

Academiejaar
2022 – 2023
Eerste zittijd

EXPLOREREN HOE MENTOREN CO-REGULEREN

**Een fenomenografisch onderzoek naar de bevordering
van zelfregulerend professioneel leren**

Monia Van Damme

20201100

Masterproef
Opleidings-en Onderwijswetenschappen

Promotor
Dr. Katrien Cuyvers

Medebeoordelaar
Prof. dr. Peter Van Petegem

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) vermeld op deze titelpagina.

Het doel van leren is niet om te slagen, maar om te groeien en zich te ontwikkelen.

- Ralph Waldo Emerson

Dankwoord

Deze masterproef kwam tot stand met een intrinsieke motivatie en een grote inspanning die niet mogelijk geweest waren zonder een aantal mensen uit mijn netwerk. Ze hebben mij elk op hun manier geholpen en ondersteund.

Eerst en vooral richt ik mij tot mijn promotor dr. Katrien Cuyvers. Zij gaf nauwkeurige feedback die mijn werk naar een hoger niveau tilde. Ze stimuleerde mij om zelfgestuurd aan de slag te gaan met deze opdracht en beantwoordde met geduld mijn vele vragen. Ze luisterde naar mijn bekommernissen en ging in dialoog over ZRpL met mijn respondenten, wat ik als betrokken ervaren heb.

Daarnaast wil ik mijn leidinggevende Sandra en HR-verantwoordelijke Amaryllis bedanken voor de flexibiliteit die ze toonden in mijn verlofstelsels. Ze puzzelden met uren zodat ik op de drukste momenten tijdelijk minder kon werken.

Ook waardeer ik de hulp en betrokkenheid van mijn collega's Katty en Barbara. Tussentijds een onderdeel doorlezen als kritische vriend en een stukje interview transcriberen, zijn kleine gebaren die mij enorm vooruit hielpen.

Naast mijn collega's, kon ik ook rekenen op medestudenten. Ik zeg graag dank je wel aan Andy en Nathalie. Ze boden een luisterend oor wanneer dat nodig was. De betrokken telefoontjes, sparren over de masterproef, maar ook praktische hulp gaven me nieuwe zuurstof. Ook dank aan Marjolein voor inhoudelijke uitwisseling en de peer debriefing.

Ik had deze masterproef niet kunnen schrijven zonder de enthousiaste medewerking van de participanten van dit onderzoek. Ik heb genoten van de interviews met hen en apprecieer de tijd die ze voor dit onderzoek tot twee keer toe maakten.

Verder wil ik mijn vrienden en familie bedanken voor het geduld en het begrip dat zij opbrachten. Ik ben de laatste jaren niet de meest aanwezige zus, meter, tante of vriendin geweest. Zij stelden zich begripvol op wanneer ik vroegtijdig naar huis ging na een bijeenkomst of wanneer ik paste voor een activiteit.

Tot slot wil ik een speciaal woordje van dank richten tot mijn ouders. Ze maakten het mogelijk voor mij om tijdelijk verlof te nemen op het werk om mij te kunnen focussen op de opleiding. Hun geloof in mij en trots op mij motiveerde mij.

Monia Van Damme

Dendermonde, 29 mei 2023

Toelichting van aanpak en eigen inbreng

Omdat mijn interesseveld en job binnen aanvangsbegeleiding voor startende leraren ligt, lag voor mij de onderzoekscontext voor mijn masterproef al vast. In september 2022 screende ik de keuzelijst met masterproefthema's met deze bril. Het onderwerp van co-regulatie was mijn eerste keuze. Het boeiende voor mij was de combinatie van een nieuw en uitdagend onderwerp met een vertrouwde context.

De onderzoeksvragen kwamen vrij snel tot stand tijdens de inleesfase. Ze evolueerden en werden verfijnd naarmate ik meer thuis was in de materie van ZRpL en co-regulatie. De promotor deelde wat startliteratuur, vooral van haar eigen onderzoek. Andere literatuur ben ik zelf gaan opzoeken via de databanken Google Scholar en Eric. In deze literatuurfase heb ik bepaald welke richting ik uit wilde.

Ik werkte twee onderzoeksvorstellen uit: één vanuit het perspectief van startende leraren en één vanuit het perspectief van mentoren. Hierover uitwisselen met mijn promotor hielp me om daar een keuze in te maken.

Via mijn netwerk ging ik op zoek naar respondenten, die verspreid in heel Vlaanderen woonden of werkten. Ze werden allemaal live in hun eigen werkcontext geïnterviewd. Ik stelde een leidraad op op basis van de literatuur. 12 interviews van gemiddeld 61 minuten per interview brachten heel wat transcribeerwerk met zich mee. Onder de leuze *wat je zelf doet, doe je beter* heb ik ze op één na zelf en handmatig getranscribeerd kort nadat ze afgenomen werden. Voor één transcriptie kreeg ik hulp van een collega. Het voordeel van zelf transcriberen is dat ik inzicht kreeg in de data. Bovendien kon ik op die manier non-verbale communicatie vastleggen die ik me nog levendig herinnerde.

Na de analyse van de resultaten, nam ik initiatief om mijn respondenten na afloop van het onderzoek samen te brengen om mijn resultaten terug te koppelen. In samenspraak met mijn promotor werd dit een member check waarbij de resultaten via een PowerPoint gepresenteerd werden en interactiemogelijkheid geboden werd.

Gedurende dit hele traject kon ik rekenen op de steun, feedback en advies van mijn promotor.

Abstract

In een snel veranderende maatschappij wordt van onderwijsprofessionals meer en meer verwacht dat zij zich blijven professioneel ontwikkelen. Door ZRpL-vaardigheden te ontwikkelen kunnen leraren ervoor zorgen dat ze levenslange leerders worden die dagdagelijkse uitdagingen aangrijpen om zichzelf te blijven ontwikkelen. Daarom is het bevorderen van ZRpL – wat co-regulatie genoemd wordt – binnen aanvangsbegeleiding belangrijk. Onderzoek naar het bevorderen van ZRpL is echter nog schaars. Deze masterproef wil beschrijven op welke manier mentoren binnen aanvangsbegeleiding aandacht hebben voor het bevorderen van ZRpL van startende leraren. Om dit te doen wordt een kwalitatief, fenomenografisch onderzoek opgezet dat zich richt op de ZRpL-strategieën die mentoren bevorderen en de interventies en hulpmiddelen die ze daarbij hanteren. Twaalf diepte-interviews werden afgenomen met externe mentoren voor aanvangsbegeleiding. Uit de resultaten blijkt dat niet alle ZRpL-strategieën bevorderd worden door mentoren. Sommige strategieën worden extern gereguleerd, andere krijgen geen aandacht. De andere strategieën worden ondersteund door een minderheid van de respondenten. Interventies die mentoren hiervoor doen zijn coachen en kaders aanbieden die reflectie bevorderen. Hulpmiddelen die worden ingezet omvatten een persoonlijk ontwikkelingsplan, een logboek en reflectiedocumenten. Deze resultaten impliceren dat training van mentoren nodig is als ze aandacht willen hebben voor alle ZRpL-strategieën. Dit onderzoek wierp een eerste blik op co-regulatie, een onderzoeksveld dat nog maar weinig aandacht kreeg in de werkcontext. Verder onderzoek is nodig om meer inzicht te krijgen in co-regulatie op de werkplek.

Kernwoorden

fenomenografie - aanvangsbegeleiding – mentorschap – zelfregulerend professioneel leren – co-regulatie – startende leraren

Abstract English

In a rapidly changing society, educational professionals are increasingly expected to engage in continuous skill development. By cultivating self-regulated professional learning skills (SRpL), teachers can become lifelong learners who seize everyday challenges as opportunities for further development, even beyond the start-up phase. Therefore, fostering SRpL – also known as co-regulation - within induction is crucial. However, research on co-regulation is still limited. The aim of this study is to describe how mentors within induction programs pay attention to promoting SRpL (co-regulation) among novice teachers. To do so, we conducted a qualitative, phenomenographic research in which we focus on the SRpL strategies promoted by mentors, the interventions and resources they employ to foster these SRpL strategies. A series of twelve in-depth interviews were conducted with external mentors. The results show that not all SRpL strategies are promoted by mentors. Some strategies are externally regulated, while others receive no attention. The remaining strategies are promoted by a minority of the respondents. The interventions they employ include coaching and using frameworks to promote self-reflection. Resources include a personal development plan, a log and reflection tools. These results imply that mentors should be trained to pay attention to all SRpL strategies. This research took a first look at co-regulation, a research field that has received little attention in the context of work. Further research is needed to gain a deeper comprehension of co-regulation.

Keywords

phenomenography – teacher induction - mentoring - self-regulated professional learning - co-regulation - beginning teachers

LEVENSLANG LEREN VIA CO-REGULEREN

Hoe mentoren het zelfregulerend professioneel leren bevorderen bij startende leraren

Levenslang leren is een spraakmakend thema. Van leraren wordt immers verwacht dat ze zich blijven professionaliseren om te kunnen omgaan met veranderingen en complexe problemen. Om daartoe in staat te zijn, moeten ze zelfregulerende professionele leerders (ZRpL) zijn. Dat betekent dat ze reactief of proactief bepaalde strategieën inzetten om hun leerproces – dat uitgelokt wordt door dagdagelijkse uitdagingen op de werkplek – vorm te geven. Wanneer daarbij anderen (collega's, een coach, een supervisor) betrokken zijn, bereiken ze een dieper niveau van leren dan wanneer ze hun leerproces alleen vormgeven. Daarom is co-regulatie op de werkplek van cruciaal belang. Co-regulatie is het ontwikkelen, ondersteunen en bevorderen van ZRpL door een supervisor of coach die expert is in ZRpL. Bij de interactie ontstaat een geleidelijke overgang van regulering door de coach naar zelfregulering door de professional.

Zelfregulerende professioneel leren strategieën

Paraatheidsstrategieën

- Alert zijn tijdens de jobuitvoering
- Zichzelf in vraag stellen
- Bewustzijn van hoe, waar en wanneer geleerd kan worden
- Bewustzijn van leernoden
- Leerkansen herkennen

Aanvangsstrategieën

- Percepties over een uitdaging
- Analyse
- Op zoek gaan naar eerdere ervaringen
- Doelen stellen

Voortgangsstrategieën

- Plannen
- Leeractiviteiten selecteren
- Metacognitief bewustzijn
- Metacognitieve monitoring

Beoordelingsstrategieën

- Zelfevaluatie
- zelfeffectiviteit

Er wordt verwacht van co-regulatie op de werkplek dat het een positieve invloed heeft op de beroepsuitoefening en dat het kan leiden tot andere jobgerelateerde en generieke competenties. Desondanks bestaat er nog weinig inzicht over hoe co-regulatie op de werkplek plaatsvindt. In mijn masterproef onderzocht ik welke ZRpL-strategieën externe mentoren voor aanvangsbegeleiding bevorderen bij startende leraren tijdens hun begeleiding en via welke interventies of hulpmiddelen zij dat doen.



© 2023 Conulterce Ltd. Geraadpleegd van <https://conulterce.com/difference-consulting-coaching-mentoring/>

Algemene vaststellingen

- Sommige ZRpL-strategieën worden ondersteund door mentoren, andere niet.
- De paraatheidsstrategieën en de voortgangsstrategieën komen het minst vaak aan bod in de begeleiding.
- Metacognitief bewustzijn blijkt moeilijk te expliciteren.
- Mentoren nemen sommige strategieën over (= externe regulatie) in plaats van ze te bevorderen.
- Mentoren co-reguleren vooral via coaching, kaders die reflectie bevorderen, een persoonlijk ontwikkelingsplan, een portfolio of reflectietools.
- Bij het coachen hebben mentoren meer aandacht voor de werkprestaties en voor het oplossen van problemen waar leraren tegenaan lopen dan voor het bevorderen van hun leerproces.

Voor alle duidelijkheid: de masterproef geeft geen antwoorden op de vraag hoe co-regulatie dient te gebeuren. Het onderzoek brengt enkel in kaart hoe het nu gebeurt in de context van aanvangsbegeleiding. Het verlegt daarbij een eerste steentje om de aandacht te richten op ZRpL en de bevordering ervan in een context waar dit tot nu toe nog niet onderzocht werd: aanvangsbegeleiding. Daarbij biedt het meer inzicht in hoe co-regulatie op de werkplek er uit kan zien en dat het andere onderzoekers inspireren om zich verder toe te leggen op dit onderwerp.

Meer weten?

- Lees mijn masterproef: “Exploreren hoe mentoren co-reguleren”

Bronnen

- Cuyvers, K. (2019). *Unravelling the process of self-regulated learning of medical specialists in the clinical environment* [Doctoraatsproefschrift, Universiteit Antwerpen]. Institutional Repository University Antwerp.
- Cuyvers, K., Donche, V., & Van den Bossche, P. (2021). Unravelling the process of self-regulated learning of medical specialists in the clinical environment. *Journal of Workplace Learning*, 33(5), 375-400. <https://doi.org/10.1108/jwl-09-2020-0151>
- Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 113(2), 240-264. <https://doi.org/10.1177/0161468111111300204>
- Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Student teachers' self- and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 2(1), 44-63. <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395>
- Van Damme, M. (2023) *Exploreren hoe mentoren co-reguleren. Een fenomenografisch onderzoek naar de bevordering van zelfregulerend professioneel leren* [Master scriptie]. Universiteit Antwerpen.

Inhoudsopgave

1. Probleemstelling	12
2. Theoretisch kader	14
2.1. Aanvangsbegeleiding	14
2.1.1. Aanleiding	14
2.1.2. Organisatie	14
2.1.1. Startende leraren	16
2.2. Mentorschap	16
2.2.1. Interne en externe mentoren	16
2.2.2. Voorwaarden voor effectief mentorschap	17
2.3. Zelfregulerend professioneel leren (ZRpL)	17
2.3.1. Definitie	17
2.3.2. ZRpL-strategieën	18
2.4. Co-regulatie (CoRL)	21
2.4.1. Definitie	21
2.4.2. Begeleiding binnen de zone van de naaste ontwikkeling	21
2.4.3. Onderliggende processen	22
2.4.4. Interventies en hulpmiddelen	23
2.4.5. Waarom co-regulatie?	24
3. Dit onderzoek	25
4. Methodologie	26
4.1. Methode en design	26
4.2. Respondenten	26
4.3. Gegevensverzameling	27
4.3.1. Instrument	27
4.3.2. Procedure	27
4.4. Gegevensanalyse	27
5. Resultaten	29
5.1. Welke ZRpL-strategieën worden door aanvangsbegeleiders bevorderd? (OV1)	29
5.1.1. Paraatheidsstrategieën	29
5.1.2. Aanvangsstrategieën	31
5.1.3. Voortgangsstrategieën	33
5.1.4. Beoordelingsstrategieën	35
5.2. Welke interventies of hulpmiddelen hanteren aanvangsbegeleiders om ZRpL-strategieën te bevorderen? (OV2)	36
5.2.1. Coachen	36

5.2.1.	Kaders die zelfreflectie bevorderen.....	37
5.2.1.	Persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)	38
5.2.2.	Logboek.....	38
5.2.1.	Reflectiedocumenten.....	39
6.	Discussie en conclusie.....	41
6.1.	Conclusie	41
6.2.	Discussie.....	41
6.2.1.	ZRpL-strategieën	41
6.2.2.	Interventies en hulpmiddelen.....	43
6.3.	Sterktes en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	44
6.4.	Implicaties voor de praktijk.....	44
6.5.	Algemene conclusie	45
7.	Referentielijst.....	46
8.	Bijlagen.....	51
8.1.	Bijlage A: Verklaring op eer.....	51
8.2.	Bijlage B: Informatie- en toestemmingsformulier	52
8.3.	Bijlage C: Interviewleidraad	56
8.4.	Bijlage D: Transcript	61
8.5.	Bijlage E: Communicatie member check.....	87
8.6.	Bijlage F: Codeboom	88
8.7.	Bijlage G: Word Frequency Queries OV1	90
8.8.	Bijlage H: Matrix Coding Query OV2	92

Lijst van figuren

Figuur 1	15
Figuur 2	19
Figuur 3	23
Figuur 4	25
Figuur 5	90
Figuur 6	90
Figuur 7	90
Figuur 8	91
Figuur 9	92

Lijst van tabellen

Tabel 1.....	20
Tabel 2.....	22
Tabel 3.....	29
Tabel 4.....	31
Tabel 5.....	33
Tabel 6.....	35
Tabel 7.....	40

1. Probleemstelling

In een snel veranderende maatschappij wordt van onderwijsprofessionals in toenemende mate verwacht dat zij reageren op veranderingen – zoals onderwijshervormingen – en complexe problemen oplossen (Meirink et al., 2007). Bijgevolg is professionele ontwikkeling van leraren essentieel (Borko, 2004). Om de leerprocessen van professionals op een kwalitatieve manier vorm te geven, kan zelfregulerend leren (ZRL) een belangrijke generieke competentie zijn (Cuyvers et al., 2020; Littlejohn et al., 2016; Tynjälä, 2008). Zelfregulerend professioneel leren (ZRpL) gaat over zelfregulering van het leren van werknemers na de initiële opleiding en in relatie tot het beroep (Endedijk & Cuyvers, 2022). Het houdt in dat professionals een dynamische proces doorlopen van leerdoelen bepalen, leeractiviteiten selecteren en monitoren en evalueren van de verwezenlijkingen met betrekking tot deze leerdoelen (Endedijk & Cuyvers, 2022; Littlejohn et al., 2016). Het ontwikkelen, ondersteunen en bevorderen van ZRpL door anderen wordt co-regulatie genoemd en kan leiden tot een positieve invloed op de beroepsuitoefening en op de ontwikkeling van andere job-gerelateerde competenties (Cuyvers, 2019).

Recent onderzoek naar ZRpL richtte zich op startende professionals in de medische sector (Aho et al., 2015; Cuyvers, 2019; Cuyvers et al., 2016), de energiesector (Margaryan et al., 2013), de financiële sector (Littlejohn et al., 2016) en de onderwijssector (van Eekelen et al., 2005). Inzichten in het ZRpL van startende leraren zijn echter nog beperkt. Nochtans zou ZRpL een belangrijke rol kunnen spelen in deze context. Zelfregulerend leren speelt met name een centrale rol bij de duurzame inzetbaarheid van werknemers (Cassidy, 2011), wat de snelle uitstroom van startende leraren mogelijk kan doen afnemen. Bovendien beperkte onderzoek naar co-regulatie zich tot nu toe tot onderwijssettings. Inzicht in co-regulatie op de werkplek is nog schaars (Margaryan et al., 2013).

Daar komt bij dat een aanzienlijke groep van startende leraren een moeilijke overgang ervaart tussen de lerarenopleiding en de onderwijspraktijk, wat een ‘praktijkschok’ genoemd wordt (Veenman, 1984; Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019). Daardoor is uitstroom van startende leraren in Vlaanderen hoog (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019). Om tegemoet te komen aan deze problemen en om de professionele ontwikkeling van startende leraren te faciliteren, verplicht de Vlaamse overheid aanvangsbegeleiding voor startende leraren sinds 2019 (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019). Over de manier waarop aanvangsbegeleiding in Vlaanderen ingericht is, is echter weinig bekend (De Vos et al., 2018). Onderzoek toont de positieve effecten van mentorschap aan op de onderwijspraktijk van leraren (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Nevins Stanulis & Floden, 2009). Daarnaast bevordert mentorschap de werktevredenheid, de inzet en het behoud van leraren (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011). De vraag rijst of binnen dit mentorschap het professioneel leren van startende leraren gestimuleerd wordt en op welke manier er binnen dit professioneel leren aandacht is voor de bevordering van ZRpL (co-regulatie). Door de ZRpL-vaardigheden zullen leraren immers ook voorbij de fase van de start levenslange leerders zijn (Cassidy, 2011; Littlejohn et al., 2016) die dagdagelijkse uitdagingen aangrijpen om zichzelf te blijven ontwikkelen.

Bijgevolg is het doel van deze masterproef om in kaart te brengen op welke manier mentoren aandacht hebben voor het bevorderen van het zelfregulerend professioneel leren van startende leraren. De centrale vraag in dit onderzoek is hoe co-regulatie eruit ziet in de context van

aanvangsbegeleiding. Daarom richt dit onderzoek zich op welke ZRpL-strategieën bevorderd worden door mentoren (OV1) en welke interventies of hulpmiddelen zij daarvoor hanteren (OV2).

Om deze onderzoeksvragen beter te begrijpen, wordt eerst in het theoretisch kader dieper ingegaan op de concepten aanvangsbegeleiding, mentorschap, zelfregulerend professioneel leren en co-regulatie. Daarna worden de onderzoeksvragen verder geduid in het onderdeel *Dit onderzoek*. Vervolgens wordt de methode van dit onderzoek toegelicht en worden de resultaten beschreven. Tot slot worden de resultaten van dit onderzoek tegen het licht gehouden en worden suggesties geformuleerd voor de praktijk en voor toekomstig onderzoek.

2. Theoretisch kader

2.1. Aanvangsbegeleiding

2.1.1. Aanleiding

Aanvangsbegeleiding komt tegemoet aan een aantal noden in het Vlaamse onderwijs. Een eerste nood is de hoge uitstroom van startende leraren terugdringen. In Vlaanderen verlaat 26,1% van de kleuteronderwijzers, 24,6% van de leerkrachten lager onderwijs en 43,9% van de startende leerkrachten secundair onderwijs het onderwijs binnen de vijf jaar (Vlaams Parlement, 2019).

Een tweede nood is professionalisering. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (Figuur 1) omschrijft de kwaliteitsverwachting dat de school een doeltreffend professionaliseringsbeleid ontwikkelt en voert (BL8) en dat ze hierbij specifieke aandacht heeft voor beginnende leraren in functie van kwaliteitsvol onderwijs (BL9) (Onderwijsinspectie, 2016). Daarbij dient de school de professionele dialoog en reflectie over leren en onderwijzen te bevorderen en daarbij de nodige ondersteuning te bieden (Onderwijsinspectie, 2016).

Een derde nood is het overbruggen van de praktijkschok (Veenman, 1984). De overgang van de lerarenopleiding naar het werkveld is een complex gebeuren. Gerichte ondersteuning moet de negatieve ervaringen die daarmee gepaard gaan verminderen (Onderwijsinspectie, 2013; Smith & Ingersoll, 2004).

Om tegemoet te komen aan deze drie noden, verplicht de Vlaamse overheid sinds september 2019 elk schoolbestuur om aan elk tijdelijk personeelslid ondersteuning en begeleiding aan te bieden in de vorm van een traject van aanvangsbegeleiding (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019). Aanvangsbegeleiding is een essentieel onderdeel van een professioneel continuüm dat start bij de initiële lerarenopleiding en verder loopt doorheen de permanente professionalisering van een leraar (De Vos et al., 2018).

2.1.2. Organisatie

Er bestaat weinig informatie over hoe aanvangsbegeleiding in Vlaanderen ingericht wordt (De Vos et al., 2018). De onderwijsinspectie concludeert dat er veel verschillen zijn in de systematiek en intensiteit van aanvangsbegeleiding (Onderwijsinspectie, 2013). De inhoud van het aanvangsbegeleidingstraject behoort tot de verantwoordelijkheid van het schoolbestuur (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019). De directeur bepaalt de duur en de intensiteit van het traject in overleg met het personeelslid. De begeleiding is de verantwoordelijkheid van de hele school (Maes & Martin, 2019; Thomas et al., 2019). Ze kan verzorgd worden door een of meerdere personeelsleden in de school of scholengemeenschap (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019). Elke instelling krijgt aanvullende lestijden voor deze opdracht. Deze lestijden kunnen opgenomen worden in de opdracht van de mentor of in de opdracht van de startende leraar zelf (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019). In dit onderzoek wordt gefocust op de rol van de mentoren die lestijden en het mandaat krijgen om startende leraren te begeleiden.

Figuur 1

Situering aanvangsbegeleiding binnen het referentiekader voor onderwijskwaliteit



Opmerking. Overgenomen uit *Referentiekader voor onderwijskwaliteit* door Onderwijsinspectie, z.d. (<https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/OK-Dashboard.pdf>). Copyright z.d., Onderwijsinspectie.

2.1.1. Startende leraren

Het recht op en de plicht van aanvangsbegeleiding geldt niet alleen voor de school, maar ook voor de startende leraar. Dit is volgens de regelgeving van toepassing voor elk tijdelijk aangesteld personeelslid voor bepaalde duur. Leraren die een pedagogisch bekwaamheidsbewijs hebben, minstens 290 dagen dienstanciënniteit hebben en een positieve beoordeling van hun directeur kregen, bekomen een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur. Zij vallen vanaf dan niet meer onder de plicht om aanvangsbegeleiding te volgen (Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2019).

In de literatuur zijn verschillende definities te vinden voor een startende leraar. Sommige onderzoekers beschouwen de beginnende of minder ervaren leraar als iemand met minder dan drie jaar ervaring als leraar (Burke et al., 2015; Hobson et al., 2009). Anderen nemen enkel het eerste jaar van de loopbaan van een leraar in beschouwing (Ewing, 2021; Thomas et al., 2019). De aanvangsbegeleiding die de mentoren in dit onderzoek bieden, wordt georganiseerd voor leraren tijdens de eerste twee tot vijf jaar van hun loopbaan. Daarom wordt een startende leraar in dit onderzoek beschouwd als een leraar binnen de eerste twee jaar van zijn loopbaan.

2.2. Mentorschap

Mentorschap wordt omschreven als een één-op-één ondersteuning van een beginnende of minder ervaren leraar door een meer ervaren leraar (mentor), bedoeld om de ontwikkeling van de deskundigheid van de beginnende leraar te ondersteunen (Hobson et al., 2009). De belangrijkste activiteiten die mentoren hierbij uitvoeren omvatten klasobservatie (Beek et al., 2019; Ewing, 2021; Nevins Stanulis & Floden, 2009) en feedback geven (Beek et al., 2019; Ewing, 2021).

2.2.1. Interne en externe mentoren

Mentoren kunnen intern (= een collega) of extern (= buitenschools) zijn (De Vos et al., 2018; Ewing, 2021). Interne mentoren zijn collega's die naast een onderwijsopdracht een mentorrol opnemen. Hoewel verschillende onderzoeken zich richten op interne mentoren (Beek et al., 2019; Thomas et al., 2019), benadrukt ander onderzoek dat deze een aantal beperkingen hebben (Ewing, 2021). Zo kunnen er belangenconflicten ontstaan doordat interne mentoren een dubbele rol hebben (bv. evaluator en begeleider). Daarnaast hebben ze minder tijd om hun rol als mentor op te nemen (Ewing, 2021). Externe mentoren hebben deze beperkingen niet en bieden daarom extra mogelijkheden voor aanvangsbegeleiding (De Vos et al., 2018; Ewing, 2021). Zij garanderen met name een veilige context om stil te staan en te reflecteren over de onderwijsopdracht (De Vos et al., 2018). Ewing (2021) vult aan dat zij meer tijd hebben, flexibeler zijn, de volledige aandacht kunnen geven en een objectief oor bieden aan startende leraren en hun problemen. De selectie van mentoren buiten de school kan er dus voor zorgen dat de hoogste kwaliteit van mentorschap wordt geboden (Ewing, 2021).

In Vlaamse scholen die de aanvullende lestijden aan een medewerker van de school geven, zal de mentor intern zijn. Echter het aantal lestijden voor aanvangsbegeleiding is vaak beperkt tot enkele uren. Scholengemeenschappen kunnen er ook voor kiezen om mentoren te belasten met een

voltijdse opdracht als aanvangsbegeleider. In dat geval worden de aanvullende lestijden van verschillende scholen gebundeld en is de aanvangsbegeleider een externe mentor die werkt voor verschillende scholen. Die heeft dan de ruimte om een aanvangsbeleid of -programma uit te werken, wat mentorschap succesvol maakt (Hobson et al., 2009).

2.2.2. Voorwaarden voor effectief mentorschap

Het succes en de effectiviteit van mentorschap hangen af van een aantal voorwaarden. Zo moeten leraren in staat zijn hun eigen leerbehoeften te (h)erkennen om toegang te krijgen tot mogelijkheden voor professioneel leren via mentorschap (Trevethan, 2017). Daarnaast moet ook de mentor een aantal kwaliteiten bezitten. Hij moet onder andere een competente communicator zijn (Ewing, 2021; Trevethan, 2017), benaderbaar zijn, niet oordelen, vertrouwen bieden en expertise en ervaring in de onderwijspraktijk hebben (Ewing, 2021). Ook is een positieve samenwerking tussen leraar en mentor een belangrijk aspect (Ewing, 2021; Izadinia, 2015; Trevethan, 2017) en gaat mentorschap uit van professionele gelijkwaardigheid (Ewing, 2021). Ten slotte is mentorschap het meest effectief wanneer het doelgericht is en zich richt op de behoefte van de leraar. Mentoren moeten met andere woorden rekening houden met de individuele leervoorkeuren van de startende leraren en moeten ervoor zorgen dat de strategieën die ze gebruiken om het leren van leraren te ondersteunen inspelen op hun zorgen en passen bij hun huidige ontwikkelingsstadium (Hobson et al., 2009; Sagasser et al., 2015). Dit wordt verder in dit theoretisch kader beschreven als de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978), het principe waarop de bevordering van zelfregulerend leren (co-regulatie) steunt (Hadwin & Oshige, 2011).

2.3. Zelfregulerend professioneel leren (ZRpL)

2.3.1. Definitie

De conceptualisering van ZRpL vindt zijn oorsprong in de modellen van zelfregulerend leren (ZRL) in onderwijscontexten, die uit gaan van een situatie waarin het leerdoel of de taak van een lerende vooraf is vastgesteld (Endedijk & Cuyvers, 2022). ZRpL vindt, in tegenstelling tot ZRL, niet tijdens de initiële opleiding plaats, maar erna en staat in relatie tot het beroep (Endedijk & Cuyvers, 2022; Littlejohn et al., 2016).

Op de huidige kennisintensieve werkplekken is formeel leren, zoals in trainingen, niet langer uitsluitend een effectieve manier om te leren, omdat de werkpraktijk van elke professional evolueert en leerbehoeften voortdurend veranderen (Margaryan et al., 2013). Onderzoek suggereert dat professioneel leren vooral on-the-job tot stand komt en diep verweven is met en gemedieerd is door dagelijkse werktaken (Cuyvers et al., 2021; Maes & Martin, 2019; Margaryan et al., 2013; Tynjälä, 2008). De verantwoordelijkheid voor het leerproces op de werkplek verschuift daarom naar de professionals zelf, die hun eigen leren tijdens en voor het werk moeten reguleren (Littlejohn et al., 2016).

ZRpL is het vermogen van professionals om proactief, reactief of impliciet zelfregulerende strategieën in te zetten om hun leerproces vorm te geven, uitgelokt door de uitdagingen in de dagelijkse praktijk (Cuyvers et al., 2021). ZRpL kan met andere woorden zowel een weloverwogen

proces zijn waarin tijd wordt gereserveerd om intentioneel zelfregulerend professioneel te leren, als meer reactief plaatsvinden, als een reactie op werkgerelateerde uitdagingen (Cuyvers, 2019; Tynjälä, 2008). Professionals zien in deze uitdagingen een kans om te leren, relateren dit aan hun zelfkennis met betrekking tot leerbehoeften en gaan over tot strategieën die dynamisch vormgeven aan een proces van ZRpL (Cuyvers, Van den Bossche, et al., 2020).

Tijdens dit dynamisch proces bepalen professionals hun leerdoelen, selecteren ze (formele of informele) leeractiviteiten, en monitoren en evalueren ze de verwezenlijkingen met betrekking tot deze leerdoelen (Endedijk & Cuyvers, 2022; Littlejohn et al., 2016). Belangrijke voorwaarden om tot ZRpL te komen zijn belangstelling voor het uitbreiden van kennis en vaardigheden en bereidheid om aanzienlijke leerinspanningen te leveren (Cuyvers et al., 2021; Littlejohn et al., 2016).

Professionals die hun eigen leren goed reguleren, hebben meestal een progressieve langetermijnvisie op leren, waarbij ze verder kijken dan de onmiddellijke werktaak en de beoordeling van de onmiddellijke toepassingen. Door dit langetermijnperspectief bereiden ze zich voor op toekomstige, onvoorziene werkscenario's, wat belangrijk is voor voortdurende verbetering en innovatie en de invoering van nieuwe praktijken (Cuyvers et al., 2021; Littlejohn et al., 2016).

2.3.2. ZRpL-strategieën

Figuur 2 toont het model voor zelfregulerend professioneel leren zoals het ontworpen is voor een klinische werkomgeving (Cuyvers et al., 2021). Het model beschrijft hoe professionals hun leerproces vormgeven en welke factoren dat leerproces beïnvloeden. Het ZRpL-model omvat vier componenten die met elkaar samenhangen (Cuyvers et al., 2021; Sitzmann & Ely, 2011) en die ingedeeld zijn naar de rol die ze opnemen in het proces: aanvangsstrategieën, voortgangsstrategieën, beoordelingsstrategieën en volgens Cuyvers et al. (2021) ook paraatheidsstrategieën. Elk van deze componenten bevat een aantal strategieën die zich kunnen uiten in zichtbaar gedrag, maar ook in de vorm van metacognitieve strategieën (Cuyvers, 2019). Tabel 1 toont een overzicht van deze componenten met hun onderliggende strategieën.

De *paraatheidsstrategieën* zijn de strategieën die voorwaardelijk zijn voor andere strategieën die het leerproces initiëren, bevorderen en evalueren (Cuyvers et al., 2021). Alert zijn, zichzelf en input van anderen in vraag stellen, het bewustzijn van leernoden en van leeropportuniteiten en het herkennen van leerkanzen zijn strategieën die thuis horen onder deze component (Cuyvers et al., 2021).

De *aanvangsstrategieën* initiëren het leerproces (Cuyvers et al., 2021; Sitzmann & Ely, 2011). Deze strategieën lokken het zelfregulerend leren uit om de doelstellingen van de professional te bereiken (Sitzmann & Ely, 2011). De strategieën omvatten percepties over de taak of situatie die mogelijk zelfregulerend leren uitlokken, een analyse over de voorkennis, actief zoeken naar eerdere gelijkaardige ervaringen en doelen stellen (Cuyvers et al., 2021).

De *voortgangsstrategieën* zorgen voor de vooruitgang van het leerproces (Cuyvers et al., 2021; Sitzmann & Ely, 2011). Het zijn de processen die professionals gebruiken om de vooruitgang naar hun doelen te maximaliseren op een efficiënte en georganiseerde manier (Sitzmann & Ely, 2011).

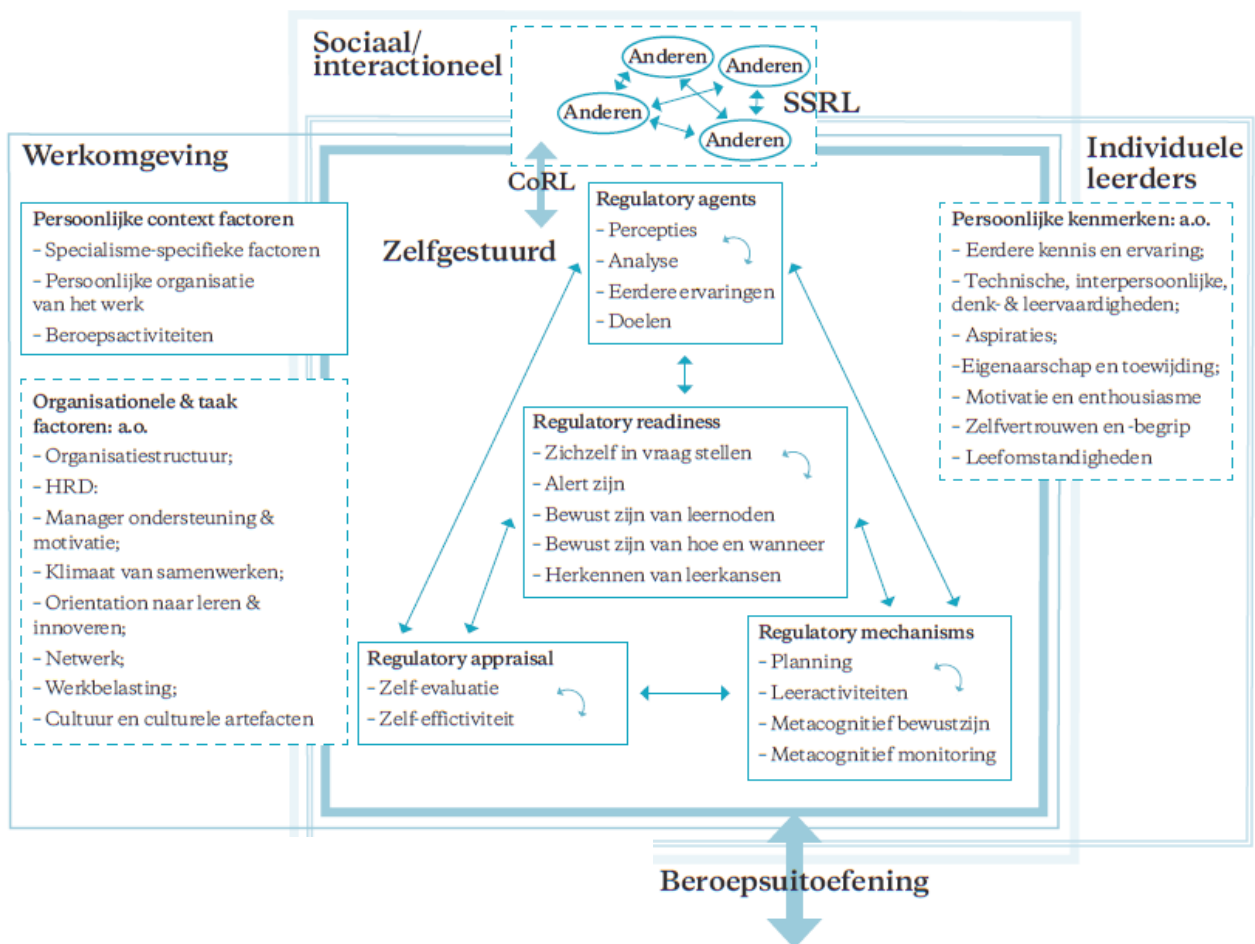
De onderliggende strategieën zijn planning, leeractiviteiten, metacognitief bewustzijn en metacognitieve monitoring (Cuyvers et al., 2021).

De *beoordelingsstrategieën* evalueren de leeropbrengsten en het verloop van het proces (Cuyvers et al., 2021; Sitzmann & Ely, 2011). Ze bepalen of de professional al dan niet zal blijven streven naar de voortgang van het bereiken van zijn vooropgestelde doel (Sitzmann & Ely, 2011). De onderliggende strategieën zijn zelfevaluatie en zelfeffectiviteit (Cuyvers et al., 2021).

De invloed van sociaal-interactionele factoren op ZRpL werd niet onderzocht bij de ontwikkeling van het beschreven model. Wel werd vanuit de kaders van co-regulatie een eerste opstap gemaakt (Cuyvers, 2019). Dit onderzoek wil inzoomen op dit sociaal-interactionele aspect van het ZRpL-model en meer bepaald op het bevorderen van ZRpL van professionals door mentoren.

Figuur 2

Het model voor zelfregulerend professioneel leren in de klinische omgeving



Opmerking. Overgenomen uit *Unravelling medical specialists' self-regulated learning in the clinical environment*, door K. Cuyvers, 2019.

Tabel 1*Overzicht van componenten en strategieën van zelfregulerend professioneel leren*

Componenten	Strategieën	Kenmerken
Paraatheids-strategieën	Alert zijn	Niet gedachteloos rondlopen en ogen en geest open houden voor uitdagingen en gevaar van routine
	Zichzelf in vraag stellen	Zichzelf, anderen en wat anderen zeggen in vraag stellen
	Bewustzijn van hoe en wanneer	Situaties waarin leren mogelijk zou kunnen zijn
	Bewustzijn van leernoden	Bewustzijn over wat je weet en kan, en wat niet, welke procedures en technieken je goed kan uitvoeren, en welke niet; beseffen dat je misschien beter bent in het ene het en minder goed in het andere
Aanvangs-strategieën	Herkennen van leerkansen	De kansen en uitnodigingen tot leren in een casus, taak, situatie of interactie
	Percepties	Cognitieve en affectieve beleving van een casus, taak of situatie die mogelijk zelfregulerend leren uitlokt
	Analyse	Wat geweten is over een casus, taak of situatie die mogelijk zelfregulerend leren uitlokt
	Eerdere ervaringen	Actief zoeken in het geheugen naar kennis, vaardigheden en metacognitieve strategieën die eerder gebruikt werden bij een zeer gelijkaardige ervaring
Voortgangs-strategieën	Doelen	Leerdoelen, doelbewuste alsook gekoppeld aan prestatiedoelen, die zelfregulerend leren initiëren
	Planning	Besluitvorming over de cognitieve of gedragsmatige aanpak om te leren; het denkproces gerelateerd aan planningsactiviteiten die kunnen leiden tot het doelbewust of reactief ondernemen van leeractiviteiten
	Leeractiviteiten	Alle activiteiten om te gebruiken in functie van de voortgang van het proces van zelfregulerend leren met het oog op het te bereiken doel
	Metacognitief bewustzijn	Het bewustzijn aangaande de verwachte doelmatigheid van de leeraanpak; redenen waarom deze aanpak helpt bij het bereiken van leerdoelen
Beoordelings-strategieën	Metacognitieve monitoring	De opvolging van de voortgang van het proces ten aanzien van het te bereiken doel; weten of en hoe een gekozen aanpak bijdraagt tot het bereiken van leerdoelen.
	Zelfevaluatie	De beoordeling van de voortgang van het proces ten aanzien van de leerdoelen of de beoordeling van het leren dat plaatsvond
	Zelfeffectiviteit	Overtuiging van het eigen kunnen

Opmerking. Overgenomen uit “Unravelling medical specialists’ self-regulated learning in the clinical environment” door K. Cuyvers et al., 2021, *Journal of Workplace Learning*, 33(5), p 383. Copyright 2021, Esmerald Publishing.

2.4. Co-regulatie (CoRL)

2.4.1. Definitie

De *zelf* in zelfregulerend leren betekent niet dat de leerder alleen leert (Cuyvers, 2019). Hoewel ZRPL door het individu gebeurt, speelt ook interactie een rol bij het vormgeven van leren (Hadwin & Oshige, 2011). Dat kan resulteren in co-regulatie. Bij co-regulatie wordt controle over het leren gedeeld met iemand anders, die meer gevorderd is in ZRL (Hadwin & Oshige, 2011; Rich, 2017). Die meer gevorderde kan een ervaren werknemer zijn. Onderzoek toont aan dat ervaren werknemers beter zijn in hun zelfregulerende processen zoals doelen stellen, moeilijkheidsniveau inschatten, reflectie en zelfcontrole en hulp zoeken dan nieuwe werknemers (Margaryan et al., 2013).

Door dialoog en interactie met een coach of supervisor of met technologische middelen wordt de lerende dan geleidelijk aan vaardiger in ZRL. Bij dit overgangsproces leert het individu zijn eigen zelfregulerende strategieën in te zetten en te controleren (Hadwin & Oshige, 2011). De expert ondersteunt de lerende bij het gebruik van de ZRL-strategieën totdat de lerende die volledig zelfstandig gebruikt (Cuyvers, 2019; Hadwin et al., 2018).

2.4.2. Begeleiding binnen de zone van de naaste ontwikkeling

Het delen van de regulering gebeurt via een zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky (Hadwin & Oshige, 2011). De zone van de naaste ontwikkeling wordt gedefinieerd als de afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau – door het zelfstandig oplossen van problemen – en het niveau van potentiële ontwikkeling – door het oplossen van problemen onder leiding van een meer capabele (Vygotsky, 1978). Het potentieel van de cognitieve ontwikkeling hangt dus af van het ontwikkelingsniveau dat wordt bereikt in sociale interactie. Met andere woorden, het scala aan vaardigheden dat ontwikkeld kan worden met begeleiding gaat verder dan wat alleen kan bereikt worden (Fani & Ghaemi, 2011).

Om te kunnen inspelen op deze zone van de naaste ontwikkeling, is het belangrijk dat de coach zich bewust is van de zelfregulerende leervaardigheden van de lerende en zich bijgevolg aanpast aan de behoeften van de lerende (Hobson et al., 2009; Sagasser et al., 2015; Vermunt & Verloop, 1999). Deze responsiviteit of aangepaste, gedifferentieerde steun, wordt ook contingentie genoemd (van de Pol et al., 2010). De mate van zelfregulatie van een lerende kan variëren op een continuüm van laag tot hoog (Vermunt & Verloop, 1999). Ook de sturing door de expert kan variëren van sterk (directief) tot los (niet-directief), naargelang de behoeften en het zelfregulerend leren van de lerende (Sagasser et al., 2015; Vermunt & Verloop, 1999). Een directieve begeleidingsstijl is een controlerende stijl, waarbij strikte afspraken gemaakt worden over leerdoelen en leeractiviteiten. Die stijl kan nodig zijn wanneer lerenden niet in staat zijn tot zelfregulerend leren. Een niet-directieve begeleidingsstijl houdt in dat een begeleider meedenkt en niet stuurt. Het geeft de lerende vrijheid om zijn leren te regisseren (Sagasser et al., 2015; Vermunt & Verloop, 1999). Tabel 2 toont de wisselwerking tussen de verschillende niveaus van ZRL en sturing.

Wanneer de leerstrategieën van de lerende en de onderwijsstrategieën van de expert compatibel zijn, is er sprake van congruentie (Vermunt & Verloop, 1999). Wanneer de expert net iets minder sturing geeft dan in een congruente situatie – en dus in de zone van de naaste ontwikkeling zit – is

er sprake van een constructieve frictie. De ZRL-vaardigheden van een lerende kunnen enkel bij een constructieve frictie naar een hoger niveau gebracht worden (Vermunt & Verloop, 1999). Er kan met andere woorden geen sprake zijn van co-regulatie indien de expert sterkt stuurt (Cuyvers, Donche, et al., 2020).

Tabel 2

Wisselwerking tussen niveaus van ZRL door de expert en door de lerende in leerprocessen

Mate van ZRL door lerende	Sturing door expert		
	Sterke sturing	Gedeelde sturing	Losse sturing
Hoog	Destructieve frictie	Destructieve frictie	Congruentie
Midden	Destructieve frictie	Congruentie	Constructieve frictie
Laag	Congruentie	Constructieve frictie	Destructieve frictie

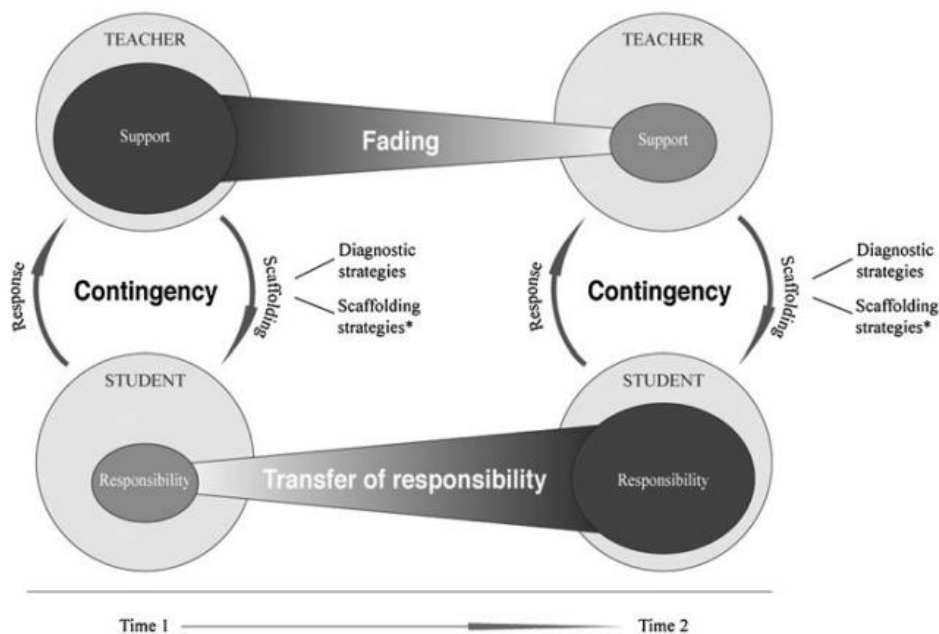
Opmerking. Overgenomen uit “Congruence and friction between learning and teaching” door J. D. Vermunt & N. Verloop, 1999, *Learning and Instruction*, 9(3), p. 270. Copyright 1999, Elsevier.

2.4.3. Onderliggende processen

Co-regulatie berust op verschillende processen. *Scaffolding* is daar een van (Hadwin & Oshige, 2011; Margolis, 2020). Het wordt in onderzoek beschouwd als een succesvolle interventie om ZRL van lerenden te bevorderen (Mejeh & Held, 2022; Vrieling-Teunter et al., 2021). *Scaffolding* is een vertaling voor *steigers* uit de bouwwereld en betekent letterlijk een tijdelijke structuur die wordt opgericht om te helpen bij het bouwen of aanpassen van een andere structuur. De metafoor binnen het domein van leren verwijst naar een tijdelijke steun bij het volbrengen van een taak die lerenden anders misschien niet zouden kunnen volbrengen (Margolis, 2020; van de Pol et al., 2010).

Hoewel er volgens Vermunt en Verloop (1999) enkel sprake is van co-regulatie bij een constructieve frictie, kan volgens andere onderzoekers de ondersteuning van de leraar op hetzelfde (congruentie) of een iets hoger niveau (constructieve frictie) dan het huidige prestatieniveau van de lerende liggen om de ZRL-vaardigheden te bevorderen (Margolis, 2020; van de Pol et al., 2010). Wel zijn onderzoekers het erover eens dat de ondersteuning bij *scaffolding* geleidelijk aan vermindert om beter aan te sluiten bij de zelfregulerende activiteiten van de lerende (Hadwin & Oshige, 2011; Margolis, 2020; Rich, 2017; Sagasser et al., 2015; van de Pol et al., 2010). Figuur 3 visualiseert het proces van *scaffolding*.

Figuur 3
Conceptueel model van scaffolding



Opmerking. Overgenomen uit “Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research” door J. van de Pol, M. Volman & J. Beishuizen, 2010, *Educational Psychology Review*, 22(3), p. 274. Copyright 2010, Springer.

Naast *scaffolding*, berust co-regulatie ook op het proces van intersubjectiviteit (Hadwin & Oshige, 2011; Margolis, 2020). Intersubjectiviteit impliceert dat individuen door interactie een gedeelde redenering van een situatie ontwikkelen. Er ontstaat dan een gemeenschappelijk begrip over plannen, doelen en activiteiten (Hadwin & Oshige, 2011; van de Pol et al., 2010). Door deze communicatieve uitwisselingen leert de lerende vanuit het perspectief van de expert (van de Pol et al., 2010). De probleemsituatie wordt opnieuw gedefinieerd en door gemeenschappelijke doelen en taakdefinitie ontstaat geleidelijk zelfregulerende controle (Hadwin & Oshige, 2011).

2.4.4. Interventies en hulpmiddelen

Co-regulatie kan door verschillende interventies uitgevoerd worden. Een van die interventies is coaching (Cuyvers, 2019; Hadwin & Oshige, 2011; Mejeh & Held, 2022; van de Pol et al., 2010). Bij coaching kunnen tijdens een dialoog tussen de lerende en de expert de volgende mechanismen gedetecteerd worden: de expert of mentor kan informatie vragen, parafraseren, leeroordelen vragen, het denken modelleren en aanwijzingen geven om na te denken en te reflecteren (Hadwin & Oshige, 2011; Mejeh & Held, 2022). Naast coaching kunnen ook andere interventies uitgevoerd worden: modelleren door een expert (Hadwin & Oshige, 2011; van de Pol et al., 2010), feedback, hints, instructies en uitleggen (van de Pol et al., 2010).

Hulpmiddelen kunnen persoonlijke ontwikkelingsplannen, online leerplatformen, reflectietools (Cuyvers, 2019; van Houten-Schat et al., 2018) en portfolio's zijn (George et al., 2013; van Houten-

Schat et al., 2018). De hierboven genoemde interventies en hulpmiddelen richten zich meestal uitsluitend op het formuleren van leerdoelen en monitoren als strategieën (Cuyvers, 2019).

Om te kunnen spreken van co-regulatie bij bovenstaande interventies, is het belangrijk om een aantal voorwaarden van de begeleidingsstijl in acht te nemen. Ze worden hier samengevat. Ten eerste gebeurt de sturing van het leerproces tijdens de ondersteuning niet door de mentor. Wanneer een mentor het leerproces stuurt, wordt het leerproces van de lerende extern gereguleerd, en is er dus geen sprake co-regulatie (Cuyvers, 2019). Ten tweede wordt de ontwikkeling van ZRL-strategieën bevorderd door leerders invloed en autonomie te geven in de vorm van betrokkenheid bij de besluitvorming, controle over de uitdaging en zelfbeoordeling (Mejeh & Held, 2022; van de Pol et al., 2010). Ten derde moet de strategie contingent (aangepast aan het prestatieniveau van de leerder) toegepast worden (Sagasser et al., 2015; van de Pol et al., 2010). Ten slotte is de ondersteuning om gereguleerd leren te ontwikkelen tijdelijk (Hadwin et al., 2018; Margolis, 2020; Rich, 2017; van de Pol et al., 2010).

2.4.5. Waarom co-regulatie?

Onderzoek suggereert dat leeractiviteiten waarbij collega's of experts betrokken zijn een dieper niveau van leren bereiken dan louter zelfregulerende activiteiten (Saariaho et al., 2015). Hoewel onderzoek naar co-regulatie nog schaars is en zich tot nu toe beperkte tot het bevorderen van ZRL in onderwijssettings (Margaryan et al., 2013), wordt verwacht van het ontwikkelen, ondersteunen en bevorderen van ZRpL – en niet van de werkprestaties op zich – dat het kan leiden tot een positieve invloed op de beroepsuitoefening, alsook op de ontwikkeling van andere jobgerelateerde en generieke competenties (Cuyvers, 2019).

De verheldering van de concepten aanvangsbegeleiding, mentorschap, ZRpL en co-regulatie in dit theoretisch kader zorgen voor een beter begrip van de onderzoeksvragen die in het volgende deel verder worden geduid en gevisualiseerd.

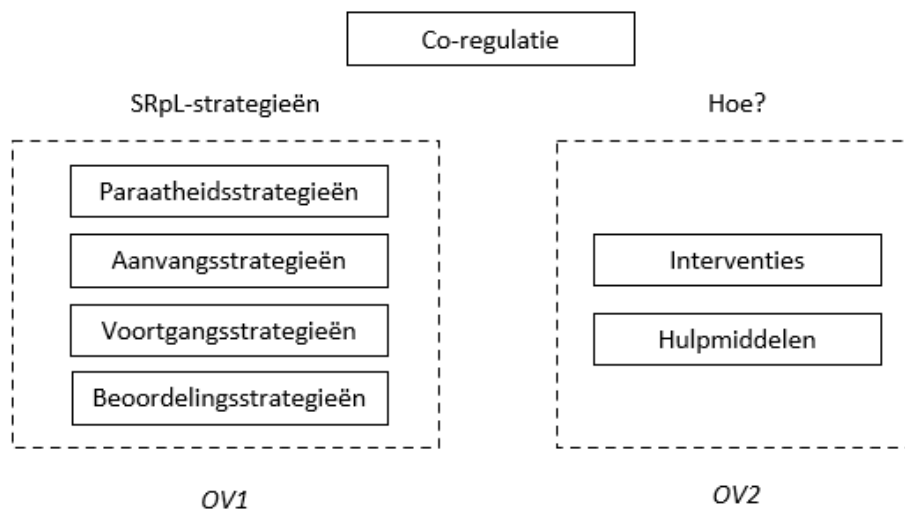
3. Dit onderzoek

Eerder onderzoek suggereert dat mentoren in de klinische werkcontext hun nieuwe collega kunnen ondersteunen om diens individuele capaciteiten van het zelfregulerend leren te verbeteren (van Houten-Schat et al., 2018). Co-regulatie op de werkplek is nog onderbelicht. Dit onderzoek kan meer licht werpen op het bevorderen van ZRpL van startende leraren via mentorschap. Daarbij ligt de focus op externe mentoren, omdat de assumptie is dat zij meer tijd en ruimte hebben om ZRpL te bevorderen dan interne mentoren.

Dit onderzoek wil in kaart brengen op welke manier externe mentoren binnen aanvangsbegeleiding in Vlaanderen aandacht hebben voor het bevorderen van het zelfregulerend professioneel leren (co-regulatie) van startende leraren. Daarom tracht het een antwoord te formuleren op de volgende centrale vraag: hoe ziet co-regulatie eruit in de context van aanvangsbegeleiding voor startende leraren? Deze vraag wordt verder geconcretiseerd in twee onderzoeksvragen, die gevisualiseerd worden in Figuur 4:

- Welke ZRpL-strategieën worden bevorderd door mentoren binnen aanvangsbegeleiding? (OV1)
- Welke interventies of hulpmiddelen gebruiken mentoren binnen aanvangsbegeleiding om ZRpL-strategieën te bevorderen? (OV2)

Figuur 4
Conceptueel kader



4. Methodologie

4.1. Methode en design

Deze studie maakt gebruik van een kwalitatieve methode. Er werd gekozen voor een fenomenografie omdat de focus ligt op de relatie tussen mentoren en hun omgeving en omdat een beschrijving gebaseerd is op wat de participanten zelf zeggen (van Rossum & Hamer, 2013). Het onderzochte fenomeen is de ervaring van aanvangsbegeleiders met het bevorderen van het ZRpL van startende leraren. Diepte-interviews stellen de respondenten in staat hun interpretaties van hun begeleiding te bespreken, en uit te drukken hoe zij de begeleiding van startende leraren vanuit hun eigen gezichtspunt beschouwen (Cohen et al., 2018). Ze laten toe diepgaand te onderzoeken hoe mentoren het ZRpL bevorderen en te begrijpen wat ze precies doen, waarom ze dat op die manier doen en hoe ze verbanden leggen tussen hun ideeën en hun begeleiding (Cohen et al., 2018).

4.2. Respondenten

Er werd gekozen voor externe mentoren omdat zij flexibel zijn in tijd, de volledige aandacht aan de begeleiding kunnen geven, objectief zijn (Ewing, 2021) en een veilige context bieden aan leraren om te praten over hun leren (De Vos et al., 2018). Twaalf participanten namen deel aan dit onderzoek.

De participanten werden gezocht via *snowball sampling* omdat er geen gegevens beschikbaar zijn over welke scholen met externe mentoren werken (De Vos et al., 2018) en omdat deze doelgroep relatief klein is (Cohen et al., 2018). Er werd gebruik gemaakt van het sociaal netwerk van de onderzoeker en van de netwerken van de kandidaten om toegang te krijgen tot externe mentoren. Uit de kandidaten werden vervolgens via *purposive sampling* participanten geselecteerd om toegang te krijgen tot mentoren met diepgaande kennis over aanvangsbegeleiding (Cohen et al., 2018). De volgende criteria werden daarbij gebruikt: externe mentor, geen dubbele rol (bv. een begeleidende en evaluerende rol) en minstens halftijds aan het werk als mentor. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen, werden de aanvangsbegeleiders die werkten in de context van de onderzoeker uitgesloten voor dit onderzoek.

De respondenten namen vrijwillig deel aan het onderzoek. Omdat het om volwassenen ging die geen kwetsbare respondenten waren, was een toestemming van de Ethische Adviescommissie Sociale en Humane Wetenschappen niet nodig. Wel ondertekenden de respondenten vooraf een toestemmingsformulier en een informatieformulier (Bijlage B). In dit informatieformulier werden het onderzoeksdoel en de onderzoeksvragen vaag gehouden, om het antwoordgedrag van de participanten niet te beïnvloeden. Om de anonimiteit te bewaken, kregen de respondenten en de personen waar ze naar refereerden een pseudoniem en werden hun kenmerken enkel generiek beschreven. Alle geanonimiseerde data voortkomend uit dit onderzoek worden tot 10 jaar na afloop van dit onderzoek bewaard door de promotor.

4.3. Gegevensverzameling

4.3.1. Instrument

Voor de beide onderzoeksvragen werd gebruik gemaakt van een semigestructureerde interviewleidraad. Aan het begin van het interview werd gevraagd om na te denken over een recente begeleidingsinterventie van een startende leraar (afgelopen week), omdat dit een gedetailleerde beschrijving mogelijk maakt en zo de betrouwbaarheid en validiteit verhoogt (Cohen et al., 2018). Onder startende leraar werd zoals toegelicht in het theoretisch kader een leraar verstaan tijdens de eerste twee jaren van zijn loopbaan. De interviewleidraad was gebaseerd op de componenten van ZRpL met hun onderliggende strategieën die weergegeven zijn in Tabel 1. Hij liet voldoende ruimte om rijkelijk en gedetailleerd te vertellen over hun manier van begeleiden. De interviewvragen waren bedoeld om gegevens te verkrijgen over de manier waarop de mentoren het zelfregulerend leren van startende leraren bevorderen. Er werden geen vragen gesteld over zelf- of co-regulerend leren op zich, omdat dit de geïnterviewde zou kunnen aanzetten tot antwoorden in verband met de eigen perceptie van ZRpL of CoRL in plaats van de feitelijke beschrijving van de persoonlijke ervaring (Sagasser et al., 2015). Daarom werden de vragen indirect gesteld en gerelateerd aan interventies die de respondenten aanhaalden. De leidraad werd voorgelegd voor feedback van de promotor – een expert aangaande ZRpL – en werd getest in een pilootinterview, waarna de vragen geherformuleerd werden. De interviewleidraad is te vinden in Bijlage C.

4.3.2. Procedure

De interviews werden face-to-face afgenomen in de context waar de respondenten werkten en duurden gemiddeld 61 minuten. Respondenten die elkaar kenden werden na elkaar geïnterviewd om te voorkomen dat de vragen met elkaar gedeeld werden en het antwoordgedrag hierdoor beïnvloed zou worden. Zo werd getracht de validiteit te verhogen (Cohen et al., 2018).

Tijdens de afname van de interviews stelde de onderzoeker zich nieuwsgierig, flexibel en interactief op (Mortelmans, 2020). Omdat de volgorde van de vragen niet vastlag, werden er aantekeningen gemaakt en kernwoorden genoteerd op de interviewleidraad. Er werd tevens een audio-opname gemaakt van de interviews.

De interviews werden *verbatim* getranscribeerd om te komen tot heldere beschrijvingen van de ervaringen van participanten (van Rossum & Hamer, 2013). Een transcriptie is opgenomen in Bijlage D. Om de geloofwaardigheid te bevorderen, werd een *member check* toegepast door de getranscribeerde interviews te delen met alle participanten die de juistheid beoordeelden en aanvullingen konden doen (Mortelmans, 2020). De communicatie over deze *member check* is te vinden in Bijlage E. Er werden interviews afgenomen tot er datasaturatie bereikt werd.

4.4. Gegevensanalyse

De interviewgegevens werden geanalyseerd met het data-analyse softwareprogramma Nvivo 1.6.1. Voor de eerste onderzoeksvraag werden de transcripties deductief gecodeerd aan de hand van een codeboom (zie Bijlage F). Deze codeboom werd opgesteld op basis van het conceptueel model van

ZRpL in de klinische context, omdat dit als enige inzicht geeft in strategieën binnen werkplekieren (Tabel 1). Na de eerste fase werd *peer debriefing* gedaan met een medestudent die thuis is in het theoretisch kader, maar niet betrokken is bij het onderzoek. Het doel daarvan was de interpretatie van de data in het licht van de theorie kritisch te bekijken en zo de validiteit te verhogen (Creswell & Miller, 2010; Mortelmans, 2020). Vervolgens werden de werkdefinities uit het onderzoek van Cuyvers et al. (2021) aangepast aan de onderwijscontext en aan de invalshoek van co-regulatie vanuit het perspectief van de mentoren. In een volgende fase werden alle gevonden fragmenten via een cross-case-analyse nauwkeurig vergeleken met elkaar en naast de werkdefinities gelegd. Om de globale uitkomsten van de vier componenten uit het model te verkennen, werd een *word frequency query* gemaakt per component uit het conceptueel model van ZRpL (zie Bijlage G).

Voor de tweede onderzoeksvraag werd een eerste codeboom opgesteld aan de hand van de interventies en hulpmiddelen in relatie tot co-regulatie die in de literatuur gevonden werden (Cuyvers, 2019; Hadwin & Oshige, 2011; Mejeh & Held, 2022; van de Pol et al., 2010). In een eerste fase werden de transcripties zowel deductief via de codeboom als open gecodeerd. In een volgende fase werd er axiaal gecodeerd, waarbij de interventies gehergroepeerd werden in categorieën. De codes werden kritisch bekeken en codes die niet bijdroegen aan de onderzoeksvraag werden verwijderd. Dit zorgt voor duidelijk afgebakende concepten en verhoogt zo de kwaliteit van de analyse (Mortelmans, 2020). Tot slot werden via een *matrix coding query* de ZRpL-strategieën afgezet tegenover de interventies en hulpmiddelen in kolommen (zie Bijlage H). Op die manier werd onderzocht welke strategieën via welke interventies of hulpmiddelen bevorderd worden. De cellen werden open geklikt en gelezen om gecodeerde fragmenten waar co-regulatie niet duidelijk is, te elimineren in de resultatentabel.

Naast de eerste *member check* (nalezen van transcripten), werd na de analyse een tweede *member check* toegepast. Het theoretisch kader en de onderzoeksresultaten werden voorgesteld aan de respondenten via een focusgroep, die zo de kans kregen om terug te koppelen. Op die manier werden de resultaten gevalideerd (Creswell & Miller, 2010).

5. Resultaten

Om te beschrijven hoe co-regulatie er in de context van aanvangsbegeleiding voor startende leraren uitziet, wordt eerst gerapporteerd over ZRpL-strategieën die mentoren bevorderen tijdens de begeleiding van startende leraren (OV1). Vervolgens wordt beschreven via welke interventies zij deze ZRpL-strategieën bevorderen (OV2).

5.1. Welke ZRpL-strategieën worden door aanvangsbegeleiders bevorderd? (OV1)

5.1.1. Paraatheidsstrategieën

Drie paraatheidsstrategieën uit het conceptueel model konden in de antwoorden van respondenten geïdentificeerd worden in de vorm van ondersteuning: *zichzelf in vraagstellen*, *bewustzijn van leernoden* en *leerkansen herkennen*. Het *bewustzijn van leraren van waar, hoe en wanneer kan geleerd worden* verhogen en *alertheid* bevorderen zijn strategieën die niet geïdentificeerd konden worden. Tabel 3 geeft een overzicht van interpretatie van de strategieën in dit onderzoek.

Tabel 3

Co-regulatie van paraatheidsstrategieën

Strategieën	Kenmerken
Alert zijn	Ervoor zorgen dat leraren hun ogen open houden voor uitdagingen, dat ze tijdens de jobuitvoering niet gedachteloos rondlopen, leraren doen nadenken over dingen die ze vanzelfsprekend vinden
Zichzelf in vraag stellen	Leraren doen stilstaan bij hun praktijk, kritisch doen nadenken over hun handelen en over wat anderen zeggen
Bewustzijn van hoe, waar en wanneer	Leraren doen inzien waar, wanneer en hoe ze kunnen leren.
Bewustzijn van leernoden	Leraren doen stilstaan bij hun sterktes en hun zwaktes, hun leernoden
Leerkansen herkennen	Leraren bij een casus, taak of situatie uitnodigen om dit te zien als een kans tot leren, de drempel verlagen om leerkansen te zien, stimuleren om van anderen te leren

Over het *alert* maken van leraren konden enkel fragmenten gevonden worden over een generieke alertheid, waarbij leraren tot een retrospectief bewustzijn komen via reflectievragen, kritische

vragen en spiegelende vragen. Deze vragen zorgen er enkel voor dat leraren achteraf tijdens reflectiemomenten gaan stilstaan bij de dingen die ze zelf vanzelfsprekend vinden. Uitspraken over leraren aanzetten om tijdens het lesgeven hun ogen open te houden voor uitdagingen konden echter niet gevonden worden. Een respondent benoemt deze uitdaging:

En maar wat een leerkracht wil bereiken voor zichzelf. Want dat is... dat is... de reden dat ik dat ik het vraag, is omdat ik mensen ook wel een stukje wil triggeren om niet gewoon les te geven en les te geven en that's it. Ik wil dat ze er ook wel bij stilstaan dat je, weet je... School en lesgeven en werken is, ook is ook leermogelijkheden. En die zien ze gewoon vaak weinig. Behalve als je ze met de soeplepel... (Respondent 1)

In de antwoorden van de respondenten werden verschillende uitspraken gevonden rond het ondersteunen van *zichzelf in vraag stellen*. Leraren worden aangemoedigd om zichzelf in vraag te stellen doordat mentoren een spiegel voorhouden: "Is dat zo?" of "Moet dat?"

Gewoon: "Ik zie dat je dit doet. Wat heeft je doen beslissen dat je die keuze hebt gemaakt?"
En eigenlijk zijn dat iedere keer kleine stapjes die je maakt. Maar door dat je regelmatig op bezoek gaat, staan ze zelf al meer, staan ze verder met hun reflectie. (Respondent 8)

Ook geven mentoren aan dat ze leraren aanmoedigen om zichzelf in vraag te stellen door samen luidop na te denken of oorzaken te laten zoeken bij situaties die niet goed lopen. In situaties waar ze verschillende startende leraren bij elkaar brengen, bieden ze naar eigen zeggen reflectievragen of geanonimiseerde casussen aan om ervoor te zorgen dat leraren nadenken bij hun eigen handelen en hierover uitwisselen met elkaar.

Uitspraken over *bewustzijn waar, wanneer en hoe kan geleerd worden* konden niet geïdentificeerd worden vanuit het perspectief van co-regulatie. Wel rapporteren respondenten dat ze zelf tijd en ruimte creëren om in interactie te gaan over hun leerproces, met de aanvangsbegeleider of met andere startende leraren. Ze voorzien informele momenten (tijdens de middagpauze), geplande momenten (gesprekken, wandelgesprekken, klasbezoeken) of formele momenten (vormingen, intervisies, starterscafé) om het te hebben over het leren van de leraren. Er konden echter geen uitspraken gevonden worden over dat ze leraren ervan bewust maken dat deze momenten opportuniteiten zijn om hun leren vorm te geven.

Formuleringen over het ondersteunen van het *bewustzijn van de leernoden* uiten zich vooral in leraren zichzelf laten inschatten. De mentoren vragen naar eigen zeggen op verschillende manieren aan leraren om hun sterktes en hun zwaktes te benoemen, zowel over hun lespraktijk als in het algemeen. Ook talenten en valkuilen worden door sommige mentoren in kaart gebracht in functie van hun leerproces. Verder zeggen ze dat ze leraren werkpunten voor zichzelf laten formuleren. Ze rapporteren dat ze tijdens opvolgingsgesprekken zelf vragen stellen of brede richtvragen aanbieden via een kader, om hen te helpen hun leernoden te identificeren en formuleren.

Wat betreft *leerkansen herkennen* geven respondenten aan dat sommige startende leraren een drempel ervaren om zich kwetsbaar op te stellen wanneer dingen fout lopen. De mentoren proberen die drempel voor hen te verlagen door aan vertrouwen te werken en door leraren in dialoog met elkaar te brengen, waardoor ze voelen dat ze niet de enige zijn die worstelen. Er werd

over verschillende profielen van leraren gerapporteerd: leraren die ze moeten aanmoedigen om kansen te grijpen om te leren uit situaties en leraren die dat uit zichzelf doen.

Hier in dat geval was ze heel vragende partij. Dus ik heb daar niet veel voor moeten doen. Die wou dat ook echt leren. En die wou ook echt wel die dingen meenemen ook naar andere situaties, he. Want ze zei ook van: “We zouden dan beter veel meer doen, hier zo.” Allez, want er zijn zo soms nog conflictjes, en euh... Ja, ik heb toch wel het gevoel bij haar dat ze dat als bijna in het leven gaat meepakken, zo. En dat vind ik dan wel een geslaagd... Allez, dat is ook wel wat ik beoog. Want ik zeg dat ook vaak, he. Bij Tom ook: “Dat gaat nog voorvallen. Zelfs in je privé. Maar ook op je werk. Dat gaat nog gebeuren. En dus we gaan vooral ervoor zorgen dat je uit deze situatie leert. Maar ook vaardigheden leert voor als het zich nog eens stelt, dat je niet terug dat proces door moet.” (Respondent 12)

5.1.2. Aanvangsstrategieën

Wat betreft de aanvangsstrategieën werden de strategieën *doelen stellen* en *zoeken naar eerdere ervaringen* teruggevonden in de vorm van ondersteuning. De strategieën *percepties* en *analyse* werden vooral op generiek niveau geïdentificeerd en in mindere mate op het niveau van het bevorderen van het leerproces. Tabel 4 geeft een overzicht van interpretatie van de strategieën in dit onderzoek.

Tabel 4

Co-regulatie van aanvangsstrategieën

Strategieën	Kenmerken
Percepties	Leraren bij uitdagingen hun cognitieve en affectieve beleving laten expliciteren, wat mogelijk zelfregulerend leren uitlokt
Analyse	Leraren een casus of een situatie laten analyseren die mogelijk zelfregulerend leren uitlokt
Eerdere ervaringen	Leraren bij een casus of probleem actief in het geheugen laten zoeken laten naar kennis, vaardigheden en metacognitieve strategieën die eerder gebruikt werden bij een zeer gelijkaardige ervaring
Doelen	Leraren leerdoelen voor zichzelf laten formuleren, doelbewust alsook prestatiedoelen, die zelfregulerend leren initiëren

Er worden enkele uitspraken teruggevonden over *percepties*. Respondenten rapporteren over percepties op generiek niveau, zoals vragen naar het gevoel en tevredenheid na een les. Daarnaast zeggen ze dat ze een les laten herbeleven naar het aanvoelen van de leraar. Ook vermelden ze dat ze leraren vanuit de feiten naar een les laten terugkijken om vervolgens in te gaan op hun percepties daarover.

Dan vraag ik: “Oké, mag ik een keer komen observeren?” En dan maak ik een soort tekening van euh... van verschillende manieren. En dan gaan we daarover in gesprek. Maar vooral van: “Wat zie je vanuit de feiten? En waar schrik je dan het meest van? Of wat vind je... waar ben je van verbaasd? Of wat wist je al? Wat wist je nog niet?” Ik denk dat... dan dat coachende dat dat wel de manier is om, ja, voeling te krijgen mét. (Respondent 3)

Uitspraken over de *analyse* gaan over vragen te stellen naar aanleiding van een casus of situatie om leraren inzicht te geven in die situatie. Deze vragen gaan over wat leraren wat anders willen of achteraf anders zouden gedaan hebben en over de oorzaken van het probleem. Ze laten ze de ernst van het probleem inschatten. Ook laten ze leraren nadenken over de huidige situatie, de gewenste situatie en de weg daar naartoe. Ten slotte vragen ze naar succeservaringen. Bij een klein aantal uitspraken kan afgeleid worden dat deze analyse van een les of situatie de aanleiding vormt om werkpunten, kansen of tekortkomingen in competenties te formuleren.

Door elke keer eigenlijk terug te koppelen. Van: “Je ziet dat gebeuren. Je hebt er op dat moment geen vat op. Wat maakt dat? Wat maakt dat dat niet werkt? Dan heb je de externe factoren. Oké. Dat is dat en dat en dat. Wat zijn de...” Ja... niet de tekorten, want zo noem ik dat niet... of “...de eigenschappen van jezelf... die dat je... eigenlijk nodig hebt, maar die je op dat moment niet aanboort? Want die zitten er wel, maar hoe komt dat dat je die niet gebruikt?” (Respondent 2)

Er worden bij de helft van de respondenten uitspraken teruggevonden over de leraren laten zoeken naar *eerdere ervaringen* of strategieën die eerder bij een gelijkaardige ervaring gebruikt werden. Ze rapporteren over vragen die peilen naar omstandigheden en redenen van succeservaringen om zo de blik van de leraren wat breder open te trekken. Er wordt gerapporteerd over coaching methodieken waarin die vragen standaard vervat zitten.

Dat is één van de tools van *Inspirerend Coachen*. Dat is iets dat ik meer en meer gebruik. Van: “Op welk moment is het wel gelukt? Denk eens terug. Is het nooit eens gelukt? Wanneer is het wel gelukt? En hoe komt het dat het toen lukte?” En dan zo op die manier... laten nadenken. [...] Vroegere ervaringen. Of hulpmiddelen. Mensen die konden helpen. Of dingen die ze toen gebruikt hebben om iets, ja, gedaan te krijgen. (Respondent 6)

Ten slotte konden bij de meeste respondenten uitspraken gevonden worden over het ondersteunen bij *leerdoelen stellen*. Er wordt gerapporteerd over doelen laten formuleren tijdens gesprekken en via schriftelijke tools. Er wordt zowel bij het begin van het schooljaar gevraagd om leerdoelen te formuleren als doorheen coachgesprekken, en zowel doelbewust als reactief naar aanleiding van incidenten. Bovendien werden uitspraken gevonden over leraren ondersteunen om deze doelen klein en realistisch te maken.

En dan is't... Vaak moet je dan terug door die trechter gaan, he. "Hoe maken we het nu klein, realistisch, behapbaar? En begrijpbaar voor jou?" Vaak is dat een blad pap... is dat een brainstorm dat wij dan doen. (Respondent 3)

5.1.3. Voortgangsstrategieën

Voor de meeste voortgangsstrategieën was het moeilijk om co-regulatie te identificeren. Enkel *planning* kon meermaals gedetecteerd worden in de vorm van ondersteuning. Uit de uitspraken kon afgeleid worden dat de meeste respondenten geen aandacht hebben voor *metacognitief bewustzijn*. Daarnaast worden *leeractiviteiten* en *metacognitieve monitoring* vooral geïdentificeerd als externe regulatie en slechts in enkele gevallen als co-regulatie. Tabel 5 geeft een overzicht van interpretatie van de strategieën in dit onderzoek.

Tabel 5

Co-regulatie van voortgangsstrategieën

Strategieën	Kenmerken
Planning	Leraren laten nadenken over hun cognitieve of gedragsmatige aanpak om te leren, over planningsactiviteiten die kunnen leiden tot het doelbewust of reactief ondernemen van leeractiviteiten, prioriteiten laten bepalen
Leeractiviteiten	Leraren laten nadenken wat ze gaan doen, activiteiten laten selecteren in functie van de voortgang van het proces van zelfregulerend leren met het oog op het te bereiken leerdoel
Metacognitief bewustzijn	Leraren laten nadenken over de doelmatigheid van een aanpak, waarom een bepaalde aanpak helpt bij het bereiken van leerdoelen
Metacognitieve monitoring	Leraren de voortgang van hun leerproces laten opvolgen t.a.v. hun leerdoel. Leraren laten evalueren of hun gekozen aanpak bijdraagt tot het bereiken van hun leerdoel.

Er wordt door de meeste respondenten meermaals gerapporteerd over ondersteuning bij het *plannen*. De uitspraken gaan zowel over het plannen van werkzaamheden als over het plannen van leren (co-regulatie). Dit laatste uit zich in samen stappenplannen maken, vervolgstappen bepalen, concreet doen nadenken over de praktische kant van leeractiviteiten zoals de kosten van een nascholing of de haalbaarheid van een leeractiviteit. Respondenten geven ook aan te ondersteunen bij de planning en voorbereiding van leeractiviteiten om er maximale leerwinst uit te halen. Dit illustreert het volgende fragment over een gesprek met een leraar naar aanleiding van een hospiteerbeurt van die leraar bij een collega:

Ik vraag meestal van: “Wat wil je precies zien? Waar ga je precies op letten?” En dan moet zij zelf met de collega contact opnemen van: “Op welk moment gebeurt dat bij jou in de klas? Mag ik bij jou komen?” Bij die persoon was dat dan een instructie. Dan moet ze niet gaan als die leerkracht bijvoorbeeld kring deed, of doorschuifstelsel deed ofzo. Dat had ze al goed onder de knie. Maar die instructie, dat was nog moeilijk. Dus... En dan: “Waar wil je precies op letten? Wat wil je weten?” [...] Dan stel ik ook voor van: “Bespreek dat eens van... Om te weten: gaat dat ook effectief aan bod komen op dat moment.” [...] En dan weet ze heel gericht op welke manier dat ze moet gaan kijken. (Respondent 6)

Er wordt zowel gevraagd naar planning op korte termijn (volgende afspraak) als op langere termijn. Ten slotte rapporteren de respondenten dat ze leraren ondersteunen om prioriteiten te bepalen. Dat doen ze bijvoorbeeld door via het kwadrant van Eisenhower te peilen naar de belangrijke en urgente leerdoelen van leraren of door de basiscompetenties van een leraar erbij te nemen.

Naar het referentiekader kijken van de basiscompetenties. Daar kijk ik wel regelmatig naar met de startende leerkrachten. Van: “Waar ben je goed in? Waar moet je nog in groeien? Wat zijn...” [...] Dus dan kijken we: “Welke zie je haalbaar om nu ons op te focussen? En welke zijn voor later?” (Respondent 8)

Uit de fragmenten kan afgeleid worden dat aanvangsbegeleiders vaak zelf *leeractiviteiten* voorstellen aan leraren, wat doet vermoeden dat ze deze strategie eerder extern reguleren dan co-reguleren. Een respondent zegt dat ze dit doet omdat er soms vanuit leraren geen input komt. De respondenten rapporteren dat ze de volgende leeractiviteiten voorstellen aan startende leraren: hospiteren bij collega's (zowel binnen als buiten de eigen school), navorming, tutorials, raad vragen aan andere collega's, een gesprek schriftelijk voorbereiden, intervisie met andere startende leraren die tegen dezelfde dingen aanlopen, boeken, websites of andere hulpbronnen raadplegen, gaan participeren bij collega's en foto's nemen van materiaal. Daarbij geven respondenten aan dat ze de keuze om bepaalde leeractiviteiten uit te voeren bij leraren laten. Verder wordt er ook gerapporteerd over leeractiviteiten samen uitvoeren zoals een rollenspel doen, samen zaken uitpluizen of voorbereiden en samen lesgeven. Ook rapporteren enkele respondenten dat ze leeractiviteiten – zoals een collegiale visitatie of een gesprek met een collega – samen voorbereiden. Ten slotte geeft één respondent aan in het begin leeractiviteiten te suggereren in de hoop dat leraren nadien zelf leeractiviteiten ondernemen in plaats van hulp te vragen. Daaruit zou een afname van externe regulatie kunnen (en dus co-regulatie) afgeleid worden.

Op een bepaald ogenblik kwam ze een keer naar mij: “Kan je me een keer uitleggen hoe dat een prezi-voorstelling werkt?” Dan heb ik gezegd: “ik kan dat, maar ik ga dat niet doen, ik wil dat wel doen maar...” Dan heb ik haar gezegd: “Kijk, ben je vertrouwd met tutorials via youtube?” Het is een oudere leerkracht die veranderd is van sector. “Nee.” Ik heb haar dan een link doorgestuurd, met een Youtube filmpje waar heel eenvoudig de volledige werking van een prezi uitgelegd wordt. En dan nadien koppel ik terug: “Heb je dat kunnen bekijken? Heb je daar iets aan gehad?” En zo, gaan zij zelf, ja, oké, volgende keer gaat zij misschien als zij wil een, hoe noemt dat daar, een flipboard maken. Die gaat dan naar een flipboard zelf misschien op zoek gaan. Zo proberen wij, mensen aan te zetten om zelf onderzoekend te zijn. (Respondent 10)

Er wordt weinig gerapporteerd over het bevorderen van *metacognitief bewustzijn* bij leraren. Wanneer explicieter doorgevraagd werd naar de manier waarop ze leraren laten nadenken over waarom een bepaalde aanpak zou kunnen helpen, begrepen meerdere respondenten de vraag niet of antwoordden ze dat ze dat niet deden. Met deze strategie lijken mentoren dus niet vertrouwd te zijn. Toch kon hij geïdentificeerd worden bij één respondent.

Vooraf ook wat dat voor hen werkt. Hoe dat ze dat weten. Wat dat ze allemaal ondernemen. Hoe dat ze weten dat dat de juiste... of alle... Op welke manier dat ze nadenken of dat dat wel de juiste dingen zijn. (Respondent 3)

Uitspraken over *metacognitieve monitoring* worden vooral gevonden als het gaat over externe regulering van monitoring, eerder dan bevorderen dat leraren zelf monitoren. Zo rapporteren mentoren dat ze tijdens veelvuldige aanwezigheid, flietsbezoekjes en informele gesprekken tussendoor regelmatig terugkoppeling vragen om de focus van de leraren op hun (leer)doel te houden. De meeste respondenten geven aan dat ze voor zichzelf notities of coachinghistorieken bijhouden om gemakkelijker te kunnen terugkomen op het laatste gesprek of de laatste afspraken. Uit de gesprekken blijkt dat ze zichzelf inzetten als reminder voor de leraar. Uit de uitspraken kan niet afgeleid worden of deze externe sturing al dan niet tijdelijk is. Naast deze voorbeelden van externe regulatie deden enkele respondenten uitspraken over het faciliteren om zelf notities te nemen over hun voortgang door logboeken aan te reiken daarnaar te refereren tijdens gesprekken.

Wij werken ook eigenlijk wel met een groeiboek. Dat is een logboek. Een soort logboek, werk ik mee, waarin wij alle contacten, wat ze gedaan hebben met mij of met iemand anders noteren en in reflecteren. Enkel zij en ik kunnen dat lezen. Dat is zo een soort... Ze moeten dat niet doen. Ze mogen dat doen. [...] Maar ik heb zo wel het gevoel dat ze er dan eventjes bij stilstaan. Er zijn er die dat heel goed doen. En dat ik zeg: "Amai." Euh... die bijvoorbeeld na elke les zeggen: "Kijk, ik ga dat noteren in je groeiboek." [...] Er zijn er veel die daarnaast: "Dat is gelukt. Dat is niet gelukt." Dat logboek wordt wel door velen ingevuld. (Respondent 5)

5.1.4. Beoordelingsstrategieën

In de meerderheid van de interviews kon het ondersteunen van beoordelingsstrategieën geïdentificeerd worden. Tabel 6 geeft een overzicht van interpretatie van de strategieën in dit onderzoek.

Tabel 6

Co-regulatie van beoordelingsstrategieën

Strategieën	Kenmerken
Zelfevaluatie	Leraren laten terugblikken, hen de voortgang van hun leerproces t.a.v. hun leerdoelen laten beoordelen, hun leren laten beoordelen
Zelfeffectiviteit	Leraren bewust maken van hun kwaliteiten, successen

De meeste respondenten rapporteren over ondersteuning bij *zelfevaluatie*. In de gevonden fragmenten kon een onderscheid gemaakt worden tussen een zelfevaluatie ondersteunen in de vorm van een terugblik op een leerproces (co-regulatie) en zelfevaluatie ondersteunen in functie van een prestatiedoel. De meeste respondenten geven aan in de helft of op het einde van het schooljaar aandacht te besteden aan een terugblik op het leerproces van de leraren, via een gesprek of via reflectietools.

Ik vind leerdoelen belangrijk, maar ik vind dat ook wel belangrijk om sowieso met alle leerkrachten aan het eind van een schooljaar een stuk terug te gaan en te kijken naar: “Oké, wat is je evolutie geweest? Hoe heb je je evolutie zelf ervaren? Wat zou je? Welke stappen zou je nu niet meer zetten? Wat zou je nu niet meer doen en waarom niet?” Ja, dat ik denk dat je daar ook gewoon heel hard aan ziet of mensen staat zijn om naar zichzelf te kijken en ook naar het proces dat ze hebben afgelegd. (Respondent 1, evaluatie leerproces)

Over *zelfeffectiviteit* rapporteren de meeste respondenten dat ze leraren bij uitdagingen of situaties laten vragen naar succeservaringen, sterktes laten zoeken door leraren om die in te zetten bij zaken waar ze minder sterk in zijn en vragen naar drijfveren. Aanleidingen voor deze gesprekken zijn situaties of prestaties op de werkplek.

Hé, zo zie je, als je een leerkracht hebt die een leerkracht tegen mij bijvoorbeeld zegt van: “Ja, ik, ik wil niet iedere keer terug en zo snel zo hevig zijn.” De stukken die ik doe, is dan kijken: “Nou, oké, en wanneer lukt het je dan om dat niet te doen? En wanneer had je...?” He, dus je kijkt naar de succeservaringen. (Respondent 1)

5.2. Welke interventies of hulpmiddelen hanteren aanvangsbegeleiders om ZRpL-strategieën te bevorderen? (OV2)

Als het gaat over interventies, rapporteren mentoren over coachen. Wat betreft hulpmiddelen geven ze aan te werken met kaders die reflectie bevorderen, een persoonlijk ontwikkelingsplan, een logboek en reflectiedocumenten. Tabel 7 geeft een overzicht van welke ZRpL-strategieën op welke manier bevorderd worden.

5.2.1. Coachen

Uit de uitspraken van bijna alle respondenten kan afgeleid worden dat ze coachen. Sommige mentoren geven aan hiervoor coaching methodieken te gebruiken, bijvoorbeeld het *GROWW-model* of *Inspirerend Coachen*. Uit de data blijkt echter dat de meeste uitspraken gaan over coachen van prestaties, wat geen co-regulatie-interventie is. Zo werden in de antwoorden van respondenten talrijke voorbeelden gevonden van vragen stellen over situaties en uitdagingen voor de klas. Er konden in mindere mate ook uitingen gevonden worden over coachen om ZRpL-vaardigheden te ondersteunen. De volgende strategieën worden volgens de respondenten bevorderd via coaching: zichzelf in vraag stellen, bewust zijn van eigen leernoden en herkennen van leerkanalen (paraatheidsstrategieën); percepties, analyse, eerdere ervaringen en doelen stellen (aanvangsstrategieën); planning en in mindere mate leeractiviteiten (voortgangsstrategieën) en zelfevaluatie en zelfeffectiviteit (beoordelingsstrategieën).

Dus hoe hebben we dat aangepakt? Ik heb dat proberen met... een beetje met GRROW-model: “Waar wil je naartoe? [doel] Welke opties heb je? Wat kan je? [bewustzijn leernoden] Wat is realistisch? [planning] Waar loop je tegenaan? [analyse] Wil je dat probleem aanpakken waar je tegenaan loopt? Of zeg je: ik ga een andere oplossing kiezen? [leerkansen herkennen] Dat is... Voor mij is dat hetzelfde hoe dat gebeurt. Maar als je echt tegen iets aan loopt en je zegt ‘ja, maar dat moet anders.’ We moeten kijken hoe we dat ding waar we tegenaan lopen, hoe dat we dat gaan aanpakken [leeractiviteiten].” (Respondent 9)

5.2.1. Kaders die zelfreflectie bevorderen

Binnen het coachen rapporteren verschillende respondenten over kaders die ze gebruiken om reflectie te bevorderen. Het zijn kaders zoals de basiscompetenties, de handenmethodiek, de racketoefening, de kernkwadranten van Ofman, talenteninterviews van Luk Dewulf en de kwadranten van Eisenhower. In relatie tot deze kaders en tot co-regulatie konden de volgende ZRpL-strategieën geïdentificeerd worden: zichzelf in vraag stellen en bewustzijn van leernoden (paraatheidsstrategieën); doelen stellen (aanvangsstrategie) en planning (voortgangsstrategie).

Verschillende respondenten geven aan dat ze de basiscompetenties gebruiken als leidraad in een gesprek om leernoden van leraren te laten detecteren. Ze zeggen dat ze leraren hun sterktes en groeipunten laten inschatten op basis van de basiscompetenties (*paraatheidsstrategie, bewustzijn van leernoden*). Enkele respondenten zeggen dat ze hier vervolgens dieper over in gesprek gaan. Aanvullend wordt gerapporteerd over het gebruik van het GRROW-model of de handenmethodiek tijdens dit gesprek.

Handenmethodiek, waar men in feite aan elke vinger een competentie gaat ophangen he. Dus ze krijgen terug dat document en dit moeten ze dan wel als enige document zelf gaan invullen, he. Terug: “Waar ben je goed in? Wat vind je leuk om te doen? Wat waarderen anderen? En elke vinger wijzen naar de toekomst.” Dan: “Waar heb je een hekel aan? Waar kunnen mensen bij jou op vertrouwen? En waar voel je je nog klein in?” Als ze dat invullen dan zie je automatisch, dat is ook belangrijk voor ons, als er een aantal punten uit die lesobservaties en reflectiegesprekken hier terug inkomen, ja, dan merk je dat dat er daar een connectie is. (Respondent 12, bewustzijn leernoden)

Ook de kernkwadranten van Ofman en talenteninterviews van Luk Dewulf worden in de uitspraken teruggevonden als voorbeelden om leraren te ondersteunen in het achterhalen van hun sterktes en valkuilen (*bewustzijn leernoden*). De racketoefening is volgens een respondent een tool die leraren ondersteunt om hun *leerdoel* en de weg ernaartoe te formuleren. Ten slotte geeft een respondent aan de kwadranten van Eisenhower te gebruiken in coachgesprekken om leraren te ondersteunen in prioriteiten bepalen waarin ze willen groeien (*planning*). De respondent rapporteert dat leraren na enkele jaren deze tool zelfstandig gebruiken om hun prioriteiten te bepalen. Dit kan geïnterpreteerd worden als een geleidelijke overgang van externe regulering naar zelfregulering.

Ik merk dat dat aan de starters die nu – ik zeg niet dat het daarmee is – maar die al drie jaar bij mij, dat ze wel al gaan weten [lacht] welke vragen dat ik ga stellen. [...] Of... ze hebben dan een stukje een voorbereiding al gemaakt. “Ik heb dit al gemaakt. Ik heb dat al gedaan. Ik weet dat je dat gaat vragen. Ik ben daar al naar op zoek geweest.” Of ze komen zelf al af

van: “Ik heb dat kwadrant van *dit is belangrijk en urgent*, ik heb dat al een keer gemaakt. Kan je daar eens mee aan de slag?” (Respondent 3, planning)

Ten slotte geven respondenten aan foto's, figuren en metaforen te gebruiken om leraren op een algemene manier te laten terugblikken op hun leerproces en hen op die manier leerwinst en kansen te laten formuleren.

5.2.1. Persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)

Eén respondent rapporteert over het gebruik van een persoonlijk ontwikkelingsplan aan het einde van de periode van de verplichte aanvangsbegeleiding. Hij geeft aan dat startende leraren in dit POP twee sterktes en twee groeikansen voor zichzelf moeten kiezen uit een reeks competenties gebaseerd op de functiebeschrijving. Ook rapporteert hij dat leraren leeractiviteiten moeten formuleren die ze na de aanvangsbegeleiding zelf zullen ondernemen en dat hij hen coacht in de praktische uitwerking en haalbaarheid van die leeractiviteiten. Hij zegt dat het POP een springplank is tussen de periode van aanvangsbegeleiding en hun verdere loopbaan. Het doel ervan is volgens hem om te bevorderen dat leraren in de toekomst hun spiegel zelf vasthouden.

Het persoonlijk ontwikkelingsplan aan het einde van de aanvangsbegeleiding is voor hun. En dan is het de bedoeling, door het feit dat wij zoveel gereflecteerd hebben met hen en met hen gaandeweg, dus na die feedbackmomenten, met die zelfreflectie-instrumenten, ja... Dan is het de bedoeling dat zij op basis van die sterktes en die zwaktes zelf verder gaan reflecteren, he. Want dan zij wij er niet meer, he, in principe. [...] Dat is het begin van hun eigen leerpad, he. Dan, ja dan worden ze losgelaten, he. (Respondent 10, bewustzijn leernoden)

ZRpL-strategieën die in dit onderzoek in relatie gebracht konden worden met co-regulatie via een POP zijn bewustzijn van leernoden (paraatheidsstrategie), doelen (aanvangsstrategie) en planning (voortgangsstrategie).

5.2.2. Logboek

Verschillende respondenten geven aan een logboek of groeiboek beschikbaar te stellen dat leraren vrijblijvend kunnen gebruiken om de voortgang van hun leerproces in bij te houden. Een respondent specificeert dat in dit groeiboek ruimte voorzien is voor de groeikansen van de leraren, de acties daaraan gekoppeld en voor een reflectie over of een beoordeling van deze acties (*metacognitieve monitoring*). De uitspraken over logboeken konden gerelateerd worden aan co-regulatie van de volgende ZRpL-strategieën: doelen stellen (aanvangsstrategie); metacognitieve monitoring (voortgangsstrategie) en zelfevaluatie (beoordelingsstrategie).

Wat hebben ze bij mij allemaal? Dat is een groeischift, of een krabbelboekje, of een frustratieschrift. Ze mogen het helemaal... Ze krijgen in het begin van het jaar een soort schriftje. [...] En dan zijn ze eigenlijk eigenaar van dat schriftje. En er zijn er daar echt die, die dat gebruiken als frustratieschrift, of die zeggen van, euh... Ik heb een leraar, die iedere week een vast moment heeft, waar dat ze vanalles opschrijft. Met kleurtjes ook, met smileys, met: “Dit was de hel. Dit werkt niet.” En om de zoveel tijd hebben wij dan overleg en dan is het echt rond – en er zijn er nog een paar – rond dat schrift. “Wat heb je allemaal

genoteerd? Wat is er goed gelopen? Wat is er minder goed gelopen? Waar liggen je vragen?” Dus dat groeischrift is ook wel één om dat proces in kaart te brengen. (Respondent 3, metacognitieve monitoring)

5.2.1. Reflectiedocumenten

Tot slot rapporteren enkele respondenten over reflectiedocumenten die ze gebruiken of aanbieden. Zo geven ze aan een document met richtvragen te gebruiken om samen met de leraar te reflecteren na een lesobservatie, kaarten met reflectievragen die aan groepen leraren tijdens een intervisie worden gebruikt, documenten met mogelijke reflectievragen die leraren kunnen selecteren om richting te geven aan een gesprek met de mentor, een kijkwijzer om te gebruiken tijdens het hospiteren bij een collega en het referentiekader met de basiscompetenties van een leraar. Op het laatste document na, gaat het om documenten die de respondenten zelf ontwikkelen. In relatie tot co-regulatie van ZRpL aan de hand van reflectiedocumenten, konden de volgende strategieën geïdentificeerd worden: planning, leeractiviteiten (voortgangsstrategieën) en alert zijn, zichzelf in vraag stellen, bewustzijn van leernoden en leerkansen herkennen (paraatheidsstrategieën).

Ja, bijvoorbeeld: “Wat zijn de sterke punten die je zelf in de les ervaren hebt?” We gaan dan ook bijvoorbeeld vragen: “Hoe was je welbevinden binnen die les? Zijn er valkuilen die je ontdekt hebt?” Dat is een heel document, en in feite, het document vertrekt vanuit een lesobservatie waar dat nadien aan dat document, voor ons intern, waar dat we dan een aantal richtvragen stellen, het zijn richtvragen, het is niet zo dat wij ons volledig daaraan houden, want wij gaan ook de starter mee een stuk richting laten geven aan dat gesprek. (Respondent 10, bewustzijn van leernoden)

Tabel 7*Overzicht van componenten en strategieën en interventies en hulpmiddelen*

Componenten	Strategieën	Coachen	Kaders	POP	Logboek	Reflectie- document
Paraatheids- strategieën	Alert zijn					
	Zichzelf in vraag stellen	X	X			X
	Bewustzijn van hoe en wanneer					
	Bewustzijn van leernoden	X	X	X		X
Aanvangs- strategieën	Herkennen van leerkansen	X				
	Percepties	X	X			
	Analyse	X	X			
	Eerdere ervaringen	X				
Voortgangs- strategieën	Doelen	X	X	X	X	
	Planning	X	X	X		X
	Leeractiviteiten	X				X
	Metacognitief bewustzijn					
Beoordelings- strategieën	Metacognitieve monitoring				X	
	Zelfevaluatie	X	X		X	
	Zelf-effectiviteit	X	X			

6. Discussie en conclusie

6.1. Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om in kaart te brengen op welke manier mentoren aandacht hebben voor het bevorderen van het zelfregulerend professioneel leren van startende leraren. Ten eerste werd onderzocht welke strategieën uit het conceptueel model voor ZRpL in de klinische context (Cuyvers et al., 2021) aanvangsbegeleiders bevorderen bij startende leraren. Ten tweede werd onderzocht welke interventies en hulpmiddelen aanvangsbegeleiders gebruiken om ZRpL-strategieën te bevorderen.

We kunnen besluiten dat niet alle ZRpL-strategieën konden geïdentificeerd worden als co-regulatie binnen aanvangsbegeleiding. De volgende strategieën worden volgens dit onderzoek, al dan niet in beperkte mate, ondersteund door mentoren: zichzelf in vraag stellen, bewustzijn van leernoden en leeransen herkennen (paraatheidsstrategieën); percepties, analyse, eerdere ervaringen en doelen (aanvangsstrategieën); planning (voortgangsstrategie) en zelfbeoordeling en zelfeffectiviteit (beoordelingsstrategieën). Over sommige van deze strategieën werd slechts door één of door enkele respondenten gerapporteerd. Vaak gaat het hierbij eerder om ondersteuning van ZRpL-strategieën, dan bevordering ervan. Er kon niet afgeleid worden of deze ondersteuning al dan niet tijdelijk is.

Er konden geen of slechts in zeer kleine mate uitspraken teruggevonden worden die aantonen dat de volgende strategieën bevordert of ondersteund worden door mentoren: bewustzijn van waar, wanneer en hoe geleerd kan worden; alert zijn; leeractiviteiten en metacognitieve monitoring. Ofwel werd niet gerapporteerd over de bevordering van deze leerstrategieën, ofwel werden ze extern gereguleerd.

Wat interventies betreft, deden aanvangsbegeleiders in ruime mate uitspraken over coachen. Echter deze coaching richt zich vaak op prestaties en slechts in mindere mate op het bevorderen van het leren. Daarnaast rapporteren respondenten over hulpmiddelen zoals kaders die reflectie bevorderen, een persoonlijk ontwikkelingsplan, een logboek en reflectiedocumenten.

6.2. Discussie

6.2.1. ZRpL-strategieën

De resultaten tonen aan dat niet alle *paraatheidsstrategieën* konden geïdentificeerd worden als co-regulatie. Het ondersteunen van het bewustzijn van waar, wanneer en hoe geleerd kan worden en van het alert zijn werd niet geïdentificeerd. Dit is een opmerkelijke vaststelling, omdat deze paraatheidsstrategieën voorwaardelijk zijn om tot ZRpL te komen (Cuyvers et al., 2021). Indien leraren deze strategieën niet toepassen, komen ze niet tot ZRpL.

Ook blijkt uit de resultaten dat de meeste *voortgangsstrategieën* niet ondersteund worden door mentoren. Enkel de planning van leeractiviteiten wordt ondersteund. Leeractiviteiten werden in grote mate extern gereguleerd. Een verklaring zou kunnen zijn dat leraren niet de neiging hebben uit zichzelf leeractiviteiten te selecteren en dat externe regulatie dus nodig is. Eerder onderzoek

concludeerde dat leraren in het hoger onderwijs nauwelijks leeractiviteiten ondernemen in functie van hun leerdoel (van Eekelen et al., 2005). Daarnaast kon dit onderzoek niet aantonen dat het metacognitief bewustzijn van leraren ondersteund wordt. De respondenten in dit onderzoek vonden het moeilijk om te beschrijven hoe ze het metacognitief bewustzijn van leraren bevorderen. Deze vaststelling deden ook Cuyvers et al. (2021). In hun onderzoek kon evenmin vastgesteld worden dat participanten de geschiktheid van een aanpak in vraag stelden in functie van het algemeen professioneel leren. Een verklaring kan zijn dat deze strategie vaak intuïtief gebeurt en bijgevolg moeilijk te expliciteren is (Cuyvers et al., 2021). Ten slotte kon nauwelijks aangetoond worden dat mentoren metacognitieve monitoring ondersteunen. Nochtans suggereert eerder onderzoek dat metacognitieve monitoring een essentiële rol speelt bij de effectiviteit van informeel leren (Sitzmann & Ely, 2011). Het kan de enige bron van feedback kan zijn, aangezien lerenden op de werkplek minder extern gegenereerde feedback ontvangen dan bij formeel leren. Hierdoor moeten werknemers zelfstandig hiaten in hun kennis vaststellen, bepalen waar zij toegang hebben tot nauwkeurige en relevante informatie, de juistheid hiervan controleren en hun emoties onder controle houden als die informatie moeilijk te verkrijgen is (Sitzmann & Ely, 2011). Er liggen dus nog kansen voor mentoren om daar een rol in te spelen.

Ten slotte laten de resultaten zien dat mentoren de *beoordelingsstrategieën* (zelfevaluatie en zelfeffectiviteit) en de *aanvangsstrategieën* (percepties, analyse, eerdere ervaringen en doelen stellen) ondersteunen bij startende leraren. Onderzoek wijst uit dat doelen en zelfeffectiviteit de twee sterkste voorspellers zijn voor het zelfregulerend leren bij volwassenen (Sitzmann & Ely, 2011). Wanneer leraren met andere woorden een duidelijk leerdoel op de werkplek stellen en overtuigd zijn dat ze dat leerdoel succesvol kunnen bereiken, beïnvloedt dat hun zelfregulerend leren op een positieve manier. Hieraan lijken de meeste mentoren in dit onderzoek tegemoet te komen.

Een opvallende vaststelling bij de resultaten van deze onderzoeksvraag is dat niet alle ZRpL-strategieën ondersteund worden door mentoren. Opdat alle strategieën ondersteund en ontwikkeld worden, is de rol van een leercoach van groot belang (Cuyvers, 2019; George et al., 2013). Bij co-regulatie wordt controle over het leren gedeeld met iemand anders, die meer gevorderd is in ZRL (Hadwin & Oshige, 2011; Rich, 2017). De vraag rijst of mentoren beschouwd kunnen worden als leercoaches en of zij naast expert in het leraarschap ook expert in ZRpL zijn. Volgens eerder onderzoek zijn leraren niet zo zelfregulerende leerders (van Eekelen et al., 2005). Dit kan mogelijks ook voor mentoren – die vaak ervaren leraren zijn – gelden. Mentoren kunnen maar model staan wanneer ze zelf vaardige zelfregulerende leerders zijn die alle strategieën in de vingers hebben (Cuyvers, 2019). Bovendien werd in dit onderzoek gekozen voor externe mentoren omdat de aanname was dat zij meer tijd en ruimte hebben om het ZRpL van leraren te bevorderen dan interne mentoren. Vermits externe mentoren niet alle strategieën ondersteunen, kan in vraag gesteld worden in welke mate interne mentoren daartoe komen.

Een andere vaststelling is dat sommige ZRpL-strategieën extern gestuurd worden door mentoren en dat niet duidelijk is of deze externe sturing blijvend is of tijdelijk is. Echter om te kunnen spreken van co-regulatie moet de ondersteuning afgestemd zijn op de ZRpL-vaardigheden van startende leraren en moet ze tijdelijk zijn (Hadwin et al., 2018; Margolis, 2020; Rich, 2017; van de Pol et al., 2010). Deze conclusie stemt niet overeen met bevindingen uit eerder onderzoek in de klinische context, dat zegt dat supervisoren hun begeleidingsstijl aanpassen aan de behoeften van de lerenden en hoofdzakelijk een niet-directieve begeleidingsstijl hanteren (Sagasser et al., 2015). Een

reden voor dit verschil kan zijn dat startende leraren uit zichzelf minder zelfregulerend leren (van Eekelen et al., 2005) en daardoor mogelijks meer sturing nodig hebben dan professionals in de klinische context. Externe sturing kan met name nodig zijn wanneer lerenden niet in staat zijn tot zelfregulerend leren (Sagasser et al., 2015; Vermunt & Verloop, 1999). Een andere verklaring kan zijn dat mentoren de neiging hebben om een directieve stijl te hanteren omdat ze niet vertrouwd zijn met het principe van *scaffolding*. Margolis (2020) suggereert dat leraren het principe van *scaffolding* nog onvoldoende onder de knie hebben. Dit kan mogelijks ook gelden voor mentoren. Verder onderzoek zou via een longitudinale opzet kunnen in kaart brengen op welke manier de begeleiding verandert naarmate de tijd vordert (Cohen et al., 2018).

6.2.2. Interventies en hulpmiddelen

Bij één respondent werd een interventie teruggevonden in de vorm van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) ter bevordering van ZRpL. Hoewel Beusart (2011) suggereert dat het gebruik van een POP niet effectief is om generieke en specifieke jobcompetenties te verbeteren, biedt het volgens van Houten-Schat et al. (2018) een kader aan lerenden en helpt het om de focus op het leren te houden en om werknemers bewuster te maken van het leerproces. Hun onderzoek toont enkel positieve effecten van een POP aan met betrekking tot leerdoelen selecteren en tot meer focus voor het leren, hoewel het wel gericht was op de volledige ZRL-cyclus (van Houten-Schat et al., 2018). In dit onderzoek was het POP daarentegen naast leerdoelen ook gericht op het detecteren van leernoden en de selectie van leeractiviteiten. De resultaten wijzen uit dat wanneer het POP ondersteund wordt door een coachgesprek ook planning van de leeractiviteiten bevordert wordt. Deze laatste vaststelling bevestigt eerder onderzoek, dat aantoont dat een POP moet ondersteund worden door een coach, supervisor of mentor (Beusart, 2011). Verder suggereert Beusart (2011) dat een POP in de farmaceutische context eerder wordt gebruikt om terug te blikken dan om vooruit te blikken op leeractiviteiten. Dit wordt niet bevestigd door het voorbeeld uit dit onderzoek, dat aantoont dat het POP gericht kan zijn op toekomstige leeractiviteiten die plaatsvinden na de aanvangsbegeleiding.

Bij een minderheid van de respondenten werden interventies teruggevonden in de vorm van een logboek. De volgende reflecties kunnen volgens onderzoek in de klinische context opgenomen worden in logboeken: activiteiten (successen en moeilijkheden), beslissingen over toekomstige carrièreplannen, groei als docent, leerbehoeften met betrekking tot toekomstige plannen en domeinen waarin professionals zich angstig of onzeker voelen (George et al., 2013). In dit onderzoek werd niet gerapporteerd over onderwerpen als carrièreplannen en toekomstige plannen of domeinen waarover leraren zich onzeker voelen in het logboek. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat het onderwijs een eerder vlakke loopbaan kent (Mombaers et al., 2020) of dat carrièreplannen niet aan de orde zijn door de praktijkschok die startende leraren ervaren (Veenman, 1984).

Volgens Cuyvers (2019) richten de interventies en hulpmiddelen die in dit onderzoek geïdentificeerd werden zich meestal uitsluitend op het formuleren van leerdoelen en monitoren als strategieën. De bevindingen uit dit onderzoek konden dit niet bevestigen. Ook andere ZRpL-strategieën worden volgens dit onderzoek door middel van coaching, kaders, POP, logboeken en reflectiedocumenten ondersteund. Zo worden leraren ondersteund bij het bewust worden van hun leernoden via een POP of bij het terugblikken naar eerdere ervaringen via coaching.

6.3. Sterktes en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Een sterk punt van dit onderzoek is de kwalitatieve fenomenologische benadering, die een verkenning van de individuele ervaring van mentoren mogelijk maakte en rijke en gevarieerde gegevens opleverde. Dit schafte een diepgaand inzicht in een onderbelicht onderzoeksdomein: het bevorderen van ZRpL-strategieën bij startende leraren. Een andere sterkte is dat de resultaten gevalideerd werden door de respondenten via twee member checks. Zo verifieerden de respondenten zowel de transcripties als de resultaten van het onderzoek.

Ondanks de sterkte van dit onderzoek, heeft het ook een aantal beperkingen. Een eerste beperking is dat dit onderzoek omwille van een beperkte tijd enkel gebaseerd is op interviews om gegevens te verzamelen. Hierbij moest vertrouwd worden op wat de aanvangsbegeleiders vertelden. Of zij in de praktijk ook zo handelen, is onduidelijk. Observatie van begeleidingsmomenten zouden het beeld over de manier waarop mentoren ZRpL bevorderen kunnen verfijnen (Cohen et al., 2018).

Een tweede uitdaging is de evenwichtsoefening tussen exploratieve en sturende vragen tijdens de interviews. Dit onderzoek richtte zich op het expliciteren van ZRpL-strategieën die vaak onbewust en impliciet gebeuren. Respondenten hadden spontaan de neiging om te vertellen over het bevorderen van werkprestaties van leraren en niet zozeer over het bevorderen van hun ZRpL-strategieën. Om de ZRpL-strategieën te kunnen detecteren was het soms nodig om meer door te vragen. Deze uitdaging beschrijven ook Cuyvers et al. (2021). Het gevaar bestaat dat doorvragen het antwoordgedrag van de respondenten beïnvloedt en mogelijks voor *bias* zorgt (Wellington, 2015).

Een multiple casestudy zou een nauwkeuriger en betrouwbaarder beeld kunnen opleveren over het bevorderen van ZRpL-strategieën zoals het zich werkelijk voordoet in de context (Cohen et al., 2018). Zo zouden observaties tijdens de begeleiding van startende leraren gecombineerd kunnen worden met *stimulated recall* interviews met mentoren. Observaties zijn minder reactief dan andere soorten dataverzamelmethode en kunnen op die manier tegemoet komen aan de hierboven beschreven *bias* (Cohen et al., 2018). Bovendien verhogen verschillende dataverzamelingstechnieken de validiteit en de betrouwbaarheid van de resultaten (Cohen et al., 2018). Deze opzet was omwille van de beperkte tijd niet mogelijk voor deze masterproef, maar kan dienen voor vervolgonderzoek.

6.4. Implicaties voor de praktijk

Dit onderzoek geeft duidelijke inzichten in welke ZRpL-strategieën mentoren bij startende leraren bevorderen en op welke manier zij dat doen. De resultaten bieden een bijdrage voor de praktijk om te begrijpen hoe co-regulatie door mentoren er kan uitzien. Uit de resultaten kunnen we besluiten dat mentoren sommige ZRpL-strategieën ondersteunen bij startende leraren en andere niet. Dit onderzoek impliceert dat zij in hun begeleiding aandacht moeten hebben voor alle ZRpL-strategieën. De paraatheidsstrategieën verdienen daarbij extra aandacht, aangezien die strategieën voorwaardelijk zijn om tot ZRpL te komen (Cuyvers et al., 2021). Ook voortgangsstrategieën krijgen nog te weinig aandacht.

Daarnaast is het belangrijk dat mentoren zich bewust zijn van de zelfregulerende leervaardigheden van de leraar en dat ze hun begeleidingsstijl daarop afstemmen via de zone van de naaste ontwikkeling (Hobson et al., 2009; Sagasser et al., 2015; Vermunt & Verloop, 1999). Indien ze extern reguleren, bevorderen ze het ZRpL van startende leraren niet (Cuyvers, 2019).

Om mentoren hierin te versterken kan training in ZRpL-strategieën waardevol zijn, zodat zij naast een expert in het vak ook expert in ZRpL worden. Verschillende onderzoekers benadrukken het belang van training van mentoren voor startende leraren (Beek et al., 2019; Ewing, 2021; Hobson et al., 2009; Onderwijsinspectie, 2013; Sagasser et al., 2015). Daarnaast toont onderzoek aan dat voorbereidingsprogramma's voor mentoren vaak meer gericht zijn op administratieve aspecten van de rol dan op de ontwikkeling van het vermogen van mentoren om het professioneel leren te ondersteunen (Hobson et al., 2006). De inzichten uit dit onderzoek kunnen mentoren, opleidingen voor mentoren en beleidsmakers sensibiliseren om meer belang te hechten aan ZRpL en co-regulatie binnen aanvangsbegeleiding.

Deze masterproef verlegde een steentje om de aandacht te richten op ZRpL en de bevordering ervan op de werkplek, meer bepaald in een context waar dit tot nu toe nog niet onderzocht werd: aanvangsbegeleiding. Verder onderzoek naar co-regulatie op de werkplek is nodig om gerichter aanbevelingen te kunnen formuleren voor onderwijsprofessionals over hoe zij het ZRpL van startende leraren op de meest effectieve manier kunnen bevorderen. Alleen dan zullen zij de professionele ontwikkeling van leraren naar een hoger niveau kunnen tillen, waardoor leraren beter in staat zullen zijn om met veranderingen en complexe problemen om te gaan.

6.5. Algemene conclusie

Omdat professionele ontwikkeling van professionals noodzakelijk is om te kunnen omgaan met verandering en complexe problemen, bracht dit onderzoek in kaart hoe co-regulatie er vandaag uitziet binnen aanvangsbegeleiding. Er konden een aantal ZRpL-strategieën geïdentificeerd worden die mentoren ondersteunen bij startende leraren. Ook werd in kaart gebracht via welke interventies ze dat deden. Deze bevindingen dragen empirisch bij tot het veld van ZRL in werkomgevingen door het conceptueel model van ZRpL-strategieën in de klinische context te onderzoeken in de onderwijscontext. Door te exploreren hoe mentoren co-reguleren belichtte dit onderzoek co-regulatie op de werkplek, een onderzoeksveld dat nog maar weinig aandacht kreeg. Deze masterproef kan een eerste stap zijn voor verder onderzoek naar co-regulatie, al dan niet binnen aanvangsbegeleiding.

7. Referentielijst

- Aho, J. M., Ruparel, R. K., Graham, E., Zendejas-Mummert, B., Heller, S. F., Farley, D. R., & Bingener, J. (2015). Mentor-guided self-directed learning affects resident practice. *J Surg Educ*, 72(4), 674-679. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2015.01.008>
- Beausart, S. (2011). *The use of Personal Development Plans in the workplace: Effects, purposes and supporting conditions* [Doctoraatsproefschrift, Universiteit Maastricht]. Universitaire Pers Maastricht.
- Beek, G. J., Zuiker, I., & Zwart, R. C. (2019). Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 78, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.006>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189x033008003>
- Burke, P. F., Aubusson, P. J., Schuck, S. R., Buchanan, J. D., & Prescott, A. E. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. *Teaching and Teacher Education*, 47, 241-253. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.005>
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.503269>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methos in Education* (8e ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2010). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cuyvers, K. (2019). *Unravelling the process of self-regulated learning of medical specialists in the clinical environment* [Doctoraatsproefschrift, Universiteit Antwerpen]. Institutional Repository University Antwerp.
- Cuyvers, K., Donche, V., & Van den Bossche, P. (2016). Learning beyond graduation: exploring newly qualified specialists' entrance into daily practice from a learning perspective. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 21(2), 439-453. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9640-y>
- Cuyvers, K., Donche, V., & Van den Bossche, P. (2021). Unravelling the process of self-regulated learning of medical specialists in the clinical environment. *Journal of Workplace Learning*, 33(5), 375-400. <https://doi.org/10.1108/jwl-09-2020-0151>

- Cuyvers, K., Van den Bossche, P., & Donche, V. (2020). Self-Regulation of Professional Learning in the Workplace: a State of the Art and Future Perspectives. *Vocations and Learning*, 13(2), 281-312. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09236-x>
- De Vos, S., De Wilde, J., & Beausart, S. (2018). *Start to teach: Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs*. Garant.
- Endedijk, M. D., & Cuyvers, K. (2022). Self-regulation of professional learning: Towards a New Era of research. In C. Harteis, D. Gijbels, & E. Kyndt (Eds.), *Research Approaches on Workplace Learning* (pp. 219–237). Springer International Publishing.
- Ewing, L.-A. (2021). Mentoring novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50-69. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585>
- Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1549-1554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.396>
- George, P., Reis, S., Dobson, M., & Nothnagle, M. (2013). Using a learning coach to develop family medicine residents' goal-setting and reflection skills. *J Grad Med Educ*, 5(2), 289-293. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00276.1>
- Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 113(2), 240-264. <https://doi.org/10.1177/0161468111111300204>
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D.H. Schunk, & J.A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 83-106). Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., & Pell, G. (2006). Pathways and Stepping Stones: Student Teachers' Preconceptions and Concerns about Initial Teacher Preparation in England. *Scottish Educational Review*, 37(3), 59-78. <https://doi.org/10.1163/27730840-03703006>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 52*, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2019). *Inspiratienota aanvangsbegeleiding*. Geraadpleegd op 1 december 2022, van <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/aanvangsbegeleiding>
- Littlejohn, A., Milligan, C., Fontana, R. P., & Margaryan, A. (2016). Professional Learning Through Everyday Work: How Finance Professionals Self-Regulate Their Learning. *Vocations and Learning, 9*(2), 207-226. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9144-1>
- Maes, J., & Martin, A. (2019). *Startende leerkrachten: Bouwen aan zelfvertrouwen en begeleiding*. Politeia.
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2013). Self-regulated learning in the workplace: strategies and factors in the attainment of learning goals. *International Journal of Training and Development, 17*(4), 245-259. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12013>
- Margolis, A. A. (2020). Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice. *Cultural-Historical Psychology, 16*(3), 15-26. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160303>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching, 13*(2), 145-164.
<https://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Mejeh, M., & Held, T. (2022). Understanding the Development of Self-Regulated Learning: An Intervention Study to Promote Self-Regulated Learning in Vocational Schools. *Vocat Learn, 15*(3), 531-568. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09298-4>
- Mombaers, T., Vanlommel, K., & Van Petegem, P. (2020). *De Loopbaan van Onderwijsprofessionals*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent. Geraadpleegd op 20 mei 2023, van http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2021/01/2.4_De-loopbaan-van-onderwijsprofessionals.pdf
- Mortelmans, D. (2020). *Kwalitatieve onderzoeksmethoden* (3e druk). Acco.
- Nevins Stanulis, R., & Floden, R. E. (2009). Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction. *Journal of Teacher Education, 60*(2), 112-122.
<https://doi.org/10.1177/0022487108330553>
- Onderwijsinspectie. (2013). *Onderwijsspiegel 2013: Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 1 december 2022, van https://onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/Onderwijsspiegel_2013.pdf

- Onderwijsinspectie. (2016). *Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit: kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden*. Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 1 december 2022, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Referentiekader%20OK.pdf>
- Onderwijsinspectie (z.d.). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit*. Geraadpleegd op 1 december 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/2022-06/OK-Dashboard.pdf>
- Rich, J. V. (2017). Proposing a Model of Co-Regulated Learning for Graduate Medical Education. *Acad Med*, 92(8), 1100-1104. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001583>
- Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Student teachers' self- and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 2(1), 44-63. <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395>
- Sagasser, M. H., Kramer, A. W., van Weel, C., & van der Vleuten, C. P. (2015). GP supervisors' experience in supporting self-regulated learning: a balancing act. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 20(3), 727-744. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9561-1>
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychol Bull*, 137(3), 421-442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 681-714. <https://doi.org/10.3102/01623737026003681>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1562440>
- Trevethan, H. (2017). Educative mentors? The role of classroom teachers in initial teacher education. A New Zealand study. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1286784>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>

- Van Eekelen, I. M. V., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in Higher Education Teacher Learning. *Higher Education*, 50(3), 447-471.
<https://doi.org/10.1007/s10734-004-6362-0>
- Van Houten-Schat, M. A., Berkhout, J. J., van Dijk, N., Endedijk, M. D., Jaarsma, A. D. C., & Diemers, A. D. (2018). Self-regulated learning in the clinical context: a systematic review. *Med Educ*, 52(10), 1008-1015. <https://doi.org/10.1111/medu.13615>
- Van Rossum, E.J., & Hamer, R. (2013). Fenomenografie. *Kwalon*, 18(3), 31-40.
<https://doi.org/10.5117/2013.018.003.031>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(98)00028-0)
- Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. (2019). *De tijdelijke aanstelling van bepaalde duur en van doorlopende duur in een wervingsambt*. Geraadpleegd op 1 december 2022, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15412#2>
- Vlaams Parlement. (2019, april 4). *Schriftelijke vraag: beginnende leerkracht uitval*. Geraadpleegd op 30 januari 2023, van <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementaire-documenten/schriftelijke-vragen/1316193>
- Vrieling-Teunter, E., Stijnen, S., & Bastiaens, T. (2021). Promoting Student Teachers' Self-Regulated Learning in the Workplace. *Vocations and Learning*, 14(2), 223-242.
<https://doi.org/10.1007/s12186-021-09264-6>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wellington, J. (2015). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*. Bloomsbury Publishing. <https://books.google.be/books?id=SHYeBQAAQBAJ>

8. Bijlagen

8.1. Bijlage A: Verklaring op eer

Verklaring op Eer

Ik, ondergetekende, aanvaard de volgende voorwaarden en bepalingen van deze verklaring:

In het kader van het uitvoeren van mijn masterproef aan de Universiteit Antwerpen (UAntwerpen) binnen de faculteit Sociale Wetenschappen, zal ik toegang krijgen tot (technische en andere) informatie van UAntwerpen en/of derde partijen, in geschreven, elektronische, mondelinge, visuele of eender welke andere vorm, met inbegrip van (maar niet beperkt tot) documenten, kennis, data, tekeningen, foto's, filmmateriaal, modellen en materialen. Deze informatie wordt gezamenlijk met informatie voortkomend uit het door mij uitgevoerde onderzoek beschouwd als 'Vertrouwelijke Informatie'.

Ik zal de Vertrouwelijke Informatie uitsluitend aanwenden voor het uitvoeren van het onderzoek in kader van mijn studies binnen UAntwerpen. Ik zal:

- a) de Vertrouwelijke Informatie voor geen enkele andere doelstelling gebruiken;
- b) de Vertrouwelijke Informatie niet zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van UAntwerpen op directe of indirecte wijze publiek maken of aan derden bekendmaken.
- c) De Vertrouwelijke Informatie noch geheel noch gedeeltelijk reproduceren.

Aangezien ik bij de creatie van de onderzoeksresultaten in het kader van mijn studies bij UAntwerpen, beroep doe op universitaire middelen en faciliteiten, draag ik hierbij de vermogensrechten van mijn onderzoek over aan Universiteit Antwerpen.

Voor de uitvoering van mijn werk verbind ik mij ertoe om alle onderzoeksdata en ideeën niet vrij te geven tenzij met uitdrukkelijke toestemming van mijn promotor(en).

Na de beëindiging van mijn masterproef zal ik alle verkregen Vertrouwelijke Informatie en kopieën daarvan, die nog in mijn bezit zouden zijn, aan UAntwerpen terugbezorgen.

Naam: Monia Van Damme

Adres: Zeelsebaan 77, 9200 Dendermonde

Geboortedatum en -plaats : 02/01/1985, Dendermonde

Datum: 1 december 2022

Handtekening:



Monia Van Damme

8.2. Bijlage B: Informatie- en toestemmingsformulier



INFORMATIEFORMULIER DEELNEMERS ONDERZOEK SOCIALE EN HUMANE WETENSCHAPPEN

Participant Nummer: _____

Zelfregulerend professioneel leren bij startende leraren

Je wordt uitgenodigd om vrijwillig deel te nemen aan een onderzoeksproject inzake aanvangsbegeleiding voor startende leraren. In deze brief vind je bijkomende achtergrondinformatie terug over dit onderzoek. Op basis van deze informatie kan je beslissen of je al dan niet verder wil meewerken aan het onderzoek.

Sinds september 2019 is aanvangsbegeleiding voor startende leraren een recht en een plicht. Scholen krijgen gekleurde uren om een mentor/aanvangsbegeleider aan te stellen. Met deze masterproef wil ik meer zicht krijgen op de manier waarop aanvangsbegeleiding wordt ingevuld door in gesprek te gaan met aanvangsbegeleiders.

Als je dit formulier ondertekent ga je akkoord dat jouw gegevens in het onderzoek gebruikt worden.

Doel en beschrijving van de studie

In dit onderzoek wil ik beschrijven hoe verschillende aanvangsbegeleiders vorm geven aan de aanvangsbegeleiding van startende leraren.

Concreet ga je de volgende stappen ondernemen:

- Je zal deelnemen aan één interview. Dit zal ongeveer een uur in beslag nemen.

Opdrachtgever van de studie

De opdrachtgever van dit onderzoek is het Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de **Universiteit Antwerpen**.

Vrijwillige deelname

De deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig. Als je er geen probleem mee hebt dat jouw gegevens anoniem gebruikt worden in het onderzoek, zal je gevraagd worden dit informatieformulier te bewaren en het toestemmingsformulier te ondertekenen.

Je hebt ook het recht om je deelname aan het onderzoek op elk ogenblik stop te zetten, zelfs nadat je het toestemmingsformulier ondertekend hebt. Je hoeft geen reden te geven voor het intrekken van je toestemming tot deelname.

Ook de onderzoeker kan beslissen dat jouw gegevens niet meer gebruikt worden voor het onderzoek. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren wanneer je niet doet wat er van je gevraagd wordt.

Risico's en ongemakken

Er zijn geen ongemakken of risico's verbonden aan je deelname aan dit onderzoek.

Vergoeding

Er is geen vergoeding voorzien.

Bescherming van de persoonlijke levenssfeer

Je identiteit en je deelname aan dit onderzoek worden strikt vertrouwelijk behandeld. Je zal niet bij naam of op een andere herkenbare wijze geïdentificeerd worden in dossiers, resultaten of publicaties in verband met het onderzoek. Ook indien de data gebruikt worden omdat er een artikel wordt geschreven over het onderzoek, dan wordt jouw anonimiteit gegarandeerd. De onderzoeker zal gebruik maken van pseudonimisering en anonimisering voorafgaand aan de verwerking.

Alleen op de persoonlijke computer van de onderzoeker zijn jouw gegevens terug te vinden, de onderzoeker gebruikt jouw gegevens om je antwoorden tijdens de verschillende stappen aan elkaar te kunnen linken.

Zodra het mogelijk is worden jouw gegevens ook op de computer van de onderzoeker gewist.

Contactpersonen in geval van vragen in verband met de studie

Als je nog vragen hebt kan je altijd terecht bij de onderzoeker. Je kan deze vragen stellen voor, na of tijdens het onderzoek. Ook als je ergens mee zit of je hebt het gevoel dat je negatieve gevolgen ondervindt, ben je altijd welkom!

Alvast bedankt om de tijd te nemen dit informatieformulier te hebben doorgenomen. Voor verdere informatie kan je steeds contact opnemen met Monia Van Damme via e-mail: monia.vandamme@student.uantwerpen.be

Datum:

Handtekening uitvoerende onderzoeker:

Contactgegevens:

Deel enkel bestemd voor de deelnemer of de wettelijke vertegenwoordig(st)er:

Hierbij bevestig ik, ondergetekende (naam en voornaam) _____ het informatieformulier te hebben gelezen en een exemplaar van het informatieformulier en het toestemmingsformulier te hebben ontvangen. Ik heb de informatie begrepen en de onderzoeker heeft me voldoende informatie gegeven over het doel, de voorwaarden en de duur van het onderzoek. Ik heb voldoende tijd gekregen om de informatie in overweging te nemen en de onderzoeker heeft mijn vragen beantwoord.

Ik kan dit onderzoek op elk moment stopzetten zonder dat dit enig nadeel met zich meebrengt.

Ik ken het doel van het onderzoek en weet dat de door mij aangeleverde informatie vertrouwelijk zal worden behandeld.

Ik ga akkoord met de verzameling, de verwerking en het gebruik van deze gegevens zoals beschreven in het informatieformulier.

Ik stem geheel vrijwillig toe om deel te nemen aan deze studie en om mee te werken aan alle gevraagde onderzoeken.

Ik geef de toestemming aan Monia Van Damme, onder promotorschap van Dr. Katrien Cuyvers om mijn persoonsgegevens te bewaren en te verwerken zoals beschreven in het informatieformulier voor de duur van het onderzoek.

Datum: _____

Handtekening deelnemer

Participant Nummer: _____

Deel enkel bestemd voor de onderzoeker die de studie uitvoert:

Hierbij bevestig ik, ondergetekende Monia Van Damme, dat ik de procedures heb besproken met (naam respondent) _____ zoals beschreven in het informatieformulier, waarbij ik specifiek heb gewezen op de mogelijke risico's of ongemakken verbonden aan het onderzoek. Ik heb expliciet de vraag gesteld of er nog onduidelijkheden of vragen overbleven en heb deze naar mijn beste vermogen beantwoord. Tevens bevestig ik dat ik (naam respondent) _____ toestemming heb gegeven om aan de studie deel te nemen.

Datum: _____

Uitvoerende onderzoeker

Contactgegevens:

Monia Van Damme

Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Universiteit Antwerpen

E-mail: monia.vandamme@student.uantwerpen.be

Promotor

Contactgegevens:

dr. Katrien Cuyvers

Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Universiteit Antwerpen

E-mail: Katrien.cuyvers@uantwerpen.be

8.3. Bijlage C: Interviewleidraad

Interviewleidraad

Masterproef

Monia Van Damme

Informatie over het onderzoek

Onderzoeksdoel:	beschrijven hoe mentoren voor aanvangsbegeleiding het zelfregulerend leren van startende leraren bevorderen
Onderzoeksvraag:	Hoe bevorderen mentoren voor aanvangsbegeleiding het zelfregulerend leren van startende leraren?
Onderzoekstechniek:	semigestructureerd interview
Duurtijd:	55 min – 70 min
Richttijd:	60 min
Steekproef:	externe mentoren voor aanvangsbegeleiding
Onderwerp:	zelfregulerend professioneel leren

Interviewleidraad

Introductie

3 min

Eerst en vooral wil ik je van harte bedanken om mee te werken aan dit onderzoek. Zoals je weet volg ik de masteropleiding Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Antwerpen. Dit interview kadert in mijn masterproef. Het interview zal ongeveer een uur duren.

Over de inhoud van het onderzoek kan ik in het belang van het onderzoek nog niet veel vertellen. Wel dat mijn doelgroep mentoren zijn die enkel met aanvangsbegeleiding bezig zijn, en dus een externe mentor zijn voor de startende leraren. Jij bent hiervoor een geschikte kandidaat, omdat je voor ... scholen/scholengemeenschap werkt. Ik ben vooral benieuwd naar jouw persoonlijke ervaringen. Ze zullen mij helpen om te beschrijven hoe mentoren startende leraren begeleiden. Er zijn geen goede of foute antwoorden en je input wordt met alle vertrouwelijkheid behandeld. In het rapport zal je naam en de naam van je scholengemeenschap geanonimiseerd worden. De resultaten worden dus anoniem verwerkt en geanalyseerd.

Omdat ik niets wil missen van wat je zegt, zal ik het interview opnemen. De opname dient enkel om je antwoorden te kunnen uitschrijven en wordt enkel door mezelf beluisterd. Heb je een bezwaar tegen?

Indien je dit graag wenst, kan ik voor de deelnemers en geïnteresseerden na afloop van het onderzoek de resultaten terugkoppelen.

Mag ik je vragen om het informatieformulier en het toestemmingsformulier te handtekenen?

Mag ik je ook vragen om anderen die op een later tijdstip nog deelnemen aan het interview niet in te lichten over de inhoud? Om de kwaliteit van het onderzoek te bewaken, is het belangrijk dat zij er onbevooroordeeld aan kunnen beginnen.

Heb je hier verder nog vragen over? Indien je geen vragen meer hebt, dan stel ik voor dat we eraan beginnen.

Openingsvragen

2 min

- Heb je een opleiding voor mentoren gevolgd?
- Werk je deeltijds of voltijds als aanvangsbegeleider?
- Heb je naast mentor voor aanvangsbegeleiding nog andere rollen?
- Hoeveel scholen begeleid je?
- Om hoeveel startende leraren gaat het ongeveer?

Inleidende vraag

3 min

- Beschrijf eens een specifieke situatie van de afgelopen week die je je nog levendig herinnert, waarin je startende leraar begeleidde.

Kernvragen

25 min

- Waarmee heb je de leraar begeleid?
- Wat was de aanleiding van deze begeleiding?
- Waarin zat volgens jou de uitdaging van de leraar?
 - In welke mate is dat jouw invulling van die uitdaging?
- Wat heb je juist gedaan?
- Wat hoopte je daarmee te bereiken?
 - Waar wilde je de leraar sterker in maken?
 - Wilde je een oplossing bieden voor de uitdaging van deze leraar, wilde je het leren van de leraar bevorderen?
 - Hoe wilde je het leren van die leraar bevorderen?
 - Op welke termijn wilde je dat bereiken?
- Op welke manier neem je de basiscompetenties mee in je aanpak?
- Hoe werkte je juist aan die competenties?
 - Hoe probeer je die te bevorderen?
 - Wat doe je?
 - Welke vragen stel je?
- Hanteer je altijd deze aanpak die je hierboven beschrijft?
 - Indien niet: kan je een andere situatie beschrijven waar jouw begeleiding anders was?
 - Wat is er verschillend in jouw aanpak in vergelijking met de aanpak die je hiervoor beschreef?

Bijvragen om te zoeken naar de bevordering van de SRpL-strategieën

25 min

- Beschrijf eens een specifieke situatie van de afgelopen week die je je nog levendig herinnert, waarin je startende leraar begeleidde.

Paraatheidsstrategieën

- Op welke manier zorg jij ervoor dat de leraar zelf aan de slag gaat met de uitdaging die hij tegenkomt?
 - Op welke manier zorg jij dat een leraar leerkansen ziet in situaties?
- *Op welke manier zorg jij ervoor dat een leraar zijn ogen open houdt voor uitdagingen?*
 - alert zijn
- *Op welke manier zorg jij ervoor dat een leraar zichzelf kritisch in vraag stelt?*
 - afvragen
- *Op welke manier zorg jij ervoor dat een leraar zich bewust wordt van mogelijke leernoden?*
 - bewustzijn

- *Op welke manier zorg jij ervoor dat een leraar leerkansen ziet in situaties?*
→ *leerkansen herkennen*

Aanvangsstrategieën

- *Op welke manier zorg jij ervoor dat leraren doelgericht aan de slag gaan met een uitdaging?*
- *Op welke manier zorg jij ervoor dat een leraar verder komt dan het willen oplossen van het probleem, maar ook daadwerkelijk tot leren wil komen?*
→ *doelen*
- *Op welke manier zorg jij ervoor dat een leraar bij een uitdaging op zoek gaat in zijn geheugen naar eerdere gelijkaardige ervaringen en zich de vraag stelt hoe hij het toen aanpakte of wat hij daaruit geleerd heeft?*
→ *eerdere ervaringen*
- *Op welke manier zorg jij ervoor dat een leraar uitzoekt waar het bij hem aan ontbreekt?*
→ *analyse*

Voortgangsstrategieën

- *Op welke manier zorg jij ervoor dat leraren de voortgang van hun leerproces bewaken?*
- *Op welke manier zorg jij ervoor dat een leraar nadenkt over wat hij kan doen om hierin stappen te zetten?*
→ *planning*
- *Op welke manier zorg jij ervoor dat een leraar activiteiten onderneemt om om verder te komen zodat hij de volgende keer dat hij in een gelijkaardige situatie komt het toch al een beetje beter kan?*
→ *leeractiviteiten*
- *Op welke manier zorg jij er voor dat de leraar zichzelf vragen stelt bij zijn aanpak? Waarom hij bepaalde zaken doet zoals hij ze wil doen, en niet op een andere manier? M.a.w. op welke manier daag je de leraar uit om na te denken over het waarom van zijn aanpak?*
→ *metacognitief bewustzijn*
- *Hoe zorg jij ervoor dat een leraar zijn opvolgt of hij daadwerkelijk vooruit komt?*
→ *metacognitieve monitoring*

Beoordelingsstrategieën

Op welke manier zorg jij ervoor dat de leraar terugblijkt op zijn leerproces?

- *Op welke manier zorg jij ervoor dat een leraar terugblijkt op zijn leerproces en nagaat*
 - *wat het hem opgeleverd heeft?*
 - *Om mee te nemen naar de toekomst?*
 - *Of zijn aanpak goed was?*
→ *zelf-evaluatie*
- *Op welke manier zorg jij ervoor dat een leraar overtuigd is van zijn eigen kunnen?*
→ *zelf-effectiviteit*

- Met dit interview wilde ik inzicht krijgen in hoe je startende leraren begeleidt in hun leerproces. De belangrijkste zaken die je aangaf, waren ... (hoofdideeën herhalen)
Is die informatie volledig, of wil je daar nog iets aan toevoegen?
- Zijn er aspecten die volgens jou nog niet aan bod kwamen en waarover je nog iets kwijt wil?

Bedankt voor je enthousiaste medewerking, je tijd en voor je eerlijke antwoorden tijdens dit interview. Ik vond het een boeiend gesprek! Hopelijk kreeg je zelf door dit interview inzicht in je manier van begeleiden.

8.4. Bijlage D: Transcript

Interview respondent 3

Interviewer

Heb jij een opleiding gevolgd?

Respondent 3

Ik heb dat gevolgd. Maar dat is heel lang geleden. In het begin dat Artevelde de basisopleiding mentoren... heb ik dat gevolgd. Ik heb dan ook nog een extra jaar bij gevolgd. Ja.

Interviewer

Artevelde. Dat is een volledig jaar dan, he.

Respondent 3

Ja.

Interviewer

Werk jij voltijds als aanvangsbegeleider?

Respondent 3

Ja. Voltijds.

Interviewer

Dus je hebt geen andere rollen daarnaast?

Respondent 3

Awel... Jawel. In mijn vrije tijd, zeg ik altijd, dus naast mijn aanvangsbegeleiding doe ik ook een stukje coördinatie van de zorgcoördinatoren bij ons op school. Dus co-zooschap. Maar dat ligt daar... ja... dat ligt daar eigenlijk naast.

Interviewer

En hoeveel scholen waren dat?

Respondent 3

Negen scholen.

Interviewer

En hoeveel startende leraren zijn dat dan ongeveer?

Respondent 3

Euhm... In totaal zijn er nu 42, maar... wij hebben ze opgedeeld in verschillende profielen. Dus dit jaar hebben wij 5 startersprofielen. We weten dat die eerste twee jaar... dat die verplicht zijn. En daar zitten er twintig... tweeëntwintigtal leerkrachten in. En dan hebben we nog een traject daarnaast: starters 3, 4, 5. En dat zijn ook een twintigtigtal leerkrachten.

Interviewer

Ja. Amai, dat is een intensief traject.

Respondent 3

Jaja. Het is pittig.

Interviewer

En dus 2 jaar ervaring als aanvangsbegeleider?

Respondent 3

Ja.

Interviewer

Oké. Dan mag je eens een specifieke situatie beschrijven van de afgelopen week die je je nog levendig herinnert waarin dat je een startende leraar begeleid hebt.

Respondent 3

Oké. Dat is hier al moeilijk, he. Ik heb een zeer slecht geheugen. [lacht] Een startende leraar?

Interviewer

Ja.

Respondent 3

Een heel specifieke situatie is... Wij hebben een aantal lerarenplatformers bij ons op school...allez, in onze scholengroep ook. En wij hebben naast de aanvangsbegeleiding hebben wij op school een gemeenschappelijk... ah ja, een gemeenschappelijke visie dat wij als scholengroep het heel belangrijk vinden dat onze mensen EDI – expliciete directe instructie – euh ja, dat die dat mee hebben. En een heel specifieke situatie was nu dat er nu in try out een EDI-netwerkje is alleen voor de mensen in het lerarenplatform. Dat zijn net afgestudeerde mensen. Die hebben weinig... ja... inhoud gehad over EDI. Maar er wordt wel soms verwacht van de school dat zij daar al helemaal in mee zijn. Dus zijn wij nu bezig in try out om die mensen nog vier keer mee te nemen in professionalisering rond EDI. En daar moet je echt zien van: wij zitten daar met zes lerarenplatformers. Ook de directies zijn daarbij. We gaan echt samen met die leerkracht lessen uitwerken. Dus de directie zit daar niet bij als evaluator, maar het is echt vanuit de scope van: oké, je bent hier lerende in dat proces. Maar wij gaan mee op pad...

Interviewer

En dat is één startende leraar met daar een team bij?

Respondent 3

Dat zijn zes startende leraren. De directies sluiten vrijblijvend aan, maar daar waren nu vijf directies, één coördinerend directeur en ikzelf. We hebben zo een gans traject uitgeschreven. En ze staan er nu ook niet alleen voor. Dus euh... we gaan samen de lesvoorbereiding uitschrijven. Ik ga ook samen met hen mee die klas in om dat te ondersteunen. En ja, EDI is gebaseerd op zeven fundamenteën. En we hebben er nu die eerste twee: een lesdoel formuleren en activeren van de voorkennis. Dus de komende twee weken gaan zij daarmee aan de slag, ga ik ook mee in die klas, gaan we samen voorbereiden.

Interviewer

Ja.

Respondent 3

Dus dat is nu een minitrajectje.

Interviewer

En wat heb je nu specifiek in je hoofd? Wat was de aanleiding? Het is een georganiseerde...

Respondent 3

Ja. Het is georganiseerd op vraag van die starters.

Interviewer

Op vraag van die starters.

Respondent 3

En ook op vraag van de directie. Dus het is beiden. Zij voelen van: oké, we zijn hier nog niet in... ja, we hebben dat nog niet in onze vingers. Directies verwachten dat een stukje wel. Dus hebben we gezegd van: oké, we gaan ze niet nu individueel allemaal begeleiden, want dat gebeurt ok, hé. Er lopen ook individuele trajecten. Maar nu hebben we er echt voor gekozen om die mensen samen te zetten. Die hebben... ja... zo goed als dezelfde beginsituatie. Dus gaan we daar nu mee aan de slag. En eigenlijk is de bedoeling dat we dat doen eigenlijk vanaf... vanaf september-oktober al en nog eens hernemen voor de nieuwe starters dan in januari-februari.

Interviewer

Ja.

Respondent 3

Dus dat ligt daar nu. Dat ligt daar nu... euh... in uitrol.

Interviewer

Ja, oké. Dat is al direct een beetje een moeilijke, want het gaat hier over zes leraren, he?

Respondent 3

Ik wil ook één van één leraar, he?

Interviewer

Misschien is dat gemakkelijker.

Respondent 3

Euh... een leraar die... [wacht 5 seconden] Ik ben nu aan het denken. Ja, we gaan zien, he. Ik ga eentje uitleggen nu van deze week. En we zien dan wel wat het... Een leraar die wat stoot tegen de leerlijnen muzische vorming. Ja, die muzische vorming moet geven, maar eigenlijk nog geen kennis heeft van het leerplan, geen kennis van de leerlijnen. En nu deze week was het... het eerste overleg. Ik had al overlegmomenten met die leraar. Maar nu ging het specifiek over... goh... leren muzische vorming... Hoe moet ik dat organiseren? Wat zijn de afspraken daarrond? Hoe ziet dat muzisch proces eruit? En hoe zit dat met die leerlijnen? Dat is nu... daar hebben we de verkenning gedaan van het leerplan, het doelenboek en de leerlijnen. Euh, dus dat was het eerste gesprek. Is dat een beter voorbeeld?

Interviewer

Ja, dat is misschien gemakkelijker om op in te gaan. We kunnen anders straks nog zien of je andere voorbeelden voor andere vragen wilt nemen, he.

Respondent 3

Ja.

Interviewer

Wat was exact de aanleiding van die begeleiding van dat moment?

Respondent 3

De aanleiding van die begeleiding is dat de leerkracht zegt van: 'ik val... ik hervul altijd in hetzelfde. En eigenlijk voelt dat hier naar mijn gevoel niet de juiste manier. Dus kan je mij eens helpen om te kijken van: oké, welke kanten kunnen we hier nog uit? En dat bleek inderdaad... Ja, als je dan het eerste gesprek hebt, dan blijkt daar inderdaad dat daar weinig kennis is van die doelen, van die domeinen, euhm... ja.

Interviewer

Dus die leraar had eigenlijk zelf die uitdaging al een beetje helder voor zichzelf?

Respondent 3

Ja. Ja. Het is wel zo dat ik om de zoveel tijd... een mail stuur naar iedereen. Nu, gisteren hebben we dat nu gedaan rond zelfzorgtips. Want het is twee weken voor de vakantie. We merken dat heel veel leraren toch wel wat op de adem trappen. Dus had ik een heel kort mailtje opgesteld met... euh: "selecteer voor jouzelf drie tips uit die twintig zelfzorgtips. Stuur ze door. En vertel mij heel kort wat jij gaat ondernemen om die drie tips voor jezelf... euh ja... te bewaken." Ik had daar dan ook bijgeschreven: "En als je nood hebt, of als je mij nog eens nodig hebt, schrijf dat daar ook maar bij." Zulke zaken zijn soms de aanleiding om een vraag rond muzische vorming.

Interviewer

Dus je hebt dan een mailtje gestuurd en kreeg dan een persoonlijke vraag.

Respondent 3

Ja. Ja.

Interviewer

Ok. Wat heb je daar juist mee gedaan?

Respondent 3

Met de vraag?

Interviewer

Met die vraag, ja.

Respondent 3

Dus eerst is het, euh, overleg van: 'oké, waar ligt je vraag? Waar heb je nood aan?' Dus dat is vooral de vraag. Wat is je huidige situatie? Waar wil je naartoe? En wat heb je dan nodig?

Interviewer

Dat zijn vragen die jij dan stelt aan die leraar?

Respondent 3

Ja. Ja. En dan is het op zoek gaan naar: 'oké, als dat je nood is, op welke manier kan ik jou daarin ondersteunen?' En dit keer was dat echt de leerlijnen openleggen en gaan kijken van: 'oké, dit heb ik al gedaan. Dit heb ik nog niet gedaan. Of dit begrijp ik niet.' Dus dat was nu het eerste gesprek.

Interviewer

Ja. Dus jij hebt gevraagd: 'op welke manier kan ik jou ondersteunen?' En die leraar heeft dan benoemd: zo of zo kan je mij ondersteunen.

Respondent 3

Ja. Ja. Het is altijd een stukje op vraag. Er zijn ook leraren die zeggen van: 'ik wil gewoon ne keer met jou op wandel.' Nu daarnet... was het mailtje van een leerkracht vorige week die zei van... dus... Ja, dat is misschien wel interessant om te weten. Mijn eerste gesprek met de leerkrachten is nooit rond een tafel. Mijn allereerste kennismaking is op wandel. Door corona was dat toen ook een stukje... ja... het idee. En dat werk ook wel. Je merkt dat dat op een informele manier dat je heel veel te weten komt. Soms doe ik... neem ik dan hun cv mee. Soms ook niet. Het is een beetje afhankelijk van wat de insteek is, of waar zij gesprekstof over... euhm... En er was nu vorige week een leerkracht die vroeg van: 'kan je nog eens op wandel?' Dus, dat was daarnet... kwam ik terug van een wandeling. En soms gaat dat dan over zelfzorg, over zaken waar dat ze... ja, ne keer willen het over hebben. Is dat een antwoord op je vraag?

Interviewer

Ik ben aan het teruggaan. Dus mijn vraag was: wat heb je gedaan met die vraag? Ben je dan ook op wandel geweest met die leraar over die leerlijnen?

Respondent 3

Neen. Maar ik ben met die leraar al... Sowieso had ik dat met die leraar al gedaan. Met die leraar, hoe is dat? Dat is een leraar die een stukje vier vijfde opdracht heeft en die ook anderstalige nieuwkomers heeft. Dus om de twee weken heb ik met die leraar overleg rond anderstalige nieuwkomers. Dus dat is echt uitwerken van: individuele werkplan bekijken. Wat is de stand van zaken? Wat heb je gedaan? Wat werkt niet? Waar heb je nog hulp bij nodig? Dus dat is het ene spoor dat er ligt. Maar nu heeft hij ook de vier vijfde opdracht, omdat zijn opdracht veranderd is. En dat was dan: 'ah ja, maar ik bots vooral ook tegen muzische vorming. Kan je dat ook opnemen?' Dus met die leerkracht heb ik eigenlijk een dubbel spoor.

Interviewer

En exact: je bent in gesprek gegaan? Het vervolg nadat die die vraag gesteld heeft...

Respondent 3

Ja. In gesprek. Maar ook aan het werk. Dus vanuit gesprek ga je met bepaalde zaken aan het werk. Het blijft niet altijd bij een gesprek. Gisteren heb ik ook een begeleiding gedaan. En daar is 't een leraar die in 't startersprofiel zit plus twee jaar. En daar zijn we nu een sterk wereldoriëntatiethema aan het uitwerken. Die botst vooral tegen haar doelen rond euh...wereldoriëntatie. Dus ja, dat moet je je ook zo voorstellen. De ganse tafel ligt vol. We zijn doelen aan het selecteren. Doelen aan het clusteren. Dat is echt... samen aan het werk gaan.

Interviewer

Ok. En wat hoop jij daarmee te bereiken voor die leraar?

Respondent 3

Ik hoop dat zij als leraar een stukje dat meesterschap... dat ze nog meer weten waarom dat ze het doen, wat dat er werk, wat dat de juiste manier is, waardat ze zich sterker bij voelen. Eigenlijk wat een stukje... dat ze... één: ook zorg willen dragen, twee: dat wel wat vakdidactische kennis verkrijgen. En dat ze zich sterker voelen als leerkracht. En ook dat ze 't graag doen. Dat ze wat... eigenlijk zijn mijn twee grondwoorden: ze moeten een stukje ambitie hebben om het goed te doen en ze moeten ook willen groeien. Dat zijn zo de twee worden. En ze moeten goesting hebben.

Interviewer

En hoe zorg jij daarvoor, dat ze willen groeien?

Respondent 3

Euh... Met hen af te stemmen waar dat hun noden liggen. Ik denk dat het niet werkt als aanvangsbegeleider: we gaan dit, dit en dit aanpakken. Als je daar geen nood aan hebt, dan zal dat niet werken. Dus het is echt vanuit nood. En hebben zij alleen maar nood bij wijze van spreken om ne keer op wandel te gaan, ja, dan ga je op wandel. Maar dan krijg je wel, allez, voeling met: oké, waar liggen de onderliggende noden? En dan kan je dat wel makkelijk... Je hebt altijd een stukje kapstok mee waar dat je vanalles kan aanhangen. Dus het is echt op maat.

Interviewer

Zijn er specifieke initiatieven die jij neemt om die noden naar boven te brengen?

Respondent 3

Euh ja. Dat ligt op... Ja... heel veel. Enerzijds, de wandelgesprekken. Euh... Anderzijds overlegmomenten individueel. Soms ook overlegmomenten met andere partners. Mininetwerkjes. Ook soms, ja, door bijvoorbeeld gisteren het mailtje nu rond zelfzorg. Ja, van de 42 hebben er al 17 gisteravond geantwoord. Dus je merkt, ja... dat er wel wat respons is. Ja, wat doe ik nog allemaal? Participatievoormiddagen of -namiddagen. Als ze zeggen van: 'oh, ik loop daar echt op vast. Kunnen we een keer samen voor de klas?' Dat kan ook.

Interviewer

En die initiatieven die je nu opnoemt... Binnen die initiatieven, wat doen je dan exact om te weten te komen: wat is die leernood van die leraar?

Respondent 3

[wacht 5 seconden] Ja, ermee in gesprek gaan. Ermee in gesprek gaan. En voor de eerste groep, dus die eerste twee jaar, is dat niet zo vrijblijvend. Die weten dat ook. Dus wij hebben als scholengemeenschap een soort plan opgesteld waar dat de minimumintensiteit... En dat wordt ook met hen besproken, he. Bijvoorbeeld, bij die hele starters is het de bedoeling dat ik minimum 10 keer met hen per jaar afspreek. Euhm... En [lacht kort] bij de ene starter moet je daar, ja, moet je daar initiatief voor nemen. Bij een andere starter zit ik nu al aan 17, 18 begeleidingsmomenten.

Maar dat ligt wel vast. Het is een stukje recht en plicht. Maar het is ook eigenaarschap bij die starter. En ook een stukje bij mij. Ja. Is dat een antwoord?

Interviewer

Ja ja. Alle antwoorden zijn goed. Euh... Als je zo'n leraar sterker wilt maken... Laat ons eens teruggaan naar dat voorbeeld van die leerlijnen bij muzische vorming...

Respondent 3

Ja... Uhu.

Interviewer

Aan welke competenties wil je op dat moment werken van die leraar?

Respondent 3

Euhm... Aan verschillende competenties. Je wilt ze een stukje... zelf leren reflecteren op waar dat ze goed in zijn, op wat dat lukt, op wat dat minder goed lukt, op waar zij nood aan hebben. Dus dat is het ene luikje. Dus je wilt daar... ja, daarop inzetten. Op dat reflectieve, dat zichzelf ook beter maken. Maar anderzijds wil je ook dat ze als leerkracht pedagogisch-vakdidactisch ook wel wat sterker worden. Ik denk altijd dat het een stukje samen zit. En niet dat je kunt zeggen van: 'oké, met zelfreflectie ga je er komen.' Maar hoe dat je een stukje de tools moet aanreiken van: 'oké, als je merkt dat je daar opbotst, dan kunnen dit hulpbronnen zijn.' Dan kan ik een hulpbron zijn. Maar dan kan het net zo goed zijn dat het doelenboek een hulpbron is of dat inspiratiemateriaal een hulpbron is.

Interviewer

En die hulpbronnen, die reik jij dan aan?

Respondent 3

Euhm... [denkt na]

Interviewer

Of hoe komen ze daarbij?

Respondent 3

Ik denk dat... dat ik ze een stukje aanreik. Euhm... [denkt na] Ja, ik denk dat ik ze vooral aanreik, maar dat ze ook zelf op zoek moeten gaan naar...

Interviewer

En hoe stimuleer je ze om daarnaar op zoek te gaan?

Respondent 3

Door gewoon een... een... een tweede overleg te plannen. En echt ook af te spreken van: 'oké, dit was nu een eerste overleg. Wat is er realistisch en haalb... of waar moeten we naartoe? Welke stappen moeten we ondernemen? Wat is er realistisch en haalbaar? Wat ga jij daarvoor ondernemen? Wat verwacht je nog van mij?' Ik denk dat... Dat wordt ook allemaal afgestemd. En op het einde vraag ik ook altijd... Je hebt er die... euh... dus ze hebben ook een schriftje. Dus sommige noteren mee. Anderen noteren niet mee. En dan vraag ik altijd: 'oké, wat neem jij nu mee voor jezelf?' En die noteer ik ook in mijn schrift, mijn digitaal schrift. En dat is dan ook 't eerste waar dat we de volgende keer op terugkomen. 'Hier zijn we gestopt. Wat is er al gebeurd. En wat is er nog niet gebeurd? En hoe gaan we nu verder?'

Interviewer

Oké. Dus je hebt twee algemene competenties genoemd. Dat zelf leren reflecteren en dan didactisch sterker worden. Mij interesseert heel hard dat zelf leren reflecteren. Dus je gaat voelen dat ik daar nu op zal ingaan.

Respondent 3

Ja.

Interviewer

Hoe exact probeer je dat te bevorderen dat een leraar dat doet?

Respondent 3

Hoe exact... Ik denk dat we vooral... [denkt na] dat ik vooral in die coachende rol ga staan. [wacht 5 seconden] Ja, hoe exact? Ja, hoe leer je ze reflecteren? Door stil te staan, door ook wel wat feitelijk materiaal.

Interviewer

Kan je misschien eens zeggen wat je dan in zo'n coachgesprek vraagt?

Respondent 3

Vooraf ook wat dat voor hen werkt. Hoe dat ze dat weten. Wat dat ze allemaal ondernemen. Hoe dat ze weten dat dat de juiste... of alle... Op welke manier dat ze nadenken of dat dat wel de juiste dingen zijn. Waar dat hun vlekken liggen. Dus soms is't ook zo, als't gaat over... euhm... Goh, er bijvoorbeeld in mijn klas dat niet werkt. Euh, of er is een leraar, euh een leerling, die ambetant is. Dan vraag ik: 'oké, mag ik een keer komen observeren?' En dan maak ik een soort tekening van euh... van verschillende manieren. En dan gaan we daarover in gesprek. Maar vooral van: wat zie je vanuit de feiten? En waar schrik je dan het meest van? Of wat vind je... waar ben je van verbaasd? Of wat wist je al? Wat wist je nog niet? Ik denk dat... dan dat coachende dat dat wel de manier is om, ja, voeling te krijgen mét.

Interviewer

En als je ze dan gaat observeren in de klas, dan is dat al met een leervraag die de leraar gesteld heeft?

Respondent 3

Dan is dat vanuit een leervraag die zij gesteld hebben. [wacht 2 seconden] Maar dan zorg ik wel dat die scope... Ik ga niet zomaar in de klas een voormiddag gaan zitten. Wat dat vragen ze ook, hé: 'Kom maar een keer en zeg mij dan hoe ik het beter kan doen. Neen [resoluut]. Zo werkt dat niet. Zo doe ik het nooit. Het is altijd vanuit: 'oké, maar waar wil je dan dat ik naar kijk? Of waar maak je je zorgen over? Of waar vind je dat jij wil versterkt worden? Of...' Het is altijd vanuit: 'maar waar wil JIJ dat ik naar kijk?' Het is nooit vanuit vanuit... Dat is het makkelijkst, he: 'Je mag altijd komen. Kom maar. En zeg mij dan hoe dat ik het ga doen. Hoe dat ik het anders moet doen.' Neen. Zo werkt het niet. Het is altijd vanuit: welke scope gaan we nemen?

Interviewer

En hoe moeten ze dat formuleren?

Respondent 3

Euh... Ik merk door de gesprekken dat wij gevoerd hebben dat zij dat wel kunnen formuleren waar dat op dat moment... wat dat zij... Want soms maken we ook zo: 'Daar loop je tegenaan. Daar loop ik tegenaan. Daar loop ik...' Dus de leerkracht loopt tegen vanalles. En dan gaan we daar het kwadrant van Eisenhower zetten, he. Wat is er voor jou belangrijk en urgent? Wat is er... Dat zijn altijd topoefeningen, he. En dan kijken we van: 'oké, als je nu één ding mag kiezen waar dat jij het meeste last van hebt, dat nemen we eruit.'

Interviewer

Ja.

Respondent 3

En als het gaat over probleemgedrag, nemen we net hetgene eruit waar ze het minst last van hebben. Omdat dat... hetgeen dat 't meest... wat dat het meest op een allergie zit, dat heeft soms... als ze dat direct aanpakt, heeft dat soms geen kans op slagen. Dus nemen we iets dat voor hen klein is. Ja. Zo is het soms ook. Het is afhankelijk van situatie tot situatie.

Interviewer

Zo wat je nu beschrijft, is dat een aanpak die je doorgaans bij alle leraren gebruikt?

Respondent 3

Ja. Ik denk dat wel. Ik denk dat ik zorg dat het laagdrempelig is en op maat. Ik denk dat dat de twee zijn... En ook altijd waar dat zij het gevoel hebben van: 'oké, hier kan ik en wil ik iets mee doen.' Ja.

Interviewer

Oké.

Respondent 3

Ja, het is een stukje afgestemd. Wat doen wij ook? Als we horen, bijvoorbeeld vorig jaar lagen er heel veel, en 't jaar daarvoor eigenlijk ook, alle, het stukje dan... lag er heel veel rond gedrag. Dus je kan wel gaan observeren en je kan wel meedenken, of je kan met de zorgcoördinator, je kan zo... euhm... die overlegmomenten of intervisiemomenten kan je wel doen. Maar ik had wel het gevoel dat er au fond wel iets van... ja... kennis of... wat expertise ontbrak. En van daaruit is Kris Van Overveld dan geweest in 't begin van het jaar. En daar wordt dan ook mee aan de slag gegaan. Van: 'oké, je bent daar nu naar gaan luisteren. Was er iets waarvan je dacht van: oh, wauw, ik doe dat al, maar ik wist niet dat...' Dus dat wordt dan ook gebruikt om te gaan kijken van: 'oké...' Het is niet zo... We hebben geen dertig initiatieven en zij moeten dan maar... Het is echt wel: 'oké, dat is je vraag. En we gaan samen proberen om het op te lossen. En eerst doen we het samen. En als 't moment er is dat ik voel van: 'oké, nu kan je het alleen.' Dan is dat autonomie. Maar als ze mij nodig hebben, weten ze mij wel altijd te vinden.

Interviewer

Oké. We gaan daar eventjes wat dieper op inzoomen. Op welke manier zorg jij ervoor dat al een leraar zo uitdagingen heeft, dat die daar zelf mee aan de slag gaat?

Respondent 3

Op welke manier zorg ik daarvoor? [wacht 10 seconden] Ik ben even aan het denken, he. [denkt 10 seconden na] Ja, ik denk dat dat al een stukje aan bod gekomen is, he. Ik denk echt dat 't vanuit het principe is: eerst doen we het samen, dan... ja. Dat is zo... Ik vergelijk dat altijd zo met hoe dat we het in de klas doen, he. Eerst doen we het voor. Dan doen we het samen. Dan doen jullie het per twee of per drie of in groepjes. En pas als je er dan voor klaar voor bent, dan doe je het alleen. En ik denk dat dat ook heel afhankelijk is van starter tot starter. Je hebt er die niet veel nodig hebben om zelfstandig aan de slag te kunnen. Maar je hebt er ook die het echt nodig hebben om het eerst een keer samen te doen. Dan nog een keer samen, maar waar dat ik dan iets minder doe en zij meer. Dus... 't is heel afhankelijk van hoe sterk of hoe... Ja... [Wacht 2 seconden] Ja, het is afhankelijk van starter tot starter. Ik kan niet zeggen: dit is nu één manier om... Ik denk dat het echt een geleidelijke overgang is van verantwoordelijkheid. En sommige doen het ook liever alleen. En die zeggen dan van: 'Dat is niet gelukt. Of dat is niet gelukt.' Maar je hebt er ook die zeggen van: 'gaan we het een keer samen doen?' En je hebt er ook die zeggen: 'Als ik het een keer doe, wil jij dan een keer komen kijken?' Dus, 't is echt afhankelijk van starter tot starter.

Interviewer

Op welke manier zorg je ervoor dat die leraar eigenlijk in die situatie leerkansen ziet?

Respondent 3

Ja. Door op zoek te gaan. [wacht 2 seconden] Door op zoek te gaan.

Interviewer

Jij gaat dan op zoek met die leraar?

Respondent 3

Ja. Maar die leraar soms ook alleen.

Interviewer

En hoe bevorder jij dat?

Respondent 3

Euhm. Door... [wacht 2 seconden] Dat kan vanalles zijn. Door het gesprek. Dat is één. Maar het kan net zo goed zijn dat ik ze in contact breng met iemand anders binnen de school. Het kan net zo goed zijn dat ik een boek aanraad. Euhm... Ja. Of praktische voorbeeld. Ik zeg maar iets. Als het gaat over: 'ah, ik loop vast tegen de leerlijn media.' Dat we dan een keer, ja... ideeën doorstuur waar dat ze mee aan de slag kunnen. Als 't gaat over de leeransen. Ik denk dat het ook niet vrijblijvend is. Ik denk dat ze echt moeten nadenken van: 'oké, maar waar kan ik voor mijzelf nog in groeien?' Iemand die zegt: 'ja, ik heb geen leeransen, alles loopt zoals dat 't loopt.' Dan blijf je wel op zoek gaan naar: 'oké, als alles loopt... hoe weet je dat dan hoe alles loopt? Vinden anderen dat ook? Wat zie je aan je leerlingen? Wat hoor je bij je collega's? Wat merk je aan de ouders? Waar vind je voor jezelf wel nog lastig? Waar liggen wel nog drempels?' Ja.

Interviewer

Dus leraren die zo wat minder reflectief zijn, als ik het zo mag noemen...

Respondent 3

Daar ga je op doorvragen, he.

Interviewer

Ja. Daar ga je extra coachen.

Respondent 3

Het is niet zo vrijblijvend eigenlijk.

Interviewer

Ja. En merk je dan dat je dat kan losbrengen? Heeft dat een effect? Of welk effect heeft dat?

Respondent 3

Ik denk dat 't soms, dat de effecten niet altijd op dezelfde termijn. Je hebt er waar je heel kort of korte termijn effecten ziet. En waar dat als je eens langsloopt, of 't jaar erna, waar dat je ziet: 'oké, naar duurzaamheid lukt dat hier.' Je hebt ook leraren [lacht kort] die zeggen: 'ja maar.' Dan moet je op die 'maar' soms een keer... En dan is het: 'ja, en' of 'wat maakt dat je die 'maar' daar altijd

aanhangt?’ Allez, ja. Soms moet je ook een keer herhalen wat dat zij zeggen. Je hebt ook leraren die heel veel uitwerken op korte termijn, maar waar dat je dan op lange termijn, als je zo een keer langsloopt, niet meer ziet. Dan dat is dat de nieuwsgierigheid, he. Ik denk dat mijn troef de nieuwsgierigheid is. Zonder oordeel, zonder evaluatie. Maar vanuit de nieuwsgierigheid van: ‘ah, oei, ik zie dat niet meer.’ Of ‘amai, ik zie dat wel nog.’ Of ‘wat maakt dat jij dat nu hebt blijven doen?’ Allez, ik denk dat nieuwsgierigheid daar ook... en laagdrempeligheid. Ze mogen mij echt voor alles op ieder moment contacteren en ik ga ook altijd vanuit... de meedenkende factor. Ik denk niet dat ‘t is van: ‘en zo ga je het doen’ en ‘zo moet je het doen’. Maar echt afgestemd op maat, maar niet vrijblijvend.

Interviewer

En je zegt: ze mogen mij altijd contacteren. Is het altijd zo dat het op vraag van hen is, de begeleiding?

Respondent 3

Neen. Neen. Zeker niet. [denkt 5 seconden na] Er zijn een aantal initiatieven, ik heb ‘t al gezegd, he. Als ik langsloop en ik vind dat het te lang is geleden, [lacht] dan zeg ik vaak van: ‘amai, dat is lang geleden. [lacht] Is het geen idee om...’ En dan zie je zo altijd zeggen: ‘Ah ja, we gaan ons agenda er een keer bijnemen.’ Het is ook op vraag. Het is echt wisselend. Maar ik hou wel voor mijzelf... Ik heb een frequentielijst. Dus ik weet... euh, heel goed wie ik wanneer heb gezien en aan welk strategisch doel van mijn begeleidingsplan het vasthangt. Dus mensen... Iedere... ja, om de zoveel tijd bekijk ik mijn lijst van: ‘oké, wie zit er op mijn blinde vlek? Bij wie is het lang geleden? Bij wie heb ik alleen maar het strategisch doel rond zelfzorg of het warm klimaat en het positief leerklimate opgenomen? En bij wie ben ik nog nooit binnenge... allez ja, heb ik nog nooit gesprek gehad of heb ik iets gedaan rond die kerntaken die zij moeten beheersen?’ Dus, ik heb voor mijzelf wel een frequentielijst waar dat de doelen aan gekoppeld zijn en waar dat ik heel goed weet: zoveel contactmomenten zijn er al geweest. Dus, ‘t is echt euh... een beetje afhankelijk van mijn eigen data die ik heb.

Interviewer

Hoe zorg je ervoor dat die leraar zichzelf kritisch in vraag stelt?

Respondent 3

Door vragen te stellen.

Interviewer

Ik ben eigenlijk ook benieuwd naar welke vragen.

Respondent 3

Welke vragen... Ik denk dat die vijf kwaliteitsvragen belangrijk zijn, he. Als het gaat over een bepaald onderwerp. Of zelfs geen onderwerp. Vooral: wat werkt er? Wat werkt er niet? Als je dingen doet, hoe weet je dan dat het de goeie dingen zijn? Vinden anderen dat ook? Waaraan merk je dat? Ze meenemen in de kwaliteitszorg. Waarom? Wat maakt dat je deze keuze maakt?

En dat breder scopen ook. Vaak is het: 'ja, omdat mijn boek het zegt, of omdat mijn boek het aangeeft.' Ja, dan moet je dat wat breder trekken, he. 'Je hebt je boek, je hebt je handleiding. Maar we weten, de handleiding, die is er voor alle scholen in gans Vlaanderen voor alle netten. Welke hulpbronnen heb je dan nog? Het doelenboek. En op welke manier ga je dat...?' Ja, dat zijn de vragen, he.

Interviewer

En op welke manier zorg je er dan voor, binnen zo'n uitdaging, dat die leraar doelgericht aan de slag gaat met die uitdaging?

Respondent 3

Door dat een stukje in traject op te nemen, he. Het is niet zo... euhm... Het kan, he. Er is altijd ruimte voor verschillende vragen. Maar ik denk dat je echt moet gaan kijken van: 'oké, wat is er prioriteit? Wat is er voor jou nu het meest urgent en het belangrijkste?' En dan is't: 'oké, hoe gaan we dat nu aanpakken?' En dan, dan maken we daar een soort... ja... begeleidingstraject van. Soms kan dat op één, twee momentjes, drie momenten. Maar soms is dat ook iets waar dat je een trimester lang, een semester, een jaar... Ik ben nu met een starter al twee jaar bezig rond binnenklasdifferentiatie, meersporenbeleid. Dus... ja, dat is niet iets wat je op één overleg doet, he. Dus dat wordt constant hernieuwd en... ja... Van EDI ook komt meersporenbeleid. Meersporenbeleid maakt differentiatie los, maakt je planbord... Dus iedere... Ja, iedere vraag maakt wel ook iets anders los.

Interviewer

En hoe zorg je ervoor dat ze verder willen komen dan het probleem oplossen, maar dat ze ook echt tot leren willen komen bij die uitdaging? Want daar zit een verschil op, he.

Respondent 3

Ja. Door... de succes in kaart te brengen. 'Wat maakt dat dit nu een succes was? Wat heb je jezelf zien doen als leraar? Wat heb je je leerlingen zien doen? Hoe heb je je leefomgeving gecreëerd?' En dan pas: 'wat was de activiteit?' Want vaak is de focus: 'Ah ja, maar ik heb dat gedaan. Ik ga dat volgend jaar terug doen en het zal wel werken.' Neen. Die rollen ook blootleggen. Ik werk eigenlijk veel met kwadrantjes.

Interviewer

Je hebt schoolontwikkeling gedaan, he.

Respondent 3

Ja. [lacht] Maar ze vinden dat wel lastig. Je merkt dat ze daar...

Interviewer

Dus je gebruikt veel kaders bij hen? Of gebruik je ze voor jezelf?

Respondent 3

Ik gebruik ze vooral voor mijzelf. Ik ben niet diegene die zegt van: 'Oké, dit is het kader.' Dat... Neen. Het is vooral vanuit wat dat er in mijn rugzak zit. Maar zonder dat bij hen te leggen. Het is eigenlijk vooral vanuit gesprek... Ik heb die kaders vooral in mijn achterhoofd. Ik leg ze daar niet als kader [benadrukt het woord].

Interviewer

En op welke manier zorg je er dan voor dat die leraar dan bij die uitdaging op zoek gaat in zijn geheugen naar gelijkaardige ervaringen en dat die zichzelf de vraag stelt hoe dat hij dat dan toen aangepakt heeft en wat hij daaruit geleerd heeft?

Respondent 3

Wat hebben ze bij mij allemaal? Dat is een groeischrift, of een krabbelboekje, of een frustratieschrift. Ze mogen het helemaal... Ze krijgen in het begin van het jaar een soort schriftje, waar dat ik een stukje het kader van aanvangsbegeleiding, waarvoor ze mij allemaal mogen inschakelen, dat staat daar ook op. Er staan daar wel wat leuke quotes ook op. En dan zijn ze eigenlijk eigenaar van dat schriftje. En er zijn er daar echt die, die dat gebruiken als frustratieschrift, of die zeggen van, euh... Ik heb een leraar, die iedere week een vast moment heeft, waar dat ze vanalles opschrijft. Met kleurtjes ook, met smileys, met: 'Dit was de hel. Dit werkt niet.' En om de zoveel tijd hebben wij dan overleg en dan is het echt rond – en er zijn er nog een paar – rond dat schrift. 'Wat heb je allemaal genoteerd? Wat is er goed gelopen? Wat is er minder goed gelopen? Waar liggen je vragen?' Dus dat groeischrift is ook wel één om dat proces in kaart te brengen.

Interviewer

Mooi. Leuk idee.

Respondent 3

Ja, het is wel... Het wordt... niet door iedereen... Maar ja, dat is ook niet... Het is een hulpmiddel om. Wil jij daar een digitale tool van maken? Daar wordt er ook... Daar zie je ook mooi die groei ook.

Interviewer

Het is niet dat het een verplicht iets is wat ze moeten doen?

Respondent 3

Neen. Ik verwijs er som wel naar. Van: 'oké, we zien mekaar binnen 2 of 3 weken terug. Als je vragen hebt, ofwel stuur je ze op mail. Maar als het is, leg een post-itje – ze krijgen ook altijd post-its bij mij, he – schrijf het op een post-itje of schrijf het in je schriftje. Ja, iedereen krijgt van mij in het begin van 't jaar post-its. Met dan een briefje bij met activerende werkvormen, maar ook waarvoor ze die post-its nog kunnen gebruiken.

Interviewer

En op welke manier zorg je er dan voor dat die leraar uitzoekt waar dat het hem aan ontbreekt?

Respondent 3

Dat komt altijd in het gesprek ook aan bod, he. Dat is iets dat... Dat is die... Ja... de nood waar dat je naar op zoek gaat, he. Hun eigen blinde vlek waar zij tegenaan lopen.

Interviewer

Hoe zoek je daarnaar, naar die blinde vlek?

Respondent 3

Nieuwsgierigheid gaat mij hier niet redden zeker? [lacht]

Interviewer

[lacht] Er is geen juist of fout antwoord.

Respondent 3

Ik kan dat niet uitleggen. Dat komt... [wacht 5 seconden] Ja, ik weet dat niet. Bij mij komt dat onbewust, ga je daarnaar op zoek.

Interviewer

Er zijn geen specifieke vragen die je stelt om die naar boven te brengen?

Respondent 3

Waarschijnlijk wel? Maar ik graaf...

Interviewer

Ze zijn impliciet...

Respondent 3

Ja! Ja. Ze zijn op een of andere manier, ben ik er mij niet bewust van, ofwel liggen ze daar altijd wel. [denkt 3 seconden] Ja, maar ik ga er wel altijd naar op zoek. Je graaft wel dieper dan alleen maar: "t loopt hier allemaal goed. Alles loopt... alles is vlekkeloos"

Interviewer

Op welke manier zorg je ervoor, als zo'n leraar... ik neem nu terug eventjes die leerlijn van muvo daar... je mag gerust ook altijd een ander voorbeeld nemen als je dat gemakkelijker vindt... maar dat die die voortgang van dat leerproces zelf bewaakt?

Respondent 3

Je formuleert sowieso wel wat doelen, he. Ik heb het daarnet ook gezegd. Je bakent... Ja... Je bakent af, he. Als ze een probleem hebben ook, je bakent af. Ja... Je denkt na over oké...

Interviewer

Hoe worden die doelen geformuleerd?

Respondent 3

Euhm... Eigenlijk zou ik nu moeten zeggen vanuit 'ik kan...' Euh... maar meestal blijft dat iets vager. Vaak hebben wij een soort brainstorm. Dit is het probleem. Dat zijn mogelijke hypotheses van het probleem. En dan is het gaan nadenken van: 'oké, wanneer zou dit voor jou...' Allez... 'Hoe zie je het dan wel? Wat zie je jezelf doen als leraar? Wat zie je veranderen bij je kinderen? En is er iets op school dat in jouw hoofd dan anders zal zijn? Dus dat is eigenlijk hetgeen waar dat altijd... En dan is't... Vaak moet je dan terug door die trechter gaan, he. 'Hoe maken we het nu klein, realistisch, behapbaar? En begrijpbaar voor jou?' Vaak is dat een blad pap... is dat een brainstorm dat wij dan doen.

Interviewer

Op papier doe je dat dan samen?

Respondent 3

Op papier. Maar zij krijgen dat.

Interviewer

En zij...

Respondent 3

Zij denken na van: 'oké, wat wil ik dan anders zien? Waar loop ik tegenaan?'

Interviewer

Dat doel, het formuleren van dat doel, dat is dan een proces waar jullie met z'n tweeën samen dan aan het werken zijn?

Respondent 3

Ja. Ja. Maar je stuurt ook wel een stukje, he.

Interviewer

Waar in stuur je dan?

Respondent 3

Bijvoorbeeld als het gaat over... [denkt 5 seconden na] Ik zeg nu maar iets, he. 'Dat kind vertoont moeilijk gedrag.' Dan ga ik ook, soms ook wel die hypothese er leggen van: 'oké, hoe verloopt dan je klasmanagement?' Dus dat wordt niet alleen dan op dat ene kind geprojecteerd. Er worden daar echt wel vragen rond gesteld van: 'oké, wat kunnen nu nog mogelijke hypothesen zijn waardoor dat dat kind moeilijk gedrag vertoont? En wat zie je dan bij dat moeilijk gedrag? En wanneer zie je dat?' En als ze het niet weten, dan brengen we dat ook in kaart. Als daar de grootste nood ligt, van: 'Het is een lastigaard of hij ambetant.' 'Oké, wat bedoel je daar...?' Dat is dat dieper graven.

Interviewer

En dat doel, wordt dat ergens geëxpliciteerd? Of is dat gewoon in het gesprek?

Respondent 3

Ik noteer dat bij mijzelf. Dus ik... ik heb een Onenote waar dat iedere leerkracht een mapje heeft. Dus ik... Hoe is dat opgebouwd? De datum staat erop. Wie er is. Welke... welk strategisch doel eraan hangt. Dus: is het iets van kerntaken? Is het iets van het reflectieve dat vooral voorop staat? Of is het iets rond zelfzorg? Of... het emotionele of positieve leerklimaat van die leraar. En dan is het echt van: 'oké, wat is hier nu het doel waar gaan aan werken? Of het probleem dat zich voordoet? Of welk topic hebben we uitgekozen?' Dus dat wordt bij mij genoteerd. En dan worden er afspraken gemaakt. 'Wat gaan we ondernemen? Wat nemen we mee naar de volgende keer?' En dan wordt dat weer hernomen naar het volgende overleg.

Interviewer

En heeft die leraar dat voor zichzelf geformuleerd ook?

Respondent 3

Ik probeer dat. Ja.

Interviewer

Dat hangt er vanaf hoe ze met dat schriftje omgaan?

Respondent 3

Ja. In het begin was het altijd van: 'oké...' - want er wordt wel veel gepraat, he - '...Ik zal mijn notities doorsturen.' Dat doe ik eigenlijk niet meer. Omdat ik ook zelf wil van: oké, maar dit is nu voor jou. JIJ bent...' – ik zeg dat ook – Zij zijn eigenaar van het proces. Ik wil ze ondersteunen. Ik wil ze helpen en alles. Maar zij gaan het uiteindelijk wel moeten doen. En als het niet lukt, dan gaan we echt wel moeten onderzoeken van: 'wat maakt dat dat niet gelukt is? Misschien was het ook niet de juiste weg. Of misschien niet de juiste hypothese dat we gesteld hebben.' Maar zij zijn wel eigenaar. Want anders doet je het om... voor mij... allez ja... omdat ik het wil. En dat werkt zo niet.

Interviewer

Neen. Klopt. En op welke manier zorg je ervoor dat die leraar dan euhm, activiteiten onderneemt om verder te komen in dat doel dat die geformuleerd heeft?

Respondent 3

Door ook te gaan vragen van: 'oké, als dit nu het probleem is, wat kunnen we samen opnemen? Dan vraag ik ook altijd: 'Maar wat ga JIJ nu ondernemen?' Daarnet was het in het gesprek van: 'oké, wat verwacht je van mij?' Ze mogen... ze mogen ALLES vragen, he. Maar dan vraag ik ook: 'Maar welk initiatief ga JIJ nemen? Wat ga jij doen? Want als ik het alleen ga doen, dan gaat het niet werken. Wat ga jij doen? En wat kunnen we samen doen?' Dus, alle, ja.

Interviewer

En welke initiatieven geven ze dan zo aan dat ze zelf gaan doen?

Respondent 3

Bijvoorbeeld was er nu daarnet iemand die... in zorgondersteuning staat. En het loopt moeilijk in een bepaalde klas. Dus we gaan daar een aantal zaken samen ondernemen. Maar zij gaat nu ook met die leraar waar dat ze bij staat het gesprek aangaan. Soms doen we dat ook samen. Als ze vragen... Maar zij zei nu van: 'oké, ik zal in eerste instantie zelf een keer naar die leerkracht moeten gaan om te vertellen hoe dat dat...' En dan oefen je dat soms, he. 'Oké, maar hoe ga je dat vertellen? Ga je zeggen van: 'Ja, maar wat dat jij doet...' Of ga je: 'ik ervaar...'? Dus ook dat wordt... Ja.

Interviewer

Op welke manier zorg je ervoor dat die leraar zichzelf vragen stelt bij zijn aanpak? M.a.w. of dat hij bepaalde zaken doet zoals hij ze wilt doen en niet op een andere manier. Daag je die leraar om na te denken over het waarom van die aanpak? Dat heb je daarnet ook al wat aangegeven.

Respondent 3

Ja. Altijd! Maar dat zijn de lastige vragen, he. Ze hebben dat niet graag, he. Ja. Altijd. 'Wat maakt dat je...' Als het gaat... 'Wil je komen observeren?' Dan typ ik echt feitelijk uit wat dat ze... En dan markeer ik een aantal zaken. En dan zeg ik: 'Ik heb je dit zien doen. Wat maakt dat je die keuze maakt?' bijvoorbeeld. Ik ga niet gewoon vragen 'waarom'? Ik ga altijd vragen: 'Wat maakt' of 'ik heb dit gezien'.

Interviewer

Nu hoor ik je zeggen dat dat in de les is, of bij een observatie bijvoorbeeld. Doe je dat ook op het niveau van zijn leerproces?

Respondent 3

Ja. Ja. Bijvoorbeeld iemand die... Nog een leraar die... moeilijk in gang geraakt. Soms moet je dat ook benoemen van: 'Ik heb hier zo een beetje het gevoel dat ik de initiatiefnemer ben.' Dan

bevraag ik dat van: 'klopt dat wat dat ik denk?' Of 'ligt er iets in de weg?' Soms moet je dat ook durven benoemen.

Interviewer

Maar ze vinden dat dus moeilijke vragen?

Respondent 3

Ja, ik denk soms... Ik zeg dat dan: "t is soms niet fijn ook he?" Ja. Eigenlijk willen ze soms ook gewoon... 'Het is goed zoals dat is. Ik ga je gerust laten.' Ik zeg dat soms ook wel. Maar... [aarzelt] ja.

Interviewer

Hoe zorg je ervoor dat de leraar opvolgt of dat hij daadwerkelijk vooruitkomt met die acties die hij dan doet.

Respondent 3

Door eerst de actie te gaan evalueren en dan te gaan kijken van: 'oké, welk proces hebben we gelopen?' Dus... Ja... Actie. Hoe is dat? 'Welke actie hebben we ondernomen? Wat is het effect? Wat willen we bereiken met de actie?' Wat ik wel heel vaak doe is echt dat effect: 'Wat wil je... jezelf zien doen? Wat wil je de leerlingen zien doen? Wat wil je veranderd zien?' En dan als je de actie evalueert: 'Is de actie geslaagd? Nee? Is het daadwerkelijk wat je vooropgesteld hebt dat er is veranderd?' Maar dat zijn wel moeilijke denkoefeningen. Want vaak wordt het: 'ja, maar het werkt niet.' 'Oké, maar wat was nu ook het doel? Wat wilde je veranderen?' Soms is de actie ook niet de juiste of is er iets in dat proces fout gelopen. Of is er een leraar die nu over een planbord ook... onlangs, die zei van: 'Ja, maar ik heb het eigenlijk veel te vlug uitgelegd. Ik ga moeten gradueler uitleggen.' 'Oké, dan beginnen we opnieuw. Wat was het doel? Wat wil je daarmee doen? En hoe gaan we dat dan doen? Want ik heb je net horen zeggen: 'ik ben ervan uit gegaan dat ze het al konden. Oei'. En dan is dat hetzelfde dat je met... wat dat ik mijn starter doe, dat moeten zij dan met hun leerlingen doen, he. Terug opnieuw. Maar dat is niet erg.

Interviewer

Op welke manier - ik heb het je ook al een beetje horen zeggen – zorg je ervoor dat de leraar terugblijkt op zijn leerproces en nagaat wat dat het hem opgeleverd heeft, wat hij meeneemt naar de toekomst?

Respondent 3

Uhu. Sowieso is dat een stukje, op dat overleg. Maar wat dat wij ook doen, is, sinds dit jaar is er een tussentijdse trajectbespreking. Want wanneer komt de directeur in de... in het vizier? Dat is het moment dat er functionerings- en evaluatiegesprekken zijn. Dus hebben we OF op het einde van het schooljaar: voldoet of voldoet niet. En dan dacht ik van: 'oké, ja, maar jullie beslissen dat nu.' Maar soms hebben directies niet altijd de tijd om op klasobservatie te gaan. Dus ik vind dat altijd wel wat lastig. Of het omdat de andere collega's te veel klagen. Dus dacht ik van: 'oké, we gaan dat nu anders aanpakken.' In januari-februari zijn er altijd trajectbesprekingen. En dat is echt

de directie met de starter en met mij. Maar vanuit een gelijkwaardige rol. En vooral vanuit de vraag: 'hoe gaat het met jou? Hoe is't al geweest de voorbije maanden? En waar liggen je verwachtingen? Of hoe kijk je nu naar het tweede deel van dit schooljaar?' Dus vooral ook om die laagdrempeligheid in de relatie met de directeur daar te hebben. We hebben ook altijd een informele afsluiter. En dan mag de directeur kiezen wat dat we doen met die starter. Dus soms is dat een keer met alle starters van die school gaan picknicken. Of een keer iets gaan drinken. Of een ijsje gaan eten. Maar dat zorgt er wel voor dat die ook die leerkrachten op een andere manier leren kennen. En omgekeerd ook, dat die starter ook naar die directie kan gaan als er iets is. Hetzelfde nu met die netwerken rond EDI. Die directies zitten daarbij en aanvankelijk dacht ik van: 'neen, dat gaat niet veilig zijn.' Maar het was heel veilig omdat de directie in dezelfde positie zat van die starter. 'We gaan samen nadenken over... En we gaan geen 10 focusdoelen. 1 focusdoel.' En de directie zegt: 'maar zo moet het. Ook al zegt je handleiding dat je 10 doelen moet nastreven.' Dus het is zo echt een wisselwerking. Die starter heeft dat nodig van: 'het mag van de directie'. En de directie weet ook van: 'oké, dat is hier geen gemakkelijke oefening.' Allez, we proberen er wel altijd naar te streven...

Interviewer

Dus en dat terugblikken, dat komt daar ook in aan bod?

Respondent 3

Ja! Maar ja! [Wacht even] Ja. Terugblikken, vooruitblikken, dat zit daar inderdaad wel in. Ik ben juist eens aan het kijken wat dat we nog doen. Dus, wat dat wij ook wel doen om die drempel wat laag te houden, die lerarenplatformers, die gaan van school naar school... Euh... Dus in september ga ik met hen een dag op pad, op safari [lacht] naar alle scholen zodat ze weten wie de directie is, wie de zorgcoördinator is, waar de deur is, waar de parking is... Euh, dat is ook een beetje zorg dragen.

Interviewer

Op welke manier zorg je ervoor dat een leraar overtuigd is van zijn eigen kunnen?

Respondent 3

[Denkt 5 seconden na] Door echt te gaan vragen wat dat er werkt, waar dat ze sterk in zijn en waar dat ze energie uithalen. Wat dat voor hen... waar dat die goesting ligt. Ook al zitten ze soms op hun tandvlees. Door echt te gaan vragen van: 'oké, maar waar... zitten jouw drijfveren? Waarom doe je wat dat je doet?'

Interviewer

En dat is ook in die gesprekken dat dat verweven zit?

Respondent 3

Ja. Ja... Het initiële idee was om aan het begin van het schooljaar een startersavond te doen en dat was... ik had een ganse avond uitgewerkt rond 'mijn sterktes, mijn drijfveren, mijn motivatie.' Maar dat is er nog niet... Het is klaar, maar het is niet aan bod gekomen. Dus ik hoop dat we dat in

september wel een keer kunnen doen. Ook omdat ze... Iedere starter heeft ook expertise. En kan je ook inzetten in teams. Dus daar zijn we... Ik weet die, omdat ze ook een stukje een vraagstaartje bij mij moeten invullen. Van: 'als ik iets mag/kan/moet delen over... dan zou dat dit zijn. En waarom?' En dat zit ook in die startersavond. Maar ja, die startersavond moet er nu ook wel... Ja... Die moet nog georganiseerd worden. Dus ik hoop dat we dat in september kunnen doen.

Interviewer

Jij hebt in het begin gezegd dat je twee groepen hebt...

Respondent 3

Vijf.

Interviewer

Merk jij dat zo'n leraar die al het vierde of het vijfde jaar aanvangsbegeleiding volgt, dat die haar leerproces al anders aanpakt dan een leraar die starter is?

Respondent 3

Wat ik vooral merk, is dat de... initiële vraag... Ik moet nu opletten dat ik geen... Het is niet bij iedereen hetzelfde, he. Maar de vragen in de eerste twee jaren zijn soms van een andere orde dan de vragen in die andere jaren. Ik ga met een starter geen sterke thema's uitwerken voor wereldoriëntatie. Daar zal het vooral het verkennen zijn, het overleven, dat klasmanagement, didactiek, basisdidactiek. Terwijl bij een starter gaat het echt wel diepgaand over: 'Ik wil nu eens eigen thema's ontwikkelen. Op welke manier kan ik dat doen?' Dus die vragen zijn soms van een heel andere orde dan bij die eerste twee jaren.

Interviewer

En hoe ze daarmee omgaan, met die vragen, merk je daar...? Je hebt gezegd... dat reflecterend vermogen... je hebt ook benoemd: ze moeten zelf initiatieven nemen. Merk je daar vooruitgang in?

Respondent 3

Ze moeten daar ook wel in leren. En ik... vanuit de opleiding moeten ze heel vaak reflectiedagboeken invullen, he. Dat ze... Soms denk je... Soms overschat je ze daar wel in. Maar je onderschat ze tegelijkertijd ook. Ze laten dat precies wat los tussen de opleiding en de moment dat ze starten. Ze gaan in een soort overlevingsmodus. Of ze worden een stukske ontuchtend met... 'Poeh' [Blaast]. Terwijl, als ze al wat ervaring hebben... Ik merk dat dat aan de starters die nu – ik zeg niet dat het daarmee is – maar die al drie jaar bij mij, dat ze wel al gaan weten [lacht] welke vragen dat ik ga stellen.

Interviewer

Ja.

Respondent 3

Ja. Het is groeien. Het is echt... Het is soms van een heel andere orde. [wacht 2 seconden] Ja... [wacht 5 seconden] Of... ze hebben dan een stukje een voorbereiding al gemaakt. 'Ik heb dit al gemaakt. Ik heb dat al gedaan. Ik weet dat je dat gaat vragen. Ik ben daar al naar op zoek geweest.' Of ze komen zelf al af van: 'ik heb dat kwadrant van 'dit is belangrijk en urgent', ik heb dat al een keer gemaakt. Kan je daar eens mee aan de slag?' Dus je merkt wel dat ze, dat ze leergieriger w... dat het veiliger ook wordt om vragen te stellen. In het begin merk je bij sommige dat ze... ja, dat ze nog wat aftasten, he. Van: 'ga ik mijn ziel hier wel helemaal bloot leggen?' En als ze meer dan twee jaar of iets langer in aanvangsbegeleiding zitten, is die vertrouwdheid daar al. Maar ze weten dat ook, he. Ik ga nooit iets naar buiten brengen. Als er iets naar buiten wordt gebracht, is't zij die dat doen. Of samen. Of als ze vragen: 'wil jij een keer bij de directie vragen...?' Dan zeg ik: 'ik wil dat wel doen, maar ik wil wel dat we eerst afstemmen wat dat jij... allez ja, het is echt... het is bouwen een stukje aan relatie ook dat je moet doen. En veiligheid, allez vertrouwen.

Interviewer

Oké, dankjewel. We zijn aan het einde van het interview gekomen.

Respondent 3

Amai.

Interviewer

Ik wilde inzicht krijgen in hoe dat je startende leraren begeleidt in hun leerproces en de belangrijkste zaken die je aangegeven hebt, voor mij is de hele rode draad heel veel coachgesprekken, waar je gerichte vragen stelt om ze tot denken te zetten.

Respondent 3

Ja. Maar naast dat coachende heb je ook een stukske expertise nodig, he.

Interviewer

Ja.

Respondent 3

Ja. Je kan nog zo'n goeie coach zijn, en ik geloof daar enerzijds wel in, maar als je je leerkracht verder wilt brengen, heb je wel bepaalde expertise nodig. Want anders verlies je soms geloofwaardigheid. Je kan niet alleen maar – en dat heb ik misschien te weinig benadrukt ook – je kan niet alleen maar coachende vragen stellen. Je gaat ze ook moeten helpen om hun probleem op te lossen. Dus je hebt sowieso van jezelf ook wat expertise nodig.

Interviewer

Expertise in het vak of expertise in: hoe pak ik zo'n uitdaging aan?

Respondent 3

Ik denk beiden. Ik denk beiden. Allez... in de context waar dat ik in zit, he. Ik denk dat het ook een stukje... als ze weten dat je bepaalde – ik zeg niet dat je van alles... - over gedrag had ik nu veel minder expertise. Dat is zo. Maar het samen op zoek gaan, is ook leerrijk. Maar als het gaat over vakdidactiek... ja. Van die starters liggen er ook wel bepaalde... Die tasten ook wel af van: 'ja, maar, ja. Jij zegt dat wel. Maar kan je dat ook?' Ik zeg niet dat ik alles moet... Maar ze tasten ook wel wat af welke expertise dat jij in huis hebt. Zonder dat ik altijd het antwoord... Want, ik zeg dat ook he: 'ik geen geen... niet alle antwoorden in mijn rugzak zitten. En ook niet het meest passende.' Dus dan moet je zelf wel samen naar op zoek gaan. Maar ik merk wel dat er wel wat in je rugzak moet zitten. Ik denk dat het niet voor iedereen is, mentor of aanvangsbegeleider. Denk ik...

Interviewer

Uhu. En die expertise en die rugzak, waar heb jij die dan gehaald?

Respondent 3

Waar heb ik mijn expertise gehaald? Even nadenken, he. Ik denk vakdidactisch een stukje omdat ik heel lang zelf in de klas heb gestaan. Terwijl bij het kleuter heb ik niet gestaan en ik begeleid ook heel veel kleuterleidsters. Euh... Ik denk dat schoolontwikkeling mij wel wat vaardigheden heeft bijgebracht. OVSG ook. Ik dat daar mijn grootste leerschool zat. En ik denk vooral mijn eigen drive om dingen te ontrafelen. Mijn eigen... ambitie, of mijn eigen leerhonger. Ik vind dat zeer tof, he.

Interviewer

En dat kan je dan overzetten?

Respondent 3

Ja. Ja, dat is toch zo, he. Als je vraagt wat dat de meest inspirerende leraren waren, dat waren diegene die je meetrokken op hun pad en die begeesterde. Allez, ik vind dat dat altijd werkt.

Interviewer

Ja. Onbewust.

Respondent 3

Onbewust, ja. Ongelooflijk, he?

Interviewer

Zijn er aspecten die volgens jou nog niet aan bod kwamen?

Respondent 3

Ik ga eens kijken, he. De plaats van de directie in het verhaal. Ik denk dat dat naar mijn gevoel... Ik vind dat heel belangrijk om die mensen mee te nemen in het proces van aanvangsbegeleiding. Dus bij ons is dat op het directieoverleg ook elke maand een vast agendapunt. Wij hebben nu begeleidingsplannen en een visie uitgewerkt rond aanvangsbegeleiding. Waar dat wij startede leraren deel van uit gemaakt hebben. Mar waar dat ook de directies en de beleidsteams stem in hebben gehad. En waar dat ook directies een verantwoordelijkheid in hebben. Dus mijn plan van aanvangsbegeleiding is ook deel van het professionaliseringsbeleid. Ja. Dus ik denk dat de directies daar ook, en in mijn plan ook - ik zal het eens tonen, he – is er ook altijd een evaluatie. Het is de tijd van de evaluatie en dan gaan we ook gaan kijken: is dat iets dat we gaan stopzetten? Is dat iets dat we gaan borgen? Is dat iets dat we gaan bijsturen? En jaarlijks wordt dat bevraagd bij de starters ook, he. Maar in begrijpbare taal. Dus er wordt ook altijd voor hen een Google Forms document opgemaakt, waar dat zij konden gaan inschalen, ja, waar dat zij staan.

Interviewer

Het gaat over zichzelf dan?

Respondent 3

Het is tweeledig. Het is een deel rond de aanvangsbegeleiding, dus rond het proces dat ik met hen loop, dus of dat dat werkt. En ook een deel over waar dat zij in gegroeid zijn. Dus waar dat zij van zichzelf vinden: 'hier ben ik in gegroeid. Hier heb ik nog nood aan. Of dit vond ik...' Ja. Dus ieder jaar wordt er zo tweeledig iets opgesteld. Dus we evalueren een stukje het proces: aanvangsbegeleiding, loopt dat? Werkt dat? En dan ook hun groeiproces.

Interviewer

En wanneer doe je dat?

Respondent 3

Op het einde van het school... in mei. Omdat daar meestal nog eens wordt op teruggekoppeld individueel. Ze mogen dat ook zelf aangeven, he. Wil je er nog iets over kwijt? Ik wil nog een keer... En het jaar erna wordt dat dan ook mee opgenomen. Wat dat we ook altijd proberen te doen, is hun vragen en hun noden soms ook te linken aan de prioriteit.

Interviewer

Van de school?

Respondent 3

Ja. Of: daar is een sterke leraar die dat goed... Je kan misschien daar een keer gaan observeren. Of je kan misschien een keer contact leggen. Dus, je maakt zo'n netwerk ook. Schoolintern, maar ook scholengemeenschap breed.

Interviewer

Dus je gaat ook observeren in andere scholen met hen?

Respondent 3

Ja. Ja. Of een lerarenplatformer, die op een bepaald moment vrij is, die op een ankerschool staat. Dan zorg je ook wel dat je een stukje tegemoet komt... allez dan hun vragen... Ook omgekeerd, he. Zaken waar dat zij sterk in zijn. Dan gaan we gaan kijken met de directie van: 'oké, als ze dan een dag in de ankerschool zijn, dan die tweeledigheid aanpakken, he. Zij kunnen dan gaan observeren of gaan participeren in klassen waar dat zij nog vragen hebben, of waar dat zij... Maar omgekeerd ook: leraren die zelf... dat zijn mensen die ook een opleiding hebben gehad, he. Die misschien wel wat actueler is dan de opleiding van dertig jaar geleden. Dus gaan we ook altijd gaan kijken van: 'oké, waar vind jij jezelf sterk in? Ah, we weten dat er bepaalde leraren zijn die daar vragen over hebben. Dan kan je daar een keer samen... Een gelijkwaardige rol. Niet vanuit het stagiairs euh... Neen. Dus ja. Dat ligt daar ook. Maar daar merk je. Daar moet er wel nog, daar moeten er wel nog wat condities gecreëerd worden. En op iedere school – dat is misschien ook niet onbelangrijk – is er een veldmentor. Dus er is sowieso een aanspreekpunt lager en een aanspreekpunt kleuter voor die wegwijzbegeleiding een beetje op te vangen. Dus als zij vragen hebben rond 'hoe zit dat hier met het toezichtsrooster?' Of 'Ik begrijp het digitaal platform niet.' Dan hebben zij een veldmentor. Dus zij weten perfect bij wie dat ze terecht kunnen.

Interviewer

Ok.

Respondent 3

Moet ik nu nog iets zeggen?

Interviewer

Voor mij is het wel een duidelijk beeld in ieder geval.

Respondent 3

Ja.

8.5. Bijlage E: Communicatie member check

Dag XXX,

Nogmaals bedankt om deel te nemen aan het interview. Ik heb het intussen volledig (letterlijk) uitgetypt op basis van de opname. Die transcriptie zal ik gebruiken voor de analyse, die volgende week start. Je vindt het in de bijlage en kan het nog even doorlezen. Mocht je er nog opmerkingen bij hebben, of ik iets verkeerd begrepen van de opname, dan mag je die deze week nog doorgeven. Ik gaf pseudoniemen aan de namen die je gebruikte. Als ik je vóór het donderdag niet hoor, dan ga ik er van uit dat ik er zo mee aan de slag mag.

Groeten,

Monia

8.6. Bijlage F: Codeboom

Name	Files	References
OV1 Co-regulatie van ZRpL	12	266
1 Paraatheidsstrategieën	12	78
Afvragen	9	16
Alert zijn	10	17
Retrospectief	9	16
Tijdens jobuitvoering	1	1
Bewustzijn hoe, waar en wa	5	13
Bewustzijn leernoden	8	21
Leerkansen herkennen	8	11
2 Aanvangsstrategieën	11	58
Analyse	8	20
Doelen	8	16
Eerdere ervaringen	7	8
Percepties	8	14
3 Voortgangsstrategieën	12	97
Leeractiviteiten	11	50
Metacognitief bewustzijn	1	1
Metacognitieve monitoring	10	24
Logboek stimuleren	3	3
Vragen naar voortgang	10	21
Planning	9	22
4 Beoordelingsstrategieën	11	33
Zelfeffectiviteit	9	17
Zelf-evaluatie	7	16

<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> OV2 Co-regulatie interventies	12	96
	<input type="radio"/> Coaching	12	81
	<input type="radio"/> Kaders om reflectie te bevorder	8	15
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> OV2 Co-regulatie tools	9	37
	<input type="radio"/> POP	3	11
	<input type="radio"/> Portfolio	5	13
	<input type="radio"/> Reflectiedocumenten	6	13

8.7. Bijlage G: Word Frequency Queries OV1

Figuur 5

Word frequency query paraatheidsstrategieën



Figuur 6

Word frequency query aanvangsstrategieën



Figuur 7

Word frequency query voortgangsstrategieën



Figuur 8

Word frequency query beoordelingsstrategieën



8.8. Bijlage H: Matrix Coding Query OV2

Figuur 9

Matrix coding query OV2

	A : Coaching	B : Kadens om reflectie te ...	C : POP	D : Portfolio	E : Reflectiedocumenten
1 : 1 Paraatheidsstrategieën	25	3	2	0	4
2 : Afvragen	10	1	0	0	1
3 : Alert zijn	5	0	0	0	1
4 : Bewustzijn hoe, waar en wanneer	1	0	0	0	0
5 : Bewustzijn leernodden	8	2	2	0	2
6 : Leerkanen herkennen	4	0	1	0	0
7 : 2 Aanvangsstrategieën	22	4	2	1	1
8 : Analyse	8	2	0	0	0
9 : Doelen	9	2	2	1	0
10 : Eerdere ervaringen	4	0	0	0	0
11 : Percepties	3	1	0	0	1
12 : 3 Voortgangsstrategieën	31	2	2	3	2
13 : Leeractiviteiten	11	1	0	0	1
14 : Metacognitief bewustzijn	1	0	0	0	0
15 : Metacognitieve monitoring	10	0	0	3	0
16 : Planning	14	2	2	0	2
17 : 4 Beoordelingsstrategieën	14	1	0	1	0
18 : Zelfeffectiviteit	3	0	0	0	0
19 : Zelf-evaluatie	11	1	0	1	0