

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/323676847>

Co-ontwikkeling als methodiek om de professionele integratie van startende leraren in het lager onderwijs te ondersteunen

Chapter · March 2018

CITATIONS

0

READS

27

3 authors:



Catherine Van Nieuwenhoven

Université Catholique de Louvain - UCLouvain

169 PUBLICATIONS 197 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Marie-Hélène Doidinho Vicoso

Haute Ecole Galilee, Bruxelles, Belgium

11 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Stéphane Colognesi

Université Catholique de Louvain - UCLouvain

99 PUBLICATIONS 182 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Pratique d'écriture en primaire par l'apprentissage collaboratif et les feed-back entre pairs [View project](#)

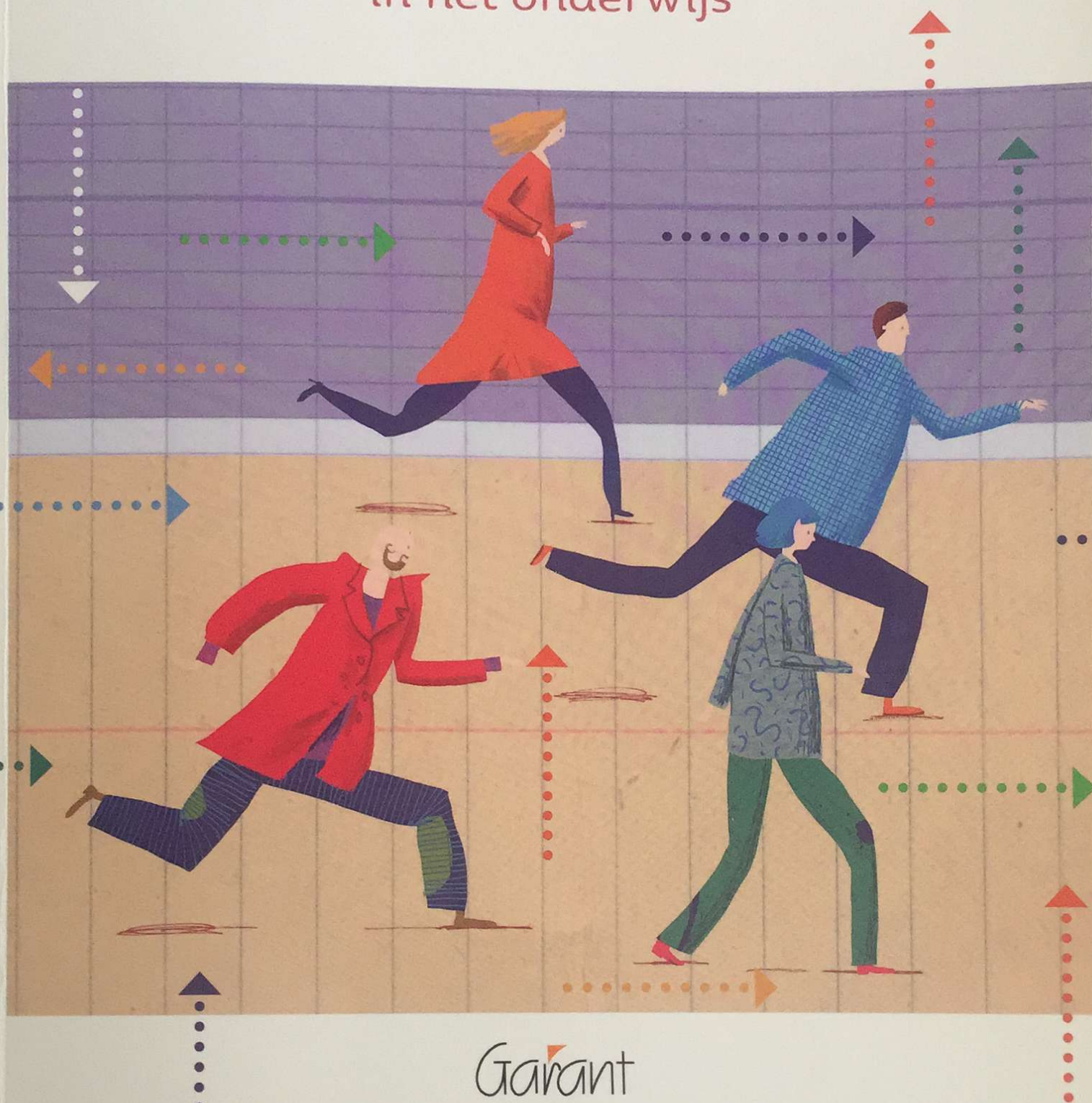


REF 2015 [View project](#)

Sanne De Vos, Johan De Wilde & Simon Beausaert (Red.)

Start to teach

Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding
in het onderwijs



Garant

Co-ontwikkeling als methodiek om de professionele integratie van startende leraren in het lager onderwijs te ondersteunen

Catherine Van Nieuwenhoven, Marie-Hélène Doidinho Vicoso & Stéphane Colognesi

1. Casus: inzetten op gezamenlijke ontwikkeling

Als opleiders van toekomstige, Franstalige leraren in Brussel willen we inzetten op het engagement van onze studenten. We willen hen de hand reiken om de laatste moeilijke stap, de intrede in het beroep, succesvol te kunnen zetten. Wie is beter geplaatst om daarbij te helpen dan wij, de docenten uit hun driejarige lerarenopleiding? We kennen hun noden, we hebben een vertrouwensband met hen opgebouwd en kunnen terugvallen op een geëigende aanpak. Volgens de principes van het socio-constructivisme brengen we alumni bijeen in groep om zich samenwerkend en reflecterend te ontwikkelen. Het collectief nadenken over de dagelijkse onderwijspraktijk mondt uit in oplossingen en geeft hen als beginnende leerkrachten de nodige veerkracht om het hoofd te bieden aan de moeilijkheden eigen aan het beroep (Leroux, 2015).

Concreet hebben we gedurende het schooljaar 2015-2016 een peergroep van startende leraren in het lager onderwijs opgezet, gericht op collaboratieve professionele ontwikkeling of co-ontwikkeling.

Isabelle is een plichtsbewuste en reflectieve, startende leraar. Ze wenst begeleid te worden bij haar eerste stappen in het vak. Als methode kiest ze voor een collaboratieve professionele ontwikkeling met peers. De kracht van de groep en de reflectie helpen haar om oplossingen te vinden die tegelijk een ware motor vormen voor haar ontwikkeling. Haar eerste jaar voor de klas wordt onderbroken door de geboorte van haar eerste kind. Dit maakt haar professionele integratie en de vragen daaromtrent complexer. "Wat moet ik achterlaten wanneer ik op zwangerschapsverlof ga?", "Heb

ik goed gepresteerd vooraleer op verlof te vertrekken?" Al deze vragen kan de startende leraar in de peergroep brengen. Er wordt niet enkel naar haar bezorgdheden en twijfels geluisterd, samen met haar collega's komt ze ook tot oplossingen. Tijdens haar zwangerschapsverlof wenst ze te blijven deelnemen aan de ontmoetingen om zo de voeling met de professionele realiteit te behouden, maar ook om haar reflecties ten dienste van anderen te stellen. Isabelle geeft intussen twee jaar les. Onlangs is ze van school veranderd en heeft ze beslist om haar begeleiding voort te zetten en te blijven deelnemen aan de peergroepen.

In dit hoofdstuk presenteren we hoe de peergroepen bij de hogeschool Institut Supérieur de Pédagogie Galilée (ISPG, Brussel) werden opgezet in het schooljaar 2015-2016. We geven een overzicht van de deelnemers en de verschillende stadia die ze hebben doorlopen.

2. Theoretisch kader: co-ontwikkeling met peers

Een groot aantal beginnende leraren kent een moeilijke start of verlaat het onderwijs reeds tijdens de eerste jaren van hun beroepsloopbaan. Dit slechte begin kan tot gevolg hebben dat startende leraren hun zelfvertrouwen verliezen of dat hun integratie in het onderwijs op lange termijn in gevaar komt. Recente statistieken wijzen erop dat 30 tot 50 percent van de onderwijzers tijdens hun eerste vijf jaren uit het beroep stappen (Ingersoll & Smith, 2003; Smethem, 2007; Delvaux, Dupriez, Lothaire & Veinstein, 2013). In de literatuur worden verschillende hypothesen naar voor geschoven om dit fenomeen te verklaren. De moeilijkheid om een arbeidsplaats te vinden en de confrontatie met de realiteit zonder voldoende voorbereiding blijken belangrijke oorzaken (Gingras & Mukamurera, 2008; Høigaard, Giske & Sundsli, 2012). Een andere hoofdreden waarom starters het onderwijs verlaten, is het gebrek aan ondersteuning die de starters van hun instelling krijgen van zowel de directie als van collega's (Colognesi, Van Nieuwenhoven & Beausaert, *submitted*).

Om dit veel te hoge percentage van jonge leraren die het beroep verlaten te drukken en om hun intrede in het beroep te ondersteunen, werden verschillende ondersteuningsmaatregelen op punt gesteld (Lacourse, Martineau & Nault, 2011). Devos en Paquay (2008) sommen zeven categorieën van ondersteuning op die de professionele integratie van beginnende leraren kunnen

bevorderen: geschreven informatie, voortdurende opleidingen, begeleiding, functioneringsgesprekken, het delen van ervaringen onder collega's, het samenwerken en de manier waarop de school is georganiseerd (2008, p. 15-20). In Franstalig België gebiedt de ministeriële omzendbrief 5388 (Accueil des nouveaux enseignants dans les établissements d'enseignement fondamental et secondaire, 2015) de schoolse instellingen een ondersteuning voor beginnende leraren op te zetten, zonder evenwel scholen een budget toe te kennen of opleidingsvereisten op te leggen voor begeleiders.

Wat de geboden ondersteuning betreft, verdienen het mentorschap en de collaboratieve peergroepen onze speciale aandacht gezien hun positief effect op de professionele integratie van starters (De Stercke, 2010; Gervais, 1999b; Van Nieuwenhoven & Cividini, 2016; Vivegnis, 2016). Deze integratie komt niet alleen de jonge leraar ten goede, maar ook de school als geheel.

In dit theoretisch kader willen we eerst de specifieke bezorgdheden die jonge onderwijzers beroeren bij hun intrede in het beroep analyseren via het model van Durand (1996). Dit model is essentieel voor onze verdere bespreking. Daarna stellen we de peergroepen ter ondersteuning van de professionele integratie van starters voor en beschrijven we de co-ontwikkelingsmethodiek ontworpen op basis van Payette en Champagne (1997) meer in detail.

2.1 Het hiërarchisch model van bezorgdheden

De leraren die hun intrede doen in de onderwijspraktijk worden geconfronteerd met een dubbel leertraject. Enerzijds dienen ze het onderwijs van de leerlingen te organiseren en anderzijds dienen ze hun eigen leertraject in het beroep vorm te geven. Durand (1996) stelt daarbij vijf hoofdbezorgdheden van beginnende leraren voor.

- De eerste bezorgdheid is *het gezag*. Het verwijst naar de ongerustheid van de leraren wat betreft de controle over de leerlingen, het volgen van de leef-, werk- en functioneringsregels: "het gevoel de gebeurtenissen in de klas in de hand te hebben" (Durand, 1996, p.131);
- De tweede bezorgdheid is *de deelname* en slaat op bekommernis om de inzet van de leerlingen voor schoolse taken. De leraar doet er alles aan opdat de leerlingen zich zouden inzetten voor deze taken. Het welslagen van de activiteit van de leraar zal afhangen van deze inzet;
- De derde bezorgdheid is *het werk*. Het gaat hier om ongerustheid over de activiteiten die de leerlingen ondernemen en of die al dan niet een bepaald

- niveau bereiken. Durand (1996) geeft als voorbeelden: het oplossen van vraagstukken, het memoriseren;
- De vierde bezorgdheid is *het leren*. Deze bekommernis overstijgt het ogenblikkelijke karakter van de inzet van de leerlingen en kijkt naar de leereffecten op lange termijn. Dit vergt een “complexere regulering omwille van de niet observeerbare aard van het leerproces” (Durand, 1996, p.132);
 - De vijfde bezorgdheid is *de ontwikkeling*. Het gaat erom dat leerlingen de activiteiten naar waarde schatten in functie van een leerdoelstelling. Deze variabele drukt een ideaal uit en vergt het hoogste niveau van beroepsvaardigheid.

Dit hiërarchisch model definieert een inclusieve relatie: het opdoemen van een zorg op een hoger niveau impliceert dat de leraar die op de onderliggende niveaus onder controle acht. Vermits de zorgen op de onderste niveaus niet exclusief voorkomen bij beginnende leraren, is een terugval naar lagere niveaus mogelijk, zelfs bij meer ervaren leraren. Een dergelijke terugval doet zich voor wanneer leraren moeilijkere klassen tegenkomen, wanneer ze ontoereikende of ongeschikte materiële omstandigheden ervaren, wanneer ze oververmoeid zijn, wanneer ze een element van het leerplan minder goed beheersen of wanneer het algemene klimaat in de school weinig bevorderlijk is (Durand, 1996).

2.2 Peergroepen ter ondersteuning van de professionele integratie

We ontleen de term *peergroepen ter ondersteuning van de professionele integratie* van Martineau, Vallerand, Portelance en Presseau (2011). De auteurs verwijzen met deze term naar een groep beginnende leraren die hun eerste stappen in de praktijk willen vergemakkelijken en verbeteren. Martineau et al. (2011) maken een onderscheid tussen twee types peergroepen: deze gericht op de *discussie* en deze gericht op de *zelfreflectie*. Hétu (1999, p. 76) omschrijft de peergroepen als zijnde “een plek waar de mogelijkheid wordt gegeven om erkend te worden, met zijn vrezen en twijfels en waar men in een klimaat van vertrouwen plaats kan maken voor zijn zorgen”.

De groepen met de focus op *discussie* zijn gericht op het samenbrengen van starters om van gedachten te wisselen over verschillende onderwerpen, met inbegrip van hun zorgen en ervaringen als beginnende leraar. Deze groepen kunnen opgezet worden rond specifieke thema's die starters zorgen baren zoals: de start van een schooljaar, klasmanagement, oudercontacten

of evaluaties, maar net zo goed kunnen ze andere onderwerpen behandelen die de deelnemers inbrengen.

De groepen gericht op *zelfreflectie* hebben tot doel de analyse van de onderwijspraktijken van de starters te verdiepen. Essentieel is dat men tracht de ervaren moeilijkheden op te vangen en aanzetten te bieden tot oplossingen die toepasbaar zijn in de klas om zo tot effectief professioneel handelen te komen (Martineau et al., 2011, p. 70). Deze groepen kunnen worden geleid door ervaren leraren, lerarenopleiders, pedagogische begeleiders, directies of onderzoekers. De literatuur toont aan dat groepen gericht op zelfreflectie meer aanleiding geven tot veranderingen in de beroepspraktijk dan traditionele trainingen of workshops van één of meerdere dagen, die toegespitst zijn op het overdragen van een specifieke inhoud en worden aangeboden door experts (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Caena, 2011). Dezelfde auteurs geven aan dat zelfs wanneer leraren geïnteresseerd zijn in het onderwerp van de opleiding en zich voornemen om de praktijken uit te testen in hun klassen, ze dit niet noodzakelijk ook doen. Integendeel, ze blijven achter met vragen als: "Hoe ga ik mijn praktijk veranderen en deze nieuwe aanpak erin integreren?" of "Hoe ga ik dit concreet toepassen met mijn leerlingen?" Vooral het feit dat de complexiteit van de context niet echt wordt besproken, speelt hier een rol.

De groepen gericht op *zelfreflectie* hebben tot doel de analyse van de onderwijspraktijken van de starters te verdiepen. Essentieel is dat men tracht de ervaren moeilijkheden op te vangen en aanzetten te bieden tot oplossingen die toepasbaar zijn in de klas om zo tot effectief professioneel handelen te komen.

De peergroepen gericht op zelfreflectie vormen een *professional learning community* en worden als efficiënt aanzien omdat ze de deelnemers brengen tot reflectie, analyse en discussie van hun praktijken. Ze leiden vervolgens tot voorstellen van innovaties die worden gedeeld en op hun beurt geëvalueerd. Dit gebeurt volgens verschillende methodes: observatie door collega's, leerlingevaluatie en projectgroepen (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Het is dit type peergroep dat wij hebben opgezet en dat verder besproken wordt in dit hoofdstuk.

2.2.1 Professionele peergroepen gericht op zelfreflectie

Hoe een professionele peergroep gericht op zelfreflectie kan worden opgezet, wordt voornamelijk beschreven door Payette en Champagne (1997). De methodiek werd voor het eerst beproefd in het kader van een onderzoek in 2011-2012 en werd daarna geïnstitutionaliseerd in de lerarenopleiding van de Hogeschool ISPG (Institut Supérieur pédagogique Galilée, Brussel, België) en wordt ondertussen voor het vierde jaar op rij toegepast.

Telkens analyseert de groep een werkzorg die één deelnemer aanbrengt. De peergroep interageert erover en ondersteunt de collega met de werkzorg.

2.2.1.1 Doel

De hoofddoelen van de peergroepen voor gezamenlijke professionele ontwikkeling met startende leraren zijn de professionele praktijken en de capaciteit tot zelfreflectie van elke deelnemer verbeteren (Payette & Champagne, 1997). Telkens analyseert de groep een werkzorg die één deelnemer aanbrengt. De peergroep interageert erover en ondersteunt de collega met de werkzorg. Meer specifiek laat deze methode toe:

- de moeilijkheden gelinkt aan het begin van de loopbaan van de leraar te onderkennen en te benoemen;
- de reflectie te ondersteunen over acties of aanpassingen om de werkzorg op te lossen;
- de analyse van de geplande aanpassingen te bevorderen;
- de gekozen aanpassing(en) om te zetten in acties;
- te komen tot een collegiale reflectie over de ingezette aanpassingen.

2.2.1.2 Methodiek co-ontwikkeling

De methodiek onderscheidt zich door haar uitgangspunten. Payette en Champagne (1997) tonen aan dat de deelnemers aan een peergroep voor gezamenlijke professionele ontwikkeling zeven doelen nastreven. Deze doelen bevatten zowel een aspect van professionele ontwikkeling als een psychosociaal aspect. Het is belangrijk dat ze door iedereen als een soort waarden gedeeld worden. Deze doelen zijn:

- leren om effectiever te werken;

- de denkkaders¹ die men zich eigen heeft gemaakt, ten volle begrijpen en ze expliciteren;
- de tijd nemen voor zelfreflectie;
- zich lid voelen van de groep;
- de professionele identiteit versterken;
- leren om te helpen en geholpen te worden;
- genieten van de vreugde van het leren.

Opdat deze ontmoetingen een ware ondersteuning voor de beginnende leraar zouden zijn, moet er dus een klimaat van samenwerking, ondersteuning, vertrouwen en wederzijds respect zijn. Iedere deelnemer moet zich in zijn waarde erkend voelen. Er geldt het principe dat niemand wordt veroordeeld. Op die manier kunnen de deelnemers hun moeilijkheden en hun professionele successen zonder vrees voor kritiek delen. De groep moet genieten van een samenwerkingscultuur waar iedereen de anderen helpt en ondersteunt volgens zijn mogelijkheden.

Een andere voorwaarde voor een goed verloop is een gezamenlijke planning van de bijeenkomsten, zodat alle deelnemers zonder beperkingen kunnen aanwezig zijn.

De laatste – en zonder twijfel ook belangrijkste – voorwaarde is een bekwame begeleider. De uitdaging bestaat er in een klimaat van vertrouwen te scheppen waarin alle deelnemers gerespecteerd worden en dat hen toelaat vrij te getuigen over hun praktijk. De begeleider zet de groep aan tot diepere reflectie over de aangebrachte onderwerpen, terwijl hij/zij erover waakt dat de verschillende stappen van de reflectie doorlopen worden (Martineau et al., 2011). Hétu (1999) voegt eraan toe dat de begeleider de rol van katalysator en mediator heeft, waarvoor hij/zij dient te kunnen omspringen met vertrouwelijkheid en een empathische welwillende en niet evaluatieve opstelling aan de dag moet kunnen leggen.

1. Volgens Payette en Champagne (1997) leidt dit perspectief tot het kantelpunt van de professionele praktijk, waar de leraar zich bewust wordt van zijn zwaktes en sterktes en erin slaagt om de verschillende dimensies van zijn praktijk te integreren, door gepast gedrag aan te nemen in functie van de vereisten van de situatie.

2.3 Toepassing: peergroepen bij ISPG²

In deze paragraaf presenteren we hoe de peergroepen bij de hogeschool ISPG werden opgezet in het schooljaar 2015-2016. We geven een overzicht van de deelnemers en de verschillende stadia die ze hebben doorlopen.

2.3.1 Deelnemers

De peergroepen werden georganiseerd van september 2015 tot en met mei 2016. Alle studenten die het voorgaande schooljaar (2014-2015) de derde bachelor volgden, kregen de kans om deel te nemen. In juni en augustus werden twee voorafgaande informele ontmoetingen georganiseerd.

Het ideale aantal deelnemers voor deze methode ligt tussen vijf en acht. In dit geval konden we een stabiele groep van zeven deelnemers en een begeleider vormen. Alle deelnemers kregen mee dat een regelmatige deelname aan de zittingen een *conditio sine qua non* was voor een goed verloop en voor het scheppen van een klimaat van vertrouwen, beide noodzakelijke voorwaarden om tot professionele ontwikkeling te komen.

Er waren zeven bijeenkomsten van twee uur op de hogeschool. De startende leraren doorlopen zes stadia van zelfreflectie, onder begeleiding van een lerarenopleider. De begeleider structureert het leerproces van de deelnemers over de verschillende werkzorgen.

2.3.2 Stadia

1. Wat is nieuw? De startende leraren kaarten om beurt een werkzorg aan die ze behandeld willen zien.
2. De keuze van de werkzorg en een diepgaande omschrijving ervan: de starters beslissen gezamenlijk over de te behandelen onderwerpen. Diegene wiens werkzorg besproken wordt, of *eigenaar van de zitting*, geeft meer details.
3. De toelichting van de werkzorg: de andere deelnemers stellen vragen om zich te vergewissen van een goed begrip ervan. De eigenaar van de

2. Institut Supérieur de Pédagogie Galilée

zitting vervolledigt het beeld door te antwoorden op de vragen over zijn werkworg.

4. Het herformuleren van de werkworg: de deelnemers leggen uit hoe zij die begrijpen. Voortbouwend op deze informatie kan de eigenaar van de zitting zijn vraagstelling herzien.
5. Het verkennen: er worden actiepiestes voorgesteld en één piste wordt gekozen. De groep deelt ideeën, gevoelens en voorstellen. De eigenaar van de zitting neemt nota van de voorstellen en kiest samen met de groep het voorstel dat het meest geschikt lijkt. De eigenaar van de zitting kan er ook meerdere kiezen, indien hij dat wenst.
6. De evaluatie: alle deelnemers vertellen om de beurt wat zij tijdens de zitting hebben geleerd.

Er waren zeven bijeenkomsten van twee uur op de hogeschool. De startende leraren doorlopen zes stadia van zelfreflectie, onder begeleiding van een lerarenopleider. De begeleider structureert het leerproces van de deelnemers over de verschillende werkworgen.

3. Onderzoek

Hetgeen zich afspeelde tijdens de bijeenkomsten werd aan een kwalitatieve analyse onderworpen. Meer bepaald werd om een analyse van de aangebrachte werkworgen tijdens schooljaar 2015-2016 mogelijk te maken, tijdens iedere bijeenkomst een tabel met vier kolommen opgemaakt (Tabel 1). De eerste kolom geeft het nummer van de bijeenkomst weer. De tweede geeft de aangebrachte werkworgen weer, alsook de evolutie ervan gedurende de bijeenkomst. De derde kolom stelt indicatoren voor om een categorisatie van werkworgen mogelijk te maken. De laatste kolom geeft de onderliggende bekommernissen weer, gebaseerd op het Durand-model. Dit kader werd gebruikt voor de verdere kwalitatieve analyses.

Bij het lezen van de overzichtstabel van de aangebrachte werkworgen tijdens de bijeenkomsten van het schooljaar 2015-2016 stellen we allereerst vast dat het merendeel van de zorgen evolueren tijdens de bijeenkomst. De vragen van de collega's alsook het herformuleren van de werkworgen laten deze evolutie toe. De herformulering is niet alleen verrijkend voor de betrokken starter maar voor alle deelnemers.

Wanneer we de werkzorgen bekijken in het licht van de bezorgdheden van Durand (1996), stellen we vast dat tijdens de eerste bijeenkomst de beginnende leraar zijn klasmanagement in vraag stelde. Tijdens de bijeenkomst evolueerde zijn zorg naar de moeilijkheid om zijn tijd te beheeren zodat een goed klasbeheer mogelijk wordt. De werkzorg bevindt zich op het niveau van *het gezag*.

Tabel 1. Evolutie van aangebrachte werkzorgen

Bijeenkomst	Aangebrachte problematiek en evolutie	Indicator	Durand (1996)
1	Hoe beheer ik de klas op een efficiënte manier? → Hoe beheer ik de tijd beter om zo de klas beter te beheeren?	Groepsbeheer Tijdsbeheer	Gezag
2	Wat moet ik doen opdat leerlingen zowel elkaar als de opdracht respecteren? → Hoe valoriseer ik de les Nederlands opdat de leerlingen ze zouden respecteren?	Vastbijten Respect	Deelname/ Gezag
3	Hoe de verwachtingen van de directie inlossen wat betreft het aantal toetsen? → Hoe voldoende evalueren om voldoende te kunnen rapporteren aan de ouders?	Evalueren Een doel bereiken	Werk
4	Wat moet ik aan mijn vervangster overlaten? Wat mag zij verwachten? → Hoe bewijs ik dat ik dingen heb gedaan in de klas?	Vertrouwen	Werk
5	Hoe de individualiteit van het kind naar voren brengen? → Hoe tewerkgaan om dagelijks individuele tijd aan ieder kind toe te kennen?	Individuele tijd	Werk
6	Hoe steun krijgen van het team of de directie om niet de indruk te wekken dat men nutteloos werk verricht?	Vertrouwen	Werk
7	Hoe een professioneel gesprek voeren met mijn directie (zonder dat het emotioneel wordt)?	Een doel bereiken	Werk

Tijdens de tweede bijeenkomst stelde de startende leraar de deelname aan en het respect voor de les Nederlands in vraag. Tijdens de bijeenkomst lichtte de starter die Nederlands geeft, de moeilijkheid toe om een klimaat van wederzijds respect te creëren. Hij gaf ook aan dat de leerlingen hun eigen werk, noch dat van anderen respecteerden. Tijdens de bijeenkomst

werden de deelnemers en de eigenaar zich ervan bewust dat het probleem zich voornamelijk stelde op het niveau van de waardering van de les, een noodzakelijke voorwaarde om tot een goede les te komen. Deze werkworg bevindt zich op het niveau van *het gezag en de deelname*.

De derde bijeenkomst werd gewijd aan reflectie over de evaluatie en de rapporten die ingevuld dienen te worden in sommige lagere scholen. De vraagstelling betrof het zoeken naar een evenwicht tussen de tijd voorbehouden voor het leren enerzijds en voor evaluaties anderzijds. Waar de startende leraren tijdens hun lerarenopleiding de kans kregen een professionele identiteit te ontwikkelen met eigen waarden, worden ze in de praktijk geconfronteerd met een werkelijkheid die deze identiteit onder druk zet. Dit kan zelfs leiden tot een gevoel van spanning en zelfs isolatie. De bijeenkomsten in peergroepen lieten deze leraren doorgaans toe om weer met hun ideaal in contact te komen en meer afstand te nemen van hun dagelijkse praktijk.

De starter wiens werkworg besproken werd tijdens de vierde bijeenkomst was zwanger. Ze bereidde zich voor om haar klas en haar leerlingen over te dragen aan een vervangster. Bij het begin van de bijeenkomst sprak ze haar ongerustheid uit over wat ze aan haar vervangster moest overdragen en wat deze mocht verwachten van haar. Met de hulp van haar collega's werd ze er zich heel snel van bewust dat ze zich vooral zorgen maakte over het kunnen bewijzen van haar activiteiten met haar leerlingen. Ze vroeg zich af hoe ze bewijsvoering over haar werk kon nalaten. Haar bezorgdheid had dus betrekking op *het werk*. Waar Durand (1996) een model van bezorgdheden voorstelt toegespitst op de leerlingen, lijkt het belangrijk op te merken dat sommige aangebrachte bezorgdheden eerder betrekking hebben op de leraar zelf dan op de leerlingen (Fuller, 1969, geciteerd door Wheeler, 1992). Fuller geeft aan dat dit 'focussen op jezelf' een logische en natuurlijke houding is voor startende leraren.

De aangebrachte werkworg tijdens de vijfde bijeenkomst situeert zich ook op het niveau van *het werk*. Tijdens hun initiële opleiding worden studenten gevormd in het differentiëren en de voordelen ervan. Bij hun intrede in het beroep voelen de beginners zich ontredderd en slagen ze er vaak niet in om die differentiatie uit te voeren. Dit was de werkworg van de betrokken beginnende leraar die zich afvroeg hoe hij tewerk moest gaan om aan elke leerling dagelijks individuele begeleidingstijd te besteden? Hij had de indruk dat hij enkel les gaf aan de gehele klas zonder zich te kunnen ontfemen over individuele leerlingen. Deze starter illustreert de realiteitsschok

die beginners kunnen beleven bij hun intrede in het beroep (Nault, 1999). De confrontatie met de realiteit zet hun idealen onder druk. De peergroep geeft hen vaak de mogelijkheid om terug in verbinding te komen met hun persoonlijke identiteit en eigen projecten.

Hoewel de werkzorgen van de zesde en zevende bijeenkomst zeer sterk verschillen, zijn ze vergelijkbaar in die zin dat ze slaan op problemen die focussen op de persoon van de leraar en niet op de leerlingen, net als het geval was bij de vierde bijeenkomst.

Tijdens de zesde bijeenkomst vertelde de starter in kwestie over de moeilijkheid die hij ervaarde aan het einde van een vervanging. Daar waar hij regelmatig feedback had gevraagd met betrekking tot zijn kwaliteiten en groeipunten, had hij deze nog nooit gekregen van zijn directie. Op het einde van de vervanging, had de startende leraar een gesprek met zijn directeur. Tijdens dit gesprek gaf de directeur hem eerder negatieve feedback. De leraar betreurde het feit dat hij niet meer in de gelegenheid was om bij te sturen en stelde dus de volgende werkzorg voor: hoe kan er ruimte gemaakt worden voor tussentijdse feedback van collega's en/of directie tijdens een vervanging?

De beginnende leraar die zijn vragen presenteerde tijdens de laatste zitting had de volgende dag een gesprek met zijn directie gepland. Zijn werkzorg betrof het voeren van een gesprek met zijn directie op een professionele manier. Als beginnende leraar voelde hij zich kwetsbaar. Hij vreesde te veel emotie in het gesprek te leggen en weinig volwassen over te komen. Tegelijk geeft dit de moeilijkheden aan die directies kunnen ervaren wanneer ze de rol moeten invullen van begeleider van startende leraren.

4. Praktische implicaties: analyse van de impact van de methodiek co-ontwikkeling op de professionele ontwikkeling van beginners

De startende leraren zijn het er over eens dat de methode co-ontwikkeling aan de hand van peergroepen een belangrijke plaats heeft in hun professionele integratie. Allereerst geven ze aan dat deze methodiek **isolement** voorkomt en dat het weerzien met elkaar telkens plezier doet:

"... ze voorkomt isolement. We zeiden het reeds, we hebben veel zin om elkaar weer te zien, maar zonder de peergroep zouden we elkaar zeker niet zo regelmatig zien..."

De methodiek laat toe leeraspecten aan te brengen **zonder beoordeeld te worden**:

"... het feit dat men dingen kan aanbrengen is een uitlaatklep, een moment van stressvermindering. Ik breng hier dingen aan die ik zelfs niet met mijn partner bespreek,..."

Volgens de starters zet de methodiek van co-ontwikkeling aan tot **het zich in vraag stellen** en laat deze methodiek toe om terug in contact te treden met zijn pedagogische idealen:

"Ze laat me toe mijn pedagogische vaardigheden te ontwikkelen en vooral daarover na te denken, omdat men anders al te zeer in beslag wordt genomen door het dagdagelijkse of door de noodgevallen. Ik heb de indruk dat ik door de bomen het bos niet meer zie, en dit is echt een moment waarop dit even stopt. Wat is mijn probleem op dit moment? We nemen de tijd om erover na te denken. We nemen de tijd om erover te spreken, te getuigen en dat geeft ook de mogelijkheid om het probleem te verfijnen. Inderdaad, er is mijn pedagogisch ideaal en er is een weg af te leggen, één die ik denk te moeten volgen om daar te geraken. Maar tegelijkertijd weet ik dat dit ideaal er nog steeds is en daardoor verlies ik het niet teveel uit het oog, zelfs niet als ik momenteel moeilijkheden heb. 't Is een moment dat toelaat om het op een gegeven ogenblik terug te overlopen. En inderdaad erover te kunnen spreken, te kunnen getuigen zonder oordeel en dat, dat voelt goed!"

Een andere beginnende leraar getuigt over de **zelfreflectie** die wordt gevoeld en verfijnd dankzij de groep:

"Want ik doe veel in mijn hoofd, en het feit dat onder woorden te kunnen brengen laat me toe om verder te gaan in de analyse, zelfs wanneer men geen eigenaar van de zitting is." Een ander voegt hieraan toe: "We getuigen over iets, oké, het is dan aangebracht, maar gedurende de hele zitting, soms wanneer we de werkszorg dienen te herformuleren, worden we ons ervan bewust dat de eind- en beginzorg niet identiek zijn en dit laat uiteindelijk toe om een betere of andere manier te vinden om het probleem te overstijgen."

Het feit van onder collega's te zijn en dat dit andere *startende* collega's zijn die dezelfde realiteit beleven en zich daarvan bewust worden, is blijkbaar eveneens een **geruststellend** element voor de deelnemers. Zij drukken dit als volgt uit:

"... ja, hetzelfde meemaken. Want uitwisselen over pedagogische zaken met onze collega's die meer ervaren zijn, blijkt soms niet veel bij te brengen, niet constructief te zijn,..." Hun familie is niet altijd een voldoende ondersteuning voor de bevraagde beginners: *"Wanneer we er thuis over praten, zijn er sommige situaties of sommige gevoelens die ze niet zullen begrijpen omdat ze ze niet beleven in hun dagelijkse doen."*

De groep biedt tevens een palet van **mogelijke acties** aan voor de verschillende aangeboorde werkzorgen die de deelnemers op een of ander moment in hun loopbaan kunnen toepassen:

"... we spreken over een probleem tijdens elke bijeenkomst, maar nadien hebben we toch een geschreven samenvatting, want de begeleider zendt ons iedere keer een mail met alles wat werd besproken, met de problematiek, de raad, de pistes, etc. We weten dat als we volgend jaar of op een later ogenblik, met deze problemen geconfronteerd zullen worden, we kunnen teruggrijpen naar de notulen..."

Uiteindelijk geven ze aan dat deze aanpak ook een **verademing** is, een moment dat toelaat om even uit te blazen.

Deze getuigenissen illustreren het bereiken van de doelstellingen die Payette & Champagne (1997) vooropstellen. Starters worden zich bewust van het isolement dat starters en onderwijsprofessionals in het algemeen ervaren en komen er uit los door een community te ontwikkelen, gericht op leren, waar ze deel van kunnen uitmaken. De methodiek van co-ontwikkeling die vertrekt vanuit werkzorgen die in peergroepen besproken worden, laat startende leraren ook toe om hun gevestigde overtuigingen of verankerde routines in vraag te stellen.

Geleidelijk worden denkkaders gemeenschappelijk uitgewerkt en verwerkt door de deelnemers, waarschijnlijk op gedifferentieerde wijze. Ze worden nogmaals in vraag gesteld tijdens de volgende bijeenkomsten.

5. Conclusies en tips

Een goede begeleiding omvat niet alleen het bijhouden van de voortgang en het afstemmen van de rollen van begeleider en begeleiden. Het omvat ook het aansturen van een proces onder peers. Deze laatsten nemen op hun beurt afwisselend de rol van eigenaar en deelnemer op. Deze dubbele rol is

een bron van professionele ontwikkeling (De Ketele, 2015). We benadrukken hier ook nog dat deze begeleiding niet tot doel heeft de aangewende praktijken te remediëren of gelijk te maken aan verwachte praktijken, noch om de jonge leraren nieuwe voorgeschreven praktijken bij te brengen. De methodiek heeft wel degelijk tot doel om de starters bewust te maken van hun mogelijkheden en talenten en verder te ontwikkelen, samen met andere starters.

De werkzorgen, de hulp en de ondersteuning van startende collega's, de gezamenlijke zelfreflectie en de uitwisseling van ervaringen en het zoeken naar pertinente oplossingen, karakteriseren de acties waarin de leraren investeren.

Wat de begeleider betreft, is het essentieel te benadrukken dat deze geen controlerende positie inneemt. Belangrijk is om ieders context en traject te respecteren en iedereen te waarderen voor zijn inbreng. Hij is een facilitator die de uitwisselingen mogelijk maakt. Zijn rol is essentieel en is gestoeld op stevige begeleidingscompetenties (Paul, 2016).

Tips voor begeleiders van peergroepen gericht op co-ontwikkeling [tijdens de lerarenopleiding of als aanvangsbegeleiding]:

- Een peer-groep aanbieden aan startende leraren.
- Hun gevoel van isolement doorbreken door starters in de eerste plaats samen te brengen en hen ruimte bieden om moeilijkheden te bespreken en te relativeren.
- Vaardigheden tot zelfreflectie stimuleren; bijvoorbeeld door reflectiekaders aan te bieden. Het gaat daarbij niet om het kennen van de theorie tot in de details, maar wel om het kunnen toepassen van de theorie en de theorie kunnen aanwenden voor het analyseren van de eigen praktijk.
- De autonomie en professionele ontwikkeling van starters ondersteunen, door dicht bij hun noden en behoeften te blijven. Met andere woorden, oplossingen hoeven niet ergens anders gezocht te worden, maar kunnen worden aangedragen door de groep zelf. Vaak zijn het betere en meer toepasbare oplossingen.
- Daarbij een begeleider voorzien die de uitwisseling faciliteert met aandacht voor een klimaat van respect, wederzijdse hulp en vertrouwen.

We hadden ons tot doel gesteld om onze alumni te begeleiden bij hun intrede in het beroep, om hen een groter welbevinden te verzekeren en om hun

professionele ontwikkeling te ondersteunen door in te zetten op hun doorzettingsvermogen (Théorêt & Leroux, 2014). De resultaten van de interviews bevestigen dat we ons doel bereikt hebben. We hopen dat ze het gezamenlijk delen van hun praktijken verderzetten.

Van onze kant dienen we nieuwe peergroepen op te starten en dienen we te pogen hierbij nog meer startende leraren te betrekken. Om hen aan te sporen deel te nemen aan deze groepen lijkt het ons belangrijk al tijdens hun opleiding ruimte voor uitwisseling te geven en scenario's te ontwikkelen die het welzijn van onze studenten in ogenschouw nemen, meer bepaald tijdens de stagebegeleiding (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015; 2016). Het project zou ook het aanbieden van andere begeleidingsmethoden kunnen betekenen, zoals bijvoorbeeld het mentorschap.

Referentielijst

- Caena, J. (2011). *Literature review: Quality in Teacher's continuing professional development*. European Commission.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. & Beusaert, S. (submitted). Supporting the professional development of newly-qualified teachers in secondary education: On the role of feedback, information and help exchange. *European Journal of Teacher Education*.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research Review. Teacher Learning: What Matters? *How teachers learn*, 66 (5), 46-53.
- De Ketele, J-M. Raucant, B., Van Nieuwenhoven, C. & Wouters, P. (submitted). L'accompagnement d'enseignants en début de carrière. Cadre conceptuel et analyse de deux dispositifs. In A. Jorro & J-M. De Ketele (Eds). *Les apprentissages accompagnés*. Bruxelles : De Boeck.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S., Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché de travail. *Cahiers du Girsef*, 92, p. 1-156.
- De Stercke, J. (2010a). *Le mentorat en enseignement, quels mentors pour les enseignants débutants du secondaire ?* Mémoire de licence en Sciences de l'Education non publié, Université de Mons, Mons.
- Devos, C. & Paquay, L. (2008). *Etat de recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants*. Girsef; Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Doidinho Vicoso, M-H. (2012). *Un dispositif de codéveloppement professionnel pour les enseignants débutants : quels vécus, quels bénéfices ?* Mémoire de maîtrise non publié. Louvain-la-Neuve (Belgique) : Université catholique de Louvain.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France
- Gardner, C. (2012). *Quels besoins pour enseigner au 1^{er} Degré différencié de l'enseignement Secondaire ? Vers l'expression de perspectives d'action ?* Mémoire de maîtrise non publié. Louvain-la-Neuve (Belgique) : Université catholique de Louvain.
- Gingras, C. & Mukamurera, J. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène, *Revue des sciences de l'éducation*, vol XXXIV, n°1, p. 203-222.
- Hétu, J-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices: vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. In J.-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp.61-84). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundslø, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35, 347-357.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational leadership*, 60 (8), 30-33.
- Lacourse, F., Martineau, S., & Nault, T. (2011). *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Québec : CEC.

- Legault, J-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Québec : Les Editions Logiques.
- Leroux, M. (2015). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle : portrait de la résilience d'enseignants débutants du primaire. Dans L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Eds.), *Le développement et la persévérance professionnels des enseignants débutants*. : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S., Vallerand, A-C., Portelance, L. & Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. In F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (Eds) *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. (pp.61-88). Québec : CEC.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp.139-160). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13, 465-480.
- Théorêt, M. & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? Des ressources pour la résilience éducationnelle*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Van Nieuwenhoven, C. & Cividini, M. (2016). *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-la-Neuve : PUL.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2016). Accompagner les étudiants en stage quand on est superviseur : investigation des gestes professionnels partagés. In L. Ria & V. Lussi Borer (Eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 228-229). Paris : PUF.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Wheeler, A.E., (1992). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (Eds). *D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. (pp. 57-70). Québec: Les Editions logiques.