

Bachelorproef  
Professionele Opleidingen  
Studiegebied Onderwijs

Academiejaar 2016-2017



Sociaal Professioneel Innoverend Netwerken

Hoe kunnen startende leraren worden ondersteund in het integreren binnen het team van de school waar ze terecht komen met het spel 'SPINit'?

Bachelorproef aangeboden door  
**Jody Wynants**  
tot het behalen van de graad van  
**Bachelor in het Onderwijs: Lager Onderwijs**

Interne begeleider: **Sanne De Vos**

# Woord vooraf

Drie jaar geleden begon ik vol enthousiasme en moed aan de opleiding. Mijn rugzak raakte gevuld met kennis, vaardigheden en belangrijke competenties, maar ook met stress, onzekerheid en zorgen. Ik heb veel gehuild. Soms van verdriet, soms uit puur geluk.

Ik bleef volhouden voor mijn vrienden en kennissen, die altijd stonden te supporteren aan de zijlijn. Voor mijn ouders, grootouders, broer en zus, die de hele tijd naast me liepen om dit samen tot een goed einde te brengen. Voor mijn vriend, die zonder veel woorden, in kleine dingen toonde dat hij zo fier op me is. Voor mijn toekomstige collega's, directie, leerlingen en hun ouders. Ik bleef volhouden voor mezelf, want ik heb maar één doel, één passie: *juf* worden.

Een bachelorproef schrijven neemt heel wat tijd in beslag. Tijd die je zou kunnen gebruiken om je stage voor te bereiden, taken te maken, examens te studeren. Tijd die je zou kunnen gebruiken om leuke dingen te doen met vrienden en familie, om te genieten van het zeldzame, mooie weer in België. Kortom, tijd die je zou kunnen gebruiken voor andere dingen. Maar al het harde werk heeft geloond. Ik heb geen tijd verloren. De tijd die ik werkte aan deze bachelorproef, heeft mij rijker gemaakt. Een rijker persoon, een rijkere (bijna) leraar.

Ik ben er me goed van bewust dat ik zonder de steun en hulp van vele mensen, mijn opleiding en deze bachelorproef niet tot een goed einde had kunnen brengen.

Mijn promotor, Sanne De Vos, wist het beste in mij naar boven te halen. Graag wil ik haar uitgebreid bedanken. Niet alleen voor haar intensieve begeleiding, raad, feedback en suggesties. Ook voor haar eindeloze vertrouwen in mij, haar optimisme, haar steun en haar peptalks. Bedankt mevrouw De Vos, gewoon om te zijn wie u bent.

Mijn ouders en grootouders, mijn rotsen in de branding, wil ik bedanken voor de unieke kans en de ondersteuning tijdens mijn hele schoolcarrière. Bedankt, om mee te helpen knutselen aan mijn vleugels waarmee ik nu kan uitvliegen en de wereld kan verkennen.

Bedankt Jana, voor alles, maar nog het meest van al bedankt om mijn zusje te zijn.

Bedankt Benny, mijn vriend, om van begin tot einde te luisteren naar mijn geklaag, om me een toekomstperspectief te bieden, om me op te vrolijken wanneer het nodig was, om me graag te zien en natuurlijk om de doos van *SPINit!* vorm te geven.

Bedankt alle vrienden en vriendinnen, waarbij ik mijn frustraties kwijt kon, waarbij ik even kon ontspannen, waarmee ik leuke ervaringen kon delen. Speciale dank aan Laurien, om jouw vrije tijd op te offeren en mee te werken aan *SPINit!*.

Graag wil ik dit dankwoord ook richten aan de docenten en ander personeel van de hogeschool. Ik had een leerrijke studietijd op een prachtig onderhouden, huiselijk ingerichte campus. Door de sfeer op school heb ik me er altijd thuis gevoeld.

Ook bedankt aan (startende) leraren Emma Dedeurwaerder, Stijn François, Valerie Meuleman, Shauni Perdaens en Yasmin Vergult. Zij waren bereid om vragenlijsten in te vullen en te brainstormen over het spel.

Tot slot wil ik het lerarenteam van mijn stageschool Klim-Op Bavegem bedanken voor de zinvolle feedback die ik kreeg over het ontwikkelde spel.

# Inhoudsopgave

1	Algemeen theoretisch kader .....	7
1.1	De uitval in cijfers.....	7
1.1.1	Definitie .....	7
1.2	De voornaamste oorzaken van uitval bij startende leraren .....	8
1.2.1	Persoonlijke eigenschappen .....	8
	○ VERWACHTINGEN VERSUS WERKELIJKHEID	8
	○ WERKDRIUK	9
	○ JOBTEVREDENHEID	10
1.2.2	Pedagogisch-didactische factoren .....	10
	○ LEERLINGEN	10
	○ OUDERS	11
1.2.3	Schoolgebonden oorzaken .....	11
	○ COLLEGIALE NETWERK	11
	○ DE DIRECTIE	14
	○ SCHOOLCULTUUR	14
	○ GEBREKKIGE INFRASTRUCTUUR	15
1.2.4	Besluit.....	15
1.3	Ondersteuning om uitval tegen te gaan .....	16
1.3.1	Formele ondersteuning: aanvangsbegeleiding .....	16
	○ WERKBEGELEIDING	17
	○ LEERBEGELEIDING	17
	○ WEGWIJSBEGELEIDING	17
1.3.2	Informele ondersteuning: sociaal leren.....	19
2	Praktijkprobleem .....	21

3	Methode(n) en resultaten .....	23
3.1	Methoden .....	23
3.1.1	Bestuderen .....	24
3.1.2	Bevragen vooraf .....	25
3.1.3	Ontwerpen.....	25
3.1.4	Uittesten + bevragen achteraf.....	25
3.1.5	Resultaten .....	26
3.1.6	Concluderen.....	26
3.2	Resultaten .....	27
3.2.1	Bestuderen: concretiseren thema's m.b.t. het collegiale netwerk op basis van literatuur.....	27
3.2.2	Bevraging vooraf: brainstorm met vijf startende leraren .....	28
3.2.3	Ontwerpen: uitwerking van het spel – inhoudelijk.....	29
3.2.4	Ontwerpen: uitwerking van het spel – vormelijk .....	30
3.2.5	Uittesten: spelen van het spel met vijf leraren .....	30
3.2.6	Bevraging achteraf: feedbackgesprek met vijf leraren .....	31
	○ UITWERKING VAN HET SPEL: INHOUDELIJK	31
	○ UITWERKING VAN HET SPEL: VORMELIJK	31
4	Conclusie.....	32
4.1	Discussie .....	32
4.2	Aanbevelingen.....	33
5	Literatuurlijst .....	34
6	Bijlagen.....	41
6.1	Vragenlijst vooraf .....	41
6.2	Foto's <i>SPINit!</i> .....	45
7	Abstract .....	46

# Inleiding

Een klein jaar geleden werd me gevraagd twee onderwerpen op te geven waarover ik mijn bachelorproef graag zou willen schrijven. "*Kies een onderwerp dat je interesseert, zodat je jouw hart en ziel hierin kan steken gedurende het laatste academiejaar.*", werd ons aangeraden. Zo gezegd, zo gedaan.

Binnen enkele maanden ben ik (startende) leraar. Dat voelt onwezenlijk goed. Maar tegelijkertijd word ik door o.a. de media afgeschrikt om in het onderwijs te werken. Tijdens het schrijven van mijn bachelorproef kwam ik nog enkele artikels tegen over de werkdruk en jobontevredenheid van leraren. Als een ervaren leraar aangeeft dat de emmer aan het overlopen is, de werkdruk te hoog ligt, er een gebrek is aan ondersteuning,... Hoe moet een startende leraar zich dan wel niet voelen? Er moet toch wel iets zijn dat kan helpen? Kunnen leraren dan niet bij elkaar terecht? Zou het een verschil maken als leraren zich gesteund voelen door elkaar? Honderden soortgelijke vragen spookten en spoken nog steeds door mijn hoofd. Voor mij was het logisch dat ik me zou verdiepen in hoe de startende leraar kan worden ondersteund, aangezien psychologische veiligheid en steun voor mij sleutels zijn tot succes. Hiermee bedoel ik niet dat leraren elkaar moeten overladen met complimenten en elkaar steeds moeten bevestigen. Wanneer leraren kritische vrienden zijn van elkaar, ontstaan er extra leeransen, waardoor men elkaars werk naar een hoger niveau tilt.

Deze bachelorproef tracht te onderzoeken hoe de integratie van startende leraren in het schoolteam op een laagdrempelige manier kan ondersteund worden. In het eerste hoofdstuk, het algemeen theoretisch kader, wordt de brede thematiek omtrent startende leraren besproken. Er wordt o.a. ingezoomd op alle ondersteuning die al wordt aangeboden. Naarmate u verder leest, zal u merken dat er steeds meer gewerkt wordt naar en gefocust wordt op het schoolteam of collegiale netwerk van startende leraren. In deze bachelorproef is het uitgangspunt dat een leraar lid wordt van een school van zodra hij zijn intrede hierin doet en er hierbij een wederzijdse interactie is tussen de leraar als individu en de school als organisatie (Ballet en Kelchtermans, 2002).

In het tweede hoofdstuk wordt vanuit het theoretisch kader gekeken naar het praktijkprobleem. Nooit eerder verlieten zoveel jonge, startende leraren het onderwijs (Schleicher, 2012; OECD, 2013). Verklaringen voor deze uitval worden gezocht in beperkte doorgroei mogelijkheden, jobonzekerheid en in stress, gerelateerd aan de praktijkschok (Veenman, 1984). De toekomst ziet er niet bepaald rooskleuriger uit: over vijf jaar wordt er een tekort van maar liefst 17 000 leraren voorspeld in het Vlaams onderwijs (Veel startende leraren stoppen door gebrek aan ondersteuning, 2014). Er is getracht een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag hoe de startende leraar nu juist zijn plaats vindt binnen het collegiale netwerk van de school waarin hij terecht komt en hoe deze bachelorproef, meer specifiek het spel SPINit!, daaraan een steentje zou kunnen bijdragen.

Vervolgens werd in een derde hoofdstuk op systematische wijze nagedacht over een product dat de startende leraar zou kunnen ondersteunen op vlak van zijn collegiale netwerk. Door enkele startende leraren te bevragen naar hun wensen en noden, is uiteindelijk een spel ontworpen waarin reflecteren centraal staat. Reflectie wordt immers als een cruciaal sleutelement gezien in ondersteuningspraktijken voor starters (Aspfors & Fransson, 2015). Dit hele proces, het concrete onderzoeksverloop en een rapportage van de onderzoeksresultaten wordt weergegeven bij methoden en resultaten.

Tot slot wordt getracht om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag op basis van het doorlopen onderzoeksproces in het vierde hoofdstuk van deze bachelorproef, de conclusie.

Veel leesplezier!

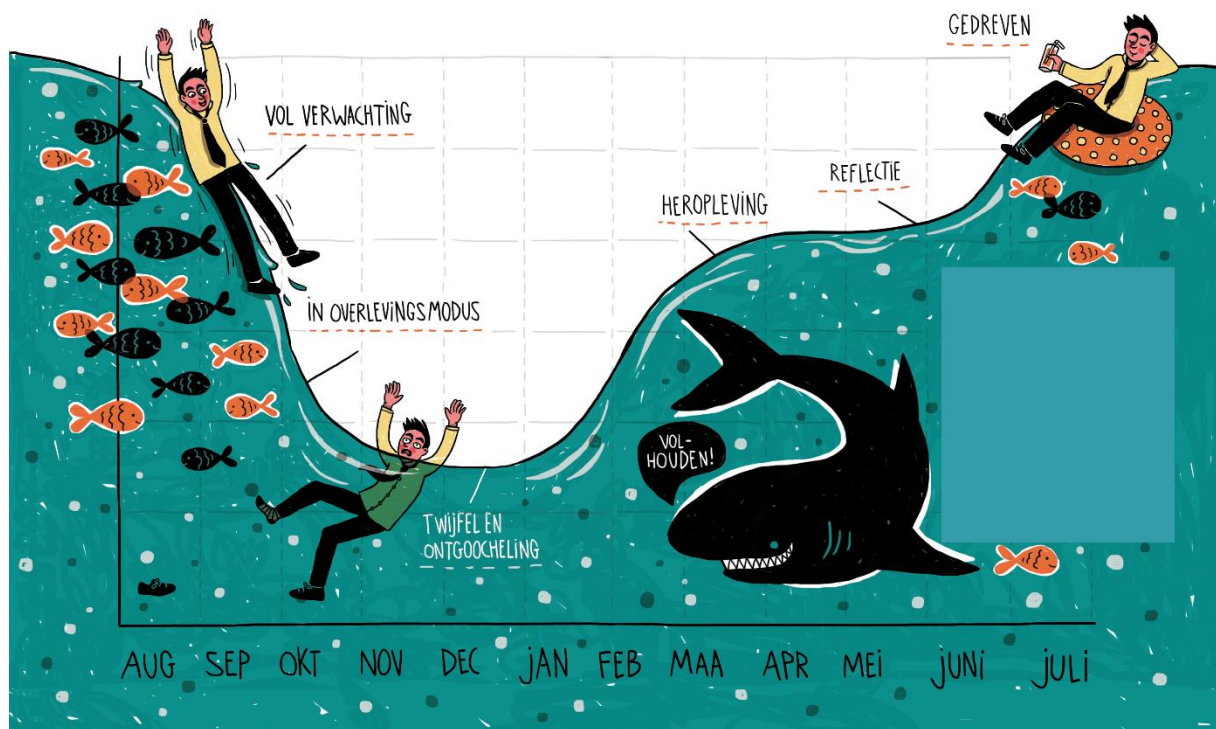
## Situatieschets

"Bij de lesvoorbereiding thuis leek alles eenvoudig, maar in de praktijk van de klas loopt het bij Geert de volgende dag volledig uit de hand. De leerlingen luisteren niet en doen niet wat hij had verwacht. Geert is een beginnend leraar en het gevaar bestaat dat hij door de praktijkschok snel zijn idealen verliest.

Elke leraar maakt een eigen evolutie door. Startende leraren staan er dikwijls alleen voor. Hun stagebegeleiders hebben hen meestal wel met goede raad overstelpt maar zodra ze alleen voor de klas staan, werkt het niet zoals verwacht.

Collega's volgen dat proces wat meewarig van op afstand. Zij hebben het ook door schade en schande moeten leren, redeneren ze. Nu is het de beurt aan de volgende nieuwkomer. Die ziet dikwijls dag na dag zijn idealen verder afkalven en grijpt na enige tijd naar het redmiddel van de harde aanpak.

'Goed zo', klopt een oudere collega hem op de schouder, 'zo moet het.' Maar Geert voelt er zich niet goed bij. Hij wou en zou op een andere manier lesgeven. Zijn manier. Is dat dan echt onmogelijk?" (Slachtoffers van de praktijkschok, 1994).



Figuur 1. (6 fasen die een startende leraren doormaken, Klasse, z.j.)

Startende leraren maken een aantal fasen door in hun eerste jaar in het werkveld, van verwachtingsvol tot ontgoocheling en gedrevenheid. Verschillende onderzoeken tonen aan dat startende leraren niet zoveel genieten van hun job als ervaren leraren (Liu & Ramsey, 2008), m.a.w. de jobtevredenheid die starters ervaren, ligt lager. Deze beperkte jobtevredenheid hangt samen met de ambigue positie die starters innemen: zij moeten immers competenties inzetten die ze nog niet ten volle hebben ontwikkeld maar ze kunnen deze competenties enkel 'al doende' ontwikkelen (Feiman-Nemser, 2001). Deze kwetsbare positie kan leiden tot een beperkt welbevinden of gevoelens van incompetentie. Startende leraren ervaren dan ook heel wat uiteenlopende gevoelens (Rolls & Plauborg, 2009). De nood aan ondersteuning en erkenning van starters als volwaardig teamlid dringt zich dan ook op.

# 1 Algemeen theoretisch kader

Veel startende leraren herkennen zich in het verhaal van Geert. Of men als starter negatieve of positieve ervaringen heeft met de onderwijspraktijk, wordt bepaald door verschillende, soms onsamenhangende, factoren. Alvorens daarop in te gaan, is het belangrijk 'de uitval' van dichterbij te bekijken om een concreet beeld te schetsen van 'het probleem'.

## 1.1 De uitval in cijfers

Het maatschappelijk debat rond uitval van startende leraren en het belang van gerichte ondersteuning is actueler dan ooit. (Bisschop, Hoenderdos, Leo & Rommens, z.j.). Logisch, want er verlieten nog nooit zoveel jonge leraren het onderwijsveld als vandaag de dag (Schleicher, 2012; OECD, 2013). Van de startende leraren in het lager onderwijs verlaat maar liefst 14% het onderwijs. Dat is een hoger aantal dan in het kleuteronderwijs (12%), maar vergeleken met het secundair onderwijs liggen de cijfers dan weer lager (22%) (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

Verklaringen voor deze uitval worden gezocht in beperkte doorgroeimogelijkheden, jobonzekerheid en in stress, gerelateerd aan de praktijkschok (Veenman, 1984). De toekomst ziet er niet bepaald rooskleuriger uit: over vijf jaar wordt er een tekort van maar liefst 17 000 leraren voorspeld in het Vlaams onderwijs (Veel startende leerkrachten stoppen door gebrek aan ondersteuning, 2014).

### 1.1.1 Definitie

Talrijke afgestudeerde leraren verlaten het onderwijs vroegtijdig, waardoor openstaande vacatures als zorgleraar, leraar lager onderwijs of leraar in een specifiek onderwijsvak niet of moeizaam ingevuld worden (Inspectie van het Onderwijs, 2011; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010; Departement Onderwijs en Vorming, 2011). Dit verschijnsel komt niet enkel in België voor. De cijfers die reeds werden aangehaald, zijn ook kenmerkend voor de Verenigde Staten, Groot-Brittannië en andere Europese landen (Ingersoll, 2002; Kyriacou & Kunc, 2007; Stokking, Leenders, De Jong, & Van Tartwijk, 2003).

In de wetenschappelijke literatuur wordt uitval benoemd als 'attrition'. Een synoniem dat hiervoor kan worden gebruikt is 'turnover'. Er wordt meestal een onderscheid gemaakt tussen twee soorten uitval van starters in het onderwijs, namelijk:

'Exit attrition' richt zich op leraren die volledig stoppen met lesgeven en dus niet meer in het onderwijs werkzaam zijn (Billingsley, 1993; Ingersoll, 2000).

'Transfer attrition' doelt op leraren die hun huidige onderwijsjob verlaten en overgaan naar een andere functie/school in het onderwijs (Billingsley, 1993). Dit fenomeen wordt ook 'migration' genoemd (Hahs-Vaughn en Scherff, 2008).

Turnover duidt op een duidelijk persoonlijke keuze om het onderwijsberoep te verlaten. Daarnaast spelen ook factoren gepaard gaande met een natuurlijk verloop een rol om het lerarenberoep te verlaten zoals pensioen, ontslag, verlof en tijdelijke onderbrekingen bv. ouderschapsverlof). Dit wordt benoemd met de term 'wastage' (MacDonald, 1999; Williams, 1979).

## 1.2 De voornaamste oorzaken van uitval bij startende leraren

Startende leraren zijn meestal heel enthousiast en hebben veel potentieel. Uit onderzoek blijkt dat startende leraren op drie domeinen bij uitstek een bijdrage kunnen leveren en dus heel wat te bieden hebben: nieuwe ideeën en enthousiasme (1), digitale competenties (2) en inleven in de leefwereld van kinderen, vanwege gedeelde interesses (3) (Ulvik & Lanørgen, 2012). Het is dus heel belangrijk dat de school goed omgaat met de startende leraar zodat deze niet afhaakt (Departement Onderwijs en Vorming, 2009).

Uitstroom van leraren hoeft niet noodzakelijk nadelig te zijn. Een gezonde school heeft nu eenmaal een zekere mate van 'verloop' in zijn personeel nodig om dynamisch te blijven (Ingersoll, 2002). Een hoge mate van uitstroom kan anderzijds zowel oorzaak als effect zijn van de lage prestaties die een school behaalt. Omdat de uitvalcijfers bij startende leraren zorgwekkend hoog liggen, zou het wel eens nuttig kunnen zijn zicht te krijgen op wie het lerarenberoep verlaat en waarom. Dit kan helpen om te investeren in initiatieven die gericht zijn op startende leraren en op het verbeteren van werkomstandigheden die aanleiding geven tot de beslissing om te stoppen (Guarino, Santibanez & Daley, 2006).

Als de onderwijssector erin zou slagen om veel meer mensen aan boord te houden, zou dit veel sneller en effectiever tot een vermindering van de druk op de arbeidsmarkt voor leraren kunnen leiden (Sectorbestuur Onderwijsmarkt, 2002). De uitval zorgt er ook voor dat het onderwijs veel talentvolle en competente krachten verliest. Daarom is het noodzakelijk om te achterhalen waarom al deze mensen het onderwijs verlaten.

Katrien Struyven en Gert Vanthournout (2014) sommen onderstaande zaken op als oorzaken van de grote uitval bij startende leraren.

### 1.2.1 Persoonlijke eigenschappen

De start van een onderwijloopbaan blijkt niet evident voor pas afgestudeerde leraren. Een onderwijloopbaan start vaak met korte interims. De combinatie onzekerheid, hoge werkdruk en jobtevredenheid omschrijven de arbeidssituatie van startende leraren.

- **Verwachtingen versus werkelijkheid**

Leraren zoeken steun (van directie en collega's, in hun privénetwerk,...) en voldoening (meegenieten van het succes van de leerlingen) in hun job, willen het gevoel van tijdsdruk vermijden en wensen daarbovenop een gelukkig privéleven te hebben (Kyriacou & Kunc, 2007). Het kan voor hen erg lang duren alvorens ze (voltijds) vast worden benoemd (Departement Onderwijs en Vorming, 2009, p.102). Opeenvolgende interims brengen beperkte steun van directie en collega's, hoge werkdruk, oppervlakkige relaties met leerlingen en ontevredenheid met zich mee, wat op zijn beurt dan weer weegt op het persoonlijke leven van startende leraren (Van Laere, 2015). Dit is niet bepaald een fraai beeld dat overeenstemt met de algemene verwachtingen bij het lerarenberoep.

Ondanks het feit dat startende leraren hun diploma behaalden en tijdens hun studies begeleiding, ondersteuning en beoordelingen kregen van ervaren lesgevers of mentoren, heeft onderzoek aangetoond dat startende leraren zich vaak onzeker voelen (Le Maistre & Paré, 2010). Deze zelftwijfel is een gevolg van stress.

De eerste jaren in de praktijk zorgen vaak voor een praktijkschok. De klaswerkelijkheid blijkt erg te verschillen van de proeflessen en de opleiding. Startende leraren zijn voor het eerst echt volledig zelfstandig verantwoordelijk voor de klasgroep (zonder de constante nabijheid van een mentor) met uitdagingen daarbij zoals zorg op maat en contact met ouders.



Daarenboven moeten ze (bijna) wekelijks ook heel wat taken op schoolniveau op zich nemen. De eerste jaren voor startende leraren gaan dan ook vaak gepaard met ontgoocheling (Johnston, 1994; Labaree, 2000). Martin Valcke, professor Onderwijskunde aan de universiteit van Gent, verwoordt het als volgt:

*"Als pas afgestudeerde leraren voor het eerst in de klas staan, zijn ze op zichzelf aangewezen. Ze zijn volledig verantwoordelijk voor hun klas, soms met weinig begeleiding, en merken tot hun verbijstering dat daar heel andere dingen gebeuren dan tijdens de beschermde omgeving van hun stages. Van een praktijkschok gesproken. Ze moeten hun leerlingen in de hand houden, maar krijgen ook te maken met collega's, de directeur, ouders, leer- en zorgproblemen ... Ook komen ze terecht in onderwijsvormen en schoolculturen die hun vreemd zijn. Startende leraren proberen te overleven: van les tot les, van dag tot dag. Ze werken door tijdens de vakanties, terwijl ze dan op adem moeten komen. En ze krijgen weinig steun. Als het tegenvalt, krijgen ze ook nog eens les op de moeilijkste uren en in de lastigste klassen"* (Van Laere, 2015).

De praktijkschok wordt door Veenman (1984) beschreven als *"de vergruizing van de uit de opleiding meegebrachte idealistische ideeën door de harde en nuchtere werkelijkheid van het alledaagse schoolleven."*

Een beginnend leraar, die bijvoorbeeld moeite heeft met orde houden tijdens het gedifferentieerd werken, zoekt de oplossing voor zijn problemen in het weglaten van elke vorm van differentiëren. Dit bruikbaar didactisch principe wordt dan overboord gegooid ten gunste van een overlevingsstrategie. Zo zien we soms dat leraren tijdens de aanvangsjaren hun vernieuwingsgerichte instelling opgeven ten gunste van de op school aanwezige dominante aanpakken (Slachtoffers van de praktijkschok, 2014).

Maar ondanks deze soms pijnlijke, moeilijke fase, staat vooral de exploratie centraal. Daarin zit een element van overleven maar ook van ontdekken. Sommige leraren leren in die periode veel verschillende scholen kennen. Dit kan leerrijk zijn om hun eigen stijl als leraar duidelijker af te bakenen, maar meestal ervaren ze die uiteenlopende situaties toch als "ik stond erbij en ik keek ernaar" (Een leraar is kwetsbaar, 1995).

#### o **Werkdruk**

De werkdruk is een thema dat al jaren hoog op de agenda staat van de bewindslieden van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, van politici, werkgevers- en werknemersorganisaties en van schoolbesturen (DUO Onderwijsonderzoek, 2016). Leraren moeten immers vele extra taken naast het reguliere lesprogramma opnemen. Zo'n 80 procent heeft last van hoge werkdruk en die wordt voornamelijk veroorzaakt door activiteiten buiten het lesgeven. Dat blijkt uit een onderzoek van CNV Onderwijs onder zijn leden (CNV onderwijs, 2013). Cijfers uit dit onderzoek tonen aan dat ruim de helft van de leraren (56%) hun werkdruk niet acceptabel vindt. Dat is een beduidend hoger percentage ten opzichte van 2012 (41%).

Uit ondervraging bleken drie factoren de belangrijkste oorzaken van werkdruk te zijn:

- het aantal leerlingen in een klas dat extra aandacht vergt;
- veel administratieve werkzaamheden die niet met de prestaties van leerlingen zelf te maken hebben;
- grote klassen/groepen.

De leraren klagen over een grote hoeveelheid administratieve taken, zoals het schrijven van uitgebreide handelingsplannen voor leerlingen die extra zorg nodig hebben en groepsplannen. Ook financiële onderwaardering, onbezoldigde nevenactiviteiten, gebrek aan respect en waardering en de desinteresse van de ouders zorgen voor demotivatie bij leraren (Oorzaken van demotivatie bij leraren, 1991).

Ook tijdens de lerarenopleiding wringt het schoentje: in traditionele stages wordt de klas volledig overgenomen voor maximaal vier tot zes weken. Volgens Moir (1999) is dat precies de tijd waarbinnen leraren net niet ten ondergaan aan een gevoel van overlast.

- **Jobtevredenheid**

Onderzoek toont aan dat jobtevredenheid van doorslaggevend belang is bij de grote uitval van startende leraren. Jobtevredenheid (of jobsatisfactie) omvat het welbevinden op het werk en het gevoel zich tevreden voelen over de werksituatie. De aard van de relatie met directeur en collega's, de mate aan autonomie en de mate waarin werknemers hun job als interessant ervaren hebben hier een grote invloed op (Faragher, Cass, & Cooper, 2005, p.106). Een belangrijke verklaring die gegeven wordt voor de te beperkte jobtevredenheid is te weinig ondersteuning op de school (Ingersoll, 2011).

In het internationaal comparatief onderzoek 'Teaching and Learning International Survey' (TALIS) 2013 zijn er enkele interessante cijfers te vinden die mooi weergeven hoe leraren zich voelen bij hun beroepskeuze. Eén op tien leraren zou van school willen veranderen als dat mogelijk was en 1 op 7 onder hen zou hun werkomgeving niet aanbevelen als goede plaats om te werken. Gelukkig wil dit ook zeggen dat 90% van de leraren wel tevreden is in de school waarin zij werken. 82% van de leraren zijn positief als hen gevraagd wordt of de voordelen van het lerarenberoep de nadelen compenseren en of ze nog altijd voor het lerarenberoep zouden kiezen als ze hun leven nog eens konden overdoen. Toch vraagt meer dan één vijfde (22%) zich jammer genoeg af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen.

## 1.2.2 Pedagogisch-didactische factoren

Startende leraren krijgen vanaf de eerste dag van hun professionele loopbaan meteen dezelfde verantwoordelijkheden als hun meer ervaren collega's. Dat is meestal niet zo in andere beroepen. Het onderwijs stelt immers dezelfde eisen aan startende als aan ervaren leraren (Le Maistre & Paré, 2010 uit *interacties in actie*).

- **Leerlingen**

Eén op drie leraren wordt (on)rechtstreeks gemotiveerd door zijn leerlingen (Oorzaken van (de)motivatie, 1991). Hoe geïnteresseerder, leergieriger, openhartiger de leerlingen, hoe groter de inzet van de leraren; zo ervaren zijzelf.

Wat is er leuker dan waardering, dankbaarheid en respect verkrijgen van leerlingen (en hun ouders)? De jongere zien opgroeien met hun jeugdige mentaliteit, zien dat jouw dagelijkse opdrachten het beste uit een leerling naar boven haalt, dat oud-leerlingen slagen in hun verdere studies of gewoonweg in hun verder leven, hebben hoe dan ook een positieve invloed op de motivatie. Bijzondere aandacht gaat uit naar een goed contact met leerlingen, iets betekenen voor hen en er graag door gezien zijn.

Jammer genoeg zorgen de leerlingen nog meer voor demotivatie (43%) : geen respect, waardering, interesse, beperkte leerresultaten... Wanneer hier wel sprake van zou zijn, zou dit wel voor motivatie zorgen (Oorzaken van demotivatie, 1991).

De klachten die er zijn, situeren zich vooral op pedagogisch vlak (50,9%). Dit gaat dan vooral over gezagsproblemen en leermoeilijkheden. Startende leraren hebben gebrek aan ervaring en beheersen beperkte strategieën om met leerlingen om te gaan (Cautreels, 2008).

Black (2004) haalt aan dat beginnende leraren vaak slecht voorbereid zijn op de praktijk in de klas, op de realiteit van het lesgeven. In Vlaanderen blijkt uit de hoorzittingen over de waardering van het lerarenambt volgens de Vereniging van Studenten (VVS) eveneens dat de lerarenopleiding te weinig voorbereidt op de werkelijkheid en op de hoge eisen van de maatschappij (Demeulenaere, 2000). Studenten observeren tijdens de opleiding zelden tijdens de eerste weken van het schooljaar. Laat dat nu net de periode zijn waarin de meeste afspraken en routines in verband met het gedrag in de klas worden vastgelegd. Gelukkig kunnen we vaststellen dat meer en meer aandacht wordt besteed aan deze ordeproblematiek, bijvoorbeeld in het vak agogische vaardigheden in de lerarenopleiding.

- **Ouders**

Ouders en leraren werken beter samen als ze het welbevinden van het kind voorop stellen. We kunnen zelfs stellen dat zij partners zijn, o.a. in de opvoeding. Ook al dragen de ouders hiervoor de grootste verantwoordelijkheid; de school heeft de taak mee te werken aan de educatieve vorming. In de praktijk blijkt die samenwerking niet van een leien dakje te lopen. Vooral bij starters vormt dit een probleem (Cautreels, 2008). Blijkbaar hebben zij het gevoel dat ze op weinig steun en interesse van de ouders kunnen rekenen en lijkt het alsof ze 'de nieuwe' eens willen 'testen'.

Ouders van leerlingen vormen dus een bedreiging voor de motivatie van de leraren door o.a. hun desinteresse voor schoolse zaken, en volgens velen voor de opvoeding en begeleiding van hun kinderen in het algemeen. Het gaat hier zowel om ouders die geen schoolse inspanningen van hun kinderen vragen, als degenen die te veel eisen (Oorzaken van demotivatie, 1991).

### 1.2.3 Schoolgebonden oorzaken

De organisatiecultuur van de school speelt een belangrijke rol in het licht van de uitvalproblematiek. Opgevangen worden in een warm nest van collega's die klaar staan met raad en daad, over het klasmuurtje mogen kijken tijdens lessen van collega's, als team samen de school als lerende gemeenschap in praktijk brengen, ... een droomscenario voor elke starter maar ook voor elke ervaren leraar, elke directie, elke school.

- **Collegiale netwerk**

Goede en professionele relaties zijn van groot belang. Iedereen herinnert zich nog heel goed de mate waarin hij tijdens de beginjaren geaccepteerd werd door directie en collega's. Bij vlotte relaties is lesgeven een feest. Maar het kan ook heel anders uitdraaien: wantrouwen, geen of te veel discipline op school, voortdurende controle, collega's die geen creativiteit dulden, het achterwege blijven van enige steun,... (Een leraar is kwetsbaar, 1995).

Starters worden, als het goed is, bijgestaan met raad en daad van collega's, maar niet ieder netwerk biedt evenveel kansen om te leren. Het is belangrijk dat er rekening wordt gehouden met de kenmerken van het collegiale netwerk: de mate van toegankelijkheid, aanwezige kennis, waardering van die kennis en psychologische veiligheid (Borgatti & Cross, 2001).

Een goede professionele en persoonlijke relatie met collega's is voor de leraar belangrijk. Veel leraren noemen dit de grootste bron van professionele stimulering en een hoofdreden om in het onderwijs te blijven (Uit het onderwijs gestapt, 1994). Collega's vormen een kritische bron van professionele identificatie en groei en kunnen zo de kans tot uitstappen verminderen. Als er een positieve relatie met collega's is, dan is dit een belangrijk aspect van het beroepsleven en een krachtige steun.

Terechtkomen in een 'warm en inspirerend nest' als startende leraar is dus medebepalend voor de beslissing om in het lerarenberoep te blijven. Het gevoel hebben dat je er niet alleen voor staat als starter en vragen mag stellen, is van doorslaggevend belang. Uit onderzoek blijkt dat de steun vanuit het collegiale netwerk van groot belang is voor starters.

Ooghe e.a. (2016) onderscheiden volgende soorten steun:

- Inhoudelijke of professionele steun helpt leraren de nodige competenties te ontwikkelen en zorgt ervoor dat leraren professioneel kunnen groeien (Snoeck et al., 2010).
- Sociale steun omvat het begeleiden van startende leraren in het lid worden van het team en het zich vertrouwd maken met de cultuur en normen van de school (Snoeck et al., 2010).
- Ten slotte omvat de emotionele steun hulp bij emoties, stress, motivatie, zelfvertrouwen en het aanpakken van moeilijkheden en is het essentieel in het omgaan met de praktijkschok (Snoeck et al., 2010).

Deze drie vormen van steun zijn essentieel om te kunnen omgaan met het leraarschap (Aspfors & Bondas, 2013; Fox, Wilson, & Deaney, 2011). Hun onderzoek toont aan dat de steun door de mentor en de directie al tijdens het eerste jaar in het werkveld afneemt.

In het artikel 'Uit het onderwijs gestapt' (1994) uit Klasse, omschrijft professor Roland Vandenberghe waarom de school als organisatie en de werkcondities van groot belang zijn voor leraren;

*"Leraren kunnen gemotiveerd worden vanuit de lokale werksituatie, maar ze kunnen er ook sterk door gedemotiveerd geraken. Eigenlijk gaat het om een fundamentele idee waaraan men veel te weinig aandacht besteedt. Iedereen neemt aan dat scholen (en leraren) er zijn om leerlingen te doen leren. Slechts weinigen gaan er vanuit dat de school maar een plaats kan zijn waar jongeren gestimuleerd worden om te leren, als de school ook een plaats is waar leraren gestimuleerd worden om te leren. Kunnen samenwerken met collega's is daarvoor zeer belangrijk. Een school die zijn leraren kansen geeft om ook zelf te leren en zich professioneel te ontwikkelen slaagt er veel beter in al haar leraren blijvend te motiveren."*

Een sociaal netwerk bestaat uit relaties, die op hun beurt gebruikt kunnen worden om doelen te bereiken. Daarom kan een sociaal netwerk gezien worden als een vorm van kapitaal (Halpern, 2005; Lin, 2001). Het is een term die door vele auteurs is bestudeerd, o.a. door Bourdieu in 1986. Sociaal kapitaal omvat de bronnen en middelen die iemand ter beschikking heeft vanuit sociale relaties en structuren.. Het sociaal netwerk is de overkoepelende term voor de verschillende relaties tussen individuen die met elkaar verbonden zijn, bijvoorbeeld een schoolteam (Daly, 2010).

Ook Chloé Meredith bekeek het sociale netwerk in Vlaamse secundaire scholen van dichterbij. Haar vaststellingen hebben betrekking op het secundair onderwijs maar overeenstemmingen met het sociaal gedrag van leraren in het basisonderwijs zijn mogelijk.

Zo stelt zij dat er bv. een koffiehoeke of gezamenlijke eetruimte kan worden ingericht om het netwerk te versterken. Als we namelijk willen dat leraren met elkaar in interactie treden, wordt er best tijd en ruimte gemaakt. Uit onderzoek blijkt dat leraren die samen pauze hebben, effectief vaker met elkaar praten (Meredith, Struyve & Gielen, 2014). Kanttekening hierbij is dat vastgesteld werd dat leraren onderling meer gesprekken hebben met elkaar over privé zaken dan over de klaspraktijk (de leerinhouden, werkvormen, het klasmanagement,...).

Leraren met sterke onderlinge relaties geven zowel positieve als negatieve gevoelens vaker door, bewust én onbewust (Van Laere, 2016). Dit houden scholen beter in hun achterhoofd indien zij iets willen veranderen aan de hoge uitval: als zij hun leraren het gevoel geven dat ze het verschil maken, ze de ruimte en de kans geven om zich te ontwikkelen en te ontplooiën, dan kan de lerarenkamer een plek worden waarin een positieve vibe heerst, waarin successen worden gedeeld, complimenten worden gegeven,... en zo 'besmetten' leraren elkaar met een positieve ingesteldheid. Bijgevolg zullen minder leraren hun beroep willen inruilen voor iets anders. Want hoe hoger de betrokkenheid van collega's, hoe meer de anderen ook betrokkenheid zullen vertonen.

Een voorbeeld om uitwisseling en samenwerken te stimuleren is de Talentenkaart (Van Laere, 2016). Met dit systeem wordt in één oogopslag duidelijk welke collega je kan raadplegen voor informatie, hulp en feedback over een bepaald onderwijsvak of op andere gebieden. De talenten binnen het team worden in kaart gebracht; zelfs ervaren collega's ontdekken vaak nog bijzondere sterktes van elkaar.

Leraren werken meer en intensiever samen (denk maar aan team-teaching). Er wordt langzamerhand afgestapt van het idee 'deur toe en baas in eigen klas'. Gelukkig blijkt uit onderzoek dat het werkt, zeker voor starters. Collega's leren elkaar beter kennen en er groeit dus automatisch vertrouwen (Meredith, Struyve & Gielen, 2014).

De volgende vaststelling kan nog meer ingang vinden in de scholen. Chloé omschrijft het als volgt:

*"Is een sterk sociaal netwerk altijd beter? Dat moet je genuanceerd bekijken. Zo kan een extreem dicht samenwerkingsnetwerk gunstig zijn voor kennisdelen of een gemeenschappelijke onderwijsopvatting. Maar in zo'n netwerk zal misschien weinig nieuwe, externe informatie doorstromen omdat iedereen overtuigd is van de aanpak of visie.."*

Belangrijk is dus een stevig sociaal netwerk, maar vooral: dat het niet gaat over hoeveel relaties een leraar heeft, wel over wát er in die relaties gebeurt en uitgewisseld wordt.

---

- **De directie**

Directeurs en schoolhoofden kunnen werkomstandigheden creëren die stimulerend en professioneel belonend werken, waardoor de motivatie hoog kan worden gehouden. Anderzijds kunnen zij ook een omgekeerd effect bereiken door als administratieve managers de school gevoelloos te besturen (Vandenberghé & Huberman, 1999).

Uit het onderzoek van het HIVA van 1991 (Van Hooreweghe, 1991) blijkt dat leraren het persoonlijk contact met de schoolleiding, de persoonlijke waardering, de aanmoediging, de appreciatie en het respect het meest appreciëren.

Toch blijkt de directie regelmatig een bron van demotivatie te zijn (Oorzaken van demotivatie, 1991). Een gebrek aan leiding, gemis aan inspraak (methodes, didactische middelen,...) en gebrek aan steun (vooral bij conflicten met leerlingen) werken demotiverend (Oorzaken van demotivatie, 1991). Inspraak vinden leraren namelijk een must om hun job goed te kunnen uitoefenen, zo blijkt uit het onderzoek van het HIVA van 1991. 34,6% acht dit belangrijk, 46,8% vindt dit zeer belangrijk en 15,2% oordeelt dat inspraak zelfs van doorslaggevend belang is.

- **Schoolcultuur**

Het beleid van de ene school zorgt voor meer stress dan dat van een andere school. Elke school hanteert een andere stijl om met de eisen en verwachtingen van de samenleving om te gaan (Steyaert & Janssens, 1998). Zo kan een school eerder gericht zijn op prestaties (met isolatie tot gevolg), of kan men meer belang hechten aan leren; hierbij spreken we van een lerende schoolcultuur waar fouten maken mag, vragen gerust mogen worden gesteld en discussies versus een prestatiegerichte cultuur (Aspfors, 2012; Devos & Pacque, 2010; Kelchtermans, 2006). Toch is het noodzakelijk dat die discussies verder gaan naar uitwisseling van bepaalde overtuigingen en achterliggende beweegredenen. Op die manier wordt diepgaand leren pas echt gerealiseerd (Kelchtermans, 2006).

Voor startende leraren is het belangrijk dat zij d.m.v. dialoog en samenwerking enerzijds kunnen socialiseren en anderzijds veel kunnen bijleren in een open sfeer. Wanneer zij geen antwoord krijgen op hun vragen, gaat er namelijk veel leerpotentieel verloren. Maar ook omgekeerd: de starter kan ook expertise binnen brengen in de school vanuit vernieuwende inzichten die in de lerarenopleiding werden meegegeven of vanuit specifieke talenten die hij bezit. Uit het stressonderzoek van de STV, blijkt dat in scholen waar leraren daadwerkelijk betrokken zijn bij beleidsbeslissingen en inspraak krijgen, minder stress voorkomt dan in scholen waar dit niet of in mindere mate gebeurt. Tot slot heeft men dan nog het personeelsbeleid. De ondersteuning van leraren bij hun taak kan effect hebben op de kwaliteit van het onderwijs (Steyaert & Janssens, 1998). Uit eerder onderzoek kunnen we besluiten dat de school als professionele leergemeenschap een versterkende rol speelt in het verhaal van startende leraren (Hargreaves, 2003).

---

- **Gebrekkige infrastructuur**

In een onderzoek van Aelterman, Verhaeghe en Engels (2002) wordt de tevredenheid over de schoolinfrastructuur en beschikbare leermiddelen onderzocht. Hieruit blijkt dat de meerderheid van de leraren gemiddeld tot heel tevreden is met de infrastructuur en de leermiddelen op school. 24% is eerder niet tot heel ontevreden. Op een schaal van 1 tot 7 bedraagt de tevredenheid gemiddeld 4,54.

De inrichting, de beschikbare ruimte en de accommodatie van de school worden dikwijls beschreven als factoren die het welbevinden van leraren beïnvloeden. Dit zijn de fysieke en materiële werkomstandigheden eigen aan de school. Scholen doen hun best om van het schoolgebouw een aangename plek te maken, maar toch zijn er nog een heleboel knelpunten.

Om het schoolgebouw een stimulerende en inspirerende (leer)omgeving te laten zijn, is basiscomfort in de klaslokalen een must. De infrastructuur bijvoorbeeld, wordt als een belangrijke hindernis gezien om ICT in de klas in te zetten door leraren (vragenlijst november 2015 bij 476 leraren). Het meest aangehaalde probleem hierbij is de gebrekkige wifiverbinding. Ook de software voldoet niet aan de vereisten die leraren vooropstellen (Er zijn steeds meer tablets op school, maar vele leraren wijzen op gebrekkige software en een falend wifinetwerk, z.j.).

Een school mag niet aanvoelen als een 'kazerne', want de sfeer op school wordt sterk bepaald door zijn omgeving. Daarom is het belangrijk dat ze eigenheid, kleur en originaliteit uitstraalt. Leerlingen en leraren willen een school met karakter en eigenheid die voor hen een ontmoetingsplaats is. Niet te vergeten zijn de niet meteen zichtbare factoren als temperatuur, luchtkwaliteit en verlichting bepalend voor het concentratievermogen en de leerprestaties in de klas.

Typische klachten hebben te maken met de staat of gebrekkige infrastructuur van het gebouw: gebouwen zijn vervallen, er is een gebrek aan netheid, er is niet genoeg ruimte en zeker niet in de leraarskamer. Er is bovendien vaak een gebrek aan banken, borden, boeken, computers,... Ook ruimere infrastructuurproblemen kunnen een rol spelen: te kleine gebouwen zorgen voor druk gangverkeer, een krappe speelplaats, kleine klassen of plaatsgebrek in de fietsenstalling (Ons schoolgebouw mag niet aanvoelen als een gevangenis, z.j.).

#### **1.2.4 Besluit**

De eisen die het beleid en de samenleving formuleren t.a.v. het onderwijs zorgen voor een uitdagende maatschappelijke opdracht voor leraren. Op dit niveau kan en moet nagedacht worden over wat men wel en wat men niet kan verwachten van scholen en leraren en binnen welk kader dit moet gebeuren (Steyaert & Janssens, 1998b: 23). De overgang van de lerarenopleiding naar de echte onderwijspraktijk wordt door veel startende leraren ervaren als een bijzonder moeilijke fase en is een complex probleem dat vanuit verschillende factoren beïnvloed wordt (Cherubini, 2009; Flores & Day, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002).

## 1.3 Ondersteuning om uitval tegen te gaan

Startende leraren hebben bij de start van de loopbaan een kwetsbare positie want ze zetten vaak competenties in die nog niet ten volle beheersen en die ze enkel verder kunnen ontwikkelen door 'te doen' (Feiman-Nemser, 2001). Startende leraren moeten enerzijds nog veel leren maar anderzijds beschikken ze ook over frisse ideeën en talenten. In wat volgt wordt een overzicht geboden van het gamma aan ondersteuningspraktijken voor starters in het onderwijs.

### 1.3.1 Formele ondersteuning: aanvangsbegeleiding

Aanvangsbegeleiding wordt omschreven als een gestructureerde reeks activiteiten op school ter ondersteuning van de introductie van nieuwe (reeds afgestudeerde) leraren in het lerarenberoep / in de school (TALIS, 2013). Voorbeelden zijn: informatiebrochures, introductiesessies, samenkomsten voor startende leraren, mentorschap door ervaren collega's,...

Continuüm van begeleiding	
<b>Individuele begeleiding:</b> één-op-éénrelatie (Deketelaere et al., 2004).	<b>Begeleiding in groep</b>
<b>Verplichte begeleiding</b>	<b>Vrijwillige begeleiding</b>
<b>Preventieve begeleiding:</b> deze begeleiding wordt georganiseerd om te voorkomen dat beginnende leerkrachten in situaties terecht komen die ze misschien nog niet kunnen hanteren (Deketelaere et al., 2004).	<b>Reactieve begeleiding:</b> er wordt pas ingegrepen wanneer een bepaalde situatie zich voordoet (Deketelaere et al., 2004). <i>Bv. wanneer er al verschillende ouders gaan klagen zijn bij de directie.</i>
<b>Formele begeleiding:</b> er wordt structureel tijd gemaakt voor begeleiding (Deketelaere et al., 2004).	<b>Informele begeleiding:</b> spontane begeleiding, niet gepland (Deketelaere et al., 2004).
<b>Werkbegeleiding:</b> deze begeleiding zorgt ervoor dat de beginnende leerkracht zijn/haar onderwijstaken efficiënt, professioneel kan uitvoeren (Janssens, 1994; Saveyn, 2006).	<b>Leerbegeleiding:</b> deze begeleiding stimuleert het cognitief functioneren van de beginnende leerkracht (Janssens, 1994).
<b>Vraaggestuurde begeleiding</b>	<b>Aanbodsgestuurde begeleiding</b>

Figuur 2. Continuüm van begeleiding (Deketelaere, Kelchtermans, Robben, & Sondervorst, 2004).

Aanvangsbegeleiding bestaat in de praktijk onder allerlei vormen, dat stelde o.a. Deketelaere vast (2004). Soms wordt aanvangsbegeleiding verplicht, een andere keer gebeurt dit op vrijwillige basis. Aanvangsbegeleiding kan formeel, maar ook informeel verlopen, in groep of individueel, enz. De Ketelaere et al. verwijzen naar het onderzoek van Janssens (Janssens, 1989). Hij deed onderzoek naar de zorg voor startende leraren en verdeelde het begrip 'aanvangsbegeleiding' in twee sporen: werkbegeleiding en leerbegeleiding.



- **Werkbegeleiding**

Deze vorm van begeleiding heeft het uitvoeren van onderwijstaken tot doel (Van Haevermaet, 2014-2015). Het zorgt in de eerste plaats voor de nodige praktische ondersteuning opdat startende leraren hun onderwijstaken zouden kunnen uitvoeren op een professionele manier (Deketelaere e.a., 2004; Saveyn, 2006) en efficiënt kan functioneren op school (Belmans & Luymans, 2014). Dit kan onder de vorm van bv. het helpen voorbereiden van lessen en oudercontacten.

- **Leerbegeleiding**

Leerbegeleiding is de begeleiding waardoor de startende leraar professioneel kan groeien. Hij/zij reflecteert over het eigen handelen met als doel ervan te leren (Van Haevermaet, 2014-2015). Hierbij staat reflectie centraal en wordt de focus gelegd op het cognitief functioneren (Deketelaere e.a., 2004; Saveyn, 2006).

De startende leraar wordt tijdens het proces van leerbegeleiding uitgenodigd om zijn kennis, vaardigheden, meningen en ervaringen,... te onderzoeken en te verduidelijken. Hierdoor wordt het persoonlijk interpretatiekader verfijnd en dat is het moment waarop professionele ontwikkeling plaats vindt (Dewaegeneere, 2012-2013).

- **Wegwijsbegeleiding**

Deketelaere et al. voegen hieraan een derde peiler toe : de wegwijsbegeleiding: "Deze heeft tot doel de nieuwe leraar letterlijk en figuurlijk de weg te wijzen in de schoolgebouwen, schoolstructuren, reglement... Deze vorm van begeleiding is vooral de eerste dagen nuttig" (2004, pp. 65-66).

Dit soort begeleiding is vooral belangrijk tijdens de eerste dagen. Dit omvat bv. de praktische introductie in de school, maar ook een onthaaldag op het einde van de zomervakantie en een onthaalbrochure met het reilen en zeilen van de school zijn onderdelen hiervan. Een goed begeleidingstraject bevat best aspecten van elke soort (Belmans & Luymans, 2014).



Figuur 3. Aanvangsbegeleiding (Deketelaere, Kelchtermans, Robben, & Sondervorst, 2004).

Daarnaast kan aanvangsbegeleiding ook nog een beoordelende component bevatten (hoewel dit is af te raden aangezien begeleiding en beoordeling beter afzonderlijk gebeuren). In de praktijk gebeurt dit vaak door evaluerende bezoeken door de directeur of pedagogisch begeleider in de aanloop naar een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD) of vaste benoeming na ongeveer drie jaar.

Uit de literatuur wordt duidelijk dat de organisatie van aanvangsbegeleiding van groot belang is voor iedere school. Het is een manier om werk te maken van de professionalisering van het lerarenteam met het oog op kwaliteitsvol onderwijs. Toch blijkt aanvangsbegeleiding in de praktijk niet altijd zijn volle potentieel te bereiken (Vanleke, 2010).

Aanvangsbegeleiding is een fenomeen van alle tijden (Waller, 1932; Lortie, 1975). Reeds in de middeleeuwen was er sprake van een meester-gezelsysteem. Dit opleidingsprincipe wordt gehanteerd om vakkennis over te dragen van meester naar leerling en werd tevens geassocieerd met het leren van een ambacht (Vanleke, 2009-2010). Ook leraren leerden hun beroep van een ervaren collega in een soort meester-gezelrelatie (Wubbels, 1992). Ingroeien in het beroep betekende dat de jongeling de gangbare onderwijspraktijk en de onderwijsomgeving leerde kennen en dat hij/zij geleidelijk aan leerde om het gedrag van de leermeester te imiteren (Korthagen, 2001). Natuurlijk had men in de middeleeuwen een andere kijk op wat goed leraarschap was. Maar toch; het idee van het begeleiden van student-leraren en startende leraren, is geen recente uitvinding.

Toch is het onderwijs een van de sectoren die het minst lang aandacht besteedt aan aanvangsbegeleiding (Corporaal, 1984). Pas in de jaren '70 kwam de begeleiding voor startende leraren op gang, als reactie op de bedrijfssector die al een tijdje opvangprogramma's voorzag voor startende werknemers (Ganser, 2002). Er werd meer en meer onderzoek gedaan naar de eerste jaren van een startende leraar. Men kwam tot de conclusie dat zij worden geconfronteerd met een ware 'praktijkschok'. Deze term werd geïntroduceerd door Müller-Fohrbrodt, Cloetta en Dann in 1978. Toen al lag het percentage m.b.t. uitval beduidend hoger dan in andere sectoren. Men zou moeten 'zwemmen of verdrinken' (Cautreels, 2008; Ingersoll, 2003).

In de jaren '90 onderzochten o.a. Huberman (1993) en Gold (1996) het belang van de eerste jaren in het werkveld. Het bleek de kwaliteit van de beroepspraktijk op lange termijn te bepalen. Het uitwerken en organiseren van een goede begeleiding van startende leraren won in die periode dan ook aan belang. Ook in Vlaanderen was dit het geval. In 1996 kwam een eerste decreet tot stand betreffende de lerarenopleiding en de nascholing (Belgisch Staatblad, 1996).

Het nieuwe decreet (2004-2007) nam de conceptnota (16/12/2004) als uitgangspunt. Dit decreet verscheen in het Belgische Staatblad op 6 februari 2007.

*"De opvang van jonge en nieuwe leraren in de school, hen begeleiden tijdens hun eerste maanden en jaren, dat is een van de cruciale actieterreinen waar scholen het verschil maken."* (Toespraak van Frank Vandenbroucke, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, Onderwijsspiegel 2006-2007, 30 januari 2008).

De nadruk op mentorwerking was opvallend. Daarnaast werd aanvangsbegeleiding een recht voor elke leraar tijdens het eerste jaar in het werkveld; de verantwoordelijkheid blijft bij de school.

Het probleem is dat de decreten geen verplichte voorschriften oplegden, waardoor vorm en inhoud sterk verschillen van school tot school; er is weinig gekend over de verschillende initiatieven rond aanvangsbegeleiding die door de scholen worden georganiseerd.

Een onderzoek door de onderwijsinspectie vond plaats in 2006-2007. Men deed onderzoek naar de startbekwaamheid van startende leraren en de mate van aanvangsbegeleiding (Departement Onderwijs, 2008a). De onderzoeksvraag was gericht op de competenties van starters (bv. In hoeverre koos de startende leraar aangepaste leermiddelen?), maar ook op organisatorische aspecten (bv. Gebeurt het begeleidingstraject voor iedereen op dezelfde wijze?), vormelijke (bv. Hospiteert de startende leraar bij een ervaren collega?) en inhoudelijke aspecten (bv. Voorziet de school in ondersteuning met betrekking tot praktisch-administratieve aspecten?) van aanvangsbegeleiding.

De mentoruren werden in 2009 afgeschaft en als scholen nu investeren in formele aanvangsbegeleiding dan gebeurt dit volledig vanuit eigen middelen. De aandacht voor de problematiek van starters blijft echter aanwezig door initiatieven zoals 'Beleidsgroep aanvangsbegeleiding' (2013), het Klasse-project 'Pas voor de klas' en strategische plannen van onderwijskoepels en pedagogische begeleidingsdiensten. Een gestroomlijnde aanpak ontbreekt hier echter vaak in, nochtans is dit één van de succesfactoren van effectieve aanvangsbegeleiding (Davis en Higdon, 2008). Andere succesfactoren zijn bijvoorbeeld de training van mentoren en plaats voor reflectie. Daarnaast kan ook verder nagedacht worden hoe vanuit een lerende schoolcultuur ondersteuning kan geboden worden aan starters door in te zetten op leren van elkaar of sociaal leren.

### **1.3.2 Informele ondersteuning: sociaal leren**

Of deze traditionele manier van leren (formeel leren) echter volstaat is dus nog maar de vraag. Het is een goede manier om in te spelen op nieuwigheden en/of verbeteringen, maar vaak is het moeilijk om via formeel leren transfer te maken naar de klaspraktijk (Froehlich, Beusaert & Gerken, 2014). Denk maar aan de talloze voorbeelden van algemene nascholingen. Wanneer er na zo'n nascholing nog vragen of onduidelijkheden opduiken die vaak erg context gebonden zijn, is de lesgever van de nascholing niet in de buurt of moeilijker te bereiken.

Gemakkelijker is het wanneer je geholpen kan worden door collega's aan te spreken en op die manier kennis uit te wisselen. In dat opzicht is het volgen van een nascholing van mindere waarde dan ondersteuning van een collega of andere naaste. Dit leren van collega's wordt gedefinieerd als sociaal informeel leren en duidt op het uitwisselen van hulp, informatie en feedback (Beusaert, Gerken, Froehlich & Segers, 2014). Deze uitwisseling tussen collega's wordt in de literatuur benoemd als informeel leren.

*"Informeel leren wordt gekenmerkt door een lage mate van planning en organisatie op vlak van leercontext, leerondersteuning, leertijd en leerdoelen. Kansen tot informeel leren zijn niet uitsluitend aan bepaalde omgevingen gebonden. Het leren ontstaat door zich te engageren in dagdagelijkse werkgerelateerde activiteiten waarin leren niet het eerste doel is. Informeel leren wordt autonoom, individueel of collectief, ondernomen, maar zonder een lesgever. Het gebeurt vaak spontaan en onbewust. Vanuit het perspectief van de lerende gebeurt het niet intentioneel. De resultaten van informeel leren zijn ten slotte onvoorspelbaar."* (Kyndt, Govaerts, Verbeek & Dochy, 2014). (vertaling van S. De Vos uit het Engels).

Zoals eerder vermeld, worden collega's versterkt door informeel leren voor werkzorgen en vragen gerelateerd aan een specifieke werkcontext. Dit kunnen we ook concluderen uit het onderzoek naar het leren van docenten van Van Eekelen (2005). Daaruit bleek onder meer dat de meeste (2/3<sup>de</sup> van) leerervaringen die docenten rapporteerden, niet van tevoren waren gepland. De minst gerapporteerde leeractiviteiten waren leren door te lezen en leren door te reflecteren, het meest gerapporteerd werden leren van anderen en leren door te doen.

Bij leraren uit zich dit niet enkel in gesprekken met collega's. We zien dit ook doordat ze bijvoorbeeld experimenteren met een andere didactische aanpak in de klas. Ze zijn ontevreden over hoe iets gaat, proberen een andere didactische aanpak uit en kijken of die beter werkt dan wat ze eerst deden.

Als dat zo is, zullen ze deze aanpak nog hanteren. Als het niet zo is, proberen ze wat anders uit. De werkplek zelf kan meer of minder leerzaam zijn en bijdragen aan het leren van docenten. (Vermunt, 2006).

*"Successful organizations connect people. Learning is social. We learn from, by and with other people. Conversation, storytelling, and observation are great ways to learn, but they aren't things to do by yourself."* (Cross, 2004).

## 2 Praktijkprobleem

Nu de uitvalproblematiek is gekaderd, wordt in wat volgt ingegaan op het collegiale netwerk als onderzoeksfocus van deze bachelorproef.

In vergelijking met de talloze onderzoeken die te vinden zijn over de aanvangsbegeleiding gedurende de eerste vijf jaar van de loopbaan van leraren (de inductiefase) is in de literatuur heel wat minder aandacht besteed aan het socialisatieproces of het integreren van startende leraren binnen het collegiale netwerk, ondanks het feit dat zij lid worden van een (school)organisatie (Pauwels & Umans, 2014). Deze bachelorproef zou in dit opzicht als vernieuwend kunnen worden gezien. Het sluit aan bij de wetenschappelijke literatuur die de klassieke aanvangsbegeleiding in vraag stelt indien deze niet is ingebed in een veilig collegiaal netwerk binnen een lerende schoolcultuur (Aspfors, 2012; Aspfors & Fransson, 2015). Een mentor betekent bijvoorbeeld weinig als men niet in een warm nest van collega's terecht komt. Deze bachelorproef probeert via een praktische uitwerking (het spel *SPINit!*) op een laagdrempelige manier het belang van het collegiale netwerk centraal te stellen, teneinde de integratie van de starter in dat netwerk te stimuleren.

'Samen delen, samen leren' is het motto dat meer en meer wordt gebruikt in het onderwijs om vooral het belang van samenwerkend leren voor leerlingen te onderstrepen. Maar ook bij de professionele ontwikkeling van leraren wordt steeds vaker aandacht besteed aan de sociale omgeving waarin leraren leren (Moolenaar, 2010). Zulke 'leermomenten' gebeuren niet alleen in een formele setting, zoals een cursus, maar vooral in meer informele settings (zie 'informeel leren'). Om te kunnen leren in de dagelijkse lespraktijk, zijn de sociale relaties in een schoolteam erg belangrijk.

Aan de vele uitdagingen die je ervaart als startende leraar, moet tegemoet worden gekomen. Daarvoor is zowel het professioneel zelfverstaan (zelfbeeld, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie, taakopvatting, toekomstperspectief) als het sociaal netwerk essentieel (Mansfield et al., 2014; McCormack et al., 2006).

Relaties gebaseerd op wederzijds vertrouwen, respect, zorg en integriteit zijn noodzakelijk voor startende leraren om zich zelfzeker en bekwaam te voelen. (Le Cornu, 2013). Een tekort aan steun door collega's en andere schoolactoren blijkt een belangrijke reden te zijn waarom startende leraren het beroep verlaten (Struyven & Vanthournout, 2014). Het is dus noodzakelijk rekening te houden met de steun in het netwerk van startende leraren om hun keuze om al dan niet in het beroep te blijven te begrijpen.

Werken aan hechte sociale netwerken zou niet alleen een invloed hebben op de jobtevredenheid van leraren, maar zou het ook betekenen dat de school meer open staat voor vernieuwing (Meredith, 2011-2015). Prof. Nienke Moolenaar stelt zelfs indirect vast dat leerlingen beter presteren als zij les krijgen van een betrokken leraar (Moolenaar, 2010).

Vanuit deze vaststellingen wordt er in deze bachelorproef dieper ingegaan op de kenmerken van het collegiale netwerk (Borgatti & Cross, 2001):

- Toegankelijkheid: wat is de mate van toegang tot de kennis van collega's in het netwerk?
- Kennis: is er voldoende kennis aanwezig in het netwerk?
- Waardering kennis: wat is de mate van waardering van de kennis van collega's?
- Psychologische veiligheid: wat is de emotionele/morele prijs voor het bekomen van toegang tot de kennis van collega's?

Tussen een startende leraar met een eigen identiteit en de context van de school als organisatie is sprake van een wederzijdse interactie. Het socialisatieproces van startende leraren kan gezien worden als een meerlagig proces: leraren proberen hun werk af te stemmen op hun eigen visie van goed onderwijs, maar tegelijk worden ze blootgesteld aan de sterke sociale krachten van de schoolcultuur.

Dit leidt ons tot volgende onderzoeksvraag:

“Hoe kunnen startende leraren  
worden ondersteund in het integreren  
binnen het team van de school waar ze terecht komen  
met het spel '*SPINit*' ?”

### 3 Methode(n) en resultaten

De onderzoeksvraag van deze bachelorproef richt zich op de manier waarop startende leraren kunnen ondersteund worden in het integreren binnen het team van de school waar ze terecht komen door middel van een laagdrempelige en actieve werkvorm zoals een spel.

Via het spel kunnen startende leraren uitwisselen met andere starters of met ervaren collega's over het collegiale netwerk binnen de school. Elementen zoals het uitwisselen van materialen, observeren bij collega's, samenwerkingscultuur, ... kunnen aan bod komen als onderdelen van het collegiale netwerk waar ze toe behoren.

Een sterk collegiaal netwerk biedt heel wat leeransen voor alle collega's. Specifiek voor starters speelt de steun die ze doorheen het collegiale netwerk ervaren een belangrijke rol om te beslissen om in het lerarenberoep te blijven maar ook of ze zich een volwaardig lid van het schoolteam voelen door zelf ook initiatieven te mogen doen en expertise te kunnen delen met collega's.

In het hiernavolgende onderzoeksplan wordt gefocust op de manier waarop een antwoord zal geboden worden op de onderzoeksvraag.

#### 3.1 Methoden

Timing	Onderzoeksactiviteit
juni 2016 - januari 2017	Stap 1+2: Literatuurstudie Stap 1+2: Probleemstelling uitwerken Stap 3: Onderzoeksplan uitwerken Starters contacteren
midden februari 2017	Ontwerpen <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Brainstorm praktische uitwerking</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Website Aanstokerij onderzoeken               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhoudelijk: spelen met gelijkaardig thema?</li> <li>- Vormelijk: lay-out?</li> </ul> </li> <li>2. Materiaal Klasse en andere inspiratiebronnen bestuderen</li> </ol> </li> <li>• <b>Vorbereiding inhoudelijke uitwerking:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Thema's collegiale netwerk bepalen               <ul style="list-style-type: none"> <li>- op basis van theorie</li> <li>- op basis van gesprek starters: leidraad vragen opstellen + werkvorm brainstorm</li> </ul> </li> </ol> </li> </ul>

<b>25 februari 2017 -5 maart 2017 (krokusvakantie)</b>	Gesprek met starters Ontwerpen
<b>6-17 maart 2017</b>	Ontwerpen
<b>18-30 april 2017</b>	Uittesten + kort gesprek achteraf: feedback van starters verzamelen
<b>mei 2017</b>	Stap 4: resultaten uitschrijven Stap 5: conclusies uitschrijven Finaliseren: voorwoord, inhoudsopgave, inleiding, literatuurlijst, bijlagen en samenvatting
<b>6 juni 2017 20 juni 2017</b>	Deadline indienen BP Bachelorproefmarkt

*Figuur 4.* Overzicht onderzoeksactiviteiten

### 3.1.1 Bestuderen

Het bestuderen van tekstbronnen (wetenschappelijke artikels, scripties, vakliteratuur, onderzoeksrapporten, ...) was noodzakelijk om de nodige kennis op te bouwen over het onderwerp. Een probleemstelling moet gebaseerd zijn op feiten en er is enige expertise nodig om de onderzoeksvraag te kunnen benaderen vanuit verschillende standpunten. Er werden zowel wetenschappelijke artikels van internationaal onderzoek als publicaties in vaktijdschriften en online bronnen geraadpleegd.

Secundaire bronnen werden zoveel mogelijk vermeden door zelf bronnen op te zoeken in de mediatheek van de school, boeken te ontlenen in de bibliotheek, hulp in te schakelen van mijn begeleider, kritisch om te gaan met bronnen op internet en hierbij de zoekmachines gebruiken aangeraden door de bachelorproefcoördinator,... Gelijkaardige scripties werden grondig doorgenomen; de bronnen die hierin worden vermeld, werden geraadpleegd en onderzocht.

In de literatuurstudie werd de startende leraar als uitgangspunt genomen. Om welke redenen verlaten zovelen van hen het onderwijs? Eerst werd deze uitval theoretisch behandeld. Er werd een onderverdeling gemaakt in persoonlijke eigenschappen, pedagogisch-didactische factoren en schoolgebonden oorzaken. Gelukkig is er ondersteuning voorzien die de uitval zou moeten tegengaan. Vooral het formeel (aanvangsbegeleiding) en het informeel leren (sociaal leren) werden belicht.

Zoals eerder aangegeven, konden we vaststellen dat er al veel onderzoek is gedaan naar de zogenaamde formele begeleiding tijdens de 'inductiefase' en de aanvangsbegeleiding, maar echter veel minder naar het sociale proces, het integreren in en ondersteund worden binnen het collegiale netwerk. Vanuit deze vaststelling wordt deze bachelorproef als vernieuwend gezien vanwege het uittesten van een spel dat inspeelt op het thema van het collegiale netwerk.

Daarnaast werd op basis van de literatuur de centrale thema's m.b.t. het collegiale netwerk die zullen worden opgenomen in het spel bepaald. Meer specifiek werden de kenmerken van Borgatti & Cross (2001) gehanteerd als richtlijn bij het spel: toegankelijkheid, kennis, waardering kennis en psychologische veiligheid.



### 3.1.2 Bevragen vooraf

Naast de theoretische basis die vertrekt vanuit de kenmerken van Borgatti & Cross (2001) werden de centrale elementen voor het spel aangevuld vanuit een gezamenlijke brainstorm met vijf willekeurig gekozen startende leraren. Zij zijn tewerkgesteld in drie verschillende scholen. Op deze manier werd het thema van het collegiale netwerk verder uitgediept vanuit het perspectief van de starters in de praktijk. M.a.w.: hoe voelen de starters zich op school, meer bepaald hoe voelen ze zich binnen het collegiale netwerk? Welke kenmerken m.b.t. het collegiale netwerk zijn voor hen belangrijk om te bespreken, over te reflecteren, ... . Welke randvoorwaarden zijn hierbij fundamenteel (vb. vertrouwen, veilige sfeer, ...). Welke andere elementen zijn voor hen cruciaal?

Er is gekozen om het ontworpen spel uit te testen met andere leraren dan die van de bevraging vooraf, omdat het spel ook speelbaar moest zijn met collega's binnen één schoolteam, of men nu ervaren of minder ervaren is. Mijn stageschool bood hiervoor de ideale gelegenheid.

### 3.1.3 Ontwerpen

Er werd getracht tegemoet te komen aan de onderzoeksvraag door het ontwerpen van een soort spel dat gespeeld kan worden tussen starters onderling of met ervaren collega's om dieper in te gaan op het collegiale netwerk. Bedoeling is van elkaar te leren, ervaringen te kunnen delen en elkaar te ondersteunen met tips indien nodig. Reflectie met elkaar staat dus centraal.

Tijdens het ontwerpen van het spel werd een onderscheid gemaakt tussen zowel vormelijke als inhoudelijke aspecten.

#### - Vorm

De website van de 'Aanstokerij' en reeds bestaande middelen zoals materiaal van Klasse of de 'toolkit netwerklernen primair onderwijs' werden onderzocht en gebruikt als inspiratiebron. Er werd nagedacht over welke soorten spelen en werkvormen er al bestaan, wat past binnen een spel voor starters, hoe de spelregels in elkaar zitten, ...  
Kortom: de lay-out.

#### - Inhoud

De thema's die aan bod zullen komen in het spel vb. het delen van materiaal tussen collega's onderling, de werkruimte en/of ontmoetingsruimte in de school, ... werden gekozen aan de hand van enerzijds de theorie, meer specifiek de kenmerken van Borgatti & Cross (2001), en anderzijds de resultaten voortgekomen uit de bevraging vooraf d.m.v. een brainstorm.

### 3.1.4 Uittesten + bevragen achteraf

Het ontwerp werd uitgetest met enkele starters en ervaren leraren uit eenzelfde school. Dit waren, zoals eerder vermeld, niet diegenen die meewerkten aan de brainstorm. Op deze manier hebben we getracht zoveel mogelijk kansen te geven om vrijuit en eerlijk te spreken over cruciale thema's m.b.t. het collegiale netwerk die voor hen een rol spelen en randvoorwaarden daarbij om over te communiceren met andere starters en ter uitbreiding ook met ervaren collega's. Na het uittesten van het spel werd aan de spelers in een feedbackgesprek of zij hier effectief iets aan hadden, hoe zij dit hebben ervaren, welke aanbevelingen zij hebben, wat de werkzame elementen zijn, wat struikelblokken zijn, ... .

### 3.1.5 Resultaten

Op basis van de literatuur, het ontwerpen, het uittesten en het bevragen voor- en achteraf werden de resultaten beschreven om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag:

*"Hoe kunnen startende leraren ondersteund worden in het integreren binnen het team door het spel SPINit?"*

De resultaten werden fasegewijs gerapporteerd:



Figuur 5. Fasegewijze rapportering van resultaten

### 3.1.6 Concluderen

Tot slot werd in de conclusie een beknopte samenvatting van de resultaten opgenomen als antwoord op de onderzoeksvraag. Allereerst werd er zich afgevraagd of het spel de startende leraar wel degelijk ondersteund bij de integratie in het collegiale netwerk en zo ja, op welke manier dat gebeurt.

Daarnaast werden ook aanbevelingen opgenomen om het spel te verbeteren. Om af te sluiten werden suggesties gegeven op welke wijze het spel kan ingezet worden in de praktijk.

## 3.2 Resultaten

Op basis van de literatuur, het ontwerpen, het uittesten en het bevragen voor- en achteraf werden de resultaten beschreven om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag:

*"Hoe kunnen startende leraren ondersteund worden in het integreren binnen het team door het spel SPINit?"*

### 3.2.1 Bestuderen: concretiseren thema's m.b.t. het collegiale netwerk op basis van literatuur

In het theoretisch kader van deze bachelorproef werd aangehaald dat, als het goed is, starters worden bijgestaan met raad en daad van collega's, maar niet ieder netwerk daar evenveel kansen toe biedt. Het is belangrijk dat er rekening wordt gehouden met de kenmerken van het collegiale netwerk: de mate van toegankelijkheid, aanwezige kennis, waardering van die kennis en psychologische veiligheid (Borgatti & Cross, 2001). Omdat deze kenmerken zo'n grote rol spelen, konden deze pijlers niet ontbreken in de vormgeving van het spel. Er werd besloten met deze kenmerken rekening te houden en elke vraag of opdracht die verbonden zou worden aan het spel te rubriceren binnen één van de kenmerken.

Kenmerk	Vb. van vragen uit het spel
<b>Toegankelijkheid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wat zijn jouw talenten? Hoe kan je deze aanbieden aan een collega?</li> <li>▪ Geef 3 tips over mail etiquette.</li> </ul>
<b>Aanwezige kennis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welk vak geef je het liefste? Hoe zou je dit kunnen ten dienste stellen van een collega?</li> <li>▪ Bedenk 2 ideeën om de talenten binnen het team te visualiseren.</li> </ul>
<b>Waardering kennis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Je krijgt informatie van een collega maar je bent niet zeker of je deze goed toepast. Wat doe je?</li> <li>▪ Beschrijf een situatie waarin jij een pluim kreeg van een collega.</li> </ul>
<b>Psychologische veiligheid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Geef een tip aan jouw jongere zelf op vlak van agogische vaardigheden.</li> <li>▪ Je komt in de lerarenkamer maar durft niet goed te participeren tijdens de gesprekken. Wat doe je?</li> </ul>

Een goede professionele en persoonlijke relatie met collega's wordt door leraren gezien als een grote bron van professionele stimulering. Het is voor de leraar erg belangrijk; zelfs voor velen de hoofdreden om in het onderwijs te blijven (Uit het onderwijs gestapt, 1994). Het spel is vormgegeven met o.a. als doel de startende leraren en ervaren leraren als collega's samen te brengen en zowel hun professionele als persoonlijke relatie uit te bouwen.

Het spel speelt in op de verschillende soorten steun zoals beschreven door Ooghe e.a. (2016): inhoudelijke of professionele steun, sociale steun en emotionele steun. Deze drie vormen van steun zijn essentieel om te kunnen omgaan met het leraarschap (Aspfors & Bondas, 2013; Fox, Wilson, & Deaney, 2011) en hebben dan ook als inspiratiebron en steunpilaar gediend bij het opmaken van de vragen in het spel.

### **3.2.2 Bevraging vooraf: brainstorm met vijf startende leraren**

Om de leraren op de brainstorm voor te bereiden, werd een vragenlijst opgesteld. Daarin werd onder andere het document 'Tekenen jouw collegiale netwerk' van Klasse verwerkt. Bedoeling van deze vragenlijst was dat de startende leraren vooraf al eens zouden nadenken hoe hun collegiale netwerk eruit ziet, hoe zij zich daarbij voelen en tenslotte wat zij belangrijk en noodzakelijk achten om te integreren in het schoolteam.

De voornaamste bevindingen uit de vragenlijsten vooraf zijn dat startende leraren vooral veel steun krijgen van parallelcollega's en zorgleraren. Daarnaast geven startende leraren aan dat zij vaak contact zoeken met andere beginnende leraren omdat ze "in hetzelfde schuitje zitten". Ze luchten hun hart bij elkaar en voelen zich begrepen door elkaar. Uit de literatuur blijkt dat ondersteuning door peers/andere starters inderdaad een manier is om als starter om te gaan met alles wat op hun afkomt.

Wanneer gekeken wordt naar de vragenlijsten van startende leraren die geen andere starters op zijn/haar school heeft, blijkt alle begin moeilijk te zijn, maar mits een open houding, het nemen van initiatief en een warm team, geven zij aan zich na enkele maanden thuis te voelen op een school.

Om meer en sneller te kunnen integreren in het team geven starters suggesties als het krijgen van een overzicht van het reilen en zeilen van de school (schoolafspraken, informatie en adresgegevens van het personeel), een vertrouwenspersoon / vertrouwensleraar waarbij je steeds terecht kan met vragen en/of onduidelijkheden, meerdere en vaste gelegenheden om contacten te leggen met collega's (teambuilding, kennismakingsspel, personeelsvergaderingen,...).

Om te kunnen voldoen aan de verwachtingen en noden van de starters, werd hen de vraag gesteld wat zeker aanwezig moest zijn in het spel. De starters kregen een lijstje met voorstellen en mochten de voor hen relevante mogelijkheden aanduiden. Er werd unaniem gestemd voor een spel dat zowel met startende leraren onderling als met andere collega's kan worden gespeeld. Een gezonde afwisseling tussen reflectievragen, doe-opdrachten en casusvragen werd ook als belangrijk aangeduid.

Toen een starter de opmerking maakte dat het spel luchtig moest gehouden worden zodat het ook motiverend blijft om te spelen en alle starters vervolgens overtuigd instemden, werd deze tip meteen toegepast in de definitieve vormgeving van het spel.

Tijdens de brainstorm kwamen enkele voorbeeldvragen aan bod, waardoor de starters er onrechtstreeks voor zorgden dat de soorten vragen in grote lijnen vorm kregen, parallel met de theoretische insteek vanuit de kenmerken van het collegiale netwerk (Borgatti & Cross, 2001).

### 3.2.3 Ontwerpen: uitwerking van het spel – inhoudelijk

De thema's die aan bod komen in het spel werden gekozen aan de hand van enerzijds de theorie en anderzijds de resultaten voortgekomen uit de bevraging vooraf d.m.v. een brainstorm.

Uit de brainstorm volgden vier categorieën:

- Reflectievragen  
Om te integreren in een team is het eveneens belangrijk goed te kunnen reflecteren. In deze categorie stellen de spelers zichzelf en de positie binnen het collegiale netwerk in vraag.
- Doe-opdrachten  
De categorie 'doe-opdrachten' werd ontwikkeld om het spel niet als eenzijdig te ervaren. Door de doe-opdrachten wordt de theorie onmiddellijk in de praktijk omgezet en krijgen de spelers de kans nieuwe dingen uit te proberen.
- Casus-vragen  
De casusvragen hebben als doel dat de spelers zich snel zouden herkennen in de alledaagse situaties uit de schoolpraktijk en het spel als relevant voor de onderwijspraktijk wordt ervaren.
- Ervaringsvragen  
Deze categorie is bedoeld om persoonlijke ervaringen te delen en om een ontspannen spelsfeer te creëren.

Wanneer startende leraren geen antwoord krijgen op hun vragen, gaat er veel leerpotentieel verloren. Het spel *SPINit!* focust inhoudelijk dan ook om d.m.v. dialoog en samenwerking enerzijds te kunnen socialiseren en anderzijds veel te kunnen bijleren in een open sfeer, teneinde de integratie in het team te bevorderen.

De kleuren (zie verder 1.1.4) hebben als functie steeds een andere rubriek te vertegenwoordigen en om te zorgen voor een duidelijke structuur. Op die manier kunnen de spelers hun antwoord op de vraag afstemmen op de rubriek.

De gouden geluksvelden werden toegevoegd als extraatje. Dit zijn duwtjes-in-de-rug gedurende het spel, maar ook in de onderwijspraktijk.

### 3.2.4 Ontwerpen: uitwerking van het spel – vormelijk

De naam van het spel is een samenvatting van het doel waar het spel naartoe wil werken: Sociaal Professioneel Innoverend Netwerken.

Deze woorden vormen samen het woord 'SPIN'. Wanneer men verder gaat nadenken, kan men dit dier perfect linken aan een netwerk. Een spin weeft dag in dag uit draden (werken aan een netwerk) met als doel een mooi spinnenweb (breed, afwisselend netwerk) te bekomen. Het spelbord stelt een kleurrijk spinnenweb voor.

Het spelbord bestaat uit vier houten panelen. Het spinnenweb is met verf aangebracht en nadien vernist (duurzaamheid).

Er werd gekozen om te werken met de vier hoofdkleuren. Dit omdat het mogelijk is alle andere kleuren te maken met blauw, geel, rood en groen en dit een mooie metafoor is; alles is mogelijk wanneer men rekening houdt met de vier kenmerken (Borgatti & Cross, 2001).

Om samenwerking, dialoog en socialisering aan te moedigen was het noodzakelijk ruimte te maken voor een grondige (zelf)reflectie alsook mogelijkheid tot een gesprek met anderen. Dit werd mogelijk gemaakt door een gezamenlijk spelbord te creëren dat wordt doorlopen d.m.v. allerlei open vragen.

Om het spel vorm te geven, bezocht ik de website van de 'Aanstokerij' en de reeds bestaande middelen van Klasse en andere inspiratiebronnen (Toolkit Netwerkleren primair onderwijs) werden zorgvuldig bekeken. Er werd nagedacht over de lay-out en de meerwaarde van het spel zodat het effectief vernieuwend is.

Aangezien bij ieder spel een handleiding hoort, kon dit ook bij 'SPINit!' niet ontbreken. Er werden allerlei handleidingen van bestaande spelen geraadpleegd om zo te ontdekken wat hierin moest worden opgenomen. Uiteindelijk werd gekozen om de doelstelling, doelgroep, materiaal, spelverloop en categorieën op te nemen in het boekje.

De speelkaarten kregen ook één van de vier hoofdkleuren, alsook een logo ter verduidelijking.

### 3.2.5 Uittesten: spelen van het spel met vijf leraren

Nadat het spel was vormgegeven, kon het uittesten plaatsvinden. Aangezien het spel aantrekkelijk moest zijn voor zowel startende leraren als ervaren leraren, testte ik het spel uit op mijn stageschool; de vrije basisschool Klim-Op te Bavegem. Twee ervaren leraren, twee leraren met vier jaar onderwijservaringen een stagiaire namen deel aan het spel.

Na een korte schets wat het doel is van het spel, het overlopen van de spelregels en het verkennen van het spelbord en de speelkaarten werd het spel gespeeld. Nog enkele andere leraren wierpen nieuwsgierige blikken naar de speeltafel. Ook zij gaven steeds feedback na elke vraag, wat een effectieve leervorm en reflectie was (zie 1.1.6).

Het spel werd ongeveer een half uurtje gespeeld.

### 3.2.6 Bevraging achteraf: feedbackgesprek met vijf leraren

Na het spelen van het spel, werden de vragen een voor een gelezen en besproken met het hele team tijdens de middagpauze. Ook op de speluitwerking en het spelverloop werd een kritische blik geworpen.

- **Uitwerking van het spel: inhoudelijk**

Wanneer de vragen onder de loep werden genomen, waren het vooral de open reflectievragen en de casusvragen die als moeilijk en confronterend werden ervaren. Toch luidde de feedback dat deze vragen stuk voor stuk relevant zijn en zeker kunnen bijdragen aan de integratie van startende leraren. Zo herkenden de spelers onbewust enkele kenmerken van Borgatti & Cross. De positieve evaluatie heeft dus te maken met de link die de spelers konden leggen tussen de reflectievragen en het belang van reflectie in ondersteuningspraktijken.

Positief vonden de meeste leraren dat het spel niet alleen gericht is op de onderzoeksvraag, maar ook speelbaar is tijdens bv. een personeelsvergadering, als doel te reflecteren waar en hoe de leraar in het algemeen zich bevindt in het collegiale netwerk van de school.

Enkele ervaren leraren gaven aan dat het spel hen zou kunnen helpen zich in te leven in hoe een starter de eerste maanden in het team van de school beleeft, waardoor ze meer begrip voor hen opbrengen.

Wat de spelers ook opviel, is dat het spel gericht is op het functioneel gebruik maken van talenten van iedere leraar. Wanneer men het spel speelt, komt men veel te weten over elkaars mening en (verborgen) talenten. Zo kunnen sterktes van het team worden samengebundeld om een bepaald project grondig uit te werken.

- **Uitwerking van het spel: vormelijk**

Hieruit kwam voort dat het spel een aantrekkelijk en duurzaam uiterlijk had. De kleuren die steeds een andere rubriek vertegenwoordigden, zorgden voor een duidelijke structuur, waardoor de spelers sneller het spelverloop begrijpen en hun antwoord op de vraag kunnen afstemmen op de rubriek.

De gouden geluksvelden zorgden voor motivatie en gezonde competitie.

De handleiding werd ervaren als laagdrempelig doch professioneel, dat meteen het doel en de essentie van het spel duidelijk maakte.

## 4 Conclusie

### 4.1 Discussie

De verschillende stappen (oriënteren, richten, plannen en voorbereiden van het onderzoek, uitvoeren van de onderzoeksactiviteiten) zijn doorlopen. Tot slot, wordt gepoogd om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag:

“Hoe kunnen startende leraren  
worden ondersteund in het integreren  
binnen het team van de school waar ze terecht komen  
met het spel 'SPINit' ?”

Wanneer deze vraag werd gesteld aan de starters, gaven zij aan dat zij dit als een potentieel hulpmiddel zagen indien dit goed was uitgewerkt. Een absolute voorwaarde hierbij wat dat het spel zowel met starters onderling als met een volledig schoolteam kan worden gespeeld.

Uit de bevraging achteraf bleek dat deze verwachting zeker is ingevuld. Het spel is niet alleen gericht op de onderzoeksvraag, maar ook speelbaar tijdens bv. een personeelsvergadering met als doel te reflecteren waar en hoe de leraar in het algemeen zich bevindt in het collegiale netwerk van de school. In dit opzicht zou *SPINit!* een absolute meerwaarde kunnen zijn voor een school om meer inzicht te krijgen in het collegiale netwerk, dit te optimaliseren én om starters beter te ontvangen en te laten integreren in het team.

Uit deze bachelorproef is gebleken dat het collegiale netwerk een grote rol speelt bij de ondersteuning die startende leraren broodnodig achten. Toch blijkt dat socialisatie binnen een team een complex gegeven kan zijn. Verschillende factoren spelen hier namelijk een rol in. Dit gaven ook de startende leraren in hun vragenlijsten aan en bleek nogmaals uit de verschillende suggesties die zij gaven op de vraag hoe zij meer en sneller zouden kunnen integreren in het team. Zo zou de ene geholpen zijn met een boekje waarin alle schoolafspraken en adresgegevens van het personeel zijn samengebundeld, wil de andere een vaste vertrouwenspersoon op school en acht nog een andere het belangrijk meerdere en vaste gelegenheden te plannen op de schoolkalender om contacten te kunnen leggen met collega's. Allen heel efficiënte voorstellen, maar eveneens verschillend van aard. Hier halen zij duidelijke voorbeelden van werkbegeleiding, leerbegeleiding (Janssens, 1989) en wegwijsbegeleiding aan (Deketelaere e.a., 2004).

Vanuit de vaststelling dat starters vaak contact zoeken met andere startende leraren kunnen we stellen dat wanneer zij op regelmatige basis samen worden gebracht, dit hen de kans biedt te ontdekken op welke vlakken ook de andere beginners (nog) problemen ondervinden. Ook blijkt dat hun collegiale netwerk meestal beperkt blijft tot parallelcollega's en zorgleraren. Wanneer we hier het spel *SPINit!* bij betrekken, kunnen we zeggen dat het spel wel degelijk inspeelt op bovenstaande vaststellingen en dus erg relevant is.

Als elke coördinerende directeur over dit spel zou beschikken, kan het spel worden gespeeld door startende leraren van een bepaalde scholengemeenschap, met als doel hun hart te luchten bij elkaar en zich te kunnen identificeren met ervaringen van anderen. Van daaruit kan een beleid worden uitgewerkt, van toepassing op de hele scholengemeenschap, speciaal voor starters.



Als elke directeur over dit spel zou beschikken, kan het spel gespeeld worden door startende leraren en hun collega's, met als doel het collegiale netwerk uit te breiden en elkaars verborgen talenten te ontdekken. Een starter kan bv. expertise binnen brengen in de school vanuit vernieuwende inzichten die in de lerarenopleiding werden meegegeven of vanuit specifieke talenten die hij bezit.

## 4.2 Aanbevelingen

Elkaars talenten kennen zou ervoor kunnen zorgen dat leraren sneller uitleg/tips aan elkaar zullen vragen bij een bepaald project/onderwerp. In zekere mate worden talenten blootgelegd tijdens het spel. Dit werd ook opgemerkt wanneer het spel werd gespeeld.

Wanneer de talentenkaart zou geïntegreerd zijn in het spel, konden de talenten zichtbaar worden opgehangen in de leraarskamer en functioneel worden gebruikt in de toekomst (Talentenkaart, 2017). De talentenkaart integreren in het spel had simpelweg gekund door deze in de speldoos aan te bieden als bijlage en als doe opdracht de talentenkaart in te vullen en te bespreken. Om verder te verdiepen, kunnen vragen gesteld worden waarbij de talenten nog duidelijker aan bod komen.

Bijvoorbeeld: *"Organiseer een projectweek voor de hele school. Zet zoveel mogelijk talenten van collega's in. Samen staan jullie sterk!"*

Ook het spelbord uitbreiden zodat één spelbord kan worden gebruikt voor een heel schoolteam (meer dan 4 spelers) zou wenselijk zijn. Anderzijds biedt het ook voordelen om in een kleiner team ervaringen te delen en/of discussie uit te lokken. Ten slotte staat psychologische veiligheid nog altijd voorop.

Om het spel zo goedkoop en duurzaam mogelijk te ontwikkelen op grote schaal, zijn enkele aanpassingen nodig i.v.m. de uitwerking. Het spelbord kan perfect gedrukt worden op een plastic zeil (zoals het spel 'Twister'), waardoor het alsnog duurzaam in gebruik is, maar een pak lichter en gemakkelijker om op te bergen en te verplaatsen. Zo kan ook gewerkt worden met levende pionnen, wat dan weer een ludieke en actieve switch geeft aan het spel.

## 5 Literatuurlijst

- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N., & Van Petegem, P. (2002). *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices. Experiences of newly qualified teachers (PhD thesis)*. Vasa: Abo Academy University.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education* 48, 75-86.
- Belga. (2014, 06 januari). *Veel startende leerkrachten stoppen door gebrek aan ondersteuning*. Knack. Geraadpleegd van <http://www.knack.be/nieuws/belgie/veel-startende-leerkrachten-stoppen-door-gebrek-aan-ondersteuning/article-normal-122662.html>
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27, 137-174.
- Bisschop, M., Hoenderdos, C., Leo, E., & Rommens, D. (z.j.). *Ondersteuning van beginnende leraren (Een onderzoek naar het sociale (ondersteunende) netwerk en de impact daarvan op de arbeidsvoldoening en de zelfeffectiviteit van beginnende leraren)*. Geraadpleegd van <https://beginnendeleraren.wordpress.com/>
- Black, S. (2004). Helping teachers helps keep them around. *American SchoolBoard Journal*, 191, 44-46.
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research. *Issues in Educational Research*, 19(2), 83-99. Geraadpleegd van <http://www.iier.org.au/iier19/cherubini.pdf>
- CNV Onderwijs. (2013). *Onderzoek naar werkdruk en taken*. Geraadpleegd van [https://www.cnvo.nl/fileadmin/user\\_upload/PDF/Werkdruk\\_Onderzoek.pdf](https://www.cnvo.nl/fileadmin/user_upload/PDF/Werkdruk_Onderzoek.pdf)
- Cross, J. (2004, 17 mei). Who knows? Geraadpleegd van <http://www.clomedia.com/2004/05/17/who-knows/>

- 
- Cross, R., Parker, A., Prusak, L. & Borgatti, S.P. (2001). *Knowing What We Know: Supporting Knowledge Creation and Sharing in Social Networks*. Organizational Dynamics
- Davis, K. & Higdon, K. (2009). The Effects of Mentoring/Induction Support on Beginning Teachers' Practices in Early Elementary Classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 261-274
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel*. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leerkrachten (Cahiers voor didactiek 17). Deurne: Wolters-Plantyn.
- Delcart, F. (2003-2004). *De leerkracht overbevraagd? Een kwalitatieve studie van de werklust bij leerkrachten in het secundair onderwijs*. Geraadpleegd van [http://www.thesis.net/leerkracht/leerkracht\\_inhoud.htm](http://www.thesis.net/leerkracht/leerkracht_inhoud.htm)
- Demeulenaere, J. (2000). *Hoorzittingen over de waardering van het lerarenambt, inzonderheid de evaluatie van de lerarenopleiding. Verslag namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid*. Brussel: Vlaams Parlement.
- Departement Onderwijs en Vorming (2011). *Arbeidsmarktrapport Basisonderwijs en Secundair Onderwijs 2010*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming.
- De Rick, K., Vanhoren, I., Op den Kamp, H., & Nicaise, I. (2006). *Het lerend individu in de kennismaatschappij*. Geraadpleegd van <http://docplayer.nl/13338261-Het-lerend-individu-in-de-kennismaatschappij.html>
- De Wilde, L. (2012-2013). *De impact van de feedbackomgeving op jobtevredenheid: De rol van 'self-efficacy' als moderator Een kwantitatief onderzoek bij de organisatie Familiehulp, zorgregio Sint-Niklaas*. Geraadpleegd van [/fulltxt/RUG01/002/043/827/RUG01-002043827\\_2013\\_0001\\_AC.pdf](/fulltxt/RUG01/002/043/827/RUG01-002043827_2013_0001_AC.pdf)
- Faragher, E.B., Cass, M., Cooper, C.L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62, 105-112.
- Feiman-Nemser, S. (2001). *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

- 
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219-232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Froehlich, D., Beusaert, S., Segers, M., & Gerken, M. (2014). Learning to stay employable. *Career Development International*.
- Guarino, C., Santibanez, L., & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research, 72*(2), 173-208.
- Hahs-Vaughn, D. L., & Scherff, L. (2008). Beginning English teacher attrition, mobility, and retention. *The Journal of Experimental Education, 77*, 21-53.
- Halpern, D. (2005). *Social capital*. Cambridge: Polity Press.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, J. M. G., & Korthagen, F. A. J. (2005, July). Experienced secondary school teachers' learning during teaching; towards a procedure for collecting and analyzing data.
- Ingersoll, R. M. (2000). *Turnover among mathematics and science teachers in the U.S.* Washington, D.C.: National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*, 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin, 86*, 16-31.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*. Afgehaald van [http://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/127](http://repository.upenn.edu/gse_pubs/127)
- Johnston, S. (1994). *Experience is the best teacher; or is it: An analysis of the role of experience in learning to teach*. *Journal of Teacher Education, 45*, 199-208. doi:10.1177/0022487194045003006
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120.

- Klasse. (1991, november). Oorzaken van (de)motivatie. *Klasse*, pp. 8-9.  
Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/archief/oorzaken-van-demotivatief/>
- Klasse. (1994, januari). Slachtoffers van de praktijkschok (41), 24-25. Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/archief/slachtoffers-van-de-praktijkschok/>
- Klasse. (1994, september). Uit het onderwijs gestapt. *Klasse*, pp. 28-29.  
Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/archief/uit-het-onderwijs-gestapt/>
- Klasse. (1995, mei). Een leraar is kwetsbaar. *Klasse*, pp. 8-9. Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/archief/een-leraar-is-kwetsbaar/>
- Korenhof, M., Coenders, M., De Laat, M. (Eds.) (2011) *Toolkit Netwerklere primair onderwijs*, Heerlen, Ruud de Moor Centrum – Open Universiteit
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Geraadpleegd op 20 januari 2017, via <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2007-0831-202134/korthagen-waar%20doen%20we%20het%20voor.pdf>
- Kyndt, Govaerts, Verbeek & Dochy (2014, p. 2393–2394)
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (4), 1111–1150. DOI: 10.3102/0034654315627864.
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). *Beginning teachers' expectations of teaching*. 23(8), 1246-1257.
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228–233.  
Afgehaald van [http://www.stanford.edu/~dlabaree/publications/Nature\\_of\\_Teaching\\_and\\_TE.pdf](http://www.stanford.edu/~dlabaree/publications/Nature_of_Teaching_and_TE.pdf)
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). *Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive*. *Teaching and Teaching Education*, 26(3), 559-564.  
doi:10.1016/j.tate.2009.06.016
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. New York, NY: Cambridge University Press.

- 
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education, 15*, 835-848.
- Moolenaar, N. M. (2010). *Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams* (Doctoraatsverhandeling). Afgehaald van <http://dare.uva.nl/document/172970>
- Odisee, Klasse, Maastricht University, Associatie KU Leuven, & Klasse. (2017). Talentenkaart. Geraadpleegd van <http://www.talentenkaart.be/>
- OECD (2013), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing.
- Rolls, S., & Plauborg, H. (2009). Teachers' career trajectories: An examination of research. In M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.). *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 9–28). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Roosken, E. (2016, 12 januari). *Het valt allemaal wel mee met de werkdruk in het basisonderwijs*. De Volkskrant. Geraadpleegd van <http://www.volkskrant.nl/opinie/het-valt-allemaal-wel-mee-met-de-werkdruk-in-het-basisonderwijs~a4223190/>
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264174559
- Steyaert, S., Janssens, F. (1998a), *Stress bij leerkrachten. De school maakt het verschil*, Stichting Technologie Vlaanderen.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education, 26*, pp. 329-350. DOI: 10.1080/0261976032000128175

- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). *Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 43, p. 37-45.
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2012). *Leraar zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u*. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studiën*, 89, pp. 3-19.
- Ulvik, M. & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers can learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in school. *Teachers and teaching: theory and practice*, 18(1), 43-57
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Van Eekelen, M. (2005). *Teachers' will and way to learn - Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Geraadpleegd van [https://www.researchgate.net/publication/46668592\\_Teachers'\\_will\\_and\\_way\\_to\\_learn\\_-\\_Studies\\_on\\_how\\_teachers\\_learn\\_and\\_their\\_willingness\\_to\\_do\\_so](https://www.researchgate.net/publication/46668592_Teachers'_will_and_way_to_learn_-_Studies_on_how_teachers_learn_and_their_willingness_to_do_so)
- Van Grinsven, V., & Van der Woud, L. (2016). *Rapportage onderzoek passend onderwijs*. Geraadpleegd van <http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/06/Rapportage-Passend-Onderwijs-22-juni-2016.pdf>
- Van Hooreweghe, B., Nicaise, I. (1991b), *Leerkracht: een luxe job? Jobevaluatie bij leerkrachten*, Hoger Instituut voor de Arbeid KULeuven.
- Van Laere, M. (2015, 19 september). *Starters hoppen van interim naar interim. Klasse*. Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/1569/starters-hoppen-van-interim-naar-interim/>
- Van Laere, M. (2016, 17 oktober). *Goede relatie met collega's, maakt leraren gelukkig*. Klasse. Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/53699/goede-relatie-collega-leraren-gelukkig/>

- Vanleke, N., & Aelterman, A. (2010). *Aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten in het basisonderwijs. Onderzoek naar de factoren die de aanvangsbegeleiding in de praktijk beïnvloeden*. Afgehaald van <http://lib.ugent.be/catalog/rug01:001460247>
- Veel startende leerkrachten stoppen door gebrek aan ondersteuning (2014, 6 januari). Knack. Afgehaald van <http://www.knack.be>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Vermunt, J. D.H.M.. (2006). *Docent van deze tijd: leren en laten leren*. Geraadpleegd van [http://www.2agepro.psy.lmu.de/download/oratie\\_jan\\_vermunt.pdf](http://www.2agepro.psy.lmu.de/download/oratie_jan_vermunt.pdf)
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Williams, P. (1979). *Planning teacher demand and supply*. Paris: UNESCO, Institute for Education Planning.
- Zonder ondersteuning redden ze het niet. (2014, 17 april). De Standaard. Afgehaald van <http://www.standaard.be>



## 6 Bijlagen

### 6.1 Vragenlijst vooraf

# *De starter en zijn collegiale netwerk*



Beste,

In vergelijking met de talloze onderzoeken die te vinden zijn over de eerste vijf jaar van de loopbaan van leraren (de inductiefase), is in de literatuur heel wat minder aandacht besteed aan het socialisatieproces of het integreren van startende leraren binnen het collegiale netwerk, ondanks het feit dat zij lid worden van een (school)organisatie (Pauwels & Umans, 2014).

Daarom richt de onderzoeksvraag van deze bachelorproef zich op de manier waarop startende leraren kunnen ondersteund worden in het integreren binnen het team van de school waar ze terecht komen door middel van een laagdrempelige en actieve werkvorm zoals een spel.

Het ontwerp van dit spel wordt uitgetest met enkele starters van verschillende scholen. Op deze manier trachten we u zoveel mogelijk kansen te geven om vrijuit en eerlijk te spreken over cruciale thema's m.b.t. het collegiale netwerk die voor u een rol spelen en randvoorwaarden daarbij om over te communiceren met andere starters en ter uitbreiding ook met ervaren collega's.

Door uw medewerking zal het spel aansluiten bij de noden van een startende leraar, aangezien u uw ervaringen, noden en mening wenst te delen en ik op deze manier voeling krijg met de doelgroep van deze bachelorproef. Ik wil u hiervoor hartelijk bedanken en garandeer u graag dat alle informatie anoniem zal worden verwerkt.

Dit document bevat enkele reflectievragen die u kunnen voorbereiden op het eerste gesprek dat zal plaatsvinden vooraleer het spel effectief wordt ontworpen.

Succes!

Jody Wynants

1. Wat zou volgens jou kunnen helpen om starters meer te integreren in het team van hun school?

---

---

---

---

2. Voel jij je als starter voldoende ondersteund door jouw collega's ? Waarom wel/niet?

---

---

---

---

*Hulpvragen kunnen hierbij zijn:*

- *Wat vind jij onmisbaar in een collegiale netwerk als starter en waarom? Mis jij datgene misschien in jouw collegiale netwerk?*
- *Kan jij bij iedere collega terecht voor elke vraag?*
- *Kan je jezelf zijn?*
- *Durf je vragen te stellen? Durf je praten met jouw collega's indien iets minder vlot loopt?*

3. Wat is volgens jou fundamenteel om snel te integreren in een team?

---

---

---

---

4. Waar heb je als starter nood aan op vlak van ondersteuning?

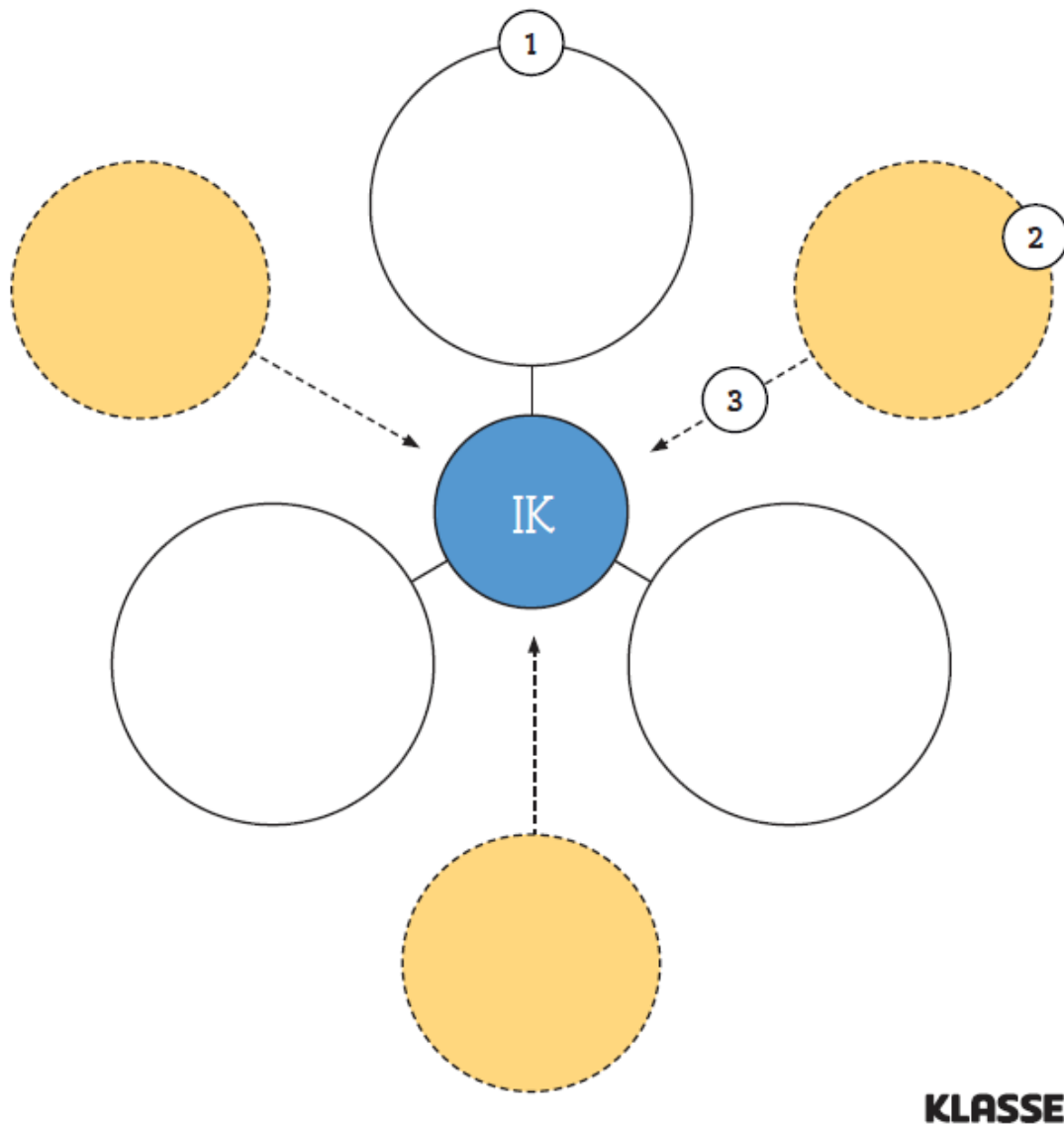
---

---

---

---

5. Als jij jouw netwerk zou moeten tekenen; hoe zou dit er dan ongeveer uitzien? Maak een schets en breng deze mee naar het groepsgesprek.



1

Welke drie collega's op school contacteer je het vaakst? Schrijf hun namen in de witte bollen. Noteer ook waarvoor je een beroep doet op hem of haar, welke vragen je aan elkaar stelt, welke talenten je benut.

2

Schrijf in de gele bollen op welke drie collega's je nog zou willen rekenen en voor welke extra expertise, talenten, klas- en schoolcompetenties.

3

Ga de komende weken actief aan de slag om ze 'in te lijven'. Welke talenten win je zo? Zijn er tussenpersonen op school: collega's die je in contact kunnen brengen met anderen? Speel je zelf voor tussenpersoon?

---

6. Bedenk waarom jij jouw netwerk zo hebt geschetst:

---

---

---

---

---

---

*Hulpvragen kunnen hierbij zijn:*

- *Weet je wat de expertise is van elke collega?*
- *Helpt de expertise van deze collega's jou vooruit bij taken op klas- en schoolniveau?*
- *Als je een vraag hebt, kan je dan bij deze collega terecht?*
- *Durf jij vragen te stellen aan collega's, zonder dat je je hierbij oncomfortabel voelt?*

7. Stel dat een spel zou ontwikkeld worden voor starters om hen te laten reflecteren over hun collegiale netwerk en dit te optimaliseren: wat mag er volgens jou zeker niet ontbreken? Je mag meerdere bolletjes aankruisen.

- De mogelijkheid om te werken met rollen (*wanneer de starter in groep niet over zijn eigen situatie wil vertellen, maar wel wil deelnemen aan het spel om hieruit te leren*)
- Verschillende soorten vragen met een afwisseling aan doe opdrachten en stellingen
- De mogelijkheid om individueel te reflecteren
- Een gezamenlijk spelbord
- Een individueel spelbord
- Een variant die kan worden gespeeld met collega's onderling, om het collegiale netwerk te versterken
- Eigen suggesties:

---

---

---

6.2 Foto's SPINit!



## 7 Abstract

Opleiding:	<b>Bachelor in het Onderwijs: Lager Onderwijs</b>	
	<b>Voornaam</b>	<b>Naam</b>
Student:	Jody	Wynants
Interne begeleider: bachelorproefbegeleider	Sanne	De Vos
<b>Titel bachelorproef</b>	<u>SPIN IT... omdat netwerk(t)</u>  Hoe kunnen startende leraren worden ondersteund in het integreren binnen het team van de school waar ze terecht komen met het spel 'SPINit' ?	
<b>Abstract publiceren</b> <input type="checkbox"/> Ja		

### Kern- / trefwoorden bachelorproef:

Uitval, de startende leraar, ondersteuning, het collegiale netwerk, spel

### Korte samenvatting bachelorproef:

Van de startende leraren in het lager onderwijs verlaat maar liefst 14% het onderwijs. Dat is bijna één op vijf. De toekomst ziet er niet bepaald rooskleuriger uit: over vijf jaar wordt er een tekort van maar liefst 17 000 leraren voorspeld in het Vlaams onderwijs (Veel startende leerkrachten stoppen door gebrek aan ondersteuning, 2014). Verklaringen voor de uitval worden gezocht in beperkte doorgroeimogelijkheden, jobonzekerheid en in stress, gerelateerd aan de praktijkschok (Veenman, 1984).

Als de onderwijssector erin zou slagen om meer mensen binnen boord te houden, zou dit veel sneller en effectiever tot een vermindering van de druk op de arbeidsmarkt voor leraren kunnen leiden (Sectorbestuur Onderwijsmarkt, 2002). Er moet nagedacht worden over wat men wel en wat men niet kan verwachten van scholen en leraren en binnen welk kader dit moet gebeuren (Steyaert & Janssens, 1998b: 23).

Er is al heel wat onderzoek gedaan naar aanvangsbegeleiding gedurende de eerste vijf jaar van de loopbaan van leraren (de inductiefase). Veel minder is er in de literatuur aandacht besteed aan het socialisatieproces of het integreren van startende leraren binnen het collegiale netwerk, ondanks het feit dat zij lid worden van een (school)organisatie (Pauwels & Umans, 2014).

'Samen delen, samen leren' is het motto dat meer en meer wordt gebruikt in het onderwijs om vooral het belang van samenwerkend leren voor leerlingen te onderstrepen, maar ook bij de professionele ontwikkeling van leraren wordt steeds vaker aandacht besteed aan de sociale omgeving waarin leraren leren (Moolenaar, 2010).

Zulke 'leermomenten' gebeuren niet alleen in een formele setting, zoals een cursus, maar vooral in meer informele settings. Om te kunnen leren in de dagelijkse lespraktijk, zijn de sociale relaties in een schoolteam erg belangrijk. Uit deze bachelorproef is inderdaad gebleken dat het collegiale netwerk een grote rol speelt bij de ondersteuning die startende leraren broodnodig achten.

Er werd getracht via een praktische uitwerking (het spel *SPINit!*) op een laagdrempelige manier het belang van het collegiale netwerk centraal te stellen, teneinde de integratie van de starter in dat netwerk te stimuleren. In het spel *SPINit!* is rekening gehouden met de kenmerken van het collegiale netwerk: de mate van toegankelijkheid, aanwezige kennis, waardering van die kennis en psychologische veiligheid (Borgatti & Cross, 2001) en speelt in op de verschillende soorten steun zoals beschreven door Ooghe e.a. (2016): inhoudelijke of professionele steun, sociale steun en emotionele steun. Deze drie vormen van steun zijn essentieel om te kunnen omgaan met het leraarschap (Aspfors & Bondas, 2013; Fox, Wilson, & Deaney, 2011). Wanneer startende leraren geen antwoord krijgen op hun vragen, gaat er veel leerpotentieel verloren. Het spel *SPINit!* focust inhoudelijk dan ook om d.m.v. dialoog en samenwerking enerzijds te kunnen socialiseren en anderzijds veel te kunnen bijleren in een open sfeer, teneinde de integratie in het team te bevorderen.

Uit zowel de literatuur als de bevraging vooraf werd vastgesteld dat starters vaak contact zoeken met andere startende leraren. We kunnen stellen dat wanneer zij op regelmatige basis samen worden gebracht, dit hen de kans biedt te ontdekken op welke vlakken ook de andere beginners (nog) problemen ondervinden. Ook blijkt dat het collegiale netwerk van starters meestal beperkt blijft tot parallelcollega's en zorgleraren. Wanneer we hier het spel *SPINit!* bij betrekken, kunnen we zeggen dat het spel wel degelijk inspeelt op bovenstaande vaststellingen en dus erg relevant is om een breder collegiaal netwerk te bekomen en in te spelen op elkaar als team.

Als elke coördinerende directeur over dit spel zou beschikken, kan het spel worden gespeeld door startende leraren van een bepaalde scholengemeenschap, met als doel hun hart te luchten bij elkaar en zich te kunnen identificeren met ervaringen van anderen. Van daaruit kan een beleid worden uitgewerkt, van toepassing op de hele scholengemeenschap, speciaal voor starters.

Als elke directeur over dit spel zou beschikken, kan het spel gespeeld worden door startende leraren en hun collega's tijdens bv. een personeelsvergadering, met als doel als doel te reflecteren waar en hoe de leraar in het algemeen zich bevindt in het collegiale netwerk van de school. In dit opzicht zou *SPINit!* een absolute meerwaarde kunnen zijn voor een school om meer inzicht te krijgen in het collegiale netwerk, dit te optimaliseren én om starters beter te ontvangen en te laten integreren in het team.

Omdat deze bachelorproef aansluit bij de wetenschappelijke literatuur die de klassieke aanvangsbegeleiding in vraag stelt indien deze niet is ingebed in een veilig collegiale netwerk binnen een lerende schoolcultuur (Aspfors, 2012; Aspors & Fransson, 2015), kan dit als vernieuwend worden gezien.

**Referentielijst:**

- Cross, R., Parker, A., Prusak, L. & Borgatti, S.P. (2001). *Knowing What We Know: Supporting Knowledge Creation and Sharing in Social Networks*. Organizational Dynamics
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). *Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 43, p. 37-45.
- Moolenaar, N. M. (2010). *Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams* (Doctoraatsverhandeling). Afgehaald van <http://dare.uva.nl/document/172970>
- Van Laere, M. (2016, 17 oktober). *Goede relatie met collega's, maakt leraren gelukkig*. Klasse. Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/53699/goede-relatie-collega-leraren-gelukkig/>

**E-mailadres:**

jodywynants@hotmail.com