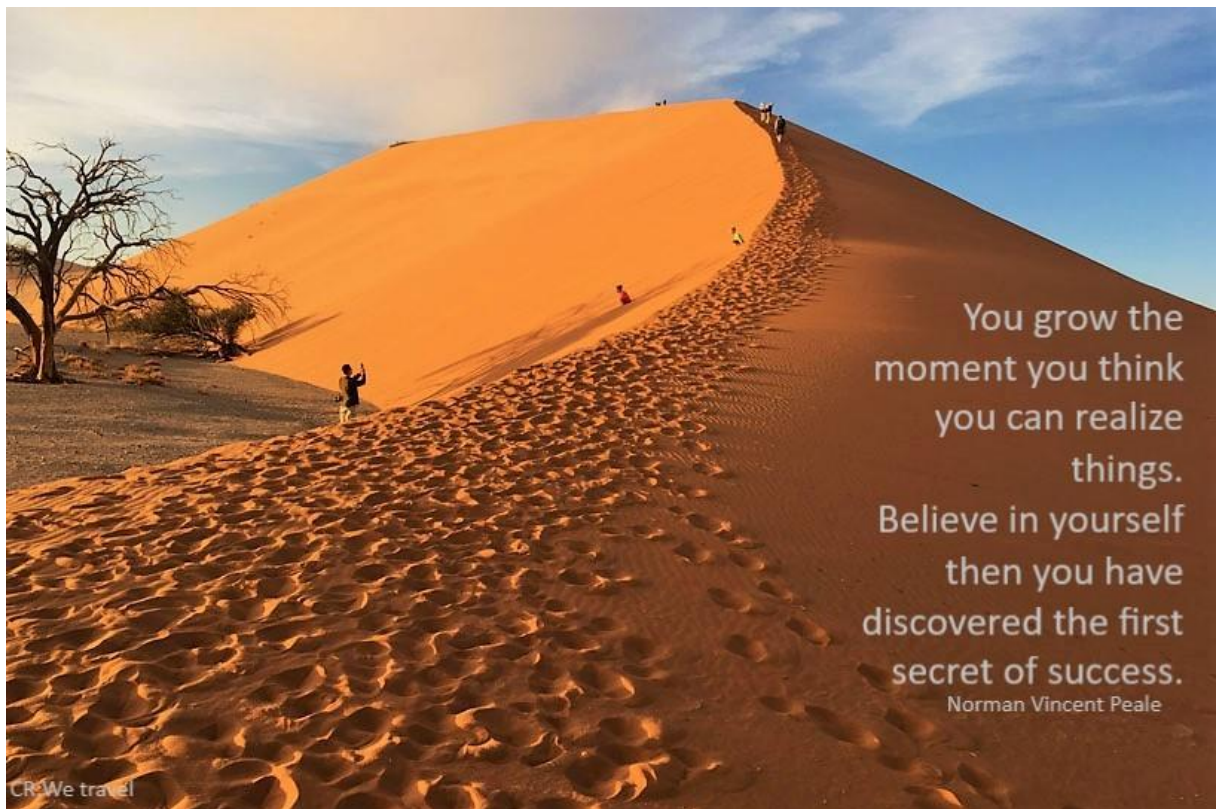


Samen naar een ondersteunende aanpak voor startende leerkrachten.

Onderzoek om startende leerkrachten beter te ondersteunen en uitval te verminderen.



An De Beul (3704807) Student Master EN Fontys hogeschool - cohort 2018 - 2020
Begeleiders studiegroep Bergen op Zoom: Peter Laros & Emilie Groot-Ketelaars
Begeleider werkplek: Tom Mertens

Inhoud

Dankwoord.....	5
Abstract.....	6
1. Hoofdstuk 1: Aanleiding en formulering van de probleemstelling.....	8
1.1. Verschillende onderzoekspartijen:.....	8
1.2. Werkcontext.....	9
1.3. Aanleiding tot onderzoek.....	10
1.4. Vlaams en internationaal probleem.	11
1.5. Een ingewikkelde praktijksituatie benaderd vanuit verschillende niveaus.	12
1.5.1. Benadering vanuit het leerkrachtniveau.	12
1.5.2. Benadering vanuit het schoolniveau.....	13
1.5.3. Eigen rol en reflectie.....	14
1.5.4. Doel van dit praktijkgericht onderzoek.....	15
2. Hoofdstuk 2: Van literatuurstudie naar onderzoeksvragen.....	16
2.1. Belang van een stimulerende, ondersteunende werkomgeving voor alle betrokkenen binnen een ingewikkelde schoolpraktijk.	16
2.2. Waarom autonomie en eigenaarschap nodig is voor iedereen in het onderwijs.	18
2.3. Het belang van professionele en persoonlijke ondersteuning voor iedereen in onderwijs.....	20
2.4. Waarom dit onderzoek gebaad is bij een oplossingsgerichte ondersteuning voor iedereen.....	22
2.5. Onderzoeksvraag en deelvragen.....	24
3. Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methodiek.	25
3.1. Onderzoeksparadigma.....	25
3.2. Onderzoeksstrategie.....	25
3.3. Onderzoeksmethodologie.....	26
3.4. Onderzoeksontwerp.....	28
3.5. Respondenten.....	29

3.6. Betrouwbaarheid en validiteit.....	29
4. Hoofdstuk 4: Analyse van de resultaten per ingezette methode.	30
4.1. Resultaten survey.....	30
4.1.1. Ontvangen ondersteuning als startende leerkracht?	30
4.1.2. Wie geeft deze ondersteuning.	31
4.1.3. Steun vinden bij.	31
4.1.4. Gekende ondersteuningsvormen.....	32
4.1.5. Hulp vragen als ondersteuning.	32
4.1.6. Bijscholing als ondersteuning.....	33
4.1.7. Lesvisitatie, tips en tricks uitwisselen.....	33
4.2. Resultaten GRROW-cyclus.	33
4.2.1. Inleiding op het diepte-interview.....	33
4.2.2. Beschrijving van de antwoorden.	34
4.2.3. Deelvraag 1: Goal:.....	34
4.2.4. Deelvraag 2: Reality:	36
4.2.5. Deelvraag 3: Resources:.....	38
4.2.6. Deelvraag 4: Options:.....	39
4.2.7. Hoofdvraag , Will:	40
4.2.8. Extra informatie.....	41
5. Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en aanbevelingen.....	42
5.1. Inleiding:	42
5.2. Conclusie:	42
5.2.1. Conclusie deelvraag 1: Goal – Hoe is de ideale start in het onderwijs:.....	42
5.2.2. Conclusie deelvraag 2: Reality – huidige situatie:.....	43
5.2.3. Conclusie deelvraag 3: Resorces - Krachtbronnen:.....	44
5.2.4. Conclusie deelvraag 4: Options – Mogelijkheden.	44
5.2.5. Conclusie Hoofdvraag	45
5.2.5.1. Toelichting theoretisch model.	45

5.2.5.2. Conclusie Hoofdvraag: Will, wat kan en wil ik aanbieden om het gezamenlijk doel te bereiken.....	46
5.2.6. Conclusie eindvraag naar aanleiding van actief luisteren.....	47
5.3. Discussie:	47
5.4. Praktische opbrengst.....	48
5.5. Aanbeveling tot vervolgonderzoek.....	48
Bibliografie.....	50

Dankwoord.

Mijn dank in dit onderzoek gaat uit naar alle leerlingen die me de kans gegeven hebben al die jaren van hen te leren, zodat ik kon uitgroeien tot een hedendaagse professional. De collega leerkrachten in de school en ook daarbuiten die vrijwillig deelnamen aan dit onderzoek wil ik bedanken, om hun tijd, hun oprechtheid en hun ervaring met mij te willen delen. Dit heeft dit onderzoek gemaakt.

Mijn oprechte dank gaat uit naar mijn werkplek begeleider Dhr. Mertens Tom, die ondanks alles steeds klaar stond voor mij, op persoonlijk vlak, op loopbaanvlak en op professioneel vlak. Mede dankzij jou is dit een wonderlijk pad geworden. Zorg goed voor jezelf.

Mijn oprechte dank aan mijn studiebegeleiders van Fontys, Dhr. Laros Peter & Mevr. Groot-Ketelaars Emilie, die me op elk vlak gesteund en getriggerd hebben. Die me doorheen minder mooie momenten geloodst hebben en me bovendien steeds bereidwillig te woord stonden. Die me in verwarring brachten en zorgden voor verheldering. Die me in al mijn enthousiasme net voldoende hebben getemperd én gestimuleerd. Dank je wel dat ik mezelf mocht zijn. Zonder deze ups en downs was dit onderzoek niet geworden wat het nu is. Geloof in jezelf, dan heb je het eerste geheim van succes ontdekt. Dit is mijn grootste winst, waarvoor oprechte dank. Zorg goed voor jullie zelf.

Dank je wel echtgenoot en kinderen. Jullie hebben me moeten missen en dit deden jullie zonder zucht of klaagzang. Dank je dat ik naast echtgenoot en mama, van jullie de kans kreeg om me te professionaliseren. Dit had ik nodig om mijn werklust te herontdekken. Dank je wel dat ik mag zijn wie ik ben. Zorg goed voor jullie zelf.

Mijn dank gaat uit naar de critical friends in de Fontys opleiding die me bijstonden met persoonlijk advies en die steeds bereid waren te luisteren en mee te reflecteren over dit onderzoek. Zorg goed voor jullie zelf.

Sorry aan mijn zussen en broer dat ik jullie verwaarloosd heb. Sorry aan al mijn vrienden dat ik ook jullie verwaarloosd heb. Ik beloof dit goed te maken.

An De Beul 2020

Abstract.

Over de complexiteit van emotie en provocatie waarmee ervaren en startende leerkrachten te maken krijgen en hoe ze doorbijten in hun initiële vocatie om les te geven binnen een veranderende educatieve werkomgeving, is weinig bekend (Day & Gu, 2009). Terwijl ervaring en kennis van de leerkracht een toonaangevend deel is van onderwijs maken. Het is belangrijk voldoende aandacht te besteden aan deze ervaren en startende leerkrachten om ze te behouden, zodat deze de steeds veranderende educatieve context overstijgen en hun groeiende kennis binnen de scholengemeenschap behouden blijft (Ben-Peretz, 2009 ; De Beul, 2020). Dit onderzoek wil bijgevolg nagaan welke ervaring en kennis de respondent (ervaren leerkrachten) bezit om startende collega's en zichzelf te voorzien van ondersteuningsinterventies die autonomie versterkend zijn en zo leiden tot eigenaarschap en een stimulerende werkomgeving. Eén Hoofdvraag en vier deelvragen, ingedeeld volgens de GRROW-methode¹ (Clement, 2015), staan centraal. De respondenten worden in het onderzoek oplossingsgericht begeleid en vanuit 'echt' actief luisteren. Hiermee tracht de onderzoeker haar collega's als team concreet te helpen zoeken, binnen hun eigen krachtbronnen, naar gedragen ondersteuningsinterventies voor startende leerkrachten. Vijf vrijwillige respondenten zijn geselecteerd volgens dienstanciënniteit. De resultaten zijn bekomen door een kwantitatieve vragenlijst en een kwalitatief diepte-interview, die verduidelijking bieden over gekende en gebruikte ondersteuningsvormen. In de analyse is gezocht naar overeenkomsten en belangrijke verschillen. Uit het onderzoek blijkt dat de uitdaging om een startende leerkracht succesvol en duurzaam te onboarden² zich bevindt op vlak van beleid, met name een breder personeelsbeleid. De term 'onboarden', zoals hier in dit onderzoek gebruikt, komt uit de bedrijfssector waar men een werknemer ondersteund bij aanvang en ook gedurende zijn loopbaan. In de literatuurstudie leest men dat inrichten van onderwijs op vele vlakken van bovenaf gestuurd is. Directies en leerkrachten hebben niet altijd inspraak. Een voorbeeld is het TADD³-systeem dat behoud van startende leerkrachten belemmerd. Een voorbeeld uit de onderzoeksschool wijst uit dat er geen specifieke functie aanwezig is, waar een aanvangsbegeleider met juiste competenties kan/mag handelen. Directies hebben niet altijd de nodige professionalisering die gepaard

¹ Bijlage 5 GRROW en 7 coaching vaardigheden

² Onboarding: Aanvangsbegeleiding en ook de verdere loopbaanbegeleiding binnen personeelsbeleid gericht op proactief werken, duidelijke richtlijnen, medewerker op één lijn met het bedrijf krijgen en daarin opleiden. Doel, zo weinig mogelijk personeelsverlies = kennisverlies.

³ TADD, tijdelijke aanstelling van doorlopende duur. Een leerkracht kan dit bekomen door 2 jaar dienst in dezelfde school, hij heeft hierdoor bijvoorbeeld een klein voorrangsrecht.

gaat met onboarding of missen de tijd ervoor. Collega's die beschikken over deze kennis en ervaring kunnen deze niet toepassen door gebrek aan uren. Dit onderzoek geeft als resultaat vier ondersteuningsinterventies die aangeboden kunnen worden aan de startende leerkracht. Ze willen zo startende leerkrachten ondersteunen binnen hun mogelijkheden. Dit onderzoek geeft eveneens als resultaat dat er samen gewerkt moet worden met het beleid om het resultaat te bereiken. Er zijn veel groeikansen, een vervolgstudie naar aanpak kan men vanuit dit onderzoek aanraden. Dit onderzoek neemt u mee in een zoektocht over de schoolgrens heen, naar ondersteuningsinterventies voor startende leerkrachten, en alle andere belanghebbenden. De **Kernbegrippen** die u doorheen het onderzoek leiden zijn, werkomgeving (praktijkomgeving), autonomie en eigenaarschap, ondersteuning en oplossingsgericht begeleiden.

1. Hoofdstuk 1: Aanleiding en formulering van de probleemstelling

Door de ingewikkelde praktijksituatie inherent aan het onderwijs en de specifieke gedragingen van ervaren leerkrachten, hebben startende leerkrachten het moeilijk om zich binnen het secundair⁴ onderwijslandschap te settelen. De vraag: “Hoe kunnen ervaren collega’s startende leerkrachten helpen?”, is hier behandeld.

1.1. Verschillende onderzoekspartijen:

Om de leesbaarheid te bevorderen worden vier partijen en hun rol in het onderzoek kort beschreven.

- De onderzoeker (coach), pleegt collegiale consultaties met collega’s, door middel van positief oplossingsgerichte vragen (Bannink, 2013). Zij gebruikt de GRROW-methode die aansluit bij de oplossingsgerichte theorie, om na te kijken of GRROW als een goede ondersteuningsinterventie ervaren wordt (Clement, 2015). Zij zal zich specifiek toespitsen op de techniek LSD, luisteren, samenvatten en doorvragen en zo nagaan of de respondenten zich hierdoor beter gehoord en ondersteund vinden (Gerritsen, 2013).
- De collega’s, werken als leerkracht secundair onderwijs in de onderzoeksschool. Deze school, gelegen in Oost-Vlaanderen telt een 250 tal leerlingen uit TSO⁵ en BSO⁶ richtingen.
- De startende leerkracht, is ruim gezien. Enkele invullingen: een leerkracht die juist stage loopt, met meerdere stages, zich omgeschoold heeft en vanuit de privésector in het onderwijs start, die één tot vijf jaar in de school lesgeeft of vanuit een andere school in de onderzoeksschool start met lesgeven.
- De respondenten, vijf vrijwilligers, zijn samengesteld volgens dienstanciënniteit, met minimaal enkele maanden en maximaal vijfentwintig jaar ervaring. Werkzaam in de onderzoeksschool of samenwerkend met de coach naast de school. Er is hun gevraagd te reflecteren rond ondersteuningsinterventies.

⁴ In NL, voortgezet onderwijs: vmbo, havo, vwo en praktijkonderwijs

⁵ In NL, HAVO

⁶ In NL, MBO

1.2. Werkcontext.

Ik ben werkzaam in België, als leerkracht audiovisuele- beeldende vormgeving en expressie in alle richtingen van het secundair onderwijs GO⁷, op twee vestigingen.

Uit gesprekken met collega's komt een gemis aan ondersteuning naar boven. Doordat werkafspraken in geeldruk vergaderingen tot stand komen, zijn deze niet collectief ondersteund (Caluwé De, 2012). Dit draagt ertoe bij dat collega's in OneDrive gaan en individualistisch werken omdat het vertrouwen geschonden is (Lencioni, 2009). Hierdoor ontstaat een onderliggende rivaliteit die leidt tot een negatieve werkomgeving. Binnen de onderzoeksschool verlaten jaarlijks enkele goede startende leerkrachten het onderwijs mede door steeds veranderende handelwijzen die op kaderniveau opgelegd zijn en door de negatieve werkomgeving. Onze school heeft een SES⁸-percentage van 95% en meer. Hierdoor ervaart men stress in de werkomgeving.

Wat kan binnen de werkomgeving aangeboden worden voor een startende leerkracht die aanklopt omdat hij bezwijkt? Dit is een vraag waar de onderzoeksschool vandaag nog geen eensgezinde aanpak in heeft. Er is impulsief of uit onwetendheid gehandeld, dit geeft voor startende leerkrachten en andere collega's niet altijd een gewenst resultaat. Het gevoel van machteloosheid en zoeken naar professionele kennis, doen mij in 2018 beslissen met de opleiding tot master EN te starten. Door de hierboven omschreven ervaring valt de keuze om als afstudeerrichting te gaan voor leiderschap en begeleiden van teams in verandering. Ik hoop hiermee in dit onderzoek mijn collega's als team concreet te kunnen helpen door 'echt' naar hen te luisteren met de LSD-techniek en te helpen zoeken binnen hun eigen krachtbronnen naar gedragen ondersteuningsinterventies voor startende leerkrachten.

⁷ Gemeenschapsonderwijs.

⁸ Sociaal- economische status van leerlingen, waaronder opleidingsniveau van de moeder en de gesproken thuistaal.

1.3. Aanleiding tot onderzoek.

Uit onderzoek blijkt dat de begin carrière van een leerkracht aanzien is als complex en veeleisend (Avalos, 2011). In nationale en internationale nieuwsberichten verneem ik dat startende leerkrachten in het secundair⁹ vaak bezwijken onder de hoge werkdruk (DeMorgen, 2018). Een hoog aantal leerkrachten verlaat het beroep binnen de vijf jaar (Van Droogenbroeck, et al., 2019; Ingersoll & Strong, 2011). De aanhoudende nieuwsstroom over uitvallende leerkrachten trekt mijn aandacht. Nieuw startende leerkrachten betekent aanpassen voor overige leerkrachten en leerlingen. Het draagt bij tot vervroegde uitval van startende leerkrachten en leerkrachten in het algemeen en zorgt zo voor extra werkdruk in de werkomgeving.

De onderzoeksschool heeft jaarlijks enkele uitvallende leerkrachten met bijbehorende gevolgen. In dialoog met collega's over hoe men zich voelt als persoon in de werkomgeving, komt de hulpvraag rond beschikbare ondersteuning voor werkregulering en autonomie ter sprake. In gesprekken met startende leerkrachten vernemen collega's dat ze deze ondersteuning missen. Collega's geven aan iets te willen doen voor startende leerkrachten maar voelen zich handelingsverlegen in deze complexe situatie. In onderstaande paragraaf zien we dat Vlaams en internationaal nieuws daarrond vergelijkbare situaties schetst. Als lerende coach wil ik het nodige doen om mijn collega's met hun hulpvraag te helpen. In een verkennend vraaggesprek hierover kom ik met de collega's tot een gezamenlijk doel. Vanuit eigen sterktes ondersteuningsinterventies zoeken voor startende leerkrachten, waardoor ze hun autonomie kunnen vergroten en hun werkomgeving positief kunnen ervaren.

⁹ Zowel algemeen, technisch als beroeps secundair

1.4. Vlaams en internationaal probleem.

TALIS 2018¹⁰ is een vergelijkend onderwijsonderzoek opgedragen door de OESO¹¹, uitgevoerd door de VUB¹². Het richt zich voornamelijk op de school als werkomgeving van leraren en schoolleiders. Hieruit blijken ingewikkelde uitdagingen in het Vlaams onderwijs van de 21^{ste} eeuw zich ook voor te doen in andere landen en regio's. De complexe samenleving rekent op het onderwijs om prangende maatschappelijke problemen mee op te lossen (Baker, 2014). Het beroep van leerkracht lijkt door de aanhoudende nieuwsberichten minder aantrekkelijk (Roelandt & Van Den Eynde, 2019 ; Stassijns, 2020). Diversiteit, ondersteunende onderwijsbehoeften en een grotere culturele verscheidenheid binnen de leerlingenpopulatie neemt toe. Deze ontwikkelingen en vooral de combinatie ervan, maken het werk van leerkrachten en schoolleiders ingewikkelder en prikkelender dan voorheen (Van Droogenbroeck, et al., 2019). Dit veroorzaakt bij startende leerkrachten en schoolleiders soms een praktijkshock. In de onderzoeksschool geven leerkrachten aan deze praktijkshock te ervaren doordat ze het beroep aanvankelijk anders hebben ingeschat dan de maatschappij en opleiding laat doorschemeren. Internationaal onderzoek wijst uit dat wegens die praktijkshock een hoog aantal leerkrachten het beroep binnen de 5 jaar verlaten (Ingersoll & Strong, 2011). De uitstroom in het secundair onderwijs is het hoogst, dit is 44% van de Belgische leerkrachten (DeMorgen, 2018). Dit is naar mijn mening veel voor België, dit is een signaal tot nadenken. Ondanks dat dit cijfer vrij stabiel blijft, voorziet Vera Celis (N-VA-politica) slecht nieuws voor de onderwijstoekomst met het oog op een toenemend lerarentekort in Vlaanderen (DeMorgen, 2018). Een studie van Vlaams onderwijs in cijfers 2018-2019 bevestigt dit vermoeden (Vlaamse-overheid, 2019). Uit **tabel 1-1** kan men afleiden dat de leerkrachten populatie van 2013 tot 2019 een daling heeft van 409 leerkrachten terwijl uit hetzelfde rapport blijkt dat er een stijging is van leerlingen.

¹⁰ Teaching and Learning International Survey

¹¹ Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling.

¹² Vrije Universiteit Brussel.

Tabel 1-1 Evolutie personeel secundair onderwijs naar statuut (Vlaams onderwijs in cijfers 2018-2019).

	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS						
Vastbenoemden	51.842	51.075	50.974	50.230	50.226	51.845
Tijdelijken	16.131	16.344	15.835	16.600	16.391	14.925
Totaal	67.973	67.419	66.809	66.830	66.617	66.770
BUITENGEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS						
Vastbenoemden	6.164	6.319	6.462	6.585	6.689	6.880
Tijdelijken	2.637	2.701	2.689	2.644	2.715	2.715
Totaal	8.801	9.020	9.151	9.229	9.404	9.595
TOTAAL SECUNDAIR ONDERWIJS						
Vastbenoemden	58.006	57.394	57.436	56.815	56.915	58.725
Tijdelijken	18.768	19.045	18.524	19.244	19.106	17.640
Totaal	76.774	76.439	75.960	76.059	76.021	76.365

1.5. Een ingewikkelde praktijksituatie benaderd vanuit verschillende niveaus.

1.5.1. Benadering vanuit het leerkrachtniveau.

Algemeen omschrijven leerkrachten het beroep als omvangrijk. Combineren van verschillende taken, klasmanagement en hoge werklast, zijn een uitdaging voor leerkrachten (Mansfield, Beltman, & Price, 2014 ; McCormack, Gore, & Thomas, 2006).

De ingewikkelde inhoud en onduidelijkheid van zijn taak geeft zowel de collega als startende leerkracht het gevoel geen kwaliteit te kunnen leveren, het voldoet niet aan de norm die hij vooropstelt. Doordat de leerkracht uit een diepere betrokkenheid zijn functie uitvoert, wordt dit door zijn persoonlijkheid meer of minder stressvol ervaren. Het tast zijn eigenaarschap aan en leidt tot een incapabel gevoel. Dit kan emotioneel zwaar wegen en kan leiden tot schuldgevoel naar andere collega's en leerlingen. Er is sprake van morele stress (VIVO, 2020). Dit kan leiden tot psychische belasting en kan zich uiten in angsten, depressie of burn-out. Ook lichamelijk kan de veranderende werklast leiden tot slaapproblemen en andere aandoeningen (VIVO, 2020). Deze factoren die op elkaar inspelen vormen een ingewikkeld geheel, die ervoor kunnen zorgen dat vervroegde uitval optreedt. Collega's die jaren lesgeven hebben geleerd werkdruk en werkomgeving deels te relativiseren, door in 'onedrive' te gaan in hun eigen klasgebeuren, waar ze zelf autonomie en eigenaarschap kunnen ervaren. Hieruit is af te leiden dat in een niet stimulerende werkomgeving en bij onvoldoende ondersteuning, vervroegde uitval of overbelasting door ziekte steeds opnieuw optreedt.

Leerkrachten hebben behoefte aan het gevoel eigen uitdagingen aan te kunnen, aan competentie en autonomie om zo eigenaarschap te bekomen. Het gevoel dat men om hen geeft, ondersteuning en sociale verbondenheid zijn voor hen belangrijk. Volgens Ryan & Deci (2000) zijn dit basisbehoeften waaraan de leeromgeving moet voldoen.

1.5.2. Benadering vanuit het schoolniveau.

Op mesoniveau stelt men de vraag, hoe een organisatie zijn leerkrachten kan vasthouden, opdat ze niet binnen de vijf jaar vertrekken. Veel nevenfactoren zijn niet te beïnvloeden, zowel maatschappelijk (macroniveau), overheidshalve (macroniveau) als context gebonden factoren spelen zich af binnen de schoolorganisatie (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Onderwijs organisatorische (mesoniveau) zoals boventalligheid¹³ van de leerkracht, voorrang vast benoemde of TADD¹⁴’er, geeft een onzekerheid aan de startende leerkracht waardoor die een overstap naar de privésector doet.

De onderzoeksschool heeft evenzeer te maken met vervroegde uitval. De voorbije jaren startten enkele leerkrachten, die binnen de twee jaar de school verlieten. Volgens mij heeft dit onder andere te maken met de diverse populatie van de school. De onderzoeksschool heeft een SES¹⁵-percentage van 95% en meer. Deze context gebonden factor, betekent dat ons pedagogisch en didactisch handelen noodzakelijkerwijs afgestemd moet zijn op de diversiteit van verschillende klasgroepen. Deze diversiteit vergt een aanpak eigen aan de klasgroep. De eeuwige zoektocht naar motiverende werkvormen voor leerlingen is een constante die de leerkrachten dagelijks ervaren. Dit is een bijzonder ingewikkelde werkomgeving voor startende leerkrachten.

Als een leerkracht vervroegd uitvalt, heeft dit niet alleen weerslag op achterblijvende collega’s maar ook op leerlingen. Leerlingen verliezen hun interesse in de richting, door de vele studie-uren. Het werkt demotiverend, zowel voor leerkracht als voor leerling. Struyven en Vanthournout (2014) geven aan dat leerkrachten vanwege moeilijke relaties met leerlingen en een gebrek aan ondersteuning van de school het leerkrachten ambt verlaten. Collega’s willen deze problemen oplossen maar slagen er niet in, zonder ondersteuning verliezen ze hun autonomie en eigenaarschap. McNamee (2006) merkt op dat problemen makkelijker op te lossen zijn als medewerkers zich richten op de sterke punten. De onderzoeksschool focust vaak op wat verkeerd gaat. Bovendien wordt door de

¹³ Betrekking verliezen door te weinig uren.

¹⁴ Tijdelijk Aangesteld Doorlopende Duur.

¹⁵ Sociaal- economische status van leerlingen, waaronder opleidingsniveau van de moeder en de gesproken thuistaal.

overmatige focus op problemen de aandacht op het positieve minder (Caza & Caza, 2008).

1.5.3. Eigen rol en reflectie.

In mijn opinie bepaalt de motivatie van het team het succes van de school, daarom is het belangrijk personeelsbeleid als een onderdeel van de kwaliteitsbewaking te zien. Beleid betekent, onder andere, voor mij aanwerven met functiebeschrijving, onboarding door begeleiding en evaluatie, het moet evenzeer een stimulerende werkomgeving creëren (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Dit is ingewikkeld omdat dit niet alleen op mesoniveau maar ook op macroniveau, overheidshalve, door meerdere partijen wordt beïnvloed (Van Droogenbroeck, et al., 2019)

Als onderzoeker ontstaat de overtuiging dat de oplossing bestaat uit verschillende kleine stappen. Hiervoor is mijns inziens focus op succes nodig, het vergroot denken in mogelijkheden en draagt bij aan een positieve werksfeer. Er kan door mij hieraan bijdragen worden door binnen dit onderzoek de respondent oplossingsgericht te coachen en actief te luisteren. Daardoor benadert de respondent de situatie vanuit een breed positief perspectief en binnen denken in mogelijkheden (Goulston, 2010). De respondent wordt gezien als expert die weet wat wél werkt. Hij voelt zich gewaardeerd om zijn kennis, hij voelt zich gehoord en ervaart eigenaarschap (Cauffman & van Dijk, 2011 ; DeJong & Berg, 2015 ; Kim Berg & Szabó, 2018). Dit stelt hen in staat de ondersteuningsinterventie aan te bieden aan de startende leerkracht en zo eigenaarschap in een stimulerende werkomgeving te creëren, hij ervaart hierdoor autonomie. Door op deze wijze te coachen binnen dit onderzoek bekomt men in mijn opinie een win-winsituatie (Covey, 2010). Namelijk, de respondenten kunnen een gezamenlijke positieve toekomst genereren voor de startende leerkracht en zichzelf.

Vanuit deze stelling zijn in dit hoofdstuk onderstaande kernbegrippen context gebonden steeds opnieuw op de voorgrond getreden.

- Ondersteuning, oplossingsgericht begeleiden, autonomie, eigenaarschap en werkomgeving (praktijkomgeving)

In volgend hoofdstuk zijn deze kernbegrippen vanuit een literatuurstudie in relatie gebracht.

1.5.4. Doel van dit praktijkgericht onderzoek.

Het doel **van** mijn onderzoek (Van Swet & Munneke, 2017), is samen ondersteuningsinterventies te bekomen voor startende leerkrachten om hun autonomie te vergroten en zo een stimulerende werkomgeving te creëren.

Samen ondersteuningsinterventies aanreiken kan volgens de respondenten een stimulerende werkomgeving creëren, die volgens de literatuurstudie bijdraagt tot groeiende autonomie en eigenaarschap. Een stimulerende werkomgeving kan leiden tot beter overleg, betere spreiding van taaklast en er toe bijdragen dat alle betrokkenen zich beter voelen (Pameijer, et al., 2010).

Het doel **in** dit onderzoek is aanreiken van ondersteuningsinterventies door de respondenten aan startende leerkrachten, zodat deze hen helpen om vanuit eigen kracht autonomie te versterken.

2. Hoofdstuk 2: Van literatuurstudie naar onderzoeksvragen.

In dit hoofdstuk is de samenhang tussen ondersteuning, oplossingsgericht begeleiden, autonomie, eigenaarschap en werkomgeving vanuit literatuur en eigen praktijk besproken. Deze zijn in relatie gebracht met de ondersteuningsbehoefte van de startende leerkracht en leiden tot de onderzoeksvraag.

2.1. Belang van een stimulerende, ondersteunende werkomgeving voor alle betrokkenen binnen een ingewikkelde schoolpraktijk.

TALIS 2018, een internationaal vergelijkend onderzoek naar werkomstandigheden en omgeving waarin leerkrachten lesgeven. Met name Oostenrijk, Italië, Spanje, Nederland, Denemarken, Zweden, Finland, Frankrijk, Portugal en Verenigd Koninkrijk zijn vergeleken, deze hebben met Vlaanderen een vergelijkbare onderwijscontext (Van Droogenbroeck, et al., 2019). Ook goed scorende landen in de PISA-studie zijn vergeleken, zoals Estland, Noorwegen, Canada, Japan en Zuid-Korea. Leerkrachten en schooldirecties geven in deze studie weer hoe zij hun werkomgeving ervaren (Van Droogenbroeck, et al., 2019). Daaruit blijkt dat in de toekomst het onderwijs wereldwijd voor heel wat uitdagingen staat. Leerkrachten in het algemeen moeten volgende competenties hebben, zij moet voorzien in goed onderwijs en helpen in wegwerken van sociale problemen. Naast eigenlijke vak inhoud, werkt hij aan vernieuwing, gezondheidseducatie en leert leerlingen omgaan met burgerschap. Hij werkt rond diversiteit om sociale ongelijkheid tegen te gaan (Smeyers & Depaepe, 2008). Hij werkt rond preventie van drugs en bewustzijn van de toenemende klimaat dreiging. Geeft het liefst leerlinggericht, specifiek les, hij moet ontwikkelingsmogelijkheden voor iedereen bereikbaar maken, onafhankelijk van afkomst. Hij is goed in overleg met collega's zodat een leerplatform kan ontstaan (GO!PRO, 2019). De baanbeschrijving is in de onderzoeksschool gelijklopend. Naar mijn opinie maakt bovenstaande hoeveelheid aan veranderende competenties en ontwikkelingen het complex en uitdagend voor elke leerkracht. In het bijzonder voor de onervaren startende leerkracht, waardoor deze de praktijkshock ervaart.

De veelheid aan taken zorgt voor onzekerheid en stress in de onderzoeksschool. Als onderzoeker en expert leerkracht zegt mijn ervaring dat onzekerheid en stress in de klas, het klasmanagement kan aantasten (Jehaes, 2018). Als deze factoren samen komen ontstaat een situatie waarbij de startende leerkracht twijfelt over de baan waardoor

mogelijke uitval reëel is. Het is daarom belangrijk rekening te houden dat deze vernieuwingen niet enkel organisatorische veranderingen zijn (door de overheid, schoolmanagement en andere vernieuwingsexperts vaak zo verondersteld), het zijn veranderingen die dieper interfereren in de werkomgeving van de leerkracht (Bergen & Veen, 2004). Uit het onderzoek van Rook (2007) blijkt dat 'controle over het werk' de belangrijkste pijler is voor het ontstaan van eigenaarschap. Bij het werkproces van de persoon speelt de psychologische factor van eigenaarschap een rol. Het heeft een positieve invloed op attitudes die werk gerelateerd zijn zoals tevredenheid en betrokkenheid (Heijmans & Creemers, 2014 ; Rook, 2007). Een stimulerende werkomgeving waar men zich positief ondersteund voelt kan in de onderzoeksschool voor meer overleg zorgen tussen alle leerkrachten en het beleid, alle betrokkenen kunnen hierdoor meer eigenaarschap ervaren, ze voelen zich beter (Pameijer, et al., 2010). Door aan elk aspect van de baan voldoende positief aandacht te geven, denkt men oplossingsgericht, werkt men efficiënter en maakt dit alles haalbaarder (Jehaes & Van Den Broeck, 2017).

Uit deze theoretische studie wordt de noodzaak van een positief ondersteunend werkklimaat voor de startende leerkracht duidelijk. In hoofdstuk 1.5.b is verwezen naar Caza & Caza (2008) die aangeven dat overmatige focus op problemen het positieve overschaduwden. Door mijn onderzoek ondersteunend te richten op oplossingsgericht werken, ziet de respondent meerdere positieve oplossingen waar hij zelf deel kan van uitmaken, hij ervaart autonomie. Daardoor is in dit onderzoek vanuit de werkomgeving een positieve stimulans ontstaan om samen oplossingen te zoeken, dit resulteert in het gevoel van competentie en betrokkenheid (Kim Berg & Szabó, 2018). Dit draagt bij tot het doel **in** het onderzoek.

2.2. Waarom autonomie en eigenaarschap nodig is voor iedereen in het onderwijs.

Als de schoolorganisatie belangrijker is bevonden dan het creëren van een stimulerende werkomgeving, is het leren van de betrokken leerkracht geblokkeerd. Hij zal meer bezig zijn zichzelf te beschermen en gaat in 'onedrive' (Struyve, 2019). Ook de ervaren leerkracht trekt zich terug in de veilige cocon van zijn klas. In de onderzoeksschool geven collega's aan vaak alleen te werken.

Ondanks de wetenschap dat de betrokkenheid van de leerkracht onmisbaar is bij elke succesvolle implementatie van veranderingen, blijft men leerkrachten vragen veranderingen door te voeren die ze zelf niet bedacht hebben. Als collega's niet betrokken zijn bij het ontwikkelingsproces, lukt het niet hen te involveren in het leerproces, hoe krachtig dat ook is (Biesta, 2011 ; Spitteler & Buijs, 2013). Uit de gesprekken in de onderzoeksschool blijkt dat ook hier het bestuur van bovenuit is. Nochtans komt eigenaarschap door het ervaren van autonomie. Men kan dit opdelen in twee vormen: psychologisch eigenaarschap, het gevoel dat je eigenaar bent en formeel eigenaarschap, waarbij gekeken wordt of men feitelijk gezien eigenaar is (Pierce, Kostova, & Dirks, 2003). In het theoretische model van Pierce et al. (2003) onderscheiden zich drie pijlers in het psychologisch eigenaarschap: controle op het werk, werkcompetent voelen en persoonlijkheid in het werk mogen leggen. Naarmate men meerdere pijlers tegelijk ervaart, wordt het eigenaarschap sterker. Drie vergelijkbare pijlers vindt men terug in de zelf-determinatie theorie van Deci & Ryan (2000). Deci & Ryan (2000) benoemen de drie diepgaande behoeften aan competentie, aan autonomie en aan verbondenheid. Als aan deze basisbehoeften voldaan is, leidt dit tot meer motivatie. Ook in de onderzoeksschool moet voor elke leerkracht ongeacht het aantal jaren ervaring aan deze basisbehoeften voldaan worden zodat hij zijn functie goed kan blijven uitvoeren. Goodson geeft aan dat verandering een verzameling is van verschillende handelingen, niet elke handeling komt per definitie overeen met de belangen van de leerkracht, bovendien vraagt men dit uit te voeren onder niet optimale werkomstandigheden (Goodson, 2000).

Doordat de onderzoeker de respondenten in hun werkomgeving de kans geeft om vanuit autonomie eigen doelen na te streven en vorm te geven aan de werkomgeving neemt het welbevinden toe en is er eigenaarschap (Vergeer, 2001). Op deze manier is er een link gelegd tussen autonomie, eigenaarschap en een stimulerende werkomgeving. Door doelen zelf te determineren, omdat ze belangrijk zijn of om er voldoening uit te putten, hebben we een sterker commitment en zijn we meer intrinsiek gemotiveerd. Het heeft een positief effect op ons functioneren (Deci & Ryan, 2000). De motivatie komt door autonomie en eigenaarschap.

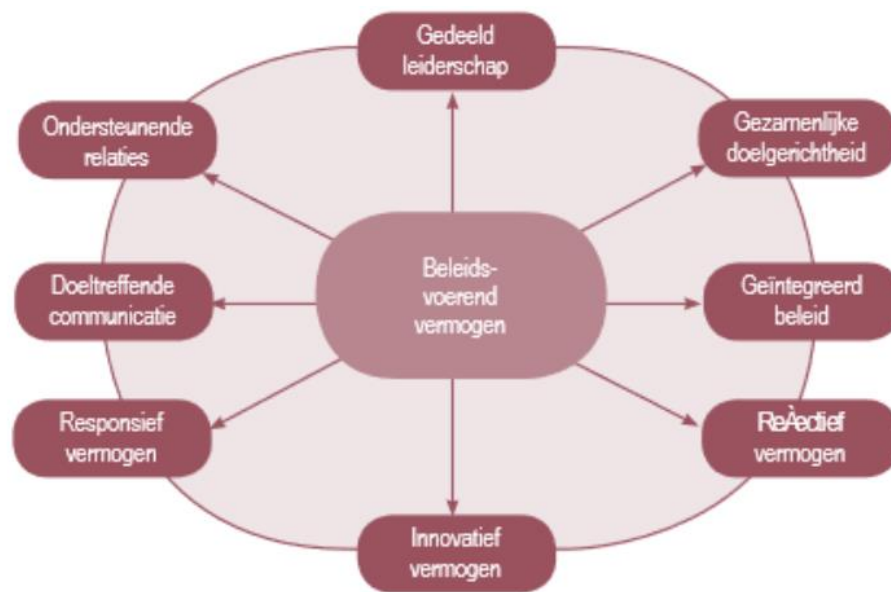
Uit bovenstaande literatuur kan men concluderen dat de stimulerende werkomgeving invloed heeft op het welbevinden van de startende leerkrachten en hoe zij hun baan ervaren. Het toont aan dat autonomie en eigenaarschap nodig zijn voor het welbevinden van de leerkracht. Als een leerkracht controle voelt over zijn baan en de werkomgeving is stimulerend, is de kans tot uitval minder (Rook, 2007). Clement spreekt in zijn boek over de vaardigheid luisteren, namelijk actief luisteren¹⁶ (2015). Door als onderzoeker actief te luisteren in het diepte-interview, voelt de respondent zich actief betrokken. Door op eigen sterktes en kwaliteiten in te spelen neemt zijn eigenaarschap toe (Bohlmeijer, Bolier, Westerhof, & Walburg, 2013). Zo komt de respondent vanuit autonomie tot een oplossing, het eigenaarschap vergroot. Dit draagt bij tot het doel **van** het onderzoek.

¹⁶ Luisteren, samenvatten, doorvragen

2.3. Het belang van professionele en persoonlijke ondersteuning voor iedereen in onderwijs.

De behoefte aan onderwijs-specifieke, loopbaanlange professionalisering en ondersteuningsprogramma's zoals onboarding en mentorschap, kunnen ingeschat en ingezet worden om de uitstroom van startende leerkrachten tegen te gaan (Crevits, 2018 ; Struyven & Vanthournout, 2014 ; Van Droogenbroeck, et al., 2019).

Ondersteuning is één van de indicatoren uit het beleidsvoerend vermogen van de beleidseffectieve school (figuur 2.1) (Vanhoof & Van Petegem, 2017). De vernieuwde onderwijsinspectie gebruikt ondersteuning om de onderwijskwaliteit te constitueren (Onderwijsinspectie, 2020). De doeltreffendheid hangt samen met de mate waarin de betrokkenen zich ondersteund weten en door doelgericht samen te werken. Zo kan men implementeren en vernieuwingen beter doorvoeren (Vanhoof & Van Petegem, 2017).



Figuur 2-1 Indicatoren beleidsvoerend vermogen (Vanhoof & Van Petegem, Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen., 2017)

Het is relevant de relatie tussen de bijzondere kenmerken – samenstelling populatie - van de school te bekijken en de werkervaring van de leerkracht. Er is een groter leerkrachten verloop in een school met minder bevoorrechte leerlingen (Nusche, Miron, Santiago, & Teese, 2015). Het TALIS-onderzoek toont dat de hoeveelheid aan leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde milieus (SES) invloed heeft op de uitstroom van startende leerkrachten. Scholen met een hoog SES¹⁷percentage hebben 30% (Tabel 2-1 & 2-2) uit de 1^{ste} Gr SO¹⁸ startende leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring. Scholen met matig SES-percentages, hebben 22,9% leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring en op scholen met een lagere hoeveelheid aan kansarme leerlingen zijn er 18,8% van de leerkrachten startend met minder ervaring (Van Droogenbroeck, et al., 2019).

Tabel 2-1 Percentage startende Vlaamse leraren, naar

schoolcompositiekenmerken (Van Droogenbroeck, et al., 2019)

Tabel 2-2 Gem. aantal jaren werkervaring van Vlaamse leraren, naar

schoolcompositiekenmerken (Van Droogenbroeck, et al., 2019)

Percentage beginnende leraren			Jaren werkervaring leraren		
Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs
Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen			Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen		
≤ 30% (a)	18.0	18.8	≤ 30% (a)	17.2	16.1
> 30% (b)	22.2	30.0	> 30% (b)	14.4	13.6
(b) – (a)	4.2*	11.2*	(b) – (a)	-2.8*	-2.5*
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben			Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben		
≤ 10% (a)	17.5	18.5	≤ 10% (a)	17.8	16.5
> 10% (b)	20.8	22.9	> 10% (b)	15.1	15.2
(b) – (a)	3.3*	4.4=	(b) – (a)	-2.7*	-1.3=
Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften			Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften		
≤ 10% (a)	17.9	20.1	≤ 10% (a)	17.2	16.0
> 10% (b)	19.3	20.3	> 10% (b)	16.4	15.6
(b) – (a)	1.4=	0.2=	(b) – (a)	-0.8=	-0.4=

* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Hieruit blijkt dat er in scholen met een uitdagende leerlingenpopulatie vaker startende leerkrachten lesgeven. In scholen met een minder uitdagende leerlingenpopulatie is de uitstroom van leerkrachten lager. Een gevolg van een onvoldoende stimulerende werkomgeving en de handelingsverlegenheid met deze doelgroep, is dat ze mogelijks het beroep sneller verlaten. De uitval is de eerste jaren van aanstelling het aanzienlijkst

¹⁷ Sociaal- economische status van leerlingen, waaronder opleidingsniveau van de moeder en de gesproken thuistaal. = leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde milieus

¹⁸ In België, 1^{ste} graad Secundair Onderwijs.

(Struyven & Vanthournout, 2014). Dit maakt het nodig deze "uitdagende scholen" sterker te ondersteunen via aanvangsbegeleiding en mentorschap.

Binnen de onderzoeksschool gebeurt ondersteuning door directie, centrum voor leerlingbegeleiding en de pedagogische dienst. Deze is hier onbewust overwegend gericht op de prestatiegerichte diversiteit van de leerling en minder op ondersteunen van de startende leerkracht, waardoor de leerkracht zich niet gestimuleerd voelt door zijn werkomgeving. Wanneer de persoonlijke hulpbronnen van de startende leerkracht uitgeput zijn dan zal de sociale ondersteuning en support van de omgeving van groot belang zijn. Indien er geen sociale ondersteuning is, kan dit al snel leiden tot ontevredenheid en conflict met de werkomgeving. Alle ingrediënten voor een persoonlijke uitval, namelijk overmatige werkdruk en conflictueuze situatie zijn onherroepelijk aanwezig.

Uit deze theoretische benadering kan men concluderen dat startende leerkrachten baat hebben bij ondersteuning, zowel persoonlijk, professioneel gericht als loopbaan specifiek. Persoonlijk ondersteunen versterkt autonomie en eigenaarschap. De onderzoeksschool heeft een grote hoeveelheid aan leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde milieus. Ondersteuning bij het anders omgaan met de demografische evolutie kan ertoe leiden dat leerkrachten de werkdruk beter aankunnen (Vanhoof & Van Petegem, 2006). De startende leerkracht het gevoel geven dat hij er niet alleen voorstaat, door ondersteuningsinterventies aan te bieden binnen een stimulerende werkomgeving, is een doel **van** dit onderzoek.

2.4. Waarom dit onderzoek gebaad is bij een oplossingsgerichte ondersteuning voor iedereen.

In dit onderzoek is gewerkt met oplossingsgerichte ondersteuning, gericht op benutten van sterktes van de leerkracht. De onderzoeker coacht de respondent in zijn zoektocht om eigen sterktes te herkennen en te vertalen naar ondersteuningsinterventies om zijn doel te bekomen. Er is een context gecreëerd gericht op eigen krachtbronnen, zo empower je de respondent en leert hij focussen op handelingen die al goed gaan (Bannink, 2013 ; Larock & Van der Heijden, 2016).

Onderzoek naar positieve effecten van oplossingsgerichte interventies zijn niet breed gezaaid. Uit enkele meta-analyses en reviews kan men afleiden dat er wel degelijk een positief effect is (Corcoran & Pillai, 2009 ; Quick & Gizzo, 2007). Er zijn meerdere

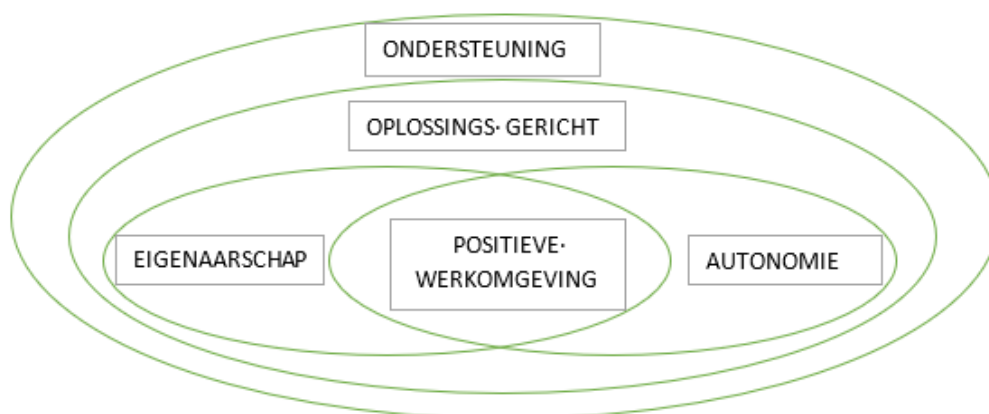
mogelijke methodieken om een team goed oplossingsgericht te begeleiden. Furman en Ahola (2009) hebben met hun reteaming een prachtig begeleidingstool ontwikkeld. Doordat er te veel stappen zijn om het doel te bereiken en door de tijdslimiet, leent reteaming zich minder voor dit onderzoek.

Mijn voorkeur gaat uit naar de GRROW-methode van Clement (2015) die oplossingsgericht werkt (Cauffman & van Dijk, 2011). Deze keuze steunt zich op het feit dat het gericht is op autonomie en uitnodigt om de oplossing zo breed mogelijk te verkennen. Startende vanuit het GROW¹⁹ model van Withmore (2002) waarbij in vier stappen gecoacht is, heeft Clement er een vijfde stap, krachtbronnen, aan toegevoegd. De respondent wordt uitgenodigd om te kijken welke krachtbronnen hij al bezit om zijn doel te bereiken (Resource-fase). De stappen moeten niet in volgorde uitgevoerd zijn. Indien nodig kan men terugkeren naar een vorig antwoord voor bredere verkenning. De respondent is gestimuleerd zijn doel zo helder mogelijk te schetsen waardoor hij het gevoel heeft gehoord te zijn. Dit zorgt voor een positieve mindset tijdens het onderzoek (Dweck, 2018). De intrinsieke motivatie neemt toe omdat deze meer gevoed is. Deze methode geeft de mogelijkheid om persoonlijk te coachen in het diepte-interview, binnen een stimulerende omgeving waar in dit onderzoek naar gestreefd is. Ze leent zich ervoor om op korte tijd resultaat te bereiken en sneller effect te zien. Tevens sluit deze methode aan bij dit onderzoek, omdat men naar mijn mening moet streven naar een positieve werkomgeving met autonomie en eigenaarschap voor iedereen in het onderwijs. Ook uit de literatuurstudie kan men dit concluderen.

¹⁹ GROW: Goal, Reality, Option en Will

2.5. Onderzoeksvraag en deelvragen.

Vanuit de praktijkanalyse en de literatuurstudie²⁰ die leidde tot de kernwoorden en tot figuur 2, wil ik in dit hoofdstuk komen tot de onderzoeksvraag en de daarbij horende deelvragen (De Beul, 2020).



Figuur 2-2 Theoretisch model, ondersteuningsaanpak voor leerkrachten (De Beul, 2020)

De deelvragen zijn verwerkt binnen het **GRROW**-traject.

Hoofdvraag: Will	Welke ondersteuningsinterventie wil de ervaren leerkracht aanbieden aan de startende leerkrachten om de autonomie te vergroten en zo een stimulerende werkomgeving te creëren om uitstroom tegen te gaan?
Deelvraag 1: Goal	Hoe ziet de ideale start eruit voor een startende leerkracht volgens de ervaren leerkracht op basis van alle ervaring waarover ze tot nu toe beschikken
Deelvraag 2: Reality	Welke ondersteuningsinterventies zijn nu al door ervaren leerkrachten in de werkomgeving of buiten de werkomgeving ervaren?
Deelvraag 3: Resources	Welke ondersteuningsinterventies zijn er ter beschikking in de werkomgeving?
Deelvraag 4: Option	Welke ondersteuningsinterventies zijn volgens ervaren leerkrachten haalbaar om autonomie te vergroten bij startende leerkrachten?

²⁰ Bijlage 3.1: Topics

3. Hoofdstuk 3: Onderzoeksstrategie en methodiek.

Rekening houdend met praktijkrelevantie, literatuur, eigen visie en onderzoeksvragen zijn twee onderzoeksinstrumenten ontwikkeld. Een survey is opgesteld om inzicht te krijgen over de praktijkervaring van de respondenten. Het diepte-interview geeft structuur door het gebruik van de cyclische methode GRROW en zorgt stapsgewijs voor antwoorden op de hoofdvraag en deelvragen.

3.1. Onderzoeksparadigma.

In dit exploratief kwalitatief onderzoek is nagegaan of ondersteuningsinterventies een meerwaarde zijn voor de onderzoeksschool en welke ondersteuningsinterventies aangeboden kunnen worden aan startende leerkrachten (Van Hove & Claes, 2011). De keuze voor een kwalitatieve onderzoeksmethode is genomen omdat ik zoek binnen ervaringen, emoties en gedragingen van leerkrachten. Kwalitatief onderzoek is doelmatiger om persoonlijke betekenisverlening van de respondent in beeld te brengen (Howitt, 2010). In dit onderzoek start ik vanuit een ongelijke wereld, ik wil iets veranderen aan de bestaande en toekomstige situatie. Er is vanuit het kritisch-emancipatorisch paradigma gewerkt. Onderwijs is deels gestuurd en opgelegd door het departement onderwijs, dat op haar beurt handelt vanuit de economische en sociale doelen binnen de maatschappij (Departement gezondheid en welzijn, 2019). Hierdoor zijn de doelen niet altijd door de leerkracht mee bepaald. Uit de literatuurstudie blijkt dat de leerkracht net behoefte heeft aan autonomie en eigenaarschap (Deci & Ryan, 2000 ; Pierce, Kostova, & Dirks, 2003).

3.2. Onderzoeksstrategie.

Als onderzoeker is in dialoog met de respondent gericht informatie gezocht. Vanuit mijn missie om de werkomgeving te onderzoeken en te verbeteren ontstaat de keuze voor een GRROW-traject (Clement, 2015). Hierdoor kan ik de respondent coachen in herkennen van eigen krachtbronnen en vertalen naar ondersteunende interventies voor startende leerkrachten. De respondent is actief betrokken in dit onderzoek, hij bepaald mee het doel. Dit cyclisch traject zorgt voor structuur en zorgt dat een vervolgonderzoek gepland kan worden (Van Swet & Munneke, 2017). Doordat ik in dit traject gebruik maak van oplossingsgerichte vragen zijn de respondenten aangezet tot positief denken in mogelijkheden (Bannink, 2013). Als onderzoeker zet ik in op actief luisteren,

respondenten voelen zich gehoord. De interviews in dit onderzoek zijn opgenomen in beeldopnames. Dit geeft mij de mogelijkheid informatie gerichter te verwerken bij de eindreflectie.

De keuze om met een kleine groep van vijf respondenten te werken is genomen vanuit de veranderingsstrategie, waarbij ik eerst het urgentiebesef bovenhaal (Kotter, 1996). Een leidend respondententeam bepaalt de visie en ontwikkelt de strategie, die uiteindelijk zal leiden tot verandering. Na het onderzoek kan het borgen gebeuren, op die manier handelen we collectief proactief. De uitwerking van een idee is sterker als het door een team gedragen en ondersteund is (Biesta, 2011 ; Covey, 2010 ; Furman & Ahola, 2009).

3.3. Onderzoeksmethodologie.

Om over de praktijksituatie een duidelijk beeld te krijgen en om uit de ervaring van de respondenten, ondersteuningsinterventies te stileren werden drie onderzoeksinstrumenten ontwikkeld. De onderzoeksinstrumenten, de onderzoeksvragen en hun beoogde uitkomst zijn weergegeven in **tabel 3-1**.

Tabel 3-1 Relatie onderzoeksmiddel – Doel - Uitkomst

Onderzoeksmiddel	Doel	Uitkomst
Telefoon gesprek April / 2020	Kort 15 min. onderzoek toelichten aan respondent. (Bijlage 1)	Vrijwaren actieve deelname vijf respondenten.
Survey = Mail + formulier	- Mail (Bijlage 2.1): - informerend onderzoeksoptzet - onderzoek voluit bevatten - respondent informerend ondersteunen. - Formulier (Bijlage 2.2) - persoonlijke interpretaties en werkwijze van de individuele respondent	Kwantitatief Algemeen beeld ondersteuningsinterventies Taartdiagram
diepte-interview April/Mei 2020 GRROW	- Inspirerend coachen via GRROW p128-137 (Clement, 2015) (Bijlage 3) - Antwoorden vinden op hoofdvraag en deelvragen. - Beeldopname via teams - Oplossingsgerichte ondersteuning – Actief luisteren: Respondent stimuleren breed positief te antwoorden vanuit denken in mogelijkheden (Cauffman & van Dijk, 2011).	Autonomie voor respondenten Gehoord worden Eigen doel bepalen Antwoorden op HV, DV1 tem 4
Goal	Beschrijving ideale start voor startende leerkracht volgens ervaren leerkracht.	DV1: kwalitatief – Verschillende wensen opstart
Reality	Welke ondersteuningsinterventies (OI) worden al in de werkomgeving of buiten de werkomgeving ervaren?	DV2: Verschillende gebruikte OI
Resources	Welke OI zijn er ter beschikking in de werkomgeving?	DV3: Verschillende OI / Respondent
Options	Welke OI zijn volgens ervaren leerkrachten haalbaar om als leerkracht aan te bieden?	DV4: Verschillende haalbare OI / respondent
Will	Welke OI wil de ervaren leerkracht aanbieden aan de startende leerkracht om uitstroom tegen te gaan?	HV: 1 OI / respondent

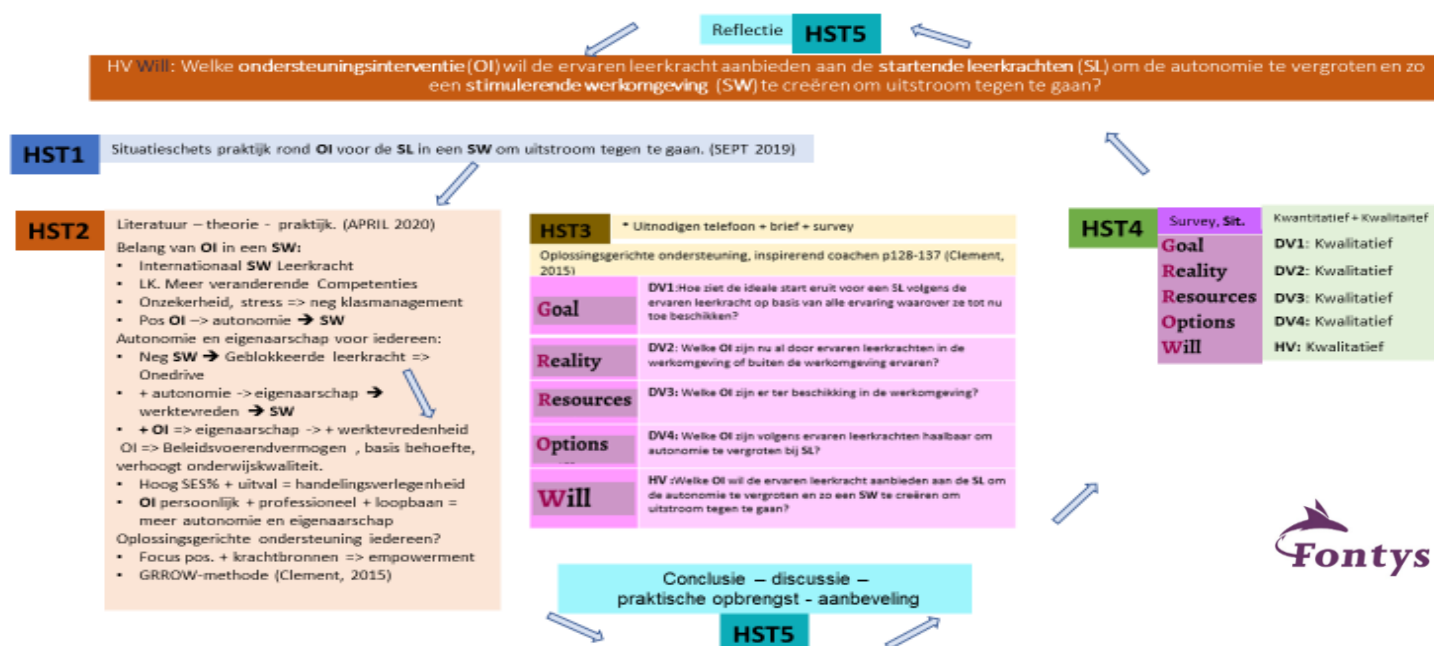
In April 2020 heb ik de respondenten telefonisch (Bijlage 1) gecontacteerd, om kort het onderzoek toe te lichten en om te vrijwaren van actieve deelname.

De respondent heb ik via mail kort geïnformeerd over de opzet van het onderzoek. Daardoor geef ik hem kans de doelstelling van het onderzoek voluit te bevatten, ik ondersteun hem informierend.

Als eerste onderzoeksmethode is een survey (Bijlage 2) gebruikt, gericht op persoonlijke interpretaties en werkwijze van de individuele respondent. De antwoorden zijn gerangschikt volgens een Likertschaal, deze is makkelijk in gebruik voor de respondent en stelt mij in staat op eenvoudige wijze een stelling of bevinding te meten en in te schalen (Likert, 1932). De survey, een formulier, geeft kwantitatieve informatie over de werkwijze met ondersteuningsinterventies in de school. Ik krijg hierdoor een algemeen beeld rond ondersteuningsinterventies van de respondent, weergegeven in taartdiagram. Deze antwoorden verbind ik in het diepte-interview.

De diepte-interviews zijn halverwege April/Mei 2020 afgenomen, via teams en gestructureerd door de cyclische GROWW-methode (Clement, 2015). Elk onderdeel beantwoordt hoofdvraag of deelvraag, zoals is weergegeven in het onderzoeksontwerp (figuur 3-1). De Leidraad (Bijlage 3), vragen opgesteld vanuit de oplossingsgerichte methode, stimuleren de respondent breed positief te antwoorden vanuit denken in mogelijkheden (Cauffman & van Dijk, 2011). Ik pas 'actief luisteren' toe om antwoorden uit te diepen en relevantie verder te onderzoeken (Clement, 2015 ; De Vlaming, 2016).

3.4. Onderzoeksontwerp



Figuur 3-1 Schema onderzoeksontwerp (De Beul, 2020)²¹

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn verschillende stappen ondernomen, navolgbaar in het onderzoeksontwerp hierboven. Na omschrijving van praktijkrelevantie en probleemsituatie (HFST1), is er in de literatuurstudie (HFST 2) gezocht naar gelijk voorkomende situaties of absenties ervan. De basis is verantwoord door de kernwoorden in relatie te brengen met literatuur uit bestaande onderzoeken en door deze te argumenteren. Er is triangulatie gedaan tussen literatuur, theorie en praktijk. In hoofdstuk 3 is er via actief luisteren en oplossingsgericht vragen stellen geïnterviewd (Bannink, 2013 ; Cauffman & van Dijk, 2011 ; Clement, 2015). In de diepte-interviews is er gewerkt met de GRROW-methode, om de onderzoeksvragen van een cyclische structuur te voorzien (Clement, 2015). De voornamelijk kwalitatieve gegevens zijn per deelvraag geformuleerd, startende met de eerste deelvraag. Het is belangrijk om te zien dat de hoofdvraag bij 'Will' een antwoord vindt. Hierdoor kan het gevoel ontstaan dat de cyclus op een andere wijze gevolgd is. De conclusie, discussie, praktische opbrengst en aanbeveling (HFST 5) zijn gesteund op alle voorgaande hoofdstukken en vermengd met een eigen professionele mening. Als laatste is de reflectie bij het doorlezen en nakijken voorzien, zodat alle onderdelen verband houden, wat de navolgbaarheid versterkt en de betrouwbaarheid verhoogt.

²¹ Bijlage4: Onderzoeksontwerp.

3.5. Respondenten.

In hoofdstuk 1.1 de onderzoekspartijen, werd de respondent al even aangehaald. Een ruime kijk is nodig over hoe de respondent denkt over zijn eerste onderwijsjaren. De startende leerkracht ervaart deze beginperiode als bijzonder intens en intensief (Avalos, 2011). Daarom is een triangulatie van belang. De keuze van de vijf respondenten is gemaakt op basis van anciënniteit, met minimaal enkele maanden en maximaal vijftientig dienstjaren. De respondentengroep is beperkt tot secundair onderwijs omdat de onderzoeksschool zich daartoe richt. De respondent werkt in de onderzoeksschool of werkt samen met de coach naast de school. De respondent geeft les binnen een beperkt aantal vakken. Hij werkt mee op vrijwillige basis.

3.6. Betrouwbaarheid en validiteit.

Door de onderzoekscyclus systematisch te structureren (figuur 3-1) heb ik gezorgd voor een betrouwbaar onderzoek (Van Swet & Munneke, 2017). De respondenten heb ik uitgelicht om transparantie te bekomen. Toevallige factoren zijn uitgesloten door bewust te kiezen voor een variatie aan respondenten, deze hebben een opleiding genoten in verschillende steden en hebben een ander niveau van ervaring. Er zijn enkele respondenten buiten de school gekozen, op die manier is er geprobeerd om de antwoorden op de onderzoeksvragen te generaliseren binnen andere scholen (De Vlaming, 2016). Er zijn vijf respondenten wat een 10% bedraagt van het totale leerkrachten team. Door de systematische opbouw van de analyse en door te onderbouwen met geparafraseerde tekstfragmenten is de mate van herhalen van het onderzoek bepaald. De externe validiteit die betrekking heeft op de generaliseerbaarheid van de resultaten, is naar mijn mening, gezien het beperkte aantal respondenten en het onderzoekende karakter, hier niet van toepassing.

De validiteit van gegevens is bewaakt door gebruik van member checks. Een samenvatting van de gegevens en opvattingen is aan de respondenten voorgelegd na elke vraag om na te gaan of dit hun antwoord weerspiegelt (Candela, 2019). De validiteit is verhoogd door de resultaten voor te leggen aan critical friends in de opleiding; om persoonlijke interpretatie te weren en objectief resultaat te verkrijgen.

4. Hoofdstuk 4: Analyse van de resultaten per ingezette methode.

De antwoorden uit de survey zijn in onderstaande horizontale analyse vergeleken met elkaar en schetsen een beeld van de respondenten. Uit de diepte-interviews is een vergelijkende verticale analyses gemaakt om overeenstemmingen en verschillen vast te stellen. De resultaten schetsen een algemeen beeld en samenhang tussen het gebruik van ondersteuningsinterventies en de werkomgeving van de respondenten. De uitkomst van de hoofdvraag is een reeks ondersteuningsinterventies waarvan de respondenten vinden dat deze startende leerkrachten kunnen helpen om uitval tegen te gaan. Er zijn steeds vijf respondenten die antwoorden tenzij anders aangegeven, N=5.

4.1. Resultaten survey²².

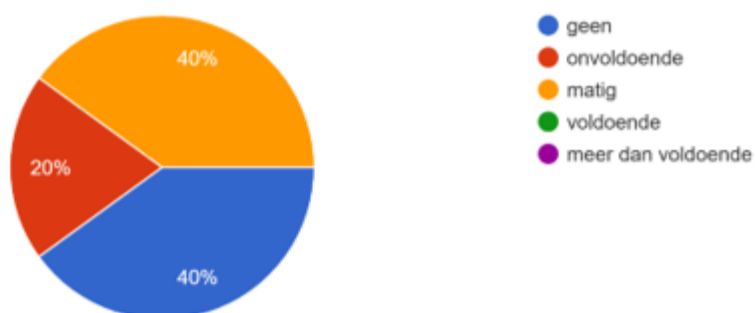
De vijf respondenten zijn zich bewust van ondersteuningsinterventies in de school, dit blijkt uit de survey (tabel 4-1). De mate waarin ze deze ervaren hebben is uiteenlopend. Antwoorden betreffende ondersteuningsvorm en ondersteuningsgevers zijn hier weergegeven. Alle vragen zijn terug te vinden in bijlage, sommige antwoorden worden niet weergegeven om de anonimiteit te waarborgen (Bijlage 2).

4.1.1. Ontvangen ondersteuning als startende leerkracht?

Twee respondenten (40%) kregen geen ondersteuning als startende leerkracht. Twee respondenten (40%) hebben dit gekregen, maar ervoeren dit als matig. Eén respondent (20%) kreeg onvoldoende ondersteuning.

Hoeveel ondersteuning kreeg je bij aanvang van je schoolloopbaan?

N=5

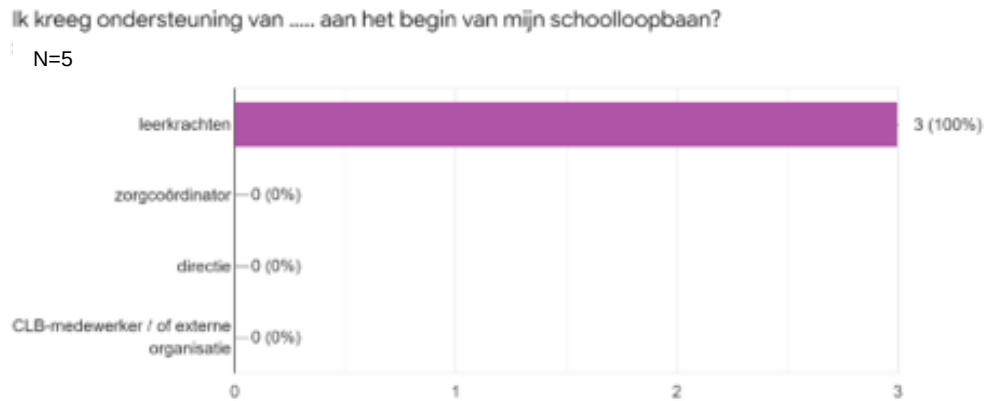


Figuur 4-1 Ondersteuning bij aanvang.

²² Bijlage 2.2: Survey formulier.

4.1.2. Wie geeft deze ondersteuning.

Twee respondenten (40%) geven geen antwoord en melden bij navraag, 'geen ondersteuning gekregen', te willen antwoorden. Drie respondenten (60%) kregen ondersteuning van een collega. Niemand (0%) kreeg steun van de directie, die volgens hen mee ondersteunend zou moeten zijn.



Figuur 4-2 Ondersteuning van wie?

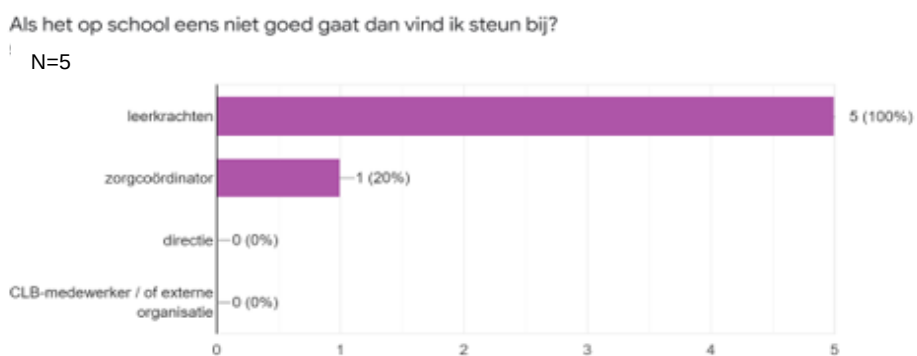
4.1.3. Steun vinden bij.

Alle respondenten (100%) krijgen steun bij collega's. Eén respondent (20%) geeft aan ook steun te vinden bij de zorgcoördinator, dit uitsluitend leerlinggericht.

In de vraag of respondenten eigen ondersteuning belangrijk vinden, geven drie respondenten (60%) aan dit zeer belangrijk te vinden en twee respondenten (40%) vinden dit belangrijk (Bijlage 2).

Twee respondenten (40%) vinden dat een gesprek met de directie zeer belangrijk is.

Twee respondenten (40%) geven aan dat dit belangrijk is en één respondent (20%) vindt dit redelijk belangrijk.



Figuur 4-3 Ik vind steun bij.

4.1.4. Gekende ondersteuningsvormen.

Welke ondersteuningsvormen kent de respondent? Er is een duidelijk verschil tussen ondersteuning naar leerkracht of leerlinggebonden. Zo geeft R1 voornamelijk ondersteuning naar leerlingen weer, terwijl R2-R5 voorbeelden geven die leerkracht gericht zijn.

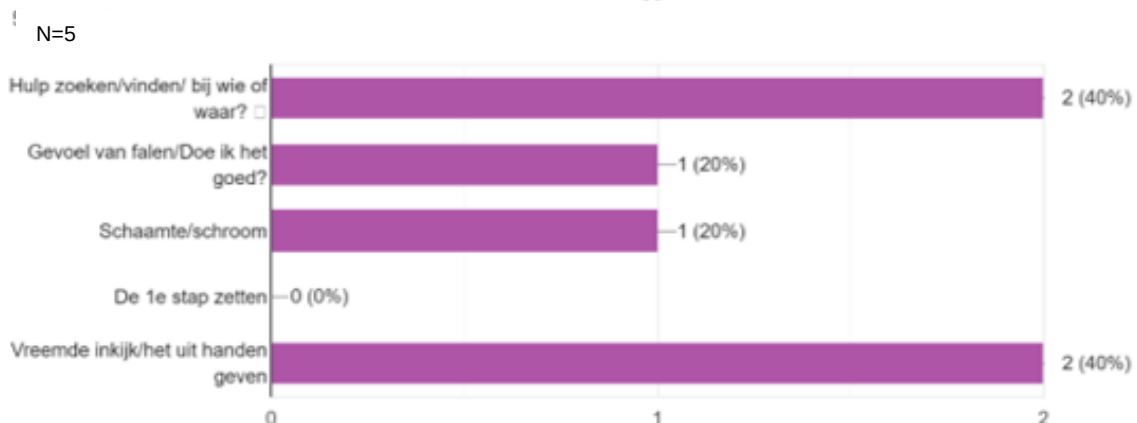
Tabel 4-1 Gekende ondersteuningsvormen bij aanvang onderzoek.

N = 5	Gekende ondersteuningsvormen
R1	Gesprek / klastitularis maakt concrete afspraken lln./ buitenschoolse medewerkers bij een moeilijke klas/ zorgleerkrachten volgen moeilijke lln mee op/ 'gele' en 'rode' volkaarten
R2	Overleg vakwerkgroep - Aanvangsbegeleiding nieuwe leerkrachten - Sturing door het beleidsniveau (directie)
R3	Peter- en meterschap
R4	Lesmateriaal van sommige collega's mogen gebruiken
R5	Geen

4.1.5. Hulp vragen als ondersteuning.

Hulp vragen blijft moeilijk, twee respondenten (40%) zeggen niet goed te weten bij wie of waar zij hulp kunnen krijgen. Eén respondent (20%) beschrijft dit als een gevoel van falen, doe ik het goed. Eén respondent (20%) schaamt zich ervoor en krijgt rode wangen. Twee respondenten (40%) vinden dit een vreemde inkijk of het gevoel van het uithanden geven.

Welke van onderstaande antwoorden sluit het beste bij je aan?



Figuur 4-4 Hulp vragen bij ondersteuning.

4.1.6. Bijscholing als ondersteuning.

Vier respondenten (80%) vinden bijscholing volgen zeer belangrijk tot belangrijk. Eén respondent (20%) geeft aan dit na zoveel jaar ervaring niet meer relevant/noodzakelijk te vinden.

4.1.7. Lesvisitatie, tips en tricks uitwisselen.

Meningen rond visiteren liggen niet ver uit elkaar, twee respondenten (40%) vinden dit enigszins belangrijk. Twee respondenten (40%) vinden dit zeer belangrijk en één respondenten (20%) vindt dit belangrijk.

Met andere collega's tips en tricks kunnen uitwisselen, is voor drie respondenten (60%) zeer belangrijk, voor één respondent (20%) belangrijk en voor één respondent (20%) redelijk belangrijk.

4.2. Resultaten GRROW-cyclus.

4.2.1. Inleiding op het diepte-interview²³.

Het diepte-interview is via **oplossingsgerichte** gesprekvoering opgesteld (Bannink, 2013 ; DeJong & Berg, 2015). Extra aandacht is besteed aan '**echt' actief luisteren** om een positieve mindset voor de respondenten te creëren (Clement, 2015 ; Dweck, 2018). Er is met deelvraag 1 gestart, namelijk een open vraag om het doel (goal) te bepalen, hierdoor krijgt de respondent autonomie. Vervolgens zijn andere deelvragen beantwoord door telkens terug te koppelen naar antwoorden van de vorige deelvragen. Door systematisch terug te koppelen naar vorige antwoorden heeft de respondent de ervaring dat er "echt" naar hem geluisterd is (zie ook 4.2.8 extra informatie). Daardoor kan eigenaarschap ontstaan. Vanuit eigen krachtbronnen²⁴ is gewerkt naar een gezamenlijk doel waardoor het groepsgevoel versterkt wordt, dit leidt tot een aangename werksfeer (Clement, 2015). Wat kunnen wij samen aanbieden om de startende leerkracht te ondersteunen om uitval tegen te gaan, is het gezamenlijk doel. Hierdoor is de hoofdvraag beantwoord, aangeven wat binnen de eigen mogelijkheid ligt om aan te bieden en er samen voor gaan. De cyclische volgwijze van de GRROW-methode is hierdoor gevolg (figuur 3.1).

²³ Diepte-interviews zijn in bezit van onderzoeker, kunnen op vraag auditief beluisterd worden, (anonimiteit).

²⁴ Bijlage 6: Cirkel van invloed en betrokkenheid.

4.2.2. Beschrijving van de antwoorden.

De antwoorden zijn samenvattend beschreven en voorgelegd aan de respondent zodat ze betrouwbaar en objectief zijn. Antwoorden die eerder door het beleid moeten/kunnen uitgevoerd worden zal u in het blauw aantreffen en antwoorden die door de leerkracht zelf kunnen uitgevoerd worden staan in het groen genoteerd. In de conclusie kan u lezen welk doel deze kleuren dienen.

4.2.3. Deelvraag 1: Goal:

Open doel vraag²⁵: **Hoe ziet de ideale start eruit voor een startende leerkracht volgens de ervaren leerkracht op basis van alle ervaring waarover ze tot nu toe beschikken**

Tabel 4-2: Deelvraag 1, Goal.

N=5	Antwoorden: Beleidshave - leerkracht
R1	• Opvang startende leerkracht, waar je altijd terecht kan. Persoonlijke coach. • Wegwijs soort/type leerlingen. • Leidraad hoe team met leerlingen omgaat. • Delen, tips en tricks. • Als iets misgaat direct weten waar je terecht kan, onmiddellijk kunnen ingrijpen. Duiding: als dit traag gaat dan voel je te veel misstappen, je voelt je niet lekker in je baan. Startende leerkracht krijg het gevoel van niet aankunnen.
R2	• Mentor, leerkracht, vakgebonden ervaring hebben. • Beginsituatie van leerlingen, welke klas / leerlingen met speciale noden. • Peter/meter, volledige jaar, waar je altijd terecht kan, ongeacht probleem. • Welk schoolsysteem, persoonlijk uitleg krijgen. • Welk beleid voert de school. • Hulp leerling ondersteuning, klasmanagement.

²⁵ Bijlage 3.2: vragenlijst Goal

	• Geziene leerstof en syllabus beschikbaar bij start schooljaar. Duiding: zonder ervaring, grote zoektocht voor startende leerkracht die al heel druk is.
R3	• Goede rondleiding. • Wat zijn basisregels? • Hoe handelt het team? • Voorzien basismateriaal, zodat druk wegvalt. Duiding: startende leerkracht heeft het druk met voorbereidingen, ontcijferen leerplannen. • Peter/meter - enkele jaren - voor alle soort vragen. • Bij meer ervaring kans krijgen om te visiteren. Duiding: nu mogelijk maar niet ondersteund en gestimuleerd vanuit schoolbeleid. Als enige met dat vak zou je kans moeten krijgen om in nabijgelegen partner school te visiteren, beter leren omgaan met klasmanagement.
R4	• Starter goed gevoel geven in de school, sociale acceptatie. • Positieve bekrachtiging van collega's krijgen. • Goede rondleiding. • Gesprek met directeur, elkaar leren kennen. • Af en toe vragen hoe het gaat.
R5	• Rondleiding – wie – wat- waar – hoe. Belangrijk dat je de juiste personen kent. • Onmiddellijk contact maken met vakwerkgroep. • Cursusmateriaal beschikbaar, doorgeven, soort pakketje vorige leerkracht. • Begeleiding doorheen schooljaar, peter/meter. • Op schoolniveau, coach die startende leerkrachten regelmatig visiteert, een traject doorlopen (geen peter/meter). Persoonlijker, eerste keren gezamenlijk met andere starters, naarmate je lesgeeft, heeft elke starter persoonlijke werkpunten.

4.2.4. Deelvraag 2: Reality:

Hoe ervaart de leerkracht zijn school op ondersteuningsvlak²⁶.

Welke ondersteuningsinterventies zijn nu al door ervaren leerkrachten in de werkomgeving of buiten de werkomgeving ervaren?

Tabel 4-3: Deelvraag 2, Reality.

N=5	Antwoorden: aansturing beleid - Positief
R1	Ervaart nu als positief. • Geen ondersteuning gekregen. In mijn school die niet de onderzoeksschool is voel ik wel een positieve evolutie. • Onze school heeft: Een coach • Meerdere Gon-begeleiders voor leerlingen en leerkrachten. • Ik ben door collega's gedragen, gerespecteerd. Ervaart nu als negatief. • Te weinig samenkomen met het team. • Geen vakwerkgroep. • Vaak informeel overleg, mis formeel overleg. • Overleg niet enkel negatieve, ook positief overleg. • Collega's denken vast overleg, tijdrovend. Ik denk tijdbesparend, sneller op de bal spelen, je weet wat er is, sneller opgelost. Goed voor snelle positieve evolutie klassfeer. • Bij slabakken negatief gevoel als leerkracht. • Neuzen dezelfde richting, zelfde aanpak van team, mis ik nu. • Geen gezamenlijke structuur, werken individueel.
R2	Ervaart nu als negatief. • Collega's weken in eigenklas, eigen structuur, individueel. • Besprekingen tussen collega's zijn kort. • Schoolafspraken niet duidelijk. De school weinig aanwezig. • Starters weinig geholpen, in de klas naast jou hoor je de leerlingen bij wijze de klas afbreken.

²⁶ Bijlage 3.3: Vragenlijst Reality

	Dit zou breder in de opleiding kunnen. Ze zien wel theorie maar kunnen niet toepassen in de praktijk.
R3	Ervaart nu als positief. Nu meer zicht op de situatie, in begin was ik verloren in de les of klas. Ervaart nu als negatief. Ondersteuning gemist voor klasmanagement en leerplandoelstellingen. Geen feedback op sterktes, hoe sneller baantevredenheid, hoe sneller eigenaarschap, hoe beter de lessen gaan. De groei als leerkracht gericht op pedagogisch handelen en lespraktijk mis ik.
R4	Ervaart nu als positief. Mijn school is niet de onderzoeksschool. - Soms een co-teaching gehad met feedback, leren van elkaar. Ervaart nu als negatief. Te weinig aandacht voor klassituaties. Graag visiteren, ook later, alles veranderd, klassen, maatschappij, cultuur. Je moet mee zijn en feedback blijft nodig, durven reflecteren. - Opleiding: meer leren omgaan met klasmanagement en storend gedrag. Sterker in je schoenen met voorbeeld.
R5	Ervaart nu als positief. - Maar enkele collega's zien het probleem en helpen. Ondersteuning nu via collegialiteit en niet via beleid. Ervaart nu als negatief. Op schoolniveau – grote lacune – nu vier korte overlegmomenten. Los van de vakwerkgroep niet gesteund door de school. Weinig informatie en kennis. School geeft geen meerwaarde voor starter, voor optimale begeleiding. Starter staat alleen voor tenzij je geluk hebt met goede vakwerkgroep. Ondersteuners van de scholengroep zijn nog te veel individueel bezig, nog te vaak met leerlingen noden.

4.2.5. Deelvraag 3: Resources:

Krachtbronnen in de school aanwezig die kunnen helpen in de ondersteuning²⁷. Er zijn volledigheidshalve ook negatieve bronnen genoteerd om mee te nemen in de conclusie.

Welke ondersteuningsinterventies zijn er ter beschikking in de werkomgeving?

Tabel 4-4: Deelvraag 3, resources.

N=5	Antwoorden: aansturing beleid - Positief
R1	Positieve krachtbronnen. • Collegialiteit, klaar staan voor je collega. • Positieve feedback leerlingen. • Persoonlijk een natuurlijk goed contact met collega's en leerlingen.
R2	Positieve krachtbronnen. • Zelf langsgaan bij starter en cursus aanbieden. • Vakgroep met structuur. Transparant houden. • Teamwork Negatieve bronnen. • Er is rivaliteit op de gehele school door vorig beleid. • Heel veel frustraties (virus). • Gevoel van niet vooruitkomen.
R3	Positieve krachtbronnen. • Door nieuwe directeur is er een beetje verbetering, opnieuw hoop op beter. • Collega's durven aanspreken. Vind dit moeilijke vraag, iedereen bepaalt dit persoonlijk.
R4	Positieve krachtbronnen. • Persoonlijk heel positief, straalt dit uit naar collega's. • Zelf contact zoeken met collega's • Doet goed als collega's positief zijn. • Ikzelf heb zeker voldoende overleg nodig., nood aan ondersteunende feedback.
R5	Positieve krachtbronnen. • Geen Negatieve bronnen. • Algemeen aan lot overgelaten. • Verleden veel geprobeerd, het ontbreekt aan borgen en onderhoud. • Start vergadering, geen follow-up, groot probleem in onze school. • Nu te objectief, niet nuttig, geen peter/meter. • Starter coach schiet doel voorbij, is te informatief (examen, klassenraad) niet echt rond de baan als leerkracht. • Coach bezit niet de juiste knowhow, achtergrond, doet dit nu naar eigen kwaliteiten.

²⁷ Bijlage 3.4: vragenlijst Resources

4.2.6. Deelvraag 4: Options:

Welke ondersteuningsinterventies zijn volgens ervaren leerkrachten haalbaar om autonomie te vergroten bij startende leerkrachten?²⁸

Tabel 4-5: Deelvraag 4, Options.

N=5	Antwoorden: aansturing beleid – Positief (collega's)
R1	• Duidelijke richtlijnen geven. • Gevoel geven dat ze er niet alleen voorstaan. (Collega's en beleid) • Zou meer in de leraren opleiding aan bod moeten komen. (Overheid en opleidingen) • Bijscholingen.
R2	• Ideaal zou zijn op regelmatige basis samenkomen met de vakwerkgroep. (Gestuurd) • Stimuleren van communicatie, samenwerken en overleg door beleid. (Met nieuwe directie lijkt dit beter te gaan) • Transparantie. • Als één team. Geen onderlinge rivaliteit.
R3	• Basiscursus – document per vak/vakwerkgroep opstellen met inspiratie, basis tips voor klasmanagement. (Collega's door beleid aangestuurd) • Structuur, duidelijkheid - rechtlijnig voor het team. • Zelfde regels voor alle leerlingen. • Zelfde regels voor alle leerkrachten. • Schoolbeleid kan een enorme invloed hebben op mijn functioneren, het kan frustratie en demotivatie geven. • Die structuur heb ik nodig om optimaal te kunnen functioneren.
R4	• Overleg klasmanagement met collega's (aangestuurd) • Kunnen opzoeken op de site of forum dat een duidelijke transparante structuur heeft. Goede opdeling.
R5	• Coach voor starters met een juistere taakinvulling dan er nu is. intensiever – met klasbezoeken en feedback gesprekken. Ook informele gesprekken - hoe gaat het. Kan toegevoegd worden aan takenpakket.

4.2.7. Hoofdvraag, Will:

Welke ondersteuningsinterventie wil de ervaren leerkracht aanbieden aan de startende leerkrachten om de autonomie te vergroten en zo een stimulerende werkomgeving te creëren om uitstroom tegen te gaan?²⁹

Uit onderstaande antwoorden (blauw /groen) kan men opmaken dat leerkrachten ondersteuning willen aanbieden maar dat er meer vanuit het beleid aangeboden en gestuurd moet worden. Hieruit is duidelijk dat er **samen** aan een ondersteunende aanpak voor startende leerkrachten gewerkt moet worden. **Samen naar een ondersteunende aanpak voor startende leerkrachten.** In de conclusie meer hierover.

Tabel 4-6: Hoofdvraag, Will.

N=5	Antwoorden Beleid gestuurd – leerkracht gestuurd
R1	Een tien minuten gesprekje voorstellen dat maandelijks aangeboden is dat de kans te geeft aan alle leerkrachten om een collegiaal gesprek te voeren, zodat alle leerkrachten de mogelijkheid krijgen om aanwezig te zijn.
R2	Aanmaken van een digitaal leerplatform voorstellen dat school gebonden is, waar alle geziene leerstof en alle gebruikte cursusmateriaal beschikbaar is voor alle leerkrachten. (Aangestuurd door beleid)
R3	Voorstellen aan de vakwerkgroep om een vademecum op te maken. Hierin staat kort de voorstelling en inhoud van elk vak en zijn enkele vakgebonden lessen als voorbeeld omschreven. (Aangestuurd door beleid)
R4	Voorstellen tot oprichten van een schoolforum waar je anoniem terecht kan met vragen rond klasmanagement. (Aangestuurd door beleid)
R5	Als persoon wil ik klaarstaan voor de nieuwe collega. Als hij tot mijn vakwerkgroep behoort en hij heeft iets nodig wil ik dat aanreiken. Maar voor alle andere zaken vind ik dat ze bij het schoolbeleid moeten zijn.

²⁹ Bijlage 3.6: vragenlijst Will

4.2.8. Extra informatie.

Door elke deelvraag telkens terug te koppelen naar de antwoorden van de vorige vraag ervaaarde de respondent dat er 'echt' naar hem geluisterd is. Er is systematisch samengevat en teruggekoppeld naar vorige antwoorden. Extra oplossingsgerichte vragen zijn gesteld als de respondent de vraag niet goed begreep of als de onderzoeker het antwoord niet ten volle kon bevatten. Er is autonomie ervaren door samen naar oplossingen te zoeken. Dit kan men afleiden uit de bijkomende informatie. Het draagt bij aan het doel in dit onderzoek om samen voor een doel te gaan. Samen betekent ook naar elkaar 'echt' luisteren zo bekom je een aangenaam gevoel in de werkomgeving. Overige informatie kan belangrijk zijn om rekening mee te houden naar vervolgonderzoek.

Tabel 4-7: Extra informatie.

R1	• Ik vond dit een verrijkende ervaring. • Er is goed samengevat, Ik heb het gevoel gehoord te zijn • Ik wil nog melden dat ik het gevoel heb niet gehoord te worden door de directie. • Directie staat onvoldoende achter het team, ze stellen mee regels op maar volgen deze zelf niet altijd. Zorgt voor frustratie bij leerkrachten.
R2	• Ik heb alles kunnen vertellen en heb het gevoel gehoord te zijn.
R3	• Het was goed. Ik heb niets toe te voegen.
R4	• Ik heb alles kunnen zeggen, er is juist samengevat. • Er is goed naar mij geluisterd.
R5	• Hoe het er nu op school aan toegaat weet ik niet precies, er is een nieuwe directie, misschien zijn er nieuwe zaken opgestart, daar kan ik niet over oordelen. • Mogelijk zijn mijn antwoorden een stukje gekleurd van voor de nieuwe directie. • Ik heb geprobeerd naar beste vermogen te antwoorden. • De antwoorden werden steeds goed samengevat.

5. Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en aanbevelingen.

5.1. Inleiding:

In dit hoofdstuk is de hoofdvraag beantwoord die gegroeid is uit de ingewikkelde praktijksituatie binnen de onderzoeksschool. In de onderdelen conclusie, discussie en aanbeveling zijn de antwoorden gerelateerd aan de theorie uit hoofdstuk 2.

5.2. Conclusie:

5.2.1. Conclusie deelvraag 1: Goal – Hoe is de ideale start in het onderwijs:

Hoe ziet de ideale start eruit voor een startende leerkracht volgens de ervaren leerkracht op basis van alle ervaring waarover ze tot nu toe beschikken

Uit dit onderzoek blijkt dat de ideale onboarding voor een startende leerkracht, volgens ervaren leerkrachten volgende faciliteiten moet bevatten. Als kennismaking met de school wegwijs krijgen in het soort en type leerling. Men wil weten wat de basisregels zijn en hoe het team handelt. Dit zowel naar elkaar toe als naar leerlingen. De leerkracht geeft aan **samen** te willen optreden. Een meter/peter die gedurende het schooljaar aanspreekbaar is voor alle soort vragen kan hierin belang spelen. Weten hoe het beleid werkt en erdoor ondersteund zijn vinden ze belangrijk (tabel 4.2).

Op schoolniveau een coach beschikbaar hebben voor persoonlijke (4.1.c, bijlage 2), professionele en klasgerichte vragen is een must. Elke startende leerkracht heeft andere persoonlijke werkpunten (Biesta, 2011). Leerkrachten geven aan dat visitatie en doorlopen van een traject wenselijk is, gestimuleerd vanuit het beleid (Struyve, 2019). Dit moet ook kunnen buiten de eigen school voor leerkrachten die alleen zijn in hun vak. De quote van R3 is hier duidelijk rond, “*Het is toch veel leuker om af en toe een keuze uit het buffet te kunnen nemen dan altijd zelf te moeten koken*” (tabel 4.2). Onmiddellijk contact met de vakwerkgroep is aangeraden. Een basiscursus of een soort doorgeef pakketje van de vorige leerkracht is nodig. Hierdoor kan de druk deels wegvallen. Een leerkracht zonder ervaring heeft het druk, het is één grote zoektocht in ontcijferen van leerplannen en voorbereiden van lesvoorbereidingen. Dit is een ideaalbeeld, de startende leerkracht geeft les in één school en doet geen toegeving naar vakken om een fulltime betrekking te bekomen. Dit wil zeggen dat hij de vakken geeft waartoe hij is opgeleid.

Vanuit de literatuurstudie is de bovenstaande conclusie ondersteund. Vanhoof & Van Petegem geven reeds aan dat de doeltreffendheid van een school mede bepaald is door het beleidsvoerend vermogen (2017). Leerkrachten geven meerdere opties aan die

samen vanuit het beleid aangestuurd kunnen zijn. De kracht van collegialiteit die leerkrachten hier aangeven door in het team te visiteren en door basisdocumenten en cursusmateriaal aan elkaar beschikbaar te willen stellen is eveneens bevestigd vanuit de literatuur (Heijmans & Creemers, 2014).

5.2.2. Conclusie deelvraag 2: Reality – huidige situatie:

Welke ondersteuningsinterventies zijn nu al door ervaren leerkrachten in de werkomgeving of buiten de werkomgeving ervaren?

Uit de resultaten in de huidige situatie blijkt dat leerkrachten vaak individueel werken met een eigen structuur en niet samen (tabel 4.3). In de onderzoeksschool heerst een rivaliserend karakter onder een deel van de collega's. Leerkrachten met meer dienstjaren geven aan geen ondersteuning gekregen te hebben bij aanvang van de baan (bijlage 2). De leerkrachten geven aan dat ondersteuning naar klasmanagement en begeleiden van leerlingen in moeilijke omstandigheden een gemis is in de school, dit zou meer samen kunnen gebeuren (Ingersoll & Strong, 2011) (tabel 4.2, R2, R3 – tabel 4.3, R3, R4 – tabel 4.5, R3, R4 – tabel 4.6, R4). Overleg gebeurt kort op een informele basis, deze overlegmomenten gaan vaak over negatief gedrag (Dweck, 2018). Schoolafspraken zijn soms onduidelijk, de school zelf is de afwezige, gemaakte afspraken zijn niet altijd opgevolgd door het beleid zelf. Voor startende collega's is te weinig hulp, er is te weinig aandacht voor klassituaties. De groei op het pedagogisch handelen in de lespraktijk is nog niet aanwezig. Feedback op sterktes is niet gegeven, echter hoe sneller je baantevredenheid ervaart, hoe sneller eigenaarschap en hoe beter de lessen gaan (Rook, 2007)(tabel 4.3 R3, R4 – tabel 4.4, R1, R4 – tabel 4.5, R5).

Leerkrachten ervaren op schoolniveau een grote lacune. Hieruit kan men concluderen dat begeleiding in de school geen meerwaarde is voor de starter. Een goed beleid voor de startende leerkracht en alle leerkrachten dient uitgestippeld te zijn. Ondanks de aanwezigheid van een ondersteunende werkgroep op scholengroep niveau voor frisse jonge leerkrachten voelt de leerkracht in de onderzoeksschool dit niet doorstromen tot op leerkracht niveau. Leerkrachten geven aan dat ondersteuners uit de scholengroep nog vaak individueel bezig zijn gericht op vlak van leerling noden. Algemeen kan men stellen dat de leerkracht in de onderzoeksschool een vrij negatief beeld heeft. De literatuur geeft aan dat als men zich positief ondersteund voelt dat dit zorgt voor meer overleg tussen alle betrokkenen. Men ervaart hierdoor meer eigenschap en voelt zich beter, de werkomgeving voelt stimulerend aan (Pameijer, et al., 2010).

5.2.3. Conclusie deelvraag 3: Resources - Krachtbronnen:

Welke ondersteuningsinterventies zijn er ter beschikking in de werkomgeving?

Uit dit onderzoek blijkt dat de voornaamste krachtbron de leerkracht zelf is (tabel 4.4). Leerkrachten ervaren veel collegialiteit. Collega's met een hoog empathisch vermogen die op natuurlijke wijze contact legen met nieuwe starters, gaan uit eigen initiatief langs bij hen, om basismateriaal samen te gebruiken of aan te bieden (Struyve, 2019). Positieve feedback van leerlingen geeft de leerkracht een goed gevoel. Ook wanneer collega's zich positief uiten naar elkaar ervaart de collega een boost in zijn welbevinden. De helft van de respondenten geeft aan dat een transparante vakgroep werking die enkele keren per jaar samenkomt het teamwork bevordert. Respondenten die op de school reeds een moeilijk parcours ervaren hebben en die met uitval te kampen hebben gehad, vinden het moeilijk om positieve krachtbronnen te benoemen. Deze geven aan dat dit mogelijk te maken heeft met voorgaand beleid dat meer dan afwezig was (Spitteler & Buijs, 2013). De leden uit de onderzoeksschool melden dat er sinds enkele maanden een nieuwe directeur is en dat ze daardoor de hoop koesteren op beterschap.

5.2.4. Conclusie deelvraag 4: Options – Mogelijkheden.

Welke ondersteuningsinterventies zijn volgens ervaren leerkrachten haalbaar om autonomie te vergroten bij startende leerkrachten?

Uit dit onderzoek komen heel wat opties, waarvan leerkrachten denken dat deze uitvoerbaar zijn in de onderzoeksschool (tabel 4.5). Zo denken zij aan duidelijke richtlijnen en een duidelijke structuur voor zowel leerkracht als voor de leerling. Deze structuur hebben leerkrachten en leerlingen nodig om samen optimaal te kunnen functioneren. Ontbreken van structuur zorgt voor frustratie en demotivatie bij leerkrachten (Bergen & Veen, 2004). Dit blijkt uit de vraag naar feedback van de respondenten (tabel 4.3 R3, R4 – tabel 4.4, R1, R4 – tabel 4.5, R5). Personeelsbeleid bevat onboarding door begeleiding en evaluatie, deze moet eveneens de werkomgeving kunnen stimuleren (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Het algemeen beleid van een school is belangrijk voor de leerkracht, dit is niet gelijk aan personeelsbeleid. Dit heeft volgens mij duidelijke verschillen. Eveneens is dit bevestigd in de literatuur (Jehaes & Van Den Broeck, 2017 ; Spitteler & Buijs, 2013).

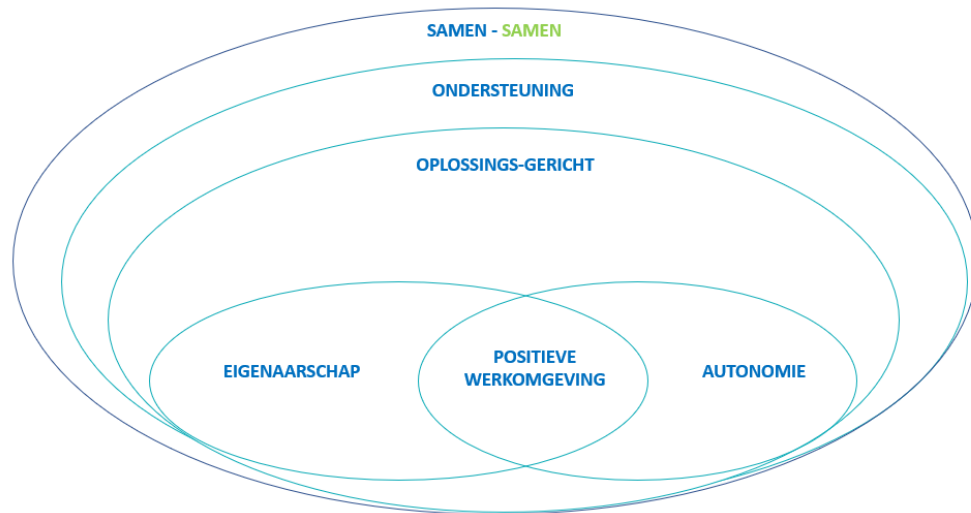
Leerkrachten geven aan dat stimuleren van communicatie, **samenwerken** en overleg binnen de school beter kan, maar dat dit op beleidsniveau aangestuurd kan worden (Vanhoof & Van Petegem, 2017) (tabel 4.3, R1, R5 – tabel 4.4, R4 – tabel 4.5, R2, R4). Ze hebben de hoop dat dit met de nieuwe directie beter gaat. Transparantie is in de school belangrijk, zodat men **samen** als één team werkt zonder rivaliteit. Overleg rond klasmanagement, basistips en inspiratie rond omgang met moeilijke leerlingen kan men **samen** in een basisdocument per vakwerkgroep aanmaken. Uit dit onderzoek blijkt eveneens dat leraren vinden dat in de opleiding als leerkracht meer aandacht moet besteed worden aan klasmanagement (tabel 4.2, R2, R3 – tabel 4.3, R3, R4 – tabel 4.5, R3, R4 – tabel 4.6, R4). Dit voornamelijk in de omgang met leerlingen uit een verschillend socio-economisch milieu. Ook meerdere bijscholingen zouden hierop kunnen inspelen. Een onboarding-leerkrachtcoach die intensiever aan klasbezoeken doet en feedback gesprekken heeft, boven op de informele gesprekken kan deze lacune opvangen (tabel 4.5, R5).

5.2.5. Conclusie Hoofdvraag

5.2.5.1. Toelichting theoretisch model.

Vooraleer het antwoord op de hoofdvraag te formuleren, worden de kleuren groen en blauw toegelicht, die u doorheen dit onderzoek in de tabellen en de voorgaande conclusies terugvindt. Het kleur groen is genomen omdat het een duidelijk 'Go' signaal geeft, het heeft een positieve connotatie, zoals een groen licht. Het slaat op de respondent die ervoor kan/mag gaan, omdat dit binnen zijn mogelijkheden ligt (autonomie en eigenaarschap). Blauw wil aangegeven dat ondersteuning mede door het beleid kan aangestuurd worden. Deze kleuren zie je afwisselend terugkeren, hieruit kan opgemaakt worden dat ze voor **beide partijen belangrijk zijn**. Door twee kleuren te gebruiken wordt duidelijk doorheen de antwoorden in dit onderzoek dat er voornamelijk **samen** naar een bepaald doel kan gewerkt worden. In deze optiek is er aan mijn theoretisch model een extra ovaal toegevoegd die rondom de kernwoorden staat (Figuur 5-1 Theoretisch model, ondersteuningsaanpak voor leerkrachten (De Beul, 2020)). Het woord samen, opzettelijk in twee kleuren naast elkaar, betekend dat beide partijen samen aan een goede positieve werkomgeving kunnen werken. Een positieve werkomgeving die vanuit autonomie kan groeien naar eigenaarschap. De ovaal 'oplossingsgericht' is los van ondersteuning geplaatst. Dit omdat oplossingsgericht werken naar mijn opinie een middel is tot ondersteunen. Ondersteuning ligt aan de basis

van samenwerken en kan in vele vormen optreden, daarom staat deze ovaal tussenin. De titel van het theoretisch model is eveneens aangepast, **samen** in een ondersteuningsaanpak voor leerkrachten.



Figuur 5-2 Theoretisch model, Samen in een ondersteuningsaanpak voor leerkrachten (De Beul, 2020)

5.2.5.2. Conclusie Hoofdvraag: Will, wat kan en wil ik aanbieden om het gezamenlijk doel te bereiken

Welke ondersteuningsinterventie wil de ervaren leerkracht aanbieden aan de startende leerkrachten om de autonomie te vergroten en zo een stimulerende werkomgeving te creëren om uitstroom tegen te gaan (Verdoorn, 2014)?

De respondenten geven aan er samen voor te willen gaan (tabel 4.6). Er zijn vier eindvoorstellen geformuleerd. Een maandelijks tien-minutengesprekje samen met collega's voeren. Een digitaal leerplatform/ schoolforum opstellen in de school waar iedere leerkracht kan delen en nemen. Een vademecum opmaken met de vakgroep, dat aan alle collega's kan aangeboden worden. En als leerkracht klaarstaan voor leerkrachten uit je vakwerkgroep om aan te reiken wat nodig is. Uit de kleuren groen en blauw die in deze tabel 4.6 duidelijk aanwezig zijn, kan de conclusie gemaakt worden dat best **samen** aan deze ondersteuning gewerkt kan worden wil men een positief resultaat bereiken.

5.2.6. Conclusie eindvraag naar aanleiding van actief luisteren.

Heeft u het gevoel dat u nog iets wil toevoegen aan dit interview waarvan u denkt dat dit belangrijk is voor het onderzoek?

Heeft u alles kunnen zeggen zoals u het wou, is dit door mij goed geparafraseerd?

De respondenten geven aan goed gehoord te zijn (den Otter, 2015) (tabel 4.7). De samenvatting is steeds goed geformuleerd. Ze voelden zich hierdoor gewaardeerd (Cauffman & van Dijk, 2011 ; Kim Berg & Szabó, 2018). Eén respondent (20%), geeft aan te willen melden dat ze het gevoel heeft niet gehoord of gesteund te zijn door de directie. Ze ervaart dat de directie onvoldoende achter het team staat als het op handelen naar leerlingen gaat. Dit zorgt voor frustratie bij leerkrachten. Eén respondent (20%) geeft aan niet goed te weten hoe het er nu aan toegaat met de nieuwe directie. De respondenten geven aan dat er vernieuwingen komende zijn waar nog niet over geoordeeld kan worden. Hun antwoord kan een stukje gekleurd zijn door ervaringen met het vorige beleid. Er is getracht om te antwoorden naar best vermogen.

5.3. Discussie:

Een omgeving creëren waar de startende leerkracht zich volwaardig gesteund voelt, zodat hij de school niet vroegtijdig verlaat, moet voldoen aan meerdere voorwaarden. Een beleid dat een doorzichtige structuur aanbiedt voor leerlingen en leerkrachten, met expliciete verwachtingen en met voldoende autonomie voor de leerkracht, lijkt één van die voorwaarden die uit dit onderzoek naar voor komt (Spitteler & Buijs, 2013). De ervaren leerkracht geeft vanuit zijn expertise aan dat er nood is aan loopbaan, professionele en vooral persoonlijke ondersteuning. Er is in mijn opinie nog te vaak gedacht dat theorie wel online of in boeken te vinden is. En dat klopt. Maar hoe vertaal je deze informatie naar de context specifieke complexe praktijksituatie? Deze informatie moet men kunnen implementeren binnen de ingewikkelde klassituatie die er afhankelijk van de omgevingsfactoren op elk ogenblik anders kan uitzien (Covey, 2010). Het is precies daar waar nieuwe kennis ontstaat. Alleen iemand die geleerd heeft deze theorie te implementeren, door ervaring of door professionele verdieping ervan, kan zorgen voor transformatie (Avalos, 2011). In de literatuurstudie blijkt, uit het model van Pierce et al. (2003), dat controle op het werk, werkcompetent voelen en persoonlijkheid in het werk leggen, de belangrijkste pijlers zijn voor psychologisch eigenaarschap. Eigenaarschap is volgens Deci & Ryan één van de drie basisbehoeften in het welbevinden (2000). Naar

mijn opinie is het belangrijk dat de leerkracht zich kan toespitsen op zijn kernopdracht. Dat de leerkracht zijn collegialiteit aanbiedt als ondersteuning voor de startende leerkracht is heel normaal: dit bevordert tevens de positieve werksfeer (Heijmans & Creemers, 2014).

5.4. Praktische opbrengst.

Eén van de opbrengsten, bekomen van een onboarding-leerkrachtcoach, in dit onderzoek leidt ertoe, dat men naar mijn opinie een aanbeveling kan doen zowel naar de onderzoeksschool als naar scholen in het algemeen. Mogelijk hebben scholen reeds een gelijkaardige functie, maar staat deze eventueel nog te ver van de leerkracht in het algemeen. Dit blijkt althans uit dit onderzoek. Het is naar mijn mening belangrijk om te luisteren naar de experts op dit vlak, namelijk de leerkrachten met ervaring en de leerkrachten die het beroep vroegtijdig hebben verlaten.

Wat mijns inziens beter kan in dit onderzoek, mits meer tijd, is een grotere groep respondenten bevragen. Eveneens kan men peilen naar de mening van het beleid om zo na te gaan hoe groot de invloed van het beleid is op uitval van leerkrachten.

De GRROW-methode is een geslaagde keuze gebleken en geeft een duidelijk resultaat. Voor de uitvoering van de vragen zou men bij het opstellen meer gericht moeten vragen. Door gebruik te maken van het diepte-interview is de respondent voldoende gehoord en krijgt hij hierdoor eigenaarschap, maar krijg ik als onderzoeker ook heel wat informatie die niet relevant is voor het onderzoek, waardoor er heel wat tijdsverlies optreedt.

5.5. Aanbeveling tot vervolgonderzoek

Het beleid van een school heeft nog veel groeikansen, een vervolgstudie naar de soort groeikansen en aanpak ervan, kan men vanuit dit onderzoek aanraden.

Een uitgangsvraag zou kunnen zijn, ‘welke ondersteuning heeft een leerkracht beleidshalve nodig om binnen zijn baan optimaal te kunnen blijven functioneren?’. Dit zou men op cyclische basis kunnen aanraden, gezien de maatschappij sterk veranderd en dit invloed heeft op de bevolking en zo ook op het onderwijs. De beleidswijze in de school moet men meenemen. Uit dit onderzoek is duidelijk dat ook hier een aanzienlijke factor weegt op uitvallen van startende leerkrachten. De uitkomst hiervan zou kunnen leiden tot bijsturing van de functie als onboarding-leerkrachtcoach, zodat deze hedendaags blijft.

Men zal toekomstgericht moeten nagaan of de implementering van de functie zijn doel bereikt en het beoogde resultaat heeft. Namelijk, samen zorgen voor meer ondersteuning

Als men de belanghebbende termen, naar mijn opinie, uit dit praktijkonderzoek samen zet in een 'wordle', zou onderstaande woordwolk de ideale school maken. De school met als naam, #HierWillkBlijvenWerkenSchool, die kan bijdragen aan minder uitval van



Figuur 5-3: #HierWillkBlijvenWerkenSchool

Bibliografie

- Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. Retrieved from Teaching and teacher education 27(1), 10-20: [http:// dx.doi.org/10.1016 /j.tate.2010.08.007](http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007)
- Baker, D. P. (2014). *The schooled society. The educational transformation of global culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Bannink, F. (2013). *Oplossingsgerichte vragen, handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson Benelux B.V. .
- Ben-Peretz, M. &. (2009). International perspectives on veteran teachers: introduction. *Teachers and Teaching*, 15 (4) , pp. 403 - 408.
- Bergen, T., & Veen, K. (2004). *Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwing: Waarom is het zo moeilijk?*
- Biesta, G. (2011). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.
- Bohlmeijer, E., Bolier, L., Westerhof, G., & Walburg, J. (2013). *De Sterke-kanten-benadering: Persoonlijke Kwaliteiten als Hefboom voor Verandering*. Amsterdam: Boom.
- Caluwé De, L. (2012). Veranderen in kleuren. In M. Witte De, J. Jonker, M. Vink, & (red.), *Essenties van verandermanagement* (pp. 167-190). Deventer: Kluwer.
- Candela, A. G. (2019). *Exploring the Function of Member Checking*. Missouri-St. Louis: University of Missouri-St. Louis.
- Cauffman, L., & van Dijk, D. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Caza, B., & Caza, A. (2008). Positive Organizational Scholarship: A critical theory perspective. *Journal of Management Inquiry* 17(1), pp. 21-33.
- Clement, J. (2015). *Inspirerend coachen. De kunst van dynamisch en uitdagend communiceren*. 22ste druk 2019. Tielt: Jef Clement & Lannoo.
- Corcoran, J., & Pillai, V. (2009). A review of the research on solution-focused therapy. *British Journal of Social Work*, 39(2), pp. 234-242.

- Covey. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Nederland: Business Contact.
- Crevits, H. (2018). Uitval jonge leerkrachten - maatregelen. Antwoord op schriftelijke parlementaire. Brussel, België.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and teaching: theory and practice* 15 (4), pp. 411-457.
- De Beul, A. (2020). *Samen naar een ondersteunende aanpak voor startende leerkrachten. Onderzoek om startende leerkrachten beter te ondersteunen en uitval te verminderen*. Vrasene: De Beul.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- De Vlaming, W. (2016, 01 03). *De coachende onderzoeker*. Retrieved from PlatformPraktijkontwikkeling.nl: <https://plpo.nl/2016/01/03/de-coachende-onderzoeker/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11.
- DeJong, P., & Berg, I. (2015). *De kracht van oplossingen*. Amsterdam: Pearson Benelux B.V.
- DeKnegt, K. (2019, 2 24). *Reflecteren met het IJsbergmodel*. Retrieved from [www.karindeknegt.nl](https://www.karindeknegt.nl/reflecteren-met-het-ijsbergm): <https://www.karindeknegt.nl/reflecteren-met-het-ijsbergm>
- DeMorgen. (2018, Mei 9). *Bijna helft leerkrachten secundair onderwijs stopt binnen de vijf jaar*. Retrieved from Demorgen.be: <https://www.demorgen.be/nieuws/bijna-helft-leerkrachten-secundair-onderwijs-stopt-binnen-de-vijf-jaar~b4bcdad0/>
- den Otter, M. (2015). *TIBtools - Voicing, geef kinderen een stem*. Dordrecht: Instondo.
- Departement gezondheid en welzijn, .. (2019, 01 14). *Paradigma's*. Retrieved from participatiefpraktijkonderzoek.be: <http://participatiefpraktijkonderzoek.be/paradigmas/>
- Dweck, C. (2018). *Mindset, Verander je manier van denken om je doelen te behalen*. Amsterdam: SWP Uitgeverij B.V. .

- Ende van den, T. (2011). *Waarden aan het werk. Over kantelmomenten en normatieve complexiteit in het werk van professionals*. Amsterdam: SWP.
- Furman, B., & Ahola, T. (2002). *The twin star book. A solution-focused approach to improving the psychosocial environment of the work place*. Helsinki: Helsinki Brief Therapy Institute.
- Furman, B., & Ahola, T. (2009). *Reteaming: oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Gerritsen, M. (2013). *Duidelijke taal - Praktische tools voor effectieve communicatie op de werkvloer*. Nederland: Concept Uitgeefgroep.
- Gingerich, W. J., & Eisengart, S. (2000). Solution-focused brief therapy: A review of the outcome research. *Family Process* 39(4), 477-498.
- GO!PRO. (2019). *De modernisering van het secundair onderwijs*. Retrieved from GO! PRO kennisplatform voor de GO! professional: <https://pro.go.be/beleidsthemas/modernisering-secundair-onderwijs>
- Golafshani, N. (2003). *Understanding reliability and validity in qualitative research. The qualitative report*, 597-607.
- Goodson, I. (2000). 'Social histories of educational change'. *Journal of Educational Change* 2(1), 1-26.
- Goulston, M. (2010). *Luisteren loont!* Schiedam: Mainpress B.V.
- Heijmans, J., & Creemers, M. (2014). *Van Eiland naar WIJland , Collegiaal leren in de praktijk*. Helmond: Uitgeverij OMJS i.s.m. Stichting de Brink.
- Howitt, D. (2010). Qualitative interviewing. In G. Van Hove, L. Claes, & (Eds), *Qualitative Research and Educational Sciences: A Reader about Useful Strategies and Tools* (pp. 77-108). Harlow: Pearson.
- Huber, M., & Muijs, D. (2010). *School leadership effectiveness: the growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils*. Oxford.: GB. Springer. .
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research.*, 81, 201-233.

- Jehaes, A. (2018). *Veerkrachtig voor de klas*. Brussel: Politeia.
- Jehaes, A., & Van Den Broeck, K. (2017). *Mijn werkbalans (Handleiding+kaartjes met vragen), Tool voor loopbaancoaches, HRM-ers, leidinggevenden en medewerkers*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne" professionaliteit van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en lerarenopleiding.
- Kim Berg, I., & Szabó, P. (2018). *Oplossingsgericht coachen*. Zaltbommel: Uitgeverij thema.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard business school press.
- Larock, Y., & Van der Heijden, F. (2016). Oplossingsgericht coachen van schoolteams. *Impuls* 47(1), 10-20.
- Lencioni, P. (2009). *De vijf frustraties van teamwork*. Nederland: Business Contact.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. . *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20, 547-567.
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early Career Teacher Professional Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*., pp. 34, 95-113.
- McNamee, S. (2006). Appreciative evaluation in an educational context: Inviting conversations of assessment and development. In D.M. Hosking & S. McNamee (Eds.), *The Social Construction of Organization*. . Slovenia: Liber and Copenhagen Business School Press.
- OECD. (2014a). How old are the teachers? Education indicators in Focus. *Paris: OECD Publish*, No 20°.
- OECD. (2019). The lives of teachers in diverse classrooms, . *OECD Education working papers* , No. 198.

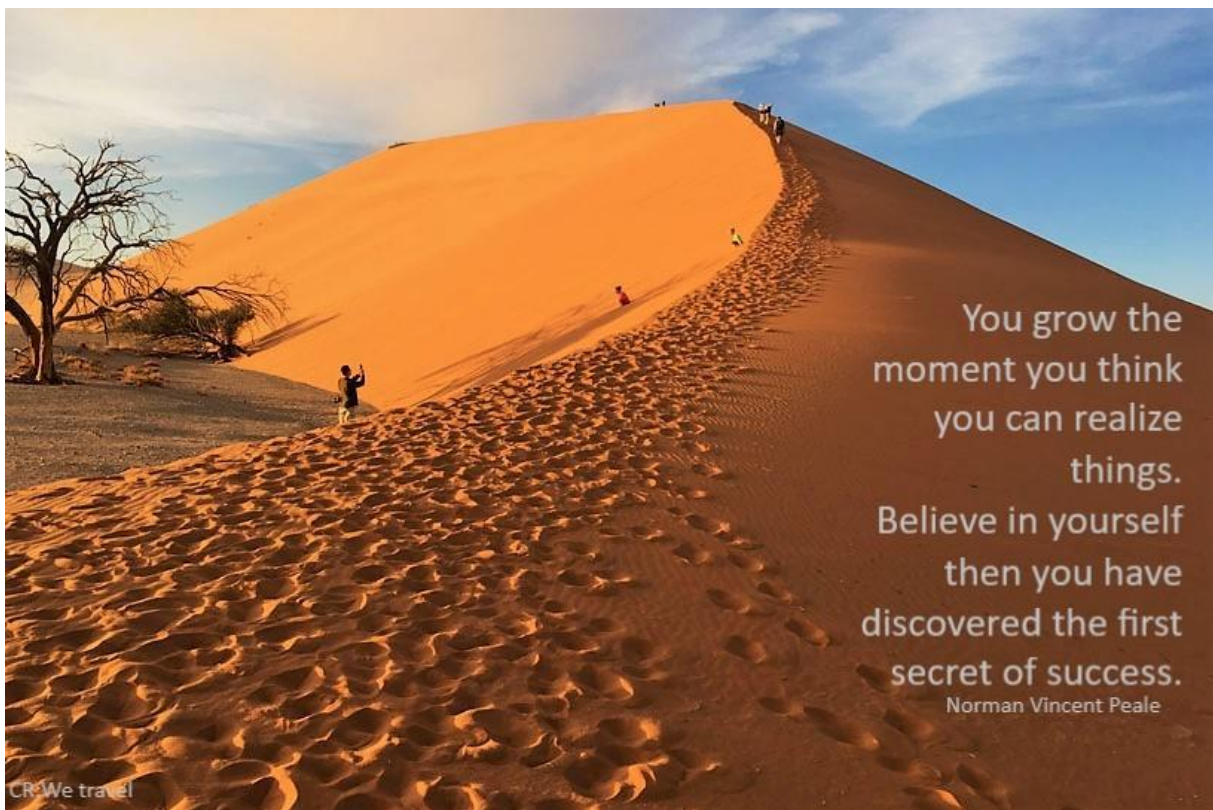
- onderwijs, M. v. (2019). *Vlaams onderwijs in cijfers 2018 2019*. Brussel: Vlaams ministerie van onderwijs.
- Onderwijsinspectie. (2020, 01 06). *Onderwijsinspectie*. Retrieved from Onderwijsinspectie.be: <https://www.onderwijsinspectie.be/>
- Pameijer, N., van Beukering, T., Van de Veire, H., de Lange, S., & Schulpen, Y. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe!* Leuven: Acco.
- Pierce, J., Kostova, T., & Dirks, K. (2003). The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research. , . . *Review of General Psychology*: 7(1), 84-107 , doi: 10.1037/1089-2680.7.1.84 .
- Quick, E. K., & Gizzo, D. P. (2007). The "doing what works" group: A quantitative and qualitative analysis of solution-focused group therapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 18(3), pp. 65-84.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). '*Teacher Change*'. *Handboek of Research on Teaching (4th. Edition)*. (pp. 905 – 947): . Washington, DC: American Educational Research Association.
- Roelandt, A., & Van Den Eynde, I. (2019, Januari 9). *HLN*. Retrieved from HLN.BE: <https://www.hln.be/nieuws/binnenland/onderwijs/-een-torenhoog-imagoprobleem-steeds-minder-studenten-willen-leraar-worden~aa2d8df2/>
- Rook, G. (2007). *Psychologisch eigenaarschap en de factoren die er gerelateerd aan zijn. (Masterthese)*. Twente: Universiteit van Twente.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2008). *Educational Research: The educationalization of social problems*. . Dordrecht: Springer Science & Business Media Press.
- Spitteler, J., & Buijs, R. (2013). *De mooiste weg. Naar leren en leiderschap in het onderwijs*. Helmond: Uitgeverij OMJS i.s.m. Stichting de Brink.
- Stassijns, J. (2020, februari 27). *Gazet van antwerpen*. Retrieved from GVA.BE: https://www.gva.be/cnt/dmf20200226_04866414/antwerpse-leerkracht-op-de-koffie-bij-ben-weyts-het-blijft-een-prachtig-beroep-maar-er-moet-dringend-iets-veranderen
- Stein, M., & Christiansen, L. (2010). *Successful Onboarding. Strategies to Unlock Hidden Value Within Your Organization*. Europe: Mcgraw-Hill Education.

- Struyve, C. (2019, 6 11). *Waarom leraren beter in team werken*. Retrieved from [www.klasse.be: https://www.klasse.be/182229/samenwerken-loont-leraren-onderwijs-team/](https://www.klasse.be/182229/samenwerken-loont-leraren-onderwijs-team/)
- 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.
- Van den Berg, D. (2014). *Jezelf zijn. Over autonomie in het onderwijs*. Apeldoorn: Garant.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel. .
- Van Hove, G., & Claes, L. (2011). *Qualitative Research and Educational Sciences: A Reader about Useful Strategies and Tools*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Van Swet, J., & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoek in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2006). *Peilijlen naar succesvol schoolbeleid. Praktijkboek voor de beleidseffectieve school*. Mechelen: Wolters Plantijn.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid. Praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven: Acco.
- Vergeer, F. (2001). *Autonomie en Welbevinden: Een onderzoek naar de relatie tussen autonoom handelen van leerlingen en hun welbevinden op school (Proefschrift)*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Visser, C., & Schlundt Bodien, G. (2008). *Paden naar oplossingen: De kracht van oplossingsgericht werken*. Schiedam: JustInTime Books.
- VIVO. (2020, 02 03). *Emotionele belasting*. Retrieved from Waardevol werk.: <https://www.waardevolwerk.be/emotionele-belasting>
- Vlaamse-overheid. (2016). *Vlaams Onderwijs in cijfers 2015-2016*. Brussel: Vlaamse Overheid.
- Vlaamse-overheid. (2019). *Vlaams onderwijs in cijfers 2018-2019*. Brussel: Vlaamde overheid.

Whitmore, S. J. (2002). *Coaching for Performance: GROWing People, Performance and Purpose'*. Engeland: Nicolas Brealey.

BIJLAGEN:
**Samen naar een ondersteunende aanpak voor startende
leerkrachten.**

Onderzoek om startende leerkrachten beter te ondersteunen en uitval te verminderen.



An De Beul (3704807) Student Master EN Fontys hogeschool - cohort 2018 - 2020
Begeleiders studiegroep Bergen op Zoom: Peter Laros & Emilie Groot-Ketelaar
Begeleider werkplek: Tom Mertens

Inhoud

1. Bijlage 1: Toelichting van telefonisch contact.....	3
2. Bijlage 2: Survey	3
2.1. Begeleidend schrijven bij het survey formulier	3
2.2. SURVEY formulier	4
3. Bijlage 3: Leidraad diepte-Interview op basis van GRROW-methode (Clement, 2015).	11
3.1. Bijlage: topics.	11
3.2. Bijlage Deelvraag: vragenlijst Goal.....	12
3.3. Bijlage deelvraag: vragenlijst Reality.	13
3.4. Bijlage deelvraag: vragenlijst. Resources.	13
3.5. Bijlage deelvraag: vragenlijst Options.....	14
3.6. Bijlage Hoofdvraag: vragenlijst Will.	14
4. Bijlage 4: onderzoeksontwerp.	15
5. Bijlage 5: De 7 Coachingsvaardigheden in combinatie met GRROW (Clement, 2015).	16
6. Bijlage 6: Cirkel van invloed en betrokkenheid.....	16
7. Bijlage: 7 eigenschappen van leiderschap (Covey, 2010).	17
8. Bijlage 8: Leiderschapsstijlen (Nieuwenhuis, 2003-2010).	18
Bibliografie	19

1. Bijlage 1: Toelichting van telefonisch contact.

Volgende stappen worden kort toegelicht.

- Doel van het onderzoek extra toelichten.
- Waarborgen van de anonimiteit van het onderzoek.
- Correcte contact gegevens van de respondent nakijken.
- Informatief en kennismakend doel van de survey uitleggen.
- Verloop van het diepte-interview bespreken. Toelichting waarom de keuze voor de GRROW-methode te gebruiken wordt gemaakt.
- De verschillende stappen van de GRROW-methode toelichten.
- Toelichten dat de verschillende stappen van de GRROW-methode resulteren in de onderzoeksvragen en dusdoende antwoord voorzien in het onderzoek.
- Melden dat het resultaat van het onderzoek door de respondenten kan worden gelezen.
- Navragen of er vragen zijn over de werkwijze van het onderzoek.

2. Bijlage 2: Survey

2.1. Begeleidend schrijven bij het survey formulier

Hoi Collega,

In bijlage kan je de link vinden voor de vragen van mijn praktijkgericht onderzoek naar ondersteunende handelingen die startende leerkrachten kunnen helpen.

Het beantwoorden zal max 5 min duren.

Op deze wijze heb je alvast enig idee waar het interview over zal gaan in de tweede fase. Zoals ik reeds in ons telefoongesprek met jou besprak zal dat interview gedaan worden via de GRROW-methode van Jef Clement. Mocht je zin hebben om deze methode al eens te bekijken. Het is echter geen must. Zoals ik reeds melde is alles wat er in het interview gezegd wordt het juiste antwoord, het gaat hier immers om jouw mening rond ondersteuning.

Ik wil er ook hier nog eens op benadrukken zoals ik aan de telefoon reeds deed dat alle antwoorden volledig anoniem blijven, alsook de interviews.

Het is de bedoeling dat we vanuit ons eigen handelen mogen communiceren zonder remmingen.

Alvast heel erg bedankt

2.2. SURVEY formulier



Ondersteuningsgerichte handelingen voor startende leerkrachten?

Beste collega, ik sprak jou reeds eerder aan om mee te werken aan mijn praktijkonderzoek rond ondersteuningsgerichte handelingen. Fase 1 (5min)
Onderstaande vragen gaan na op welke wijze je reeds in aanraking gekomen bent met ondersteuningsgericht handelen.

Vraag 1

Hoeveel ervaring heeft u in het onderwijs?

Korte antwoordtekst

Vraag 2

Hoeveel ondersteuning kreeg je bij aanvang van je schoolloopbaan?

- ☐ geen
- ☐ onvoldoende
- ☐ matig
- ☐ voldoende
- ☐ meer dan voldoende

Vraag 3

Ik kreeg ondersteuning van aan het begin van mijn schoolloopbaan?

- ☐ leerkrachten
- ☐ zorgcoördinator
- ☐ directie
- ☐ CLB-medewerker / of externe organisatie
- ☐ Anders...

Vraag 4

Als het op school eens niet goed gaat dan vind ik steun bij?

- ☐ leerkrachten
- ☐ zorgcoördinator
- ☐ directie
- ☐ CLB-medewerker / of externe organisatie
- ☐ Anders...

Met welke vormen van ondersteuning maakte je reeds kennis?

Tekst lang antwoord

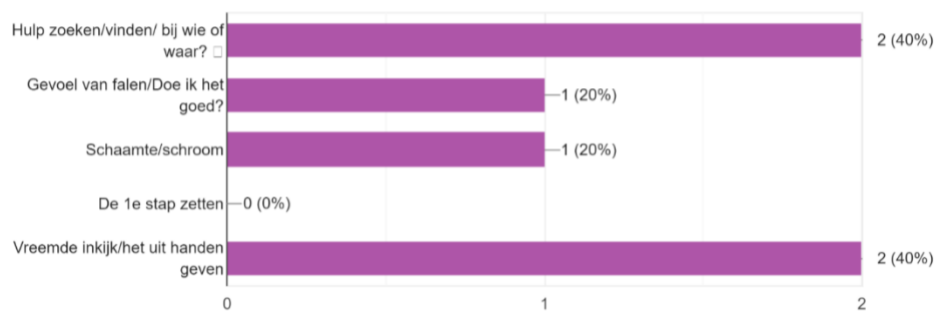
Vraag 5 boven en vraag 6 onder.

Respondenten ervaren het algemeen moeilijk om zelf de eerste stap te zetten om hulp te vragen. Twee respondenten geeft aan zich te schamen of een gevoel van falen te ervaren bij het vragen om hulp. Twee respondenten geeft aan dat het uit handen geven vreemd aanvoelt.

Welke van onderstaande antwoorden sluit het beste bij je aan?

- ☐ Hulp zoeken/vinden/ bij wie of waar? □
- ☐ Gevoel van falen/Doe ik het goed?
- ☐ Schaamte/schroom
- ☐ De 1e stap zetten
- ☐ Vreemde inkijk/het uit handen geven

Welke van onderstaande antwoorden sluit het beste bij je aan?
5 antwoorden



Vraag 7

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk : ik kan in gesprek gaan met een collega.

- ☐ Zeer belangrijk
- ☐ belangrijk
- ☐ redelijk belangrijk
- ☐ enigszinds belangrijk
- ☐ onbelangrijk

Vraag 8

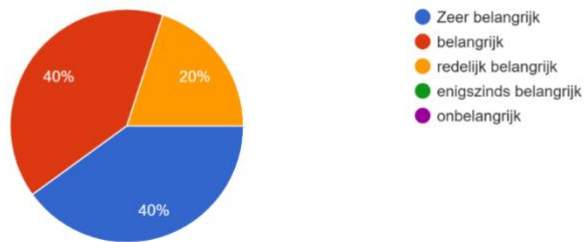
Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk : ik kan in gesprek gaan met de directie.

- ☐ Zeer belangrijk
- ☐ belangrijk
- ☐ redelijk belangrijk
- ☐ enigszinds belangrijk
- ☐ onbelangrijk

Twee respondenten geven te kennen dat een gesprek met de directie zeer belangrijk is. Twee ervan geven aan dat dit belangrijk is en één respondent geeft aan dat redelijk belangrijk te vinden.

Vraag 9

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk : ik kan in gesprek gaan met de directie.
5 antwoorden

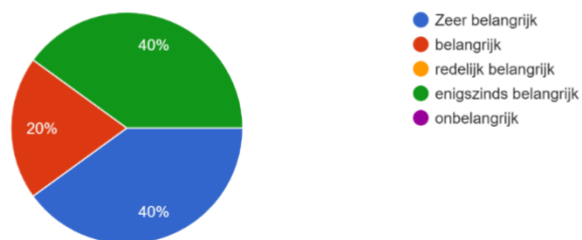


Vraag 10

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk: ik vind het een extra waarde als een collega mijn les visiteert en me feedback - feedforward geeft.

- ☐ Zeer belangrijk
- ☐ belangrijk
- ☐ redelijk belangrijk
- ☐ enigszinds belangrijk
- ☐ onbelangrijk

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk: ik vind het een extra waarde als een collega mijn les visiteert en me feedback - feedforward geeft.
5 antwoorden



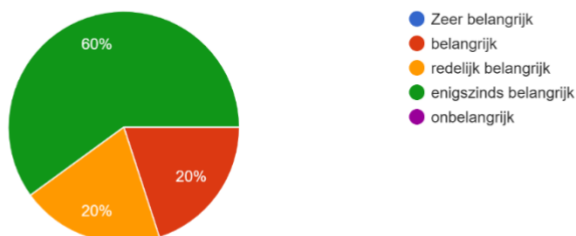
Vraag 11

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk: ik vind het een extra waarde als ik samen met een collega een les kan maken.

- ☐ Zeer belangrijk
- ☐ belangrijk
- ☐ redelijk belangrijk
- ☐ enigszinds belangrijk
- ☐ onbelangrijk

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk: ik vind het een extra waarde als ik samen met een collega een les kan maken.

5 antwoorden



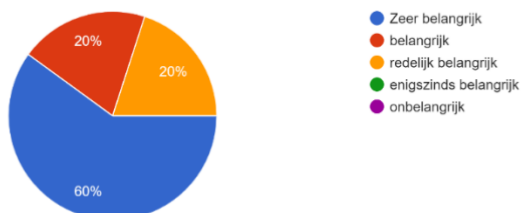
Vraag 12

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk: ik vind het een extra waarde als ik samen van een collega tips en tricks kan uitwisselen.

- ☒ Zeer belangrijk
- ☐ belangrijk
- ☐ redelijk belangrijk
- ☐ enigszinds belangrijk
- ☐ onbelangrijk

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk: ik vind het een extra waarde als ik samen van een collega tips en tricks kan uitwisselen.

5 antwoorden



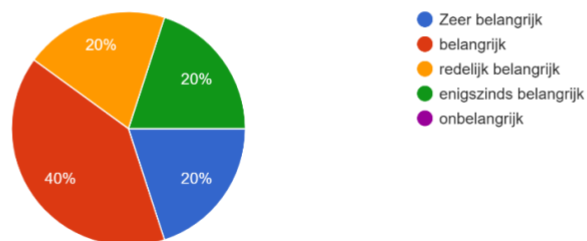
Vraag 13

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk: ik vind het een extra waarde als ik bij een collega mag visiteren;

- ☐ Zeer belangrijk
- ☐ belangrijk
- ☐ redelijk belangrijk
- ☐ enigszinds belangrijk
- ☐ onbelangrijk

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk: ik vind het een extra waarde als ik bij een collega mag visiteren;

5 antwoorden



Vraag 14

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk: ik vind het een extra waarde als ik elk jaar een bijscholing kan volgen.

- ☐ Zeer belangrijk
- ☐ belangrijk
- ☐ redelijk belangrijk
- ☐ enigszinds belangrijk
- ☐ onbelangrijk

Vraag 15

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk: ik vind het een extra waarde als ik één keer in de week een lesoverleg kan hebben met een leraren coach.

- ☐ Zeer belangrijk
- ☐ belangrijk
- ☐ redelijk belangrijk
- ☐ enigszinds belangrijk
- ☐ onbelangrijk

Bij ondersteuning vind ik volgende stelling belangrijk: ik vind het een extra waarde als ik één keer in de week een lesoverleg kan hebben met een leraren coach.

5 antwoorden



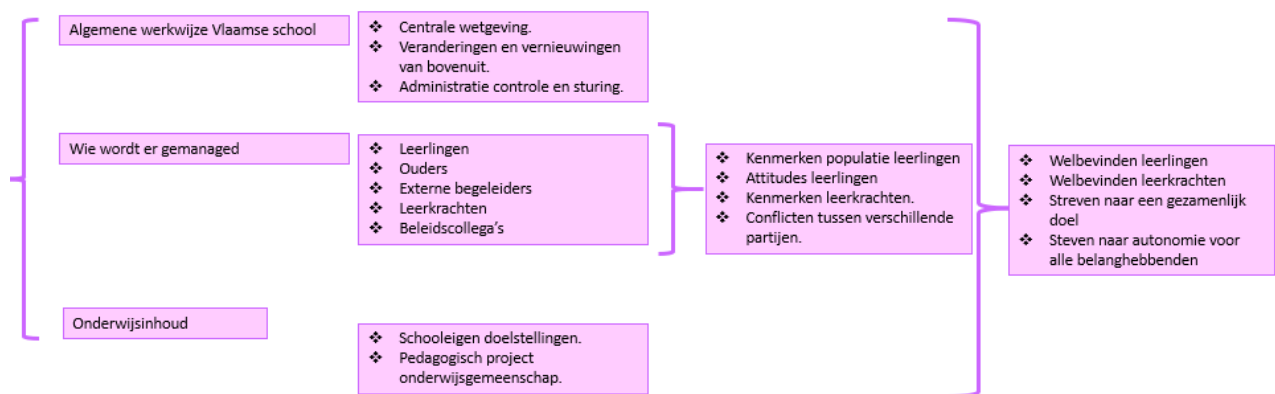
3. Bijlage 3: Leidraad diepte-Interview op basis van GRROW-methode (Clement, 2015).

3.1. Bijlage: topics.

Inleiding.

- ❖ Waardering uiten voor de deelname aan het interview.
- ❖ Doelstelling onderzoek samenvatten en verklaren.
- ❖ Navragen hoe de ervaring was bij de survey.
- ❖ Registratie melden, opname via Teams (corona) en noteren.
- ❖ Anonimiteit en vertrouwelijkheid garanderen.

Functioneren in de school.



Schoolcultuur:

- ❖ Visie
- ❖ Doelgerichte missie ontwikkelen.
- ❖ Schoolklimaat
 - ❖ Samenwerking leerlingen
 - ❖ Samenwerking leerkrachten
 - ❖ Participatie en overleg
 - ❖ Vernieuwing
 - ❖ Openheid

Ervaring in welbevinden:

- ❖ Positieve – negatieve invloeden op welbevinden
- ❖ Werkdruk
- ❖ Ondersteuning
 - ❖ Aanbod
 - ❖ Instanties van ondersteuning
- ❖ Algemene beleving van de werkomgeving

Gevoel van eigenaarschap en competentie versterkend werken, zorgen dat je het gevoel hebt het aan te kunnen. In het water gegoooid worden maar indien nodig weten dat je hulp kan krijgen bij het zwemmen.

Vragen die je kan gebruiken in het GRROW-model “70 Awesome Coaching Questions Using the GROW-model” (McCarthy, 2019) Gezamenlijke doelbepaling gestelde vragen (Clement, 2015, pp. 147-148):

3.2. Bijlage Deelvraag: vragenlijst Goal.

Openingsvragen:

Hoe zou voor jou de ideale start van een nieuwe baan als leerkracht binnen een nieuwe organisatie er voor jou uitzien? Wetende wat je nu allemaal weet, wat zou voor jou ideaal zijn om op te starten waardoor jij je echt competent, gewaardeerd en gedragen zou voelen. Wat zou ervoor zorgen dat jij de job promoot bij anderen als THE MAXX?

Wat zou je graag zien gebeuren bij jouw indiensttreding?

Wat zou de meerwaarde zijn voor jouw job? Voor jezelf? Waar heb je behoefte aan? Vanuit jouw ervaring, waar had jij nood aan?

Wat heb jij gemist bij je opstart (en), de verandering zien?

Hoe ziet de ideale opstart er voor jou uit?

Uitdieping en verkennende vragen:

Beschrijf dit eens concreet? Wat zou jij werkelijk willen, los van wat anderen antwoorden?

Waar kunnen we op korte tijd naar toe werken?

Kan je omschrijven hoe je dit ziet in de toekomst? En wat nog?

3.3. Bijlage deelvraag: vragenlijst Reality.

Welke competentie versterkende ondersteuningsinterventies heb je nu reeds binnen de school?

Wat mis je in hoe het nu loopt, wat zorgt ervoor dat jij je autonoom kan handelen?

Minder eigenaarschap voelt en emotioneel wil afhaken? (doelgericht)

Wat zou je niet meer willen meemaken, wat heeft voor een opstoot van dat negatief gevoel gezorgd? (minder gevoel, ik kan het niet meer aan, ik zou beter een andere job zoeken, ik kan het niet.)

Welk effect heeft dat op de omgeving, je leerlingen, jezelf?

Welke versterkende ondersteuningsinterventie geeft jou meer duidelijkheid en zorgt daardoor voor minder druk, negatief gevoel? (Specifiek naar persoon)

Hoe beleef je dit? Wat is er / ontbreekt er? En wat nog?

3.4. Bijlage deelvraag: vragenlijst Resources.

Welke ondersteuningsinterventies hebben we reeds die ervoor zorgen dat we ons in de job meer gedragen, gerespecteerd, in kennis voelen? Welke ondersteuningsvormen werken competentie verhogend maar worden volgens jou nog onvoldoende/niet gebruikt? Wat moeten we doen om ze wel te gebruiken? Is dit realiseerbaar?

Wat doe je voor jezelf reeds aan ondersteuning die voor jou een beter gevoel (eigenaarschap, competent voelen, capabel gevoel) geven? Dat competentie verhogend werkt? Kunnen anderen hierbij ook baadt hebben? Op welke wijze helpt dit het goed voelen binnen je werk aan te pakken?

Zijn er collega's die competentie uitstralen, waar je naar opkijkt? Bij wie kunnen we observeren? Hoe helpt dit ons?

Welke collega gebruikt ondersteuningsvormen die wij zouden kunnen gebruiken?

Wat doet die collega precies, beschrijf dat eens? Zou jij dat kunnen leren?

Welke talenten heb jij nu al ontwikkeld? Waar voel jij je sterk in? Wat geeft jou veel werkvreugde, maak je een dansje door? Welke van jouw talenten kan jij inzetten om een startende collega competent te laten voelen. En wat nog?

3.5. Bijlage deelvraag: vragenlijst Options.

Nu er zicht is op de realiteit, is de tijd aangebroken om hiermee verder te gaan. We ontdekken oplossingsscenario's en toetsen deze af.

Voorbeeldvragen:

Wat zijn je mogelijke opties? Wat denk je dat een volgend stap kan zijn?

Wat kan de eerste stap zijn? Welke stappen kunnen gezet worden?

Wat denk je dat je moet doen om een beter resultaat te hebben?

Wat kan je nog doen? Wie kan je daar mee helpen?

Wat zou er gebeuren al we niets doen? Wat is daarin het moeilijkste voor jou?

Wat is het beste en slechtste bij deze optie? Als alles mogelijk is, wat zou je dan doen?

Welke aanpak zou verrassen? En wat nog?

3.6. Bijlage Hoofdvaart: vragenlijst Will.

Op het einde van je gesprek komen tot de beslissing. De acties waar de coachee zich wil op committeren. Daar gaan we voor. Laat de coachee deze beslissing herhalen en er zich op committeren.

Voorbeeldvragen:

Hoe ga je het nu aanpakken? Wat denk je nu concreet te doen?

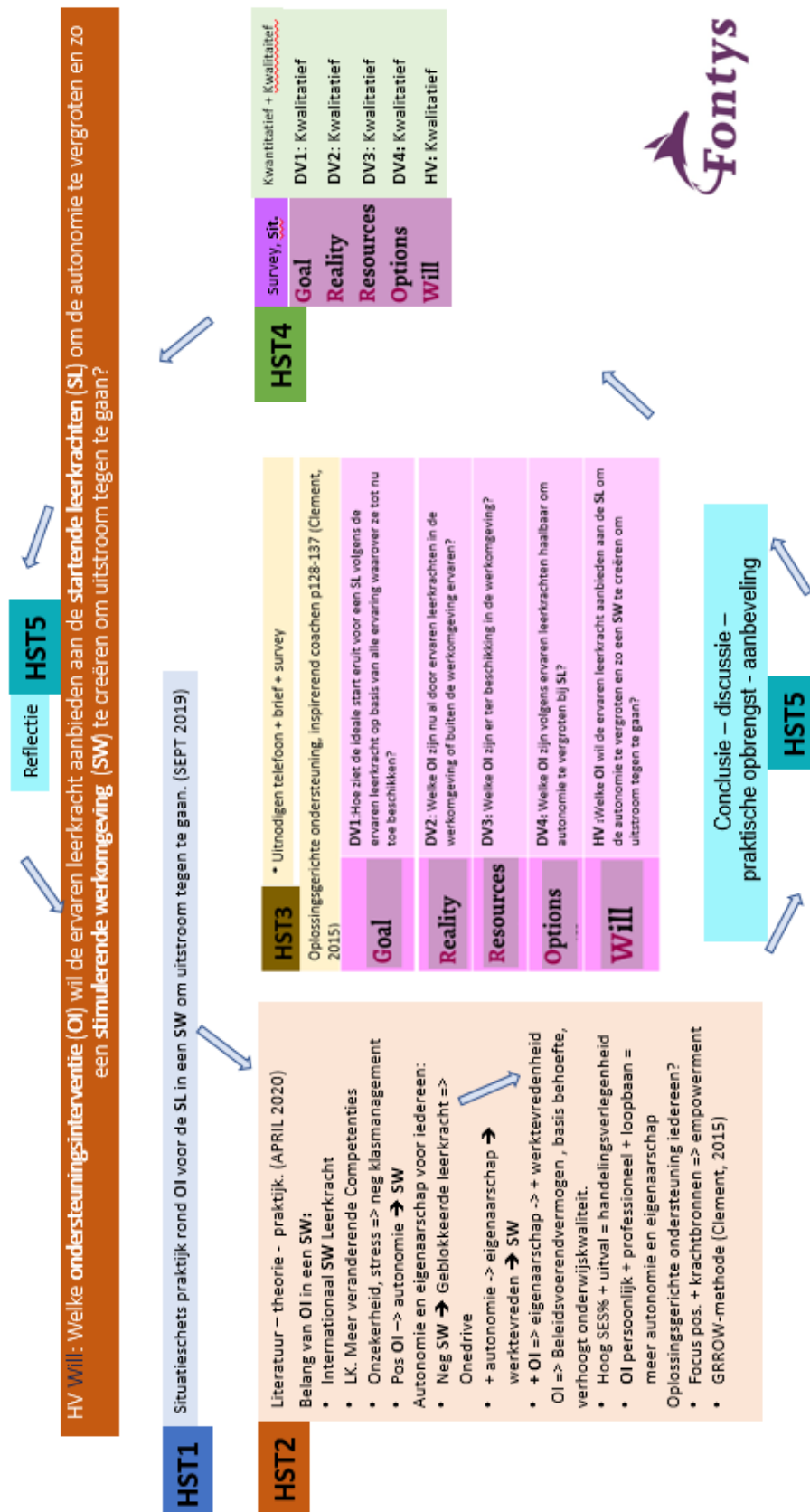
Kan je zeggen hoe je dat nu gaat doen? Hoe zal je weten dat het gelukt is?

Welke obstakels staan er nog in de weg op succes? Welke hindernissen voorwacht je?

Welke ondersteuning heb je nodig om het gedaan te krijgen?

Wat heb je van mij of van iemand anders nodig om dit tot een succes te maken?

4. Bijlage 4: onderzoeksontwerp.



5. Bijlage 5: De 7 Coachingsvaardigheden in combinatie met GRROW (Clement, 2015).



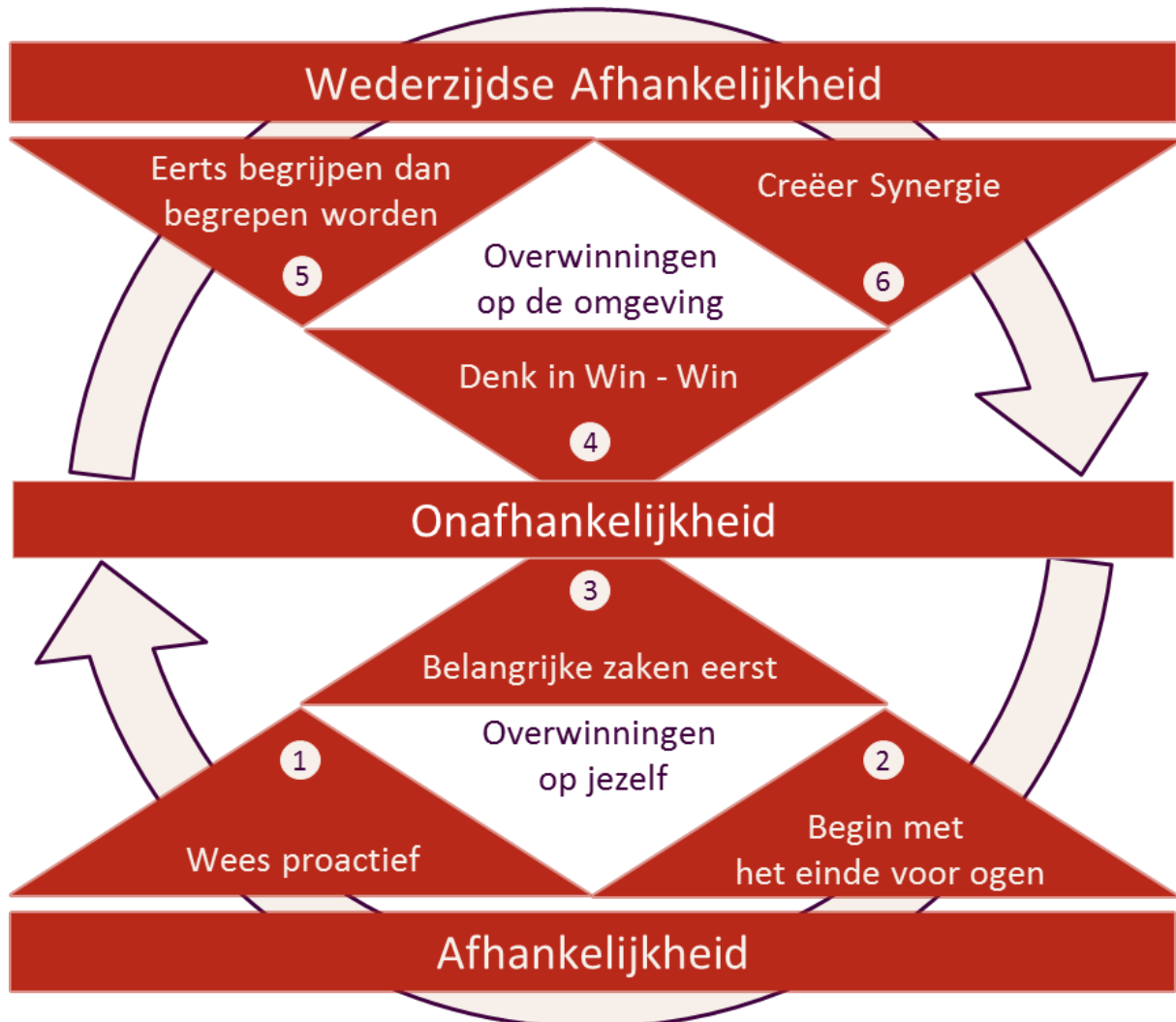
6. Bijlage 6: Cirkel van invloed en betrokkenheid.

In mijn interview, coaching gesprekken maak ik onder andere gebruik van de "Cirkel van invloed en betrokkenheid" (Covey, 2010). Kan je invloed uitoefenen op zaken die in je leven spelen. Handel je pro-actief of reactief? Waar richt je jouw energie op?

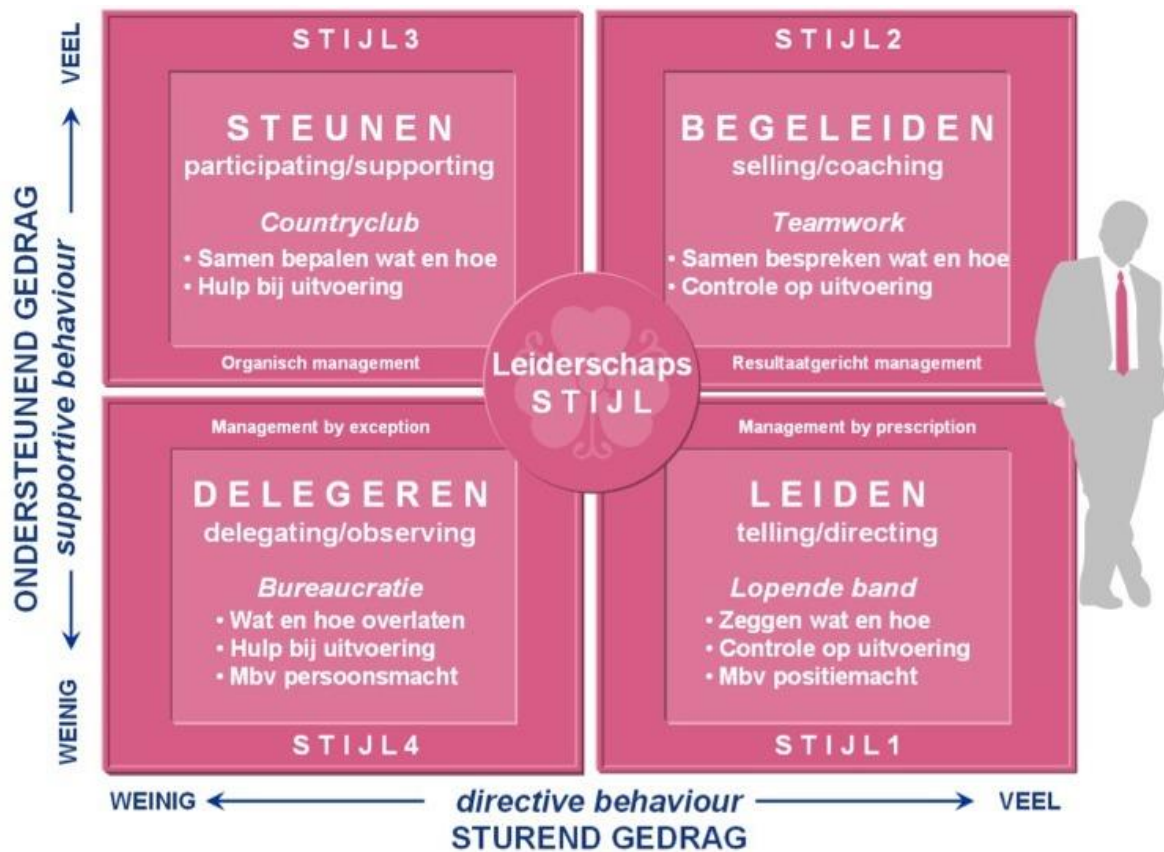


Wat zijn jouw energievreters? Welk doel kies je als je onafhankelijk bent, kies je eigen doelen. Als je onafhankelijk kan handelen vanuit je eigen kern, laat je je minder beïnvloeden.

7. Bijlage: 7 eigenschappen van leiderschap (Covey, 2010).



8. Bijlage 8: Leiderschapsstijlen (Nieuwenhuis, 2003-2010).



Bibliografie

Clement, J. (2015). *Inspirerend coachen. De kunst van dynamisch en uitdagend communiceren. 22ste druk 2019.* . Tielt: Jef Clement & Lannoo.

Covey. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap* . Nederland: Business Contact.

McCarthy, D. (2019, November 19). *Coaching questions for managers*. Opgehaald van [www.thebalancecareers.com](https://www.thebalancecareers.com/coaching-questions-for-managers-2275913?utm_source=pinterest&utm_medium=social&utm_campaign=shareurlbuttons_nip): https://www.thebalancecareers.com/coaching-questions-for-managers-2275913?utm_source=pinterest&utm_medium=social&utm_campaign=shareurlbuttons_nip

Nieuwenhuis, M. (2003-2010). *The Art of Management*. Opgehaald van www.the-art.nl: The Art of Management (the-art.nl), ISBN-13: 978-90-806665-1-1