de participanten van de focusgroepen ervoor dat het Decreet betreffende aanvangsbegeleiding meer middelen moet voorzien om de samenwerking tussen hogescholen, scholen en beginnende leraren te stimuleren. Zo wordt het contrast tussen de beschermende omgeving van de lerarenopleiding en de complexiteit en volledigheid van het lerarenberoep beperkt en kan een eventuele praktijkshock uitblijven (Kelchtermans & Ballet, 2002; Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Ten slotte benadrukken de participanten van de focusgroepen dat aanvangsbegeleiding in twee richtingen werkt: het is een recht van én een plicht voor de beginnende leraren (Departement onderwijs en vorming, 2019a). Zij hebben namelijk recht op een kwaliteitsvolle begeleiding die aansluit bij hun noden en geen *one-size-fits-all* model kent, maar ze hebben ook de plicht om een wederzijds engagement aan te gaan en hun beste zelve te geven. Zij dienen zelf een actieve rol op te nemen in het vormgeven van hun professionele ontwikkeling, maar staan daarin niet alleen (Crevits, 2018a). Aanvangsbegeleiders, mentoren, collega's en schoolleiders hebben daarin elk hun rol te spelen, wat maakt dat aanvangsbegeleiding een zaak van iedereen is (Thomas et al., 2019).

6.2 Beperkingen van het onderzoek

Aan dit onderzoek zijn meerdere methodologische limitaties verbonden. Eerst en vooral zorgt de kleine steekproef van 136 beginnende leraren voor enkele beperkingen. Initieel had dit onderzoek als doel om uitspraken te formuleren over het volledige Vlaamse lager onderwijslandschap, maar gezien de beperkte respons is het niet mogelijk om de data te generaliseren (Field, 2018). Wel kan het onderzoek gezien worden als een verrijking van de bestaande literatuur inzake aanvangsbegeleiding in het lager onderwijs. Ook kan het beperkt aantal leraren dat afwijkt van het dominante profiel van het type van aanstelling mogelijks voor een *bias* in de onderzoeksdata hebben gezorgd, waardoor enkel mentorschap een significante score behaalde voor de tewerkstellingsopdracht. Daarenboven heeft de dataverzameling van het kwantitatieve luik op twee meetmomenten plaatsgevonden, namelijk in juni 2020 en in december 2020. Mogelijks zouden de respondenten die pas in december 2020 de vragenlijst invulden, een half jaar na het afgelopen schooljaar, ook voor een vertekend beeld kunnen zorgen. Verder kunnen geen betrouwbare en valide uitspraken worden gedaan over de schaal 'nascholing'. Vanwege het beperkt aantal items ($n = 3$) was het niet mogelijk om van deze schaal een confirmatorische factoranalyse uit te voeren (Brown, 2015). Ook werden voor de schalen 'leraar in de klas', 'persoonlijk functioneren', 'mentor' en 'onthaal' geen goede waarden voor de fitindicator

RMSEA bekomen. De resultaten dienen dus met de nodige nuancering en voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Een tweede kanttekening heeft betrekking op het atypische schooljaar 2019-2020. Dankzij de coronapandemie doet zich de vraag rijzen of de verkregen aanvangsbegeleiding van 2019-2020 een echte representatie is van een normaal schooljaar. Scholen hebben zich immers snel moeten aanpassen en noodgedwongen moeten overschakelen op digitaal onderwijs, waardoor aanvangsbegeleiding niet meteen prioritair op hun agenda stond.

Daarnaast polste het kwantitatieve luik naar de ervaren aanvangsbegeleiding van beginnende leraren. Zulke ervaringen zijn steeds subjectief gekleurd. De ene beginnende leraar kan een activiteit helemaal anders ervaren hebben dan de andere. Ook zijn woorden zoals ‘aanvangsbegeleiding’, ‘mentor’, en ‘aanvangsbegeleider’ gelaagde termen die mogelijks niet door iedereen even gelaagd begrepen worden. Een beginnende leraar die bijvoorbeeld informele momenten als aanvangsbegeleiding ziet, kan dan weer door een andere beginnende leraar niet als aanvangsbegeleiding worden beschouwd.

Ondanks deze beperkingen, zorgt het *mixed-method design* van dit onderzoek voor een methodologische troef. De combinatie van kwantitatieve gegevens van beginnende leraren en de kwalitatieve data van diverse onderwijsactoren hebben ervoor gezorgd dat dit onderzoek rijke data heeft gegenereerd en verschillende perspectieven heeft samengebracht inzake aanvangsbegeleiding in het lager onderwijs. Door beide soorten data te combineren, heeft dit onderzoek getracht mogelijke verklaringen voor bepaalde opvallende resultaten te bekomen en extra duiding te geven bij bepaalde cijfers.

6.3 Suggesties vervolgonderzoek

Het Vlaamse onderwijslandschap heeft een autonoom karakter waar scholen zelf de keuze hebben hoe ze hun professionaliseringsbeleid inzake aanvangsbegeleiding kunnen vormgeven. Om een meer volledig beeld te verkrijgen over de georganiseerde aanvangsbegeleiding is het belangrijk om in vervolgonderzoek ook schoolleiders, aanvangsbegeleiders, mentoren en zelfs collega's grootschalig te bevragen. Op die manier kan concreet worden nagegaan hoe scholen de vrijgemaakte middelen invullen en welke percepties zij inzake aanvangsbegeleiding hebben. Daarbij zou het ook interessant zijn om expliciet in te zoomen op mentorschap. Uit de resultaten blijkt namelijk dat de participanten er niet van overtuigd zijn dat iedere leraar de juiste capaciteiten bezit om het mentorschap naar behoren uit te voeren. Daarom zou vervolgonderzoek specifiek kunnen inzoomen op de rol van de mentor en/of aanvangsbegeleider en hun vaardigheden concreet in kaart brengen.

Desondanks de invoering van de CAO XI geven enkele beginnende leraren aan dat zij in het schooljaar 2019-2020 nog niet hebben genoten van aanvangsbegeleiding, evenals een bevinding die enkele onderwijsinspecteurs bevestigden. Ook gaven één op de vijf beginnende leraren aan geen nood te hebben aan aanvangsbegeleiding. Verder kwalitatief onderzoek is nodig om mogelijke beweegredenen en oorzaken van dit gebrek aan aanvangsbegeleiding te onderzoeken.

Ten slotte zou vervolgonderzoek zich specifiek kunnen focussen op de startcompetenties van beginnende leraren inzake het uitbouwen en aangaan van sociale netwerken. Beginnende leraren moeten namelijk zelf initiatief nemen en proactief aan de slag gaan. Het vragen van hulp en het aangaan van relaties met hun collega's is een belangrijke voorwaarde om van steun en begeleiding te genieten (Kelchtermans, 2006; Thomas et al., 2019). Daarbij doet zich de vraag rijzen of er zomaar kan van worden uitgegaan dat beginnende leraren de juiste competenties bezitten om zelf hun eigen netwerk uit te bouwen?

6.4 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid

Zowel de onderwijsliteratuur als de participanten uit dit onderzoek (d.i. aanvangsbegeleiders, onderwijsinspecteurs, medewerkers van het Departement Onderwijs & Vorming, onderzoekers en pedagogische begeleiders) wijzen op het belang van een professionaliseringscontinuüm, waarbij de professionele ontwikkeling van leraren gezien wordt als een continuüm bestaande uit drie fases: de initiële lerarenopleiding, de inductieperiode en levenslange professionele ontwikkeling (Merchie et al., 2016). Zo zou het beleid meer kunnen investeren om de overgang van de eerste fase, de initiële lerarenopleiding, en de tweede fase, de inductieperiode, zachter te laten verlopen. Meer specifiek zouden extra middelen kunnen ingezet worden om samenwerkingsverbanden tussen scholen en lerarenopleidingen af te sluiten. Mentoren van de lerarenopleiding, schoolmentoren en beginnende leraren zouden met die extra middelen nauwgezet kunnen samenwerken om de 'harde' landing die sommige beginnende leraren ervaren, te beperken en zelfs te verminderen.

Verder blijkt uit de resultaten van dit onderzoek dat collega's slechts in beperkte mate worden betrokken bij de aanvangsbegeleiding in het lager onderwijs. Toch onderstreept de onderwijsliteratuur meermaals het belang van een gedeelde verantwoordelijkheid (Daly, 2010; Thomas et al., 2019). Schoolleiders kunnen in hun schoolteam het socialisatieproces faciliteren door vooral in te zetten op relationele kennis. Aan de hand van sociale netwerkanalyse kan het schoolteam informatie krijgen over wie welke steun (professionele, emotionele of sociale) krijgt en geeft (Thomas, 2019). Met deze kennis kunnen bijvoorbeeld mentoren beginnende leraren wegwijs maken in de netwerken van het schoolteam en daarbij een coördinerende rol opnemen door hen door te verwijzen naar de meest geschikte persoon voor een bepaalde hulpvraag. Tevens

kan deze kennis dienen om collega's te stimuleren om effectief steun te bieden aan zowel beginnende als ervaren leraren.

Daarnaast geeft dit onderzoek de aanbeveling om aanvangsbegeleiding niet te stoppen, zodra het statuut van TADD bereikt is. Momenteel wordt het wettelijk kader uitgeschreven om de duur om het statuut van TADD te verwerven weer te verkorten met een jaar (Vlaamse overheid, 2021). Beginnende leraren zouden dan na één schooljaar het statuut kunnen aanvragen. Ook wordt in de CAO XI vermeld dat de vrijgemaakte middelen voor aanvangsbegeleiding enkel gelden voor beginnende leraren die nog niet het statuut van TADD hebben verworven, en dus zou aanvangsbegeleiding met andere woorden na één schooljaar kunnen stopgezet worden. Dit proefschrift pleit er dan ook voor om aanvangsbegeleiding niet stop te zetten na één jaar, maar aanvangsbegeleiding te integreren in het personeels- en professionaliseringsbeleid zodanig dat het net een langdurig karakter kent. Schoolleiders dienen daarbij in te spelen op de noden van de beginnende leraren, waardoor flexibel kan omgegaan worden met de duur van het aanvangsbegeleidingstraject.

Het is dan ook uitermate belangrijk dat aanvangsbegeleiding geen vast traject inhoudt, maar steeds met de context van de beginnende leraar rekening houdt. Zo heeft dit onderzoek aangetoond dat het minder evident is om beginnende leraren van kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding te voorzien die in meerdere scholen of deeltijds aan de slag gaan. Daarom raadt dit proefschrift scholen en scholengemeenschappen aan om zoveel mogelijk leraren tewerk te stellen binnen één school. Indien dit niet mogelijk is, kunnen beginnende leraren binnen één scholengemeenschap tewerkgesteld worden.

De pedagogisch-didactische autonomie die kenmerkend is voor het Vlaamse onderwijslandschap, laat toe dat scholen en scholengemeenschappen zelf invulling kunnen geven aan het aanvangsbegeleidingstraject. Sommige focusgroepleden opperden voor het clusteren van de uren op het niveau van de scholengemeenschap, terwijl anderen aangaven dat sommige scholen meer gebaat zijn met aanvangsbegeleiding enkel op schoolniveau. Scholen dienen hierin zelf een doordachte keuze te maken. Daarbij is het belangrijk dat op het niveau van de scholengemeenschap duidelijke afspraken worden gemaakt betreffende de startcompetenties, de evaluatiecyclus en de voortgang van de beginnende leraren.

Ten slotte pleitten enkele participanten voor een verplichte opleiding voor mentoren en aanvangsbegeleiders. Pedagogische begeleidingsdiensten en hogescholen kunnen op deze vraag inspelen door opleidingen aan te bieden die specifiek gericht zijn op het ontwikkelen van vaardigheden voor mentoren. Zo moet er specifiek aandacht worden besteed aan de coördinerende en verbindende rol van de mentor, alsook de juiste coachings- en evaluatievaardigheden.

7 Conclusie

In deze masterproef is onderzocht hoe de extra middelen – vrijgemaakt voor aanvangsbegeleiding – worden ingezet in het lager onderwijs, welke vormen aanvangsbegeleiding aanneemt en of de verkregen aanvangsbegeleiding verschilt naargelang het type van aanstelling. Doorheen de resultaten is duidelijk geworden dat aanvangsbegeleiding vooral wordt georganiseerd in de vorm van onthaal en ondersteuning in het persoonlijk functioneren van beginnende leraren. Aanvangsbegeleiding waar collega's worden ingeschakeld komt het minst aan bod. Scholen dienen ook op dit aspect in te zetten in hun aanvangsbegeleidingsprogramma, zeker wanneer wordt uitgegaan van een gedeelde verantwoordelijkheid voor opleiding en professionalisering van leraren. De ondersteuning van collega's, naast de mentor, zal daarbij uitermate zinvol zijn.

Verder valt op te merken dat mentorschap de meest populaire vorm van (formele) aanvangsbegeleiding blijkt te zijn. Ondanks de afschaffing van de mentoruren van enige tijd geleden, lijken de meeste scholen toch terug te grijpen naar deze vorm. Echter geven de beginnende leraren aan dat de kwaliteit van de ondersteuning van mentoren sterk varieert. Mede daarom pleiten diverse onderwijsactoren voor een verplichte opleiding voor mentoren en aanvangsbegeleiders. Daarnaast geven zij ook aan dat 'aanvangsbegeleiding op maat' de norm moet zijn. Aanvangsbegeleiding mag namelijk geen *one-size-fits-all* methodiek inhouden, maar moet juist inspelen op de diverse noden van beginnende leraren. Door bijvoorbeeld de aanvangsbegeleidingsuren te clusteren op het niveau van de scholengemeenschap, kan volgens hen tot een meer pragmatische invulling van aanvangsbegeleiding worden gekomen.

Wat het type van aanstelling betreft zijn er geen significante scores waargenomen, uitgezonderd voor mentorschap en de tewerkstellingsopdracht. Leraren die voltijds zijn tewerkgesteld, kunnen vaker beroep doen op een mentor in vergelijking met leraren die deeltijds zijn aangesteld.

Ten slotte wijzen diverse onderwijsactoren op het feit dat aanvangsbegeleiding een recht en een plicht inhoudt. Meer bepaald hebben beginnende leraren recht om kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding te krijgen, maar hebben zij ook de plicht om een actieve rol te vervullen in de vraag naar steun en begeleiding. Het is met andere woorden een wederzijds engagement dat de school en de beginnende leraar samen aangaan. Door de recente beleidsaandacht voor aanvangsbegeleiding merken de participanten uit de focusgroepen én de beginnende leraren zelf op dat steeds vaker dat wederzijds engagement wordt aangegaan. Dit heeft als gevolg dat steeds meer leraren in de eerste jaren van hun onderwijsloopbaan de nodige steun en begeleiding krijgen, wat – hopelijk – uiteindelijk resulteert in een stagnatie of zelfs een daling van de uitstroomcijfers van beginnende leraren.

Referenties

- Abbott, A. 1988. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Atteberry, A., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). *Do first impressions matter? Improvement in early career teacher effectiveness* (CEPWC Working Paper Series No. 11). NBER Working Paper Series. Virginia. Geraadpleegd via <http://www.nber.org/papers/w19096>
- Baarda, D., de Goede, M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek voor kwalitatief onderzoek*. Groningen- Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Baker-Doyle, K. J. (2012). First-year teachers' support networks: Intentional professional networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8(1), 65–85. doi: 10.1080/1547688X.2012.641870
- Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2011). *Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen. Samenvatting over mentoring*. Rapport OBPWO 07.01. Leuven: K.U. Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en –vernieuwing.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven : over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Beleidsgroep aanvangsbegeleiding (2014). *Resultaten van de beleidsgroep aanvangsbegeleiding*. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Berry, J. R. (2009). *The novice teacher's experience in sense-making and socialization in urban secondary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas.
- Bickmore, D., & Bickmore, S. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006–1014. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.043
- Boeije, H., 't Hart, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam, Nederland: Boom Lemma Uitgevers.
- Bordens, K.S., Abbott, B.B. (2014). *Research design and methods. A process approach*. New York: McGraw-Hill Education.
- Bracke, G., De Lathouwer, B., Michels, S., & Permentier, L. (2019). *PWO-Startkracht!* Geraadpleegd via <https://sites.arteveldehogeschool.be/startkracht/>
- Broughman, S. P., & Rollefson, M. R. (2000). *Teacher supply in the United States: Sources of newly hired teachers in the public and private schools, 1987-88 to 1993-94*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research (Second Edition)*. New York: Guilford Press.
- Callaert, H. (z.j.). *Steekproefmethoden* [Cursus]. Geraadpleegd op http://www.uhasselt.be/documents/uhasselt@school/lesmateriaal/statistiek/Lesmateriaal/Steekproefmethoden_04.pdf
- Cautreels, P. (2008). *Met beginnende leraren op weg naar professionaliteit. Studie- en werkboek voor mentoren en schoolteams*. Mechelen: Plantyn.
- Cautreels, P. (2010). Begeleiding van nieuwe leraren: een overbodige luxe of toch een 'must' voor scholen? In De Coen et al. (Red.), *Handboek Beleidvoerend vermogen* (pp. 1- 34). Universiteit Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen.
- Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). Preparation, recruitment, and retention of teachers. *Unesco*, 5, 26. Geraadpleegd via <http://www.unesco.org/iip/>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74.
- Craig, C. (2017). International teacher attrition: Multiperspectival views (Editorial to Special Issue). *Teachers and Teaching: Theory & Practice* 23, 859-862.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and teacher education*, 24, 199-514.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3th Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Crevits, H. (2014). *Beleidsnota onderwijs 2014-2019*. Brussel: Vlaamse Parlement. Geraadpleegd via <http://www.Vlaanderen.be>
- Crevits, H. (2018a). *Uitval jonge leerkrachten – Maatregelen*. Geraadpleegd via <http://docs/vlaamsparlement.be/pfile?id=1391230>
- Crevits, H. (2018b). *CAO XI: Protocol van de onderhandelingen die gevoerd werden betreffende een akkoord van sectoriale sociale programmatie voor de jaren 2015-2019 voor de sector "Onderwijs" van de Vlaamse Gemeenschap tussen de Vlaamse Regering en de representatieve vakorganisaties ACOD, FCSOD en VSOA*.
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.

- De Boer, F. (2006). Mixed Methods: een nieuwe methodologische benadering. *KWALON*, 32(2), 5-10.
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 6–27. doi: 10.1080/02619768.2016.1246530
- De Vos, S., De Wilde, J., & Beusaert, S. (2018). *Start to teach: Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leerkrachten (Cahiers voor didactiek 17)*. Deurne: Wolters-Plantyn.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2014). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van de Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2013). *Arbeidsmarktprognose 2011-2015*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2019a). *De tijdelijke aanstelling van bepaalde duur en van doorlopende duur in een verwervingsambt*. Geraadpleegd op 2 mei 2020 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15412>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2019b). *Toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2015-2025*. Geraadpleegd op 26 april 2020 via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/de-toekomstige-arbeidsmarkt-voor-onderwijspersoneel-in-vlaanderen-2018-2028-1>
- Devos, G., & Tuytens, M. (2013). De loopbaan van leraren en het belang van professionele leergemeenschappen. In R. Vanderlinde, M. Tuytens, I. Ruys, & M. Valcke (Reds.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 57–68). Gent: Academia Press.
- Devos, G., Van Petegem, P., Delvaux, E., Feys, E., & Franquet, A. (2010). OBPWO 07.02. *De evaluatie van scholengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs*. Gent, Antwerpen, België: Universiteit Gent, Universiteit Antwerpen.
- Devos, G., Van Petegem, P., Van Hoof, J., Delvaux, E., & Vekeman, E. (2013). *Evaluatie van het onderwijspersoneel: beleid en praktijk in het Vlaamse secundair onderwijs, centra voor leerlingenbegeleiding en voor volwassenenonderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518–540.
- Elliott, J., Heesterbeek, S., Lukensmeyer, C.J., & Slocum, N. (2005). *Participatory methods toolkit. A practitioner's manual* [Gids]. Brussel, België: Koning Boudewijnstichting, Vlaams Instituut voor Wetenschappelijk en Technologisch Aspectenonderzoek.
- Engels, N. (2013). Van beginnende tot ervaren leraar. Een continuüm in professioneel leren. In R. Vanderlinde, M. Tuytens, I. Ruys, & M. Valcke (Reds.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 69–80). Gent: Academia Press.

- Erzberger, C., & Kelle, U. (2003). Making inferences in mixed methods: the rules of integration. In Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 457-488). Thousand Oaks: Sage.
- Ewing, R., & Manuel, J. (2005). Retaining quality early career teachers in the profession: New teacher narratives. *Change: Transformations in Education*, 8(1), 1-16.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.021
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. College Park, Maryland: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 5th edition. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. doi: 10.1016/j.tate.2005.09.002
- Fox, A., Deaney, R., & Wilson, E. (2010). Examining beginning teachers' perceptions of workplace support. *Journal of Workplace Learning*, 22(4), 212–227. doi: 10.1108/13665621011040671
- Fox, A., & Wilson, E. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107.
- Froehlich, D. (2015). *Old and Out? Age, employability and the role of learning*. (Unpublished doctoral dissertation). Maastricht: Maastricht University.
- Gerken, M. (2016). *How do employees learn at work? Understanding informal learning from others in different workplaces*. (Unpublished doctoral dissertation). Maastricht: Maastricht University.
- Glesne, C. (2011). Prestudy tasks: Doing what is good for you. In G. Van Hove & L. Claes (Eds.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp. 1– 37). Hampshire, Great Britain: Pearson Education Limitation.
- Goddard, J. T. & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349-365.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York, NY: Macmillian.
- Grimsæth, G., Nordvik, G., & Bergsvik, E. (2008). The newly qualified teacher: A leader and a professional? A Norwegian study. *Journal of In-Service Education*, 34(2), 219-236.

- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research.
- Henry, G. T., Bastian, K. C., & Fortner, C. K. (2011). Stayers and leavers: Early-career teacher effectiveness and attrition. *Educational Researcher*, 40(6), 271–280. doi: 10.3102/0013189X11419042
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. doi: 10.1016/j.tate.2008.09.001
- Hodgson, K. W. (2013). *Why should they stay? A social network analysis of teacher retention*. University of Southern California.
- Hopkins, M., & Spillane, J. P. (2014). Schoolhouse teacher educators: Structuring beginning teachers' opportunities to learn about instruction. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 327–339. doi: 10.1177/0022487114534483
- Howitt, D. (2011). Thematic analysis. In G. Van Hove & L. Claes (Eds.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp. 179–203). Hampshire, Great Britain: Pearson Education Limitation.
- Howitt, D., Cramer, D., Hermans, J., & Rouckhout, D. (2007). *Methoden en technieken in de psychologie*. Amsterdam, Nederland: Pearson Education.
- Hu, L.-t., & Bentler, P.M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Huling-Austin, L., Odell, S., Ishler, P., Kay, R., & Edelfelt, R. (1989). *Assisting the beginning teacher*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Hunt, J. B., Darling-Hammond, L., Alvarado, A., Bryant, A. L., Castor, B., Chan, I. H., ... Wise, A.E. (2003). *No dream denied: A pledge to America's children* (Summary report). Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. doi: 10.3102/0034654311403323
- Inman, D., & Marlow, L. (2004). Teacher retention : Why do beginning teachers remain in the profession? *Education*, 124(4), 605–614.
- Jansen, K. J., Corley, K. G., & Jansen, B. J. (2007). E-survey Methodology. In R. A. Reynolds, R. Woods, & J. D. Baker (Eds.), *Handbook of Research on Electronic Surveys and Measurements* (pp. 1-8). Hershey: Idea Guildford Press.

- Johnson, S. & Birkeland, S. (2003). Pursuing a sense of success: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581-617.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., et al. (2016). *Promoting early career teacher resilience: A socio-cultural and critical guide to action*. London-New York: Routledge.
- Jokinen, H., Heikkinen H.L.T., & Morberg, A. (2012). Chapter 11. The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. In P. Tynjälä, M.J. Stenström, M. Saarnivaara (Ed.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (p. 169-185). doi: 10.1007/978-94-007-2312-2_11
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. doi: 10.1080/13540600902875332
- Kelchtermans, G. (2018). Dump het deficit-denken over de debutant. In S. De Vos, J. De Wilde & S. Beusaert (Eds.), *Start to teach. Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs* (pp. 9-17). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. In A. Sullivan, B. Johnson & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers* (pp. 83-98). Singapore: Springer.
- 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. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00053-1
- Keppens, K., & Thomas, L. (2019). Van theorie naar praktijk : welke airbag vangt de shock op? In W. Vantieghem & I. Van de Putte (Eds.), *Vol potentieel : krachtig lesgeven in diversiteit* (pp. 219–232). Acco.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* (Doctoral dissertation). Leiden University: The Netherlands.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299- 302. doi: 10.1136/bmj.311.7000.299
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups : a practical guide for applied research*. 4th ed. Los Angeles (Calif.): SAGE.
- Korzilius, H. (2000). *De kern van survey-onderzoek*. Assen: Van Gorcum.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions of future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547–567. doi: 10.1080/13540602.2014.937958
- Marent, S. (2021). *De professionele ontwikkeling van beginnende leerkrachten: tijd en relaties in de inductiefase*. Universiteit Gent. Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen ; KU Leuven. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the 'Black Box of Institutionalization. *American Journal of Education*, 122, 303-336.
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early Career Teacher Professional Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95–113. doi: 10.1080/13598660500480282
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G. & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leerkrachten in kaart brengen?* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Michiels, E. (2002). Aanvangsbegeleiding, meer dan een draaiboek. *Impuls*, 33(2), 51-56.
- Mitescu, M. (2014). How do beginning teachers employ discursive resources in learning and affirming their professional identity? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 128, 29–35. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.113
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 19–23). Alexandria, VA: ASCD.
- Moolenaar, N., Slegers, P. J. C., Daly, A. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and teacher education*, 28(2), 251-262.
- Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met NVivo*. Leuven, België: Acco.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2015). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. doi:10.1016/j.tate.2010.06.010
- Norman, P. J., & Feinman-Nemser, S. (2005). Mind Activity in Teaching and Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679-697.
- Onderwijsinspectie (2013). *Onderwijsspiegel 2013. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Onderwijsinspectie (2017). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit. Samen zorgen we ervoor*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/het-referentiekader-voor-onderwijskwaliteit-ok>

- Ooghe, L., Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Het sociaal netwerk van beginnende leraren in relatie tot hun professioneel zelfverstaan: een exploratief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, *93*(3), 178–204.
- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *18*(2), 249–262. doi: 10.1080/13540602.2012.632266
- Piggot-Irvine, E., Aitken, H., Ritchie, J., Ferguson, P. B., & McGrath, F. (2009). Induction of newly qualified teachers in New Zealand. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *37*(2), 175–198. doi:10.1080/13598660902804030
- Plochg, T., & van Zwieten, M. C. B. (2007). Kwalitatief onderzoek. In T. Plochg, R. Juttmann, N. Klazinga, & J. Mackenbach (Eds.), *Handboek gezondheidszorgonderzoek* (pp. 77–93). Geraadpleegd via http://www.myravanzwieten.nl/pdf/pub_artikelen_hoofdstukken/Handboek_Gezondheidszorgonderzoek_H6.pdf
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). “I’ve decided to become a teacher”: Influences on career change. *Teacher and Teacher Education*, *21*, 475–489. doi: 10.1016/j.tate.2005.03.007
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers’ development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, *36*, 166–177.
- Rogers, M., Lopez, A., Lash, A., Schaffner, M., Shields, P., & Wagner, M. (2004). *Review of research on the impact of beginning teacher induction on teacher quality and retention* (SRI Project P14173). Geraadpleegd via <http://www.teachers.net/wong/APR10/ResearchontheImpactof-Induction.pdf>
- Saveyn, J. (2006). *Aanvangsbegeleiding en mentorschap in het basisonderwijs*. Geraadpleegd via http://www.kerknet.be/vic.onderwijs.mb/pages/pdf/visie_op_aanvangsbegeleiding_en_mentorschap.pdf
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, *8*(2), 23–74. doi: 10.1002/0470010940
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., & Russell, T. (2012). *Becoming a teacher: Stories from the classroom*. Dordrecht: Springer.
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers’ self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *15*(1), 85–101. doi: 10.1080/17408980902731350
- Simmons, P. E., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnigan, B., Crockett, D., ... Labuda, K. (1999). Beginning teachers: Beliefs and classroom actions. *Journal of Research in Science Teaching*, *36*, 930–954. doi: 10.1002/(SICI)1098-2736(199910)36:8%3C930::AID-TEA3%3E3.0.CO;2-N
- Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, *117*, 1–36.

- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction? *American Educational Research Journal*, 41, 681-714.
- Snoek, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Norgaard, D.J., & Pachler, N. [European Commission, Directorate-General for Education and Culture] (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policy makers*. Geraadpleegd via http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf
- Struyf, E. (2018). Aanvangsbegeleiding in het (secundair) onderwijs: ontwikkeling en validering van een vragenlijst om ondersteuningsinitiatieven in kaart te brengen. In De Vos, De Wilde & Beusaert (Eds.), *Start to teach: Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs* (pp. 33-53). Antwerpen: Garant.
- Struyve, C. (2017). De problematiek van de jonge en ervaren leraar: De dichotomie voorbij [The problem of the young and experienced teacher: Beyond the dichotomy]. In W. Steensels & L. De Man (Eds.), *Leerkrachten en hun loopbaan. Evolutie of stilstand* (pp. 78-105)? Politeia Uitgeverij.
- Struyve, C., Daly, A., Vandecandelaere, M., Meredith, C., Hannes, K., & De Fraine, B. (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 198-218. doi: 10.1108/JPC-01-2016-0002
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45. doi: 10.1016/j.tate.2014.06.002
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2012). Leraar zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studiën*, 89, 3-19.
- Thomas, L. (2019). *Unravelling primary school teachers' induction period from a social network perspective*. Ghent University, Gent.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106-132.
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession : the power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160-188.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: the way ahead*. Buckingham: Open University Press.
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451-474. doi: 10.1080/0305764X.2014.987642
- Tschannan-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2007). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1

- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, *14*(1), 11–33. doi: 10.1007/s11618-011-0175-6
- Van Droogenbroeck, F., Hélène, L., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *Talis 2018 Vlaanderen. Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Van Hove, G. (2014). *Qualitative research for educational sciences: second edition*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Van Hove, G., & Claes, L. (2011). *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- van Kregten, A. & Moerkamp, T. (2004). *Startende leraren in het buitenland. Begeleiding van beginnende leraren in Canada, Engeland, Frankrijk, de Verenigde Staten en Zwitserland*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).
- Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2013). Learning to get along at work. *Phi Delta Kappan*, *94*(7), 33–37. doi: 10.1177/003172171309400713
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, *54*, 143–178.
- Vlaamse overheid. (2021). *Herziening tijdelijke aanstelling, vaste benoeming, functiebeschrijving en evaluatie*. Geraadpleegd via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/herziening-tijdelijke-aanstelling-vaste-benoeming-functiebeschrijving-en-evaluatie>
- VLOR. (2019). *Investeren in ambitie. Onderwijskansen voor iedereen. Memorandum 2019-2024*. Geraadpleegd op 27 april 2020 via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/de-toekomstige-arbeidsmarkt-voor-onderwijspersoneel-in-vlaanderen-2018-2028-1>
- Watson, K., Steele, F., Vozzo, L., & Aubusson, P. (2007). Changing the subject: Retraining teachers to teach science. *Research in Science Education*, *37*(2), 141–154. doi: 10.1007/s11165-006-9019-4
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, *15*(8), 861–879. doi:10.1016/S0742-051X(99)00040-2
- Wong, H. K., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Delta Kappan*, *86*(5), 379–384. Geraadpleegd via http://www.cyb.com.cn/webcyb/cybnet.nsf/-PDK_Article_Jan05.pdf
- Worthy, J. (2015). 'It didn't have to be so hard': The first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *18*(3), 379–398. doi:10.1080/09518390500082699

Bijlagen

Bijlage 1: Facebook-oproep beginnende leraren

Facebookbericht

ONLINE VRAGENLIJST
OVER AANVANGSBEGELEIDING BIJ BEGINNENDE LERAREN
LAGER ONDERWIJS

WAT?
Een grootschalige **anonieme** enquête over de aanvangsbegeleiding waar jij het afgelopen schooljaar - al dan niet - hebt van genoten.
Duur: 20-tal minuten 🕒

VOOR WIE?
Beginnende leraren lager onderwijs die **maximum twee schooljaren** zijn afgestudeerd en nog niet TADD zijn.

WAAROM?
Help mee in kaart brengen hoe beginnende leraren momenteel ondersteund en begeleid worden en hoe dit in de toekomst (nog) kan verbeterd worden! 🙌

UNIVERSITEIT GENT
Contactgegevens: Dries.Marien@ugent.be
FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

! Gezocht: beginnende leraren lager onderwijs voor grootschalige (anonieme) enquête over aanvangsbegeleiding !

Link enquête: <https://bit.ly/2U2RRgW>

Ben jij een beginnend leraar lager onderwijs die maximaal twee schooljaren is afgestudeerd en nog niet het statuut van TADD heeft? Dan ben jij de geschikte kandidaat voor deze vragenlijst die peilt naar de aanvangsbegeleiding waar jij het afgelopen schooljaar - al dan niet – hebt van genoten.

Link enquête: <https://bit.ly/2U2RRgW>

Sinds het schooljaar 2019-2020 is aanvangsbegeleiding voor beginnende leraren een recht en plicht. Via deze enquête wensen we na te gaan hoe beginnende leraren het afgelopen schooljaar de ondersteuning en begeleiding van scholen en/of scholengemeenschappen hebben ervaren.

De enquête duurt ongeveer een 20-tal minuten 🕒 en verloopt volledig anoniem! 🙈

Jij wilt toch ook een kwaliteitsvolle ondersteuning en begeleiding in je eerste jaren in het onderwijs? Help ons mee in kaart brengen hoe beginnende leraren momenteel ondersteund en begeleid worden en hoe dit in de toekomst (nog) kan verbeterd worden! 💪

Delen en taggen mag altijd !!!

Link enquête: <https://bit.ly/2U2RRgW>

Bijlage 2: conceptmail naar schoolleiders in verband met online survey

Mail schoolleiders/leider van scholengemeenschappen

Titel mail: Grootschalige enquête 'Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht voor beginnende leraren'

Geachte directie,
Beste beginnende leraar,

In het kader van mijn masterproefonderzoek wordt momenteel vanuit de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent over heel Vlaanderen een **grootschalige enquête** uitgevoerd bij beginnende leraren lager onderwijs. Het onderzoek peilt naar de aanvangsbegeleiding waar zij het afgelopen schooljaar (2019-2020) hebben van genoten. Enkel beginnende leraren die **maximum drie schooljaren** zijn **afgestudeerd** en die het afgelopen schooljaar nog **niet** het statuut van tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (**TADD**) hebben verworven, komen in aanmerking voor het invullen van deze enquête.

Via deze mail vragen wij u graag of u deze enquête en mail wil verspreiden onder de beginnende leraren binnen uw school die voldoen aan bovenvermelde voorwaarden. Op die manier kan een zo breed mogelijk en duidelijk beeld worden gevormd over hoe beginnende leraren tijdens de eerste jaren in het onderwijs ondersteund en begeleid worden. De resultaten van de online vragenlijst worden in een later stadium van het onderzoek via focusgroepen teruggekoppeld naar bepaalde onderwijsactoren zoals experts, directies, werknemers van het Departement O&V en pedagogische begeleiders en heeft als doel aanvangsbegeleiding in de toekomst te verbeteren.

De enquête neemt ongeveer een 20-tal minuten in beslag en zal volledig **anoniem** verlopen. Deelnemende leraren kunnen – bij de afronding van het onderzoek – intekenen om een samenvatting van de onderzoeksresultaten te ontvangen met een bijbehorende praktijkbijdrage.

Via volgende link kunt u de online vragenlijst invullen: <https://bit.ly/2IqUeb6>

Wij hopen alvast op een positieve reactie en danken u voor uw tijd en moeite.

Met vriendelijke groet,
Dries Mariën (verantwoordelijk onderzoeker)

ook namens dr. Laura Thomas (verantwoordelijk promotor)

Bijlage 3: informed consent online survey



Privacy

*Als u toestemt om aan dit onderzoek mee te werken, dan betekent dit dat u de uitleg over de aard van de vragen die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden, hebt ontvangen. Daarnaast geeft u toestemming om enkele algemene gegevens, namelijk leeftijd, geslacht, opleiding, beroepsprofiel en ervaring m.b.t. aanvangsbegeleiding (en indien u dit wenst ook uw e-mailadres) te delen met de onderzoekers. De gegevens worden op een anonieme wijze bewaard, verwerkt en gerapporteerd. De verzamelde gegevens zullen in het kader van onderzoek (her)gebruikt worden en zullen elke scholengroep informeren over de huidige aanvangsbegeleiding ervaren door beginnende leraren in hun scholengemeenschap. Deze rapportage verloopt volledig anoniem. De Universiteit Gent is verantwoordelijk voor de opslag en bewaring van de verzamelde persoonsgegevens. Indien gewenst kan je steeds Hanne Elsen (privacy@ugent.be) contacteren bij vragen over de bescherming van je persoonlijke informatie.

U kunt op elk moment beslissen om niet langer deel te nemen aan dit onderzoek, zonder dat daarvoor een reden moet worden gegeven. Indien u meer informatie wenst, aarzel dan niet om contact op te nemen met Dries Mariën, verantwoordelijk onderzoeker (Dries.Mariën@UGent.be). Daarnaast kunt u na afloop van de studie, eens de resultaten bekend zijn, een samenvatting van de onderzoeksbevindingen krijgen.

Door hieronder op "Ja" te klikken, verklaar ik uit vrije wil deel te nemen aan het wetenschappelijk onderzoek 'Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht bij beginnende leraren' en de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent.

📌 Kies één van de volgende antwoorden

✓ Maak uw keuze...
Ja
Nee

Bijlage 4: codeboek survey

 **FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN**

**VAKGROEP
ONDERWIJSKUNDE**

Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht voor beginnende leraren.

Vragenlijst



Contactgegevens
Dries Mariën
Dries.Mariën@ugent.be

[Titel van de enquête]

Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht

[Beschrijving]

Beste **leraren lager onderwijs**

Als beginnend leraar kom je tijdens je eerste jaren terecht in nieuwe omgevingen waar er veel van jou verwacht wordt. Je wordt blootgesteld aan tal van uitdagingen die je verder doen groeien en ontwikkelen als leraar. Om de overgang van de lerarenopleiding naar de effectieve klaspraktijk vlot te laten verlopen, voorziet de Vlaamse overheid middelen om jou hierin te begeleiden.

[Welkomstekst]

Als beginnend leraar heb je namelijk sinds 1 september 2019 **recht op** een **kwaliteitsvolle ondersteuning en begeleiding** in de vorm van aanvangsbegeleiding. Deze aanvangsbegeleiding moet de school verplicht voorzien voor leraren die nog niet het statuut van tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (**TADD**) hebben verworven. Deze enquête peilt naar de aanvangsbegeleiding waar jij het afgelopen schooljaar (2019-2020) - al dan niet - hebt van genoten. De resultaten hiervan zullen in een later stadium van het onderzoek via focusgroepen worden teruggekoppeld naar enkele onderwijsactoren zoals experts, directies, werknemers van het Departement O&V en pedagogische begeleiders en hebben als doel aanvangsbegeleiding in de toekomst te verbeteren.

Deze enquête is **enkel** in te vullen door beginnende leraren die maximum **drie schooljaren** zijn **afgestudeerd** en die het afgelopen schooljaar (2019-2020) nog **niet** het statuut van **TADD** hebben verworven.

Jouw naam zal doorheen de vragenlijst niet gevraagd worden waardoor de enquête volledig **anoniem** verloopt. Indien je graag wenst om op de hoogte te blijven en/of een samenvatting van de onderzoeksresultaten wenst te ontvangen met een bijbehorende praktijkbijdrage, mag je op het einde van de enquête vrijblijvend je mailadres opgeven.

Heb je na het invullen van deze vragenlijst nog vragen? Wens je meer informatie? Aarzel dan zeker niet om ons te contacteren via onderstaande gegevens. Ik wil je alvast bedanken om een 20-tal minuten de tijd te nemen om deze online vragenlijst te beantwoorden.

Dries Mariën - Dries.Mariën@UGent.be (verantwoordelijk onderzoeker)
ook namens dr. Laura Thomas (promotor)

[Vraaggroep 1: Privacy]

Als u toestemt om aan dit onderzoek mee te werken, dan betekent dit dat u de uitleg over de aard van de vragen die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden, hebt ontvangen. Daarnaast geeft u toestemming om enkele algemene gegevens, namelijk leeftijd, geslacht, opleiding, beroepsprofiel en ervaring m.b.t. aanvangsbegeleiding (en indien u dit wenst ook uw e-mailadres) te delen met de onderzoekers. De verzamelde gegevens zullen enkel in het kader van onderzoek (her)gebruikt worden. De gegevens worden op een anonieme wijze bewaard, verwerkt en gerapporteerd. De Universiteit Gent is verantwoordelijk voor de opslag en bewaring van de verzamelde persoonsgegevens. Indien gewenst kan je steeds Hanne Elsen (privacy@ugent.be) contacteren bij vragen over de bescherming van je persoonlijke informatie.

U kunt op elk moment beslissen om niet langer deel te nemen aan dit onderzoek, zonder dat daarvoor een reden moet worden gegeven. Indien u meer informatie wenst, aarzel dan niet om contact op te nemen met Dries Mariën, verantwoordelijk onderzoeker (Dries.Mariën@UGent.be). Daarnaast kunt u na afloop van de studie, eens de resultaten bekend zijn, een samenvatting van de onderzoeksbevindingen krijgen.

Door hieronder op "Ja" te klikken, verklaar ik uit vrije wil deel te nemen aan het wetenschappelijk onderzoek 'Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht bij beginnende leraren' en de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent.

- [1] Ja
- [0] Nee

[Vraaggroep 2: Achtergrondinformatie]

In dit deel van de enquête stellen wij u kort een aantal vragen over uw studieachtergrond en loopbaan.

1. Wat is uw geslacht? [GENDER]

[PRIVACY.NAOK = = "1"]

- [0] Man
- [1] Vrouw
- [2] X

2. Wat is uw geboortedatum [BIRTHDATE]

(DD/MM/JJJJ)

[PRIVACY.NAOK = = "1"]

3. In welk jaar bent u als leerkracht lager onderwijs afgestudeerd?

[GRADUATION]

[PRIVACY.NAOK = = "1"]

4. Wat is de postcode van de school (of scholen) van uw tewerkstelling van het afgelopen schooljaar? (meerdere postcodes mogelijk) [ZIPCODE]

[PRIVACY.NAOK = = "1"]

4a. In welke scholengroep(en) of -gemeenschap(pen) heeft u het afgelopen schooljaar lesgegeven? [SCHOLENGEMEENS] [PRIVACY.NAOK = = "1"]

5. In welk(e) onderwijsnet of -koepel bent u het afgelopen schooljaar tewerkgesteld? [ONDERWIJSNET] [PRIVACY.NAOK = = "1"]

- [1] GO!
- [2] KOV
- [3] OVSG
- [4] POV

[ONDERWIJSNET_other] Overige: _____

[Vraaggroep 3: Loopbaan]

In dit deel van de enquête stellen wij u kort een aantal vragen over uw loopbaan.

6. Welke opdrachten behoorden het afgelopen schooljaar tot uw takenpakket?

[TAKENPAKKET] **[PRIVACY.NAOK = = "1"]**

- [1] Lesopdracht
- [2] Zorg- of leerlingenbegeleiding
- [3] ICT-ondersteuning
- [4] Beleidsondersteuning
- [TAKENPAKKET_other] Andere: _____

7. Hoeveel maanden bent u in het schooljaar 2019-2020 tewerkgesteld?

[TWSTERMIJN] **[PRIVACY.NAOK = = "1"]**

8. Wat was het afgelopen schooljaar uw totale tewerkstellingsopdracht? (uitgedrukt in lestijden) **[TWSOPDRACHT]** **[PRIVACY.NAOK = = "1"]**

- [1] Voltijds – 24/24
- [TWSOPDRACHT_other] Deeltijds - specificeer: _____

9. In welk statuut was u het afgelopen schooljaar tewerkgesteld? **[STATUUT]** **[PRIVACY.NAOK = = "1"]**

- [1] Tijdelijke aanstelling van bepaalde duur (TABD)
- [2] Tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD)
- [3] Vaste benoeming

10. Via welke weg bent u het afgelopen schooljaar tewerkgesteld in het onderwijs? **[TEWERKSTELLING]** **[PRIVACY.NAOK = = "1"]**

- [1] Via het Lerarenplatform
- [2] Via de school zelf
- [TEWERKSTELLING_other] Anders: _____

11. Vanaf wanneer werkt u in het onderwijs? *(start te tellen vanaf uw allereerste betaalde opdracht)* **[STARTDATUM]** **[PRIVACY.NAOK = = "1"]**

_____ (DD/MM/JJJJ)

12. Op hoeveel scholen heeft u in het schooljaar 2019-2020 gewerkt? **[AANTALSCHOLEN]** **[PRIVACY.NAOK = = "1"]**

13. Hoeveel keer bent u het afgelopen schooljaar voor een bepaalde tijdsperiode tewerkgesteld? *(bv. Ik heb 3 vervangingen gedaan van 2 weken en 1 vervanging van 6 maanden. Schijf '3' achter '0 tot 3 weken' en '1' achter '> 3 maanden'.)* **[AANTALTEWERKSTELLING]**
[PRIVACY.NAOK = = "1"]

<input checked="" type="checkbox"/> 0 tot 3 weken	<input type="text" value="3"/>
<input type="checkbox"/> 3 tot 3 weken	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> 6 weken tot 3 maanden	<input type="text"/>
<input checked="" type="checkbox"/> > 3 maanden	<input type="text" value="1"/>

- [1]** 0 tot 3 weken: _____
- [2]** 3 tot 6 weken: _____
- [3]** 6 weken tot 3 maanden: _____
- [4]** > 3 maanden: _____

14. Beschrijf uw tewerkstellingscontext van het afgelopen schooljaar. *(bv.: Momenteel ben ik in een vacante betrekking voor een volledig schooljaar tewerkgesteld in een school.)* **[TWSCONTEXT]**
[PRIVACY.NAOK = = "1"]

[Vraaggroep 3: Mijn loopbaan als leraar in het lager onderwijs]

15. Hoe zou u aanvangsbegeleiding omschrijven? [DEFAANVANG]:
[PRIVACY.NAOK = = "1"]

16. Hoe heeft u het afgelopen schooljaar aanvangsbegeleiding ervaren? Is hier eventueel een verandering in vergelijking met vorig schooljaar op te merken?

[MENINGAANVANG]:

[PRIVACY.NAOK = = "1"]

- [1] Positief: _____
- [2] Negatief: _____
- [3] Gemengd: _____
- [4] Mogelijke verandering: _____

17. Heeft u nood aan aanvangsbegeleiding? [NOOD]:
[PRIVACY.NAOK = = "1"]

- [1] Positief: _____
- [2] Negatief: _____
- [NOOD_other] Op bepaalde momenten: _____

17bis. Hoe heeft u de aanvangsbegeleiding ervaren tijdens de lockdownperiode van COVID-19? Heeft u hier een verandering opgemerkt? [CORONA]:
[PRIVACY.NAOK = = "1"]

[Vraaggroep 4: Formele aanvangsbegeleiding]

17. Welke van onderstaande initiatieven van aanvangsbegeleiding heeft u het afgelopen schooljaar ervaren? Meerdere opties zijn mogelijk en licht toe indien nodig. [INITIATIEVEN] [PRIVACY.NAOK = = "1"]

- [1] Cursussen/studiedagen in persoon bijgewoond:

- [2] Online cursussen/studiedagen:

- [3] Online activiteiten (bv. virtuele gemeenschappen/platformen):

- [4] Geplande bijeenkomsten met directie en/of ervaren leraren:

- [5] Een mentor:

- [6] Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren:

- [7] Lesgeven in teams (samen met meer ervaren leraren):

- [8] Portfolio's/dagboeken/logboeken:

- [9] Verminderde onderwijsopdracht:

- [10] Algemene/administratieve introductie:

- [INITIATIEVEN_other] Andere:

[Vraaggroep 5: De leraar in de klas]

In dit deel van de vragenlijst vragen wij u telkens kort om een aantal stellingen te beoordelen.

De school voorziet mij ondersteuning ...

[PRIVACY.NAOK = = "1"]

	0 Helemaal oneens	1 Oneens	2 Niet eens, niet oneens	3 Eens	4 Helemaal eens
1. ... bij de invulling van het lessenpakket. [IDKLAS1]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... om mijn kwaliteit van lesgeven te verbeteren. [IDKLAS2]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... in het opstellen van toetsen. [IDKLAS3]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... in het managen van de klas. [IDKLAS4]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... bij het omgaan met onverwacht of onaangepast gedrag van leerlingen. [IDKLAS5]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... in het differentiëren in aanpak naar leerlingen toe. [IDKLAS6]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... bij het opstellen van lesvoorbereidingen. [IDKLAS7]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... bij de organisatie van schooluitstappen. [IDKLAS8]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. ... bij het omgaan met
ouders. [IDKLAS9]



[Vraaggroep 6: Persoonlijk functioneren]

In dit deel van de vragenlijst vragen wij u telkens kort om een aantal stellingen te beoordelen.

De school stimuleert ...

[PRIVACY.NAOK = = "1"]

	0 Helemaal oneens	1 Oneens	2 Niet eens, niet oneens	3 Eens	4 Helemaal eens
10. ... mijn algemeen welbevinden. [PERSFUNCT1]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... mijn motivatie voor het beroep. [PERSFUNCT2]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... het leren kennen van de waarden en normen binnen de school. [PERSFUNCT3]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... mijn soepele ingroei in het reilen en zeilen op school. [PERSFUNCT4]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... mijn integratie in het lerarenberoep. [PERSFUNCT5]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... de afstemming van mijn verwachtingen op de praktische realiteit. [PERSFUNCT6]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... de interactie en communicatie tussen mij en de collega's. [PERSFUNCT7]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Vraaggroep 7: Praktische administratieve zaken]

In dit deel van de vragenlijst vragen wij u telkens kort om een aantal stellingen te beoordelen.

De school voorziet mij informatie over ...

[PRIVACY.NAOK = = "1"]

	0 Helemaal oneens	1 Oneens	2 Niet eens, niet oneens	3 Eens	4 Helemaal eens
17. ... het beschikbaar didactisch materiaal op de school. [ADMINTAK1]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... bijkomende administratieve taken (bv. het indienen van planningsdocumenten, aanwezigheidslijst, puntenlijst, leerlingvolgsysteem, ...). [ADMINTAK2]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ... de formele afspraken en regelgeving binnen de school (bv. schoolreglement). [ADMINTAK3]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ... de informele afspraken en gewoontes binnen school (bv. over in de rij staan). [ADMINTAK4]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ... de structuur in de school (bv. organogram, scholengemeenschap, externe partners, ...). [ADMINTAK5]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ... de faciliteiten in de school (bv. bibliotheek,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

computerlokalen, ...).

[ADMINTAK6]

23. ... het statuut van de leraar (bv. loon, procedure vaste aanstelling, ...).

[ADMINTAK7]

24. ... de rol van lerarenorganisaties/vakbonden.

[ADMINTAK8]

25. ... de rechten en plichten van de leraar. [ADMINTAK9]

26. ... de jaarkalender (met verwijzing naar speciale activiteiten). [ADMINTAK10]

27. ... de schoolvisie en het schoolwerkplan.

[ADMINTAK11]

[Vraaggroep 8: Praktische administratieve zaken]

In dit deel van de vragenlijst vragen wij u telkens kort om een aantal stellingen te beoordelen.

De school voorziet mij een mentor. [MENTORJN]

- [1] Ja
 [0] Nee

De school voorziet mij een mentor ...

[PRIVACY.NAOK = = "1"] [MENTORJN.NAOK = = "1"]

	0 Helemaal oneens	1 Oneens	2 Niet eens, niet oneens	3 Eens	4 Helemaal eens
28. ... die helpt bij de instap in de concrete werkcontext. [MENTOR1]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. ... die helpt bij het oplossen van concrete problemen die zich aandienen bij de aanvang van het werk. [MENTOR2]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. ... die zich concentreert op hulp op korte termijn. [MENTOR3]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. ... mij wegwijs maakt in de school. [MENTOR4]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. ... die helpt bij het verbeteren van mijn lespraktijk. [MENTOR5]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. ... die het managen van de klas begeleidt. [MENTOR6]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. ... die mij ondersteunt in het reflecteren over de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

eigen manier van lesgeven.

[MENTOR7]

35. ... die samen met mij kennis en ervaringen uitwisselt. [MENTOR8]

36. ... die zijn ervaringen met mij deelt. [MENTOR9]

37. ... die mijn algemeen welbevinden bevordert. [MENTOR10]

38. ... die mijn socialisatie en integratie binnen de schoolcultuur bevordert. [MENTOR11]

39. ... die mijn verwachtingen en de realiteit van lesgeven op elkaar afstemt. [MENTOR12]

[Vraaggroep" 9: Collega's]

In dit deel van de vragenlijst vragen wij u telkens kort om een aantal stellingen te beoordelen.

De school voorziet mij ...
[PRIVACY.NAOK = = "1"]

	0 Helemaal oneens	1 Oneens	2 Niet eens, niet oneens	3 Eens	4 Helemaal eens
40. ... de mogelijkheid om als beginnende leraar de lessen van meer ervaren collega's te observeren. [COL1]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. ... de mogelijkheid om geobserveerd te worden door collega's/mentor om zo te kunnen leren van feedback. [COL2]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. ... intervisiegesprekken met ervaren collega's om ervaringen te delen en te leren van elkaar. [COL3]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. ... intervisiegesprekken met andere beginnende leraren om ervaringen te delen en te leren van elkaar. [COL4]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Vraaggroep 10: Onthaal]

In dit deel van de vragenlijst vragen wij u telkens kort om een aantal stellingen te beoordelen.

De school voorziet mij ... [PRIVACY.NAOK = = "1"]

	0 Helemaal oneens	1 Oneens	2 Niet eens, niet oneens	3 Eens	4 Helemaal eens
44. ... een inleidend gesprek (door de directie). [ONTH1]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. ... een rondleiding in de school. [ONTH2]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. ... een formele voorstelling aan de andere personeelsleden. [ONTH3]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. ... een onthaalbundel met informatie over de school. [ONTH4]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. ... een onthaaldag voor nieuwe leraren. [ONTH5]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Vraaggroep 11: Nascholing]

In dit deel van de vragenlijst vragen wij u telkens kort om een aantal stellingen te beoordelen.

De school voorziet mij ...
[PRIVACY.NAOK = = "1"]

	0 Helemaal oneens	1 Oneens	2 Niet eens, niet oneens	3 Eens	4 Helemaal eens
49. ... nascholing, workshops of trainingen voor beginnende leraren omtrent vaardigheden in didactiek (bv. omtrent het managen van de klas). [NASCH1]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. ... nascholing, workshops of trainingen omtrent onderwerpen die de beginnende leraar aanbelangen en die de didactiek overstijgen (bv. omtrent leerlingen met ADHD, anderstalige nieuwkomers, ...). [NASCH2]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. ... digitale nascholing, workshops of training voor beginnende leraren. [NASCH3]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Vraaggroep 12: Afronding]

Zijn er bepaalde stellingen die voor jou niet van toepassing waren? Gelieve de stellingnummers hier te noteren. U kunt terugkeren indien u de nummers niet meer weet. **[NVT]** **[PRIVACY.NAOK = = "1"]**

7. Wat kan er in de toekomst volgens u nog verbeteren en waar heeft u als beginnende leraar nog nood aan? **[VERB]** **[PRIVACY.NAOK = = "1"]**

Indien u een samenvatting wenst van de bekomen onderzoeksresultaten, mag u hier uw e-mailadres achterlaten. Deze samenvatting zal aangevuld worden met een bijbehorende praktijkbijdrage en worden opgestuurd zodra het onderzoek is afgerond. **[MAIL]**

[Afsluittekst]

Einde enquête

Hartelijk dank voor het volledig doorlopen van de vragenlijst! Op die manier kan een zo breed mogelijk en duidelijk beeld gevormd worden over hoe jullie, als beginnende leraren, tijdens de eerste jaren in het onderwijs ondersteund en begeleid worden en kan dit in de toekomst (nog) verbeterd worden.

Indien u nog vragen heeft, aarzel dan niet om ons te contacteren via het volgende e-mailadres: Dries.Mariën@UGent.be

Bijlage 4: concept mail uitnodiging voor focusgroepen

Mail uitnodiging focusgroepen

Titel mail: Uitnodiging focusgroep 'Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht'

Geachte heer/mevrouw,

In het kader van mijn masterproefonderzoek voeren wij momenteel vanuit de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent een onderzoek naar hoe aanvangsbegeleiding het afgelopen schooljaar is vormgegeven voor beginnende leraren lager onderwijs sinds de invoering van de cao XI en of deze verschilt naargelang het type van aanstelling (korte versus langdurige aanstelling, parttime versus fulltime aanstelling en mogelijks tewerkgesteld via het lerarenplatform).

In een eerste stap ontwikkelden wij een online vragenlijst op basis van een grondige literatuurstudie die nagaat op welke manier beginnende leraren lager onderwijs van kwaliteitsvolle ondersteuning en begeleiding in de vorm van aanvangsbegeleiding hebben genoten. In een volgende stap willen wij de bekomen onderzoeksbevindingen aftoetsen en aanvullende duiding verkrijgen door allerlei actoren uit het onderwijsveld uit te nodigen. Hiertoe organiseren wij verschillende online focusgroepen waarbij aanvangsbegeleiders, experts, pedagogische begeleiding en werknemers van het Departement Onderwijs en Vorming worden samengebracht om een boeiend, constructief en leerrijk gesprek omtrent deze thematiek op te starten. Deze online focusgroepen zullen 1u30 tot maximaal 2u van uw tijd in beslag nemen.

Graag willen wij u dan ook uitnodigen voor de focusgroep 'Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht'. In het kader van de organisatie van deze focusgroepen kunt u via volgende link intekenen op een mogelijke datum en uur: XX. In ruil voor uw aanwezigheid zal bij afronding van het onderzoek een samenvatting van de onderzoeksbevindingen met een mogelijke praktijkbijdrage met u gedeeld worden. Overigens kunnen deze focusgroepen u ook een kans bieden samen te zitten met andere onderwijsactoren en met hen in discussie te gaan over dit boeiende topic.

Wij hopen alvast dat u op onze uitnodiging kan ingaan en danken u alvast voor uw reactie.

Met vriendelijke groet,
Dries Mariën

ook namens. dr. Laura Thomas (promotor)

Herinneringsmail

Titel mail: Herinnering: Uitnodiging focusgroep 'Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht'

Beste participant

Via bijhorende link kan u deelnemen aan de focusgroep 'Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht' waar u eerder op intekende. Deze staat op dinsdag 9 maart 2021 van 10u tot 12u ingepland. Gelieve uw informed consent (zie vorige mail) op voorhand naar mij door te sturen indien dit nog niet gelukt is.

Alvast een kort verloop van de geplande focusgroep:

- Introductie en kennismaking
- Voorstelling onderzoeksresultaten en vaststellen van een (mis)match
- Verkrijgen van aanvullende duiding en voeren van een professionele dialoog
- Kritische reflectie met mogelijkheid tot het formuleren van beleidsaanbevelingen

Wij kijken er alvast naar uit om u digitaal te ontmoeten.

Vriendelijke groet,

Dries Mariën

ook namens dr. Laura Thomas (promotor)

Bijlage 6: *informed consent* focusgroepen



VAKGROEP

ONDERWIJSKUNDE

ONDERZOEK

AANVANGSBEGELEIDING ALS
EEN RECHT EN PLICHT

Informed consent voor focusgroepen over de aanvangsbegeleiding van leraren lager onderwijs

Geachte participant

Met dit document wordt uw toestemming gevraagd om de geplande focusgroepen op te nemen (audio-opname) en de inhoud ervan te gebruiken voor wetenschappelijke doeleinden. De verwerking van de data zal anoniem verlopen. Dit betekent dat er bij het verwerken en rapporteren van de data geen verwijzingen zullen gebeuren naar uw naam. Uw deelname is geheel vrijwillig en u heeft ten allen tijden het recht om te stoppen, zelfs nadat uw toestemming voor deelname heeft gegeven.

Zodra de focusgroepen getranscribeerd zijn, kunt u, indien gewenst, de tekst inkijken en in overleg met de verantwoordelijke aanpassen. Zoals eerder gecommuniceerd zal u een samenvatting van de onderzoeksbevindingen ontvangen bij de afronding van het onderzoek.

Hartelijk denk voor uw medewerking.

Vriendelijke groet,

Dries Mariën en dr. Laura Thomas (verantwoordelijk promotor)

Vakgroep onderwijskunde

Henri Dunantlaan 2

9000 Gent

INFORMED CONSENT

Ik, ondergetekende, verklaar hierbij dat ik,
als participant aan een onderzoek aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent,

- (1) de uitleg over de aard van de vragen en de taken die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden, heb gekregen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen;
- (2) totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek;
- (3) de toestemming geef aan de onderzoekers om mijn resultaten op vertrouwelijke wijze te bewaren en te verwerken en anoniem te rapporteren;
- (4) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten en dit zonder opgave van reden;
- (5) weet dat niet deelnemen of mijn deelname aan het onderzoek stopzetten op geen enkele manier negatieve gevolgen heeft voor mij
- (6) weet dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn;
- (7) geef toestemming dat mijn data gebruikt wordt voor verder analyse door andere onderzoekers na volledige anonimisering;
- (8) weet dat UGent de verantwoordelijke eenheid is m.b.t. persoonsgegevens verzameld tijdens het onderzoek. Ik weet dat de data protection officer me meer informatie kan verschaffen over de bescherming van mijn persoonlijke informatie. Contact: Hanne Elsen (privacy@ugent.be).

Gelezen en goedgekeurd op (datum),

Handtekening van de participant

Naam van de verantwoordelijke onderzoeker

Bijlage 7: voorbeeld draaiboek focusgroepen

Draaiboek focusgroepen: 'Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht'

Doelstelling van de focusgroep (resultaten van survey afgenomen bij beginnende leraren dienen als uitgangspunt doorheen deze focusgroep)

1. Het vaststellen van de (mis)match tussen de bevindingen uit het surveyonderzoek en de ervaringen en expertise van de actoren uit het onderwijswerkveld.
2. Het verkrijgen van aanvullende duiding bij de resultaten uit het surveyonderzoek.
3. Het formuleren en ontwikkelen van een consensus over beleidsaanbevelingen omtrent de maatregelen van de cao XI.
4. Een kritische reflectie rond hoe de eigen organisatie kan bijdragen aan een betere invulling van aanvangsbegeleiding in het lager onderwijs.

Uitgangspunten

- Dries leidt de focusgroepen (moderator), **Laura neemt notities (notulist)**. Deze vormen een blauwdruk van het latere verslag.
- We werken met een groep van maximaal 8 personen, exclusief de moderator en notulist.
- Bij het schetsen wat een focusgroep is (wetenschappelijke manier van data-verzameling) vragen we de deelnemers om de materialen die ze krijgen te laten liggen. De deelnemers krijgen achteraf een verslag.

Programma

Timing	Onderwerp
10u-10u15	Introductie en kennismaking: - Situering onderzoek - Kennismakingsronde
10u15 – 10u55	Voorstelling onderzoeksresultaten en vaststellen van de (mis)match
10u55 – 11u35	Verkrijgen van aanvullende duiding en voeren van een professionele dialoog
11u35 – 11u55	Kritische reflectie met de mogelijkheid tot het formuleren van beleidsaanbevelingen
11u55 – 12u	Afsluiting

Verloop

1. Introductie en kennismaking (15 min)

- De deelnemers worden verwelkomt. Dries en Laura stellen zich voor. Vervolgens wordt een korte kennismakingsronde opgezet waarbij de deelnemers zichzelf voorstellen aan de hand van een voorwerp dat zich weerspiegelt als een professional.
- Dries geeft vervolgens toelichting bij de achtergrond van het project (inleiding, onderzoeksvragen, onderzoeksmethoden), het verloop van de focusgroep en de vierledige doelstelling van de bijeenkomst.

- Kort stilstaan bij de regels van de focusgroepen: extra benadrukken dat iedereen vrij is om te spreken, er geen juist-fout antwoorden zijn en er op een respectvolle manier met elkaar wordt omgegaan indien er andere meningen zijn.
- Opname wordt gestart door Dries.
- Laura en Dries starten beide op hun smartphone de audio-opname als back-up.

Doelstelling

- De deelnemers begrijpen de context en de doelstelling van de bijeenkomst.
- De deelnemers maken kennis met elkaar.

Materiaal

- PowerPoint
- Voorwerp
- Twee smartphones

2. Doel 1: voorstelling onderzoeksresultaten en vaststellen van de (mis)match (30-40 min)

- De deelnemers krijgen een concrete opdracht: “Welke aspecten zijn volgens jou onmisbaar bij een goede aanvangsbegeleiding? Noteer enkele kernwoorden via Mentimeter.”
- Laura deelt de link en bijhorende code in de chat: <https://www.menti.com/pzj85etjoa> of <https://www.menti.com> met code 1349 1056
- De antwoorden worden mondeling kort overlopen. Bepaalde aspecten die tijdens de presentatie van de onderzoeksresultaten terugkeren zullen kort worden aangehaald.
- Alvorens de onderzoeksresultaten worden toegelicht, staat Dries stil bij het feit dat de deelnemers doorheen de voorstelling via IdeaBoardz hun match kunnen noteren. In de linkse kolom kunnen deelnemers bevindingen noteren die stroken met hun ervaring. Rechts kunnen ze verrassende of onverwachte resultaten opsommen. Er kan ook op bepaalde ideeën worden gestemd.
- Laura deelt de link via de chat: <https://ideaboardz.com/for/Onderzoeksresultaten%20survey/3742190>
- Ondertussen presenteert Dries de resultaten.
- Na de voorstelling van de resultaten wordt er stilgestaan bij de zaken die via IdeaBoardz genoteerd werden: Welke bevindingen zijn terugkerend? Waarom is dat zo? Wil iemand zijn keuze toelichten? Hoe krijgt dit concreet vorm in jullie organisatie? Wat is het standpunt van jouw organisatie over deze specifieke bevinding?
Wat was eerder verrassend of onverwacht? Waarom is dat verrassend of onverwacht voor jou en voor de organisatie waarin je werkt?
- Degene die willen reageren kunnen ‘hun handje’ opsteken via MSTeams.

Doelstelling

- Algemeen beeld schetsen van alle organisaties van hoe zij aanvangsbegeleiding zien en hoe zij dit concreet vormgeven.
- Huidige situatie omtrent de ervaren aanvangsbegeleiding in kaart brengen: inzicht krijgen in de bevindingen rond ‘soorten aanvangsbegeleiding’.
- In gesprek gaan over de onderzoeksresultaten en nagaan in welke manier deze resultaten al dan niet aansluiten bij de ervaring en expertise van de deelnemers.

Materiaal

- PowerPoint
- Twee smartphones

3. Doel 2: verkrijgen van aanvullende duiding en voeren van een professionele dialoog (40 min)

- Plas- en koffiepauze: voor degene die een koffietje willen halen, vragen we wel om dit achter de laptop op te drinken vanwege de beperkte tijd.
- In een volgende fase worden drie stellingen behandeld:
 - Uit onze bevraging blijkt dat leraren die voltijds zijn aangesteld vaker beroep kunnen doen op een mentor in vergelijking met leraren die deeltijds zijn aangesteld. Dat is logisch.
 - Ongeveer 1/5 van de beginnende leraren geeft aan geen nood te hebben aan aanvangsbegeleiding. Zij moeten dan ook geen aanvangsbegeleiding krijgen.
 - Het is moeilijker om beginnende leraren die in meerdere scholen lesgeven te voorzien van aanvangsbegeleiding.
- De deelnemers worden in break-out rooms opgedeeld en krijgen ongeveer 10 minuten de tijd om met elkaar in overleg te treden. Via Padlet kan ieder groepje bijbehorende kernwoorden noteren over hun stelling. De volgende 5 minuten kunnen ze elkaars bevindingen lezen en op elkaar reageren.
- Laura deelt de link van Padlet in de chat: https://padlet.com/dries_marien/7qsdaig0vznpdzw3
- Na deze 15 min komen alle deelnemers terug in de groep en wordt elke stelling overlopen. Op die manier wordt (hopelijk) een professionele dialoog opgestart. De groepjes die de stelling voorbereiden, beargumenteren hun mening. Andere deelnemers kunnen vrij reageren. Degene die willen reageren kunnen 'hun handje' opsteken via MSTeams.

Doelstelling

- In gesprek gaan over de onderzoeksresultaten en nagaan in welke manier deze resultaten al dan niet aansluiten bij de ervaring en expertise van de deelnemers.
- Het verkrijgen van aanvullende duiding bij de resultaten uit het surveyonderzoek.

Materiaal

- PowerPoint
- Twee smartphones

4. Doel 3: kritische reflectie met de mogelijkheid tot het formuleren van beleidsaanbevelingen (20 min)

- Dries geeft kort een woordje uitleg bij de cao XI stelt vervolgens enkele vragen:
 - Wat zijn jullie ervaringen met de invoering van deze cao?
 - Is dit een stap in de juiste richting of is dit eerder een stap terug?
 - Zijn er bepaalde zaken die je mist in deze cao? Wat kan er volgens jou nog beter? Waar zie jij groeikansen?
 - Wat zijn zaken die zeker behouden moeten worden?
 - Zijn er bepaalde zaken die jij anders zou aanpakken (bv. de inhoud en activiteiten omtrent aanvangsbegeleiding, ...).
- De participanten krijgen 5 min de tijd om via Padlet kort te reageren op wat ze willen 'behouden, verbeteren en veranderen' van de cao XI.
- Laura deelt de link in de chat: https://padlet.com/dries_marien/ko43m7nm51f91li
- Indien er adviezen worden geformuleerd, is het de taak van de moderator (Dries) om hierop in te spelen en de meningen of ideeën van verschillende participanten in kaart te brengen.

Doelstelling

- Het formuleren en ontwikkelen van een consensus over beleidsaanbevelingen omtrent de maatregelen van de cao XI.

- Een kritische reflectie rond hoe de eigen organisatie kan bijdragen tot een betere invulling van aanvangsbegeleiding in het lager onderwijs: bespreken van toepasbaarheid.

Materiaal

- PowerPoint
- Twee smartphones

5. Afsluiting (5 min)

- Er wordt nog eens toegelicht dat de deelnemers een verslag zullen ontvangen van de focusgroep.
- De deelnemers worden bedankt en er wordt hen gevraagd om vrijblijvend via Google Forms kort te noteren wat ze meenemen en/of ze nog iets kwijt willen.
- Laura deelt de link van Google Forms in de chat: <https://forms.gle/1gC9DrCmsHMZr9sJ8>

Doelstelling

- De deelnemers hebben het gevoel iets afgewerkt te hebben en weten wat er met hun input zal gebeuren.

Deelnemerslijst

WELKOM BIJ DE FOCUSGROEP 'AANVANGSBEGELEIDING ALS EEN RECHT EN PLICHT'

WIE ZIJN WIJ?

Dries Mariën



- Leraar lager onderwijs
- Drie jaar werkervaring
- Laatstejaars masterstudent pedagogische wetenschappen en onderwijskunde

Laura Thomas



- Doctoraat omtrent beginnende leraren en hun sociale netwerk
- Momenteel postdoctoraal medewerker aan de vakgroep
- Promotor van Dries

KENNISMAKINGSRONDJE

- Voorstellen aan de hand van een voorwerp dat jou als professional weerspiegelt
- Naam
- Functie + organisatie
- Link met aanvangsbegeleiding / beginnende leraren

SITUERING ONDERZOEK

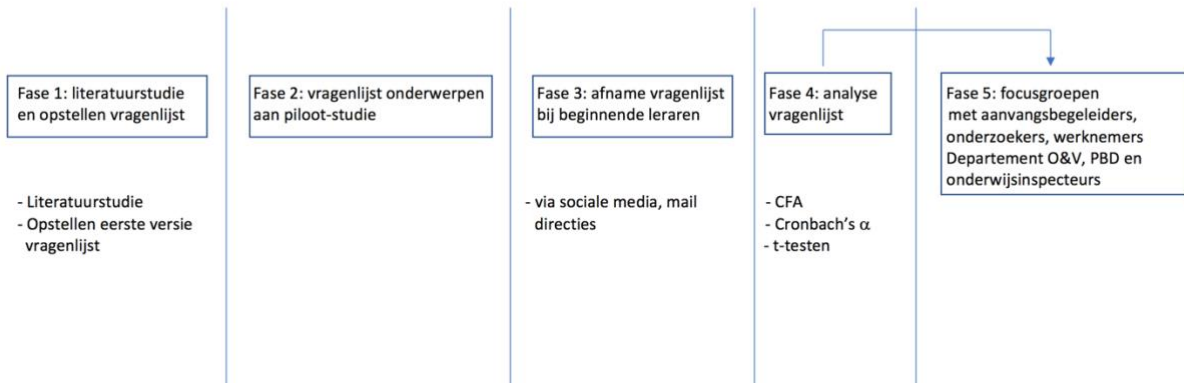
- Masterproefonderzoek met algemene onderzoeksvraag:
Op welke manier wordt het nieuwe decreet omtrent aanvangsbegeleiding ingevuld in het lager onderwijs in Vlaanderen, rekening houdend met het type van aanstelling van de beginnende leraar (korte versus langdurige aanstelling, parttime versus fulltime aanstelling, lerarenplatform, ...)?
- Met drie deelonderzoeksvragen:
OV1. Hoe worden in de praktijk de extra middelen, vrijgemaakt voor de nieuwe maatregel rond aanvangsbegeleiding, ingevuld in scholen?

OV2a. In welke mate verschilt aanvangsbegeleiding naargelang het type aanstelling (kort versus langdurige aanstelling, parttime versus fulltime aanstelling, lerarenplatform, ...)?

OV2b. Welke mogelijke verklaringen liggen hier aan de basis?

SITUERING ONDERZOEK

– Onderzoeksmethoden



WAT WENSEN WE VANDAAG TE BEREIKEN?

- Het vaststellen van de (mis)match tussen de bevindingen uit het surveyonderzoek en de ervaringen en expertise van de actoren uit het onderwijsveld.
- Het verkrijgen van aanvullende duiding bij de resultaten uit het surveyonderzoek en het voeren van een professionele dialoog.
- Een kritische reflectie vanuit de expertise van de eigen organisatie met de mogelijkheid tot het formuleren van beleidsaanbevelingen.

To Do...

Aanvangsbegeleiding



Welke aspecten zijn volgens jou onmisbaar bij een goede aanvangsbegeleiding?
Noteer enkele kernwoorden via Mentimeter.



Go to www.menti.com and use the code 1349 1056



Inleiding

Resultaten

Professionele dialoog

Kritische reflectie

7

To Do...

SURVEYONDERZOEK

<https://ideaboardz.com/for/Onderzoeksresultaten%20survey/3742190>

Dit strookt met mijn ervaring. +

Dit is verrassend of onverwacht. +



Inleiding

Resultaten

Professionele dialoog

Kritische reflectie

8

SURVEYONDERZOEK: PARTICIPANTEN

- Via online vragenlijst: afname op twee momenten: juni 2020 en december 2020
 - Juni 2020: via sociale media
 - December 2020: via mail alle directies van alle basisscholen in Vlaanderen aangeschreven

- **136 beginnende leraren lager onderwijs** die
 - Nog niet het statuut van TADD hebben verworven
 - Maximum drie schooljaren zijn afgestudeerd

DEMOGRAFISCHE GEGEVENS PARTICIPANTEN

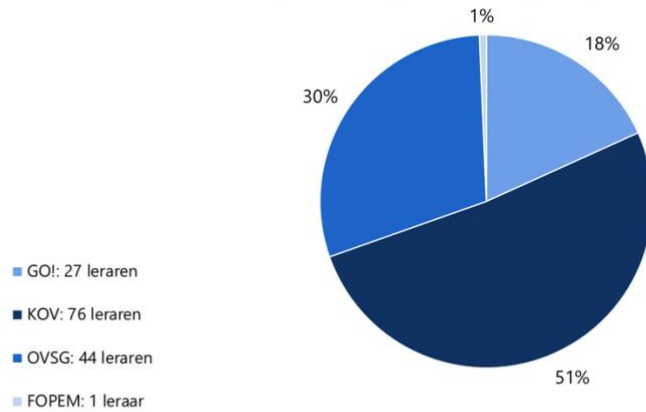
- 11 mannen en 125 vrouwen

- Aantal deelnemende leraren per provincie:

Provincie	N leraren	% leraren
Oost-Vlaanderen	46	33,8
Antwerpen	36	26,5
Vlaams-Brabant	22	16,2
West-Vlaanderen	16	11,7
Limburg	11	8,1
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	5	3,7
Totaal	136	100

DEMOGRAFISCHE GEGEVENS PARTICIPANTEN

% leraren per onderwijsnet / -koepel



TEWERKSTELLINGSCONTEXT

- Gemiddelde tewerkstellingstermijn: 9,25 maanden (waarvan 107 leraren = volledig schooljaar)
- Gemiddelde tewerkstellingsopdracht: 23,11 lestijden (waarvan 119 leraren = voltijds)

107 leraren zijn voor een volledig schooljaar tewerkgesteld waarvan 94 voltijds aan de slag gaan.

- 38 leraren zijn tewerkgesteld via het Lerarenplatform
- 98 leraren zijn tewerkgesteld via de scholen/schoolgemeenschap zelf
- Tewerkgesteld in aantal scholen:

N scholen	1	2	3	≥ 4
N leraren	81	28	8	19

DE ERVAREN AANVANGSBEGELEIDING

- 86 leraren hebben een **positieve** ervaring met aanvangsbegeleiding
 - Voornaamste redenen: positieve ervaring met mentor, vertrouwenspersoon, 'ik kon bij iemand terecht', uitwisselen info met alle nieuwe leraren, informatie krijgen
- 17 leraren hebben een **negatieve** ervaring met aanvangsbegeleiding
 - Voornaamste redenen: afwezigheid mentor, geen behoefte aan begeleiding, 'stomme' opdrachten, geen begeleiding gekregen
- 41 leraren geven aan een **gemengde** ervaring te hebben met aanvangsbegeleiding
 - Voornaamste redenen: nuttige tips vs. controle, afhankelijk van school, goede begeleiding vs. extra werk, stopzetting door corona

DE ERVAREN AANVANGSBEGELEIDING

- 16 leraren geven aan een **verandering** te hebben ervaren in vergelijking met het voorgaande schooljaar
 - Voornaamste redenen: vorig jaar geen aanvangsbegeleiding, nu wel een verantwoordelijke aangesteld
- 42,65 % van de leraren heeft nood aan aanvangsbegeleiding
- 20,59 % heeft geen nood aan aanvangsbegeleiding
- 36,76 % heeft slechts op bepaalde momenten nood aan aanvangsbegeleiding

- Bij de eerste momenten: eerste weken van het schooljaar, eerste oudercontact, eerste rapport, eerste MDO, ...
- Bij spontane momenten

DE ERVAREN AANVANGSBEGELEIDING - CORONA

- Aanvangsbegeleiding is bij velen stilgevallen, maar ...

"Een andere klasleerkracht had zich opgegeven om mijn buddy te zijn tijdens deze tijd. Zo hadden we allemaal een persoonlijke begeleider en werd het niet te veel voor één persoon."

"De begeleiding gebeurde schriftelijk, via mail. Ik vond dit zeker voldoende aangezien de lesopdracht via Teams duidelijk was. Ik had veel contact met mijn parallelcollega waardoor de aanvangsbegeleiding minder nodig was."

"Door COVID en de maatregelen was het alle hens aan dek. Ook dan stond er iemand klaar om ons te ondersteunen als beginnende leerkrachten."

FORMELE AANVANGSBEGELEIDING

Meerdere antwoorden mogelijk

Welke van onderstaande initiatieven van aanvangsbegeleiding heeft u het afgelopen schooljaar ervaren?

Initiatieven	N leraren	% leraren
Een mentor	106	77,94
Geplande bijeenkomsten met directie en/of ervaren leraren	54	39,71
Cursussen/studiedagen in persoon bijgewoond	41	30,15
Netwerken/samenwerking met andere nieuwe leraren	41	30,15
Algemene/Administratieve introductie	27	19,85
Lesgeven in teams (samen met meer ervaren leraren)	24	17,65
Portfolio's/dagboeken/logboeken	18	13,24
Online cursussen/studiedagen	16	11,77
Online activiteiten (bv. virtuele gemeenschappen/platformen)	11	8,09
Verminderde onderwijsopdracht	2	1,47
Andere: administratieve ondersteuning	2	1,47

VRAGENLIJST

Deel	Schaal	Aantal vragen	Gemiddelde	Standaard-afwijking	Cronbach's α
Inhoud	Leraar in de klas	9	2.4	0.75	.89
	Persoonlijk functioneren	7	2.8	0.79	.92
	Praktische administratieve taken	11	2.5	0.67	.87
Activiteiten	Mentor	12	2.4	1.2	.98
	Collega's	4	2.1	1	.79
	Onthaal	5	2.7	0.79	.73
	Nascholing	3	1.9	1.2	.90

Noot. Interpretatie van de schalen: 0 (helemaal oneens) – 4 (helemaal eens)



UNIVERSITEIT
GENT

Inleiding

Resultaten

Professionele dialoog

Kritische reflectie

17

VRAGENLIJST

[Vraaggroep 6: Persoonlijk functioneren]

In dit deel van de vragenlijst vragen wij u telkens kort om een aantal stellingen te beoordelen.

De school stimuleert ...

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
9. ... mijn algemeen welbevinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... mijn motivatie voor het beroep.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... het leren kennen van de waarden en normen binnen de school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... mijn soepele ingroei in het reilen en zellen op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... mijn integratie in het lerarenberoep.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... de afstemming van mijn verwachtingen op de praktische realiteit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... de interactie en communicatie tussen mij en de collega's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



UNIVERSITEIT
GENT

Inleiding

Resultaten

Professionele dialoog

Kritische reflectie

18

VRAGENLIJST

[Vraaggroep 10: Onthaal]

In dit deel van de vragenlijst vragen wij u telkens kort om een aantal stellingen te beoordelen.

De school voorziet mij ...

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
43. ... een inleidend gesprek (door de directie).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. ... een rondleiding in de school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. ... een formele voorstelling aan de andere personeelsleden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. ... een onthaalbundel met informatie over de school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. ... een onthaaldag voor nieuwe leraren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Vraaggroep 11: Nascholing]

In dit deel van de vragenlijst vragen wij u telkens kort om een aantal stellingen te beoordelen.

De school voorziet mij ...

	Helemaal oneens	Oneens	Niet eens, niet oneens	Eens	Helemaal eens
48. ... nascholing, workshops of trainingen voor beginnende leraren omtrent vaardigheden in didactiek (bv. omtrent het managen van de klas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. ... nascholing, workshops of trainingen omtrent onderwerpen die de beginnende leraar aanbelangen en die de didactiek overstijgen (bv. omtrent leerlingen met ADHD, anderstalige nieuwkomers, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. ... digitale nascholing, workshops of training voor beginnende leraren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ITEMS UIT VRAGENLIJST

Item	Schaal	Gemiddelde	Aantal leraren 'helemaal oneens' en 'oneens'	Aantal leraren 'helemaal eens' en 'eens'
De school voorziet mij ondersteuning bij het omgaan met onverwacht of onaangepast gedrag van leerlingen.	De leraar in de klas	2,99	13	113
De school stimuleert het leren kennen van de waarden en normen binnen de school.	Persoonlijk functioneren	2,99	8	109
De school voorziet mij informatie over de formele afspraken en regelgeving binnen de school (bv. schoolreglement).	Praktische administratieve taken	2,98	11	110
De school voorziet mij informatie over de schoolvisie en het schoolwerkplan.	Praktische administratieve taken	2,96	8	104
De school stimuleert mijn soepele ingroei in het reilen en zeilen op school.	Persoonlijk functioneren	2,89	9	102

ITEMS UIT VRAGENLIJST

Item	Schaal	Gemiddelde	Aantal leraren 'helemaal oneens' en 'oneens'	Aantal leraren 'helemaal eens' en 'eens'
De school voorziet mij informatie over de rol van lerarenorganisaties/vakbonden.	Praktische administratieve taken	1,42	75	25
De school voorziet mij ondersteuning bij het opstellen van lesvoorbereidingen.	De leraar in de klas	1,59	69	31
De school voorziet mij een onthaaldag voor nieuwe leraren.	Onthaal	1,74	63	39
De school voorziet mij ondersteuning in het opstellen van toetsen.	De leraar in de klas	1,76	55	35
De school voorziet mij informatie over het statuut van de leraar (bv. loon, procedure vaste aanstelling, ...).	Praktische administratieve taken	1,77	60	42

SURVEYONDERZOEK

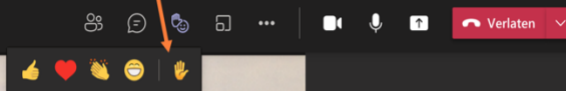
<https://ideaboardz.com/for/Onderzoeksresultaten%20survey/3742190>

To Do...

Dit strookt met mijn ervaring. +

Dit is verrassend of onverwacht. +

Focusgroep 1: 'Aanvangsbegeleiding als een recht en plicht'



KORTE PAUZE



PROFESSIONELE DIALOOG

Stelling 1: Uit onze bevraging blijkt dat leraren die voltijds zijn aangesteld vaker beroep kunnen doen op een mentor in vergelijking met leraren die deeltijds zijn aangesteld. Dat is logisch.

Trio/duo:

Stelling 2: Ongeveer 1/5 van de beginnende leraren geeft aan geen nood te hebben aan aanvangsbegeleiding. Zij moeten dan ook geen aanvangsbegeleiding krijgen.

Trio/duo:

Stelling 3: Het is moeilijker om beginnende leraren die in meerdere scholen lesgeven te voorzien van aanvangsbegeleiding.

Trio/Duo:



PROFESSIONELE DIALOOG

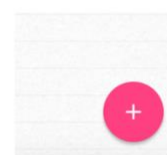


10 min in break-out rooms de stelling bespreken per groep

Korte zinnen of kernwoorden noteren in Padlet

5 min elkaars bevindingen lezen en kort op elkaar reageren

Vervolgens in de 'groep' toelichten en met elkaar in dialoog gaan



Inleiding

Resultaten

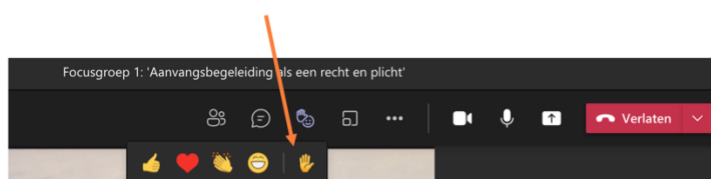
Professionele dialoog

Kritische reflectie

25

PROFESSIONELE DIALOOG

Stelling 1: Uit onze bevraging blijkt dat leraren die voltijds zijn aangesteld vaker beroep kunnen doen op een mentor in vergelijking met leraren die deeltijds zijn aangesteld. Dat is logisch.



Inleiding

Resultaten

Professionele dialoog

Kritische reflectie

26

PROFESSIONELE DIALOOG

Stelling 2: Ongeveer 1/5 van de beginnende leraren geeft aan geen nood te hebben aan aanvangsbegeleiding. Zij moeten dan ook geen aanvangsbegeleiding krijgen.

PROFESSIONELE DIALOOG

Stelling 3: Het is moeilijker om beginnende leraren die in meerdere scholen lesgeven te voorzien van aanvangsbegeleiding.

CAO XI

Antwoord bieden op een vierdelige uitdaging:

1. Dat elke school een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding (als onderdeel van een ruimer professionaliseringsbeleid) kan ontwikkelen voor zijn startende leraren;
2. De negatieve ervaringen bij de praktijkschok verminderen;
3. De invulling en de duur van de opdracht van beginnende leraren beter faciliteren;
4. De snelle uitstroom van beginnende leraren terugdringen.

Hoe?

- Bijkomende middelen (voor schoolbestuur) om kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding aan te bieden
- Lerarenplatform (voor reguliere vervangingen van afwezigheden of stabiele opdracht)
- Sneller recht op TADD na kwaliteitsvolle begeleiding



UNIVERSITEIT
GENT

Inleiding

Resultaten

Professionele dialoog

Kritische reflectie

29

CAO XI



UNIVERSITEIT
GENT

Inleiding

Resultaten

Professionele dialoog

Kritische reflectie

30

ZIJN ER NOG VRAGEN?



'AANVANGSBEGELEIDING ALS EEN RECHT EN PLICHT'

DRIES.MARIEN@UGENT.BE