

DE INVLOED VAN AANVANGSBEGELEIDING OP HET PSYCHISCHE WELZIJN VAN STARTENDE LERAREN IN HET KATHOLIEK SECUNDAIR ONDERWIJS.

Aantal woorden: 13057

Silke De Schrijver
Studentennummer: 01508242

Promotor: Prof. dr. Katrien De Cocker
Co-promotor: drs. Silke Hellebaut

Verkorte Educatieve Masterproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de
Educatieve Master in de Gezondheidswetenschappen.

Academiejaar: 2021 – 2022, Educatieve Masteropleiding

Inhoud

Lijst van figuren en tabellen	6
Abstract.....	7
Inleiding.....	8
Literatuurstudie.....	9
1. Drop-out van leraren in het secundair onderwijs.....	9
1.1. Oorzaken van drop-out	10
1.1.1. Moeilijkheden bij de overgang van opleiding naar werkveld.....	10
1.1.2. Het welzijn van startende leraren.....	11
Oververmoeidheid	11
Stress	12
Burn-out.....	12
2. Aanvangsbegeleiding.....	13
2.1. Definitie en belang van aanvangsbegeleiding	13
2.2. Soorten aanvangsbegeleiding.....	13
2.3. Actoren betrokken bij aanvangsbegeleiding	14
2.3.1. Startende leraar.....	14
2.3.2. Vakcollega.....	15
2.3.3. Mentor.....	15
2.3.4. Directie.....	15
2.3.5. Pedagogische begeleidingsdienst.....	16
2.4. Aanvangsbegeleiding in Vlaanderen.....	16
2.4.1. Basiscompetenties en beroepsprofiel.....	16
2.4.2. Decreet SO/2019/02	17
2.4.3. Perceptie van het katholiek onderwijs.....	18
2.5. Besluit en onderzoeksvragen	18

Methodologisch kader	20
1. Kwalitatief onderzoek.....	20
2. Rekrutering en steekproef.....	20
3. Dataverzameling	22
3.1. Semigestructureerde interviews	22
3.2. Procedure	22
4. Validiteit en betrouwbaarheid.....	22
4.1. Interne validiteit	23
4.2. Externe validiteit	23
4.3. Objectiviteit.....	23
4.4. Betrouwbaarheid.....	23
5. Data-analyse.....	24
Resultaten	25
1. Soorten aanvangsbegeleiding	25
2. Invloed van aanvangsbegeleiding	30
3. Relatie tussen aanvangsbegeleiding en psychisch welzijn	31
3.1. Beleid.....	31
3.2. Factoren van psychisch welzijn	33
4. Relatie tussen psychisch welzijn en klaspraktijk	35
Discussie	37
1. Probleemstelling en onderzoeksvragen.....	37
2. Resultaten	37
3. Praktische aanbevelingen.....	40
4. Sterktes en zwaktes	41
5. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	42
Conclusie.....	43
Referenties.....	45

Bijlagen	47
1. Goedkeuring Commissie Medische Ethiek.....	47
2. Interviewleidraad	53
Startende leraren	53
Vakcollega.....	55
Mentor.....	56
Directie.....	58
Pedagogische begeleidingsdienst.....	59
3. Geïnformeerde toestemming.....	61

Lijst van figuren en tabellen

Figuur 1: Boomstructuur volgens de Inductieve Methode 25

Figuur 2: Soorten Aanvangsbegeleiding 26

Tabel 1: Uitstroom van 'Startende' Leraren tussen 2015-2016 en 2020-2021..... 9

Tabel 2: Kenmerken van de Participanten 21

Abstract

DOEL: Deze masterproef probeert de rol van aanvangsbegeleiding op het welzijn van startende leraren in het katholiek secundair onderwijs te achterhalen. Aanvangsbegeleiding is een proces waarbij verschillende actoren een rol spelen: de startende leraren, de vakcollega's, de mentor, de directie en de pedagogische begeleidingsdienst. In deze masterproef wordt aandacht besteed aan het perspectief op aanvangsbegeleiding van de verschillende actoren.

METHODOLOGIE: Voor dit onderzoek werden semigestructureerde interviews (n= 9) afgenomen van de verschillende actoren die betrokken zijn bij aanvangsbegeleiding volgens een steekproef. De startende leraren stonden gedurende maximaal vijf jaar in het onderwijs. De interviews werden vervolgens geanalyseerd via NVivo, een softwareprogramma om patronen, inzichten en verklaringen af te leiden uit de data.

RESULTATEN: Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de startende leraren verschillende vormen van aanvangsbegeleiding aangeboden kregen. Verschillende actoren verklaarden dat het beroep van leraar stress teweeg bracht gedurende de eerste jaren in het vak. Eén leraar ervaarde een gevoel van oververmoeidheid en uitputting tijdens zijn eerste twee werkjaren. Verschillende actoren gaven aan dat de aanvangsbegeleiding weinig tot geen invloed had op de werkdruk maar dat het eerder de lesopdracht was die hiervoor verantwoordelijk was. Alle actoren benadrukten de connectie tussen het psychische welzijn en de invloed op de klaspraktijk. Als de leraar zich goed in zijn vel voelt, komt dit de klaspraktijk ten goede.

CONCLUSIE: Aanvangsbegeleiding zorgt ervoor dat startende leraren zich ondersteund en gehoord voelen door de verscheidene soorten aanvangsbegeleiding die ze aangeboden krijgen. Vooral de mentor speelt hierin een centrale rol. Het psychische welzijn van een startende is uitermate belangrijk voor de klaspraktijk. Het ondermijnd psychisch welzijn dat startende leraren ervaren is een gevolg van de hoge werkdruk. Aanvangsbegeleiding kan hier echter slechts beperkt op inspelen.

Inleiding

Er is een grote uitstroom van startende leraren in het onderwijs (Vlaams Parlement, 2021). Veel leraren ondervinden moeilijkheden bij de overgang van hun opleiding naar het werkveld (Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Struyven & Vanthournout, 2014). Aanvangsbegeleiding is een maatregel die beoogt om de overgang van de opleiding naar het werkveld te vergemakkelijken. Aanvangsbegeleiding wordt door Onderwijs Vlaanderen als volgt gedefinieerd:

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

Een oorzaak van de uitstroom van startende leraren is het gevoel van een ondermijnd welzijn (Beames et al., 2022; Sorensen & Ladd, 2020). Welzijn is een zeer breed begrip waardoor ervoor gekozen is om dit begrip af te bakenen tot drie luiken in deze masterproef: oververmoeidheid, stress en burn-out. Deze masterproef achterhaalt de rol van aanvangsbegeleiding op het welzijn van startende leraren in het katholiek secundair onderwijs.

Literatuurstudie

1. Drop-out van leraren in het secundair onderwijs

In tabel 1, overgenomen uit een schriftelijke vraag aan Ben Weyts (minister van Onderwijs), wordt de uitstroom van startende leraren tussen 2015-2016 en 2020-2021 weergegeven. Voor de interpretatie van het begrip startende leraar is een verwijzing naar de schriftelijke vraag noodzakelijk:

Ten eerste operationaliseren we het begrip startende leerkracht door na te gaan of een personeelslid in het jaar 2014-2015 geen betaalde opdracht had in het onderwijs en in 2015-2016 wel. Dit is dus geen zuivere afbakening vermits bijvoorbeeld een gepensioneerde leerkracht die na 2014-2015 voor een korte periode terug een onderwijsopdracht opneemt ook als startende leerkracht wordt geteld. Ten tweede impliceert de methode om terug te kijken naar de afgelopen 5 jaar dat het niet mogelijk is om een link te maken met recente beleidsmaatregelen. De starters uit 2015-2016 konden immers nog niet gebruik maken van relatief recente maatregelen zoals het lerarenplatform of de extra middelen voor aanvangsbegeleiding (Vlaams Parlement, 2021).

Tabel 1 toont aan dat de uitstroom van de 'startende' leraren tussen schooljaar 2015-2016 en 2020-2021 voor het secundair onderwijs 37% bedraagt. De onzuivere afbakening van het begrip (zoals beschreven in de definitie hierboven) zorgt ervoor dat we deze cijfers voorzichtig moeten interpreteren.

Tabel 1

Uitstroom van 'Startende' Leraren tussen 2015-2016 en 2020-2021

	Starters	In onderwijs	Aantal	Percentage
	SJ 2015-2016	SJ 2020-2021	uittreiders	uittreiders
Kleuteronderwijs	1.974	1.381	593	30,0%
Lager onderwijs	3.239	2.389	850	26,2%
Secundair onderwijs	5.627	3.545	2.082	37,0%

Noot. Tabel overgenomen uit een schriftelijke vraag aan Ben Weyts (minister van Onderwijs).

In het onderzoek van Laurijssen e.a. (2018) werd op basis van administratieve data (koppeling van schoolverlatersdatabank met Kruispuntbank Sociale Zekerheid gegevens) een wetenschappelijk onderzoek gedaan naar het percentage uittreeders in het onderwijs. De schoolverlatersdatabank bevat gegevens over de initiële arbeidsmarktloopbaan van twee cohorten van schoolverlaters in Vlaanderen. Deze studie beschikte over een observatievenster van vijf jaar na schoolverlaten. Aangezien de uitstroom van startende leraren gradueel verloopt, werd de uitstroom bekeken na vijf jaar op de arbeidsmarkt. Voor de analyse van de uitstroomcijfers werd gekeken naar diegenen die begonnen als leraar en of deze na vijf jaar nog werkzaam waren als leraar. Hierbij wamen zij tot een uitstroomcijfer van 21% in het secundair onderwijs (Laurijssen & Glorieux, 2018). Dit cijfer ligt een stuk lager dan de cijfers die worden gepubliceerd in de schriftelijke vraag aan Ben Weyts. In beide onderzoeken ligt het uitstroomcijfer in het secundair onderwijs hoger dan in het kleuter- en lager onderwijs.

Wanneer we de uitstroomcijfers van startende leraren in Vlaanderen vergelijken met internationale cijfers bedraagt de uitstroom van startende leraren tussen de 20% en 50%, afhankelijk van de bron (Ronfeldt & McQueen, 2017; Struyven & Vanthournout, 2014). De internationale uitstroomcijfers van startende leraren in het secundair onderwijs zijn vergelijkbaar met internationale uitstroomcijfers.

1.1. Oorzaken van drop-out

1.1.1. Moeilijkheden bij de overgang van opleiding naar werkveld

Dias-Lacy e.a. (2017) onderzochten welke moeilijkheden startende leraren ervaren. De kwalitatieve studie bestond uit een alleenstaande ontwerpstudie waarbij gedurende het eerste jaar van lesgeven het dagboek van een leraar secundair onderwijs in Chicago werd onderzocht. De resultaten van dit onderzoek toonden aan dat startende leraren te weinig ondersteuning ervaren van andere leraren en bij administratieve taken. Bovendien bleek tijdmanagement en klasmanagement ook een struikelblok te zijn (Dias-Lacy & Guirguis, 2017). Het onderzoek van Struyven e.a. (2014) handelde over de redenen waarom startende leraren beslissen om het beroep te verlaten. Hierbij werden de startende leraren bekeken die maximaal drie jaar in het beroep zaten. De redenen om het beroep van leraar te verlaten werden onderverdeeld in twee categorieën; enerzijds redenen die gebaseerd zijn op de persoonlijke ervaringen van de startende leraar, anderzijds redenen die gebaseerd zijn op invloeden van de schoolcontext. Uit dit onderzoek kwamen vijf

mogelijke oorzaken van drop-out aan het licht: management en ondersteuning, werkdruk, toekomstperspectief, voldoening van het beroep en de relatie met de leerlingen en de relatie met de ouders. De meest voorkomende oorzaak van drop-out was het gebrek aan toekomstperspectief bij de participanten van deze studie (Struyven & Vanthournout, 2014). Uit deze twee studies blijkt dat er verscheidene en uiteenlopende oorzaken van drop-out bestaan.

Het beroep van leraar wordt gezien en aangevoeld als veeleisend en stressvol. Moeilijkheden bij de overgang van de opleiding naar het werkveld situeren zich op verschillende niveaus. Eén niveau bevindt zich bij het psychisch welzijn waaronder stress, oververmoeidheid en burn-out vallen. Skaalvik e.a. stellen dat de intentie om het beroep van leraar te verlaten sterk gecorreleerd is met een stressvolle werkomgeving. Bovendien zorgt oververmoeidheid voor een indirect effect op drop-out (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Stress, oververmoeidheid en burn-out zijn factoren van het psychisch welzijn die zowel kunnen voortvloeien uit persoonlijke ervaring van de startende leraar als uit invloeden van de schoolcontext. In een later stadium kan dit leiden tot drop-out van het beroep als leraar (McInerney, Korpershoek, Wang, & Morin, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

1.1.2. Het welzijn van startende leraren

Een ondermijning van het welzijn van een startende leraar heeft negatieve consequenties op de prestaties van de leraar en de welwillendheid om de job te behouden (Beames et al., 2022; Sorensen & Ladd, 2020). Het beroep van leraar wordt gezien en aangevoeld als veeleisend en stressvol. Wanneer er tekortkomingen optreden bij het psychisch welzijn leidt dit tot stress, vermoeidheid en burn-out. In een later stadium kan dit tevens leiden tot drop-out van het beroep als leraar (McInerney et al., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Oververmoeidheid

Vermoeidheid is een staat van lichaam en geest waarbij een persoon minder energie heeft (Kaplan, 2021). Kaplan e.a. (2021) kwamen tot de conclusie dat startende leraren een gevoel van onderdrukking van hun welzijn ervaren. Binnen deze studie gaf 12% van de participanten aan dat de grote werkdruk en gebrekkige begeleiding aanleiding gaf tot oververmoeidheid (Kaplan, 2021). Verscheidene oorzaken kunnen verantwoordelijk zijn voor een gevoel van oververmoeidheid bij startende leraren (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007). Het verschil tussen de verwachtingen van de leraar betreffende jobinhoud en de werkelijke jobinhoud speelt hier een grote rol in (Roth, 2014).

Stress

Stress bij leraren wordt gedefinieerd als het gevoel van onaangename emoties die het resultaat zijn van hun werk als leraar (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Algemeen bestaan er twee perspectieven op stress. Het eerste perspectief gaat uit van een reactie op stress ten gevolge van een externe factor. Bij deze vorm van stress zal er een actie-reactie principe optreden. Stress oorzaken weerspiegelen het eerste perspectief en gaan uit van verschillende aspecten uit de werkomgeving die een invloed hebben op de cognitie, motivatie en emotie van startende leraren. Het tweede perspectief gaat uit van een interne factor die stress veroorzaakt. Hierbij zal er een actie optreden, deze zal geïnterpreteerd worden en er zal een reactie plaatsvinden. Stress reacties, ook het tweede perspectief genoemd, zijn het resultaat van de interpretatie van oorzaken van stress (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana, & van Veen, 2019). Deze perspectieven op stress hebben geleid tot verschillende aspecten van het beroep als leraar die als stressvol worden aanvoeld door startende leraren (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Burn-out

Burn-out wordt gedefinieerd als een specifieke stressreactie of overspannenheid dat gerelateerd kan zijn aan het beroep van een persoon (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Burn-out bestaat uit verschillende onderverdelingen: emotionele uitputting (gevoel van emotioneel overbelast en uitgeput zijn door het contact met andere mensen), depersonalisatie (gevoelloze en harteloze reactie op mensen) en persoonlijke prestatie (achteruitgang van iemands gevoel van competentie en van succesvol presteren in het werk met mensen) (Maslach, 1986). De combinatie van een praktijkshock en een veeleisende job kan leiden tot het ontwikkelen van een burn-out (Skaalvik & Skaalvik, 2016). In de studie van Hultell e.a. (2011) werd er onderzocht hoe individuele karaktertrekken, de schoolcontext en de werkomgeving een invloed hoe kunnen hebben op een burn-out. Voor deze studie werden data van 1290 startende leraren uit Zweden gecollecteerd en geanalyseerd. De bevindingen van deze studie waren dat de eisen die door het werk gesteld worden een sterke invloed hebben op een burn-out. Daaruit bleek het belang van de werkcontext op een burn-out (Hultell & Gustavsson, 2011).

2. Aanvangsbegeleiding

2.1. Definitie en belang van aanvangsbegeleiding

Aanvangsbegeleiding is een maatregel die beoogt om de overgang van de opleiding naar het werkveld te vergemakkelijken. Aanvangsbegeleiding wordt door Onderwijs Vlaanderen als volgt gedefinieerd:

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

Veel leraren ondervinden moeilijkheden bij de overgang van hun opleiding naar het werkveld (Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Struyven & Vanthournout, 2014). Aanvangsbegeleiding is een maatregel die beoogt om de overgang van de opleiding naar het werkveld te vergemakkelijken. De startende leraar krijgt de mogelijkheid om aan zijn kennis en pedagogische bekwaamheid te werken (Munshi, 2018). Bovendien zorgt aanvangsbegeleiding voor een reductie van stress bij startende leraren (Beames et al., 2022; Harmsen et al., 2019).

2.2. Soorten aanvangsbegeleiding

Het boek: “Samen voor de spiegel: een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren” bespreekt de verschillende vormen van aanvangsbegeleiding in de praktijk (Deketelaere, Kelchtermans, Robben, & Sondervorst, 2004). Aanvangsbegeleiding kan worden aangeboden in de vorm van een *individuele begeleiding* waarbij geen collega's van de startende leraar aanwezig zijn. Een andere vorm is *groepsbegeleiding* waarbij meerdere collega's samenkomen om ervaringen uit te wisselen en/of een luisterend oor te bieden. De begeleiding kan enerzijds *formeel* zijn, waarbij de begeleiding op voorhand wordt aangekondigd, anderzijds kan deze *informeel* zijn door bijvoorbeeld een gesprek aan te knopen in de wandelgangen of in de leraarskamer. De begeleiding kan vooraf aan het begin van het schooljaar aangeboden worden (*preventief*) of juist als reactie op een bepaalde gebeurtenis (*reactief*). De school kan ervoor kiezen om deze begeleiding

verplicht te maken voor startende leraren of juist de leraren hier *vrijwillig* aan te laten deelnemen. Daarnaast kan de school er ook voor kiezen om beginnende leraren *af te schermen* van meso-activiteiten zodat ze zich kunnen focussen op het lesgeven, of juist om ze expliciet *te betrekken* bij meso-activiteiten om ze de school en collega's in een andere context te leren kennen. De leraren kunnen zelf een beroep doen op aanvangsbegeleiding (*vraaggestuurd*) of deze spontaan aangeboden krijgen door de school (*aanbodgestuurd*). Tot slot kan de begeleiding handelen over de infrastructuur en werking van de school (*wegwijsbegeleiding*), over het uitvoeren van onderwijstaken (*werkbegeleiding*) of het stimuleren van de ontwikkeling van leraren (*leerbegeleiding*) (Deketelaere et al., 2004).

2.3. Actoren betrokken bij aanvangsbegeleiding

Aanvangsbegeleiding is een proces waarbij verschillende actoren een rol spelen. De startende leraar staat centraal en is de ontvanger van de begeleiding. De startende leraar wordt omringd door collega's, vandaar dat (vak)collega's ook onrechtstreeks betrokken zijn bij aanvangsbegeleiding (Brannan & Bleistein, 2012; Munshi, 2018). Een mentor maakt een startende leraar wegwijst op de school en in het lesgeven (Ingersoll & Strong, 2011). De directie is verantwoordelijk om een beleid op te stellen en te superviseren binnen de school (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2022). Daarnaast ondersteunt de pedagogische begeleidingsdienst de scholen bij de ontwikkeling van hun eigen pedagogisch beleid (Katholiek onderwijs Vlaanderen, 2022). In de volgende paragrafen wordt er dieper ingegaan op de verschillende perspectieven op aanvangsbegeleiding.

2.3.1. Startende leraar

Een startende leraar is een persoon die voor de eerste keer les geeft. In de literatuur is dit begrip niet scherp afgebakend over een bepaald tijdsvenster. Dit kan gaan over minder dan vijf jaar ervaring in het lesgeven (Kim & Roth, 2011) tot minder dan twee jaar ervaring (Haynes, 2011). Startende leraren ervaren verscheidene moeilijkheden bij de overgang van opleiding naar werkveld en hebben daarom ondersteuning nodig in de vorm van aanvangsbegeleiding. Aanvangsbegeleiding kan een antwoord bieden op de hoge drop-out cijfers bij startende leraren (Sözen, 2018).

2.3.2. Vakcollega

Startende leraren verklaren steun te vinden bij hun vakcollega's wanneer zij met een probleem worstelen. Startende leraren ervaren een gevoel van emotionele begeleiding wanneer ze kunnen ventileren over uiteenlopende zaken bij een collega. Deze ondersteuning kan plaatsvinden onder de vorm van luisteren, ervaringen delen, bepaalde zaken in perspectief leren plaatsen en een vriendschappelijke band opbouwen met collega's. Startende leraren kunnen ventileren bij hun collega's in een informele setting zonder daarop afgerekend te worden. Wanneer startende leraren terechtkomen in een vakgroep kunnen de vakgroepsvergaderingen ondersteuning bieden. Bovendien maakt dit de drempel lager om vragen te stellen aan collega's en een band met hen op te bouwen (Brannan & Bleistein, 2012; Munshi, 2018).

2.3.3. Mentor

Een mentor is een ervaren leraar die persoonlijke begeleiding voorziet aan startende leraren binnen scholen. De mentor heeft hiervoor een opleiding genoten op de Hogeschool. Begeleiding door een mentor is de laatste jaren een hoofdrolspeler geworden bij aanvangsbegeleiding. De aanpak en inhoud van deze begeleiding kan verschillen van mentor tot mentor. De bedoeling van deze vorm van aanvangsbegeleiding is om startende leraren wegwijs te maken op de school en in het lesgeven (Ingersoll & Strong, 2011). Het mentorprogramma kan bestaan uit één contactmoment bij het begin van het schooljaar of eerdere contactmomenten gedurende het gehele schooljaar. Ook kan deze begeleiding individueel zijn, in groep of een combinatie van beide (Wong, 2004).

2.3.4. Directie

De directie van een school bevat meestal een directeur, onderdirecteur en enkele personeelsleden. De taak van de directie betreffende aanvangsbegeleiding is om tijd vrij te maken voor de mentoren om een beleid te maken en de mentor hierin te ondersteunen. De directie is verantwoordelijk voor de taakinvulling van elk personeelslid waardoor deze de mentor een lesopdracht kan geven waarbij enkele uren per week ingezet worden voor aanvangsbegeleiding. Tijdens deze uren kan de mentor op lesbezoek gaan, feedback geven aan startende leraren of groep sessies in het kader van aanvangsbegeleiding voorbereiden. Daarnaast kan de directie ook voorzien in bijscholingen voor deze mentoren tijdens de uren die instaan voor aanvangsbegeleiding (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2022).

2.3.5. Pedagogische begeleidingsdienst

De pedagogische begeleidingsdienst is een dienst binnen het katholieke onderwijs Vlaanderen die instaat voor de begeleiding van elke onderwijsinstelling die lid is van de netwerkorganisatie. Deze pedagogische begeleiding beoogt om de kwaliteitsontwikkeling in alle katholieke scholen te stimuleren door een antwoord te bieden op vragen van leraren, directeurs en bestuurders. De kernopdracht van de pedagogische begeleidingsdienst focust zich op twee vlakken. Enerzijds is de opdracht gericht op het ondersteunen van de scholen bij de ontwikkeling van hun eigen pedagogisch beleid. Concreet houdt dit in dat de pedagogische begeleidingsdienst acties onderneemt afhankelijk van de noden van de school. Indien de school dit wenst komt de dienst ter plaatse om bijscholingen te geven aan startende leraren. Anderzijds is de opdracht gericht op het direct ondersteunen van starters door trajecten aan te bieden of via coaching (Katholiek onderwijs Vlaanderen, 2022).

2.4. Aanvangsbegeleiding in Vlaanderen

De Vlaamse regering heeft enkele eisen opgesteld die het onderwijs en de maatschappij noodzakelijk achten voor pas afgestudeerde leraren. Deze eisen worden de basiscompetenties van leraren genoemd (Vlaamse regering, 2018). Daarnaast heeft de Vlaamse overheid maatregelen ingevoerd om startende leraren te ondersteunen in het voltrekken van hun basiscompetenties. Kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding valt onder deze maatregelen met als doel de overgang van de opleiding naar het werkveld vlotter te laten verlopen. Elke onderwijsspeler heeft een eigen visie op aanvangsbegeleiding (Katholiek onderwijs Vlaanderen, 2022). Aangezien deze masterproef gericht is op het katholieke onderwijs Vlaanderen wordt de perceptie van deze onderwijsverstrekker op aanvangsbegeleiding nader toegelicht.

2.4.1. Basiscompetenties en beroepsprofiel

Het Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren, voltrokken op 08/06/2018, bepaalt dat de basiscompetenties van leraren worden vastgelegd. Deze basiscompetenties worden bepaald op basis van de functionele gehelen en attitudes die noodzakelijk worden geacht om het competente leraarschap te beschrijven. Deze basiscompetenties zijn eisen die het onderwijs en de maatschappij stellen aan pas afgestudeerde leraren. De overheid is verantwoordelijk voor het vooropstellen van minimale kwaliteitscriteria waarmee duidelijk gemaakt wordt dat het

leraarschap een proces is dat gedurende de gehele loopbaanperiode verder ontwikkeld zal worden (Vlaamse regering, 2018).

2.4.2. Decreet SO/2019/02

Vanaf schooljaar 2019-2020 werden maatregelen ingevoerd door de Vlaamse overheid die de situatie van startende leraren moeten versterken. Kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding is één van deze maatregelen met als doel de overgang van de opleiding naar het werkveld vlotter te laten verlopen. Als onderdeel van de aanvangsbegeleiding wordt intensieve begeleiding voorzien die de leraar de kans biedt om geleidelijk in te groeien in de job. Bovendien kan de leraar zijn of haar competenties verder ontwikkelen in de klaspraktijk. Aanvangsbegeleiding zal ook een objectieve indicatie geven of de leraar klaar is voor een volgende loopbaanfase: de tijdelijke aanstelling van doorlopende duur. Aanvangsbegeleiding is onderdeel van het professionaliseringsplan van elke school. Deze professionalisering gaat van start bij de opleiding van de leraar en zal doorlopen tot het einde van de loopbaan waarbij deze een permanent karakter krijgt (Vlaams ministerie voor onderwijs en vorming, 2019). Aanvangsbegeleiding wordt aangeboden tot zolang de leraar een tijdelijke aanstelling voor bepaalde duur heeft (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2019).

De vaststelling van de middelen voor aanvangsbegeleiding vindt plaats op twee niveaus. Enerzijds op macroniveau waarbij globale middelen voor aanvangsbegeleiding worden voorzien binnen Vlaanderen en eenmalig verdeeld worden over het gewoon, buitengewoon en deeltijds onderwijs. Deze verdeling verloopt op basis van het aandeel van de gefinancierde personeelsleden. Anderzijds vindt de vaststelling van middelen plaats op microniveau waarbij de school- of het centrumbestuur de verantwoordelijkheid draagt voor de invulling en ontwikkeling van de aanvangsbegeleiding. Dit biedt scholen ruimte voor zowel de leraren die de aanvangsbegeleiding geven als voor de leraren die deze krijgen. Deze middelen mogen enkel voor aanvangsbegeleiding gebruikt worden en kunnen dus niet voor andere onderwijsdoeleinden worden ingezet. De toekenning van het aantal uren aanvangsbegeleiding per school gebeurt op basis van de verhouding van het pakket uren-leraar van de school in kwestie tot de totaliteit van de pakketten uren-leraar van alle scholen (Vlaams ministerie voor onderwijs en vorming, 2019) .

2.4.3. Perceptie van het katholiek onderwijs

Het katholiek onderwijs Vlaanderen is de grootste onderwijsspeler in Vlaanderen. Deze koepelorganisatie binnen het vrij gesubsidieerd onderwijs tracht hun onderwijsinstellingen te begeleiden bij de verwezenlijking van kwaliteitsvol onderwijs. Het katholiek onderwijs Vlaanderen heeft de volgende visie op aanvangsbegeleiding:

Het is belangrijk dat je je startende personeelsleden goed ondersteunt zodat ze tevreden voor de klas staan en kwaliteitsvol onderwijs kunnen verstrekken. Om dit te verwezenlijken, moet je als werkgever voorzien in een kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding. De coaching moet je starters helpen om hun kerntaken onder de knie te krijgen, om hun competenties als persoon en als professional voort te ontwikkelen en om hun weg te vinden in je instelling als werkplek en als lerende organisatie (Katholiek onderwijs Vlaanderen, 2022).

Om deze visie te realiseren voorziet het katholiek onderwijs Vlaanderen een inspiratienota waarbij hun visie wordt toegelicht aan de hand van vijf bouwstenen. Kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding (1) heeft aandacht voor elke starter en voor de totale persoon van de starter; (2) is gericht op introductie in het beroep én in de school; (3) kadert in een samenhangend personeels- en professionaliseringsbeleid en maakt deel uit van loopbaanbegeleiding die de volledige professionele loopbaan omvat; (4) is op maat, heeft aandacht voor de talenten van de starter en geeft eigenaarschap aan de starter; (5) creëert contexten en een cultuur van formeel en informeel leren. In deze inspiratienota reikt het katholiek onderwijs Vlaanderen ook enkele concrete strategieën en instrumenten aan voor kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding (Katholiek onderwijs Vlaanderen, 2022).

2.5. Besluit en onderzoeksvragen

Zoals blijkt uit de cijfers van Het Vlaams Parlement en meerdere studies is er een grote uitstroom van startende leraren in het onderwijs. Er zijn verschillende oorzaken voor drop-out binnen het onderwijs (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Veel leraren ondervinden moeilijkheden bij de overgang van hun opleiding naar het werkveld (Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Struyven & Vanthournout, 2014). Ook op het gebied van psychisch welzijn worden moeilijkheden ervaren. Een ondermijning van het welzijn van een startende leraar heeft negatieve consequenties op de prestaties van de leraar en de welwillendheid

om de job te behouden (Beames et al., 2022; Sorensen & Ladd, 2020). Stress, oververmoeidheid en burn-out zijn factoren van het psychisch welzijn die zowel kunnen voortvloeien uit persoonlijke ervaring van de startende leraar als uit invloeden van de schoolcontext. In een later stadium kan dit leiden tot drop-out van het beroep als leraar (McInerney et al., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Aanvangsbegeleiding is een maatregel die beoogt om de overgang van de opleiding naar het werkveld te vergemakkelijken. Er bestaan verschillende vormen binnen aanvangsbegeleiding. In deze masterproef worden de verschillende vormen van aanvangsbegeleiding in kaart gebracht. Daarnaast bestudeert deze masterproef de rol van aanvangsbegeleiding op het welzijn van startende leraren in het katholiek secundair onderwijs. Aangezien welzijn een zeer breed begrip is, wordt dit afgebakend tot drie luiken: oververmoeidheid, stress en burn-out. Verschillende actoren worden ondervraagd om verschillende perspectieven hierop te onderzoeken. Het perspectief van de startende leraar, een vakcollega, de mentor, de directie en de pedagogische begeleidingsdienst komen aan bod.

De literatuurstudie leert ons dat volgende vragen nog onvoldoende onderzocht zijn:

Welke soorten van aanvangsbegeleiding ervaren startende leraren in het katholiek secundair onderwijs in Vlaanderen?

Welke factoren van aanvangsbegeleiding hebben een invloed op het psychische welzijn van startende leraren in het katholiek secundair onderwijs, bekeken vanuit verschillende perspectieven?

Welke invloed heeft het psychisch welzijn bij startende leraren op de klaspraktijk?

Methodologisch kader

Voor deze studie werd een kwalitatief onderzoek opgezet. Deze studie werd goedgekeurd door de Commissie Medische Ethiek. De goedkeuring kan geraadpleegd worden in *bijlage 1*. De dataverzameling berustte op de afname van semigestructureerde interviews. Voorafgaand aan deze interviews werd een geïnformeerde toestemming afgenomen bij de participanten. Voor de data-analyse werden de interviews verwerkt met behulp van NVivo.

1. Kwalitatief onderzoek

Kwalitatief onderzoek is een methode om zaken te onderzoeken binnen hun natuurlijke omgeving om te proberen een fenomeen te interpreteren. Kwalitatief onderzoek vertrekt vanuit zeven uitgangspunten: (1) data vormen het vertrekpunt, (2) de context is cruciaal, (3) focus op het emic perspectief, (4) onderzoek in de echt leefwereld van de participanten, (5) 'thick description' is onontbeerlijk, (6) de onderzoeker beïnvloedt, (7) reflexiviteit is de belangrijkste sleutel.

2. Rekrutering en steekproef

In totaal namen negen participanten deel aan dit onderzoek: vijf startende leraren, één vakleraar, één mentor in aanvangsbegeleiding, één lid van de directie en één lid van de pedagogische begeleidingsdienst. De startende leraren, de vakleraar, de mentor en het directielid waren allen werkzaam op het Sint-Jozefscollege te Aalst. Deze school behoort tot het katholiek secundair onderwijs. De selectie voor deze school was evident als oud-leerling van de school. De directie stuurde een aanvraag tot medewerking op naar de mentor, een vakleraar en alle startende leraren die gedurende maximaal vijf jaar het beroep van leraar uitoefenden. De gegevens van de actoren die wensten deel te nemen werden doorgestuurd naar de onderzoeker van de studie om contact op te nemen. De kenmerken van de participanten kunnen geraadpleegd worden in *tabel 2*. De startende leraren waren werkzaam in zowel de 2^{de} als 3^{de} graad en gaven allen verschillende vakken op de school.

Tabel 2*Kenmerken van de Participanten*

	Geslacht	Leeftijd	Diploma	Ervaring in jaren	Aantal lesuren/ week
Leraar 1	Man	41	Doctoraat Farmacie	3,5	21
Leraar 2	Vrouw	25	Master Taal- en Letterkunde	3,5	21
Leraar 3	Man	33	Master Burgerlijk ingenieur	2	21
Leraar 4	Man	26	Bachelor Biologie en Aardrijkskunde	4,5	21
Leraar 5	Vrouw	28	Master Taal- en Letterkunde	4,5	21
Vakleraar	Vrouw	36	Master Biochemie en Biotechnologie	12	20
Mentor	Vrouw	49	Master Germaanse Talen + Communicatie- wetenschappen	23 (leraar) 4 (mentor)	13 (leraar)
Directie	Vrouw	43	Graduaats- opleiding leraar secundair onderwijs	20 (leraar) 1,5 (directie)	////////
Pedagogische begeleidingsdienst	Man	63	Master Pedagogische Wetenschappen + Godsdienst- wetenschappen	25 (peda- gogisch begeleider)	////////

3. Dataverzameling

3.1. Semigestructureerde interviews

De interviews voor deze masterproef werden één op één afgenomen in een vertrouwde omgeving van de participanten. Een interviewleidraad werd opgesteld waarbij er ruimte was voor interpretatie en uitweiding door de participant. De focus tijdens het interview lag op interactie met de participanten. De interviewleiden kunnen geraadpleegd worden in *bijlage 2*.

3.2. Procedure

Voor deze masterproef werden interviews afgenomen binnen één school van het katholiek secundair onderwijs, namelijk het Sint-Jozefscollege te Aalst. De aanvraag voor medewerking aan deze studie werd voorgelegd aan de directie van de deelnemende school. De directie stuurde een aanvraag tot medewerking op naar de mentor, een vakleraar en alle startende leraren die gedurende maximaal vijf jaar het beroep van leraar uitoefenden. Vervolgens werden de mailadressen van de geïnteresseerde potentiële participanten doorgestuurd om persoonlijk contact met hen op te nemen. In onderleg overleg werd afgesproken het interview op locatie af te nemen of online via Teams. Vijf startende leraren waren bereid om deel te nemen aan dit onderzoek, één vakleraar, één mentor in aanvangsbegeleiding en één lid van de directie. Bijkomend werd ook een pedagogisch begeleider uit het katholieke onderwijs geïnterviewd. Voorafgaand aan het interview werd een geïnformeerde toestemming afgenomen bij alle participanten. De geïnformeerde toestemming kan geraadpleegd worden in *bijlage 3*.

4. Validiteit en betrouwbaarheid

Validiteit en betrouwbaarheid zijn essentiële elementen om kwaliteitsvol onderzoek uit te voeren. De vier kwaliteitscriteria (interne validiteit, externe validiteit, objectiviteit en betrouwbaarheid) van Guba en Lincoln (1982) beschrijven de kenmerken van kwaliteitsvol onderzoek (Guba & Lincoln, 1982).

4.1. Interne validiteit

De interne validiteit heeft betrekking op de geloofwaardigheid van de analyse, formulering en interpretaties van de onderzoeker (Guba & Lincoln, 1982). Om hieraan tegemoet te komen werden de uitspraken van de participanten geparafraseerd zodat de onderzoeker juiste interpretaties kon maken.

4.2. Externe validiteit

De externe validiteit heeft betrekking op de generaliseerbaarheid van de verzamelde data naar de populatie (Guba & Lincoln, 1982). Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen op de aanvangsbegeleiding in het katholiek secundair onderwijs werden verschillende actoren ondervraagd binnen dit onderzoek. Gezien de beperkte steekproef is het echter onmogelijk om deze data te generaliseren. Dit was ook niet het doel van deze masterproef.

4.3. Objectiviteit

De objectiviteit van het onderzoek heeft betrekking op de bevestigbaarheid van de gegevens (Guba & Lincoln, 1982). De onderzoeker heeft een neutrale houding aangenomen tijdens de afname van de interviews. Bovendien werden de data onderverdeeld in dezelfde codes.

4.4. Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid heeft betrekking op de reproduceerbaarheid van het onderzoek (Guba & Lincoln, 1982). De dataverzameling en data-analyse van dit onderzoek werden nauwkeuring neergeschreven om hieraan tegemoet te kunnen komen. Tijdens de dataverzameling werd gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. De interviews werden bovendien opgenomen en getranscribeerd. Deze data werden ter beschikking gesteld van de promotor. Tot slot werden citaten vermeld om de resultaten te staven.

5. Data-analyse

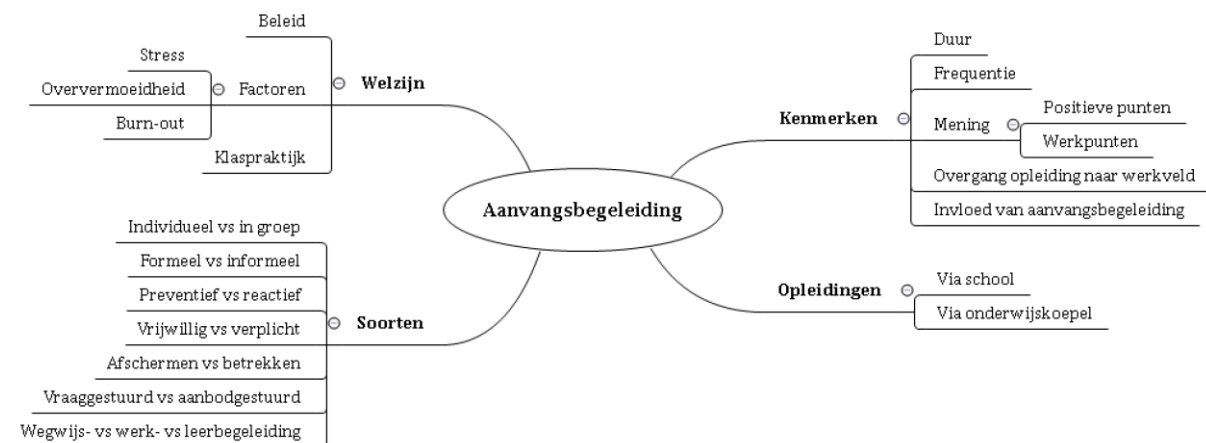
Het doel van de data-analyse bestaat eruit patronen, inzichten en verklaringen af te leiden uit de data door een systematische analyse. Na afname van de interviews werden deze letterlijk getranscribeerd waarbij Office 365 als hulpmiddel werd gebruikt. Vervolgens werd handmatig door deze transcriptie gegaan waarbij ook werd gekeken naar de non-verbale communicatie. De interviews werden vervolgens verwerkt met behulp van NVivo. NVivo is een softwareprogramma voor sociaalwetenschappelijk kwalitatief onderzoek. De doelen van dit softwareprogramma bestaan eruit: (1) structuur aan te brengen in de data, (2) data reduceren tot concepten, (3) objectiveren van kwalitatieve data, (4) ontwikkelen van theorieën (UGent, 2022). Een coderingsschema met codes en subcodes werd opgebouwd aan de hand van een boomstructuur volgens de inductieve methode. Op die manier konden eigenschappen van de geïnterviewden worden gestructureerd binnen bepaalde thema's. Tot slot werd de data geanalyseerd op basis van de onderzoeksvragen.

Resultaten

De resultaten worden onderverdeeld in drie luiken op basis van de onderzoeksvragen en gestaafd met citaten uit de semigestructureerde interviews. De boomstructuur, gebruikt om het coderingsschema op te stellen, kan geraadpleegd worden in *figuur 1*. Allereerst worden de soorten aanvangsbegeleiding van de school in kaart gebracht volgens de steekproef. Vervolgens wordt onderzocht welke factoren binnen de aanvangsbegeleiding een invloed hebben op het psychische welzijn van startende leraren. Tot slot wordt de invloed van het psychische welzijn van startende leraren op de klaspraktijk bestudeerd.

Figuur 1

Boomstructuur volgens de Inductieve Methode



1. Soorten aanvangsbegeleiding

De aanvangsbegeleiding op de school verliep telkens over een tijdsperiode van twee jaar. Alle geïnterviewde leraren hadden dezelfde mentor in aanvangsbegeleiding en hebben een identiek traject in begeleiding doorlopen op de school.

De soorten aanvangsbegeleiding van de school worden in kaart gebracht volgens de categorieën zoals beschreven in *sectie 2.2*. *Figuur 2* geeft de aan-of afwezigheid van de vormen van aanvangsbegeleiding aan, gerapporteerd door de verschillende actoren op schoolniveau. De afwezigheid van bepaalde vormen van aanvangsbegeleiding bij een participant betekent niet noodzakelijk dat deze vormen niet aanwezig waren maar wel dat deze niet vermeld werden tijdens het interview.

Figuur 2*Soorten Aanvangsbegeleiding*

	Leraar 1	Leraar 2	Leraar 3	Leraar 4	Leraar 5	Vak- leraar	Mentor
Individuele begeleiding							
Groeps- begeleiding							
Formeel							
Informeel							
Preventief							
Reactief							
Vrijwillig							
Verplicht							
Afschermen							
Betrekken							
Vraag- gestuurd							
Aanbod- gestuurd							
Wegwijs- begeleiding							
Werk- begeleiding							
Leer- begeleiding							

Noot. Soorten aanvangsbegeleiding gerapporteerd door vijf leraren, vakleraar en mentor. Groen: als aanwezig gerapporteerd; rood: niet gerapporteerd.

Uit deze resultaten valt af te leiden dat elke geïnterviewde participant meerdere vormen van aanvangsbegeleiding ervaarde. Volgens de mentor van de vijf geïnterviewde leraars komen alle vormen aan bod, met uitzondering van *betrekken* bij meso-activiteiten. Het aanbod binnen aanvangsbegeleiding was identiek voor elke leraar. De verschillen situeren zich voornamelijk op het gebied van het aanvragen van extra, vrijwillige, begeleiding naargelang de noden van de leraar in kwestie.

De *individuele begeleiding* bestond uit minimaal één lesbezoek per semester door de mentor. Daarnaast kon elke leraar ook terecht bij de mentor om individueel vragen te stellen of onzekerheden te uiten. De *groepsbegeleiding* bestond uit een infomoment op de Schola Brevis, de dag voor aanvang van het nieuwe schooljaar. Tijdens het schooljaar werden bovendien bijeenkomsten gehouden met de startende leraren. Een startende leraar gaf aan dat het traject rond aanvangsbegeleiding intensief was.

We hebben een heel intensief traject doorlopen met de mentor die ons op tijd en stond en op heel regelmatige basis allemaal samen nam in groep, maar ook individueel (Leraar 2).

En dan zijn er ook een aantal vaste vergaderingen vooral naar aanleiding van de examens, naar aanleiding van een oudercontact en dat is dan met de ganse groep samen om hen daar ook op voor te bereiden (Mentor).

Tot de *formele* aanvangsbegeleiding vallen de lesbezoeken en de groep-sessies. De *informele* momenten bestonden uit telefonische conversaties tussen startende leraar en mentor en gesprekken in de wandelgangen of de koffiekamer. Uit de interviews bleek dat startende leraren zowel formele als informele begeleiding aangeboden kregen.

De manier waarop dat het bij ons op school is, is dat wij een soort van meter hebben, dus één van de van de meer ervaren collega's. Zij is er zowel op formele als informele gesprekken bij, naar ons persoon toe, maar niet op de momenten dat we in gesprek gaan met de directie (Leraar 4).

Ook de directie benadrukt de noodzaak van zowel informele als formele begeleiding.

Weten dat als je met problemen zit, je kan langskomen en daar ook kan over praten. Als het een berg lijkt, het werk, kom daarover iets zeggen, we kunnen samen daarin naar oplossingen zoeken. Soms moet er niet naar oplossingen gezocht worden, soms is het eigenlijk al goed dat je luistert, dat je weet wat de problematiek kan zijn, dat je weet: dit loopt goed zodat je ook positieve opmerkingen kan maken. Als dat geen wederzijds gesprek is, dan komt dat er gewoon niet van. Dus ik denk formeel, dat is er sowieso. Maar ook die informele momenten vinden wij als directieteam heel belangrijk (Directie).

De *preventieve* aanvangsbegeleiding vond plaats op de Schola Brevis en tijdens de lesbezoeken van de mentor. De *reactieve* aanvangsbegeleiding bestond uit extra lesbezoeken indien de leraar moeilijkheden ervaarde en de bijeenkomsten met de startende leraren. De leraren mochten zelf kiezen welke onderwerpen ze graag aan bod lieten komen naargelang de moeilijkheden die ze ervaarden. De mentor verklaarde minstens twee maal per jaar een lesbezoek te doen.

Het eerste jaar, dan ga ik sowieso zeker twee keer op lesbezoek. Eens in het eerste semester en eens in het tweede semester en dan voel ik zelf een beetje aan van leerkrachten die echt nog problemen hebben: heel veel problemen met klasmanagement of ook gewoon met structuur, daar kom ik vaker langs (Mentor).

De lesbezoeken, de Schola Brevis en de groep sessies behoren tot de *verplichte* vorm. Bovendien is elke leraar (niet alleen de startende) verplicht om minimaal twee nascholingen per jaar bij te wonen. Hospiteren bij collega's, nascholingen op school en nascholingen aangeboden door externe organisaties zoals het katholiek secundair onderwijs behoren hiertoe. Deze verplichtingen werden aangevuld met *vrijwillige* begeleiding in de vorm van vragen en tips naar de mentor, vakleraar of collega's toe.

De mentor komt ook louter adviserend les bezoeken bijwonen naar gelang dat wij dat zelf willen en ik denk op verplichte basis dat zij dat twee tot drie keer per jaar doet (Leraar 4).

Slechts één leraar rapporteerde dat startende leraren werden *afgeschermd* van buitenschoolse taken zoals meso-activiteiten gedurende hun eerste jaar in het beroep van leraar. Dit werd wel nog eens benadrukt door de mentor. Geen enkele participant rapporteerde dat startende leraren *betrokken* werden in meso-activiteiten.

Van de school uit is het zo dat ze zeggen dat je het eerste jaar niet moet betrokken worden bij projecten. Je moet je daar niet voor op te geven. Je hebt echt wel de tijd om je een gans jaar op je gemak voor te bereiden. En eigenlijk het enige belangrijke is dat je goed je les geeft en dat je ervoor zorgt dat je een beetje tucht en orde hebt in de klas (Mentor).

De *aanbodgestuurde* begeleiding bestond in de deelnemende school uit de Schola Brevis, lesbezoeken, groep sessies en de mogelijkheid om deel te nemen aan nascholingen, zowel binnen de school als binnen de koepel van het katholiek secundair onderwijs. De *vraaggestuurde* begeleiding bestond uit het vragen van informatie aan collega's, vakleraar, mentor en directie. Bovendien konden de startende leraren, in een zeker mate, zelf de thema's kiezen die aan bod kwamen op de groep sessies om zo situaties vanuit het perspectief van collega's te bekijken. Uit de interviews bleek dat de startende leraren een beroep konden doen op vraaggestuurde begeleiding.

Als wij vragen hebben, kunnen we die stellen aan haar. Als wij moeilijkheden hebben. Dat is informeel en vertrouwelijk (Leraar 3).

Dus stel dat wij zeggen: ik heb moeite met een bepaalde klas om die rustig te houden, dan gaat ze daar vooral op focussen (Leraar 4).

Dus eigenlijk ja, nemen we nu meestal zelf initiatief om bij de mentor te gaan (Leraar 5).

Elke startende leraar rapporteerde dat *wegwijsbegeleiding* aangeboden werd. Op de Schola Brevis werd een rondleiding georganiseerd waarbij de leraren informatie kregen over de pedagogie en werking van de school, evenals praktische zaken. Ook de *leerbegeleiding* werd gerapporteerd door elke leraar. Deze begeleiding uitte zich in bij- en nascholingen, hospiteren bij collega's en ervaringen uit te wisselen om te kunnen groeien als leraar en in persoon. De *werkbegeleiding* werd eveneens door elke startende leraar vernoemd in de vorm van notities uitwisselen en vakdidactiek gebonden overleg. De pedagogische begeleidingsdienst probeert ook een rol te vervullen in de leer- en werkbegeleiding.

Want pas op, een goede leraar wordt men en dat wordt men heel zijn leven. Je start met een opleiding, maar eigenlijk gaat dat het hele leven door (Pedagogische begeleidingsdienst).

Wij veronderstellen precies in ons onderwijs dat, als je uw diploma gehaald hebt, dat je zo ineens met leerlingen om kunt, met ouders om kunt, met collega's om kunt, didactiek onder de knie hebt, weet hoe dat je alles moet evalueren. En nee, dat is onrealistisch in feite (Pedagogische begeleidingsdienst).

Ja, dus die wegwijsbegeleiding is natuurlijk wel alles voor de school, maar de werken leerbegeleiding, daar krijgen we wel soms vragen van om op school of schoolgemeenschapsniveau dingen op te zetten (Pedagogische begeleidingsdienst).

2. Invloed van aanvangsbegeleiding

Alle vijf startende leraren uitten zich zeer positief uit over de mentor op school. De leraren kregen tips, feedback, ondersteuning en een luisterend oor bij de mentor.

We hebben het echt getroffen met [mentor]. Dat is echt waar. Wij kunnen daar alles aan kwijt en we moeten ons ook niet inhouden en dat is echt wel... Dat doe echt wel veel eigenlijk hé. Dus als er iets is, kunnen we direct eigenlijk bij haar terecht. Dus dat is een zeer positieve zaak (Leraar 5).

Zowel startende leraren, de vakleraar en de mentor gaven een interessante kijk op de connectie tussen aanvangsbegeleiding en psychische welzijn. Volgens deze actoren is het voornamelijk de lesopdracht die de werkdruk bepaald. Deze werkdruk gaat hand in hand met het ervaren gevoel van psychisch welzijn.

Ik weet niet hoe de aanvangsbegeleiding daar in principe veel aan kan doen. Ik denk dat dat eerder een vraag is die op niveau van directie gesteld moet worden omdat zij uiteindelijk uw vakken combinatie bepalen. Bepalen en niet bepalen. Ze kunnen u geen uren geven die niet vrij zijn natuurlijk. Maar ik zie niet meteen een opening waarin dat dan aanvangsbegeleiding bij ons op school ervoor kan zorgen dat je minder overwerkt gaat geraken (Leraar 4).

Dus ik denk dat het belangrijk is dat startende leerkrachten geen al te uitvoerige lesopdracht krijgen, dus een aantal zaken die parallel zijn, in de mate van het mogelijke. Zodanig dat je echt je aandacht kan vestigen op het uitwerken van die lessen zoals je wil (Vakleraar).

De directie van de startende leraren is zich bewust van het feit dat de lesopdracht mee verantwoordelijk is voor de werkdruk en probeert daar zo goed als mogelijk rekening mee te houden. De directie bemerkte dat het lerarentekort dit proces kan bemoeilijken.

Er wordt heel sterk gekeken naar wat de leerkrachten zelf als opdracht zien zitten. Maar dan zit ik nu op de stoel van directeur en dan zit je ook met een lerarentekort en dan kan je op een bepaald moment niet anders dan: ik moet deze combinatie maken of ik kan mijn leerlingen geen leerkracht geven. En aan het einde van de rit is dat een keuze die je moet maken en vaak gaat het gewoon daarom: het tekort aan mensen die er zijn waardoor je aan handen en voeten gebonden bent om bepaalde combinaties te maken (Directie).

De mentor maakt nog een kanttekening met betrekking tot de werkdruk. De mentor ervaart het lesgeven zelf als ingewikkelder waardoor er extra druk terecht komt op de schouder van de starters.

Wat bijvoorbeeld kan, sommige leerkrachten hebben heel veel verschillende vakken in verschillende jaren. Ik denk dat daar nog beter kan op ingezet worden om die iets minder vakken te geven. Maar sowieso die administratie is toegenomen. De oudercontacten zijn er. Ik vrees dat dat gewoon het lesgeven zelf ingewikkelder geworden is dan vroeger. En ja, dat dat gewoon heel druk is en dat je gewoon heel veel moet werken in het onderwijs en ik denk dat dat echt niet verbetert. Met ouder worden, dan krijg je meer tools en je kan makkelijker lessen voorbereiden (Mentor).

3. Relatie tussen aanvangsbegeleiding en psychisch welzijn

3.1. Beleid

De verschillende actoren werd gevraagd of het beleid van de school aandacht heeft voor het psychische welzijn van de startende leraren. De meningen hierover liepen uiteen. Twee leraren van de vijf geïnterviewden rapporteerden dat het beleid wel mogelijkheden biedt om hen te ondersteunen maar dat de werkdruk op directieniveau ervoor kan zorgen dat de leraren zich niet altijd gehoord voelen of niet durven aankloppen bij de directie.

Je kan overal terecht: bij de mentor, bij de directie maar die hebben het ook allemaal zo druk dat je het vaak niet doet en het zelf probeert te redden. Maar dat maakt wel dat het enorm druk is en belastend kan zijn (Leraar 1).

Je moet eerst leren stappen voor je kan lopen weliswaar, en soms word je misschien er iets teveel direct in gegooid. Dat heeft natuurlijk ook te maken met het lerarentekort want als er niet voldoende leraren zijn, dan is het logisch dat je directie vraagt of je toch al klastitularis zou willen zijn, of je toch al kan deelnemen aan de ene werkgroep. Gewoon omdat er niet voldoende collega's zijn die het allemaal kunnen opvangen (Leraar 2).

De pedagogische begeleidingsdienst maakt zich dezelfde bemerking over de werkdruk bij het schoolpersoneel en de directie.

Als je de pech hebt om in een school te komen waar dat er een heel moeilijk leerlingen publiek is, waar dat je dan zelf moeilijk mee om kunt, dan heb je echt pech. Want als je dan personeel hebt dat ook onder druk staat, dan weet ik niet of dat de begeleiding van starters hun eerste prioriteit is. Je merkt soms dat starters, ondanks het feit dat er een mentor is, toch wel wat aan hun lot worden overgelaten (Pedagogische begeleidingsdienst).

Uit het interview met de directie bleek dat de werkdruk op directieniveau inderdaad heel hoog ligt. Tijd is een aspect waar de directieleden naar hunkeren. Uit het interview met de directie bleek dat ondanks het gebrek aan tijd, de directie wel zo toegankelijk mogelijk probeert te zijn naar de leraren.

Je hebt het zelf ook gemerkt met de afspraken die we proberen te maken, er komt gewoon zoveel tussen. Dan neem je dat er ook tussen omdat dat op die moment brandjes zijn die meer branden of dringender te blussen zijn. Dan is tijd gewoon iets waar we nood aan hebben (Directie).

Ik weet dat het gewoon een heel zware job is. Dan denk ik dat het gewoon belangrijk is van te luisteren naar wat de noden en de lasten zijn. Ik zou daar zelf persoonlijk graag nog meer willen op inzetten. We doen het al maar het is door de hoeveelheid van onze job dat we daar vaak niet in slagen zoals we dat zouden willen doen (Directie).

Drie leraren van de vijf geïnterviewden rapporteerden dat ze zich voldoende ondersteund voelden door het beleid van de school. Deze participanten uitte zich positief over zowel de mentor als de directie van de school.

Zij zijn daar als je ze nodig hebt, als je een probleem hebt. Praktisch, iets kleins of iets groters, dan kun je bij hen terecht en dan helpen ze jou. Dus dat is een grote meerwaarde (Leraar 3).

Bij ons op school, los van het pedagogische project, is er ook plaats voor andere vragen dan omtrent uw lesgeven, tot uw persoonlijk welzijn en dat is denk ik de ideale combinatie. Niet alleen dat werk gerelateerde, maar ook gewoon mens zijn, dat dat ook een keer aan bod kan komen. Het mooie is ook bij ons op school: alles is vrijblijvend (Leraar 4).

Alles werd ook wel aangekondigd, wat ik ook wel positief vond. Dus als ze een les bezoek inplannen, dan mocht je eigenlijk zelf vooraf aangeven wanneer het beste uitkwam. (...) Ik vind het ook eigenlijk qua lesopdracht, dat ze ook wel echt rekening houden met de werkdruk (Leraar 5).

De mentor van deze leraren rapporteerde de indruk te hebben dat de directie volledig achter hun leraren staat.

Ik heb ook het gevoel dat onze directie echt wel achter de leerkrachten staat dus als er effectief iets is, dan zal de directie die leerkrachten wel verdedigen. Ook naar de ouders, en ze zullen nadien die leerkracht wel aanspreken, maar ik wel het gevoel dat die leerkrachten zich ondersteund voelen en ook gehoord voelen (Mentor).

3.2. Factoren van psychisch welzijn

Alle vijf startende leraren ervoeren stress ten gevolge van de lesbezoeken door de mentor of de directie. De leraren zijn wel dankbaar voor de tips die de mentor hen meegeeft. De grootste stress komt voort uit de lesbezoeken door de directie aangezien deze beslissen over de verdere aanstelling van de startende leraar. De startende leraren zijn daar zowel bewust als onbewust veel mee bezig.

Dat er dan directie over de vloer komt, en in die eerste twee jaren is dat wel intensief, en dat kan misschien ook wel doen afschrikken of zorgt toch wel telkens weer voor een stress momentje (Leraar 1).

Je komt op een school binnen en je hoopt daar te blijven, dus lesbezoeken van de directie zijn wel evaluatiemomenten, dus zorgt dan nog eens voor extra stress. En die die evaluatie is niet altijd onmiddellijk gekoppeld aan een positieve beoordeling. Je weet eigenlijk lang van niks en dan in ene keer krijg je overgang van TABD naar TADD (Leraar 1).

Ja, de eerste keer dat er iemand de les bezoek komt, toen was dat wel ergens stresserend (Leraar 4).

De mentor is zich bewust van het gevoel van stress dat de leraren ervaren als gevolg van de lesbezoeken.

Een stuk van die druk wordt natuurlijk, gaat ook gepaard met de aanvangsbegeleiding, in die zin dat onze directieleden ook per vak twee keer op bezoek gaan bij de nieuwe leerkrachten. En ik denk dat de meeste stress die ze ervaren dat die daar uitkomt (Mentor).

Eén startende leraar van de vijf verklaarde tijdens de eerste twee werkjaren een gevoel van oververmoeidheid en emotionele uitputting te ervaren.

Als dat te lang duurt dat er teveel lessen zijn die stroef verlopen en te veel lessen zijn die u energie kosten, ja dan... Iedereen heeft een breekpunt, ik ook. Misschien was Corona ook wel een zegen voor mij toen. Dat ik kon overschakelen naar afstandsonderwijs, ik weet het niet. Misschien was het nog zwaarder geweest had er geen Corona geweest en had ik al die uren lessen fysiek voor de klas moeten staan (Leraar 1).

En ik herinner mij, elk einde van een trimester als zijnde ik voel mij op. Het is goed dat het vakantie is (Leraar 1).

4. Relatie tussen psychisch welzijn en klaspraktijk

Alle startende leraren verklaarden dat het psychische welzijn van een leraar onlosmakelijk verbonden is met de klaspraktijk. Een ondermijnd welzijn leidt tot problemen bij het klasgebeuren, terwijl een uitstekend welzijn de klaspraktijk ten goede komt.

In begin ben je een vat vol onzekerheden en die leerlingen die ruiken dat, die zien dat. Dus hoe sneller dat weggewerkt is, hoe beter, hoe aangenamer dat elke les is. Hoe meer energie je uit een les haalt (Leraar 1).

Als je zelf niet goed in je vel zit, ga je die leerstof ook op een volledig andere manier brengen. Dat gaat bij die leerlingen minder vastzitten, gaan ze minder geëngageerd zijn en het is net onze taak om dat op een zo goed mogelijke manier over te brengen (Leraar 2).

Als jij jezelf minder goed in je vel voelt, kunt ge onmogelijk een positieve 'vibe' uitstralen op uw leerlingen, laat staan enthousiast overkomen. Ik denk dat je jezelf eerst goed moet voelen en uw welzijn moet oké zijn voor jij zelf hetzelfde kunnen verwachten van leerlingen (Leraar 4).

De mening van de startende leraren omtrent de relatie tussen het psychische welzijn en de klaspraktijk werd gedeeld door de mentor, de vakleraar en de pedagogische begeleidingsdienst.

Zodra dat je je minder goed voelt, merk je dat zelf in je les geven en merken de leerlingen dat ook. Sommige maken daar al sneller wat misbruik van om de les te storen. En dat kan gaan over een simpele verkoudheid, tot echt meer fysieke klachten of mentaal welbevinden. Ik denk dat je dat echt uitstraalt. Als je je niet zeker voelt voor een klas of als je zegt van: het gaat mij niet af vandaag, dat je dat echt naar buiten toe ook toont naar de leerlingen toe en dat je dan minder focus hebt qua inhoud of sneller geïrriteerd zal raken als een leerling dan toch eens een opmerking geeft of onnozel zit te doen, terwijl je daar anders soms met een kwinkslag sneller mee om kan of je kan dat wat sneller van je afzetten als de les gedaan is als het eens iets minder zou zijn geweest (Vakleraar).

Een leerling die zich niet goed in zijn vel voelt, die zal minder goed leren. Een leraar die zich niet goed in zijn vel voelt, die zal ook minder goed lesgeven (Pedagogische begeleidingsdienst).

De directie vat de invloed van het psychisch welzijn op de klaspraktijk mooi samen. Het psychische welzijn van de leraar is van cruciaal belang om leerwinst bij de leraar zelf, de leerlingen en de school te boeken.

Ik denk dat het heel belangrijk is dat leerkrachten zich goed voelen in hun klaspraktijk. Ik denk dat het heel belangrijk is omdat het ervoor zorgt dat de leerlingen groeien. Doordat die leerlingen groeien, gaat ook de leerkracht groeien. Dan zit je eigenlijk in die mooie cirkel van leerwinst voor beide partijen en dan wordt dat zelfs groter, dan zorgt je ervoor dat je leerwinst voor je school krijgt (Directie).

Discussie

1. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Dit onderzoek trachtte de rol van aanvangsbegeleiding op het welzijn van startende leraren in het katholiek secundair onderwijs te kaderen. Een oorzaak van de uitstroom van startende leraren is het gevoel van een ondermijnd welzijn (Beames et al., 2022; Sorensen & Ladd, 2020). Welzijn is een zeer breed begrip waardoor ervoor gekozen is om dit begrip af te bakenen tot drie luiken in deze masterproef: oververmoeidheid, stress en burn-out. Dit onderzoek werd vertaald naar drie onderzoeksvragen:

Welke soorten van aanvangsbegeleiding ervaren startende leraren in het katholiek secundair onderwijs in Vlaanderen?

Welke factoren van aanvangsbegeleiding hebben een invloed op het psychische welzijn van startende leraren in het katholiek secundair onderwijs, bekeken vanuit verschillende perspectieven?

Welke invloed heeft het psychisch welzijn bij startende leraren op de klaspraktijk?

In de discussie worden de onderzoeksvragen besproken aan de hand van de bekomen resultaten en de gevonden literatuur. Vervolgens worden enkele praktische aanbevelingen besproken. Daarnaast worden de sterktes en zwaktes van dit onderzoek behandeld. Tot slot worden enkele aanbevelingen vermeld voor toekomstig onderzoek.

2. Resultaten

Welke soorten van aanvangsbegeleiding ervaren startende leraren in het katholiek secundair onderwijs in Vlaanderen?

Alle startende leraren die deelnamen aan dit onderzoek kregen aanvangsbegeleiding gedurende twee jaar op dezelfde school. Het boek: "Samen voor de spiegel: een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren" bespreekt de verschillende vormen van aanvangsbegeleiding in de praktijk (Deketelaere et al., 2004). Deze vormen werden gebruikt om de aanvangsbegeleiding die de startende leraren aangeboden kregen in te delen. Uit de resultaten van dit onderzoek kwam aan het licht dat een brede waaier aan vormen van aanvangsbegeleiding werden verstrekt: individueel, in groep, formeel,

informeel, preventief, reactief, vrijwillig, verplicht, vraaggestuurd, aanbodgestuurd, wegwijs-, werk- en leerbegeleiding.

De voornaamste begeleiding op de school kwam van een mentor die advies gaf aan de startende leraren en tegemoet komt aan de noden van de starter. De begeleiding door de mentor uitte zich in lesbezoeken, feedback, groep sessies, rondleiding bij aanvang van het schooljaar en informele conversaties in de wandelgangen. Uit de literatuur blijkt dat de invulling van het mentorprogramma verschillend is van school tot school (Wong, 2004).

Uit de resultaten blijkt dat de vakgroep voornamelijk belangrijk is voor de werkbegeleiding: delen van notities, vakinhoudelijke informatie en het leerplangericht werken. Daarnaast biedt de vakgroep ook ondersteuning naar startende leraren toe in de vorm van een luisterend oor en delen van ervaringen. Uit de literatuur blijkt dat startende leraren verklaren steun te vinden bij hun vakcollega's in de vorm van emotionele begeleiding (Brannan & Bleistein, 2012; Munshi, 2018).

De directie is verantwoordelijk voor het aanstellen van een mentor en het ontwikkelen van een beleid omtrent aanvangsbegeleiding. De literatuur leert ons dat de directie voorziet in de taakinvulling van elk personeelslid waardoor enkele uren per week ingezet kunnen worden voor aanvangsbegeleiding (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, 2022). Uit het interview met de directie bleek inderdaad dat de mentor enkele uren per week besteed aan aanvangsbegeleiding.

Daarnaast biedt de pedagogische begeleiding van het katholiek onderwijs opleidingen en bijscholing aan zodat startende leraren kunnen genieten van werk- en leerbegeleiding. De kernopdracht van de pedagogische begeleidingsdienst focust zich enerzijds op het ondersteunen van scholen om een beleid te ontwikkelen en anderzijds op het ondersteunen van starters via coaching of trajecten (Katholiek onderwijs Vlaanderen, 2022). De startende leraren verklaarden tijdens de interviews op de hoogte te zijn van de mogelijkheid om bijscholing te volgen. Op verplichte basis dienen de startende leraren aan minstens twee bijscholing per jaar deel te nemen.

Welke factoren van aanvangsbegeleiding hebben een invloed op het psychische welzijn van startende leraren in het katholiek secundair onderwijs, bekeken vanuit verschillende perspectieven?

De startende leraren rapporteerden stress te ervaren ten gevolge van de lesbezoeken door de mentor of de directie. De grootste stress komt voort uit de lesbezoeken door de directie aangezien deze beslissen over de verdere aanstelling van de startende leraar. In de literatuur zijn geen studies terug te vinden waarbij startende leraren stress ervaren ten gevolge van lesbezoeken door de mentor of de directie. De onzekerheid over de toekomstige tewerkstelling is een oorzaak van drop-out die wordt teruggevonden in de literatuur. Volgens het onderzoek van Struyven en Vanthournout is het gebrek aan toekomstperspectief de meest voorkomende oorzaak van drop-out (Struyven & Vanthournout, 2014).

De literatuur leert ons dat de werkdruk van een startende leraar ook fungeert als een oorzaak van drop-out. Dit werd bevestigd door enkele startende leraren in dit onderzoek. Deze werkdruk leidt tot stress en vermoeidheid bij startende leraren (Struyven & Vanthournout, 2014). Volgens de participanten aan deze studie biedt aanvangsbegeleiding hier slechts een beperkte oplossing aan. Zij verklaarden dat de werkdruk afhangt van de vakkencombinatie die bepaald wordt op directieniveau. De directie probeert hier, naar mogelijkheid, rekening mee te houden.

De startende leraren die participeerden aan dit onderzoek waren unaniem positief ingesteld over de ondersteuning van de mentor op school. De leraren verklaarden dankbaar te zijn voor de tips die de mentor hen meegeeft en gaven aan dat ze enorm gehoord en ondersteund werden door de mentor. In de literatuur vinden we meerdere studies terug waarin gerapporteerd wordt dat de startende leraren steun ervaren door een mentor en deze begeleiding als een meerwaarde ervaren (Ingersoll & Strong, 2011; Reitman & Karge, 2019; Renbarger & DAVIS, 2019; Ronfeldt & McQueen, 2017). Begeleiding door een mentor is de laatste jaren een hoofdrolspeler geworden bij aanvangsbegeleiding. De taak van de mentor bestaat eruit de startende leraren wegwijs te maken op de school en in het lesgeven (Ingersoll & Strong, 2011).

Welke invloed heeft het psychisch welzijn bij startende leraren op de klaspraktijk?

Alle startende leraren verklaarden dat het psychisch welzijn onlosmakelijk verbonden is met de klaspraktijk. De vakleraar, de mentor, de directie en de pedagogische begeleidingsdienst waren het hiermee eens. Een leraar dient zich goed te voelen om goed les te kunnen geven. Wehby e.a. (2012) kwamen tot de bevinding dat een ondermijnd welzijn leidt tot het minder goed toepassen van klasmanagement (Wehby, Maggin, Moore Partin, & Robertson, 2012). Het psychische welzijn van de leraar is ook gecorreleerd aan de relatie met de leerlingen. Een goed psychisch welzijn leidt tot minder conflicten met de leerlingen (Maciejewska et al., 2019). Dit kwam ook aan bod in de interviews. Meerdere startende leraren verklaarden beter met de leerlingen om te kunnen gaan indien ze met een goed gevoel voor de klas stonden.

3. Praktische aanbevelingen

Aan de hand van de resultaten uit dit onderzoek kunnen enkele aanbevelingen worden geformuleerd voor de praktijk om de aanvangsbegeleiding van startende leraren te optimaliseren. Aanvangsbegeleiding is een decretale verplichting over een periode van twee jaar (Vlaams ministerie voor onderwijs en vorming, 2019). Het interview met de pedagogische begeleidingsdienst van het katholiek secundair onderwijs bracht een interessante kijk op deze periode van twee jaar. Volgens de pedagogische begeleidingsdienst zou aanvangsbegeleiding niet mogen stoppen na deze periode. Door de begeleiding door te trekken voor alle leraren, ongeacht het aantal jaren dienst, kunnen ze ook genieten van deze ondersteuning. De literatuur benadrukt de noodzaak van professionele ontwikkeling gedurende de gehele loopbaan om bekwame leraren te vormen (Wong, 2004). De deelnemende school uit dit onderzoek beoogt om de komende jaren de aanvangsbegeleiding door te trekken tot vijf jaar in plaats van de twee jaar die momenteel aangeboden wordt.

Uit de interviews kwam naar voren dat de startende leraren de aanvangsbegeleiding door de mentor als zeer waardevol beschouwen. Zowel de aanbodgestuurde als vraaggestuurde begeleiding werd vermeld tijdens de interviews. Twee startende leraren hadden de vraaggestuurde aanvangsbegeleiding niet vermeld. Een aanbeveling kan zijn

om de startende leraren er nog explicieter attent op te maken dat de mogelijkheid bestaat om deze vorm van begeleiding te krijgen indien gewenst.

4. Sterktes en zwaktes

De sterkte van deze masterproef situeert zich op het vlak van kwalitatief onderzoek: directe betrokkenheid van de onderzoeker en de participanten werden geïnterviewd in hun vertrouwde setting. Door deze manier van onderzoek kunnen aanbevelingen voor het beleid en toekomstig onderzoek worden bepaald en beschreven.

De grootste beperking van dit onderzoek was de geringe steekproef. De interviews werden afgenomen binnen één school van het katholiek onderwijs waardoor deze resultaten niet veralgemeend kunnen worden naar alle scholen binnen het katholiek onderwijs. Oorspronkelijk was dit een duo-masterproef waardoor de bedoeling was om interviews binnen twee scholen af te nemen. Door omstandigheden is deze masterproef herleid naar een solo-masterproef waardoor het niet haalbaar was een tweede school te includeren.

Naast de geringe steekproef op vlak van scholen, is er ook slechts een geringe steekproef op het vlak van participanten. In totaal werden interviews van vijf startende leraren, één vakcollega, één mentor, één directielid en één lid van de pedagogische begeleidingsdienst afgenomen. Deelname aan dit onderzoek berustte op vrijwillige basis waardoor er slechts een geringe interesse tot deelname was. De vakken die de startende leraren gaven in dit onderzoek waren telkens verschillend. Bij een grotere steekproef kunnen verschillende groepen van startende leraren vergeleken worden over verschillende vakken heen.

Een laatste tekortkoming berust op het gebruik van semigestructureerde interviews. De afwezigheid van bepaalde gegevens bij een participant betekent niet noodzakelijk dat deze gegevens niet aanwezig waren maar wel dat deze niet vermeld werden tijdens het interview.

5. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Aan de hand van de resultaten uit dit onderzoek kunnen enkele aanbevelingen geformuleerd worden voor vervolgonderzoek. Dit onderzoek had slechts een geringe steekproef op vlak van het aantal deelnemende scholen en het aantal geïnterviewde participanten. Vervolgonderzoek zou kunnen inzetten op een grotere steekproef door meer dan één school uit het katholieke secundair onderwijs te includeren, alsook door meer participanten te includeren.

De resultaten uit dit onderzoek berusten enkel op data afkomstig uit het katholiek secundair onderwijs. Vervolgonderzoek zou kunnen inzetten op de vergelijking tussen aanvangsbegeleiding binnen verschillende onderwijskoepels. Dit onderzoek focust zich op het verband tussen aanvangsbegeleiding en het psychische welzijn. In dit onderzoek werd het psychische welzijn beperkt tot drie factoren: stress, oververmoeidheid en burn-out. Vervolgonderzoek zou kunnen inzetten op andere factoren van het psychische welzijn.

Tot slot kan een aanbeveling gemaakt worden betreffende het onderzoeksdesign. Een mixed-method onderzoek kan kwalitatieve en kwantitatieve data combineren. De semigestructureerde interviews die gebruikt werden voor deze studie vallen onder het kwalitatieve luik. Deze data combineren met vragenlijsten kan ook een kwantitatief luik integreren.

Conclusie

De resultaten van dit onderzoek brachten aan het licht dat alle startende leraren die deelnamen aan dit onderzoek aanvangsbegeleiding kregen gedurende twee jaar. Een brede waaier aan soorten van aanvangsbegeleiding werden verstrekt: individueel, in groep, formeel, informeel, preventief, reactief, vrijwillig, verplicht, vraaggestuurd, aanbodgestuurd, wegwijs-, werk- en leerbegeleiding.

De voornaamste begeleiding kwam van een mentor die advies gaf aan de startende leraren en tegemoet komt aan de noden van de starter. De begeleiding door de mentor uitte zich in lesbezoeken, feedback, groep sessies, rondleiding bij aanvang van het schooljaar en informele conversaties in de wandelgangen. De meeste aanvangsbegeleiding werd aangeboden door de mentor waarbij alle startende leraren een gevoel van steun en geborgenheid bij ervaren. De mentor heeft bijgevolg een positieve invloed op het psychische welzijn van startende leraren. De vakgroep is voornamelijk belangrijk voor de werkbegeleiding: delen van notities, vakinhoudelijke informatie en leerplangericht werken. De directie is verantwoordelijk voor het aanstellen van een mentor en het ontwikkelen van een beleid omtrent aanvangsbegeleiding. De participanten werd gevraagd of het beleid van de school aandacht heeft voor het psychische welzijn van de startende leraren. De meningen hierover liepen uiteen. De actoren waren het erover eens dat het beleid wel degelijk aandacht heeft voor het psychische welzijn maar de werkdruk op directieniveau zorgt ervoor dat startende leraren niet altijd durven aankloppen bij de directie voor ondersteuning. De directie gaf ook aan in het interview dat de directie in tijdsnood zitten. Daarnaast biedt de pedagogische begeleiding van het katholiek onderwijs opleidingen en bijscholingen aan zodat startende leraren kunnen genieten van werk- en leerbegeleiding.

Meerdere startende leraren verklaarden stress te ervaren tijdens de eerste werkjaren. Oververmoeidheid en emotionele uitputting werd slechts door één startende leraar expliciet gerapporteerd. Volgens enkele actoren is het voornamelijk de lesopdracht die de werkdruk bepaald. Deze werkdruk gaat hand in hand met het ervaren gevoel van psychisch welzijn.

Alle startende leraren verklaarden dat het psychische welzijn van een leraar onlosmakelijk verbonden is met de klaspraktijk. Een ondermijnd welzijn leidt tot problemen bij het klasgebeuren, terwijl een uitstekend welzijn de klaspraktijk ten goede komt. Deze mening werd gedeeld door de mentor, de vakleraar, de directie en de pedagogische begeleidingsdienst.

We kunnen concluderen dat aanvangsbegeleiding ervoor zorgt dat startende leraren zich ondersteund en gehoord voelen door de verscheidene soorten aanvangsbegeleiding die ze aangeboden krijgen. Vooral de mentor speelt hierin een centrale rol. Het psychische welzijn van een startende is uitermate belangrijk voor de klaspraktijk. Uit dit onderzoek blijkt dat startende leraren regelmatig te maken krijgen met stress. Volgens meerdere actoren kan aanvangsbegeleiding hier echter maar beperkt op inspelen. Volgens hen is de hoge werkdruk, die leidt tot stress, het resultaat van de vakkencombinatie die bepaalt wordt op directieniveau.

Referenties

- Beames, J., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J., . . . Werner-Seidler, A. (2022). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, or wellbeing of school teachers: A systematic review and meta-analyses.
- Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks. *Tesol Quarterly*, 46(3), 519-541.
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel: een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren* (Vol. 17): Wolters Plantyn, Mechelen, 2004.
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *The British journal of educational psychology*, 89(2), 259-287. doi:10.1111/bjep.12238
- Haynes, L. (2011). *Novice teachers' perceptions of their mentoring experiences*: Lamar University-Beaumont.
- Hultell, D., & Gustavsson, J. P. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work (Reading, Mass.)*, 40(1), 85-98. doi:10.3233/wor-2011-1209
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Kaplan, H. (2021). Suppression of Psychological Needs Among Beginning Teachers: A Self-Determination Theory Perspective on the Induction Process in Bedouin Schools. *Frontiers in psychology*, 12, 621984. doi:10.3389/fpsyg.2021.621984
- Katholiek onderwijs Vlaanderen (2022). Pedagogische begeleiding. Retrieved from <https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/pedagogische-begeleiding>
- Katholiek onderwijs Vlaanderen (2022). Aanvangsbegeleiding. Retrieved from <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/aanvangsbegeleiding/tegel>
- Kim, K.-A., & Roth, G. L. (2011). Novice teachers and their acquisition of work-related information. *Current issues in Education*, 14(1).
- Laurijssen, I., & Glorieux, I. (2018). Arbeidsmarktintrede van schoolverlaters in Vlaanderen. Werk-en salaristrajecten en (mis) match bij schoolverlaters van een leraren-, zorg-of STEM-opleiding.
- Maciejewska, M., Janik-Fuks, I., Wilczyńska, A., Wawryków, A., Stecko, M., Fabian-Danielewska, A., & Korabiusz, K. (2019). Stress and burnout syndrome in teachers—review of the literature. *Journal of Education, Health and Sport*, 9(6), 420-426.
- Maslach, C. (1986). Stress, burnout, and workaholism.
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145-158.
- Munshi, A. (2018). *Induction programs, teacher efficacy, and inquiry practices in novice teachers*. San Jose State University,
- Reitman, G. C., & Karge, B. D. (2019). Investing in Teacher Support Leads to Teacher Retention: Six Supports Administrators Should Consider for New Teachers. *Multicultural education*, 27(1), 7-18.

- Renbarger, R., & DAVIS, B. (2019). Mentors, self-efficacy, or professional development: Which mediate job satisfaction for new teachers? A regression examination. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 21-34.
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of teacher education*, 68(4), 394-410.
- Roth, G. (2014). Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation. *Teacher motivation: Theory and practice*, 36-51.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of educational psychology*, 99(4), 761.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785.
- Sorensen, L. C., & Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *Aera Open*, 6(1), 2332858420905812.
- Sözen, P. H. (2018). Challenges of Novice Teachers. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 4(12), 278-282.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45. doi:10.1016/j.tate.2014.06.002
- Ugent. (2022) NVivo - Onderzoektips Ugent. Retrieved from <https://onderzoektips.ugent.be/nl/tips/00001699/>
- Vlaams ministerie van onderwijs en vorming (2022). Je school of centrum, directie en bestuur. Retrieved from <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/je-loopbaan/je-school-of-centrum-directie-en-bestuur#:~:text=Afhankelijk%20van%20de%20grootte%20wordt,de%20leiding gevende%20van%20de%20personeelsleden.>
- Vlaams ministerie voor onderwijs en vorming (2019). Aanvangsbegeleiding in het secundair onderwijs. (SO/2019/02). Retrieved from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15301>
- Vlaams ministerie van onderwijs en vorming (2019). De tijdelijke aanstelling van bepaalde duur en van doorlopende duur in een wervingsambt. Retrieved from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15412>
- Vlaams Parlement (2021). Schriftelijke vraag nr. 50. Retrieved from <https://docs.vlaamsparlament.be/pfile?id=1768742#:~:text=Tabel%201%20toont%20dat%20de,voor%20het%20secundair%20onderwijs%2037%25>
- Vlaamse regering (2018). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren. Numac: 2018012928. Retrieved from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15404>
- Wehby, J. H., Maggin, D. M., Moore Partin, T. C., & Robertson, R. (2012). The impact of working alliance, social validity, and teacher burnout on implementation fidelity of the good behavior game. *School Mental Health*, 4(1), 22-33.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP bulletin*, 88(638), 41-58.

Bijlagen

1. Goedkeuring Commissie Medische Ethiek

Afzender : Commissie voor medische ethiek

Prof. Dr. Katrien De Cocker

Alhier

contact Commissie voor medische ethiek	telefoon +32 (0)9 332 33 36	e-mail Ethisch.comite@uzgent.be
Aanvrager Silke De Schrijver	datum 23/03/2022	pagina 1/6
Onze referentie: BC-11221 E01	EudraCT-nr:	Belg. Regnr:

Betreft:

**De overgang van opleiding naar het werkveld. Welke
aanvangsbegeleiding krijgen startende leraren binnen het Katholiek
onderwijs? Scriptie Silke De Schrijve**

**Positief advies conform de wet van 7 mei 2004 betreffende experimenten
op de menselijke persoon**

Beste collega

De Commissie Medische Ethiek (CME) verbonden aan de Universiteit Gent
(Ugent) en het Universitair Ziekenhuis Gent (UZ Gent) heeft het
bovenvermelde dossier onderzocht en besproken op haar vergadering van
22/03/2022.

EC geeft daarom op 23/03/2022 een gunstig advies over deze studie.

Voor de beoordeling van dit dossier is rekening gehouden met
documenten/antwoorden ingediend op 03/03/2022.

Ingediende documenten: zie bijlage 1
Ledenlijst: zie Bijlage 2
Aandachtspunten: zie Bijlage 3a

Met vriendelijke groeten,

Wegens privacy-redenen is deze
handtekening verborgen.

ALGEMENE DIRECTIE
Commissie voor Medische Ethiek

VOORZITTER:
Prof.dr. P. Deron

SECRETARIS
Prof.dr. R. Peleman

INGANG 75
ROUTE 7522



Universitair Ziekenhuis Gent
C. Heymanslaan 10 | B 9000 Gent
www.uzgent.be

Prof. dr. Philippe Deron
Voorzitter
Commissie voor Medische Ethiek U(Z) Gent

CC: FAGG
Cc: HIRUZ_C TU (Clinical Trial Center UZ Gent)

Unofficial translation in English:

Positive advice in accordance with the law of 7 May 2004 on experiments on the human person

The Ethics committee (EC) of University Ghent (Ugent) and Ghent University Hospital (UZ Gent) has examined and discussed the above mentioned dossier at its meeting of 22/03/2022.

EC therefore gives on 23/03/2022 a favourable opinion on this study

For the assessment of this dossier, documents/answers submitted on 03/03/2022, have been taken into account.

Submitted documents: see Annex 1

List of members: see appendix 2

Points of concern: see appendix 3b



Universitair Ziekenhuis Gent
C. Heymanslaan 10 | B 9000 Gent
www.uzgent.be

Bijlage 1: Documenten

Categorie: CV
- Silke De Schrijver

Categorie: Diverse
- Alle goedgekeurde documenten van studie met als referentie BC-11221



Universitair Ziekenhuis Gent
C. Heymanslaan 10 | B 9000 Gent
www.uzgent.be

Bijlage 2: Overzicht leden CME U(Z) Gent

voorzitter: Prof. dr. P. Deron
Secretaris: Prof. Dr. R. Peleman

Effectief lid	Plaatsvervangend lid
Dr. G. VAN LANCKER (UZ GENT – klinisch farmacoloog, ♀)	Prof. dr. S. ROTTEY (UZ GENT – klinisch farmacoloog, ♀)
Prof.dr. D. DE BACQUER (UGENT - statisticus, ♂)	Prof. dr. P. COOREVITS (UGENT - statisticus, ♂)
Dr. J. VAN ELSSEN (huisarts, ♂)	Dr. M. COSYNS (huisarts, ♂)
Prof. dr. K. DE GROOTE (UZ GENT – kindercardioloog, ♀)	Prof. dr. P. SCHELSTRAETE (UZ GENT – kinderpneumoloog/infectioloog, ♀)
Prof. dr. W. NOTEBAERT (UGENT – psycholoog, ♂)	Mr. W. SCHRAUWEN (UZ GENT – psycholoog, ♂)
Mevr. M. FOUQUET (UZ GENT – verpleegkundige, ♀)	Mevr. I. VLERICK (UZ GENT – verpleegkundige, ♀)
Dhr. C. DEMEESTERE (UZ GENT – verpleegkundige, lic. Medisch sociale wetenschappen, ♂)	Dhr. G. DE SMET (UZ GENT – verpleegkundige, - lic. Medisch sociale wetenschappen ♂)
Mevr. K. KINT (UZ GENT – apotheker, ♀)	Mevr. L. HUYS (UZ GENT – apotheker, ♀)
Dhr. B. VANDERHAEGEN (UZ GENT - moraaltheoloog, ♂)	Prof. dr. S. STERCKX (UGENT - moraalfilosoof, ♀)
Prof. dr. mr. T. BALTHAZAR (UGENT - jurist, ♂)	Prof. Dr. T. GOFFIN (UGENT - jurist, ♂)
Mevr. C. VANCAENEGHEM (patiëntvertegenwoordiger, ♀)	Mevr. S. DE GROOTE (patiëntvertegenwoordiger, ♀)
Prof. dr. P. DERON (UZ GENT – chirurg, ♂)	Prof. dr. W. CEELLEN (UZ GENT – chirurg, ♂)
Prof. dr. R. PELEMAN (UZ GENT - internist/pneumoloog, ♂)	Prof. dr. H. VERSTRAELEN (UZ GENT – Vulva-arts, ♂)
Prof. dr. J. DECRUYENAERE (UZ GENT – internist/intensivist, ♂)	Dr. N. PETERS (UZ GENT – fertiliteitsarts, ♀)
Prof. dr. R. RUBENS (UZ GENT – internist/endocrinoloog, ♂)	Prof. dr. W. VAN BIESEN (UZ GENT – nefroloog, ♂)
Prof. dr. M. De MUYNCK (UZ GENT – arts fysische geneeskunde en revalidatie, ♀)	Prof. dr. S. JANSSENS (UZ GENT – geneticus, ♀)
Prof. dr. K. DHONDT (UZ GENT – (kinder)psychiater, ♀)	Dr. L. GOOSSENS (UZ GENT – neonatoloog, ♀)

Appendix 3a: Aandachtspunten (indien van toepassing)

De CME benadrukt de verantwoordelijkheid van de PI/promotor van dit onderzoek ten aanzien van de privacy van de persoons-/patiëntgegevens in contacten met patiënten, of bij het inzien van patiëntgegevens, inclusief de juiste uitvoering daarvan door collega's en studenten. De PI/promotor is verantwoordelijk voor de uitvoering van het projectvoorstel in overeenstemming met de toepasselijke wet- en regelgeving waaronder, maar niet beperkt tot, de EU-verordening 2016/679 (Algemene Verordening Gegevensbescherming), de Belgische Wet op de patiëntenrechten van 22/ 8/2002, en het beleid van de instelling waar het onderzoek wordt uitgevoerd.

De CME verwijst op haar website naar de ICH/GCP-richtlijnen en bevestigt dat van elke onderzoeker een GCP-training vereist is. Het is de verantwoordelijkheid van de hoofdonderzoeker dat elk lid van het onderzoeksteam een geldig GCP-certificaat heeft. De conformiteit van vertaalde documenten ten opzichte van de Nederlandse documenten is de verantwoordelijkheid van de opdrachtgever.

Wij vestigen uw aandacht op het feit dat de CME verwacht dat haar eerste opmerkingen ab initio in aanmerking worden genomen bij de volgende indiening door dezelfde sponsor.

Mits er een Clinical Trial Agreement is, kan de studie pas starten wanneer de Clinical Trial Agreement werd goedgekeurd en ondertekend door de CEO van het UZ Gent (en/of door een gemachtigde vertegenwoordiger van de UGent).

Studies met geneesmiddelen voor onderzoek en bepaalde studies met "medical devices" dienen door de klant (PI of sponsor) te worden ingediend bij het FAGG (Federaal Agentschap voor Geneesmiddelen en Gezondheidsproducten).

Studies met geneesmiddelen voor onderzoek mogen enkel uitgevoerd worden op voorwaarde dat de minister (FAGG) geen bezwaar maakt binnen de wettelijke termijnen zoals beschreven in art. 13 van de Belgische wet van 7/5/2004 betreffende experimenten op de menselijke persoon en in art. 21 van de Belgische wet van 7/05/2017 betreffende klinische proeven met geneesmiddelen voor menselijk gebruik.

Bepaalde onderzoeken met medische hulpmiddelen vallen ook onder wettelijke termijnen (KB van 17/3/2009). Raadpleeg de website van het FAGG voor meer informatie: www.fagg-afmps.be.

Onderzoek op embryo's in vitro valt onder de wet van 11 mei 2003. Alvorens het onderzoeksproject kan starten, vereist dergelijk onderzoek ook een positief advies van het Federaal Comité voor medisch en wetenschappelijk onderzoek op embryo's in vitro.

Gelieve rekening te houden met de reglementen van het ziekenhuis inzake weefselbeheer en de reglementen van de wet van 19 december 2008.

Dit gunstige advies van de CME houdt niet in dat zij de geplande studie op zich neemt. U blijft verantwoordelijk voor het onderzoek. Daarnaast dient u ervoor te zorgen dat uw mening als betrokken onderzoeker wordt weergegeven in publicaties, rapporten voor de overheid etc. die het resultaat zijn van dit onderzoek. U wordt eraan herinnerd dat met betrekking tot klinische onderzoeken elke waargenomen ernstige gebeurtenis onmiddellijk moet worden gemeld aan de sponsor en de ethische commissie, zelfs als het oorzakelijk verband met de studie onduidelijk is.

De CME-goedkeuring die voor een specifiek project wordt gegeven, is één jaar geldig. Wij verzoeken u ons te informeren als het onderzoek niet wordt gestart of als het onderzoek niet binnen 1 jaar na goedkeuring start.

De CME bevestigt dat - in geval van belangenverstremming - betrokken leden niet deelnemen aan de stemming over het onderzoek.

Indien het onderzoek niet binnen een jaar wordt beëindigd, eist de ICH-GCP dat jaarlijks een voortgangsrapportage aan de CME wordt verstrekt.

Tot slot verzoeken wij u de (voortijdige of geplande) beëindiging van het onderzoek binnen de wettelijke termijnen te melden en het Clinical Study Report (CSR) aan de CME te bezorgen.

Houd er in het geval van een klinische proef (EudraCT) rekening mee dat de resultaten moeten worden gepubliceerd in het European Clinical Trial Register. Het rapport van deze resultaten kan als CSR naar de EC worden gestuurd.



Universitair Ziekenhuis Gent
C. Heymanslaan 10 | B 9000 Gent
www.uzgent.be

Appendix 3b: Points of concern (if applicable)

The EC emphasizes the responsibility of the PI/promotor of this study concerning the privacy of the person/patient data in contacts with patients, or when viewing patient data, including the correct implementation thereof by coworkers and students. The PI/promotor is responsible for the implementation of the project proposal in accordance with applicable laws and regulations including, but not limited to, the EU regulation 2016/679 (General Data Protection Regulation), the Belgian Law on patients' rights of 22/8/2002, and the policy of the institution where the research will be carried out.

The EC refers to the ICH/GCP guidelines on its website, and confirms that a GCP-training is required from each investigator. It is the responsibility of the principal investigator that each member of the study team has a valid GCP-certificate.

The conformity of translated documents compared to the Dutch documents, is the responsibility of the sponsor. We would like to draw your attention to the fact that the EC expects her initial comments to be taken into account ab initio at the next submission by the same sponsor.

*Provided that there is a **Clinical Trial Agreement**, the study can only start when the Clinical Trial Agreement has been approved and signed by the CEO of UZ Gent (and/or by an authorized representative of UGent).*

Studies with investigational medicinal products and certain studies with "medical devices" should be submitted by the client (PI or sponsor) to the FAMHP (Federal Agency for Medicines and Health Products).

Studies with investigational medicinal products are only allowed to be conducted, provided that the minister (FAMHP) does not state objections within legal deadlines as described in art. 13 of the Belgian law of 7/5/2004 concerning experiments on the human person and art. 21 of the Belgian law of 7/5/2017 concerning clinical trials with medicines for human use.

Certain studies using medical devices are also covered by legal deadlines (KB of 17/3/2009). Please consult the FAMHP website for more information: www.fagq-afmps.be.

Research on embryos in vitro is covered by the law of May 11, 2003. Before the research project can start, such research also requires a positive advice of the Federal Committee for medical and scientific research on embryos in vitro.

Please take into account the regulations of the hospital concerning tissue management and the regulations of the law of December 19, 2008.

This favorable advice of the EC does not imply that it will assume responsibility for the planned study. You will remain responsible for the study. In addition, you should ensure that your opinion as an involved researcher is reproduced in publications, reports for the government, etc. which are the result of this study. You are reminded that concerning clinical studies, any observed serious event needs to be reported immediately to the sponsor and the ethics committee, even if the causal relationship with the study is unclear.

The EC approval given for a specific project, is valid for one year. We request you to inform us if the study will not be initiated or if the study does not start within 1 year after approval.

The EC confirms that - in case of conflict of interest - involved members do not take part in the vote concerning the study.

*If the study will not be terminated within a year, the ICH-GCP demands that an **annual progress report** will be provided to the EC.*

*Finally, we request you to report the termination (early or planned) of the study within the legal deadlines and provide the **Clinical Study Report (CSR)** to the EC.*

In case of a clinical trial (EudraCT), please be informed that the results must be published in the European Clinical Trial Register. The report of these results can be sent to the EC as the CSR.



Universitair Ziekenhuis Gent
C. Heymanslaan 10 | B 9000 Gent
www.uzgent.be

2. Interviewleidraad

Startende leraren

Algemene vragen:

- Naam:
- Leeftijd:
- Geslacht:
- Opleiding:
- Diploma (welk jaar behaald?):
- School:
- In hoeveel scholen al gewerkt?
- Aantal klassen:
- Welke graad:
- Welke richtingen:
- Welke vakken:
- Hoeveel uren/week:
- Hoeveel jaar actief als leraar:

Specifieke vragen:

1. Welke vormen van aanvangsbegeleiding krijgt u als startende leraar aangeboden (individueel, in groep, wegwijs-, werk- en leerbegeleiding/ formeel of informeel)?
 - Van wie krijgen de startende leraren ondersteuning?
 - Welke onderwerpen komen aanbod in de verschillende vormen van ondersteuning?
 - Wat is de duur en frequentie van deze ondersteuning?
2. Vindt u de aanvangsbegeleiding een meerwaarde?
 - Welke elementen vindt u er goed aan? En waarom?
 - Welke elementen vindt u er minder goed aan? En waarom?
3. Wat is uw mening over het huidige begeleidingsaanbod?
 - Bent u tevreden over de onderwerpen, frequentie en duur van de ondersteuning?
 - Waarom wel/niet? Wat kan beter?
4. Welke opleidingen/bijscholingen worden er georganiseerd vanuit de school?
5. Welke opleidingen/bijscholingen worden er georganiseerd vanuit de onderwijskoepel KO/GO of stedelijk net?
6. Heeft u moeite gehad met de overgang van opleiding naar het werkveld?
 - Zo ja, wanneer? Hoe? Of op welke manier?
 - Zo nee, denkt u dat de aanvangsbegeleiding die u aangeboden werd deze heeft kunnen omzeilen?

7. Welke info ontving u voor uw eerste werkdag startte? Vond u dit voldoende? Wat kon er beter?
8. Heeft de aanvangsbegeleiding een invloed op uw psychisch welzijn? Ervaart u bijvoorbeeld meer of minder stress, oververmoeidheid,...?
 - Heeft het beleid aandacht voor het welzijn van startende leraren?
 - Hoe zouden we volgens u het welzijn nog meer kunnen stimuleren? Zou er volgens u nog meer aandacht moeten besteed worden aan het bewaken van het psychisch welzijn van startende leraren, rekening houdend dat vele leraren hun job verlaten na 5 jaar omwille van stress, oververmoeidheid,...?
 - Welke factoren binnen de aanvangsbegeleiding hebben hier voornamelijk invloed op?
9. Op welke manier beïnvloedt het psychische welzijn uw klaspraktijk?

Algemene vragen:

- Naam:
- Leeftijd:
- Geslacht:
- Opleiding:
- Diploma (welk jaar behaald?):
- School:
- In hoeveel scholen al gewerkt?:
- Aantal klassen:
- Welke graad:
- Welke richtingen:
- Welke vakken:
- Hoeveel uren/week:
- Hoeveel jaar actief als leraar:
- Hoeveel jaar actief als vakleraar:

Specifieke vragen:

1. Welk belang hecht de vakgroep aan de aanvangsbegeleiding?
2. Wat voor ondersteuning geeft de vakgroep aan startende leraren in de eerste jaren van hun dienstverband?
 - Wat voor soort begeleiding (formeel/informeel) geeft de vakgroep? (bv. In de leraarskamer, vakgroepvergaderingen,...)
 - Welke onderwerpen komen aanbod tijdens de ondersteuning?
 - Wat is de duur en frequentie van deze ondersteuning?
3. Vindt u als vakcollega van een startende leraar aanvangsbegeleiding een meerwaarde voor startende leraren? Waarom wel/niet?
 - Wat vindt u er goed aan?
 - Wat vindt u er minder goed aan?
4. Wat zijn belangrijke/noodzakelijke voorwaarden om de beoogde doelstellingen over de aanvangsbegeleiding te kunnen bereiken?
5. Heeft het beleid aandacht voor het psychische welzijn van startende leraren?
6. Hoe zouden we volgens u het welzijn van startende leraren nog meer kunnen stimuleren? Zou er volgens u nog meer aandacht moeten besteed worden aan het bewaken van het psychisch welzijn van startende leraren, rekening houdend dat vele leraren hun job verlaten na 5 jaar omwille van stress, oververmoeidheid,...?
7. Beïnvloedt het psychische welzijn van de startende leraren volgens u de klaspraktijk en op welke manier?

Mentor

Algemene vragen:

- Naam:
- Leeftijd:
- Geslacht:
- Opleiding:
- Diploma (welk jaar behaald?):
- School:
- In hoeveel scholen al gewerkt?:
- Aantal klassen:
- Welke graad:
- Welke richtingen:
- Welke vakken:
- Hoeveel lesuren/week:
- Hoeveel jaar actief als leraar:
- Hoeveel jaar actief als mentor:
- Hoeveel startende leraren onder uw begeleiding:

Specifieke vragen:

1. Welk belang hecht u aan de aanvangsbegeleiding?
2. Wat voor ondersteuning geeft u aan startende leraren in de eerste jaren van hun dienstverband?
 - Wat voor soort begeleidingen (formeel/informeel) geeft u?
 - Welke onderwerpen komen aan bod tijdens uw begeleiding?
 - Wat is de duur en frequentie van deze ondersteuning?
3. Vindt u als mentor de aanvangsbegeleiding een meerwaarde voor startende leraren?
 - Wat vindt u er goed aan?
 - Wat vindt u er minder goed aan?
4. Hoe wordt u als mentor ondersteund?
 - Worden er bijscholingen/workshops georganiseerd voor mentoren?
 - Zo ja, welke en wat is de intensiteit ervan?
5. Wat zijn de voorwaarden op vlak van het mentorschap om de beoogde doelstellingen over de aanvangsbegeleiding te kunnen bereiken?
6. Welke betrokkenheid is er van het volledige schoolteam? (ondersteuning van de directeur, mentor, vakleraar ...)
7. Heeft het beleid aandacht voor het psychische welzijn van startende leraren?

8. Hoe zouden we volgens u het welzijn nog meer kunnen stimuleren? Zou er volgens u nog meer aandacht moeten besteed worden aan het bewaken van het psychisch welzijn van startende leraren, rekening houdend dat vele leraren hun job verlaten na 5 jaar omwille van stress, oververmoeidheid,..?
9. Beïnvloedt het psychische welzijn van de startende leraren volgens u de klaspraktijk en op welke manier?

Directie

Algemene vragen:

- Naam:
- Leeftijd:
- Geslacht:
- Opleiding:
- School:
- Aantal leerlingen:
- Hoeveel jaar actief als leraar:
- Hoeveel jaar actief als directeur:

Specifieke vragen:

1. Welk belang hecht de school aan de aanvangsbegeleiding?
2. Wat voor ondersteuning geeft de directie rechtstreeks aan startende leraren in de eerste jaren van hun dienstverband?
 - Wat voor soort begeleiding (formeel/informeel) geeft de directie?
 - Welke onderwerpen komen aanbod tijdens de ondersteuning?
 - Wat is de duur en frequentie van deze ondersteuning?
 - Bent u nauw betrokken bij deze ondersteuning? Worden hiervoor leraren specifiek aangesteld? Op welke manier wordt dit georganiseerd?
3. Vindt u als directie aanvangsbegeleiding een meerwaarde voor startende leraren? waarom wel/niet?
 - Wat vindt u er goed aan?
 - Wat vindt u er minder goed aan?
4. Welke betrokkenheid is er van het volledige schoolteam?
5. Wat zijn belangrijke/noodzakelijke voorwaarden om de beoogde doelstellingen over de aanvangsbegeleiding te kunnen bereiken?
6. Krijgt u advies van de onderwijskoepel? Zo ja, welk advies?
7. Heeft het beleid aandacht voor het psychische welzijn van startende leraren?
8. Hoe zouden we volgens u het welzijn nog meer kunnen stimuleren? Zou er volgens u nog meer aandacht moeten besteed worden aan het bewaken van het psychisch welzijn van startende leraren, rekening houdend dat vele leraren hun job verlaten na 5 jaar omwille van stress, oververmoeidheid,..?
9. Beïnvloedt het psychische welzijn van de startende leraren volgens u de klaspraktijk en op welke manier?

Algemene vragen:

- Naam:
- Leeftijd:
- Geslacht:
- Opleiding:
- Onderwijskoepel:
- Functie:
- Hoeveel jaar actief pedagogisch begeleider:

Specifieke vragen:

1. Welk belang hecht de onderwijskoepel aan de aanvangsbegeleiding?
2. Wat voor ondersteuning geeft de PBD aan startende leraren in de eerste jaren van hun dienstverband?
 - Wat voor soort begeleiding geeft de PBD?
 - Welke onderwerpen komen aanbod tijdens de ondersteuning?
 - Wat is de duur en frequentie van deze ondersteuning?
3. Welke moeilijkheden ervaren scholen bij het opstellen van een beleid voor aanvangsbegeleiding?
4. Vindt u als medewerker van de pedagogische begeleidingsdienst aanvangsbegeleiding een meerwaarde voor startende leraren? Waarom wel/niet?
 - Wat vindt u er goed aan?
 - Wat vindt u minder goed aan?
5. Wat zijn belangrijke/noodzakelijke voorwaarden om de beoogde doelstellingen over de aanvangsbegeleiding te kunnen bereiken?
6. Welke opleidingen/workshops/intervisies worden er voorzien vanuit het Katholiek secundair onderwijs voor de startende leraren? Op welke manier worden deze gecommuniceerd?
7. Wat is de intensiteit van deze opleidingen?
8. Welke betrokkenheid is er van het volledige schoolteam bij de meeste scholen?
9. Doet de pedagogische begeleidingsdienst fysieke schoolbezoeken? Zo ja, wat is de frequentie hiervan?
10. Heeft het beleid van het katholiek onderwijs aandacht voor het psychische welzijn van startende leraren?

11. Hoe zouden we volgens u het welzijn nog meer kunnen stimuleren? Zou er volgens u nog meer aandacht moeten besteed worden aan het bewaken van het psychisch welzijn van startende leraren, rekening houdend dat vele leraren hun job verlaten na 5 jaar omwille van stress, oververmoeidheid,..?
12. Beïnvloedt het psychische welzijn van de startende leraren volgens u de klaspraktijk en op welke manier?

3. Geïnformeerde toestemming



[VAKGROEP BEWEGINGS- EN
SPORTWETENSCHAPPEN](#)
[ONDERZOEKSGROEP SPORT
PEDAGOGIEK](#)

Prof. Dr. Katrien De Cocker
Docent

E Katrien.DeCocker@Ugent.be
T +32 9 264 94 37
M +32 485 42 07 16

Watersportlaan 2
9000 Gent
België

www.ugent.be

DATUM
< datum >

PAGINA
1/6

Informatiebrief voor deelnemers Versie 2 dd 10/12/2021

Beste ,

U wordt uitgenodigd om deel te nemen aan een studie. Neem, voor u beslist om deel te nemen aan deze studie, voldoende tijd om deze informatiebrief aandachtig te lezen en dit te bespreken met de onderzoeker of zijn/haar vertegenwoordiger. Neem ook de tijd om vragen te stellen indien er onduidelijkheden zijn of indien u bijkomende informatie wenst. Dit proces wordt 'informed consent' of 'geïnformeerde toestemming' voor deelname aan een studie genoemd. Eens u beslist heeft om deel te nemen aan de studie zal men u vragen om het toestemmingsformulier achteraan te ondertekenen.

De overgang van een lerarenopleiding naar het echte werkleven vormt voor veel startende leraren een enorme uitdaging. Ze krijgen te maken met een 'reality shock'. Onderzoek toont dan ook aan dat 20-30% van de startende leraren in het algemeen afhaakt tijdens de eerste jaren in het lerarenberoep. Naast de 'reality shock' vormen de zware werkbelasting en onzekere arbeidssituatie belangrijke redenen voor uitstroom. In het licht van het nijpende lerarentekort, is de prangende vraag dus welke begeleiding deze startende leraren nodig hebben en hoe we de overgang van de lerarenopleiding naar het werkveld kunnen vergemakkelijken. In deze studie willen we de aanvangsbegeleiding in Vlaamse secundaire scholen gaan onderzoeken en nagaan waar de tekorten zitten om zo vroegtijdige uitstroom van startende leraren tegen te gaan.

Meer uitleg omtrent de studie vindt u hieronder.

Alvast bedankt voor uw tijd.

Met vriendelijke groeten,

Prof. Katrien De Cocker



Procedure

Er wordt een eerste persoonlijk contact gepland via mail waar de praktische kant van het onderzoek mondeling wordt toegelicht. Tevens zal in samenspraak met uzelf het tweede contactmoment worden vastgelegd waarbij het interview zal plaatsvinden. In samenspraak kiest u of het interview online (video-opname) zal doorgaan of fysiek op school (audio-opname). Het interview wordt louter aangewend voor wetenschappelijke doeleinden, na analyse van de opnames worden deze bewaard tot vijf jaar na publicatie van de studie.

Enkel bij de beginnende leraren zal naast het interview, ook een vragenlijst worden afgenomen naar belangrijke gedragingen (lesgeefstijl) en bijhorende antecedenten (o.a. beliefs, motivatie om les te geven) en het welzijn (burnout, jobtevredenheid) van de beginnende leraar. Deze online vragenlijst wordt ingevuld na het interview en zal ongeveer 30-60 minuten van uw tijd in beslag nemen.

Deze verzameling van gegevens wordt uitgevoerd onder supervisie van prof. dr. Katrien De Cocker. Studenten van de vakgroep Bewegings- en Sportwetenschappen en van de opleiding Educatieve Master zullen deel uitmaken van het onderzoeksteam.

Deelname en beëindiging

De deelname aan deze studie vindt plaats op vrijwillige basis. U kan weigeren om deel te nemen aan de studie, of kan zich op elk ogenblik terugtrekken uit de studie zonder dat hiervoor een reden moet opgegeven worden en zonder dat dit op enigerlei wijze een invloed zal hebben op uw verdere relatie met de onderzoeker.

Voordelen en kosten

Deelname aan deze studie brengt voor u waarschijnlijk geen medisch of ander voordeel met zich mee. De verkregen resultaten zullen echter leiden tot het formuleren van adviezen omtrent de aanvangsbegeleiding. Het onderzoek houdt geen enkel risico in voor de gezondheid van uzelf. Deelname brengt geen extra kosten mee, maar biedt ook geen financieel voordeel.

Vertrouwelijkheid

In overeenstemming met de Algemene Verordening Gegevensbescherming (of GDPR) (EU) 2016/679 van 27 april 2016 (die vanaf 25 mei 2018 in voege is) en de Belgische wet van 30 juli 2018, betreffende de bescherming van natuurlijke personen in verband met de verwerking van persoonsgegevens en betreffende het vrije verkeer van die gegevens, zal uw persoonlijke levenssfeer worden gerespecteerd en kan u toegang krijgen tot de verzamelde gegevens. Elk onjuist gegeven kan op uw verzoek verbeterd worden.

Uw toestemming om deel te nemen aan de studie betekent dat we gegevens van u verwerken voor het doel van de klinische studie. Deze verwerking van gegevens is wettelijk voorzien op basis van artikel 6, § 1 (a), en artikel 9, § 2(j) van de Algemene Verordening Gegevensbescherming.

De gegevens die tijdens deze studie worden verzameld, worden vertrouwelijk behandeld. De gegevens zullen geanalyseerd en gepubliceerd worden in het kader van wetenschappelijk onderzoek.

Deze studie werd goedgekeurd door een onafhankelijke Commissie voor Medische Ethiek verbonden aan het UZ Gent en wordt uitgevoerd volgens de richtlijnen voor de goede klinische praktijk (ICH/GCP) en de verklaring van Helsinki opgesteld ter bescherming van mensen deelnemend aan klinische studies. In geen geval dient u de goedkeuring door de Commissie voor Medische Ethiek te beschouwen als een aanzet tot deelname aan deze studie.

Alle informatie die tijdens deze studie verzameld wordt, zal gepseudonimiseerd worden (hierbij kan men uw gegevens nog terug koppelen naar uw persoonlijk dossier). In het geval van pseudonimisering zal de sleutel tot deze codes enkel toegankelijk zijn voor de onderzoeker of de door hem/haar aangestelde vervanger. Enkel de gepseudonimiseerde gegevens zullen gebruikt worden voor analyse van de

gegevens en in alle documentatie, rapporten of publicaties (in medische tijdschriften of congressen) over de studie. Vertrouwelijkheid van uw gegevens wordt dus steeds gegarandeerd. Persoonsgegevens zullen verwerkt en bewaard worden gedurende minstens 20 jaar. De verwerkingsverantwoordelijke van de gegevens is de instelling van de hoofdonderzoeker, Katrien De Cocker (UGent). Haar onderzoeksteam zal toegang krijgen tot uw persoonsgegevens. In het kader van de gegevensbescherming zullen de gegevens verwerkt worden door personen behorend tot het onderzoeksteam en aangeduid door en onder de verantwoordelijkheid van de hoofdonderzoeker inclusief interne medewerkers met een niet-gezondheidszorgberoep.

De Data Protection Officer kan u desgewenst meer informatie verschaffen over de bescherming van uw persoonsgegevens. Contactgegevens: Hanne Elsen, privacy@ugent.be.

Vertegenwoordigers van de opdrachtgever, auditoren, de Commissie voor Medische Ethiek en de bevoegde overheden, allen gebonden door het beroepsgeheim, hebben rechtstreeks toegang tot uw dossier om de procedures van de studie en/of de gegevens te controleren, zonder de vertrouwelijkheid te schenden. Dit kan enkel binnen de grenzen die door de betreffende wetten zijn toegestaan. Door het toestemmingsformulier, na voorafgaande uitleg, te ondertekenen stemt u in met deze toegang.

De Belgische toezichthoudende instantie die verantwoordelijk is voor het handhaven van de wetgeving inzake gegevensbescherming is bereikbaar via onderstaande contactgegevens:

Gegevensbeschermingsautoriteit (GBA)
Drukpersstraat 35 – 1000 Brussel
Tel. +32 2 274 48 00
e-mail: contact@apd-gba.be
Website: www.gegevensbeschermingsautoriteit.be

Contactpersoon

Mocht u aanvullende informatie wensen of vragen of opmerkingen hebben omtrent het onderzoek, dan kan u ons steeds contacteren op het nummer 09/264 62 60 of via email naar Katrien.DeCocker@Ugent.be; Silke.Hellebaut@Ugent.be

DATUM
< datum >

PAGINA
5/6

Toestemmingsformulier

Ik heb het document "Informatiebrief voor deelnemers" gelezen en er een kopie van gekregen. Ik stem in met de inhoud van het document. Ik ben door de onderzoeker ingelicht over de aard van het onderzoek en wat men van mij verwacht.
Ik begrijp dat deelname aan de studie vrijwillig is en dat ik mij op elk ogenblik uit de studie mag terugtrekken zonder een reden voor deze beslissing op te geven en zonder dat dit op enigerlei wijze een invloed zal hebben op de relatie met de onderzoeker.
Ik ben me ervan bewust dat deze studie werd goedgekeurd door een onafhankelijke Commissie voor Medische Ethiek verbonden aan het UZ Gent en de Universiteit Gent en dat deze studie zal uitgevoerd worden volgens de richtlijnen voor de goede klinische praktijk (ICH/GCP) en de verklaring van Helsinki, opgesteld ter bescherming van mensen deelnemend aan experimenten. Deze goedkeuring was in geen geval de aanzet om te beslissen om deel te nemen aan deze studie.
Men heeft mij ingelicht dat persoonlijke gegevens worden verwerkt en bewaard gedurende minstens 20 jaar. Ik ben op de hoogte dat ik recht heb op toegang en op verbetering van deze gegevens. Aangezien deze gegevens verwerkt worden in het kader van medisch-wetenschappelijke doeleinden, begrijp ik dat de toegang tot mijn gegevens kan uitgesteld worden tot na beëindiging van het onderzoek. Indien ik toegang wil tot mijn gegevens, zal ik mij richten tot de onderzoeker die verantwoordelijk is voor de verwerking ervan.

Aankruisen door de deelnemer indien akkoord

Ik stem in om deel te nemen aan de volgende delen van de studie:

- 1) Ik stem ermee in om volledig en vrijwillig samen te werken met de onderzoeker.
- 2) Ik ben akkoord om een interview te laten afnemen.
- 3) Ik ben akkoord een vragenlijst in te vullen.

☐
☐
☐



Naam en voornaam

Handtekening

Datum

Deelnemer

Onderzoeker*

2 kopieën dienen te worden vervolledigd. Het origineel wordt door de onderzoeker bewaard gedurende 20 jaar, de kopie wordt aan de deelnemer gegeven.

*Aankruisen door de onderzoeker indien akkoord

Ik verklaar de benodigde informatie inzake deze studie (de aard, het doel, en de te voorziene effecten) mondeling te hebben verstrekt evenals een exemplaar van het informatiedocument aan de deelnemer te hebben verstrekt.	☐
Ik bevestig dat geen enkele druk op de deelnemer is uitgeoefend om hem/haar te doen toestemmen tot deelname aan de studie en ik ben bereid om op alle eventuele bijkomende vragen te antwoorden.	☐

