



Bachelorproef: Collegiale visitatie binnen de aanvangsbegeleiding

Hoe kan collegiale visitatie bijdragen aan de ondersteuning en professionalisering van startende leerkrachten in de eerste graad van de Broederschool te Sint-Niklaas?

Student: Dewaele Heleen
Promotor: Buysschaert Stijn

Indiendatum: 06/06/2025

1 Voorwoord

Startende leerkracht, een titel die ik hopelijk in de nabije toekomst mag dragen. Dit ondanks het feit dat ik afgelopen maanden, zelfs jaren, steeds te horen kreeg dat deze groep mensen het best lastig heeft. De hoge werkdruk, de praktijkshock, balans werk-privé, moeilijke klassen... Allemaal uitdagingen die je als starter aan moet (of mag) gaan. Steeds vaker kregen we dan ook te horen, in o.a. nieuwsberichten en educatieve tijdschriften, hoe belangrijk het wel is om hen te ondersteunen. Daar zijn veel manieren voor, de ene al wat effectiever en efficiënter dan de andere.

Op een dag kwam ik in mijn stageschool: de Broederschool (eerste graad) te Sint-Niklaas. Ik was nog zoekende naar een onderwerp voor mijn bachelorproef, maar dat het onderzoek binnen het bestek 'aanvangsbegeleiding' ging vallen, daar was ik wel al van overtuigd. Na een gesprek met leerkracht Willemien Coupé, die me vertelde hoe ze als school proberen in te zetten op het instrument collegiale visitatie, was de keuze snel gemaakt. Ik wou graag uitzoeken waarom het implementeren van dit instrument niet zonder slag of stoot gaat en waarom het de moeite is om er verder op in te blijven zetten.

Mijn motivatie om er een mooie bachelorproef van te maken heb ik aan twee zaken te danken. Enerzijds aan m'n eigen nieuwsgierigheid en leergierigheid, maar anderzijds ook aan de lerarenopleiding die ik heb mogen genieten aan de Odisee co-hogeschool te Sint-Niklaas. Het nauw contact met de docenten, met de vele korte babbels buiten de lessen als gevolg, en de motiverende schoolomgeving brachten het enthousiasme en de drijfveer in mij naar boven om een goede leraar te worden. Dit alles onder toeziend oog van het opleidingshoofd, alsook mijn promotor, Stijn Buysschaert. Hem wil ik bij deze van harte bedanken voor de steun, het vertrouwen en goede raad die hij me gaf doorheen dit proces.

Ook wil ik graag alle aanvangsbegeleiders, directies en startende leerkrachten bedanken voor hun bijdrage aan dit onderzoek. In het bijzonder wil ik ook Willemien Coupé, Ursula Van Royen, Peter Moens en Tim Motyka, leerkrachten en directie van de Broederschool, de praktijkcontext van dit onderzoek, bedanken. Bij hen kon ik altijd terecht met al mijn vragen.

Tot slot wil ik graag mijn ouders, broer, zus en vriend bedanken voor hun steun tijdens dit onderzoeks- en schrijfproces. Zij stonden altijd klaar om te luisteren naar al mijn verhalen, twijfels en ideeën, maar ook om me met tijd en stond van een goede ontspanning te voorzien.

Heleen Dewaele

6 juni 2025

2 Inhoudsopgave

1	Voorwoord.....	2
2	Inhoudsopgave	3
3	Abstract	5
4	Inleiding.....	7
5	Probleemstelling	8
5.1	Praktijkprobleem en theoretisch kader	8
5.1.1	Uitstroom van startende leraren	8
5.1.2	Oorzaken van de uitstroom van startende leerkrachten	8
5.1.3	Aanvangsbegeleiding	9
5.1.4	Professionele ontwikkeling van de leerkracht.....	11
5.1.5	Collegiale visitatie	12
5.2	Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen.....	19
5.2.1	Onderzoeksdoel	19
5.2.2	Onderzoeksvragen	19
6	Aanpak.....	19
6.1	Tijdljn.....	19
6.2	Aanpak onderzoek	21
6.2.1	Onderzoeksplan	21
6.2.2	Waarborgen van de kwaliteit van het onderzoek.....	21
6.2.3	Participerende scholen en leerkrachten	22
7	Resultaten.....	23
7.1	Interviews met scholen in Sint-Niklaas	23
7.1.1	Uitstroom van (startende) leraren.....	23
7.1.2	Collegiale visitatie bij scholen in Sint-Niklaas.....	23
7.2	De huidige inrichting van collegiale visitatie op de Broederschool	25
7.3	Bevragingen startende leerkrachten van de Broederschool	26
7.3.1	Kennis van collegiale visitatie	26
7.3.2	Visitatiecultuur op de Broederschool	26

7.3.3	De rol van de coach.....	27
7.3.4	Ervaren voordelen van collegiale visitatie.....	28
7.4	Voorstellen aan de Broederschool.....	28
7.4.1	Uniforme informatie van buitenaf.....	28
7.4.2	Hulp bij zelfperceptie	29
7.4.3	Collegiale visitatie ingeven als gevolgde bijscholing	30
7.4.4	Van participeren kan je leren	31
7.4.5	Focusgesprek als tool voor interne kwaliteitscontrole	31
7.4.6	Aanvullende voorstellen.....	32
8	Discussie	33
8.1	Interviews met scholen uit Sint-Niklaas en bevraging startende leerkrachten van de Broederschool.....	33
8.2	Huidige inrichting van collegiale visitatie in de Broederschool en voorstellen aan de Broederschool.....	34
8.3	Limitaties van het onderzoek	35
8.4	Voorstellen voor vervolgonderzoek.....	35
9	Besluit.....	36
10	Bibliografie.....	39
11	Bijlagen	44
11.1	Kijkwijzer collegiale visitatie volgens Klasse	44
11.2	Gantt-chart	45
11.3	Vragenlijst collegiale visitatie bij secundaire scholen in Sint-Niklaas	46
11.4	Digitale vragenlijst startende leerkrachten	47
11.5	Informed consent.....	50

3 Abstract

- **Kern- / trefwoorden bachelorproef**

Collegiale visitatie – aanvangsbegeleiding – professionalisering – startende leerkracht - praktijkshok

- **Onderzoeksvraag**

Hoe kan collegiale visitatie bijdragen aan de ondersteuning en professionalisering van startende leerkrachten in de eerste graad van de Broederschool te Sint-Niklaas?

- **Korte samenvatting bachelorproef**

Om in kaart te kunnen brengen in welke mate er al collegiaal gevisiteerd wordt in secundaire scholen te Sint-Niklaas, en hoe deze visitaties worden ingericht, werden er d.m.v. semigestructureerde interviews enkele scholen bevraagd. Hieruit blijkt dat collegiale visitatie in opmars is; alle aanvangsbegeleiders leggen deze professionaliseringsmethode op als een verwachting aan de startende leerkrachten, of willen dit in de nabije toekomst doen. Ook worden er regelmatig initiatieven op poten gezet om het gebruik van dit instrument aan te wakkeren bij de meer ervaren leerkrachten, al blijkt het gewenste effect van deze initiatieven vaak van korte duur.

De startende leerkrachten van de Broederschool te Sint-Niklaas geven aan het gevoel te hebben zich verder geprofessionaliseerd te hebben dankzij collegiale visitatie. Het verwerven van een uitgebreider pakket aan instructiestrategieën, betere lesprestaties leveren en met meer zelfvertrouwen voor de klas staan, zijn voordelen die ze hebben ervaren. Collegiale visitatie inbedden in een schoolcultuur is daarentegen geen eenvoudige opdracht; de meer ervaren leerkrachten blijken namelijk vaak nog weerstand te bieden.

Collegiale visitatie opleggen als een verplichting aan een lerarenkorps, werkt averechts. Er moet een voldoende draagvlak zijn om een visitatiecultuur te creëren op school. Je kan collegiale visitatie laten meegroeien met leraren via de aanvangsbegeleiding. Ook kunnen er enkele andere aanbevelingen gedaan worden aan de Broederschool om het gebruik van deze professionaliseringsmethode in te bedden in de schoolcultuur: informeer leerkrachten helder en uniform over de voordelen van deze visitaties, geef hen de mogelijkheid om collegiale visitatie in te geven als een gevolgde bijscholing, breng collegiale visitatie regelmatig ter sprake bij personeelsvergaderingen, tuchtklassenraden, vakvergaderingen...

- **Referentielijst**

Burgess, S., Rawal, S. & Taylor, E.S. (2021). Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in English secondary schools. *Journal of Labor Economics*, 39(4), 1155-1186.

Frederix, S. (2025). *Collegiale visitatie: "Leraren moeten meer spieken"*. Klasse. Geraadpleegd op 13 april 2025, van <https://www.klasse.be/214572/collegiale-visitatie-leraren-moeten-meer-spieken/>

Kelchtermans, G. (2019). Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. In A. Sullivan, B. Johnson & M. Simons (Red.), *Attracting and Keeping the Best Teachers*. Singapore: Springer.

Proev. (z.d.). *Collegiale visitatie*. Geraadpleegd op 14 mei 2025, van <https://proev.be/doeltreffend-evaluatiebeleid/beleidsuitvoering-en-evaluatie/collegiale-visitaties>

Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Alexandrië: Association for Supervision and Curriculum Development.

4 Inleiding

Vlaanderen heeft goede leerkrachten nodig, onderwijs ligt namelijk aan de basis van onze samenleving die steeds meer functioneert op basis van kennis (Elchardus et al., 2000). Tegenover deze maatschappelijke vraag staat het probleem dat het vinden of behouden van leraren niet altijd een eenvoudige opdracht is voor scholen. De uitstroom van (startende) leerkrachten draagt bij aan het huidige lerarentekort. Nochtans starten er elk jaar veel leerkrachten met goede moed, maar vooral met veel goesting aan de job (De Morgen, 2021). Onderweg, en vooral tijdens de eerste twee jaar van hun loopbaan als leerkracht, stoten deze starters op veel uitdagingen (De Witte et al., 2024). De praktijkschok is een begrip dat in de literatuur vaak wordt gebruikt bij het verklaren van deze uitstroom. De kloof tussen theorie en praktijk is namelijk ook één van de grootste uitdagingen binnen de lerarenopleiding (Flores et al., 2014). De aanvangsbegeleiding neemt sinds 2019 de rol op van protagonist bij het tegemoetkomen van deze *'beginning teacher's paradox'*. Deze probleemstelling zal verder omkaderd en uitgediept worden in het eerste deel van deze bachelorproef. Vervolgens wordt er ingegaan op een mogelijke oplossing van dit probleem, namelijk de verdere professionalisering van startende leerkrachten en hoe deze professionalisering kan bekomen worden.

De aanleiding tot het schrijven van deze bachelorproef is de Broederschool (eerste graad) te Sint-Niklaas. Dit is een secundaire school die nog sterker wil inzetten op het instrument collegiale visitatie. Sterk als in, verantwoord, effectief en doelmatig. Ondanks het feit dat ze al veel ondernemen om dit instrument te implementeren in de schoolcultuur, deed ik een poging om hen extra voorstellen te doen om hen hier verder bij te helpen. Om dit te bewerkstelligen worden volgende vragen voorop gesteld:

- In welke mate en op welke manier richten secundaire scholen in Sint-Niklaas collegiale visitaties in?
- Welke percepties en ervaringen hebben startende leerkrachten van de eerste graad van de Broederschool te Sint-Niklaas met collegiale visitatie als onderdeel van hun aanvangsbegeleiding?
- Welke factoren bevorderen of belemmeren de implementatie van een visitatiecultuur binnen de eerste graad van de Broederschool te Sint-Niklaas?
- Hoe kan 'de visitatiecultuur' in de eerste graad van de Broederschool aangewakkerd worden?

Om een antwoord te bieden op deze vragen zal er een onderzoek gevoerd worden naar het gebruik van het instrument 'collegiale visitatie' in de secundaire scholen van Sint-Niklaas. Gezien de omvang van het aantal secundaire scholen in Sint-Niklaas wordt er gebruik gemaakt van een steekproef van secundaire scholen (verschillende stromen en finaliteiten). Dit alles met als doel om advies te kunnen geven aan de Broederschool over de mate van effectiviteit van collegiale visitatie en hoe ze dit instrument zo optimaal mogelijk kunnen inzetten.

In deze bachelorproef zal de werkwijze van dit onderzoek besproken worden. De resultaten worden gerapporteerd en geïnterpreteerd waarna ze in de discussie afgetoetst worden aan de bestaande

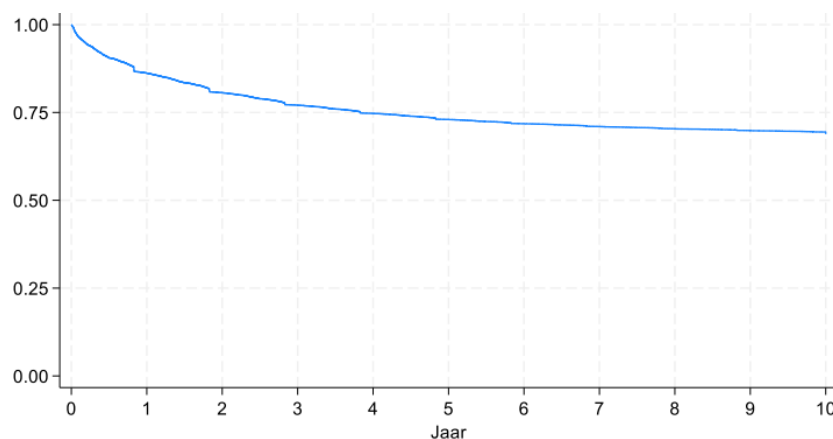
literatuur en het werkveld. Tot slot wordt er een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen van dit praktijkonderzoek.

5 Probleemstelling

5.1 Praktijkprobleem en theoretisch kader

5.1.1 Uitstroom van startende leraren

Startende leraren¹ hebben het vaak moeilijk, dit is te zien aan de uitstroomcijfers (figuur 1). Ondanks de positieve evolutie van de retentiegraad, twee jaar na de start van de loopbaan van de starter (met startschooljaren tussen 2009 en 2019), blijft er een relatief grote uitstroom van startende leerkrachten in Vlaanderen; een kwart van de startende leerkrachten verlaat na vijf jaar hun job in het onderwijs. De algemene retentiegraad toont ons dat de uitstroom het grootste is tijdens de eerste twee jaren van de loopbaan (De Witte et al., 2024).



Figuur 1. Kaplan-Meier grafiek met de algemene retentiegraad van alle leraren overheen de eerste tien jaar van hun loopbaan (De Witte et al., 2024). Noot: 'Toegestane gap 12 maanden' geeft aan dat een leerkracht pas beschouwd wordt als gestopt, als deze al 12 maanden ononderbroken na het verlaten van het onderwijs geen nieuwe opdracht heeft aangenomen binnen het onderwijs.

5.1.2 Oorzaken van de uitstroom van startende leerkrachten

Dias-Lacy et al. (2017) onderzochten de mogelijke oorzaken van de hoge uitstroomcijfers bij startende leraren. Uit deze studie kwam voort dat startende leraren te weinig ondersteuning ervaren van collega-leraren bij het uitoefenen van administratieve taken. Ook bleek timemanagement en klasmanagement een struikelblok te zijn. Buchanan et al. (2013) geven tal van redenen aan waarom startende leraren vroegtijdig de job verlaten: te hoge werkdruk, te laag loon, ontevredenheid over de job en een *burn-out*. Clandin et al. (2015) bevestigen dat de keuze om de job te verlaten het gevolg is van meerdere factoren: persoonlijke omstandigheden, perfectionisme, te grote klassen, tijdsdruk, *work-life balance*,

¹ Startende leraren, beginnende leraren of starters worden in de literatuur gedefinieerd als pas afgestudeerden, leraren die pas beginnen in een (nieuwe) school en interim leraren (Leysen, 2015). Over hoe lang deze leerkrachten binnen deze categorie vallen is er geen consensus. In dit werk zal een leerkracht als starter aanschouwd worden bij minder dan vijf jaar leservaring.

salaris... Bij participanten van de studie van Struyven en Vanthournout (2014) kwam het gebrek aan toekomstperspectief naar voren als meest voorkomende oorzaak van de uitstroom van starters. Ook de verwachtingen die startende leerkrachten stellen aan het beroep van leerkracht spelen een grote rol bij het al dan niet verlaten van de job. Er is vaak een *mismatch* tussen wat de starters zich inbeelden bij wat de job inhoudt tijdens de opleiding versus hoe de job er effectief uitziet wanneer ze er midden in staan. Dit kan volgens Perryman en Clavert (2019) de uitstroom beïnvloeden.

Een belangrijke factor die bijdraagt tot de retentie van startende leerkrachten, waar er in dit werk verder op zal ingegaan worden, is de mate van begeleiding en ondersteuning (Buchanan et al., 2013). Volgens Mérida-Lopez et al. (2020) leidt de steun van collega's en directie op een indirecte manier tot een hogere retentie van leerkrachten, dit omdat ondersteuning in de eerste plaats zorgt voor meer betrokkenheid van de starter bij het hele schoolgebeuren. Gebrekkige begeleiding, die onvoldoende is aangepast aan de persoonlijke behoeften van de leerkracht is één van de oorzaken voor het hoge verloop van startende leerkrachten (Onderwijsinspectie, 2011). Goede begeleiding draagt bovendien bij tot een hogere jobtevredenheid, wat op zijn beurt dan weer bepalend is of een leerkracht al dan niet de job verlaat (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Beginnende leraren ervaren vooral concrete problemen bij klasmanagement en leiderschap (Jokinen et al., 2012). Hier dienen ze dus verder in begeleid te worden in het kader van hun professionalisering als leerkracht.

Om tegemoet te komen aan deze nood, zijn er de zogenaamde inductieprogramma's, ook aanvangsbegeleiding genoemd, om de starter te ondersteunen bij het begin van zijn loopbaan (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010).

5.1.3 Aanvangsbegeleiding

5.1.3.1 Definitie

Alvorens er verder zal ingegaan worden op wat de professionalisering van leerkrachten inhoudt en hoe dit tot stand kan komen door instrumenten van de aanvangsbegeleiding, wordt er eerst ingegaan op het begrip en doel van aanvangsbegeleiding. Onderwijs Vlaanderen definieert het begrip aanvangsbegeleiding als volgt:

“Door intensieve coaching krijgt het personeelslid de kans om geleidelijk te groeien in de job en zijn of haar competenties verder te ontwikkelen in de dagdagelijkse klas- of schoolpraktijk. Aanvangsbegeleiding moet daarenboven bijdragen tot een objectieve vaststelling of het personeelslid al dan niet klaar is voor de volgende loopbaanfase: de tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (Vlaanderen onderwijs en vorming, 2019).”

Als startende leerkracht kom je niet alleen terecht voor een klas, maar ook in een school als organisatie. De praktijkschok overbruggen is geen eenvoudige uitdaging. Aanvangsbegeleiding kan helpen om starters rustiger te laten landen in de praktijk (De Vos et al., 2018). De aanvangsbegeleiding stelt twee doelen voorop: startende leerkrachten helpen in hun professionele groei en zo ook meteen de vroegtijdige uitstap tegengaan (Kelchtermans, 2019). Het eerste jaar van startende leerkrachten is het meest kritieke jaar, hierin is de uitstroom namelijk het grootst. Noordzij & Van de Grift (2020)

stellen hierbij ook vast dat het van belang is om de focus van de aanvangsbegeleiding op dit jaar te leggen.

Volgens Rots Isabel (2023) van het Christelijk Onderwijzersverbond (COV) is het doel van aanvangsbegeleiding dat startende leerkrachten permanent lerende begeleiding en ondersteuning krijgen op drie vlakken, zie tabel 1. In tabel 1 wordt ook de opsplitsing weergegeven die Belmans & Luyten (2014) maken binnen de professionele begeleiding. Je hebt enerzijds de wegwijsbegeleiding, waaronder vooral de praktische informatie rond het schoolgebeuren aan de starter wordt meegegeven. Daarnaast heb je de werkbegeleiding, deze begeleiding richt zich op het verbeteren van prestaties en vaardigheden in het school- en klasgebeuren. Tot slot heb je nog de leerbegeleiding die de starter ondersteunt bij het vergroten van kennis en inzicht.

Tabel 1. Onderdelen van de aanvangsbegeleiding.

Aanvangsbegeleiding				
Persoonlijk vlak	Sociaal vlak	Professioneel vlak		
praktijkschok verminderen en zelfvertrouwen opbouwen	integratie in het schoolteam	wegwijsbegeleiding	werkbegeleiding	leerbegeleiding

5.1.3.2 Verankering van de aanvangsbegeleiding binnen het onderwijslandschap

Aanvangsbegeleiding kreeg de afgelopen jaren een steeds prominentere plaats binnen het beleid van de school en dat is niet toevallig. Eén september 2019 is een belangrijke mijlpaal binnen de aanvangsbegeleiding. Vanaf deze dag is aanvangsbegeleiding een recht en een plicht in alle Vlaamse scholen, wat is vastgelegd in de collectieve arbeidsovereenkomst XI (CAO, 2018). Met deze CAO wil de Vlaamse regering de aanvangsbegeleiding structureel verankeren in het onderwijslandschap. Dit decreet stelt dat je als school verplicht bent om aanvangsbegeleiding te voorzien binnen de school, zij krijgen hier tevens ook extra middelen voor. De verdeling van deze middelen gebeurt eerst op macroniveau waarbij de verdeling verloopt op basis van het aandeel van gefinancierde personeelsleden. Verder wordt op microniveau, door de school- of het centrumniveau, beslist op welke manier deze middelen invulling zullen krijgen in de aanvangsbegeleiding. Normaliter wordt aanvangsbegeleiding aangeboden tot zolang de starter de tijdelijke aanstelling voor bepaalde duur bezit (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2019). Verder zijn scholen vrij in hun organisatorische aanpak van aanvangsbegeleiding. Dit veronderstelt de evidentie dat deze begeleiding niet overal even optimaal verloopt.

Hier dient wel een kritische kanttekening bij gemaakt te worden. Vanuit deze beleidsmaatregel spreekt men vanuit de deficit-benadering: de startende leerkracht wordt in de eerste plaats niet gezien als iemand met troeven, maar eerder als iemand met tekorten. Volgens Kelchtermans (2019) zijn er toch ook zeker drie manieren waarop de beginnende leerkracht een troef kan zijn voor een school: een vers paar ogen die evidenties en gewoonten binnen de school in vraag stelt, nieuwe knowhow recht uit de lerarenopleiding en de starter kan de ervaren leerkrachten zelf kritisch laten nadenken over de eigen

onderwijspraktijken. Beginnende leerkrachten koesteren en hen waarderen voor de vernieuwende inzichten die ze kunnen brengen in een school geeft een boost aan hun motivatie en eigenwaarde. Zo is de cirkel rond, want dat zijn net zaken die het behoud van startende leerkrachten positief beïnvloeden (Kelchtermans, 2019).

5.1.4 Professionele ontwikkeling van de leerkracht

Kwaliteitsvol onderwijs aanbieden, is één van de streepunten van een school. In het kader van deze kwaliteitsontwikkeling wordt van de school verwacht een professionaliseringsbeleid te voeren met het oog op een duurzaam personeelsbeleid (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2024).

Professionalisering heeft als doel kennis en vaardigheden van een doelgroep te verbeteren en verder te ontwikkelen (Encyclo, z.d.). Onder professionalisering van leraren vallen verschillende vormen en methodieken waarmee de competenties kunnen verbreed en verdiept worden. Dit met als doel het realiseren van onderwijsdoelen. Volgende vormen worden onderscheiden (Vlaanderen onderwijs en vorming, z.d.):

- externe professionalisering: georganiseerd door externe organisaties (nascholing, seminars, workshops, deelname aan lerende netwerken, externe begeleiding...)
- interne professionalisering: georganiseerd door de school (collegiale visitatie, informele gesprekken met collega's, lezen van vakliteratuur, teamteaching...)
- aanbodgestuurde professionalisering: bestaand aanbod aan bijvoorbeeld nascholingen
- vraaggestuurde professionalisering: de leerkracht of school contacteert zelf een organisatie, die een professionaliseringsactiviteit aanbiedt aan zijn behoeften of de behoeften van de school

Gemiddeld krijgt een school 80 euro per leraar voor professionaliseringsinitiatieven. Met dit bedrag dien je als school soms creatief om te springen (De Wilde, 2023). Voor de leerkrachten is tijd de grootste drempel. Volgens *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) van 2018 gaf 45,6% van de leerkrachten aan dat professionele ontwikkeling niet te combineren valt met hun werkschema. Externe vormingen duren, met verplaatsing inbegrepen, al snel een halve lesdag, waarvoor dus een andere leraar moet inspringen. Met het huidige lerarentekort is dit zeker niet evident om op te vangen (De wilde, 2023). Naast de uitdaging om professionalisering te combineren met de lesopdracht geven leerkrachten ook aan dat de kostprijs, familiale verplichtingen, het gebrek aan stimulansen en het ontbreken van een relevant aanbod ook drempels vormen (Commissie van wijzen, z.d.).

5.1.4.1 Effectieve professionalisering

Volgens een gerichte review study uitgevoerd door Van Veen et al. (2010) zijn een aantal zaken noodzakelijk om een effectieve professionalisering te laten plaatsvinden.

- De inhoud van professionalisering moet aansluiten op de dagdagelijkse lespraktijken.
- Focus ligt op het zelf actief en onderzoekend leren van leraren. De leraar dient zelf de problemen uit de lespraktijk te analyseren en construeert hier oplossingen voor.

- Samen met en van collega's leren is van belang. Hierbij hebben leraren een stem in inhoud, opzet en methodiek van de professionalisering. Dit is ook bevorderend voor de team- en schoolontwikkeling.
- Er zal ruimte moeten gemaakt worden om iets nieuws te leren, uit te testen, bij te stellen en continueren.
- Schoolorganisatorische randvoorwaarden (beschikbare tijd, het creëren van een professionele leergemeenschap en een cultuur om leren) bevorderen of belemmeren de professionalisering.

5.1.5 Collegiale visitatie

5.1.5.1 Definitie

Collegiale visitatie kan dienen als instrument van de aanvangsbegeleiding. Hierbij gaat de starter observeren bij een meer ervaren leerkracht (al dan niet vice versa). Men gaat de klaspraktijk als het ware gaan deprivatiseren. Dit instrument van de aanvangsbegeleiding zet in op het persoonlijk en professioneel vlak (zie sectie 2.1.3.1) van de startende leerkracht.

5.1.5.2 Verloop

In dit werk worden er vier stappen onderscheiden bij een effectieve collegiale visitatie.

STAP 1: zelfreflectie

Als startende leerkracht houd je jezelf een spiegel voor. Hierbij vraagt de starter zich af, wat kan nog beter, waar loop ik nog tegen aan, waar zou ik nog over willen bijleren of inspiratie over willen opdoen? Een lesobservatie wordt zinnvoller en bovendien ook makkelijker wanneer je goed weet wát je precies wil observeren (Stichting leerKRACHT, z.d.). Deze focus kan zich bevinden op zowel inhoudelijk vlak als op vlak van klasmanagement, werkvormen, differentiatie...

STAP 2: het voorgesprek

Wanneer de leerkracht bepaald heeft rond welk topic hij of zij een collegiale visitatie zou willen inrichten, zal hij of zij zelf een ervaren leerkracht moeten aanspreken, of dit gebeurt via de aanvangsbegeleider van de school. Wanneer er een match is gevonden zal er een gesprek gevoerd worden tussen de starter en de ervaren leerkracht waarbij wordt meegedeeld wat de focus van de observatie zal zijn (Robbins, 1991). Dit voorgesprek creëert ook een veilig gevoel voor de collega die geobserveerd wordt, door duidelijke communicatie vooraf komt niemand voor verrassingen te staan en kan de observatie minder intimiderend maken (Stichting leerKRACHT, z.d.). Ook voor de observeerder is het makkelijker om achteraf een opbouwende analyse te geven tijdens de nabespreking (Skarsgård, 2024). Uiteraard worden in dit voorgesprek ook zaken besproken van praktische aard zoals wanneer de observatie zal plaatsvinden.

STAP 3: de observatie

Nadien vindt de effectieve observatie plaats in de lespraktijk.

Een lesobservatiemodel kan hierbij helpen om bevindingen objectief en gestructureerd te noteren. Zie bijlage 11.1 voor een voorbeeld van dit model. Dit document kan evenals gebruikt worden als leidraad van de nabespreking, om zo de feiten bij de hand te hebben (Stichting leerKRACHT, z.d.).

Afhankelijk van de wensen van de startende leerkracht, kan ook de ervaren leerkracht op bezoek gaan bij de starter. Uit onderzoek is wel gebleken dat wanneer de collegiale visitatie in beide richtingen plaatsvindt, dit bevorderlijk is voor het vertrouwen. Wanneer leerkrachten aan elkaar laten merken

dat ze voor elkaar de klasdeur open willen zetten, wordt wederzijds vertrouwen nagestreefd (Louis & Marks, 1998).

STAP 4: de nabespreking

Ter afsluiting van de collegiale visitatie vindt er een analyse of feedbackmoment plaats tussen de betrokken leerkrachten (Thurlings et al, 2012). Onder effectieve feedback verstaat Thurlings (2012) feedback die specifiek, neutraal, doelgericht en gedetailleerd is. Dit alles met als doel de verdere professionalisering van zichzelf en de verbetering van de onderwijskwaliteit. Peerfeedback beïnvloedt namelijk sterk het leerproces van zowel de feedbackgever- als ontvanger (Proev, z.d.). Feedback mag in dit geval niet gezien worden als middel om een oordeel of evaluatie te geven maar juist om inzicht te bieden (King, 1999). Tijdens deze feedback wordt besproken wat de observant heeft waargenomen en wat dit als effect gaf op de leerlingen. Ook kan de geobserveerde leerkracht zijn werkwijze verantwoorden en toelichten. Samen kan je nagaan of dit de volgende keer nog beter kan, en hoe de starter deze info nu kan omzetten in de eigen lespraktijk (Stichting leerKRACHT, z.d.).

Briole en Maurin (2019) stellen het ontbreken van het dosiseffect vast. Zij merkten geen significant verschil op bij respectievelijk 4, 2 of 1 collegiale visitaties per jaar.

5.1.5.3 Professionaliseren door collegiale visitatie

Collegiale visitatie kan een antwoord bieden op de nood aan begeleiding en professionalisering van de startende leerkracht. Het leren, verder professionaliseren, stopt namelijk niet na het beëindigen van de lerarenopleiding (Kools, 2011).

Leraren hebben behoefte aan professionalisering (Diepstraten et al., 2012). Ook het TALIS-onderzoek van de OESO-landen (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) toont ons dat niet alle leraren aan hun behoefte voor professionalisering kunnen voldoen. Idealiter zouden we bij professionalisering van de startende leerkracht vertrekken vanuit hun individuele leernoden (De Witte et al., 2023). Volgens Vandenbergh (2001) zouden leerkrachten wel nascholingen willen volgen, maar vinden ze geen geschikt aanbod. Wanneer de van bovenaf georganiseerde ontwikkelmogelijkheden niet zijn aangepast aan de eigen leerbehoeften van leerkrachten, zijn ze minder effectief (Van Veen et al., 2010). Hier kan collegiale visitatie dan weer wel een antwoord op bieden. Collegiale visitatie vindt namelijk plaats vanuit een specifieke leerbehoefte van de leerkracht.

Het resultaat van het leerproces dat wordt bekomen door wederzijdse beïnvloeding tussen het individu en zijn context, wordt volgens Piot, Kelchtermans en Ballet (2009) omschreven als professionele ontwikkeling. Sociaal leren wordt tot wel drie keer zo effectief ervaren als formeel leren (Van Laere, 2016). Collegiale visitatie is een voorbeeld van sociaal leren en kan dus bijdragen aan de professionele ontwikkeling van startende leerkrachten. Door collegiale visitatie vindt professionele ontwikkeling plaats door verandering te brengen op twee niveaus.

Eenzijds bevordert het proces van collegiale visitatie het reflectief vermogen van de startende leerkracht (Proev, z.d.). Voor men tot collegiale visitatie kan overgaan moet de leerkracht nagaan in welke mate hij of zij, zijn of haar vooropgestelde doelen en effecten heeft kunnen realiseren en wat daartoe al dan niet heeft bijgedragen (Katholiek onderwijs Vlaanderen, z.d.). De startende leerkracht

wordt met andere woorden gedwongen om aan zelfreflectie te doen. De professionele ontwikkeling kan de startende leerkracht in handen nemen als ze kunnen reflecteren over zichzelf (Deketelaere et al, 2004). Dit reflectief vermogen zorgt voor een verandering in cognitie van de startende leerkracht (Bergen en Vermunt, 2008). Bergen en Vermunt (2008) beschrijven cognitie als het geheel van praktische en theoretische inzichten, opvatting en oriëntaties.

Naast deze verandering in cognitie, stellen zij ook dat er verandering in gedrag nodig is om tot professionele ontwikkeling te komen. Het persoonlijk interpretatiekader omvat het geheel van eigen opvattingen, die de leerkracht gebruikt als bril om concrete werksituaties waar te nemen, deze te interpreteren en over te reflecteren om er nadien in te handelen. Deze invloed van zelfreflectie en professionele dialoog op de professionele ontwikkeling van de leerkracht is weergegeven in figuur 2.

Dit denken en handelen, en zo dus ook het gedrag van de leerkracht, wordt beïnvloed door de wisselwerking die plaatsvindt tussen het individu en zijn omgeving (Kelchtermans, 2012). Thurlings et al. (2012) definiëren professionalisering als het actualiseren van alle noodzakelijke vaardigheden die een leerkracht nodig heeft om leerlingen voor te bereiden op een vervolgopleiding of beroep. Dit komt overeen met de invulling van het begrip professionalisering door Glazer en Hannafin (2006). Zij stellen dat professionele ontwikkeling enkel diepgaand kan zijn als het professionaliseren gezien wordt als een continue interactie tussen leerkrachten, een globale onderneming, waarbij ze al dan niet succesvolle ervaringen delen. Dit kan volgens Cautereels (2008) gerealiseerd worden door samen te plannen, les te geven, te observeren en tot slot te bespreken/ reflecteren. Laat dat nu net hetgeen zijn dat door middel van collegiale visitatie vorm kan gegeven worden.

Bovendien is collegiale visitatie een goedkope en tijdsefficiënte vorm van professionalisering (Proev, z.d.). Een starter heeft vaak meer aan een collegiale visitatie, co-teaching of coaching dan aan 3 voormiddagen in een nascholingscentrum les volgen over goed klasmanagement (De Wilde).



Figuur 2. Invloed van zelfreflectie en professionele dialoog op de professionele ontwikkeling van de leerkracht.

5.1.5.4 Positieve effecten van collegiale visitatie

Er is veel onderzoek gedaan naar de professionalisering van de leerkrachten, maar wat deze professionaliseringsactiviteiten nu juist van effect hebben op de verdere ontwikkeling van leerkrachten is veel minder onderzocht. Het TALIS-onderzoek van 2008 bracht de impact die de leerkrachten ondervonden op hun professionalisering na het volgen van deze activiteiten in kaart. Hieruit kwam onder meer voort dat leerkrachten, zo ook de Vlaamse leerkrachten, die een collega observeerden, een grotere impact ervoeren op hun professionele ontwikkeling dan de veel courantere educatie via conferenties en seminars, zie tabel 2.

Tabel 2. Percentage van leerkrachten in de eerste graad secundair onderwijs die aangeven in welke mate ze een impact hebben ervaren op hun professionele ontwikkeling na het volgen van een professionaliseringsactiviteit (TALIS 2008).

	Courses and workshops		Education conferences and seminars		Qualification programmes		Observation visits to other schools		Professional development network		Individual and collaborative research		Mentoring and peer observation		Reading professional literature		Informal dialogue to improve teaching	
	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
Australia	78.5	(1.04)	67.6	(1.32)	78.6	(2.67)	72.2	(2.26)	73.5	(1.27)	85.8	(1.53)	72.5	(1.40)	66.4	(1.28)	86.0	(0.85)
Austria	75.7	(0.89)	55.5	(1.24)	89.0	(1.21)	61.0	(2.99)	68.6	(1.33)	88.4	(0.96)	72.7	(1.63)	82.4	(0.69)	84.9	(0.71)
Belgium (Fl.)	52.9	(1.26)	42.6	(1.82)	67.0	(2.01)	47.0	(2.84)	53.9	(1.92)	67.6	(1.52)	48.1	(2.64)	57.8	(1.20)	71.7	(1.05)
Brazil	76.1	(1.07)	72.9	(1.32)	89.9	(0.93)	67.5	(1.49)	73.4	(1.91)	80.9	(1.26)	65.8	(1.66)	82.6	(1.09)	76.5	(0.99)
Bulgaria	84.2	(1.58)	80.6	(1.67)	88.0	(2.06)	79.3	(3.00)	86.2	(1.83)	87.1	(1.70)	86.0	(1.68)	92.3	(1.21)	86.3	(1.20)
Denmark	86.0	(0.96)	82.9	(1.70)	96.8	(1.18)	83.6	(3.34)	88.1	(1.32)	94.6	(0.86)	78.7	(3.45)	84.9	(1.14)	92.8	(0.89)
Estonia	86.4	(0.74)	70.4	(1.52)	90.4	(0.99)	69.9	(1.27)	84.3	(1.06)	90.5	(1.04)	76.8	(1.58)	87.3	(0.70)	81.8	(0.94)
Hungary	86.0	(1.04)	78.2	(1.46)	93.1	(0.93)	81.4	(1.74)	84.8	(1.11)	93.8	(1.30)	91.1	(1.00)	92.6	(0.78)	92.9	(0.89)
Iceland	83.0	(1.13)	73.7	(1.75)	92.4	(1.76)	80.5	(1.37)	90.6	(0.85)	94.2	(1.70)	77.8	(2.09)	88.7	(0.97)	91.8	(0.85)
Ireland	81.9	(0.96)	74.5	(1.55)	92.5	(1.53)	81.0	(4.35)	78.7	(1.36)	86.8	(1.41)	71.3	(2.81)	71.0	(1.55)	83.0	(1.00)
Italy	81.9	(1.17)	78.5	(1.16)	86.8	(1.58)	82.6	(2.06)	86.6	(1.06)	95.1	(0.45)	89.6	(1.03)	90.9	(0.60)	90.6	(0.47)
Korea	79.2	(0.87)	75.1	(1.36)	84.2	(1.37)	65.2	(1.15)	85.4	(1.01)	89.9	(0.82)	69.5	(1.17)	77.4	(1.22)	85.8	(0.67)
Lithuania	91.4	(0.62)	83.2	(1.03)	88.2	(1.26)	90.7	(0.81)	90.0	(0.94)	91.4	(0.78)	85.2	(1.24)	96.2	(0.41)	92.0	(0.64)
Malaysia	94.4	(0.48)	89.1	(1.05)	95.0	(0.88)	87.6	(1.30)	90.3	(0.97)	88.8	(1.17)	89.9	(0.89)	86.4	(0.78)	92.2	(0.49)
Malta	73.9	(1.65)	70.0	(2.47)	94.4	(1.56)	69.8	(3.87)	75.2	(2.45)	89.8	(1.57)	67.8	(3.78)	78.1	(1.83)	84.3	(1.29)
Mexico	85.4	(0.77)	82.2	(1.54)	91.3	(1.03)	77.7	(1.65)	81.3	(1.69)	91.0	(0.69)	78.3	(1.59)	84.0	(0.98)	81.6	(0.92)
Norway	79.3	(0.96)	73.7	(1.46)	93.7	(1.24)	71.9	(2.39)	81.1	(1.83)	95.3	(1.39)	77.9	(2.62)	78.1	(0.93)	95.7	(0.44)
Poland	86.3	(0.73)	75.8	(1.31)	92.1	(0.97)	78.2	(2.29)	88.3	(0.91)	92.8	(0.90)	77.9	(1.11)	93.4	(0.49)	90.0	(0.70)
Portugal	82.8	(0.88)	73.0	(1.38)	87.0	(1.12)	67.4	(1.82)	80.7	(2.04)	94.0	(0.76)	87.6	(1.84)	78.9	(1.04)	88.1	(0.68)
Slovak Republic	75.5	(1.57)	75.9	(1.44)	83.0	(1.43)	66.0	(2.02)	78.0	(1.93)	83.8	(3.72)	78.6	(1.10)	88.8	(1.03)	85.9	(0.85)
Slovenia	83.3	(0.73)	78.6	(0.91)	80.2	(2.43)	77.3	(2.74)	64.1	(1.30)	89.9	(1.44)	76.1	(1.53)	81.5	(0.85)	87.0	(0.74)
Spain	76.5	(0.94)	71.8	(1.75)	73.1	(1.97)	76.2	(2.31)	81.5	(1.49)	89.9	(0.89)	81.1	(1.49)	74.4	(1.01)	80.2	(0.74)
Turkey	72.9	(1.78)	74.1	(1.65)	79.3	(3.77)	79.3	(1.99)	80.5	(1.43)	92.3	(2.11)	84.8	(1.77)	91.3	(1.17)	92.8	(1.01)
TALIS average	80.6	(0.23)	73.9	(0.31)	87.2	(0.35)	74.9	(0.50)	80.2	(0.31)	89.3	(0.30)	77.6	(0.41)	82.8	(0.22)	86.7	(0.18)

Uit het onderzoek van Burgess et al. (2020), waarbij in 82 Engelse middelbare scholen de effecten van collegiale visitatie werden gemeten op zowel de observeerder, de geobserveerde, als de leerlingen komen enkele interessante bevindingen voort. Leerlingen van zowel de geobserveerde leerkracht als de observeerder scoorden significant beter op zowel wiskunde als Engels (de betrokken vakken bij dit onderzoek) dan de leerlingen van leerkrachten die niet deelnamen aan collegiale visitaties. De geobserveerde leerkracht heeft dus zelf ook baat bij de observatie. Het proces van gemeten worden kan namelijk informatie onthullen over de huidige vaardigheden van het individu, zie supra.

Ook uit de studie van Robbins (1991), die o.a. een bevraging van leerkrachten deed die deelnemen aan *peer coaching*, waar collegiale visitatie onder valt, konden deze voordelen opgemerkt worden. Maar Robbins doet er nog een aantal gunstige effecten bovenop:

- Betere lesprestaties
- Verhoogd gevoel van doeltreffendheid
- Betere schoolresultaten van studenten
- Een meer samenhangende schoolcultuur
- Een uitgebreider pakket van instructiestrategieën
- Sterkere professionele banden met collega's
- Beter vermogen om de eigen lespraktijken te analyseren

Het kan voor de startende leerkracht ook aantonen dat niet al de ervaren collega-leerkrachten ook 'super-leerkrachten' zijn, dit kan hun zelfvertrouwen en tolerantie op hun eigen lesgeven verhogen (Ivarsson, 2024). Het plaatsnemen achteraan in het klaslokaal geeft je ook eens de mogelijkheid om de les vanuit het perspectief van de leerling te zien (zowel de manier waarop de les wordt aangebracht

als de omgeving). Je kan als leerkracht zo zien hoe de leerlingen reageren op een bepaalde lesstijl of werkvorm en in hoeverre deze de interesse van de leerlingen opwekken (Norbury, 2001).

Toch staan leerkrachten vaak nogal wantrouwig tegenover collegiale visitaties. Volgens Hammersley-Fetcher en Orsmond (2004) zouden ervaren leerkrachten zich verzetten tegen dit instrument omdat het volgens hen vaak als een bestuurlijke verandering en tijdrovend worden beschouwd. Toch komt uit het onderzoek van Diepenstraten et al. (2012) dan weer voort dat leraren graag leren van elkaar. Wanneer hen dan gevraagd wordt aan welke vormen van leren ze behoefte hebben, vernoemen ze vooral klassiekere vormen van leren, zoals leren vanuit de literatuur en via cursussen en workshops. Hier vindt dus een tegenstrijdigheid plaats. De studie van Van der Neut et al. (2011) zou hier een verklaring voor kunnen bieden. Leerkrachten verstaan onder professionalisering vooral formeel leren. Informele vormen van leren, zoals collegiale visitatie, worden door leerkrachten niet altijd gezien als professionalisering (Hooijer et al., 2012). Deze ingesteldheid omkeren is geen evidentie. Ervaren leerkrachten verplichten om plotseling deel te nemen aan collegiale visitaties zou tegendraads werken (Proev, z.d.). Hier zou het implementeren van collegiale visitaties binnen de aanvangsbegeleiding wel een antwoord op kunnen bieden. In de lerarenopleiding zijn de studenten het gewoon om medestudenten te observeren en peer-feedback te geven. Daarom worden zij als de ideale doelgroep beschouwd om de visitatiecultuur te introduceren en bespreekbaar te maken in de schoolcultuur (Proev, z.d.).

5.1.5.5 Belang van een draagvlak

“It’s hard to grow when you’re stuck on your own.”

(Graham et al., 2020)

Voor het inrichten van collegiale visitaties heb je binnen de school voldoende draagvlak nodig. Een krachtige leeromgeving is voor de startende leraren noodzakelijk om aan werkplekleren te kunnen doen. Volgende aspecten zijn van belang (Bergen et al., 2004):

- inbedding van de leeractiviteiten in de school
- praktijkervaringen vormen het uitgangspunt bij het aanleren van theorie
- focus op collegialiteit en samenwerking
- actieve deelname van de leraren in het leerproces
- de mogelijkheid om te experimenteren binnen de context van reële lessituaties

Alle betrokken partijen moeten gedurende het hele proces van collegiale visitatie een open en positieve houding aannemen, wil de professionalisering zo effectief mogelijk zijn (Beck et al., 2014). Belangrijk is ook dat de feedback die gegeven wordt niet voorschrijvend is, hiermee wordt bedoeld dat niemand zou moeten zeggen ‘dit is dé manier om les te geven, zo moet je het doen’. Hierdoor gaan leerkrachten niet meer de vrijheid voelen om de beste manier van lesgeven te kiezen voor hun specifieke omstandigheden in de klas. Wanneer leerkrachten door middel van dialoog een consensus bereiken over wat nu de beste manier is van iets te onderwijzen, komt dit de uniformiteit van de pedagogische taal die binnen een school gesproken wordt alleen maar ten goede (Norbury, 2001).

5.1.5.6 Collegiale visitatie in andere landen

Vlaamse leraren voelen in vergelijking met andere leraren een kleinere nood om te professionaliseren én besteden er bovendien ook minder tijd aan, zo blijkt uit het internationaal vergelijkend TALIS-onderzoek (2018). In dit onderzoek werd aan een steekproef van Vlaamse leerkrachten van de eerste graad secundair onderwijs gevraagd hoe vaak ze een les van een andere leerkracht observeren (tabel 3). Hieruit blijkt dat Vlaamse leerkrachten steeds vaker een les van een collega observeren maar we in

2018 wel de slechtste van de klas zijn ten opzichte van een selectie van 14 andere EU-landen. Wel nemen Vlaamse leerkrachten vaker deel aan externe studiedagen en verdiepen ze zich vaker in vakliteratuur in vergelijking met de 6 'PISA-toppers', landen die beter scoren dan Vlaanderen op vlak van lezen, wiskunde en wetenschap (Japan, Zuid-Korea, Estland, Finland, Canada (Alberta) en Noorwegen). Op professionaliseringsvormen zoals observaties of co-teaching scoort Vlaanderen onder het gemiddelde (TALIS, 2018). Uit ditzelfde TALIS-onderzoek blijkt dat hoog presterende landen frequenter inzetten op collegiale visitaties (Proev, z.d.).

Tabel 3. Resultaten TALIS 2018. Het aandeel leerkrachten (%) van de eerste graad secundair onderwijs dat aangeeft minstens één keer per maand lessen van andere leerkrachten te observeren.

	Samen lesgeven					Lessen van andere leraren observeren en feedback geven				
	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
Vlaanderen	7.9	11.6	18.1	10.2*	6.5*	1.1	1.3	3.3	2.2*	2.0*
Denemarken	66.4	48.1	36.1	-30.3‡	-12.0‡	12.0	17.3	11.1	-0.9‡	-6.2‡
Engeland	a	17.8	13.5	a	-4.3‡	a	11.6	11.5	a	-0.1=
Estland	28.3	27.2	21.5	-6.8‡	-5.8‡	4.2	5.5	5.2	1.0=	-0.3‡
Finland	a	26.8	34.4	a	7.5=	a	4.6	6.6	a	2.0=
Frankrijk	a	13.9	15.5	a	1.6‡	a	2.8	15.2	a	12.4‡
Italië	48.4	50.8	62.3	13.9=	11.5=	6.7	18.4	24.7	18.0‡	6.3‡
Letland	a	25.5	17.2	a	-8.3‡	a	5.6	8.5	a	2.9=
Nederland	p	11.0	15.8	a	4.8=	p	5.8	7.4	a	1.6=
Noorwegen	58.7	32.6	37.1	-21.6‡	4.6=	13.0	15.0	11.1	-1.9‡	-3.9‡
Oostenrijk	38.5	a	63.0	24.5‡	a	7.3	a	10.2	3.0=	a
Portugal	27.5	21.0	22.6	-4.9‡	1.6‡	4.5	7.0	6.7	2.2=	-0.3‡
Spanje	16.9	13.7	20.9	4.0‡	7.2=	2.2	3.0	5.4	3.2=	2.4=
Tsjechië	a	8.4	7.1	a	-1.3‡	a	10.1	7.8	a	-2.3‡
Zweden	a	37.4	42.3	a	4.9=	a	9.6	13.8	a	4.2=
EU-14 Gemiddelde	40.7	25.7	29.2	-11.4‡	3.5=	7.1	8.9	10.4	3.3=	1.4=

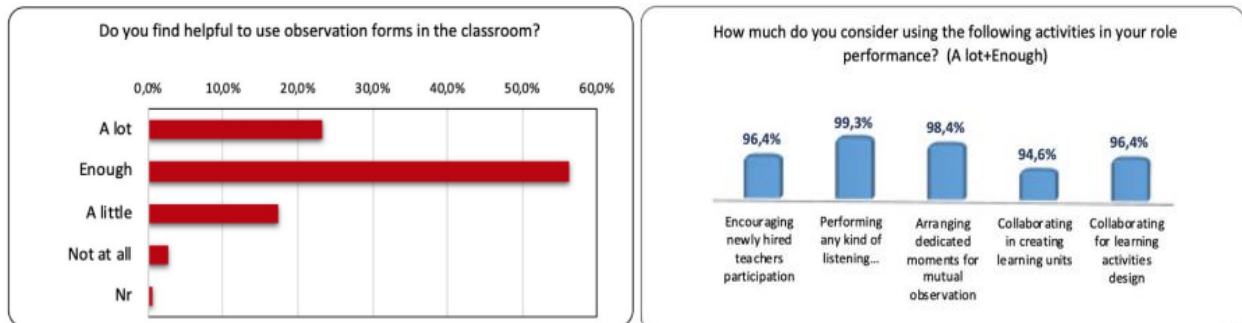
* Significant verschil ($p < .05$) tussen TALIS cyclussen binnen Vlaanderen.

‡ Significant verschil tussen vergelijkingsland/groep en Vlaanderen.

a Land nam niet deel aan de TALIS ronde.

p Data van het land voldeed niet aan internationale kwaliteitseisen.

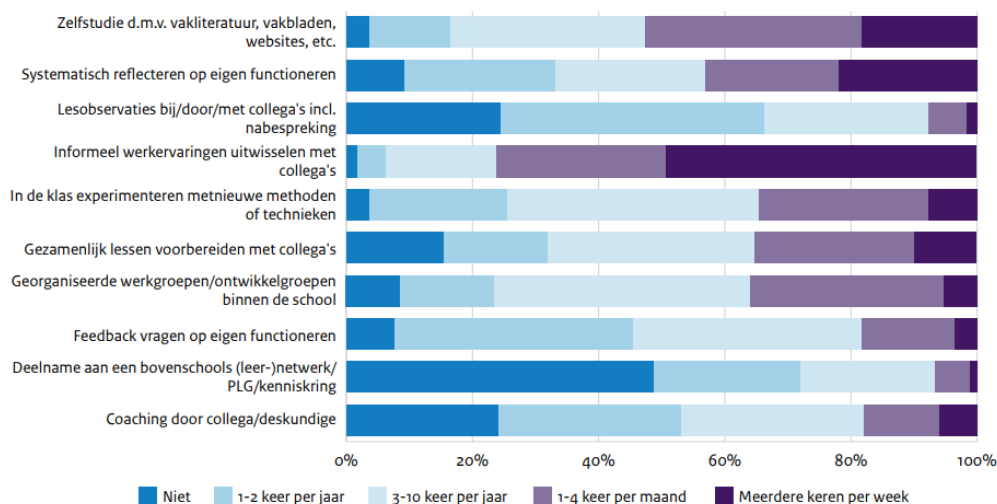
Italië is volgens het TALIS onderzoek de absolute koploper van collegiale visitaties. Uit onderzoek van Fiorucci en Moretti (2022) blijkt uit een bevraging van 9000 Italiaanse leerkrachten dat meer dan de helft van deze leerkrachten een vorm van observatie een meerwaarde vindt (figuur 3). Van deze groep leerkrachten geeft 98,4% aan collegiale visitatie te doen.



Figuur 3. De mate waarin collegiale visitatie als een meerwaarde wordt aangeschouwd door Italiaanse leerkrachten en in welke mate de voorstanders (a lot + enough) deze professionaliseringsmethode toepassen (Fiorucci en Moretti, 2022).

Ook Zweedse leerkrachten doen meer aan collegiale visitatie dan Vlaamse leerkrachten. Onderzoek van docent Jeanna Wennerberg (2019) en haar collega's laat zien dat leerkrachten dankzij de peer-observaties gegroeid zijn in hun rol als leerkracht, ze voelden zich minder geïsoleerd en hebben nieuwe ideeën opgedaan over lesgeven. Deze observaties leidde ook tot spin-offs zoals meer collegiale discussie, dialoog over het lesgeven en zelfs tot *teamteaching*.

In Nederland wordt er t.o.v. Vlaamse leerkrachten al vaker aan collegiale visitatie gedaan (TALIS, 2018). Deze vaststelling komt nog sterker naar voren uit het cijfermateriaal, zie figuur 4, van de Onderwijsinspectie van Nederland (2024). Daaruit blijkt namelijk dat drie kwart van alle ondervraagde leerkrachten (gaande van het basisonderwijs, secundair onderwijs tot het buitengewoon en beroepsonderwijs) een collega observeert, gevolgd door een nabespreking.



Figuur 4. Frequentie van deelname aan informele professionaliseringsactiviteiten door leraren primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo), volwassenenonderwijs (vso) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo), in percentage (2024).

5.2 Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

5.2.1 Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is om de Broederschool eerste graad, inzicht te geven in welke mate de startende leerkrachten het instrument collegiale visitatie ervaren als een meerwaarde binnen de aanvangsbegeleiding. Alsook de school hierbij voorstellen te doen om collegiale visitatie nog efficiënter en effectiever te kunnen laten inzetten.

5.2.2 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag van deze bachelorproef is opgesteld in samenspraak met mijn promotor. Deze luidt als volgt:

Hoe kan collegiale visitatie bijdragen aan de ondersteuning en professionalisering van startende leerkrachten in de eerste graad van de Broederschool te Sint-Niklaas?

Hierbij worden volgende deelvragen gesteld:

1. In welke mate en op welke manier richten secundaire scholen in Sint-Niklaas collegiale visitaties in?
2. Welke percepties en ervaringen hebben startende leerkrachten van de eerste graad van de Broederschool te Sint-Niklaas met collegiale visitatie als onderdeel van hun aanvangsbegeleiding?
3. Welke factoren bevorderen of belemmeren de implementatie van een visitatiecultuur binnen de eerste graad van de Broederschool te Sint-Niklaas?
4. Hoe kan 'de visitatiecultuur' in de eerste graad van de Broederschool aangewakkerd worden?

6 Aanpak

6.1 Tijdlijn

In bijlage 11.2 wordt onderstaande tijdlijn overzichtelijk weergegeven in de Gantt-chart.

MEI 2024

Na al enkele maanden te hebben gebrainstormd over mijn onderwerp tijdens het opleidingsonderdeel 'Praktijkonderzoek 2' kwam ik uiteindelijk uit bij het luik aanvangsbegeleiding. Ik mailde mijn promotor, Stijn Buysschaert, of we een eerste keer konden samenzitten om mijn onderzoek te bespreken.

JUNI 2024

Ik bracht een bezoek aan de Broederschool, eerste graad, om het idee voor mijn bachelorproef binnen de aanvangsbegeleiding voor te stellen. Daar kwam voor het eerst het begrip 'collegiale visitatie' naar boven tijdens een gesprek met Willemien Coupé, leerkracht wiskunde. Ik bracht dan ook nog een bezoek aan de directeur van de school, Tim Motyka, om mijn eerste onderzoeksidee verder vorm te geven en enkele afspraken te maken. Eén daarvan was een uitnodiging om aanwezig te zijn bij de eerste personeelsvergadering van schooljaar 2024-2025 op 31 augustus.

AUGUSTUS 2024

Zoals afgesproken was ik aanwezig op de personeelsvergadering. Ik keek mijn ogen uit vanuit het standpunt van een startende leerkracht. Ik legde contacten met enkele leerkrachten en polste al een paar keer naar hun visie op het instrument collegiale visitatie.

SEPTEMBER 2024

De eerste afspraak met de aanvangsbegeleider of mentor, Ursula Van Royen, en coach van de startende leerkrachten, Peter Moens, was een feit. Ik schreef al kort mijn onderzoeksidee uit en koppelde dit terug aan meneer Buysschaert. Hij raadde me een school aan in Sint-Niklaas waar ik eens langs kon gaan om met de aanvangsbegeleider een kort gesprek te hebben over mijn onderzoek om zo mijn blik te verruimen en het werkveld verder te verkennen.

OKTOBER 2024

Een maand waarin ik mijn literatuurstudie verder vorm gaf. Ik haalde de vooraf afgesproken deadline met meneer Buysschaert; de dag voor de herfstvakantie diende ik in.

NOVEMBER 2024

Tijdens mijn arbeidsmarktgerichte stage kon ik het niet laten om af en toe mijn onderwerp van mijn bachelorproef te laten vallen. Hier pikte een leerkracht MAVO op in. Zij wist me te vertellen dat hun school hier wel op inzette. Ik stelde een interviewleidraad op en nam contact op met de aanvangsbegeleiders en de directie van de school met de vraag of ik met hen een interview mocht afnemen, met een positief antwoord als resultaat.

DECEMBER 2024 – JANUARI 2025

Buiten het feit dat ik een interview afnam met de aanvangsbegeleider en directie van mijn stageschool voor de arbeidsmarktgerichte stage, waren dit twee rustige maanden wat mijn bachelorproef betrof.

FEBRUARI 2025

Ik verstuurde een mail naar enkele secundaire scholen in Sint-Niklaas met de vraag of ik hen mocht interviewen over de inrichting van collegiale visitatie op hun school. Na een beperkt aantal reacties, bezocht ik nog twee scholen. Verder stelde ik ook de vragenlijst op die ik digitaal zal afnemen bij de startende leerkrachten van de Broederschool. Hierover had ik nog een overlegmoment met mevrouw Van Royen en meneer Moens waarbij we ook al mijn voorlopige voorstellen bespraken.

MAART 2025

Ik wou graag nog een vierde school interviewen. Ik verstuurde op aanraden van meneer Moens nog een mail naar een collega-aanvangsbegeleider van een andere school. Meteen kreeg ik de reactie dat

ik langs mocht gaan. Aan de vier startende leerkrachten van de Broederschool bezorgde ik de digitale vragenlijst via Office Forms.

APRIL 2025

De één op één interviews werden afgenomen met drie van de vier participerende startende leerkrachten. Enkel LKR 1 werd mondeling niet verder bevraagd met als voornaamste reden dat zij momenteel niet meer werkzaam is op de Broederschool eerste graad. Ik analyseerde de gegeven resultaten en schreef de verbanden die ik zag uit.

MEI 2025

Verder finaliseren van het rapport; uitschrijven van het voorwoord, abstract, discussie en besluit.

JUNI 2025

Indienen van het rapport.

6.2 Aanpak onderzoek

6.2.1 Onderzoeksplan

Om een antwoord te kunnen bieden op de vooropgestelde onderzoeksvragen zal er gebruik gemaakt worden van semigestructureerde interviews, een digitale vragenlijst en informatie uit verschillende literaire bronnen.

Allereerst worden er enkele secundaire scholen in Sint-Niklaas bevraagd. Er wordt een mail verstuurd naar de directies. In deze mail wordt kort het onderwerp en het doel van de bachelorproef voorgesteld, gevolgd door de vraag of ik een interview met hen mag afnemen. De kwalitatieve data die ik verzamel door deze interviews bieden een antwoord op de eerste onderzoeksvraag: 'In welke mate en op welke manier richten secundaire scholen in Sint-Niklaas collegiale visitatie in?'. De interviews die afgenomen worden zijn semigestructureerd. Deze kwalitatieve onderzoeksmethode heeft als voordeel dat, in dit geval de nieuwe, interviewer een vooropgestelde leidraad, zie bijlage 11.3, kan volgen maar er wel nog ruimte is voor improvisatie (Mortelmans, 2020).

Nadien, volledig onafhankelijk van de interviews met de directies en aanvangsbegeleiders, wordt er een vragenlijst opgesteld, zie bijlage 11.4, die kort voor de paasvakantie via Office Forms zal verstuurd worden naar alle startende leraren van de Broederschool eerste graad. Onder startende leraren verstaan we in dit geval de leerkrachten die niet langer dan één volledig schooljaar lesgeven op de Broederschool eerste graad.

Na het bekijken en analyseren van deze resultaten wordt een vervolginterview ingepland met de deelnemende leerkrachten. Deze interviews vinden één op één plaats in een veilige omgeving.

6.2.2 Waarborgen van de kwaliteit van het onderzoek

Door de interviews af te nemen d.m.v. een interviewleidraad zorg ik ervoor dat aan iedere school exact dezelfde vragen worden gesteld om zo een even uitgebreid beeld te krijgen van iedere school over het

onderwerp 'collegiale visitatie'. De directie of aanvangsbegeleider van de school wordt bevraagd aangezien zij normaal gezien het beste op de hoogte zijn van de werking van de aanvangsbegeleiding op de school en de plaats van collegiale visitatie hierin. Om een zo correct mogelijk antwoord te noteren op de gestelde vragen, worden de gesprekken opgenomen. Er wordt steeds vermeld dat de gegeven antwoorden geanonimiseerd worden, om zo te bekomen dat de participanten een zo open en eerlijk mogelijk antwoord geven op alle vragen. Deze gesprekken vinden steeds plaats in een veilige context, een lokaal waar enkel de interviewer en de geïnterviewde aanwezig zijn of een open ruimte met voldoende privacy. Deze twee zaken worden vastgelegd in de '*informed consent*', zie bijlage 11.5. Bij het opstellen van de interviewleidraad wordt vertrokken van de onderzoeksvraag (met deelvragen) om zo de geldigheid of interne validiteit te bewaken.

Verder in het onderzoek worden de startende leerkrachten van de Broederschool bevraagd. Deze bevraging gebeurt bewust op twee manieren en op twee verschillende momenten.

Eenzijds is er de digitale vragenlijst die afgenomen wordt via Office Forms, tot deze tool heeft iedere leerkracht op de Broederschool toegang. De vragenlijst is gebaseerd op de deelvragen van de onderzoeksvraag waarop een antwoord gezocht wordt, alsook op enkele literaire bronnen. Een struikelblok bij een digitale vragenlijst is dat je de vragen niet extra mondeling kan toelichten en de onderzoeker ook niet kan doorvragen. Vandaar het tweede luik, de één op één interviews met enkele startende leerkrachten die de enquête invulden. De basis voor dit interview zijn de gegeven antwoorden van de digitale vragenlijst. Dit soort interviews daagt de participant uit om op een diepgaandere manier te antwoorden, waarbij hij/zij bovendien meer controle heeft over de data die hij/zij levert (Howitt, 2010). Door triangulatie van de onderzoeksmethoden wordt bovendien de validiteit van dit onderzoek verhoogd.

6.2.3 Participerende scholen en leerkrachten

SECUNDAIRE SCHOLEN

SCHOOL	TYPE ONDERWIJS	FUNCTIE ONDERVRAAGDE
A	Gewoon secundair onderwijs (A/B-stroom, A-/D&A-/D-finaliteit)	Aanvangsbegeleider
B	Gewoon secundair onderwijs (A-stroom, D-finaliteit)	Pedagogisch directeur
C	Buitengewoon secundair onderwijs (OV3, OV4)	Aanvangsbegeleider
D	Gewoon secundair onderwijs (A/B-stroom, A-/D&A-/D-finaliteit)	Aanvangsbegeleider

STARTENDE LEERKRACHTEN

Leerkracht	Anciënniteit	Anciënniteit Broederschool	Onderwijsvak(ken)	Zij-instromer
LKR 1	2 jaar	1 semester	wiskunde	nee
LKR 2	1 jaar	1 jaar	Frans	nee
LKR 3	1 jaar	1 jaar	godsdienst	ja
LKR 4	1 jaar	1 jaar	PAV	nee

7 Resultaten

7.1 Interviews met scholen in Sint-Niklaas

7.1.1 Uitstroom van (startende) leraren

De probleemstelling over de uitstroom van startende leerkrachten kan bevestigd worden na de interviews met vier secundaire scholen te Sint-Niklaas. Twee van de vier bevraagde scholen gaven aan dat ze een groter uitstromingspercentage hebben bij startende leerkrachten dan wenselijk is. Als voornaamste reden geven zij hiervoor de (te) hoge werkdruk aan die de starters ervaren. Bijzonder hierbij is het feit dat dit twee scholen zijn met voornamelijk leerlingen in de arbeidsmarktfinaliteit. Starters geven aan dat ze het moeilijk hebben met klasmanagement en dat je als starter voldoende weerbaar moet zijn om uitdagende klassen de baas te kunnen. In drie van de vier ondervraagde scholen kwam naar voren dat er vooral een uitstroom is bij de meer ervaren leerkrachten, maar deze heeft een andere reden dan bij de starters. Zij vinden namelijk steeds vaker een job in het onderwijs dichterbij huis of ze willen een carrièreswitch tewerkstellen.

Ondanks het feit dat dus niet alle scholen een sterke uitstroom bij de starters ervaren, zijn ze zich wel allemaal bewust van de uitdagingen waar starters voor staan. Alle bevraagde scholen zetten dan ook sterk in op hun aanvangsbegeleiding en zien het belang van hun ondersteunde rol in.

7.1.2 Collegiale visitatie bij scholen in Sint-Niklaas

7.1.2.1 Collegiale visitatie binnen de aanvangsbegeleiding

Bij drie van de vier scholen is collegiale visitatie opgenomen als onderdeel van de aanvangsbegeleiding. Zij aanzien collegiale visitatie als een vooropgestelde verwachting, al dan niet beschreven in de engagementsverklaring. Geen van de scholen gaat formeel na (lees: nergens moet een starter een officieel document indienen) of de visitaties effectief uitgevoerd zijn. Ze willen er geen van al

bijkomend papierwerk van maken voor de startende leerkracht. Wel heeft de aanvangsbegeleider steeds de rol om dit op te volgen.

Enkel school C gaf aan hier nog niet toe gekomen te zijn. Hierbij is de oorzaak van het nog niet opleggen van een verwachting van de collegiale visitatie dezelfde als de reden waarom ze het instrument net wel zouden invoeren: de hoge werkdruk van startende leerkrachten. De aanvangsbegeleider is enorm begaan met het welzijn van haar starters en waakt sterk over de werklast die ze als aanvangsbegeleider oplegt. Wel gelooft ze heel sterk in de positieve effecten die collegiale visitatie kan hebben voor de verdere professionalisering van startende leerkrachten. Momenteel promoot ze wel aan de starters om langs te gaan bij bijvoorbeeld de praktijklessen die de leerlingen hebben. Zo zie je de leerlingen op een heel andere manier en in een andere context dan een klaslokaal. Om dit verder vorm te geven volgt ze bijscholingen omtrent collegiale visitaties en wil ze tegen volgende schooljaar een plan klaar hebben waarbij collegiale visitatie is opgenomen als vaste waarde in de aanvangsbegeleiding. Dit alles getuigt van het geloof dat de directies en aanvangsbegeleiders hebben in het instrument collegiale visitatie.

7.1.2.2 Inrichting van de collegiale visitaties

Duidelijk is het feit dat collegiale visitatie in opmars is. Drie van de vier scholen gaven aan dat ze hier vooral afgelopen vijf jaar meer op inzetten. Deze drie scholen richten collegiale visitatie allemaal op een vrij gelijkaardige manier in. Vaak heeft de aanvangsbegeleider of coach een verbindende rol tussen de starter en de meer ervaren leerkrachten. In school A wordt er gewerkt met peter- en meterschap. De startende leerkracht krijgt op basis van de vakken die hij/zij onderwijst een peter of meter toegewezen waarbij ze kunnen gaan observeren. Nergens was er sprake van het volledige vierstappenmodel (zie 2.1.5.2 Verloop). Soms wordt er wel eens een observatieformulier gebruikt en een nagesprek gevoerd maar nergens hoorde ik ‘het ideale proces’ beschreven zoals in de literatuur. De aanvangsbegeleider van school D gaf aan dat er wel een observatieformulier is, waarvan de pedagogische coördinatoren aangeven dat ze graag hebben dat dit gebruikt wordt. Toch merkt hij dat wanneer er gevraagd wordt dit formulier in te vullen, de drempel om te gaan visiteren wordt verhoogd.

“Ik zou collegiale visitatie omschrijven als een leermoment waarbij je met je ogen kan stelen van collega’s, maar waarbij je je eigen stijl van lesgeven wel waardig blijft.”

(aanvangsbegeleider school C)

7.1.2.3 Weerstand ten aanzien van collegiale visitatie

De drie scholen waar collegiale visitatie al wordt geïmplementeerd binnen de aanvangsbegeleiding, ondervinden soms weerstand tegenover de visitaties. Bij school D ondervinden ze deze weerstand vooral bij de meer ervaren leerkrachten. Zij zijn vaak weerhoudend maar willen zich er soms wel voor open stellen als je het vraagt. Toch merk je dat ze er zenuwachtig van worden, aldus de aanvangsbegeleider. De school die werkt met het peter- en meterschap (school A), ervaart soms ook weerstand. Dit uit zich in het feit dat leerkrachten soms liever niet ingaan op het aangaan van het peter- of meterschap omdat ze schrik hebben dat dit teveel werk met zich mee zal brengen aangezien hun stressfactor al hoog genoeg is.

“Eén van onze ervaren leerkrachten is daar heel ongemakkelijk over. Die zegt: als ik mijn deur toe doe, dan ben ik op mijn gemak.”

(aanvangsbegeleider school D)

Enkele keren kwam ook corona ter sprake. De veiligheidsmaatregel om het klaslokaal voldoende te verluchten heeft ervoor gezorgd dat er tot op de dag van vandaag vaker met de klasdeuren open wordt lesgegeven. Dit zorgt automatisch voor meer transparantie van de lespraktijken.

7.1.2.4 Aanwakkeren van de collegiale visitaties

Zowel in school A, B en D proberen ze regelmatig collegiale visitatie aan te wakkeren. Dit gebeurt in de drie scholen ook op een gelijkaardige manier. Ze richten zogenaamde 'opendeurweken' in. In deze periode hangen of plaatsen ze een poster, waslijn of doos in de leraarskamer waaraan of waarop leerkrachten hun naam en de naam van een collega kunnen noteren om aan te geven onder welke 'koppels' een collegiale visitatie plaatsvindt. School B gaf aan dit meerdere keren per jaar te doen en dat dit initiatief steeds wel de vooropgestelde doelstelling bereikt. Scholen A en D gaven aan dat het effect van dit soort initiatieven eerder beperkt is en vooral op korte termijn zorgt voor meerdere visitaties onder de leerkrachten. De directie van school A moedigt op elke personeelsvergadering de leerkrachten aan om bij elkaar op bezoek te gaan, al blijft het langetermijneffect wel uit. De aanvangsbegeleider van school D geeft nog mee dat er af en toe wel eens een dagbericht, poster of iets ludiek wordt gedeeld over collegiale visitatie, maar ook daar kunnen deze initiatieven niet zorgen voor een echte visitatiecultuur op school.

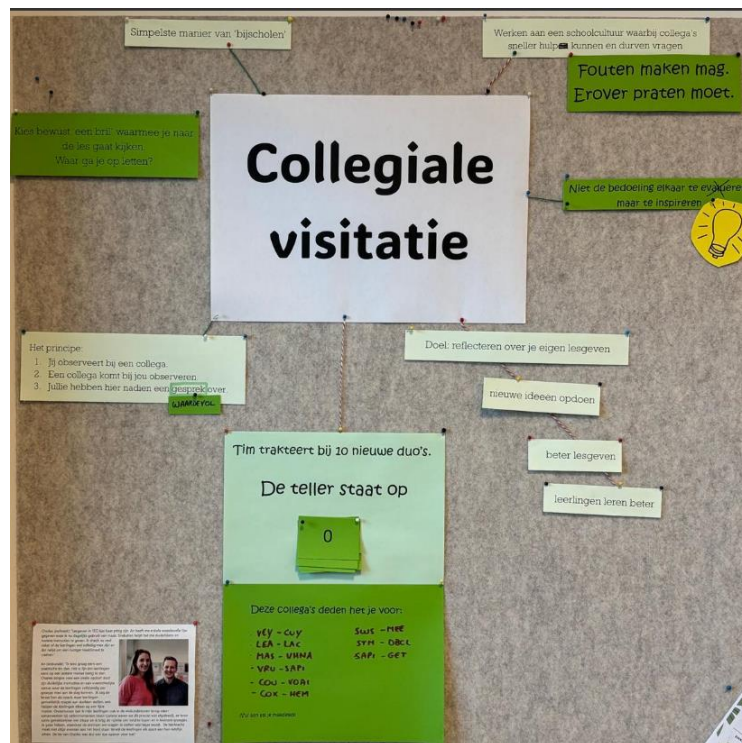
7.2 De huidige inrichting van collegiale visitatie op de Broederschool

Op de Broederschool, eerste graad is er één aanvangsbegeleider en één coach die de begeleiding van de startende leerkrachten op zich nemen. De aanvangsbegeleider staat in voor de meer praktische kant en maakt de startende leerkrachten wegwijs op de school en in de werking van de school. De coach verzorgt de andere begeleiding, zoals onder andere het opvolgen en begeleiden van de collegiale visitaties. Samen verzorgen ze de aanvangsbegeleiding op zowel het sociaal, persoonlijk als professioneel vlak, zie sectie 2.1.3.1. Hier wordt er verder ingegaan op de begeleiding op professioneel vlak, waarbinnen het instrument collegiaal visitatie zich situeert.

In het verleden zette de werkgroep collegiale visitatie al heel wat initiatieven op poten om deze vorm van professionalisering in te bedden in de schoolcultuur. Eerst en vooral wordt er stilgestaan bij het feit dat er een aparte werkgroep bestaat die werkt rond dit instrument. Deze werkgroep bestaat uit de aanvangsbegeleider en een gedreven leerkracht die collegiale visitatie verder vormgeven en implementeren in onder andere de aanvangsbegeleiding. Dit initiatief wordt ook door de directie gedragen. De verschillende zaken die al ondernomen zijn door de werkgroep gaan van een kort infomoment op de personeelsvergadering, waarin wordt aangetoond wat collegiale visitatie precies is en welke voordelen dit met zich mee kan brengen, tot concrete acties om leerkrachten aan te wakkeren om bij elkaar op bezoek te gaan. Een voorbeeld hiervan is te zien in figuur 5. Wanneer er een actie op poten wordt gezet, wordt hier wel op ingegaan en wordt er ook effectief meer gevisiteerd. Ondanks deze initiatieven blijkt dat het moeilijk blijft om iedere leerkracht (op lange termijn) mee te krijgen in dit verhaal, al merken ze wel al een toename in het aantal collegiale visitaties.

Ook de directie probeert collegiale visitatie onder de aandacht te brengen. Bij het vooraf opgestelde sjabloon voor de vakvergaderingen staan de acht geboden van een goede vakwerkgroep kort

opgesomd. Eén van deze geboden luidt als volgt: 'Deel good practices, geef samen les of doe een collegiale visitatie'. Het is aan de vakgroep om per gebod aan te vinken welke ze hebben volbracht binnen elk trimester.



Figuur 5. Infobord over collegiale visitatie in de leraarskamer van de Broederschool (2025).

7.3 Bevragingen startende leerkrachten van de Broederschool

7.3.1 Kennis van collegiale visitatie

Drie van de vier startende leerkrachten geven aan dat ze voor de start van het schooljaar nog nooit gehoord hadden van het instrument collegiale visitatie. Dit geldt dus zowel voor de zij-instromer als voor de leerkrachten die net de lerarenopleiding hebben afgerond. Allen kregen ze wel kennis van het begrip wanneer ze, op een eerder informele manier, werden ingelicht over het feit dat er van hen verwacht werd dat ze eens bij een collega-leerkracht een les moesten bijwonen. De informatie en de verwachtingen die hierover gecommuniceerd werden met de startende leerkracht, waren volgens LKR 1, 3 en 4 helder. Zowel mondeling als via mail werden ze meerdere keren herinnerd aan deze afspraak. Enkel LKR 2 gaf aan hier niet duidelijk van op de hoogte te zijn gesteld.

7.3.2 Visitatiecultuur op de Broederschool

De startende leerkrachten ervaren over het algemeen nauwelijks een drempel om aan een meer ervaren leerkracht te vragen of hij/zij op visitatie mag komen. LKR 3 zegt zelf heel weinig schroom te hebben om aan een collega-leerkracht te vragen of hij een les mag komen bijwonen. Enerzijds kan dit volgens hem toegeschreven worden aan zijn eigen, sociale, karakter. Anderzijds is de grootste factor volgens hem de goede band die hij heeft met meerdere collega's. Hij geeft hierbij wel aan dat hij toch vooral een gesprek over collegiale visitatie durft aangaan met de leerkrachten waarmee hij een betere band heeft.

“Ik denk dat er geen enkele leerkracht is hier in de eerste graad bij wie ik geen visitatie zou kunnen doen.”

(LKR 3)

LKR 4 ervaart dit anders. Zij geeft aan dat de band die ze heeft met de collega-leerkracht niet de doorslaggevende reden was om bij die leerkrachten dan ook effectief op bezoek te gaan. Ze filterde vooral op ‘welke leerkracht zou het best aansluiten bij mijn stijl van lesgeven en van welke leerkracht zou ik nu echt iets kunnen leren’. Verder voelde ook zij geen drempel om met deze leerkracht in gesprek te gaan om een mogelijke visitatie te plannen. Toch speelde de coach hierin wel een grote rol voor haar. Zij gaf steeds de namen van de leerkrachten bij wie ze graag op bezoek wou gaan door aan de coach. De coach nam dan de voortrekkersrol op zich om na te gaan wanneer ze samen een bezoek konden brengen aan de collega-leerkracht, ‘uitgekozen’ door de starter.

Alle bevroegde startende leerkrachten gaven aan dat hun eigen planning en de planning van hun collega’s de grootste drempel is om een collegiale visitatie te doen. Ook zien ze een verschil in het eerste en het tweede semester. Twee leerkrachten gaven aan dat ze vooral gevisiteerd hebben in het tweede semester omdat hier toen meer ruimte voor was.

“Timing is volgens mij een hele belangrijke. In die eerste maanden zit je op die rollercoaster en probeer je vooral om er niet af te vallen.”

(LKR 3)

7.3.3 De rol van de coach

LKR 1, 3 en 4 geven aan het gevoel te hebben goed begeleid te zijn door de coach. Vrijwel alle ondersteuning gebeurde op een eerder informele manier. Er waren geen vaste momenten waarop de startende leerkrachten samenkwamen met de coach. De coach polste daarentegen wel op regelmatige basis hoe de lessen verliepen en natuurlijk of ze al op bezoek zijn geweest bij een andere leerkracht. Deze aanpak wordt als aangenaam ervaren. Enkel LKR 2 gaf aan dat het voor hem niet duidelijk was wie zijn coach is. Een oorzaak voor deze miscommunicatie zou kunnen gevonden worden bij het feit dat LKR 2 drie jaar terug al eens eerder een interim heeft volbracht, waardoor ze hem niet als een echte starter aanschouwden.

Verder blijkt deze positieve band met de coach uit het feit dat alle startende leerkrachten aangeven dat ze vlot over hun eigen werkpunten kunnen communiceren. Deze vertrouwensband is noodzakelijk voor een goede werking van de aanvangsbegeleiding (Bosman et al., 1999).

De coach gaf ook steeds als optie dat hij mee wil gaan op visitatie, dit ervaarde vooral LKR 4 als een meerwaarde. De coach stuurt de observatie door de starter te wijzen op interessante zaken om te observeren, hij is als het ware een leidraad doorheen de visitatie. Wanneer de coach niet mee kan gaan op bezoek, voorziet hij zeker wel een nagesprek. Ook dit nagesprek gebeurt informeel maar ervaren alle leerkrachten wel als een grote meerwaarde. Ze geven zelf aan dat het net vreemd zou aanvoelen moest er geen nagesprek plaatsvinden.

7.3.4 Ervaren voordelen van collegiale visitatie

De startende leerkrachten die collegiaal gevisiteerd hebben, geven met een gemiddelde score van acht op tien aan dat ze na de observatie het gevoel hebben zich professioneel verder ontwikkeld te hebben. Alle bevroagde starters geven zelfs aan in de toekomst graag nog meer visitaties uit te voeren 'op vrijwillige basis'.

De meeste voordelen van collegiale visitatie, beschreven volgens Robbins (1991) in sectie 2.1.5.4, werden ook door de startende leerkrachten van de Broederschool ervaren. Zij geven aan dat ze na de visitaties een beter vermogen hebben om de eigen lespraktijk te analyseren. Alle bevroagde startende leerkrachten gaven aan dat ze meer te weten wouden komen over de verschillende werkvormen die hun collega's gebruiken om bepaalde inhoud aan te brengen. Daarbovenop geven ook alle starters die een visitatie uitvoerden aan dat ze na een collegiale visitatie een uitgebreider pakket van instructiestrategieën (lees: werkvormen) hebben aangeleerd. Ook hebben ze het gevoel betere lesprestaties af te leveren en dat het volgen van enkele collegiale visitaties een positief effect had op hun zelfvertrouwen. LKR 3 geeft hierbij aan dat hij dankzij een visitatie de bevestiging krijgt dat hij sommige dingen goed aanpakt omdat hij deze herkent bij de collega die hij observeert. Ook kregen ze op een anschouwelijke en snelle manier antwoorden op de vragen en onzekerheden over hun eigen lesgeven. Deze konden ze meteen toepassen in hun eigen lespraktijk.

Buiten het feit dat LKR 4 wel een voorstander is van collegiale visitatie, aangezien ze er veel uit geleerd heeft, vermeldde ze wel dat ze waakzaam is om trouw te blijven aan haar eigen lesstijl.

"Je wilt de collega te veel gaan 'nadoen'. Je wil geen zaken overnemen die niet bij jou passen."

(LKR 4)

7.4 Voorstellen aan de Broederschool

Om een antwoord te bieden op de vierde deelvraag van dit onderzoek worden volgende voorstellen gedaan aan de Broederschool. Deze voorstellen kwamen tot stand door input te halen uit de werking van de bevroagde secundaire scholen en de interviews met de startende leerkrachten. Alsook waren de vele gesprekken met aanvangsbegeleider en coach van startende leerkrachten van de Broederschool een bron van kennis die zelf al sommige pijnpunten blootlegde.

Het was geen eenvoudige opdracht om voorstellen te doen aan de Broederschool. Het mag zeker benoemd worden dat deze school zich al heel erg inzet om collegiale visitatie aan te wakkeren onder zowel de startende als de meer ervaren leerkrachten. Toch zijn er nog kansen die benut kunnen worden.

7.4.1 Uniforme informatie van buitenaf

Uit de verschillende gesprekken met de aanvangsbegeleiders en directies van enkele secundaire scholen in Sint-Niklaas kan worden vastgesteld dat elke school collegiale visitatie inricht volgens hun eigen interpretatie ervan. Vaak kwam dit neer op; het bezoeken van een collega en leren van elkaar. Dit is natuurlijk waar het allemaal om draait, maar hoe zo een effectieve visitatie er precies uitziet bleef vaak achterwege in de gegeven antwoorden. Toch blijkt uit mondeling overleg met Dries Vekemans, begeleider professionele ontwikkeling aan Thomas More, dat het belangrijk is dat leerkrachten op een school een gemeenschappelijke taal spreken, zo dus ook over hoe zo een collegiale visitatie er nu uitziet. Ook uit de bevraging van de startende leerkrachten blijkt dat zij geen (eenduidige) kennis over het gebruik en de voordelen van dit instrument hebben meegekregen vanuit de lerarenopleiding.

Belangrijk is dat leerkrachten vanuit eigen overtuiging collegiaal gaan visiteren. Hun intrinsieke motivatie ten opzichte van het instrument moet voldoende groot zijn, willen ze zich via collegiale visitatie verder gaan professionaliseren. De drie noodzakelijke behoeften die de wortels om de intrinsieke motivatie te doen groeien kunnen teruggevonden worden bij de zelf-determinatietheorie. Deze behoeftes worden beschreven in het 'ABC-model' (Universiteit Gent, z.d.). De leerkracht moet zich Autonoom voelen bij het hele proces van de collegiale visitatie; de leerkracht moet zelf kunnen kiezen bij wie hij op bezoek gaat of wie hij toelaat in zijn klaslokaal. Door de visitatie in twee richtingen te laten plaatsvinden en door met elkaar in gesprek te gaan creëer je verBinding. Competentie is de laatste behoefte beschreven door het 'ABC-model', en in dit geval de behoefte waar verder op kan ingezet worden bij de Broederschool. De leerkracht moet het gevoel hebben dat hij zinvolle dingen kan leren door bij een collega op bezoek te gaan. Wanneer deze behoefte er niet is, zal de leraar misschien niet overgaan tot een effectief bezoek (Frederix, 2025).

Het beter informeren van de leerkrachten over hoe een effectieve visitatie eruit ziet en welke voordelen deze vorm van professionalisering met zich mee kan brengen, lijkt me een aangewezen manier om de intrinsieke motivatie t.o.v. collegiale visitatie bij de leerkrachten in de Broederschool aan te wakkeren. In het verleden is hier door 'de werkgroep collegiale visitatie' al op ingezet, zie supra. Toch zie ik hier nog een kans liggen die benut kan worden; de leerkrachten informeren door een organisatie van buitenaf, die ze als betrouwbaar aanschouwen. Hierbij denk ik aan de scholengemeenschap waartoe de Broederschool behoort; scholengemeenschap WIJS!. Het zou een mogelijkheid kunnen zijn om via de aanvangsbegeleiding een vraag in te dienen bij de scholengemeenschap om op hun website/in real life info te bieden over het instrument collegiale visitatie. Dit kan in eender welke vorm zijn: een infobrochure, een webinar, een infosessie, een filmpje, een poster... Op deze manier zou je als school je leerkrachten verder maar vooral ook uniform kunnen informeren.

7.4.2 Hulp bij zelfperceptie

Eén van de voordelen, zoals hierboven beschreven, is het feit dat de startende leerkracht zich via collegiale visitatie kan professionaliseren op een gebied waar hij of zij nog moeilijkheden mee ervaart. Deze werkpunten kunnen worden aangegeven door de coach of de directie, na een observatie, en kunnen dienen als focus tijdens een bezoek aan een collega. Startende leerkrachten kunnen ook aan zelfreflectie doen om deze werkpunten te benoemen. Al blijkt uit een gesprek met de coach van de Broederschool, dat dit niet voor iedere starter even eenvoudig is. Ook uit de bevragingen van de startende leerkrachten blijkt dat zij soms moeilijkheden ervaren met het detecteren van de eigen werkpunten als leerkracht, zie supra. Om hier als coach en als aanvangsbegeleiding aan tegemoet te komen zouden ze aan de starter kunnen voorleggen om feedback te vragen van de leerlingen. De starter laat dus zijn werkpunten blootleggen door de percepties van de leerlingen te bevragen.

Men zou zich natuurlijk kunnen afvragen of dit betrouwbare en zo ook waardevolle feedback zal opleveren. Volgens Peter Van Petegem, hoogleraar onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen, is deze vorm van feedback relevant als je ze op de juiste manier afneemt en er eventueel ook een leergesprek (lees: bespreking van de resultaten) aan koppelt (De Wilde, 2024). Leerlingen zullen zich door de bevraging gehoord voelen, wat hun betrokkenheid op school ook alleen maar zal

doen toenemen. Slechte resultaten of een afkeer voor het vak zouden volgens Van Petegem de resultaten van de bevraging niet mogen beïnvloeden (op enkele uitzondering na). Volgens de Vlaamse scholierenkoepel (2024) ligt feedback vragen aan leerlingen in veel scholen nog gevoelig, ondanks het feit dat dit wel kan bijdragen aan je professionele ontwikkeling. Er gelden wel enkele 'spelregels': laat iedere leerling de vragenlijst invullen en niet enkel de geëngageerde, houd de vragenlijst anoniem en neem hem af in het midden van het schooljaar (De Wilde, 2024).

Om startende leerkrachten niet te belasten met het zelf opstellen van zo een vragenlijst, is er de feedbacktool van de Vlaamse Scholierenkoepel die gebruikt kan worden. Deze gebruiksvriendelijke tool kan de leerkracht zelf aanpassen, zo dat er juist datgene bevraagd kan worden waar zij een zicht op willen krijgen. Indien de leerkracht/de school opteert om toch een eigen platform te gebruiken, is het ook mogelijk om ter inspiratie de vragen uit de feedbacktool vrij te raadplegen.

De coach of aanvangsbegeleider zou deze info omtrent de feedbacktool kunnen meegeven aan de startende leerkrachten bij het begin van het schooljaar of op het moment waarbij de focus van een visitatie wordt bepaald.

7.4.3 Collegiale visitatie ingeven als gevolgde bijscholing

Collegiale visitatie verplichten in het eerste jaar van de aanvangsbegeleiding om zo de visitatiecultuur aan te wakkeren kan volgens Proev (z.d.) een effectieve strategie zijn (zie sectie 2.1.5.4). Bovendien kan deze verplichting verder verantwoord worden door het feit dat het Vlaams onderwijs het belang van collegialiteit en professionalisering wil verduidelijken door dit als basiscompetentie van de leerkracht op te nemen (de leraar als innovator en onderzoeker). Concreet houdt dit in dat een leerkracht, met betrekking tot het eigen didactisch en pedagogisch handelen, moet kunnen reflecteren, ervaringen delen met collega's en feedback verwerken (Vlaanderen onderwijs en vorming, 2018). Toch stellen Thurlings, van der Veen en de Laat (2012) dat je de keuze van de instrumenten die de leerkracht wil gebruiken om zichzelf verder te ontwikkelen beter aan de leerkracht zelf laat. Wel zou de directie van een school met het erkennen van collegiale visitatie als gevolgde bijscholing een signaal kunnen geven dat zij in deze professionaliseringsmethodiek vertrouwt en hoog in het vaandel draagt. Door de leerkrachten collegiale visitatie te laten ingeven als gevolgde bijscholing hanteer je een top-down initiatief met als doel een bottom-up initiatief van de leerkrachten zelf te bekomen.

Om dit voorstel verder te staven wordt er gekeken naar de mate waarin de directie invloed heeft op de motivatie van de leerkrachten om deel te nemen aan de professionaliseringsmethodiek collegiale visitatie. Op vlak van motivatie t.o.v. collegiale visitatie kan er in zekere mate een overeenkomst gevonden worden in de nodige condities voor het goed functioneren van professionele leergemeenschappen, hierna genoemd PLG. De mate van ondersteunend leiderschap is volgens Louis et al. (1996) en Louis en Marks (1998) één van de bepalende factoren voor het functioneren van PLG. Deze bepalende factor kan ook teruggevonden worden in de resultaten van het onderzoek van masterstudent Philipsen Brent (2014). Hij stelt dat de invloed van het leiderschap sterk bevestigd wordt aangezien dit vaak de doorslaggevende reden is tot deelname aan de collegiale visitaties.

Momenteel is er in de Broederschool geen vooraf bepaald aantal bijscholing dat een leerkracht per schooljaar dient te volgen. Leerkrachten kunnen de door hen gevolgde bijscholing ingeven via het digitaal platform van de school. Er wordt van elke leerkracht wel verwacht dat hij/zij zich verder professionaliseert, maar dit wordt niet erg nauw opgevolgd. De startende leerkrachten op de Broederschool dienen ook een portofolio bij te houden waarin de gevolgde bijscholing opgesomd staan, deze nemen ze mee naar het functioneringsgesprek met de directie.

7.4.4 Van participeren kan je leren

Op dit moment zet de Broederschool al sterk in op co-teaching bij o.a. bij het vak wiskunde. Dit voornamelijk bij de meer uitdagende klassen die minder sterk zijn in wiskunde en waarbij extra begeleiding aangewezen is. De leerkrachten die co-teachen geven zelf aan hier veel van te leren. Ze zien hoe de andere leerkracht bepaalde zaken op vlak van bijvoorbeeld werkvormen en klasmanagement aanpakt en kunnen hier inspiratie uit putten. Het plaatsen van twee leerkrachten voor één klas is natuurlijk niet haalbaar voor alle lessen en ook niet even aangewezen voor alle vakken. Vandaar het voorstel om een startende leerkracht slechts sporadisch eens mee te laten participeren met een vakcollega.

Door mee te participeren aan een les i.p.v. een les te observeren zou tegemoet kunnen gekomen worden aan 'het beoordelend karakter' dat collegiale visitatie nog met zich meedraagt (Van Cauteren, 2016). Als je samen een les kan geven zou dit beoordelend karakter kunnen vervagen, er is namelijk niet één iemand die de ander voortdurend bekijkt. Deze vorm van professionalisering zou ook zonder al te veel tijd moeten kunnen opgezet worden. Eerst en vooral moet de starter in contact komen met de meer ervaren vakleerkracht. Ook hier kan de coach weer een verbindende rol spelen. De leerkrachten kunnen onderling bekijken welke les ze samen zullen geven. Bij voorkeur kan het lesonderwerp een onderwerp zijn waar de startende leerkracht twijfels of onzekerheden over heeft. Op voorhand wordt de les en het bijbehorende lesplan besproken, zoals de meer ervaren leerkracht deze les gepland was om te geven. Samen kan dan besproken worden waar de starter mee kan helpen in het effectief geven van de les, bijvoorbeeld tijdens een oefenfase.

7.4.5 Focusgesprek als tool voor interne kwaliteitscontrole

De organisatie van de aanvangsbegeleiding blijkt uit meerdere studies van cruciaal belang te zijn voor iedere school. Het is een weg waarlangs de professionalisering van de startende leerkrachten kan bewerkstelligd worden, dit met het bieden van kwaliteitsvol onderwijs als doel (Vanleke, 2010). Onder de term interne kwaliteitszorg verstaan Deckers en Jacobs (1994) alle maatregelen die genomen worden door de school zelf om deze onderwijskwaliteit te bewaken en optimaliseren. Stakeholders (lees: ouders, leerlingen, lerarenopleiders, inspecteurs, VDAB, SERV...) zien een reflectieve schoolcultuur als een belangrijke voorwaarde om tot praktijkinzichten te komen (Vlaanderen onderwijs en vorming, 2015).

Om deze interne kwaliteitscontrole uit te voeren zou er een focusgesprek kunnen plaatsvinden waarbij er gereflecteerd wordt over de werking van de aanvangsbegeleiding. Een focusgesprek is een georganiseerde discussie waarbij de verschillende participanten een kenmerk gemeenschappelijk hebben, in dit geval startende leerkracht zijn, en met elkaar in interactie gaan rond een bepaald thema, in dit geval de aanvangsbegeleiding (Mortelmans, 2020). De aanvangsbegeleider en de coach kunnen de leiding nemen van het gesprek en zo optreden als moderatoren.

Tijdens dit focusgesprek zouden de verschillende onderdelen van de aanvangsbegeleiding die de startende leerkrachten doorlopen hebben kunnen bevestigd worden om zo na te gaan of de gewenste effecten al dan niet bereikt werden. In het bijzonder zouden er vragen kunnen gesteld worden die polsen naar de meerwaarde van het instrument collegiale visitatie voor de verdere professionalisering

van de startende leraren. Door actief te luisteren, samen te vatten en door te vragen op de gegeven antwoorden van de startende leerkrachten kan deze informatie verkregen worden (Mortelmans, 2020).

Door deze focusgesprekken systematisch, bijvoorbeeld steeds op het einde van het schooljaar te organiseren, voldoen ze aan een noodzakelijk kenmerk van zelfevaluatie volgens Deckers en Jacobs (1994). Tijdens het interview met school B vernam ik dat zij deze focusgesprekken tussen aanvangsbegeleiders en startende leerkrachten ook systematisch inrichten, met waardevolle gesprekken en resultaten als gevolg.

7.4.6 Aanvullende voorstellen

Op basis van mijn onderzoeksresultaten doe ik graag nog enkele aanvullende voorstellen. Deze zijn zeker niet minder waardevol maar kunnen wel beknopter beschreven worden.

- De startende leerkrachten van de Broederschool geven aan dat ze een meerwaarde ervaren wanneer de coach mee gaat op visitatie. De coach geeft aandachtspunten mee waar de starter op kan focussen tijdens de observatie. Natuurlijk komt hier dan weer de praktische kant bij kijken, die maakt dat het niet eenvoudig is om een moment vast te leggen waarbij zowel de coach als de startende leerkracht vrij is én er op dat moment ook een 'interessante' les gegeven wordt door een collega om bij te gaan observeren. Uit de interviews blijkt ook dat er niet standaard een observatieformulier wordt meegegeven of aangeboden aan de starters. Ik zou hen aanraden dit wel aan te bieden, zodat ze er gebruik van kunnen maar niet van moeten maken. Zo wordt er enkel een extra hulpmiddel aangeboden maar geen extra administratieve drempel gevormd. Dit formulier zou de aanvangsbegeleiding kunnen plaatsen in de gedeelde Google Drive map waar de starters ook nu al enkele algemene documenten kunnen terugvinden.
- Uit de bevraging van de startende leerkrachten blijkt dat de visitatie vrijwel altijd in één richting plaatsvond; de starter die een les van een meer ervaren leerkracht observeert. Toch streef je best naar deze wisselwerking om te voldoen aan de 'B' van verBinding in de ABC-motivatietheorie. Ook valt op te merken dat daardoor een voordeel voor de meer ervaren leerkracht verloren gaat. De starters waarbij de visitatie niet in de omgekeerde richting plaatsvond geven aan dat ze niet het gevoel hebben gehad zaken bijgebracht te hebben aan de meer ervaren leerkracht.
- Drie van de vier bevraagde startende leerkrachten geven aan dat ze enkel een bezoek hebben gebracht aan een vakcollega. Toch blijkt uit een Noorse studie dat het voor de geobserveerde veiliger aan kan voelen wanneer de observator beperkte kennis heeft over de vakinhoud. Dit maakt namelijk dat de focus niet ligt op de inhoud die gegeven wordt maar wel op hoe deze wordt aangebracht en op de leerlingen zelf (Sundset et al., 2022).
- Probeer collegiale visitatie niet op te dringen maar wel regelmatig onder de aandacht te brengen. De Broederschool nam collegiale visitatie al op in het sjabloon van de vakvergaderingen en wordt regelmatig benoemd op personeelsvergaderingen. Toch ligt er volgens mij nog een mogelijkheid om collegiale visitatie ook te benoemen bij bijvoorbeeld een tuchtklassenraad. Laat collegiale visitatie een hulpmiddel zijn voor de leerkrachten die moeilijkheden hebben met hun klasmanagement bij uitdagende klassen. Bovendien creëer je hierdoor ook een uniform verwachtingsmodel. Wanneer er tijdens het ene lesuur heel andere regels en afspraken gelden dan tijdens het andere lesuur wordt niet dezelfde taal gesproken

binnen de school. Collegiale visitatie zou kunnen bijdragen aan het vormen van structuur, eenduidigheid en voorspelbaarheid in de schoolomgeving wat maakt dat je klasmanagement des te effectiever zal zijn (Lievens, 2025).

8 Discussie

8.1 Interviews met scholen uit Sint-Niklaas en bevraging startende leerkrachten van de Broederschool

TALIS-onderzoek (2018) geeft aan dat Vlaamse leerkrachten steeds vaker collegiaal visiteren, dit kan bevestigd worden door de resultaten van dit onderzoek. Secundaire scholen in Sint-Niklaas geven namelijk aan dat het een onderwerp is dat zeker de laatste jaren wel leeft binnen de aanvangsbegeleiding. De uitvoering van deze professionaliseringsmethode neemt verschillende vormen aan. Zoals beschreven in de literatuur dient een effectieve collegiale visitatie altijd te bestaan uit vier stappen, zie sectie 2.1.5.1. Toch merk je dat dit in de praktijk niet altijd mogelijk is. Eén van de stappen die vaak dreigt overgeslagen te worden is stap twee, het voorgesprek. De startende leerkrachten gaven aan dat dit praktisch niet altijd mogelijk was en bovendien werden ze niet op de hoogte gesteld van het feit dat dit 'belangrijk' was. Ondanks het overslaan van deze stap, waarin dus ook niet expliciet vernoemd kon worden dat deze visitatie niet als bedoeling heeft om te beoordelen, gaven de starters aan dat ze geen weerstand ondervonden van de meer ervaren leerkracht.

Ook werd er in de Broederschool bij geen enkele visitatie een observatieformulier gebruikt. Starters gaven aan dat ze hier op het eerste gezicht niet meteen de meerwaarde van inzien. LKR 4 zou dit formulier zelfs net als een afleiding aanschouwd hebben. Volgens haar zou haar focus te veel gaan naar 'ik moet dit formulier invullen' i.p.v. naar datgene dat ze wenst te observeren. Ook de aanvangsbegeleider van school D ziet dit formulier eerder als extra administratieve ballast, die de leerkrachten enkel (nog meer) zou doen afschrikken om collegiaal te visiteren. Dit kan in overeenstemming gebracht worden met de bezorgdheden van de aanvangsbegeleider van school C, beschreven in sectie 4.1.2.1.

Gezien de complexiteit van de redenen die de uitstroom van de startende leerkrachten veroorzaken zoals de te hoge werkdruk, administratieve taken, *work-life balance*... (Struyven en Vanthournout, 2014), is de bijdrage die collegiale visitatie kan leveren aan de retentie van startende leerkrachten eerder beperkt te noemen. Meerdere literaire bronnen zoals Burgess et al. (2020) en Robbins (1991) sommen tal van voordelen op die collegiale visitatie kan bieden voor een (startende) leerkracht. Toch valt op te merken dat de ervaren voordelen bij de startende leerkrachten eerder beperkt zijn in omvang. Niet alle opgesomde voordelen werden door meerdere startende leerkrachten van de Broederschool aangevinkt in de digitale vragenlijst zoals een sterkere professionele band met de collega en een meer samenhangende schoolcultuur.

Uit de resultaten van zowel de digitale vragenlijst als de één op één interviews blijkt dat de aanvangsbegeleiding in de Broederschool over het algemeen heel informeel gebeurt. De startende leerkrachten geven aan dat ze dit een aangename manier van werken vinden. Deze manier van werken

is ook zo afgesproken met de directie. De coach van de startende leerkrachten geeft aan dat hij ook enkel deze taak op zich wil/kan nemen als de bijkomende administratieve taken tot een minimum beperkt zijn. Toch denk ik dat de school hier waakzaam moet zijn om voldoende opvolging te voorzien en zo ook de kwaliteit te bewaken. Ook staat nergens het beleid van de coach, waarin beschreven staat welke begeleiding hij biedt en de vorderingen hiervan, beschreven. Mogelijk kan het strikter bijhouden van deze gegevens voor meer duidelijkheid zorgen voor zowel de coach zelf als de startende leerkrachten. Ook zouden miscommunicaties zoals gebeurd bij LKR 2 in de toekomst misschien vermeden kunnen worden.

Alle bevraagde startende leerkrachten geven aan dat ze het een goede zaak zouden vinden mochten ze lesobservaties bij een collega-leerkracht kunnen ingeven als gevolgde bijscholing. Ook de aanvangsbegeleiding van de Broederschool, school A, B en C gaven al mee dat zij potentieel zagen in dit voorstel. Enkel de aanvangsbegeleider van school D is hier geen voorstander van.

“Als je dat door leerkrachten ook al laat ingeven als gevolgde bijscholing, waar trek je dan de grens? Dan is een boek lezen over onderwijs ook al een bijscholing...”

(aanvangsbegeleider, school D)

8.2 Huidige inrichting van collegiale visitatie in de Broederschool en voorstellen aan de Broederschool

Momenteel organiseert de Broederschool regelmatig enkele initiatieven om ook bij de meer ervaren leerkrachten collegiale visitatie aan te wakkeren. Een voorbeeld hiervan is de korte voorstelling van wat collegiale visitatie nu juist is en waarbij kort werd vermeld wat de voordelen hiervan zijn, zoals ook beschreven is sectie 5.2. Toch bleek ook dit initiatief eerder een kortetermijneffect te hebben. Om hier aan tegemoet te komen is er het voorstel om de leerkrachten te informeren van buitenaf, bijvoorbeeld door de scholengemeenschap WIJS!, waartoe de Broederschool behoort. Na een gesprek met de directeur van de Broederschool, bleek dat hij niet zou durven beweren dat leerkrachten info aangeboden door de scholengemeenschap als betrouwbaarder, en zo ook effectiever, zouden aanzien dan info verkregen door collega-leerkrachten.

Het voorstel om startende leerkrachten mee te laten participeren aan een les van een meer ervaren leerkracht houdt als nadeel in dat de opzet die nodig is om een starter mee te laten participeren aan een les, praktisch haalbaar moet zijn. Startende leerkrachten geven nu al aan dat het vaak moeilijk is om een collegiale visitatie in te plannen, wat in vergelijking met het mee participeren minder tijd en organisatie vraagt.

Een focusgroep oprichten op het einde van elk schooljaar om de kwaliteit van de aanvangsbegeleiding te bewaken kan niet zomaar worden aanzien als een makkelijk, goedkoop en effectief middel ter interne kwaliteitscontrole. Wanneer de interviewer de aanvangsbegeleiding zelf is, moet er als kanttekening gemaakt worden dat het mogelijk is dat de startende leerkrachten sociaal-wenselijke antwoorden gaan geven aangezien ze anders directe kritiek uiten op hun begeleider(s). Ook is het niet vanzelfsprekend een focusgroep te leiden. Van de moderator wordt er immers veel verwacht gezien de grote factor die hij/zij heeft in het succes van een focusgroep. Daarom is het niet onbelangrijk te vermelden dat het zeker een gunstig effect kan hebben op de betrouwbaarheid van de resultaten dat de leider van de focusgroep zich inleest/laat begeleiden om de nodige expertise te verwerven (Mortelmans, 2020).

Het voorstel waarbij je collegiale visitatie niet alleen inzet om te leren van de leerkracht, maar ook om te zien hoe leerlingen zich gedragen bij andere vakken, moet ook genuanceerd worden. Op de vraag

‘Welke nadelen zijn er volgens u verbonden aan collegiale visitaties/welke struikelblokken heeft u zelf ondervonden?’ gaf leerkracht 1 onderstaand antwoord:

“Het enige nadeel is dat naar mijn mening de leerlingen automatisch 'braver' zijn als er een tweede leerkracht in de klas zit. Ze zullen misschien niet helemaal dezelfde gedragingen stellen als anders.”

(LKR 1)

Het gedrag van de leerlingen observeren tijdens het bijwonen van een les van een collega, kan dus een vertekend beeld geven. Een collegiale visitatie blijft bovendien ook steeds een momentopname.

8.3 Limitaties van het onderzoek

Allereerst kan worden vermeld dat in deze bachelorproef startende leerkrachten regelmatig als beginners met tekorten worden aanschouwd en onvoldoende als leerkrachten met belangrijke troeven voor een school, zoals ook in andere literaire bronnen wordt vastgesteld door Kelchtermans (2019).

Een antwoord geven op een deel van de onderzoeksvraag waarbij in vraag gesteld wordt in welke mate de startende leerkrachten van de Broederschool een bijdrage ervaarde van collegiale visitatie aan hun ondersteuning als starter, is niet volledig gelukt. Achteraf gezien bleek dit een te open vraag te zijn om binnen het beperkte bestek van dit onderzoek een degelijk antwoord op te kunnen bieden.

De externe validiteit van dit onderzoek is eerder laag. Gezien de beperkte omvang van dit onderzoek waarbij er een beperkt aantal bevraagde secundaire scholen en startende leerkrachten deelnamen, kunnen de resultaten niet gegeneraliseerd worden naar een grotere populatie, namelijk alle secundaire scholen in Vlaanderen en alle startende leerkrachten.

Dit kwalitatieve onderzoek werd opgezet en uitgevoerd door slechts één onderzoeker. Hierbij werd er meerdere keren gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews die zowel opgesteld als afgenomen werden door dezelfde persoon. Hierbij is vooringenomenheid niet uit te sluiten en kunnen de resultaten hierdoor beïnvloed zijn.

Ook waren de startende leerkrachten op de hoogte dat hun gegeven antwoorden zullen beschreven worden in dit werk, en zo ook gelezen konden worden door hun collega-leerkrachten, aanvangsbegeleiders en directie. Ondanks het feit dat hun namen in dit werk niet genoemd worden, bestaat hierdoor de kans dat ze sociaal-wenselijke antwoorden gaven.

8.4 Voorstellen voor vervolgonderzoek

“Als je het echt wil stimuleren, mijn inziens, zet gewoon in op de relaties tussen de leerkrachten.”

(LKR 3)

Een uitspraak die LKR 3 gaf in het één op één interview is interessant om op te nemen in vervolgonderzoek naar collegiale visitatie in andere secundaire scholen. In dit werk werd kort

besproken dat leerkrachten een lagere drempel ervaren om een collegiale visitatie te plannen bij een leerkracht met wie ze een goede band hebben. Nagaan in hoeverre de onderlinge relaties van leerkrachten in een school invloed hebben op de visitatiecultuur kan verder onderzocht worden, alsook of vooringenomenheid hier geen beperkende functie heeft op de effectiviteit van de visitatie. Ook kan er nog onderzoek gedaan worden naar het belang van een draagvlak voor het opzetten en slagen van informele professionaliseringsmethoden zoals collegiale visitatie. Meer specifiek zou kunnen nagegaan worden welke elementen een positief of negatief effect uitoefenen op dit draagvlak. Hierbij kan ook nagegaan worden in hoeverre de directie van een school deze krachtige leeromgeving mee kan creëren.

Om de bekomen resultaten sterker te onderbouwen en zo ook betrouwbaarder te maken, zou het interessant kunnen zijn om een grotere maar ook een meer heterogenere steekproef te hanteren. Misschien kan er dan ook nagegaan worden of de ligging en het onderwijstype van de school een invloed hebben op de mate waarin collegiale visitatie wordt ingezet, de weerstand t.o.v. dit instrument, de percepties van de leerkrachten t.o.v. deze professionaliseringsmethode...

9 Besluit

In dit besluit wordt er teruggekoppeld naar de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen.

Onderzoeksvraag

Hoe kan collegiale visitatie bijdragen aan de ondersteuning en professionalisering van startende leerkrachten in de eerste graad van de Broederschool te Sint-Niklaas?

Er kon op basis van het onderzoek van deze bachelorproef niet duidelijk aangetoond worden in welke mate collegiale visitatie een bijdrage leverde aan de ondersteuning van de startende leerkrachten van de Broederschool.

Wel kan worden bevestigd dat de startende leerkrachten van de Broederschool het gevoel hebben zich verder professioneel ontwikkeld te hebben door het visitatieproces te doorlopen. Vooral het betere vermogen om de eigen lespraktijk te analyseren en het verwerven van een uitgebreider pakket aan instructiestrategieën gaven ze aan als merkbare voordelen.

Deelvraag 1

In welke mate en op welke manier richten secundaire scholen in Sint-Niklaas collegiale visitaties in?

Collegiale visitatie is in opmars en wint aan belangstelling. Bij alle bevraagde secundaire scholen in Sint-Niklaas wordt er aan collegiale visitatie gedaan, of is men een plan aan het uitwerken deze professionaliseringsmethode te implementeren. Overal krijgt collegiale visitatie een plaats binnen de aanvangsbegeleiding. Deze visitaties worden nergens op een formele manier verplicht en opgevolgd, wel staan ze beschreven als een uitdrukkelijke verwachting. Iedere school geeft ook een lossere invulling aan het begrip collegiale visitatie dan beschreven in de literatuur. Twee van de drie scholen waar men regelmatig initiatieven opzet om collegiaal te visiteren, merken dat het effect van deze acties eerder beperkt en van korte duur is.

Deelvraag 2

Welke percepties en ervaringen hebben startende leerkrachten van de eerste graad van de Broederschool te Sint-Niklaas met collegiale visitatie als onderdeel van hun aanvangsbegeleiding?

Voor de start van het schooljaar 2024-2025 wist slechts één startende leerkracht van de Broederschool, eerste graad, wat collegiale visitatie precies betekende. Tijdens dit schooljaar voerden drie van de vier bevroegde startende leerkrachten van de Broederschool minstens één visitatie uit. Zij die een visitatie uitvoerden geven aan hier een positief gevoel aan over te houden. Dit uit zich in het feit dat ze ook collegiaal willen gaan visiteren in de komende schooljaren zonder dat dit aan hen is opgelegd als een verwachting of verplichting. Alle starters raden collega-leerkrachten aan ook collegiaal te visiteren aangezien zij er veel van opgestoken hebben. Dit op het vlak van het gebruik van verschillende werkvormen, het analyseren van hun eigen lespraktijken, de geleverde lesprestaties en hun zelfvertrouwen.

Deelvraag 3

Welke factoren bevorderen of belemmeren de implementatie van een visitatiecultuur binnen de eerste graad van de Broederschool te Sint-Niklaas?

De initiatieven opgezet door de werkgroep 'collegiale visitatie' bevorderen de visitatiecultuur, maar dan wel eerder op de korte termijn.

Startende leerkrachten van de Broederschool geven aan dat ze nauwelijks een drempel ervaarden om een bezoek 'aan te vragen' bij de meer ervaren leerkrachten. De goede band met de coach en met de meer ervaren leerkrachten zijn hier volgens hen de oorzaak van.

Door collegiale visitatie als een vaste waarde te implementeren in de aanvangsbegeleiding kan de visitatiecultuur van hieruit verder groeien. Ook door collegiale visitatie regelmatig ter sprake te brengen bij personeelsvergaderingen en vakvergaderingen maakt dat het onderwerp leeft op school.

Deelvraag 4

Hoe kan 'de visitatiecultuur' in de eerste graad van de Broederschool aangewakkerd worden?

Het verderzetten van de huidige initiatieven die worden ondernomen is bevorderend voor de visitatiecultuur. Collegiale visitatie is hierdoor namelijk regelmatig het gespreksonderwerp in de leraarskamer. De leerkrachten grondiger informeren over de voordelen van collegiale visitatie kan hen verder intrinsiek motiveren. Ook het inzicht dat je niet alleen een visitatie kan doen met de focus op de leerkracht, maar ook op de houding van de leerlingen, kan nog extra benadrukt worden. Dit door bijvoorbeeld een observatie te zien als middel om tot een oplossing te komen bij een casus van een tuchtklassenraad.

Uit de bevraging van startende leerkrachten en de gesprekken met de aanvangsbegeleiding blijkt dat starters het vaak nog moeilijk hebben met het (h)erkennen van hun eigen werkpunten. Het bevragen van de leerlingen zou een middel kunnen zijn om tot deze inzichten te komen waardoor het vastleggen van een focus van de observatie vergemakkelijkt zou kunnen worden.

De directie kan ook een rol spelen door haar visie op het instrument kenbaar te maken door concrete maatregelen te nemen zoals collegiale visitatie gelijkstellen aan een georganiseerde interne of externe bijscholing.

De aanvangsbegeleiding kan inzetten op het controleren van de effectiviteit van de middelen die ze inzetten om startende leerkrachten te ondersteunen en verder te professionaliseren. De kwaliteit van de aanvangsbegeleiding kan geëvalueerd worden door op het einde van elke schooljaar een focusgroep in te richten met de startende leerkrachten.

10 Bibliografie

- Beck, C., D'Elia, P., & Lamond, M. W. (2014). *Easy and effective professional development: The power of Peer observation to improve teaching*. New York: Routledge.
- Bergen, T., & Veen, K. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwing: waarom is het zo moeilijk? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.
- Bergen, T., & Vermunt, J. (2008). Het leren van leraren op de werkplek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 45-53.
- Bosman, L., Detrez, C., & Gombeir, D. (1999). *Coach zijn van beginnende en andere leraren*. Diegem: Kluwer Editorial.
- Briole, S., & Maurin, E. (2019). Does evaluating teachers make a difference? *IZA Discussion Paper*. No. 12307.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3). DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Burgess, S., Rawal, S. & Taylor, E.S. (2021). Teacher peer observation and student test scores: Evidence from a field experiment in English secondary schools. *Journal of Labor Economics*, 39(4), 1155-1186.
- Cautreels, P. (2008). *Met beginnende leraren op weg naar professionaliteit*. Mechelen: Plantyn
- Commissie van wijzen. (z.d.). *Prioriteit voor professionaliteit (rapport)*. Vlaanderen onderwijs en vorming.
- Deckers, J. & Jacobs, J. (1994). *Zelfevaluatie en visitatie. Instrumenten voor kwaliteitszorg in de autonome school*. Houten: Educatieve Partners Nederland.
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel: een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- De Vos, S., De Wilde, J., & Beusaert, S. (2018). *Start to Teach: Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs*. Antwerpen: Garant
- De Witte, K., De Cort, W., Tobback, I., Van Belle, J., Schelfout, W., Tanghe, E., Smet, M., Vansteenkiste, S. (2024). *De in- en uitstroom in het lerarenberoep in vergelijkend perspectief (rapport)*. Vlaanderen onderwijs en vorming.
- De Wilde, B. (2023). *Professionalisering van leraren: werk op de plank of nuance op z'n plek?* Klasse. Geraadpleegd op 24 oktober, van <https://www.klasse.be/633788/professionalisering-van-leraren-werk-op-de-plank-of-nuance-op-zn-plek/>
- De Wilde, B. (2024). *Feedback: leer van je leerlingen*. Klasse. Geraadpleegd op 14 april 2025, van <https://www.klasse.be/174399/feedback-vragen-aan-je-leerlingen/>

- De Witte, K., Surma, T., Van Nieuwenhuysse, K., De Cooman, R., Struyve, C., Decin, G., Jans, N. (2023). *Hoe kunnen lerarenopleidingen en hoger onderwijsinstellingen bijdragen aan het verminderen van het lerarentekort* (rapport). Leuven: KU Leuven.
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272.
- Diepstraten, I., & Evers, A. (2012). *Leraren Leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren* (rapport). Heerlen: Open Universiteit.
- De Morgen, (2021). *Minister Weyts lanceert 10 voorstellen om lerarentekort aan te pakken: 'Krampachtige vlucht vooruit', zegt oppositie*. Geraadpleegd op 24 oktober, van <https://www.demorgen.be/nieuws/minister-weyts-lanceert-10-voorstellen-om-lerarentekort-aan-te-pakken-krampachtige-vlucht-vooruit-zegt-oppositie~b08ef2f8/>
- Elchardus, M., Kavadias, D., & Siongers, J. (2000). Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Samenvatting van het onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs. *Tijdschrift voor Volkscultuur in Vlaanderen*, 224(4), 326-382.
- Encyclo. (z.d.). *Professionalisering*. Geraadpleegd op 12 mei 2025, van <https://www.encyclo.nl/begrip/professionalisering#:~:text=de%20professionalisering%20zelfst.,door%20de%20beroepsgroep%20erkende%20nascholing.>
- Fiorucci, M., Moretti, G. (2024). *The training of mentor teachers for newly hired teachers in Italy*. Rome: Roma Tre-press.
- Flores, M.A., Santos, P., Fernandes, S., Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: key issues to sustain quality teacher education. *Journal of teacher education for sustainability*, 16(2), 39-53.
- Frederix, S. (2025). *Collegiale visitatie: "Leraren moeten meer spieken"*. Klasse. Geraadpleegd op 13 april 2025, van <https://www.klasse.be/214572/collegiale-visitatie-leraren-moeten-meer-spieken/>
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and teacher education*, 22(2), 179-193. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.004>
- Graham D. H. , Georgiou, H. , Lloyd, H., Tzioumis, V., Herkes, S. & Sharma, M. (2020). 'It's hard to grow when you're stuck on your own': enhancing teaching through a peer observation and review of teaching program. *International Journal for Academic Development*, 26(1), 54-68. DOI: 10.1080/1360144X.2020.1819816
- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489-503. DOI: <https://doi.org/10.1080/0307507042000236380>
- Heijmans, J. (2006). *Groeien in je vak met collegiale visitatie* (rapport). E&S Praktijkreeks 1.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace* [doctoraatsthesis]. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hooijer, J., Amerfoort, D. van, & Willemse, S. (2012). *Samen werken en samen leren binnen de Bisschop Möller Stichting* (rapport). Heerlen: Open Universiteit.
- Howitt, D. (2010). Qualitative interviewing. In Van Hove, G., & Claes, L. (Red.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools*. Harlow: Pearson Education.

Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De staat van het Onderwijs* (rapport).

Ivarsson, L. (2019). What's in It for Me? - Peer Observation of Teaching: Experiences from a Primary School in Sweden. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(3), 128-141. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.3.7>

Jokinen, H., Heikkinen H.L.T., & Morberg, A. (2012). The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. In P. Tynjälä, M.J. Stenström, M. Saarnivaara (Red.), *Transitions and Transformations in Learning and Education*. Dordrecht: Springer.

Katholiek onderwijs Vlaanderen. (z.d.) *Waarom professionaliseren*. Geraadpleegd op 7 oktober 2025, van <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/visie-op-professionaliseren/waarom-professionaliseren>

Kelchtermans, G. (2019). Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. In A. Sullivan, B. Johnson & M. Simons (Red.), *Attracting and Keeping the Best Teachers*. Singapore: Springer.

Kelchtermans, G. (2019). *Een beginnende leerkracht is een troef voor elke school*. KULeuvenblogt. Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://kuleuvenblogt.be/2019/08/23/een-beginnende-leerkracht-is-een-troef-voor-elke-school/>

Kools, Q. (2011). *Future proof: professionaliteit van leraren en lerarenopleiders*. Lectorale rede, Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Leysen, A. (2015). *De percepties van beginnende leraren in het basisonderwijs op aanvangsbegeleiding* [masterthesis]. Gent: Universiteit Gent.

Lievens, N. (2025). *Van sancties naar verwachtingen: de kracht van een uniform verwachtingsmodel in het onderwijs*. Vernieuwonderwijs. Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://vernieuwonderwijs.nl/van-sancties-naar-verwachtingen/>

Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575. DOI: <https://doi.org/10.1086/444197>

Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., & Extremera, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141–151. DOI: <https://doi.org/10.5093/PI2020A10>

Mortelmans, D. (2020). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (3de editie). Leuven: Acco.

Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>

Neut, I. van der, Nijman, D.J., Teurlings, Ch., Heikoop, S. (IVA), Boer, P. den, Horst, J. van der, & Hövels, B. (2011). *Professionalisering in het primair onderwijs* (rapport). Heerlen: Open Universiteit.

- Nobel, E., Blomström, V., & Wennerberg, J. (2019). Utvecklingsprogram för kollegialt lärande – Auskultation med återkoppling och kollegiala samtal. *Stockholm University Open Educational Resources*, 9(1), 78-84. DOI: <https://doi.org/10.17045/sthlmuni.9735035.v1>
- Norbury, L. (2001). Peer observation of teaching: A method for improving teaching quality. *New Review of Academic Librarianship*, 7(1), 87–99. DOI: <https://doi.org/10.1080/13614530109516823>
- Perryman, J. & Calvert, G. (2019). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Philipsen, B. (2014). *Collegiale observaties en feedback in het Vlaams secundair onderwijs: een exploratieve studie naar de percepties en ervaringen van leraren* [masterthesis]. Universiteit Gent.
- Piot, L., Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). De beroepsbeleving van beginnende leerkrachten in concentratiescholen. *Pedagogische studiën*, 86(2), 130-146.
- Proev. (z.d.). *Collegiale visitatie*. Geraadpleegd op 14 mei 2025, van <https://proev.be/doeltreffend-evaluatiebeleid/beleidsuitvoering-en-evaluatie/collegiale-visitaties>
- Rots, I. (2023). Kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding een must voor starters. *Basis*, 130(7).
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Alexandrië: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world* (rapport). Parijs: OECD.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skarsgård, K. (2024). *Method for teaching observation can strengthen the collegial body*. Universitets Läraren. Geraadpleeg op 4 november 2024, van <https://universitetslararen.se/2024/05/16/method-for-teaching-observation-can-strengthen-the-collegial-body/>
- Stichting leerKRACHT. (z.d.). *Collegiale visitatie*. Geraadpleegd op 20 november 2024, van <https://stichting-leerkracht.nl/kennisbank/collegiale-visitatie/>
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Sundset, M.A., & Sandvoll, R. (2022). Academic Development through a Collective Approach – Introducing Peer Observation of Teaching in a Multidisciplinary Faculty: Academic Development through a Collective Approach. *Nordic Journal of STEM Education*, 6(1), 16-27. DOI: <https://doi.org/10.5324/njsteme.v6i1.4260>
- Thurlings, M. (2012). *Peer to peer feedback: A study on teachers' feedback processes* [doctoraatsthesis]. Heerlen: Open Universiteit.
- Thurlings, M., van der Veen, D., & de Laat, M. (2012). Professionaliteit van docenten: Het belang van peers. Heerlen: Open Universiteit.

Universiteit Gent. (z.d.). *De voedingsbodem van motivatie: de psychologische basisbehoeftes*.

Geraadpleegd op 4 november 2024, van

<https://sites.google.com/view/motiverendlesgeven/motivatie/abc-van-motivatie>

Van Cauteren, B. (2016). *Haal de leerkracht van zijn eiland: collegiale visitatie bij leerkrachten in het secundair onderwijs in Vlaanderen* [masterthesis]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Van Laere, M. (2016). *Leren van elkaar is efficiënter dan formeel leren*. Klasse. Geraadpleegd op 4 november 2024, van <https://www.klasse.be/35086/leren-elkaar-overal/>

Vanleke, N. (2010). *Aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten in het basisonderwijs. Onderzoek naar de factoren die de aanvangsbegeleiding in de praktijk beïnvloeden* [masterthesis]. Gent: Universiteit Gent.

Van Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van docentleraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren* (reviewstudie). Leiden: ICLON – Universiteit Leiden.

Vlaamse Scholierenkoepel. (2024). *Feedbacktool*. Geraadpleegd op 14 april 2025, van

<https://www.scholierenkoepel.be/kennisbank/feedbacktool>

Vlaanderen onderwijs en vorming. (z.d.). *Professionaliseren : wie, hoe en waarom?* Geraadpleegd op 11 oktober 2024, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/personeelszaken/professionalisering-nascholing-en-begeleiding/professionaliseren-wie-hoe-en-waarom>

Vlaanderen onderwijs en vorming. (2015). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit. Synthese resultaten stakeholdersbevraging fase 1* (rapport).

Vlaanderen onderwijs en vorming (2018). *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de basiscompetenties van de leraren*. Geraadpleegd op 25 november 2024, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15404>

Vlaanderen onderwijs en vorming. (2019). *Aanvangsbegeleiding in het secundair onderwijs*. Geraadpleegd op 12 mei 2025, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15301>

11 Bijlagen

11.1 Kijkwijzer collegiale visitatie volgens Klasse

KIJKWIJZER

collegiale visitatie

Bij een collegiale visitatie observeer je een les van een andere leraar. En omgekeerd. Zo leer je van elkaar. Neem deze kijkwijzer mee en kies vooraf in de linkerkolom maximaal 3 aandachtspunten. (Tuurlijk mag je ook je eigen vragen meenemen!)

KLA
ESS

LEERVRAAG <i>Kies een focus</i>	HULPVRAGEN <i>Duid aan wat je opmerkt</i>	OBSERVATIE <i>Schrijf op wat je bijblijft</i>
1 Werk je doelgericht?	☐ Werk je aan duidelijke doelstellingen? ☐ Maak je de lesdoelstellingen duidelijk aan je leerlingen? ☐ Sluiten de doelen van de les aan bij de leerbehoeften van de leerlingen?	
2 Is de les uitdagend?	☐ Zijn de leeractiviteiten uitdagend voor de leerlingen? ☐ Moeten leerlingen hun grenzen verleggen? ☐ Moeten leerlingen echt nadenken en redeneren? ☐ Moeten ze meer doen dan gewoon reproduceren of slaafs uitvoeren? ☐ Vertrek je met hoge verwachtingen?	
3 Is de uitleg duidelijk?	☐ Geef je een duidelijk uitleg? ☐ Gebruik je sprekende voorbeelden om de inhoud te verduidelijken?	
4 Leg je linken met voorkennis?	☐ Verbind je nieuwe leerinhouden systematisch met de kennis en vaardigheden die leerlingen al hebben? ☐ Zie je de link met inhouden die al eerder aan bod kwamen?	
5 Hoe doe je aan modelleren?	☐ Geef je voorbeelden hoe je de taak goed maakt? ☐ Geef je criteria voor een goede taak? ☐ Denken de leerlingen zelf na wanneer een taak geslaagd is? ☐ Demonstreer je waar nodig?	

KLA
ESS

LEERVRAAG <i>Kies een focus</i>	HULPVRAGEN <i>Duid aan wat je opmerkt</i>	OBSERVATIE <i>Schrijf op wat je bijblijft</i>
6 Heb je aandacht voor strategieën?	☐ Geef je uitleg over effectieve strategieën om problemen op te lossen, uitdagende taken uit te voeren, kennis op te bouwen? ☐ Krijgen leerlingen de kans om die strategieën toe te passen bij uitdagende taken?	
7 Geef je ondersteuning?	☐ Help je leerlingen individueel? ☐ Denk je hardop mee als leerlingen een taak proberen uit te voeren? ☐ Gids je leerlingen zonder hun eigen initiatief weg te nemen? ☐ Speel je gedifferentieerd in op leerlingen?	
8 Zoek je interactie?	☐ Heb je echte conversaties met leerlingen? ☐ Denk je samen met leerlingen hardop na? ☐ Vraag je aan leerlingen hun antwoorden te verduidelijken, argumenten te geven, leerstof te analyseren?	
9 Gebruik je rijk tekstmateriaal?	☐ Gebruik je gevarieerd en interessant tekstmateriaal? ☐ Actuele teksten ☐ Teksten van leerlingen ☐ Multimediale bronnen ☐ Moderne media ☐ ...	
10 Hoe strak is je tijdmanagement?	☐ Gaat er zo weinig mogelijk tijd verloren? ☐ Gaat de tijd maximaal naar het bevorderen van leren en ontwikkeling?	

Deze tool is een Nederlandse aanpassing van Stanford Centre to Support Excellence in Teaching.

11.2 Gantt-chart

Verzamelen en analyseren		Jan				Feb				Maart				April				Mei			
Onderzoeksmethode	Actie	W1	W2	W3	W4	W1	W2	W3	W4	W1	W2	W3	W4	W1	W2	W3	W4	W1	W2	W3	W4
Verzamelen en analyseren																					
Onderzoeksmethode	Actie																				
Observatie	Observatieschema opstellen (+ wie / wat)																				
	Uitvoeren observatie (+ wie / wat / waar)																				
	Analyseren observatie																				
Interview	Interviewleidraad uitwerken (+ wie / wat)	x																			
	Afnemen interview (+ wie / wat / waar)				x	x	x	x						x				x			
	Analyseren interview					x	x	x	x										x		
Bestuderen van de schooldocumenten omtrent	Kijkpunten vastleggen	x																x	x		
	Bestuderen aan de hand van de kijkpunten							x	x												
Vergelijken van methodes	...																				
...																					
Concluderen en ontwerpen																					
	Oplijsten van de ontwerpen op basis van (1) de probleemstelling met theoretische kader en (2) resultaten van de eerste onderzoeksfase.								x												
	Eerste ontwerp maken						x	x	x	x	x										
	Voorleggen van het eerste ontwerp aan mijn promotor en externe begeleider.								x												
	Aanpassen ontwerp (optioneel)												x								
	Ontwerp uittesten													x	x			x			
	Evalueren van het ontwerp																	x			
Rapporteren en presenteren																					
	Product finaliseren																		x	x	x
	Rapport finaliseren																		x	x	
	Journalistiek artikel finaliseren																				x

11.3 Vragenlijst collegiale visitatie bij secundaire scholen in Sint-Niklaas

Introductie

Eerst en vooral wil ik u bedanken dat ik dit interview met u mag afnemen. Momenteel zit ik in het laatste jaar van de Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs. In het kader van mijn bachelorproef over collegiale visitaties binnen de aanvangsbegeleiding, zijn uw antwoorden erg waardevol voor mijn onderzoek. Indien u interesse heeft in de resultaten van mijn onderzoek, wil ik deze graag met u delen na het afronden van deze bachelorproef.

Inleidende vragen

- Via de media kregen we afgelopen tijd meermaals te horen dat er een grote uitstroom is van startende leraren, ervaart u dat in uw school ook?
- Zo ja, weet u wat de voornaamste reden voor dit vertrek is?
- Op welke manier(en) probeert de school dit tegen te gaan?
- Zetten jullie als school in op collegiale visitaties?
 - Indien het antwoord 'ja' is, worden de vragen van reeks 1 gesteld.
 - Indien het antwoord 'nee' is, worden de vragen van reeks 2 gesteld.

Reeks 1

- Bent u op de hoogte van de positieve effecten die collegiale visitaties kunnen hebben op de verdere professionalisering van (startende) leerkrachten?
- Hoe lang vinden er al collegiale visitaties plaats in de school?
- Hoe faciliteren jullie de collegiale visitaties?
 - Is er een tussenpersoon, zoals bijvoorbeeld de mentor van een startende leerkracht, die twee leerkrachten met elkaar verbindt?
 - Hoe verloopt zo een collegiale visitatie (is er een voor- en nagesprek, dienen er formulieren ingevuld te worden)?
- Past de collegiale visitatie binnen de aanvangsbegeleiding?
- Doen ook meer ervaren collega's, leraren die al minstens 5 jaar in het werkveld staan, aan collegiale visitaties?
- Ondervindt u weerstand van uw leerkrachten tegenover dit instrument?
- Hoe proberen jullie als school deze collegiale visitaties aan te wakkeren, onder de aandacht te brengen?
- Verplichten jullie collegiale visitaties? Zo ja, hoe vaak?
- Kunnen de leerkrachten de collegiale visitatie inbrengen als gevolgde bijscholing?
- Zo niet, zou u dit overwegen?

Reeks 2

- Heeft u een idee van wat 'collegiale visitatie' precies inhoudt?
- Waarom en welke andere instrumenten in uw aanvangsbegeleiding verkiest u boven collegiale visitatie?
- Vonden er in uw school in het verleden wél collegiale visitaties plaats?
- Bent u op de hoogte van de positieve effecten die collegiale visitaties kunnen hebben op de verdere professionalisering van (startende) leerkrachten?
- Staat u ervoor open om dit instrument te implementeren in uw school?
- Zijn er bepaalde redenen waarom uw school (nog) niet inzet op collegiale visitaties?
- Ondervindt u weerstand van uw leerkrachten tegenover dit instrument?

11.4 Digitale vragenlijst startende leerkrachten

Inleiding

In deze vragenlijst wordt gepolst naar de mate waarin het instrument collegiale visitatie (bij een collega een les gaan observeren) leeft onder de startende leerkrachten van de Broederschool eerste graad. De resultaten van deze vragenlijst zullen geheel anoniem blijven en zullen enkel gebruikt worden in deze bachelorproef, als basis ter verbetering van de aanvangsbegeleiding.

Alvast heel erg bedankt voor uw bijdrage aan dit onderzoek!

Vragen

- 1) Wat is uw naam?
- 2) Hoelang geeft u al les?
- 3) Hoelang geeft u al les op de Broederschool eerste graad?
- 4) Had u voor de start van het schooljaar al gehoord van het instrument collegiale visitatie?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee
- 5) Vond u dat u duidelijk ingelicht bent geweest over wat er van u als startende leerkracht precies verwacht werd i.v.m. de verplichte collegiale visitaties die u moest uitvoeren gedurende dit schooljaar? *(open vraag)*
- 6) Bent u afgelopen schooljaar al eens op collegiale visitatie geweest bij een collega?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee
- 7) Hoe vaak bent u een les van een collega gaan observeren?
(aantal)
- 8) Was er een vlot contact met de mentor om de collegiale visitatie in goede banen te leiden?
(open vraag)
- 9) Welke specifieke aspecten van de mentorrol hebben volgens u bijgedragen aan de meerwaarde van de collegiale visitatie? Kunt u voorbeelden geven? Denk aan beschikbaarheid, ondersteuning, verbinding leggen...
(open vraag)
- 10) Ervaart u moeilijkheden bij het detecteren van de eigen werkpunten als startende leerkracht?
 - ☐ Ja
 - ☐ Soms
 - ☐ Nee
- 11) Heeft u het gevoel dat u vlot kan communiceren met de mentor/de aanvangsbegeleider over de werkpunten die u bij uzelf als leerkracht opmerkt?
 - ☐ Ja
 - ☐ Ja, maar niet altijd

- Eerder niet
 - Nee
- 12) Voelt u een drempel om te vragen of u een les mag bijwonen bij een collega?
- Ja
 - Soms
 - Nee
- 13) Wat zijn volgens u de belangrijkste redenen waarom u een drempel ervaart om te vragen of u een les mag bijwonen bij een collega?
(open vraag)
- 14) Wat is uw voornaamste reden/motivatie om aan collegiale visitatie te doen?
- Vaardigheden opdoen
 - Een professionele dialoog aangaan
 - Het is verplicht
 - Andere:
- 15) Bent u bij een vakcollega gaan observeren of bij een collega die een ander vak geeft?
- Vakcollega
 - Andere collega
 - Beide
- 16) Wist u vooraf op welke aspecten u ging letten tijdens de collegiale visitatie?
- Ja
 - Soms
 - Nee
- 17) Zo ja, op welk(e) aspect(en) focuste u tijdens de collegiale visitatie?
(open vraag)
- 18) Werd er een gesprek gehouden met de collega-leerkracht alvorens u bij hem/haar een les ging bijwonen?
- Ja
 - Soms
 - Nee
- 19) Wat werd er in dit voorgesprek besproken/benoemd?
- Het geplande lesverloop/de lesvoorbereiding
 - De reden van de collegiale visitatie
 - Het doel/de focus van de visitatie
 - Er werd expliciet vermeld dat de collegiale visitatie geen beoordeling is
 - Andere
- 20) Werd de visitatie achteraf nog eens besproken tussen u en de geobserveerde leerkracht?
- Ja
 - Soms
 - Nee
- 21) Indien ja, in welke mate vond u dit nagesprek een meerwaarde?
(score)
- 22) Heeft de collegiale visitatie ook in de andere richting plaatsgevonden; heeft de meer ervaren leerkracht ook een les van u bijgewoond?

- ☐ Ja
 - ☐ Soms
 - ☐ Nee
- 23) In welke mate heeft u het gevoel uzelf verder professioneel ontwikkeld te hebben na een collegiale visitatie?
(score)
- 24) Welke van volgende voordelen heeft u zelf ervaren na het uitvoeren van de collegiale visitatie(s)?
- ☐ Betere lesprestaties
 - ☐ Verhoogd gevoel van doeltreffendheid
 - ☐ Betere schoolresultaten van leerlingen
 - ☐ Een meer samenhangende schoolcultuur
 - ☐ Een uitgebreider pakket van instructiestrategieën
 - ☐ Betere zelfperceptie
 - ☐ Beter vermogen om de eigen lespraktijken te analyseren
 - ☐ Sterkere professionele band met de collega
 - ☐ Het gevoel dat je als startende leerkracht ook zaken kan bijbrengen aan de meer ervaren leerkracht
 - ☐ Positief effect op uw zelfvertrouwen
 - ☐ Andere:
- 25) Zou u in de toekomst ook nog collegiaal gaan visiteren (ook al wordt dit niet verwacht)?
- ☐ Ja
 - ☐ Misschien
 - ☐ Nee
- 26) Zou u het een goede zaak vinden mocht u in de toekomst een collegiale visitatie kunnen ingeven als gevolgde bijscholing?
- ☐ Ja
 - ☐ Nee
- 27) Welke nadelen zijn er volgens u verbonden aan collegiale visitatie/welke struikelblokken heeft u zelf ondervonden?
(open vraag)
- 28) Is er nog iets dat u kwijt wilt?
(open vraag)

11.5 Informed consent

Informatie- en toestemmingsformulier bachelorproef Heleen Dewaele

Doelpubliek: directie of mentor aanvangsbegeleiding van secundaire school te Sint-Niklaas

Taal: Nederlands

LUIK 1 – Informatie voor deelnemers aan onderzoek

Titel van de studie: collegiale visitatie binnen de aanvangsbegeleiding

Dit is een onderzoek dat wordt uitgevoerd door Odisee Sint-Niklaas. De verantwoordelijke onderzoekers zijn:

Heleen Dewaele

Odisee Sint-Niklaas

E-mail: heleen.dewaele2@student.odisee.be

Stijn Buysschaert

Odisee Sint-Niklaas

E-mail: stijn.buysschaert@odisee.be

Informatie over het onderzoek

Ik ben Heleen Dewaele en momenteel zit ik in het laatste jaar van de Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs. In het kader van mijn bachelorproef over collegiale visitaties binnen de aanvangsbegeleiding, zijn uw antwoorden erg waardevol voor mijn onderzoek. Ik wil graag in kaart brengen in welke mate er al dan niet aan collegiale visitatie wordt gedaan in secundaire scholen van Sint-Niklaas en wat hier de beweegredenen voor zijn. Gezien de omvang van het aantal secundaire scholen in Sint-Niklaas, maak ik gebruik van een steekproef van enkele scholen, waar uw school één van is.

Indien u interesse heeft in de resultaten van mijn onderzoek, wil ik deze graag met u delen na het afronden van deze bachelorproef.

Informatie over Privacy en Persoonsgegevens

In deze studie worden geen persoonsgegevens verzameld. In mijn uiteindelijke onderzoeksrapport zal uw school geanonimiseerd worden. Zelf zou ik graag zo goed mogelijk uw antwoorden willen vastleggen, daarom zou ik dit gesprek willen opnemen.

LUIK 2 – Toestemmingsformulier

Toestemming m.b.t. deelname aan het onderzoek

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	ja	nee
Ik neem vrijwillig deel aan dit onderzoek en geef hierbij de toestemming om mijn antwoorden te bewaren, te analyseren en er over te rapporteren.	☐	☐
Ik heb voldoende uitleg gekregen over de aard en het doel van het onderzoek. Ik kreeg de gelegenheid om vragen te stellen.	☐	☐

Naam deelnemer	Naam onderzoeker
	Heleen Dewaele
Datum:	Datum:
Handtekening	Handtekening