

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

**EN ZE WERKTEN NOG LANG EN GELUKKIG. ONDERZOEK NAAR DE
PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN LERAREN-IN-OPLEIDING (LIO).**

Filip Van den Bulck

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog
op het behalen van de graad van master in de
Opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. E. Struyf

Abstract

Aandacht voor beginnende beroepsbeoefenaars is van alle tijden. In het onderwijs is die aandacht echter vrij laat op gang gekomen. Zo is er nu hernieuwde belangstelling voor de lerarenopleiding. Vanaf 1 september 2007 komen de vernieuwingen in de lerarenopleiding op kruissnelheid (cfr. decreet 15 december 2006). Zo is er sinds kort het LIO-traject. Dit zijn studenten die al een diploma behaald hebben in het hoger of volwassenenonderwijs en enkel nog een didactische opleiding moeten krijgen. De LIO kan zijn stage afwerken terwijl hij/zij als leerkracht werkt. Hij/zij wordt dan betaald als 'leraar-in-opleiding.' Uiteraard heeft deze beginnende leerkracht een flinke dosis begeleiding nodig om vooreerst de praktijkschok op te vangen en om vervolgens een heleboel vragen te beantwoorden. Hiervoor is het toewijzen van een mentor een goede oplossing. Verder is er ook een gestructureerde organisatie nodig vanuit de scholen. Zij bepalen immers in hoeverre mentoren LIO's moeten ondersteunen.

In deze scriptie wordt op een kwalitatieve manier nagegaan hoe 3 scholen uit 3 verschillende scholengemeenschappen de LIO-baan opvatten. Er wordt getracht te achterhalen in welke mate scholen zich organiseren om de professionele ontwikkeling van de LIO te bevorderen. De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat niet elke school zich even intensief inricht om de professionele ontwikkeling van LIO's te stimuleren. De mate van begeleiding door een mentor is met andere woorden schoolafhankelijk.

Dankwoord

Het schrijven van een masterproef, een intens proces van planning, creativiteit en doorzettingsvermogen, betekent de uiteindelijke kroon op mijn loopbaan als student. Alleen was me dit wellicht niet gelukt...

Ik wil graag enkele mensen bedanken. Mede dankzij hun inzet en steun ben ik er in geslaagd deze scriptie te schrijven.

Vooreerst wil ik graag mijn dank betuigen aan mijn promotor **prof. dr. Elke Struyf** en mijn begeleider **Iris Snoeck**, voor de zeer gewaardeerde ondersteuning. Bij hen kon ik steeds terecht met vragen en problemen. Bedankt voor uw tijd, uw geduld, uw wijze raad en uw suggesties die samen hebben bijgedragen tot dit resultaat.

Verder wil ik ook graag iedereen bedanken die mij gesteund en aangemoedigd heeft. Bedankt aan mijn ouders voor de kansen die ik gekregen heb. Bedankt aan mijn medestudenten en in het bijzonder mijn vrienden: hun aanmoediging, hun hulp en hun begrip waren een grote steun. De magische woorden "alles komt goed" blijken inderdaad te kloppen!

Mei 2010,

Filip Van den Bulck

Inhoudstafel

1. Inleiding.....	1
2. Theoretisch kader	2
2.1. Professionele ontwikkeling	2
2.1.1. Definitie	3
2.2. Rol van de praktijkervaring.....	4
2.3. Werkplekieren	7
2.3.1. Rol van de mentor.....	8
2.4. LIO-traject als werkplekieren	10
3. Onderzoeksvraag	13
4. Methodologie.....	14
4.1. Kwalitatieve opzet.....	14
4.2. Dataverzameling	14
4.3. Analyse	16
5. Resultaten	16
6. Conclusie en discussie.....	33
Bibliografie.....	37
Bijlage 1	42
Bijlage 2	44
Bijlage 3	46
Bijlage 4	49
Bijlage 5	54

1. Inleiding

“’s Avonds om zeven uur kreeg ik een telefoontje. Of ik de volgende morgen om halfnegen kon beginnen voor een interim van drie weken? Na een blitzrondleiding in de school stopte de directeur me het lessenrooster in de hand, wees me het klaslokaal en dat was dat. Ik wist van toeten noch blazen” (Koen Masquillier in Klasse voor Leraren 74, april 1997).

Uit onderzoek van het Departement Onderwijs (2005) blijkt dat er een hoog cijfer bestaat van jonge leerkrachten die vroegtijdig het onderwijs verlaten. In het arbeidsmarktrapport van 2008 blijkt dat er zelfs een tekort aan leraren wordt voorspeld. In Nederland is de gegeven begeleiding op tweederde van de scholen voor voortgezet onderwijs niet adequaat en vraagt het om verbetering (Hendriks, Mastenbroek & Bekkers, 1997). Leerkrachten staan er in hun klas vaak letterlijk en figuurlijk alleen voor. Het decreet over de lerarenopleiding en de nascholing wil dit anders aanpakken. Beginnende leerkrachten zelf hebben het bovendien niet gemakkelijk. De problemen van startende leerkrachten kunnen we wijten aan diverse zaken, waarvan de praktijkschok een belangrijk onderdeel van vormt (Smits, Kim, Dewinkeler & Dhert, 2007). De vraag is natuurlijk of dat stages zulke praktijkschok niet voldoende opvangt. Niettemin lezen we in het eindrapport van de evaluatie van lerarenopleidingen in 2001 in Vlaanderen dat onder meer de stages als zwakke punten worden vermeld. Zo zijn zij zelfs de ‘achilleshiel’ van de opleiding (Eisendrath, 2001; Van Riessen, 1999).

Van Veen en Veugelers (1996) stellen dat lerarenopleidingen studenten moeten voorbereiden op het onderwijs van de toekomst. Het onderwijs van de toekomst wordt gedefinieerd als flexibel onderwijs dat tegemoet komt aan specifieke behoeften en dat meer in de richting gaat van levenslang leren en leerling-geörienteerde vormen van onderwijs (Plomp, Brummelhuis & Rapmund, 1996). Deze voorbereiding mag niet enkel plaatsvinden in lerarenopleidingen, maar ook in opleidingsscholen die betrokken zijn. Zo heeft de school als instelling ook een verantwoordelijkheid, bijvoorbeeld een goede begeleiding te geven tijdens de stages via mentorschap. Veenman (1982) wijst er immers op dat aanstaande en afgestudeerde leraren het schoolpracticum of de stages als de meest fundamentele en belangrijkste leerervaringen aanduiden.

Sinds het decreet van 2006 betreffende de lerarenopleidingen is het mogelijk om via een LIO-traject (LIO-baan) het praktijkgedeelte van de lerarenopleiding te volbrengen. Een LIO, wat staat voor Leraar In Opleiding, wordt gecoacht door de stagebegeleider van het

opleidingsinstituut en een mentor van de school waar hij/zij werkzaam is. De theoretische component van opleidingsonderdelen wordt verworven op de lerarenopleiding.

Doordat de invoering van een LIO-traject een nieuw gegeven is, is het altijd interessant om dit fenomeen te onderzoeken. Dit onderzoek tracht dan ook een antwoord te formuleren in welke mate scholen slagen in hun opzet om de professionele ontwikkeling van LIO's te bevorderen en in welke mate er over een professionele leercultuur wordt beschikt.

2. Theoretisch kader

In het theoretisch kader wordt eerst stilgestaan bij het begrip professionele ontwikkeling, aangezien levenslang leren één van de uitgangspunten is waarop de hervorming van de lerarenopleiding steunt (zie Memorie van toelichting, p 2-5). Levenslang leren verwijst naar alle doelgerichte leeractiviteiten die mensen in de loop van hun leven ontplooiën. Het kan de persoonlijke ontwikkeling en zelfredzaamheid bevorderen en daarom ook de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt en de sociale participatie (Geurts & Van Woensel, 2005). Enerzijds drukt de term het hele leerproces uit dat start van in de wieg en eindigt in het graf, dus inclusief het initiële primaire en secundaire onderwijs. Anderzijds gaat het over die leeractiviteiten die ondernomen worden na de beëindiging van de leerplicht (Boeren, 2008). Een ander uitgangspunt is dat de invoering van de Specifieke Lerarenopleiding (SLO) de student veel meer praktijkervaring wil laten opdoen, zodat studenten beter voorbereid zijn op een baan in het onderwijs. Bijgevolg wordt de rol van de praktijkervaring geaccentueerd en wordt er omschreven op welke manier de lerarenopleidingen de praktijkervaring kunnen verbeteren. Een mogelijkheid die hier wordt aangeboden is het werkplekleren. Tenslotte wordt het LIO-traject beschreven als een concretisering van leren op de werkplek.

2.1 Professionele ontwikkeling

Leerkrachten moeten professioneel opgeleid worden om hun taak naar behoren te kunnen uitvoeren. Het begrip professionaliteit verwijst naar drie verschillende betekenissen (Simons, 2003): de status van het vakgebied (of de 'professie'), eisen waaraan een beroepsbeoefenaar (professional) moet voldoen en kenmerken van leren en ontwikkeling van de beroepsbeoefenaar.

In de derde en laatste betekenis is dit de wijze waarop of de wegen waarlangs professionals zich ontwikkelen en leren. Dit wil zeggen dat een professional steeds beter tracht te worden in zijn vak door voortdurende ontwikkeling en leren (Simons, 2003). Een professional moet zich

blijven ontwikkelen omdat de aard van het werk vraagt om voortdurend bij te blijven, te veranderen en te verbeteren (Kwakman, 1999).

Dit betekent dat leerkrachten hun kennis en vaardigheden met betrekking tot vakinhoud, vakdidactiek, pedagogiek en de organisatie van onderwijsleerprocessen moeten bijhouden. Daarnaast moeten zij zich op de hoogte houden van nieuwe inzichten en deze relateren aan kwaliteitsverbetering, zowel van hun eigen functioneren als van het functioneren van de school.

2.1.1 Definitie

Professionele ontwikkeling kan omschreven worden als een complex en levenslang leerproces door de voortdurende interactie tussen de lerende (= leerkracht) enerzijds en de professionele context (= schoolomgeving) anderzijds (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 2001; Peeters, Ballet, Kelchtermans, Robben & Maes, 2008).

Het leerproces is complex omdat de professionele loopbaan parallel loopt aan de persoonlijke levensgeschiedenis en bijgevolg ook beïnvloed wordt door ervaringen uit niet-professionele contexten, zoals gezin, wisselende vriendenkring, bredere maatschappelijke ontwikkelingen (Kelchtermans, 1994).

Het is tevens een levenslang proces wat betekent dat het diploma in die zin een startkwalificatie is voor een beginnende professional en een actief lid van de samenleving, maar geen garantie voor een levenslang adequaat functioneren. Het is dus belangrijk dat men kan blijven leren en zich ontwikkelen (Baert, Van Damme, Kusters & Scheeren, 2000).

Verder gebeurt professionele ontwikkeling in interactie met de professionele context.

Professioneel leren vindt altijd in een context plaats. Lerenden beschikken op elk moment in hun ontwikkeling over een bepaald kennisbestand dat in volgende leerprocessen wordt uitgebouwd, bijgesteld of verrijkt, afhankelijk van de ervaringen die ze opdoen (Arts, Kok, Slegers, Verbiest & de Wit, 2003).

Toegespitst op de aspirant-leerkracht betekent professionele ontwikkeling van leerkrachten met andere woorden een complex leerproces dat leerkrachten tijdens hun 40-jarige loopbaan met verschillende nieuwe ontwikkelingen, uitdagingen en taken geconfronteerd worden. Deze ontwikkelingen, uitdagingen en taken hebben een weerslag op hun professioneel handelen (Kelchtermans, 1994).

Met een levenslang leerproces wordt bedoeld dat vanuit een dynamische visie op professionele ontwikkeling, de professionele vorming en ontwikkeling van leerkrachten niet

kan stoppen na de initiële lerarenopleiding (Aelterman & Schepens, 2002). In dat verband wordt vanuit onderwijskundige en sociaal-wetenschappelijke hoek gepleit voor een ingroeimodel voor leerkrachten, lopend van de initiële opleiding over een inductiejaar en de hele verdere beroepsloopbaan (Boute, 2009). Het personeelsbeleid met betrekking tot de verdere professionele groei van beginnende en ervaren leerkrachten is volgens Boute (2009) voorlopig echter veeleer beperkt tot nascholingen.

Op gebied van interactie met de professionele context moeten beginnende leerkrachten tevens de mogelijkheid krijgen te experimenteren met diverse methoden en tegelijkertijd de tijd hebben om te reflecteren (met collega's) om te leren van hun ervaringen. Reflectieve interactie met anderen (collega-leerkrachten, opleidingsdocenten, onderzoekers) draagt bij aan kenniscreatie (Windmuller, Ros & Vermeulen, 2008). Hanson (2007) duidt op 2 belangrijke vormen van interactie, namelijk kennis delen en feedback vragen. Door informatie uit te wisselen (kennis delen) tijdens werkzaamheden worden kennis en vaardigheden verbeterd. Feedback is de terugkoppeling die men krijgt over hoe effectief het handelen al dan niet is.

Samengevat kan er gesteld worden dat professionele ontwikkeling een eigen leerproces is en dat zonder een sterk uitgebouwde en systematische begeleiding en een uitgesproken visie van de school, professionele ontwikkeling minder kans op slagen heeft. Leerkrachten hebben immers een goede omgeving nodig die hen kan sturen en laten reflecteren waar nodig, om die manier kunnen leerkrachten hun bestaande kennis verder uitbouwen en zich verder (professioneel) ontwikkelen.

2.2 Rol van de praktijkervaring

Stages spelen bij de beroepsvoorbereiding een cruciale rol. Tijdens stages vindt de daadwerkelijke confrontatie van studenten plaats met de praktijk van het lesgeefgebeuren. Tijdens deze stages gaan student leerkrachten alle eerder opgedane kennis, vaardigheden en professioneel gedrag trachten te integreren tijdens het uitvoeren van hun werkzaamheden. In de loop van opeenvolgende stages wordt er verwacht dat ze die werkzaamheden in toenemende mate beter gaan uitvoeren.

Stages vervullen niet alleen een beroepsvoorbereidende functie, maar ook een beroepsoriënterende. De beroepsoriëntatie moet studenten een brede blik bieden binnen het onderwijsveld. Daarmee wordt hen de gelegenheid geboden om zich grondig te oriënteren op de beroepsmogelijkheden die er na het afstuderen zijn. Zo kunnen ze een weloverwogen keuze maken voor een eventuele vervolgopleiding. Een derde voordeel is de

transferbevordering. Studenten zijn in staat om kennis en vaardigheden die ze binnen een specifieke context hebben opgedaan opnieuw toe te passen binnen een andere context. Om zo'n transferbevordering te realiseren moet er volgens Onstenk (1997) aan drie voorwaarden voldaan worden. Vooreerst moeten stages een realistisch karakter hebben. De stageplek moet aansluiten bij de beoogde beroepspraktijk van de stagiair. Ten tweede moeten stages ontwikkelingsgericht zijn. Hieronder wordt verstaan dat stagiairs geconfronteerd moeten worden met de kenmerkende problematiek van hun toekomstig beroep. Ten derde moeten stages voldoende didactische kwaliteit hebben. Stagiairs moeten begeleid worden door docenten die moeten zowel vakkundig, begeleidingsdeskundig als gemotiveerd zijn.

Toch worden er nog enkele pijnpunten bij stages aangekaart. Boter en van der Veen (1997) maken enkele kritische kanttekeningen met betrekking tot de stages. Daarbij gaat het ten eerste om het oplossen van problemen rondom over de praktijkshock. Ten tweede maken Boter en van der Veen (1997) de opmerking dat er tijdens de opleiding ervaringen opgedaan moeten worden in contexten die functioneel en authentiek moeten zijn.

Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten in de beginperiode van de beroepsuitoefening geconfronteerd worden met een praktijkshock (Griffioen, 1980; Veenman, 1985; Vermeulen & Koopman, 2000). Een pas beginnende leerkracht draagt op zijn eerste onderwijisdag een even grote verantwoordelijkheid voor het leren van de leerlingen als een ervaren leerkracht met veel dienstjaren. Hendriks, Mastenbroek en Bekkers (1997) voegen daar nog aan toe dat elke school een veelheid aan regels, procedures, werkwijzen en eigenaardigheden heeft die voor elke nieuwe leerkracht nieuw en meestal onduidelijk zijn. Verder kunnen de verschillende partijen (directie, ouders, leerlingen, ...) uiteenlopende verwachtingen hebben. Zo kunnen ouders bijvoorbeeld verwachten van de school dat het personeel op school deskundig is, terwijl de prioriteit bij de directie kan liggen bij het bevorderen van een positief leerklimaat. Leerlingen willen zich dan weer vooral goed voelen op school. Wat van de beginnende leerkracht verwacht wordt is dus niet altijd even duidelijk. Tot slot is het leraarschap een 'eenzaam beroep'. Een bediende in een bedrijf kan nog altijd te rade gaan bij collega's op het moment zelf, terwijl dat bij leerkrachten helemaal niet zo eenvoudig is. Aangezien de leerkracht er alleen voorstaat, kan hij niet snel de klas uitlopen en even raad gaan vragen bij een collega. De praktijkshock is deels toe te schrijven aan het gebrek aan begeleiding van beginnende leerkrachten door de scholen zelf (Van Riessen, 1999). Scholen slaagden in Nederland volgens de visitatiecommissies er immers niet in om te voorkomen dat pas afgestudeerde leerkrachten in hun eerste baan overrompeld werden door de realiteit van

het beroep. Hoe dan ook, de praktijkshock is één van de oorzaken waarom er een zulke hoge drop-out in het lerarenberoep is (Struyf, 2006).

Verder kan opgemerkt worden dat de stage een voorspel is en blijft, waarvan men soms wel en soms niet mag hopen dat ze een voorafspiegeling is van wat zich straks in de werkelijkheid zal afspelen (Griffioen, 1980). Kiewiet-Kester (2007) duidt immers op weinig afstemming van het stageprogramma. Meestal sluiten de opdrachten niet aan bij de onderwerpen die op dat moment spelen in de klas of ze sluiten niet aan bij de didactische werkvormen die de leerlingen gewend zijn. Een stage is vervolgens doorgaans van beperkte duur, de stagiair heeft in het algemeen geen uitzicht op permanent werk binnen de arbeidsorganisatie. Een stagiair is dus geen permanente werkkraft, hij/zij maakt eigenlijk geen deel uit van het vaste leerkrachtenkorps. Doordat de traditionele stage veelal bestaat uit losse stagedagen met af en toe een stageweek, krijgen toekomstige leerkrachten onvoldoende mogelijkheden om zich te integreren. Ze vormen geen werkelijk deel van de school en participeren vaak ook niet in de verschillende taken en commissies. Daarbij kunnen ze nauwelijks ervaring opdoen met het opstarten van de klas, de omgang met ouders en de diversiteit van leerlingen (Kiewiet-Kester, 2007).

Om tegemoet te komen aan de tekortkoming van stages, wordt er in Nederland al enkele jaren gekozen voor opleiden in de school. Dit is een vorm van werkplekleren die gericht is op het onderwijs. Deze combinatie van on-the-job en off-the-job activiteiten kan een oplossing bieden voor problemen die zich in een stage kunnen voordoen (Kiewiet-Kester, 2007). Er hoeft door de cursist geen vertaalslag meer gemaakt te worden van de opleiding naar de werksituatie. Dit bevordert de transfer, het werkelijk in de praktijk toepassen van het geleerde (Kiewiet-Kester, 2006). Ruelens, Baert, Baert, Douterlugne en Bouwen (2003) wijzen op een naamsverandering met betrekking tot de stage, om de kracht van het werkplekleren in opleidingssituaties ten volle te realiseren en te beschouwen als een volwaardige opleidingsvorm. De naam stage vervang je best door leerwerkproject. Deze term beklemtoont volgens Ruelens et al (2003) meer dan stage dat leren en werken samen voorkomen. Verder stellen Ruelens et al. (2003) dat begeleiding op de werkvloer door een mentor van cruciaal belang is om het leren om gang te brengen.

Leerkrachten dienen bovendien zo veel mogelijk opgeleid te worden in een context die sterk lijkt op de context waarin ze later hun beroep uitoefenen (Buitink, 1998). Buitink (1998) concludeert dat het leren lesgeven succesvol kan plaatsvinden als de context waarin geleerd wordt, zoveel mogelijk overeen komt met de werksituatie. Als de context representatief wil

zijn, moet die authentiek zijn. De context waarin geleerd en gewerkt wordt door de lerende, dient zoveel mogelijk de beroepsituatie te zijn, waarin authentieke handelingen verricht worden. Door opleiding meer te verbinden met de authentieke beroepspraktijk zouden er krachtigere leeromgevingen gecreëerd kunnen worden (Peeters et. al, 2008). Krachtige leeromgevingen zijn leeromgevingen waarin lerenden uitgedaagd worden om samen met elkaar actief te leren, met een duidelijk zicht op de functionaliteit van het leren en het geleerde (toepassingsperspectief), waarin het leren wordt gesitueerd in een concrete context en waarin de authenticiteit van die context zo hoog mogelijk is (Simons, 2000). Hierdoor kunnen lerenden volgens Simons (2000) vooral vanuit intrinsieke motivatie leren en worden zij geacht zoveel mogelijk zelfstandig hun leren te sturen en te controleren. De opleider is hierbij meer coach en begeleider dan overdrager van informatie.

Samenvattend is het de bedoeling dat stages tegemoet komen aan de beroepsvoorbereiding, beroepsoriëntatie en transferbevordering. Toch zijn er nog een heleboel obstakels waarmee stages problemen hebben. Het is dan ook essentieel voor beginnende leerkrachten, dat zij een aanknopingspunt vinden in de ervaringen die zij opdoen tijdens het uitvoeren van hun taak op de werkvloer. De context moet bovendien authentiek zijn. De ‘stageplek’ is dan niet alleen een leerplek meer, maar een leer- én werkplek (Cautreels, 2008).

2.3 Werkplekleren

Onstenk (2001) beschrijft leren op de werkplek als op ervaring gebaseerd leren. Een actief, constructief en grotendeels zelfgestuurd proces dat plaatsvindt in de reële werksituatie als leeromgeving met werkelijke problemen uit de (toekomstige) werkpraktijk als leerobject. Niet op elke arbeidsplaats wordt echter op elk moment evenveel geleerd. Er dient aan een aantal voorwaarden te worden voldaan met betrekking tot inhoud en speelruimte in de taakuitoefening, sociale contacten, begeleiding en feedback en kenmerken van de werkomgeving (Onstenk, 1994). Leren op de werkplek laat zich vertalen naar criteria waaraan arbeidssituaties moeten voldoen willen leerprocessen (kunnen) plaatsvinden. Onstenk (1994) heeft het over de volgende voorwaarden:

- de breedheid en (vakmatige) volledigheid van de functie/taak;
- het voorkomen van grenssituaties, nieuwe problemen, methodes, technieken, producten, ...
- in- en externe regelmogelijkheden;
- voldoende contactmogelijkheden en feedback;
- vormgevings- en beslissingsspeelruimte.

Onstenk (1994) stelt dat leermogelijkheden afhankelijk zijn van de inhoud en complexiteit van het werk. Het leren van de eigen activiteiten veronderstelt brede en volledige functies, dus zowel moeilijke als makkelijke taken.

Eveneens belangrijk is dat er in het werk regelmatig nieuwe situaties en problemen voorkomen, waarbij men moet kennis maken met nieuwe methodes, technieken, ... om deze op te lossen. Zelf proberen iets op te lossen met andere woorden.

Een derde punt is dat arbeidsvoorwaarden moeten voorzien dat werknemers voldoende beslissingsmogelijkheden hebben.

Leren vindt vervolgens ook plaats in omgang met anderen via spontane verhalen of via ondersteuning een feedback (Raizen, 1989). De aanwezigheid van ervaren collega's en ondersteunende chefs is dus belangrijk voor het leeraanbod op de werkplek.

Tenslotte moeten werknemers ruimte hebben voor het maken van keuzes, het vinden van een eigen antwoord en het nemen van beslissingen in complexe of onzekere situaties en reflectie over het resultaat is een belangrijke bron van leren (Onstenk, 1994).

2.4 De rol van de mentor

Mentoring is afgeleid van het begrip mentor, dat zijn oorsprong vindt in de Griekse oudheid. Jansen (1995) beschrijft het als volgt: 'In de Griekse mythologie is "Mentor" de vriend van de held Odysseus en de tutor van diens zoon Telemachos. Zijn karaktereigenschappen hebben een gunstige invloed op de opvoeding van zijn zoon zonder dat Mentor formele machtsmiddelen in handen werd gegeven.' (Jansen, 1995 p. 20)

Ook in deze tijd wordt de term mentor gebruikt om de relatie tussen ervaren (wijze) mensen en minder ervaren mensen aan te duiden. Een vaardige mentor en student kunnen een professionele en productieve relatie opbouwen, waar beiden voordeel bij hebben. Van Looy et al. (2000) verwijzen, in hun onderzoek over stagiairs en mentoren, naar het begrip mentor als een leerkracht uit de stageschool die de directe werkbegeleiding op zich neemt, op de hoogte is van het functioneren van de lerende op school en in de klas en feedback geeft over vakinhoudelijke en onderwijskundige beroepsvaardigheden. De rol van een mentor is eigenlijk tweeledig (Furlong & Maynard, 1995):

- toekomstige leerkrachten helpen bij de ontwikkeling van praktische beroepskennis voor de leservaringen;
- een grondiger en complexer inzicht laten ontwikkelen voor de al bestaande praktijkkennis.

Maynard en Furlong (1994) onderscheiden drie mentorrollen: de voorbeeldmentor, de bekwaamheidsmentor en de reflectieve mentor. Een voorbeeldmentor veronderstelt dat studenten leren lesgeven door het observeren van ervaren leerkrachten en onder deze begeleiding ervaring opdoen in het lesgeven. Studenten vormen ideeën over het proces van lesgeven en leren enkele strategieën ten aanzien van het lesgeven. De bekwaamheidsmentor gaat er vanuit dat studenten leren lesgeven door het systematisch inoefenen van vaardigheden en technieken. Mentoren observeren de studenten en geven feedback. De reflectieve mentor gaat ervan uit dat studenten leren door kritisch na te denken over verschillende manieren van lesgeven.

Naarmate een student zich ontwikkelt, verandert de rol van de mentor mee. In het begin zal een mentor een voorbeeldrol aannemen, na verloop van tijd verandert deze naar een meer reflectieve rol. De mentorrollen zijn niet los van elkaar te zien, maar er zit wel een opbouw in. Na het observeren van lessen, kan er gestart worden met het systematisch trainen van studenten. Met deze rollen kan invulling gegeven worden aan de taken en verantwoordelijkheden van een mentor. Toch zal de kwaliteit van de student bepalen waar de mentor accenten legt.

Het begeleiden en ondersteunen van nieuwe medewerkers of stagiairs binnen de werkplekleeromgeving levert een belangrijke bijdrage aan het leerproces. De invulling van de begeleiding vindt op wisselende wijze plaats. De kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het werken met volwassenen verschillen met die van het lesgeven aan (jonge) kinderen. Het is dan ook logisch dat goede leerkrachten niet automatisch goede mentoren zijn. De verandering van een leerkracht van een groep jongeren naar een mentor voor volwassenen vraagt een hele omslag en is een leer/groeiproces. Cautreels (2008) somt 3 stijlen op in de richting van begeleid werkplekleren:

- een sturende aanpak (uitleg geven): voor nieuwe medewerkers voor routinematige taken;
- een begeleidende aanpak (meer op afstand): gericht op de zelfstandigheid van de lerende;
- tussenvormen.

Cautreels (2008) bedoelt met een sturende aanpak het effectief instrueren. Bijvoorbeeld: 'Ik ga u dit uitleggen.' Bij een sturende aanpak opteert de mentor voor meteen duidelijke instructies, zodat hij achteraf minder moet bijsturen. Met een begeleidende aanpak wordt bedoeld dat er over de schouder wordt meegekeken. Bijvoorbeeld: 'Ik geef u de kans dit zelf te leren.' Er is voor de lerende meer autonomie want de lerende moet zelf een planning opmaken en die zelf realiseren. Hij moet met andere woorden 'zelf leren leren.' Met

tussenvormen bedoelt Cautreels (2008) dat er gebruikt wordt gemaakt van zowel een sturende als begeleidende aanpak.

Samenvattend is werkplekleren leren dat in de context van het werk gebeurt. Werkplekleren heeft vooral betrekking op het verlenen van betekenis aan nieuwe kennis en vaardigheden. Maar het leerproces vindt niet automatisch plaats, er moet aan enkele criteria voldaan worden. Begeleiding kan hierbij een belangrijke rol spelen. Interactie en reflectie zijn hierin ook belangrijke eigenschappen.

2.4 LIO-traject als werkplekleren

In 2006 keurde de Vlaamse Overheid een nieuw decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen goed. Op 1 september 2007 werden de lerarenopleidingen zelf grondig hervormd. Met een heldere structuur, het versterken van de inhoud van de opleiding en meer samenwerking wilde toenmalig onderwijsminister Frank Vandenbroucke de kwaliteit van de opleiding verhogen.

Voor de Specifieke Lerarenopleiding (SLO) kan zowel een pre-servicetraining (reguliere stage) als een in-servicetraining (LIO-baan) als praktijkcomponent. Het diploma van de SLO is een officieel diploma voor wie afgestudeerd is en/of beroepservaring heeft en eventueel als leerkracht aan de slag wil in het onderwijs. Een inservicetraining is in Vlaanderen ingevoerd vanaf het schooljaar 2007-2008. Tijdens zo'n in-servicetraining is de LIO aangesteld als (tijdelijk) personeelslid op de stageschool (Verkens, 2006).

Concreet betekent dit dat bij een LIO-traject, de student al werkend de praktijkcomponent van de lerarenopleiding vervult. Hij/zij moet dan een job zoeken in het onderwijs en wordt dan betaald op het niveau waarop een leerkracht zonder bekwaamheidsbewijs zou worden betaald (Janssens, 2007; Struyf, 2006; Van Petegem & Imbrecht, 2008). De verloning in de LIO-baan maakt het interessant voor studenten die zelf in het levensonderhoud moeten voorzien, of kortom reeds vroeger in de arbeidsmarkt willen stappen. Het decreet van 2006 stelt wel dat de LIO-baan minimum 500 lessen moet bevatten, anders is een combinatie tussen pre-service en inservice eveneens mogelijk.

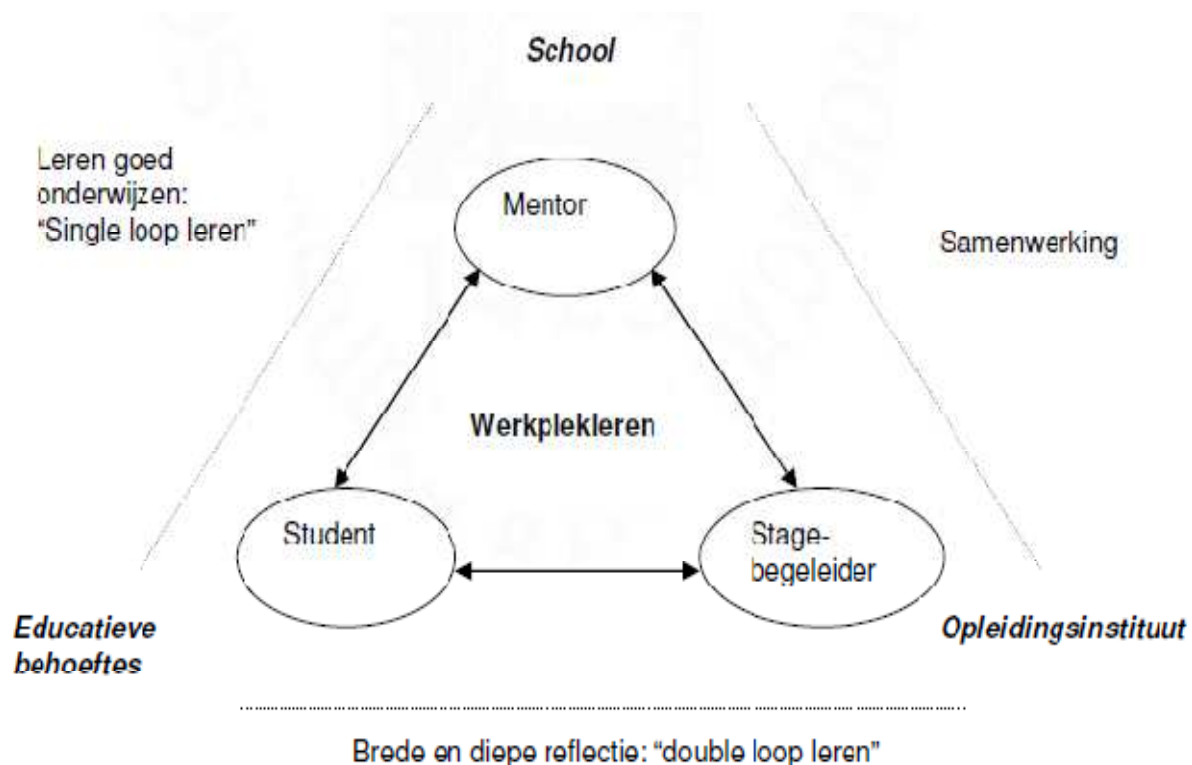
In de memorie van toelichting (p.10) van het decreet worden er enkele veronderstelde voordelen van de LIO-baan opgesomd voor de aspirant leraar:

- Een versteviging van de praktijkcomponent;
- met een LIO-traject kan men een salaris verwerven;

- combinatie pre-service en inservice is mogelijk (zie hierboven). Men moet dus niet per se aan 500 uren komen, als men bv. aan 300 inservice uren komt, kan dit ook meetellen. De resterende uren gaat men dan voltooien onder de vorm van een gewone stage;
- ook zij-instromers¹ kunnen aan bod komen. Zij-instromers hebben vaak jarenlang in andere sectoren dan het onderwijs gewerkt. Zij krijgen nu ook kansen om voor de klas te staan.

Qua begeleiding vermeldt het decreet van 2006 dat de mentor een ervaren leerkracht is die in de scholen beginnende leerkrachten, LIO's en/of studenten-cursisten lerarenopleiding zal begeleiden en ondersteunen. Er worden mentoruren toegekend aan scholengemeenschappen in functie van het aantal stagairs, leerkrachten-in-opleiding en beginnende leerkrachten. Mentoren zouden volgens het decreet (2006) aangesteld worden na een selectie in onderling overleg tussen de scholen en de lerarenopleidingen. Het is de bedoeling dat de mentoren zelf ook actief blijven als leerkracht en dus niet voltijds mentor worden.

Kelchtermans, Ballet, Peeters, Piot en Robben (2008) ontwikkelden een conceptueel model over de LIO en werkplekleren:



Figuur 1: een conceptueel model over de LIO en werkplekleren

¹ Mensen met een hoger of universitair diploma, en/of mensen die relevante beroeps- of maatschappelijke ervaring hebben. Ze zijn meestal ouder dan reguliere studenten.

In dit proces van werkplekleren zijn er drie hoofdrolspelers: de LIO (student) met zijn/haar educatieve behoeftes, de mentor (op de werkplek, de school zelf) en de stagebegeleider (opleidingsinstituut). Binnen de interactie van deze drie actoren worden er ontbrekende competenties tijdens het werk verworven. Door de samenwerking tussen LIO en mentor kan de LIO tegemoet komen aan (ontbrekende) competenties, zoals het goed leren onderwijzen (= single loop leren). Verder is er de samenwerking tussen de school en het opleidingsinstituut en tenslotte het professioneel en reflecterend leren tussen de LIO en de stagebegeleider, waarbij de eigen competenties in vraag worden gesteld (= double loop leren). Aelterman en Schepens (2002) stellen dat single loop leren gericht is op het leren van specifieke handelingsrepertoires, het verbeteren van de werkwijze en de resultaten ervan. Double loop leren daarentegen is gericht op het ter discussie stellen van automatische handelingsrepertoires en de inzichten achter die handelingsrepertoires. Zo moet er voldoende tijd en ruimte komen om zelf te reflecteren over bijvoorbeeld de gegeven lessen. Door de zelfreflectie wordt alvast een aspect van het werkplekleren en het leren aan de lerarenopleiding op elkaar betrokken.

Toch zijn er nog een aantal bedreigingen bij het LIO-traject. Peeters et. al (2008) sommen 3 punten op waarmee LIO's nog geconfronteerd worden. Ten eerste wordt het leren overschaduwed door de voortdurende zorg van de LIO over de dagelijkse praktijk en handelingsdruk die hij/zij daar ervaart (bv: administratieve rompslomp). Ten tweede wordt de LIO geconfronteerd met de stageschool die zijn leerproces evalueert, maar impliciet ook zijn werkzekerheid. Als de stageschool niet tevreden is over de prestaties van de LIO, komt meteen ook zijn opdracht voor volgend schooljaar in het gedrang. Ten derde blijken binnen dit LIO-traject grote verschillen te bestaan in de reflectieve ingesteldheid van de studenten. Deze verschillen gaan enerzijds terug op het kunnen leren (voldoende vooropleiding, ervaring en leervermogen) en anderzijds op de bereidheid tot leren. Verder zijn er ook problemen met het mentorschap. Struyf (2006) en Janssens (2007) wijzen erop dat mentoren veeleer een coördinerende taak hebben, en niet specifiek begeleiden. De in het decreet (2006) voorziene mentor komt niet noodzakelijk uit het vakgebied waarin stagiairs en LIO's leerkracht willen worden. Zij kunnen dus vaak niet bij hem/haar terecht voor begeleiding betreffende vakinhoudelijke of vakdidactische begeleiding.

Samengevat kan gezegd worden dat de essentie van het LIO-traject werkplekleren is, waarbij inhouden van de opleiding zelfstandig verwerkt worden en toegepast worden in de eigen onderwijspraktijk. Op die manier krijg de LIO-cursist een onmiddellijke vertaling van

de aangebrachte inhouden naar het werkveld en kan voortdurend gewerkt worden aan de eigen competentieontwikkeling van de beginnende leraar. Toch blijken er nog obstakels op te treden, zowel op het vlak van het praktisch oogpunt, waar LIO's nog problemen ervaren bij de administratieve rompslomp, angst voor werkzekerheid hebben en niet voldoende reflecteren. Maar ook op het vlak van mentorschap, omdat mentoren de LIO niet specifiek (genoeg) begeleiden.

3. Onderzoeksvraag

Uit het bovenstaande literatuuroverzicht blijkt dat beginnende leerkrachten zich niet automatisch professioneel kunnen ontwikkelen. De omgeving (context) speelt hier een cruciale rol in. Verder is het belangrijk dat LIO's kunnen leren op de werkplek in het LIO-traject. Hierbij zijn immers bepaalde criteria nodig waarbij het leerproces kan bevorderd worden. Naast deze criteria is een goede begeleiding een vereiste om te kunnen leren op de werkplek. De centrale onderzoeksvraag luidt bijgevolg: in welke mate organiseert een school zich om de professionele ontwikkeling van de LIO te bevorderen?

Om aan deze vraag te kunnen beantwoorden, is de centrale onderzoeksvraag onderverdeeld in 4 subonderzoeksvragen.

Eerst wordt er weergegeven welke behoeftes LIO's nog ervaren door het gebrek aan praktijkervaring. Bijgevolg is de eerste subonderzoeksvraag: welke behoeftes ervaren LIO's in de praktijk? Vervolgens wordt dan ook de vraag gesteld hoe de school zich organiseert om LIO's te begeleiden. De tweede subonderzoeksvraag luidt dan ook: op welke manier geeft de school een adequate begeleiding?

Daarnaast is het ook belangrijk dat de school een reële context aanbiedt aan de LIO om aan werkplek leren te doen. De derde subonderzoeksvraag is hier: op welke manier biedt de school een context aan om het werkplekleren te bevorderen?

Tot slot wordt ook nagegaan of het LIO-traject als werkplekleren uitgevoerd wordt door de scholen zoals er in het theoretisch kader beschreven staat. De vierde onderzoeksvraag is bijgevolg: hoe wordt het LIO-traject door de scholen geconcretiseerd?

4. Methodologie

In dit hoofdstuk wordt de opzet en de uitvoering van het onderzoek beschreven en verantwoord. Eerst wordt er beschreven welke methodologie zal gehanteerd worden in het onderzoek en ook waarom er gekozen is voor zulke opzet. Vervolgens wordt kenbaar gemaakt hoe de gegevens verzameld werden. Daarna komt de analyse aan bod.

4.1 Kwalitatieve opzet

In dit onderzoek wordt er geopteerd voor een kwalitatieve methodologie. Een eerste reden is dat er voornamelijk interesse is in de betekenisgeving door de respondenten. Het is interessant te zien welke opvattingen er bij de LIO, mentorcoaches en directieleden leven over de professionele ontwikkeling bij de LIO's. Verder krijgen we door een diepgaande bevraging tot het niveau van de betekenisgeving zicht op de manier waarop respondenten denken over de organisatie van professionele ontwikkeling. Omdat het in kwalitatief onderzoek ook mogelijk is door te stoten tot het belevingsniveau, kunnen de respondenten steeds bevraagd worden naar hun gevoel bij professionele ontwikkeling. Het tweede argument voor de keuze van een interpretatieve methodologie is dat men de context zo sterk als mogelijk wil betrekken in het onderzoek. In elke school zijn er andere gewoontes en praktijken. Ook met betrekking tot professionalisering wordt er verwacht dat professionele ontwikkeling zal afhangen van de context waarin het zich voordoet. De continue interactie met de dynamische context zal de betekenisgeving van de respondenten kleuren. De sterke tijds-, plaats- en persoonsgebondenheid noodzaakt ons ertoe om geval per geval te bekijken.

4.2 Dataverzameling

Eerst wordt er op zoek gegaan naar scholen waar er een LIO tewerkgesteld is. Hiervoor wordt aan een Specifieke Lerarenopleiding, georganiseerd in een CVO, een cursistenlijst opgevraagd. Op de cursistenlijst stonden eveneens de namen van de scholen vermeld. Er wordt bijgevolg via email contact opgenomen met 3 willekeurige scholen die voorkomen op de cursistenlijst. Aan de scholen die toestemmen, wordt er via een verkennend gesprek afspraken vastgelegd om de respondenten te interviewen.

Aan dit onderzoek participeren drie secundaire scholen. Alle drie behoren zij tot een verschillende scholengemeenschap. Het betreft hier bovendien scholen uit het officieel onderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs (1 school van het officieel onderwijs, 2 scholen uit het gesubsidieerd vrij onderwijs).

In totaal worden er negen mensen bevestigd. Per school worden de volgende betrokkenen bevestigd: een LIO, een mentor-coach en een directielid. Er wordt gekozen voor LIO's en mentoren, aangezien deze functies de spilfiguur vormen in het LIO-traject. Tenslotte is er ook gekozen om directieleden te interviewen, omdat het interessant is om ook het beleidsmatige aspect te onderzoeken.

Er wordt gekozen voor interviews van semi-gestructureerde aard met open vragen (zie bijlage). De leidraden van de interviews zijn opgesteld volgens een vaste structuur. De actoren zullen bovendien niet exact dezelfde vragen voorgeschoteld krijgen, maar wel vragen in het kader van hun functie en bevoegdheid. Zo zal bij de LIO de nadruk liggen op professionele ontwikkeling en de taakinvulling. Bij de mentorcoach zal die nadruk eerder liggen bij de begeleiding. Bij het directielid tenslotte zal de nadruk eerder te vinden zijn bij het beleid rond het bevorderen van professionele ontwikkeling.

Een eerste fase van het interview heeft als doel enkele algemene gegevens in te winnen zoals de verwachtingen van het LIO-traject, zijn deze ingevuld,... Deze fase dient om het interview op gang te brengen. In een tweede fase van het interview wordt er dieper ingegaan op items die te maken hebben met begeleiding, rol van de school, arbeidsomgeving,... De professionele ontwikkeling van de LIO wordt niet als een apart thema opgenomen omdat er verwacht wordt dat dit doorheen de interviews vanzelf aan bod zou komen. De aard van het interview laat toe om hier tijdens de afname als onderzoeker adequaat verder op in te spelen. Verder worden er nog gevraagd naar de tevredenheid, dit om weer te geven of de respondenten opgezet zijn met de wijze waarop het LIO-traject tot uiting komt op hun school. Tot slot hebben de interviews plaatsgevonden in de maand maart.

Objectiviteit in een onderzoek is belangrijk. Bij kwalitatief onderzoek is het van belang om objectief de situaties, omgeving en de personen te benaderen en te beoordelen. De relatie tussen interviewer en geïnterviewde is in dit geval dan ook één van onbekendheid, de één kent de ander niet. Toch zal de onderzoeker persoonlijke informatie trachten te verzamelen. De geïnterviewde moet het gevoel krijgen vrijuit te kunnen spreken. Het zich comfortabel laten voelen van de respondent en het stellen van open vragen, draagt hiertoe bij. De open manier van vraagstelling heeft overigens tot gevolg dat de antwoorden die de respondenten geven niet zijn voorgestructureerd. De onderzoeker dient de verzamelde antwoorden achteraf nog te interpreteren (Wardekker, 1999). Om adequaat in te kunnen spelen op belevingen en ervaringen van de respondent en het specifieke van de situatie, zal de onderzoeker de vrijheid moeten hebben om bijkomende vragen te stellen. Vandaar de keuze voor semi-gestructureerde

interviews. De onderzoeker tracht het gesprek gaande te houden door korte interventies: “Wat bedoelt u precies?”; “Ja”; “Hoe voelt u zich daarbij?”; of door non-verbale communicatie zoals instemmend knikken, lachen of het fronsen van wenkbrauwen.

4.3 Analyse

In de transcriptiefase wordt elk interview integraal uitgetypt, aangevuld met indrukken van de onderzoeker of eventuele beïnvloedende randfactoren. Bijvoorbeeld iemand die onverwacht het interview onderbreekt of lawaai uit de omgeving. Het transcriberen van de interviews is mogelijk omdat ze van begin tot einde worden opgenomen aan de hand van audio-apparatuur. In de coderingsfase zullen de uitgeschreven interviews vervolgens gecodeerd worden met behulp van het softwarepakket Nvivo. De codering van de tweede fase van het interview zal voornamelijk op deductieve wijze gebeuren. Er wordt namelijk een codeboek aangemaakt waarbij de getranscribeerde interviews verder op structuur worden gebracht door het op te delen in betekenisvolle fragmenten (zie bijlage). Volgens Miles en Huberman (1984) trekken codes veel informatie samen, waardoor verdere analyse mogelijk wordt. In een eerste lezing worden er beschrijvend en kernachtig het onderwerp van elk tekstfragment en andere steekwoorden toegekend (descriptieve codes). In een tweede lezing worden er theoretische codes toegekend op basis van het theoretisch kader (zie bijlage). Hierin wordt eerst een startlijst van codes opgesteld, afkomstig uit het conceptueel kader. De centrale variabelen die worden opgenomen, staan in nauwe relatie staan tot de centrale onderzoeksvraag.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk komen de resultaten van de interviews aan bod. Om de citaten weer te geven, is er gekozen voor schuilnamen. Hieronder het schema:

LIO	Mentor-coach	Directielid
Pieter (school A)	Marc (school A)	Frans (school A)
Els (school B)	Helen (school B)	Ilse (school B)
Bert (school C)	Gust (school C)	Geert (school C)

Tabel 1: overzicht van de respondenten per functie.

1. Welke behoeften ervaren LIO's in de praktijk?

In het theoretisch kader bleek dat professionele ontwikkeling onder meer een levenslang leerproces is (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 2001, Peeters et. al, 2008), en dat het dus belangrijk is dat mensen zich kunnen blijven ontwikkelen en leren (Baert et. al, 2000). Het is dan ook opportuun om eerst te kijken naar moeilijkheden en behoeften die LIO's nog ervaren. Alle ondervraagden benadrukken vervolgens dat de LIO een leraar in opleiding is, die aan de start van zijn/haar professionaliseringstraject staat. Elk van de respondenten haalt eigen elementen van deze professionele ontwikkeling aan. De LIO's verwijzen naar concrete elementen die te maken hebben met het lesgeven: time management, maken van lesvoorbereidingen en gebruik van het bord.

Pieter: *“Tijd inschatten. De tijd inschatten van uw lesvoorbereidingen die ge uitgeschreven hebt.”*

Els: *“Ja tempo, dat blijft. En ding... euh... dialect soms. [lacht].” En ook doordat ‘k zo open ben [aarzelende toon], wijk ik soms wat van de leerstof af en blijft dat zo wat liggen. ‘k gebruik ook het bord te weinig, ik moet meer visualiseren.”*

Bert: *“ ‘k Heb hier gemerkt, dat ik TRAGER moest gaan.”*

LIO's hebben tevens nood aan een houvast in hun functie. Het zijn immers mensen die de onderwijswereld nog nooit van dichtbij gezien hebben² en die moeten dus begeleid worden, een zekere ondersteuning ervaren.

De mentoren benadrukken hierin vooral steun geven aangezien er een gebrek aan ervaring heerst, zowel in de omgang met leerlingen als in het maken van regels en afspraken.

Marc: *“als ze zich eigenlijk... als leider moeten opstellen. Hé, ze hebben dikwijls het gevoel dat die leerlingen wel volwassen zijn... euh en... hé... dat er dus duidelijk regels en afspraken moeten zijn die ze consequent moeten opvolgen. Dat beseffen ze niet altijd.”*

Gust: *“Kijk, er is een duidelijk verschil tussen BSO- en TSO-leerlingen ... van gedrag maar ook wat lesgeven betreft.”*

² Mentoren hebben het over LIO's die volledige beginners zijn

Voor directies gaat het eerder om de nood aan het wegwijs maken in de ‘gewoontes’ van de school. Deze gewoontes gaan over het lesgeven, inzicht in de scholenstructuur en het functioneren als leerkracht.

Frans: “*En hij is dus op zoek naar... en hij vraagt dus... hé... want het zijn nog mannen die dus nog moeten leren interpreteren: wat is een leerplan, wat zijn doelstellingen... hé euh... moet ik die doelstellingen bereiken.*”

Ilse: “*wij zijn echt heel complex geworden. Van de bachelor waar wij dan mee samenwerken, hé. Maar ook nog eens de HBO5. Maar ook nog eens de leiding van de vroedkundige zal ik maar zeggen.*”

Geert: “*’t Is toch wel de bedoeling dat zij de klas binnenstappen, en ja... direct oppikken euh... hoe dat het allemaal moet lopen dus wij kunnen hen wel briefen op voorhand, maar uiteindelijk euh... wanneer de bel gaat moeten zij binnengaan.*”

Respondenten	Moeilijkheden	Behoeften
Pieter (school A)	<i>Timemanagement</i>	*
Els (school B)	<i>Timemanagement, taalgebruik, Relatie leerkracht-leerling</i>	*
Bert (school C)	<i>Timemanagement</i>	*
Marc (school A)	*	<i>Gebrek aan ervaring → voor regels en afspraken Geen goed beeld leerkracht</i>
Helen (school B)	*	<i>Nood aan wegwijs</i>
Gust (school C)	*	<i>Gebrek aan ervaring → stijl van lesgeven, relatie lln.</i>
Frans (school A)	*	<i>Gebrek aan wegwijs → gewoontes lesgeven</i>
Ilse (school B)	*	<i>Gebrek aan wegwijs → gewoontes schoolstructuur</i>
Geert (school C)	*	<i>Gebrek aan wegwijs → gewoontes functie leerkracht</i>

Tabel 2: overzicht van de moeilijkheden en behoeften van LIO's

2. Op welke manier geeft de school een adequate begeleiding?

Het decreet (2006) vermeldt dat mentoren onder andere LIO's moet begeleiden en ondersteunen. Afhankelijk van het aantal LIO's, stagiairs en beginnende leerkrachten, worden er mentoruren toegekend. Een eerste element dat aan bod komt, is dan ook de inspanning die de school doet om LIO's te begeleiden.

Een tweede element dat wordt aangekaart is de manier waarop scholen de begeleiding en ondersteuning van LIO's concreet wordt gemaakt. Van Looy et. al (2000) zien vooral mentoren als belangrijke personen die de werkbegeleiding van beginnende leerkrachten op zich nemen, en hun feedback geeft over vakinhoudelijke in onderwijskundige activiteiten. Verder kunnen mentoren kiezen tot meer uitleg geven, op afstand te begeleiden of een tussenvorm hiervan (Cautreels, 2008). Furlong en Maynard (1994) zien 3 rollen van mentoren opduiken. Deze rollen kunnen veranderen, afhankelijk van de ontwikkeling van de student. Tenslotte wordt in een derde element de rol van andere personen beschreven, zo wordt er gekeken naar personen buiten de mentor die een rol zouden kunnen spelen in de professionele ontwikkeling van LIO's.

- Inspanning van de school

Vooreerst is het belangrijk te kijken wat de school doet om de LIO te ondersteunen. 2 LIO's geven dan ook aan dat er begeleiding is via een mentor. 1 LIO ervaart weinig ondersteuning.

Els: *“Want als ik dat van mijn medecollega's zo hoor van de LIO, die zeggen: ‘Oh, wat is dat een mentorcoach want dat ken ik niet. Bij mij komen ze nooit naar mijn lessen zien.’ Dus... dan merk ‘k wel dat wij daar vrij goed inzitten hoor, tegenover andere scholen.”*

Bert: *“Neen, niet echt. Dat is misschien wel een tip dat ze dat zouden doen voor nieuwe leerkrachten, dus ook voor mij als LIO.”*

In tegenstelling tot wat 1 LIO meedeelt, geven de 3 mentoren aan dat er sowieso een standaard aanbod voorhanden is om de LIO's te begeleiden. Het is dus met andere woorden niet zo dat de LIO in zijn respectievelijke school aan zijn/haar lot wordt overgelaten. Naast het standaardaanbod kan er dus nog extra vraaggestuurde begeleiding zijn. Zo is het mogelijk dat LIO's soms meer nood hebben aan een mentor of meer nood hebben aan raad dan de andere. Mentoren Marc en Gust duiden dat dit eerder persoonsgebonden is.

Marc: “*kan dat gebeuren, soms niet hé. Dat hangt ook een beetje van die persoon af hé.*”

Gust: “*Maar het kan al wel eens voorvallen dat euh ... de LIO zegt van ‘ja kijk ik heb daar toch een probleem mee, ik heb dat zo aangepakt zoals we dat hebben voorbereid maar het is toch niet gelopen zoals het is’. En dan is het aan ons ook om hem beter te begeleiden of om dat probleem op te lossen.*”

Verder probeert de school als instelling de LIO’s eveneens een goede ondersteuning te geven, zodat de LIO’s niet in de kou blijven staan. Met andere woorden, de drie directieleden geven aan dat het schoolbeleid zich wel degelijk bekommert om de LIO zijn/haar praktijken. Mentoren blijken in dat opzicht de belangrijkste taak te hebben qua ondersteuning. Dit is natuurlijk wel logisch, aangezien dit decretaal vastgelegd is.

Respondenten	Inspanning school
Pieter (school A)	<i>Mentor</i>
Els (school B)	<i>Mentor</i>
Bert (school C)	<i>Gebrek aan begeleiding</i>
Marc (school A)	<i>Minimumaanbod + vraaggestuurd</i>
Helen (school B)	<i>Standaardaanbod, iedereen gelijk</i>
Gust (school C)	<i>Minimumaanbod + vraaggestuurd</i>
Frans (school A)	<i>Mentor</i>
Ilse (school B)	<i>Mentor</i>
Geert (school C)	<i>Mentor</i>

Tabel 3: overzicht van de inspanning van scholen om LIO’s te begeleiden

- **Begeleiding en ondersteuning van de mentor**

De LIO’s ervaren dat de begeleiding door de mentor zich beperkt tot het professionele functioneren op school en in de klas, met nadruk op het lesgeven. Eén LIO geeft aan dat er naast communicatie en overleg over het functioneren als leraar ook ruimte is voor informele contacten.

Pieter: “*Waar wordt er dan over gepraat... ja, over de functie hier in de klas.*”

Els: “*Dat is echt louter naar het onderwijs en euh... ja de lessen die ge geeft hé.*”

Bert: “*dat gaat over... over... allez... over het lesgeven maar ook over het privé enzo. ’s Avonds, vrijdags dan... om 5 uur zitten alle collega’s... allez ja, niet allemaal maar toch altijd een man of 20. Pintje drinken, wat navertellen...*”

Op vlak van begeleiding blijken mentoren eveneens vooral begeleiding en ondersteuning te geven over didactiek, het lesgeven zelf. Verdere begeleiding kan komen van vakleerkrachten of via de stagecoördinator.

Marc: *“Wij evalueren niet of dat ze hier op school kunnen blijven of zo, hé dus. In dat geval is het meer de lessen beoordelen hé.”*

Helen: *“En dan vooral het inhoudelijke aspect enzo bespreken, het lesgebeuren vooral.”*

Gust: *“Terwijl mijn taak eigenlijk als mentor vakgericht is eigenlijk hé. Dus praktijk en lesgeven”*

De directeurs geven aan dat er op beleidsmatig niveau zeker iets uitgewerkt is voor de LIO's. Uit de verkregen data blijkt toch dat er een verschil is in deze begeleiding. 2 scholen ondersteunen de LIO in de vorm van een trajectbegeleiding, er worden met andere woorden heel het jaar door activiteiten gepland om LIO's te ondersteunen. Deze activiteiten bestaan uit groepssessies reflectiemomenten, gesprekken, ... 1 school voorziet eigenlijk enkel een startbegeleiding. De LIO wordt dan in de school rondgeleid en krijgt praktische info over de werking van de school. De verdere gesprekken die gebeuren zijn eigenlijk 'off the record' en gebeuren bovendien tussendoor. Daar wordt dus niet meteen veel tijd voor uitgetrokken. Tenslotte geven directeurs ook aan dat ze de LIO weinig of niet opvolgen. Tijdsgebrek blijkt voor 2 directieleden een belangrijke factor. Ilse wijst verder ook op de rol van de mentor. Geert ziet niet echt in waarom hij de LIO moet opvolgen, hij beschouwt de LIO dan ook als werknemer.

Frans: *“k Heb die tijd daar niet voor. Dus het enige wat we eens doen dat is... in de eerste trimester eens, een keer een bezoekske brengen... euh... in de tweede trimester een bezoekske brengen.”*

Ilse: *“Vooral dat tijdsgebrek hé. Nu, dat hoort erbij hé. Er is inderdaad tijdsgebrek. Ge kunt niet in al die... ik bedoel, ik heb zoveel andere taken. Vandaar dat ik ook die mentoren heb hé.”*

Geert: *“Maar eigenlijk is dat gewoon ne werknemer van ons. Wij hebben 100% procent vertrouwen in u en wij moeten u ni bij 't handje nemen om u in een school rond te leiden.”*

Respondenten	Begeleiding & ondersteuning mentor
Pieter (school A)	<i>Didactiek</i>
Els (school B)	<i>Didactiek</i>
Bert (school C)	<i>Didactiek</i>
Marc (school A)	<i>Didactiek</i>
Helen (school B)	<i>Didactiek</i>
Gust (school C)	<i>Didactiek</i>
Frans (school A)	<i>Trajectbegeleiding</i> - vorm: <i>groepsessies, POP-gesprekken</i> - Inhoud: <i>reflecties + rollenspel</i> - aantal: <i>4/jaar</i> - <i>weinig opvolging directie</i>
Ilse (school B)	<i>Trajectbegeleiding</i> - vorm: <i>sessies</i> - Inhoud: <i>reflecties</i> - aantal: <i>10/semester</i> - <i>weinig opvolging directie</i>
Geert (school C)	<i>Startbegeleiding</i> - vorm: <i>rondleiding</i> - inhoud: <i>uitleg rond werking praktijklokaal</i> - aantal: <i>1</i> - <i>weinig opvolging directie</i> - extra: <i>korte gesprekken LIO & mentor:</i> <i>'off the record'</i> → aantal: <i>om de 3 weken</i>

Tabel 4: overzicht van de begeleiding en ondersteuning door de mentor

- Rol andere personen

Elk van de bevraagde LIO's geeft aan dat er nog andere personen belangrijk zijn voor de begeleiding. Zo zijn collega-leerkrachten bij de drie LIO's zeker essentieel in het vragen naar praktische zaken of ondersteuning. De 3 LIO's geven aan dat er vraaggestuurde hulp van de collega's is. Ze kunnen dus met andere woorden bij hen terecht als dit nodig is en gevraagd wordt. Verder blijken naast de collega-leerkrachten nog andere specifieke personen belangrijk te zijn voor sommige LIO's. Zo worden de technisch adviseur, de meter en het directielid opgenoemd. Een meter is een vertrouwenspersoon die bestaat nog naast de mentor. Bij een meter of peter kan de beginnende leerkracht met vragen terecht, bijvoorbeeld wanneer er

problemen zijn of om zijn/haar hart eens te luchten. De peter of meter is dus een soort persoonlijke begeleider.

Pieter: “Euh... waar wij enorm veel steun aan hebben is onze TA, technisch adviseur. Euh... die begeleidt ons, die bekijkt ook de opdrachten die wij uitschrijven.”

Els: “Bij Ilse is dat wel euh... En dat vind ik wel goed eigenlijk, dat ge eigenlijk... ja... doordat de afstand niet zo groot wordt, gaat ge makkelijker iets vragen... En ook de meter ... Weet ge, het is ook... Alles waarmee ge zit dat kunt ge ook daar tegen vertellen en dan... dat is wel goed.”

De mentoren beamen eveneens dat de vakleerkrachten een belangrijke rol spelen voor de opvang en ondersteuning van de LIO's. Verder komen hier ook dezelfde andere personen aan bod: een coördinator (directielid) omdat zij de lessen komt bijwonen en een pedagogisch begeleider, omdat die een overkoepelende taak heeft.

Respondenten	Rol andere personen
Pieter (school A)	<i>Collega's + TA Vraaggestuurd</i>
Els (school B)	<i>Meter + directielid Vraaggestuurd</i>
Bert (school C)	<i>Collega's Vraaggestuurd</i>
Marc (school A)	<i>Vakleerkrachten + directeur</i>
Helen (school B)	<i>Vakleerkrachten + coördinator</i>
Gust (school C)	<i>Algemeen stagecoördinator + pedagogisch begeleider</i>
Frans (school A)	*
Ilse (school B)	*
Geert (school C)	*

Tabel 5: overzicht van de personen naast de mentor die belangrijk zijn voor de LIO

3. Op welke manier biedt de school een context aan om het werkplekleren te bevorderen?

Daar waar werkplekleren een concretisering vormt van professionele ontwikkeling maar zeker geen garantie daartoe is, is het niet onbelangrijk na te gaan op welke manieren scholen zich inspinnen om een context aan te bieden dat het werkplekleren bevordert. Onstenk (1994) stelt dat leren op de werkplek slechts kan voldoen als er aan een aantal voorwaarden wordt voldaan. Zo moet vooreerst de functie voldoende breed en volledig zijn om te kunnen leren en

is het eveneens belangrijk dat er voldoende nieuwe situaties en problemen opduiken. Ten derde moeten de werknemers ook voldoende beslissingsruimte hebben. Verder is de feedback van belang. Leren vindt volgens Raizen (1989) onder andere plaats via ondersteuning en feedback. Het is dus belangrijk dat ervaren collega's feedback geven aan de LIO's. Via feedback wordt immers het kennisbestand verruimd (Hanson, 2007). Verder wijzen ook Van Looy et. al (2000) dat mentoren feedback moeten geven over de beroepsvaardigheden. Een vijfde en laatste element waar naar wordt gekeken is de reflectie. Reflecteren is een essentieel onderdeel in de professionele ontwikkeling. Reflectie over een verkregen resultaat is dan ook een belangrijke bron van leren (Onstenk, 1994). Zulk een reflectie kan door interactie, waarbij kennis verruimd wordt (Windmuller, Ros & Vermeulen, 2008), of door zelfreflectie. Zelfreflectie is dus het zelf nadenken over handelingen, om het leren op de werkplek te bevorderen (Aelterman & Schepens, 2002).

- **Volledigheid van de functie/taak**

Zowel LIO's als mentoren vertellen aanvankelijk dat er geen verschil is tussen het takenpakket van een LIO en van een beginnende leerkracht. Als er echter gekeken wordt naar volledigheid van de functie als LIO, kunnen er toch wel wat verschillen vastgesteld worden. De bevroegde LIO's geven aan dat ze meestal ook zaken moeten doen buiten het lesgeven. Dit gaat van oudercontacten, vergaderingen of klastitularis zijn. 2 LIO's zijn echter geen klastitularis. Eén LIO geeft wel aan dat ze studentencoach is, dit is ongeveer hetzelfde als een klastitularis maar dan in het HBO. Studentencoaches moeten bovendien ook geen oudercontacten organiseren. Terwijl klastitularissen meer een administratieve, verantwoordelijke functie hebben, zijn studentencoaches meer vertrouwenspersonen voor de studenten.

Els: *"Ik heb ook iemand gehad die gewoon begon te wenen... Iemand die het gewoon even thuis veel te zwaar had en die vertelde dat dan ook tegen u."*

LIO Pieter is hulptitularis, hij biedt dus ondersteuning aan de echte klastitularis.

Pieter: *"Euh... 'k heb hem dan eigenlijk zelf ook voorgesteld om hulpklastitularis te worden, ook om te leren... daaruit. En dan euh... ben ik eigenlijk ook meegegaan naar de ouderavond."*

In tegenstelling tot wat de LIO's vermelden, kan er toch afgeleid worden dat LIO's niet het gehele takenpakket moeten doen. Zo zijn zij 'vrijgesteld' van sommige activiteiten. LIO Pieter bijvoorbeeld moet daarenboven niet deelnemen aan projecten en hij schrijft eveneens geen cursussen uit. Ook LIO Els is geen themaverantwoordelijke, dit is eigenlijk een andere benaming voor een vakverantwoordelijke. Vakverantwoordelijken zijn immers meestal personen waarbij de vakkennis door bv. anciënniteit reeds (sterk) is uitgebreid. De mentoren geven vervolgens aan dat er inderdaad zaken zijn die LIO's niet hoeven te doen. In 1 school kan de LIO wel deelnemen aan een oudercontact, in de andere 2 scholen niet. Stilaan wordt de LIO 'losgelaten' om autonoom aan een oudercontact deel te nemen. Met andere woorden, in het begin volgt de LIO gewoon een oudercontact mee met een ervaren leerkracht, vervolgens mogen ze het zelf eens proberen. Achteraf wordt daar dan ook samen over gereflecteerd.

Gust: *“Een oudercontact, in 't begin, begeleidt ge dat zelf en dan zit de LIO eigenlijk euh ... mede naast de tafel. En probeert hij zich dan ook in dat gesprek te mengen, op die manier ... hé. Euh ... het kan ook andersom, dat wij hem de taak geven ... hé ... om de ouders te begeleiden.”*

Gust: *“Ge stelt die ... of ge geeft de opdracht eigenlijk aan de LIO en dan gaat ge achteraf eens vragen of 'kijk, jong ... hoe is 't gegaan?' en 'is 't gelukt?' en 'wat zijn de problemen geweest?' of 'is het vlotjes gegaan?' en 'hoe vindt ge het zelf wat er van gekomen is?'"*

In de 2 andere scholen worden oudercontacten voorbereid via groeps- of infosessies. Via zulke sessies wordt via simulaties of het meedelen van informatie duidelijk hoe zo'n activiteit werkt.

Marc: *“Dus oudercontact... da 's één van ons groepsessies. Dan euh... doen wij bijvoorbeeld... hebben we een beraad van de nieuwe leerkrachten. Daar zitten ook LIO's bij die samenkomen. En dan spelen we een rollenspel.”*

Helen: *“Ja, maar dan organiseren wij euh... om die dingen allemaal al euh... onder de knie te krijgen, organiseren bij regelmatig infosessies.”*

- Nieuwe situaties

LIO's geven aan, buiten enkele klasbezoeken van directies of mentoren, altijd alleen voor de klas te staan. Zij hebben bijgevolg de volledige klas en het lesverloop in handen. Met

andere woorden hebben zij dan ook voldoende ruimte om zelf beslissingen te nemen. Zo ontstaan er tevens soms nieuwe situaties. Deze situaties hebben meestal betrekking op zaken die zich voordoen met leerlingen, zowel op vlak van gedrag in de klas als persoonlijke problemen waarmee leerlingen kampen.

Pieter: *“Hij is op... euh... opgestaan en hij heeft een stoel genomen en is voor mij komen staan.”*

Els: *“Nu ook tegen...dat één meisje dat daar zoveel problemen had, toen heb ik ook gezegd: ‘Ge moogt er altijd met mij over babbelen’. Gij moogt ook gerust... ik wou ze ook doorverwijzen maar dat wou ze absoluut niet dus...”*

Bert: *“En euh... en er was er één in zijn boekentas aan 't prullen en euh... ik ga er naartoe want hé... ik ging eens zien. Die had een doosje zo van die poffertjes, zo van die bommetjes die ge kunt weggooien.”*

2 LIO's zeggen dan ook dat ze achteraf na de situatie willen reflecteren over het voorval, maar niet per se met de mentor. Meestal gebeurt dit met collega's, de meter of met een medecoach. Een medecoach is iemand, die samen met de LIO, studentencoach is van een groep leerlingen (studenten) in het hoger beroepsonderwijs (HBO).

Pieter: *“Daar wordt wel degelijk over gereflecteerd hoor. Ook met andere collega's dan hé, van: hoe gaan we dat probleem oplossen?”*

Els: *“Ja... Ja. Mentoren... allez ja, 'k zou zeggen... da 's echt het deeltje lesgeven en onderwijzen, en eigenlijk alles wat daarbuiten is, eerder naar collega's euh... meter en dan medecoach, ja.”*

De mentoren geven aan dat een reflectiemoment over een bepaalde situatie kan, maar dit zal eerder ook vraaggestuurd zijn, als de LIO's bepaalde vragen hebben, ook naast het didactische aspect.

Marc: *“Als ze met iets zitten euh... ja... hoe is dat hier met het drugsbeleid, of hoe gaat dat hier met de euh... ja...”*

Helen: *“Vorige week bijvoorbeeld iemand die een opdracht moest maken rond die communicatielijn, hoe gebeurt de communicatie binnen het schoolgebeuren, euh... de*

expliciete, de impliciete, euh... en dan ja... de concrete vragen, euh... en dan probeer hen daar ook in te helpen hé.”

Respondenten	Vershil LIO en startende leraar	Volledigheid taak	Nieuwe situaties (zelfoplossing)
Pieter (school A)	Geen verschil	Geen cursussen uitschrijven Geen projecten Oudercontact hulptitularis	Komen voor reflectie achteraf: via collega's
Els (school B)	Geen verschil	Projecten Stagebegeleiding Studentencoach Geen themaverantwoordelijke	Komen voor reflectie achteraf: via medecoach
Bert (school C)	Geen verschil	Oudercontact Vergaderingen Geen klastitularis	Komen voor reflectie achteraf: nee
Marc (school A)	Geen verschil	Geen oudercontact → gebeurt via groepssessie	vraaggestuurd
Helen (school B)	Geen verschil	Geen oudercontact → gebeurt via infosessie	vraaggestuurd
Gust (school B)	Geen verschil	Oudercontact Geen klastitularis	*

Tabel 6: overzicht van het verschil van een LIO en een beginnende leerkracht, de volledigheid van de functie als LIO en in hoeverre er zich nieuwe situaties voordoen

- Feedback

LIO's ervaren dat ze toch genoeg feedback krijgen om deze dan toe te passen. De inhoud van deze feedback is eigenlijk algemeen, dus zowel didactisch als het algemeen functioneren als leerkracht wordt hier teruggekoppeld naar de LIO. LIO Bert geeft weer dat de feedback die hij krijgt, eerder over het lesgebeuren zelf gaat. Hij krijgt dan feedback van verschillende personen.

Bert: “Van de mensen die de lessen bijwonen hé. En dan ook euh... de mensen van hier... pedagogisch directeur, zelfs de schepen, omdat het hier een gemeenteschool is...”

Mentoren geven aan dat de feedback die zij geven aan de LIO, vooral over didactiek en klasmanagement gaan. De feedback die gegeven wordt, gebeurt meestal in de vorm van een gesprek. Dit kan gaan van POP-gesprekken tot korte gesprekken snel na de les. Als LIO heb je een 'persoonlijk ontwikkelingsplan', waarbij aan de hand van feedback kan worden

nagegaan of de LIO zich verder heeft ontwikkeld. Op die manier wordt het mogelijk de doelen van de school en het functioneren van de LIO zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen. Qua opvolging is er toch enige verdeeldheid te merken onder de mentoren. 2 mentoren geven aan dat die opvolging er wel degelijk is. Mentor Helen gaat zelfs terug op klasbezoek om deze feedback op te volgen, terwijl mentor Marc erkent dat het zeer moeilijk is, om die feedback achteraf nog te gaan opvolgen.

Marc: *“Dat is niet te doen... dat is... voor te zien of dat dat wel lukt ofzo? Ja... ge moet daar vanuit gaan dat die... ja... Ik denk niet dat dat concreet wordt opgevolg ze.”*

De directieleden signaleren dat zij eveneens feedback geven. Meestal gaat dit via korte gesprekken, zoals onder andere op de gang. De drie directieleden menen ook deze feedback op te volgen, dit kan gaan via de technisch adviseur, via de pedagogisch begeleider, of het directielid zelf, die nog eens polshoogte gaat nemen.

- **Reflectie**

Uit de verkregen data blijkt dat LIO's wel degelijk ruimte krijgen om te reflecteren. Aan de hand van een formulier dat de mentor bijheeft, wordt er nagekaart over de positieve en de negatieve dingen. Er wordt ook aangegeven dat er een apart moment voor wordt uitgetrokken. LIO Els geeft bovendien aan dat het reflecteren niet alleen met de mentor gebeurt, maar dat er ook soms een zelfreflectie moet geschreven worden.

Els: *“maar alvorens dat zij feedback geven, moet wij ook een zelfreflectie daarover schrijven.”*

LIO Bert vertelt dat reflecties voor hem vooral van de leerlingen komen, hij ondervindt dus niet direct ruimte tot reflectie bij zijn mentor.

Bert: *“Wat ikzelf een reflectie vind is meer het euh... GEDRAG van de leerlingen.”*

2 mentoren vertellen dat er voor een stuk nadruk wordt gelegd op reflectie. Dit kan gaan via een checklist of een formulier waarop vragen staan vermeld. Achteraf wordt er een gesprek vastgelegd waarin nog enkele aandachtspunten worden besproken. Mentor Gust erkent dat op zijn school niet zozeer wordt stilgestaan bij reflectie. LIO's worden op dit punt losgelaten, ze krijgen ruimte.

Gust: *“In principe krijgen ze een vrijheid hé ... 'k zal 't zo maar zeggen ... 't Is niet zo dat ge zegt van ge moet dat of dat of dat doen.”*

De directieleden geven weer dat de school de LIO voldoende ondersteunt om aan reflectie te doen. Hetzij via werkgroepen, via formulieren of via de mentor tout court. Directielid Geert vindt zelfs dat LIO's voldoende zelfsturing moeten hebben om zelf aan reflectie te doen en dat men bovendien heel veel kan afleiden van leerlingen zelf.

Geert: *“Maar ik denk mensen die echt gemotiveerd zijn... om in het onderwijs te stappen, ja die gaan dat, euh... van zichzelf wel die attitude aankweken van te zeggen van: “Ja, 't is ni goe gelopen vandaag. Uiteindelijk is ook een leerling een heel kritisch publiek. Dus die laat HEEL vlug merken, wanneer een leerkracht euh... het ni echt euh... doordrongen of goed aanpakt.”*

Respondenten	Feedback	Reflectie
Pieter (school A)	- inhoud: algemeen - wie: mentor	- Apart moment - met mentor - formulier
Els (school B)	- inhoud: algemeen - wie: mentor	- Apart moment - met mentor - formulier + zelfreflectie
Bert (school C)	- inhoud: didactiek - wie: bijwonen lessen	- Geen apart moment - verslag mentor
Marc (school A)	- inhoud: didactiek, klasmanagement - vorm: POP-gesprekken - geen opvolging	Checklist + gesprek
Helen (school B)	- inhoud: didactiek, klasmanagement - vorm: gesprek met formulier + klasbezoek - opvolging	Formulier + gesprek
Gust (school C)	- inhoud: didactiek, klasmanagement - vorm: kort gesprek - opvolging	Niet specifiek
Frans (school A)	- Tussendoor via ganggesprekken - opvolging via TA	werkgroepen
Ilse (school B)	- Tussendoor via korte gesprekken - opvolging via haar	mentoren
Geert (school C)	- Tussendoor via korte gesprekken - opvolging via pedagogisch begeleider	Mentor + zelfsturing + gedrag leerlingen

Tabel 7: overzicht van de mate waarin feedback wordt gegeven en er ruimte is voor reflectie

4. Hoe wordt het LIO-traject door de scholen geconcretiseerd?

In het model van Kelchtermans et. al (2008) wordt er duidelijk gemaakt dat er niet alleen tussen de mentor en de student een samenwerking moet zijn, maar ook tussen de school en de opleidingsinstelling. Dit kan bijvoorbeeld een goede relatie tussen de stagebegeleider van het opleidingsinstituut en de mentor op school betekenen. Op beleidsmatig vlak is er echter ook een coördinatie nodig. Enerzijds om tegemoet te komen aan obstakels, anderzijds om praktische zaken nog beter uit te werken. In deze onderzoeksvraag wordt dan ook nagegaan op welke manier scholen het LIO-traject uitwerken naar analogie met het conceptueel model van Kelchtermans et. al (2008).

- **Rol van de school**

Elk van de bevroegde directieleden is van mening dat de rol van de school er één is om LIO de kans te geven om zich te ontplooiën. De LIO's krijgen met andere woorden voldoende vertrouwen om zich te ontwikkelen als leerkracht.

Frans: *“Euh... (4.0) Hier, als school bij ons... geven we gewoon de KANS... om te zien of dat hij een waardig leraar kan zijn.”*

Ilse: *“Soms zeg ik tegen de leerlingen die komen klagen: ‘Mannen, wel een beetje respect voor iemand die hier komt leren, dat gaat misschien nog niet zo vlot maar... dat komt wel hé!’ Geef iemand de kans hé.”*

Geert: *“Ik denk gewoon wegens vertrouwen. In de zin van ja, wij... wij engageren... dieje persoon echt in een sollicitatiegesprek hé. Ge moet da zien van: wij zijn ervan overtuigd dat dat de man is.”*

- **Contact opleidingsinstelling**

Alle bevroegde mentoren geven aan dat er wel een zeker contact is met de stagebegeleider van de opleidingsinstelling, om de LIO te evalueren. Dit kan gaan zowel gaan via een persoonlijk gesprek, maar ook via email. Toch blijkt dit eerder om een beperkt contact te gaan. Er blijkt in totaal een fysiek contact te zijn van 3 of 4 keer per jaar. Soms is het zelfs zo dat er door bepaalde situaties een contact wordt uitgesteld, wordt geschrapt of via email gebeurt.

Marc: *“We gaan dus soms wel samen zitten ja. Soms heeft die ook geen tijd [lachende toon]. Dan zegt ze: zeg maar wanneer ik kan komen, ja dan heeft ze geen tijd en dan is ze er niet.”*

Helen: *“Dus na kerstmis was dat dus... is ja, wegens omstandigheden dat wij elkaar hier ontlopen hebben maar toen is dat per email gebeurd.”*

Gust: *“Ja euh ... die komen dan ... op afspraak eigenlijk euh... Soms wordt dat dan allemaal via mail gedaan.”*

Verder wordt door de mentoren aangegeven dat als er een samenkomst is tussen de mentor en de stagebegeleider is, er vooral een evaluerend gesprek plaatsvindt. Dit gaat dan over de evaluatie van een les die gegeven wordt door de LIO, tot een tussentijdse evaluatie van het functioneren in de school.

Marc: *“Dus dan wordt de les besproken en... mijn bevinding, en de bevinding van de ... begeleider en dan ja... dat is het dan hé.”*

Helen: *“We zijn met 2, zowel euh... ikzelf als euh... de LIO-leerkracht eigenlijk, allez de begeleider van de LIO-school, met de student gaan samen zitten om dan... de tussentijdse evaluatie te geven.”*

Gust: *“Hoe ziet dat eigenlijk hier in de school? Doet hij dat hier beter of is dat nog slechter, weet ik wat.”*

Op beleidsmatig niveau geven de bevraagde directieleden geven aan dat er geen of weinig wisselwerking is met de opleidingsinstelling. Het contact dat bestaat, is louter een administratief contact. De contracten worden getekend en daar houdt het bij op. 2 directieleden beschouwen het als een noodzaak dat er contact moet zijn, 1 directielid geeft aan zolang er geen specifieke problemen zijn, er nooit contact is. Hij vindt het niet bestaan van zulk een wisselwerking bijgevolg dan ook geen probleem.

Geert: *“Nee. Nee. Als er geen problemen zijn, heb ik met de mensen van de opleidingsinstelling... nooit contact.” Zo lang er geen problemen zijn... We hebben nog altijd [zucht], ni echt problemen gehad. En dan is dat contact ook niet noodzakelijk denk ik.”*

- **Obstakels**

De eerste reden waarom er slechts een zeer gering (enkel via overeenkomst) contact zou zijn tussen beide instellingen, is het financiële aspect. Volgens directielid Frans is er te weinig geld om tot een goede coördinatie te komen.

Frans: *”Ah... da ‘s gewoon de middelen. Gewoon middelen. Geef ons uren bij wijze van spreken... betaalde uren, en dan kunnen we er iets voor doen.”*

Een tweede reden die wordt weergegeven is het gebrek aan initiatief van beide instanties. Directielid Ilse haalt een praktisch voorbeeld aan hoe het in haar school gebeurt, daar bestaan er wel wisselwerkingen tussen andere organisaties.

Ilse: *”Ja, ik denk dat er gewoon eens een initiatief moet komen en dat is gewoon... Niet per se tijd of geld... maar dat wordt eigenlijk... ik vind dat veel te weinig gedaan zoiets. Als ik denk... het werkveld waar ik onze studenten naartoe stuur, daar hebben wij heel nauw contact mee. Dus ziekenhuizen, rustoorden, enzovoort. Héél nauw contact.”*

Tenslotte ziet directeur Geert geen obstakels om tot een goede wisselwerking te komen. Het LIO-traject verloopt spontaan en het is volgens hem geen must om tot een nauwe(re) samenwerking te komen.

Geert: *(6.0) Nee, ik denk dat die fout bij niemand ligt. Zoals vroeger, als je een d-cursus doet, doet ge dat ik bedoel, je gaat er pas naar kijken als je ermee te maken krijgt. Voor de rest ja, loopt dat. Loopt dat eigenlijk euh... Ik kan d ‘er eigenlijk niet veel van zeggen.*

Tenslotte geven de bevroagde directieleden nog aan dat de afschaffing van de mentoruren wel voor problemen gaan zorgen, maar dat ze ondanks deze tegenslag er alles aan zullen doen om dit op te lossen, in functie van de stagiairs, beginnende leerkrachten en LIO's. De scholen gaan er met andere woorden hun schoolbeleid wijzigen om deze maatregel op te vangen. Hoe dat ze dat gaan doen, is nog koffiedik kijken.

Frans: *”Dus we gaan die niet afduwen door te zeggen we doen er niks voor. Dat gaan we niet doen.”*

Ilse: *”Hé niemand krijgt nog mentorenuren [lachende toon], maar ik denk dat ge als school daar u verantwoordelijkheid in moet nemen en proberen toch... ja... optimaal... te blijven*

functioneren”.

Geert: “en als de hoofdmentor daar ook volgend jaar geen tijd voor heeft ja, dan zullen we daar in moeten snoeien tot ik daar... WEL mee bezig zal moeten zijn.

Respondenten	Rol van de school	Contact met opleidingsinstelling	Obstakels
Marc (school A)	*	3 of 4 keer/jaar → lesevaluatie	*
Helen (school B)	*	3 of 4 keer/jaar → functie-evaluatie	*
Gust (school C)	*	3 of 4 keer/jaar → functie-evaluatie	*
Frans (school A)	Vertrouwen	Geen contact → enkel via contract	- geen financiële middelen - afschaffing mentoruren → opvangen
Ilse (school B)	Vertrouwen	Geen contact → enkel via contract	- geen initiatief - afschaffing mentoruren → opvangen
Geert (school C)	Vertrouwen	Geen contact → enkel via contract	- geen obstakels, ziet geen probleem - afschaffing mentoruren → opvangen

Tabel 8: overzicht van de rol van de school in het LIO-traject, het contact van scholen met de opleidingsinstelling en de obstakels die zich voordoen

6. Conclusie en discussie

“Er zijn natuurlijk heel wat vragen betreffende het LIO-traject die blijven openstaan en waarop ik het antwoord ook niet met zekerheid kan geven. Ik durf dat - in alle eerlijkheid - ook niet te voorspellen. Ik heb geen glazen bol.” (Frank Vandenbroucke, Plenaire Vergadering van 06-12-2006. Ontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen)

Aan de hand van de resultaten uit het voorgaande hoofdstuk, wordt een antwoord geformuleerd op de subonderzoeksvragen en tot slot op de centrale onderzoeksvraag.

In eerste instantie werd er nagegaan of LIO's in de praktijk bepaalde behoeftes ervaren. Een besluit dat men kan trekken is dat LIO's aan het begin van hun professionele ontwikkeling als leerkracht staan en dat er nog zaken zijn die verder ontwikkeld moeten

worden. Er kan met andere woorden geconcludeerd worden dat scholen zich bewust zijn van behoeften die LIO's vertonen.

Vervolgens werd nagegaan of scholen wel voldoende inspanningen doen om LIO's op te vangen en om bijgevolg te werken aan hun professionele ontwikkeling. Een besluit is dat scholen minimum een mentor aanstellen conform het decreet (2006). Niettemin wordt de aanwezigheid van een mentor door de LIO niet altijd even sterk ervaren. Vakinhoud, zoals Van Looy et. al (2000) stellen, komt bij de mentoren niet of nauwelijks aanbod. Mentoren spitsen zich eerder toe op vakdidactiek. Verder kan vastgesteld worden dat mentoren eerder opteren voor een begeleidende aanpak, die ook Cautreels (2008) onderscheidt. Er wordt met andere woorden voldoende autonomie gegeven aan de LIO, en de mentoren kijken over de schouder mee. Daarenboven zijn mentoren in dit onderzoek bekwaamheidsmentoren, die Maynard en Furlong (1994) weergeven. Dit wil zeggen dat de LIO's hun lessen geven, en de mentoren komen beoordelen via observaties en daarna feedback geven. Verder hebben scholen in zekere mate een beleid (startbegeleiding, trajectbegeleiding) uitgewerkt om de ondersteuning van LIO's te garanderen. Afhankelijk van de school, beperkt dit beleid zich enkel tot het begin van het schooljaar, of loopt dit gedurende het hele schooljaar. Tenslotte zijn niet enkel mentoren van belang voor de ondersteuning van LIO's. Zo zijn collega's die rechtstreeks met hen in het werkveld staan, vooral belangrijk als er praktische vragen opduiken.

Op de vraag op welke manier scholen een context aangeboden wordt om het werkplekleren te bevorderen, kan geconcludeerd worden dat niet alle voorwaarden die Onstenk (1994) aanhaalt, gerespecteerd worden. Ten eerste is de volledigheid van de functie van LIO's niet hetzelfde als van andere leerkrachten die werkzaam zijn op school. Zo zijn oudercontacten en het zijn van klastitularis niet standaard opgenomen in het profiel van een LIO. Verder doen zich wel regelmatig nieuwe situaties voor waarbij LIO's dus zelf de zaken moeten oplossen. Er is ook voldoende ruimte voor feedback op de 3 scholen, zowel door de mentoren als door de directieleden. Inhoudelijk gaat dit vooral over didactiek en klasmanagement. Directies geven vooral feedback in informele gesprekken en gaan dit ook proberen op te volgen, ofwel zelf ofwel via derde personen, zoals de pedagogisch begeleider of een technisch adviseur. Tenslotte kan geconcludeerd worden dat niet in alle scholen wordt aangezet om te reflecteren. Zo wordt er niet altijd een apart moment uitgetrokken voor een reflectiemoment en wordt er zeker niet in alle scholen aangespoord om aan zelfreflectie te doen.

Tenslotte was er de vraag hoe het LIO-traject door de scholen wordt geconcretiseerd. Hier kan worden besloten dat scholen de mogelijkheid willen geven aan LIO's om zich te ontwikkelen

als leerkracht. Verder is er slechts in beperkte mate contact tussen de mentor en de stagebegeleider van de opleidingsinstelling. Op beleidsmatig vlak is er bovendien helemaal geen contact tussen de twee instanties.

Om een algemeen besluit te vormen met betrekking op de centrale onderzoeksvraag kan er geconcludeerd worden dat de intensiteit van scholen voor zich te organiseren om de professionele ontwikkeling van de LIO te bevorderen, verschilt van school tot school. In sommige scholen worden LIO's meer 'losgelaten' dan op andere scholen. Dit wil zeggen dat op de ene school, er amper het gevoel van een mentor wordt ervaren, en in de andere school diverse mentoren met daarbij nog een peter of meter, de LIO begeleiden. Verder kan ook gesteld worden dat de mate van begeleiding door de mentor verschilt van school tot school. Tot slot kan er eveneens geconcludeerd worden dat scholen weinig initiatief nemen om bepaalde aspecten van het LIO-traject te verbeteren wegens bepaalde obstakels zoals financiële middelen of een gebrek aan initiatief op beleidsmatig vlak tussen de scholen en de opleidingsinstellingen.

Samenvattend proberen scholen aan de behoeftes van LIO's te voldoen, maar zijn er hier en daar nog wat hiaten die opgevuld moeten worden. Er wordt eerder enkel op didactisch vlak voldoende inspanningen geleverd om LIO's een adequate begeleiding te geven. Ondanks dat LIO's aangeven eerder moeilijkheden te hebben met didactiek, is het niet onbelangrijk tevens andere pistes aan te reiken. Voorbeelden zijn hier het aansporen tot (zelf)reflectie of hen wegwijs maken in de veelzijdigheid van een job als leerkracht.

Op basis van dit beperkt onderzoek kan besloten worden dat scholen zich niet even intensief organiseren om de professionele ontwikkeling van LIO's te bevorderen. Er kan echter niet geconcludeerd worden dat dit voor alle scholen in Vlaanderen geldt. De resultaten uit dit onderzoek zijn immers gebaseerd op een klein aantal respondenten. Hierdoor moet er voorzichtig worden omgesprongen met de resultaten.

Een suggestie voor verder onderzoek is eerst en vooral dat er grotere aantallen respondenten en meer scholen) worden aangesproken, om de conclusies mogelijk steviger te onderbouwen. Een tweede suggestie dat aangereikt wordt, is dat men rekening houdt met de schoolgrootte. Zo is het best mogelijk dat LIO's op kleine scholen een betere begeleiding krijgen dan op grotere scholen, waar het sowieso al moeilijker is om wegwijs te geraken. Een onderzoek zou kunnen zijn om de impact van de schoolgrootte op de begeleiding van LIO's te analyseren. Verder blijkt in dit onderzoek dat scholen standaard begeleiding aanbieden aan LIO's maar

dat, afhankelijk van de persoonsgebondenheid, er meer ondersteuning mogelijk is. Er werd bijgevolg geen rekening gehouden met de persoonlijkheidskenmerken op de intensiteit van begeleiding. Mogelijk zijn hier dus ook verschillen vast te stellen in een eventueel toekomstig onderzoek.

Een laatste interessant punt dat kan onderzocht worden is de aard van leerkracht dat de LIO is. Dit onderzoek heeft zich gebaseerd op LIO's die eerder praktijkgerichte vakken geven. Het zou daarom interessant zijn om zich te baseren op LIO's die theoretische vakken geven. Mogelijk zijn hier eveneens uiteenlopingen.

Aan de hand van onder meer dit onderzoek wordt er gepleit voor meer studies in Vlaanderen naar de professionele ontwikkeling van de LIO, en in het bijzonder met betrekking op begeleiding. Met het leren op de werkplek als belangrijk onderdeel in de praktijkcomponent van leraren-in-opleiding, kunnen beginnende leerkrachten via een adequate begeleiding nog beter opgeleid en ontwikkeld worden. Dit kan de professionele ontwikkeling van startende leerkrachten bevorderen en mogelijk te verbeteren.

Bibliografie

Aelterman, A., & Schepens, A. (2002). De duale leerroute als leertraject in een dynamisch ontwikkelingsperspectief, een aanzet tot onderzoek. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 7-13.

Arts, J., Kok, J., Slegers, P., Verbiest, E., & de Wit, C. (2003). *Speelbal of spelbepaler: over professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kwaliteit*. Den Haag: Qprimair.

Baert, H., Van Damme, D., Kusters, W., & Scheeren, J. (2000). *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen*. Eindrapport: Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.

Boeren, E. (2008). Een nieuw decreet voor volwassenenonderwijs. In: *School en Samenleving*. Afl. 19, p. 65-80.

Boter, J., & van der Veen, T. (1997). *De lerarenopleidingen: van opleidingsconcept naar opleidingspraktijk*. Leuven/Apeldoorn, Garant.

Boute, W. (2009). *Ondersteunende literatuurstudie bij LIO-project ENW AUGent: 'Implementatie en optimalisatie LIO-baantraject'*. Universiteit Gent, Gent. Geraadpleegd op 15 november 2009, via <http://enw.augent.be/filesb/Literatuurstudie%20ENW%20LIO-project.pdf>

Buitink, J. (1998). *In-functie opleiden en in-functie leren van aanstaande leraren*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Cautreels, P. (2008). *Met beginnende leraren op weg naar professionaliteit: studie- en werkboek voor mentoren en schoolteams*. Mechelen: Plantyn.

Eisendrath, H.B. (2001). *Evaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen, 2000-2001: eindverslag*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Geraadpleegd op 15 oktober 2009, via:

http://www.vvs.ac/documentatie_standpunten/documentatie/lerarenopleiding/documenten/EL O-Eindverslag29-6-01.pdf

Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London, Routledge.

Geurts, K., & Van Woensel, A. (2005). *Genderzakboekje 2005. Zij en hij op de arbeidsmarkt*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap ESF-Agentschap, Administratie Werkgelegenheid.

Griffioen, J. (1980). *Supervisie van beginnende leraren*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hanson, G. (2007). *Hoe kan werkplekleren worden verklaard? Een studie naar de individuele en omgevingsfactoren*. Masterthesis Arbeid- en Organisationspsychologie, Universiteit Twente. Geraadpleegd op 14 december 2009, via:
http://essay.utwente.nl/58890/1/scriptie_G_Hanson.pdf

Hendriks, H., Mastenbroek, M., & Bekkers, P. (1997). *Niets is zo kostbaar als een begin*. Utrecht: Forum Vitaal leraarschap.

Janssen, W. (1995). Het belang van mentoren in de initiële lerarenopleiding. *In Persoon & Gemeenschap, jaargang 48 nr. 1*.

Janssens, S. (2007). En wat met de universitaire lerarenopleiding? *In: Impuls voor onderwijsbegeleiding, 37:3, p.115-121*.

Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Universitaire Pers Leuven.

Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Leuven: Wolters Plantyn.

Kelchtermans, G., Ballet, K., Peeters, E., Piot, L., & Robben, D. (2008). *Onderzoek naar de effectiviteit van werkplekleren in diverse omstandigheden en met verscheiden doelgroepen*. Leuven: SoE-Comité, Expertisenetwerk 'School of Education'. Associatie K.U.Leuven.

Kiewiet-Kester, J. (2006). *PDS nader bekeken: een praktijkbeschrijving van 'Opleiden in de school'*. Leiden: Lectoraat Educatie Hogeschool Leiden.

Kiewiet-Kester, J. (2007). Opleiden in de school, een introductie. *In: Kennisbank personeelszaken PO / Praktijkboek personeelszaken PO, uitgeverij Elsevier*.

Kiewiet-Kester, J. (2007). *Toekomstige leerkrachten (opleiden) in de school*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Klasse voor leraren (1997). Van toeten noch blazen. *Klasse voor Leerkrachten 74, p. 30-31*.

Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionalisering op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift K.U. Nijmegen, Nijmegen.

Maynard, T. & Furlong, J. (1994). *Learning to teach and models of mentoring*. In: McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (ed). *Mentoring, perspectives on school-based teacher education*. London, Kogan Page.

Memorie van toelichting (2006). *Voorontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen*. p. 1-41. Geraadpleegd op 1 oktober 2009, via:
<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2006/2006p/files/0113-toelichting-decreet.pdf>

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis: a sourcebook of new methods*. Newbury Park, Calif.: Sage.

Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming (2005). *Arbeidsmarkttrapport 2005*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 10 oktober 2009, via:
http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR_2005.pdf

Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming (2008). *Arbeidsmarkttrapport 2008*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 11 oktober 2009, via:
http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR_2008.pdf

Onstenk, J. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek: een verkenning in zes landen*. Bunnik: A&O/MGK.

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Eburon: Delft.

Onstenk, J. (2001). Epiloog: van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studiën*, 78, 134-141.

Peeters, K., Ballet, K., Kelchtermans, G., Robben, D., & Maes, J. (2008). LIO-stages: worstelen met werkpleklernen. In: *Proceedings Onderwijs Research Dagen*, p. 232-233.

Handelingen plenaire Vergadering, middagvergadering (2006). *Ontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 17 april 2010 via http://jsp.vlaamsparlement.be/docs/handelingen_plenaire/2006-2007/plen012-06122006.pdf

Plomp, Tj., Brummelhuis, A. C. A. ten, & Rapmund, R. (1996). *Teaching and learning for the future* (Report of the Committee On MultiMedia in Teacher Training (COMMITT), 1996, November). Den Haag: Sdu.

Raizen, S. (1989). *Reforming Education for Work: A Cognitive Science Perspective*. National Center for Research in Vocational Education, Berkeley, CA.

Ruelens, L., Baert, T., Baert, H., Douterlugne M., & Bouwen, R. (2003). Werken aan leren: over de kwaliteit van leerwerprojecten (stages). *Over.Werk, 1-2*.

Simons, P.R.J. (2000). Competentieontwikkeling: van behaviorisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme: epiloog. *Opleiding en Ontwikkeling, 12, 41-46*.

Simons, P.R.J. (2003). Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling. In B. Creemers (Ed.), *Handboek Schoolorganisatie*.

Smits, B. Kim, T.D., Dewinkeler I., & Dhert, S. (2007). *Startersbegeleiding (STAB): Een veilig netwerk voor startende leraren*. Groep T Leuven Educating School. Geraadpleegd op 8 oktober 2009, via: www.velon.nl/uploads/workshops/downloads/bert%20smits.pdf

Struyf, E. (2006). Het ontwerp van decreet betreffende de lerarenopleiding: een vergiftigd geschenk? In: *Impuls voor onderwijsbegeleiding, 37:2 p. 52-59*

Van Looy, H., Goegebeur, W., Vrijssen, M., Engels, N., Thas, J., Damman, K. Ketels, M., & Otte, T. (2000). *Zelfstandige, reflecterende leraren: van opleiding naar beroep. De groei van het reflectievermogen bij studenten in de lerarenopleiding via een zelfstandige stageperiode*. Brussel: Vubpress.

Van Petegem, P., & Imbrecht, I. (2008). *Wegwijs in het Vlaamse onderwijs*. Mechelen: Plantyn.

Van Riessen, M.G. (1999). Werken en leren: een kwetsbaar evenwicht. Lio's en de praktijkshok. *Didactief & School 1:2, p.4-8*.

Van Veen, D., & Veugelers, W. (1996). *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Veenman, S.A.M. (1982). Problemen van beginnende leraren. Uitkomsten van een literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 59, p. 458-470.

Veenman, S.A.M. (1985). Beginnende leraren: problemen, opvang en begeleiding. In J.J. Peters (Ed.), *Opleidings- en nascholingsdidactiek*, p 145-175, Amsterdam/Brussel: Elsevier.

Verkens, A. (2006). De geïntegreerde lerarenopleiding secundair onderwijs. (Te) langverwachte decreetwijziging. In: *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 37:1 p. 4-9.

Verbiest, E. (2004). De school: de werkplek als leerplek? Over de rol van de schoolleiding bij het leren van (aankomende) leerkrachten in een school. In *Personeel en organisatie*, Mechelen, Wolters Plantyn. 2004, p. *Human Resources Management – Vorming en professionele ontwikkeling / 1-1*.

Vermeulen, A., & Koopman, P. (2000). De begeleiding van beginnende leraren. *Beleidsonderzoek Arbeidsvoorwaarden en Beroepskwaliteit Onderwijspersoneel 40*. OC&W, Den Haag.

Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. (2006). *Ontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 10 oktober 2009, via: <http://jsp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2005-2006/g924-4.pdf>

Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In: B. Levering & P. Smeyers (Eds.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. (pp.50-67). Amsterdam: Boom.

Windmuller, I., Ros, A., & Vermeulen, M. (2008). Professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs. In: *Proceedings Onderwijs Research Dagen*, p. 450. Geraadpleegd op 7 december 2009, via <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=3222>

Wortman, O. (1999). 'Leren leren' kan niet zonder te leren reflecteren. Inleiding t.g.v. Deskundigheidsbevorderingstraject Leren Leren voor HvA-docenten. Geraadpleegd op 15 december 2009, via: <http://www.cop.hva.nl/download.php?id=2759>

Bijlage 1: interviewleidraad LIO

Vooreerst bedankt om aan dit interview te willen deelnemen. Voor we aan het interview zelf beginnen zal ik eerst wat achtergrond informatie meedelen. Ik ben laatstejaarsstudent in de richting Opleidings- en onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen en voor mijn masterproef heb ik gekozen om een onderzoek te doen over het Leraren in opleiding-traject (LIO-traject). De centrale onderzoeksvraag luidt dan ook: in welke mate organiseert een school zich om de professionele ontwikkeling van de LIO te bevorderen?

Er worden in totaal 9 mensen geïnterviewd, LIO's, mentorcoaches en directieleden uit 3 verschillende scholen.

Opdat ik me tijdens dit gesprek volledig kan focussen op de vragen en uw antwoorden, en ook voor de verwerking achteraf is het gemakkelijk dat ik het gesprek opneem op band. Hebt u er bezwaar tegen dat ik ons gesprek opneem op band? Als u wil, kan ik u altijd de uitgetikte versie van het interview bezorgen zodat u dit kan nalezen. Wilt u van deze mogelijkheid gebruik maken?

De verwerking en rapportering gebeurt volledig anoniem. Onder geen beding wordt de informatie die u mij meedeelt, doorgegeven aan iemand anders van uw onderwijsinstelling. Het interview zal ongeveer tussen het uur en anderhalf uur duren.

Ik ga dit interview starten met enkele inleidende vragen, alvorens naar de essentie te gaan.

Interviewleidraad

Inleidende vragen

- Waarom hebt u voor het LIO-traject gekozen?
- Wat waren uw verwachtingen?
- Zijn deze verwachtingen tot nu toe ingevuld? Waarom wel/niet?

Kernvragen

1. Subvragen A

- Hebt u het gevoel dat u de voorbije maanden veel geleerd hebt? Hoe komt dit?
- Op welke vlakken hebt u de voorbije maanden vorderingen gemaakt?

- Wat is/blijft er nog moeilijk als u lesgeeft?
- Wat doet u als u een probleem hebt/moeilijkheden ondervindt tijdens het lesgeven?

2. Subvragen B

In principe wordt van leerkrachten verwacht dat ze voortdurend reflecteren hun lesgeven. Dus hun handelen in vraag stellen. Wordt u ondersteund om dit ook te doen? En zo ja, hoe gebeurt dit dan?

3. Subvragen C

- Door wie wordt u op school begeleid?
Waaruit bestaat die begeleiding? Waarover praten jullie dan? In welke mate gaat het over dingen buiten het schoolgebeuren? In welke situaties krijgt u ondersteuning? Gebeurt de begeleiding op vraag van u? Of is er een standaard aanbod? Doen ze dat proactief (spontaan) of reactief (pas als je het vraagt)?
- Welke rol speelt uw mentor voor uw professionele ontwikkeling?
- Welke rol spelen uw collega leerkrachten? Zij er nog andere personen belangrijk voor uw professionele ontwikkeling? (zoals pedagogisch begeleider, directeur, ...)

4. Subvragen D

In welke mate krijgt u feedback over uw handelen? Op welke manier probeert u deze feedback die u krijgt te gebruiken? In welke mate ervaart u de feedback als zinvol? Waarom?

5. Subvragen E

- Is wat u hier op school doet vergelijkbaar met de taakinvulling van uw meer ervaren collega's? Of zijn er zaken die u als lio niet hoeft te doen (zoals oudercontacten, klastitularis,)
- In welke mate probeert u een nieuwe situatie zelf op te lossen? Of valt u dan terug op uw mentor?
- Helpt de mentor u met bepaalde zaken, zoals oudercontacten, ... ?

Slotvragen

- Is er volgens u een thema dat nog niet aan bod is gekomen, maar dat ook belangrijk is voor uw professionele ontwikkeling als lio?
- Bent u tot nu toe tevreden over het lio-traject waarom wel/niet?

Dankwoord aan de respondent voor het deelnemen aan het onderzoek

Bijlage 2: interviewleidraad mentor-coach

Vooreerst bedankt om aan dit interview te willen deelnemen. Voor we aan het interview zelf beginnen zal ik eerst wat achtergrond informatie meedelen. Ik ben laatstejaarsstudent in de richting Opleidings- en onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen en voor mijn masterproef heb ik gekozen om een onderzoek te doen over het Leraren in opleiding-traject (LIO-traject). De centrale onderzoeksvraag luidt dan ook: in welke mate organiseert een school zich om de professionele ontwikkeling van de LIO te bevorderen?

Er worden in totaal 9 mensen geïnterviewd, LIO's, mentorcoaches en directieleden uit 3 verschillende scholen.

Opdat ik me tijdens dit gesprek volledig kan focussen op de vragen en uw antwoorden, en ook voor de verwerking achteraf is het gemakkelijk dat ik het gesprek opneem op band. Hebt u er bezwaar tegen dat ik ons gesprek opneem op band? Als u wil, kan ik u altijd de uitgetikte versie van het interview bezorgen zodat u dit kan nalezen. Wilt u van deze mogelijkheid gebruik maken?

De verwerking en rapportering gebeurt volledig anoniem. Onder geen beding wordt de informatie die u mij meedeelt, doorgegeven aan iemand anders van uw onderwijsinstelling. Het interview zal ongeveer tussen het uur en anderhalf uur duren.

Ik ga dit interview starten met enkele inleidende vragen, alvorens naar de essentie te gaan.

Interviewleidraad

Inleidende vragen

- Hoelang bent u reeds mentor?
- Welke verwachtingen had u als mentor-coach? Zijn deze ingevuld?
- Hoeveel LIO's hebt u reeds begeleid?
- Hoeveel uren hebt u gekregen om de LIO's te begeleiden? Is dat voldoende?

Kernvragen

1. Subvragen A
 - Welke behoeften ervaren LIO's als ze hier beginnen met lesgeven?
 - In welke mate kan u tegemoet komen aan deze behoeften?
 - Op welke vlakken ziet u nog problemen die de LIO ervaart?

- In welke mate komt de LIO naar u als ze moeilijkheden/een probleem hebben?

2. Subvragen B

In principe wordt van leerkrachten verwacht dat ze voortdurend reflecteren hun lesgeven. Dus hun handelen in vraag stellen. In welke mate ondersteunt u de LIO hierin? En zo ja, hoe gebeurt dit dan?

3. Subvragen C

- In welke mate begeleid u de LIO?
Waaruit bestaat die begeleiding? Waarover praten jullie dan? In welke mate gaat het over dingen buiten het schoolgebeuren? In welke situaties geeft u ondersteuning? Gebeurt de begeleiding op vraag van de LIO? Of is er een standaard aanbod? In welke mate gebeurt dat proactief (spontaan) of reactief (pas als de LIO het vraagt)?
- Welke rol speelt u voor de professionele ontwikkeling van de LIO?
- Welke rol spelen de collega leerkrachten hierin? Zij er nog andere personen belangrijk voor hun professionele ontwikkeling? (zoals pedagogisch begeleider, directeur, ...)

4. Subvragen D

In welke mate geeft u feedback over het handelen van de LIO? Op welke manier gebruiken de LIO's deze feedback? Hoe merkt u aan de LIO's dat deze feedback zinvol is?

5. Subvragen E

- Welke competenties missen LIO's nog als ze hier beginnen op school?
- Zijn er dan zaken die de LIO niet hoeft te doen (zoals oudercontact, klastitularis zijn, ...)?
- In welke mate wordt er op u teruggevallen als de LIO met een nieuwe situatie te maken krijgt?
- Met welke zaken ondersteunt u de LIO? (Bv. oudercontact, ...)

Slotvragen

- Is er volgens u nog een thema dat nog niet aan bod is gekomen, maar dat ook belangrijk is voor het mentorschap in functie van de professionele ontwikkeling van de LIO?
- Bent u tot nu toe tevreden over de rol van het mentorschap in het LIO-traject?

Dankwoord aan de respondent voor het deelnemen aan het onderzoek.

Bijlage 3: interviewleidraad directielid

Vooreerst bedankt om aan dit interview te willen deelnemen. Voor we aan het interview zelf beginnen zal ik eerst wat achtergrond informatie meedelen. Ik ben laatstejaarsstudent in de richting Opleidings- en onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen en voor mijn masterproef heb ik gekozen om een onderzoek te doen over het Leraren in opleiding-traject (LIO-traject). De centrale onderzoeksvraag luidt dan ook: in welke mate organiseert een school zich om de professionele ontwikkeling van de LIO te bevorderen?

Er worden in totaal 9 mensen geïnterviewd, LIO's, mentorcoaches en directieleden uit 3 verschillende scholen.

Opdat ik me tijdens dit gesprek volledig kan focussen op de vragen en uw antwoorden, en ook voor de verwerking achteraf is het gemakkelijk dat ik het gesprek opneem op band. Hebt u er bezwaar tegen dat ik ons gesprek opneem op band? Als u wil, kan ik u altijd de uitgetikte versie van het interview bezorgen zodat u dit kan nalezen. Wilt u van deze mogelijkheid gebruik maken?

De verwerking en rapportering gebeurt volledig anoniem. Onder geen beding wordt de informatie die u mij meedeelt, doorgegeven aan iemand anders van uw onderwijsinstelling. Het interview zal ongeveer tussen het uur en anderhalf uur duren.

Ik ga dit interview starten met enkele inleidende vragen, alvorens naar de essentie te gaan.

Interviewleidraad

Inleidende vragen

- Hoelang staat u al in het onderwijs?
- Hoelang bent u reeds directeur?
- Hoelang bent u al werkzaam in deze school?
- Welke directiefuncties bestaan er in de school?
- Hoeveel LIO's zijn er reeds gepasseerd in uw school?

Kernvragen

1. Subvragen A
 - Welke behoeften ervaren LIO's als ze hier beginnen met lesgeven?
 - In welke mate kan u of de school tegemoet komen aan deze behoeften?

- Op welke vlakken ziet u nog problemen die de LIO ervaart? Waarom zijn die problemen er?
- In welke mate bent u op de hoogte als de LIO moeilijkheden/een probleem heeft? Hoe informeert u zich daarover?
- Op welke manier voorziet de school de mogelijkheid om deze competenties weg te werken?

2. Subvragen B

In principe wordt van leerkrachten verwacht dat ze voortdurend reflecteren over hun lesgeven/functioneren op school. Dus hun handelen in vraag stellen. In welke mate ondersteunt de school de LIO hierin? En zo ja, hoe gebeurt dit dan?

3. Subvragen C

- Welke rol speelt de school voor de professionele ontwikkeling van de LIO?
 - wie doet dat?
 - wat gebeurt er dan juist?
 - op welke manier?
- In welke mate wordt de LIO op school begeleid?

Waaruit bestaat die begeleiding? Waarover wordt er gepraat? In welke mate gaat het over dingen buiten het schoolgebeuren? In welke situaties geeft u zelf ondersteuning? Gebeurt de begeleiding op vraag van de LIO? Of is er een standaard aanbod? In welke mate gebeurt dat proactief (spontaan) of reactief (pas als de LIO het vraagt)?

- Welke rol speelt de directie hierin? Zijn er nog andere personen belangrijk voor hun professionele ontwikkeling?

4. Subvragen D

In welke mate geeft u feedback aan de LIO of de mentor om de relatie optimaler te laten lopen? Op welke manier wordt deze feedback gebruikt? Hoe merkt u dat de feedback zinvol is?

5. Subvragen E

- Welke rol kan de school betekenen in de opleiding tot leraar?
- Op welke manier wordt dat concreet gemaakt? Door wie? Hoe wordt dat opgevolgd?
- In welke mate is er contact tussen de opleidingsinstelling en de school? Op welke manier gebeurt dit dan?
- In welke mate vullen jullie elkaar aan?
- Op welke manier proberen jullie deze wisselwerking nog beter te maken?
- Welke obstakels ondervinden beide instanties nog om tot een betere relatie te komen?

Slotvragen

- Vindt u het LIO-traject (decreet lerarenopleiding 2006) een goed initiatief? Waarom wel/niet?
- Is er volgens u nog een thema dat nog niet aan bod is gekomen, maar dat ook belangrijk is over het beleid in functie van de professionele ontwikkeling van LIO's?

Dankwoord aan de respondent voor het deelnemen aan het onderzoek.

Bijlage 4: Codeboek 1 (descriptieve codes via Nvivo)

→ LIO

- Beginsituatie
 - Moeilijkheden
 - LIO Pieter: 2 aanhalingen
 - LIO Els: 3 aanhalingen
 - LIO Bert: 1 aanhaling
 - Leerproces
 - Elk 1 aanhaling
 - Hulp
 - LIO Pieter: 3 aanhalingen
 - LIO Els: 2 aanhalingen
 - LIO Bert: 2 aanhalingen
 - Vorderingen
 - Elk 1 aanhaling
- Noodzaak mentor
 - LIO Pieter: 1 aanhaling
 - LIO Els: 1 aanhaling
- Ontwikkeling
 - Begeleiding
 - Inhoud
 - LIO Pieter: 6 aanhalingen
 - LIO Els: 8 aanhalingen
 - LIO Bert: 2 aanhalingen
 - Opvolging
 - LIO Pieter en Els: elk 1 aanhaling
 - Wat?
 - LIO Pieter: 3 aanhalingen
 - LIO Els: 3 aanhalingen
 - LIO Bert: 2 aanhalingen
 - Ondersteuning
 - LIO Pieter: 3 aanhalingen

- LIO Els: 1 aanhaling
- LIO Bert: 2 aanhalingen
- Feedback
 - LIO Pieter: 4 aanhalingen
 - LIO Els: 3 aanhalingen
 - LIO Bert: 4 aanhalingen
- Reflectie
 - LIO Pieter: 2 aanhalingen
 - LIO Els en Bert: elk 4 aanhalingen
- Rol collega leerkrachten
 - LIO Pieter: 3 aanhalingen
 - LIO Els: 3 aanhalingen
 - LIO Bert: 1 aanhaling
- Rol andere personen
 - LIO Pieter: 3 aanhalingen
 - LIO Els en Pieter: Elk 1 aanhaling
- Rol mentor
 - LIO Pieter: 2 aanhalingen
 - LIO Els: 3 aanhalingen
 - LIO Bert: 2 aanhalingen
- Reden LIO
 - Elk 1 aanhaling
- Taakinvulling
 - Hulp mentor
 - LIO Pieter en Els: 1 aanhaling
 - LIO Bert: 2 aanhalingen
 - Niet of wel doen
 - LIO Pieter en Bert: elk 2 aanhalingen
 - LIO Els: 3 aanhalingen
 - Vergelijking andere beginnende leerkrachten
 - LIO Pieter: 2 aanhalingen
 - LIO Els en Bert: elk 1 aanhaling
 - Autonomie
 - Elk 1 aanhaling

- Tevredenheid LIO-traject
Elk 1 aanhaling

➔ MENTOR-COACH

- Beginsituatie
Mentor Marc: 2 aanhalingen
Mentor Helen en Gust: elk 1 aanhaling
 - Ontbrekingen
Mentor Marc: 1 aanhaling
Mentor Helen en Gust: elk 2 aanhalingen
 - Taak van?
Elk 1 aanhaling
- Noodzaak mentor
Elk 1 aanhaling
- Ontwikkeling
 - Begeleiding
 - Inhoud
Elk 1 aanhaling
 - Opvolging
Elk 1 aanhaling
 - Behoeften
Elk 1 aanhaling
 - Ondersteuning
Elk 2 aanhalingen
 - Feedback
Elk 1 aanhaling
 - Reflectie
Elk 1 aanhaling
 - Rol collega leerkrachten
Mentor Marc: 2 aanhalingen
Mentor Helen en Gust: elk 1 aanhaling
 - Rol andere personen
Elk 1 aanhaling

- Rol mentor
 - Mentor Marc en Helen: elk 1 aanhaling
 - Mentor Gust: 2 aanhalingen
- Taakinvulling
 - Vergelijking
 - Mentor Marc: 2 aanhalingen
 - Mentor Helen: 1 aanhaling
 - Mentor Gust: 2 aanhalingen
 - Hulp mentor
 - Mentor Marc: 2 aanhalingen
 - Mentor Helen: 2 aanhalingen
 - Feedback
 - Mentor Marc: 1 aanhaling
 - Mentor Helen: 1 aanhaling
 - Mentor Gust: 2 aanhalingen
 - Autonomie
 - Elk 1 aanhaling
 - Zaken naast lesgeven
 - Mentor Marc en Gust: elk 1 aanhaling
 - Mentor Helen: 2 aanhalingen
- Tevredenheid mentorschap LIO-traject
 - Elk 1 aanhaling
- Toevoeging LIO-traject
 - Elk 1 aanhaling

➔ DIRECTIELID

- Beginsituatie
 - Moeilijkheden
 - Elk 1 aanhaling
 - Behoeften
 - Elk 1 aanhaling
 - Inspanningen/tegemoetkoming school voor behoeften/problemen
 - Directielid Frans: 2 aanhalingen

- Directielid Ilse: 2 aanhalingen
- Directielid Geert: 1 aanhaling
- Op de hoogte van problemen
Elk 2 aanhalingen
- Ontwikkeling
 - Reflectie
Elk 1 aanhaling
 - Rol school
Elk 1 aanhaling
 - Begeleiding
 - Inhoud
Elk 1 aanhaling
 - Aanbod
Elk 1 aanhaling
 - Ondersteuning
 - Feedback
Elk aanhaling
- Opdracht school
 - Rol in opleiding
Directielid Frans en Helen: elks 2 aanhalingen
Directielid Geert: 1 aanhaling
 - Contact school en opleidingsinstelling
Directielid Frans en Helen: 2 aanhalingen
Directielid Geert: 5 aanhalingen
 - Verbetering wisselwerking
Elk 1 aanhaling
- Tevredenheid decreet
Directielid Frans en Helen: elk 1 aanhaling
Directielid Geert: 2 aanhalingen

Bijlage 5: Codeboek 2 (theoretische codes via descriptieve codes)

Professionele ontwikkeling (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 2001)

- levenslang leerproces
 - behoeftes/moeilijkheden

Decreet (2006)

- begeleiding en ondersteuning mentor
- inhoud, opvolging en wat
- rol mentor (Van Looy et. al, 2000; Cautreels, 2008; Furlong & Maynard, 1994)
- rol collega leerkrachten
- rol andere personen

Werkplekieren (Onstenk, 1994)

- volledigheid taak
 - niet of wel doen
 - vergelijking andere beginnende leerkrachten
- nieuwe situaties en beslissingsruimte
 - autonomie
- reflectie
 - reflectie
- feedback
 - feedback

LIO-traject (Kelchtermans et. al; Peeters et. al, 2008)

- rol in opleiding
- contact school en opleidingsinstelling
- verbetering wisselwerking