



Verkenning BSL

Begeleiding Startende Leraren in het
voortgezet onderwijs

Ditte Lockhorst
Geertje Damstra
Yentl Schoe

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
2	De begeleiding van startende leraren	7
	2.1 Doel, inhoud en vorm van begeleiding	7
	2.2 Rollen	8
	2.3 Conditie voor begeleiding	10
3	Methode	11
	3.1 Typering starter	11
	3.2 Dataverzameling	11
4	Resultaten	15
	4.1 Beschrijving van de begeleiding	15
	4.2 Evaluatie van de begeleiding	21
	4.3 Wensen en behoeften vanuit de praktijk	26
5	Dilemma's	31
6	Conclusies en aanbevelingen	35
	6.1 Het onderzoek	35
	6.2 Beantwoording van de onderzoeksvragen	35
	6.3 Aanbevelingen voor ondersteuning en vervolgonderzoek.....	38
Bijlage 1	Interviewleidraden	41

1 Inleiding

Leraren zijn hard nodig. Uitval van startende leraren moet zoveel mogelijk worden voorkomen. In de CAO VO zijn daarom afspraken gemaakt. Vastgelegd is dat startende leraren recht hebben op 20% lesreductie in het eerste jaar dat zij lesgeven en 10% in het tweede jaar, naast een dienstverband van minimaal 0,5 fte. Daarbij dient de werkgever beleid te voeren gericht op voorkomen van uitstroom en behoud van jonge leraren. Daarnaast zijn er in de afgelopen jaren verschillende projecten en (aanverwante) onderzoeken geweest naar de begeleiding van startende leraren. In het project 'Begeleiding Startende Leraren' (BSL) zijn door het ministerie van OCW inductie-arrangementen van drie jaar gestimuleerd en gesubsidieerd voor starters in het onderwijs. De RUG deed onderzoek¹ naar de effecten van het project op vaardigheid in lesgeven en op zelfvertrouwen en toont dat starters uit dit project zich beter ontwikkelen dan leraren op scholen die niet mee hebben gedaan aan het BSL-project. De begeleiding van startende leraren was ook een van de vijf thema's in de subsidieregeling Versterking Samenwerking Lerarenopleidingen en scholen (2013-2016) van het ministerie van OCW. Uit het monitor-evaluatieonderzoek van Oberon en de Universiteit Utrecht² blijkt dat samenwerkingsverbanden inductieprogramma's hebben ontwikkeld vaak op samenwerkingsverbandniveau met ruimte voor schoolspecifieke invulling. Lerarenopleidingen zijn intensiever betrokken bij de professionalisering van de starter, veelal indirect via scholing van begeleiders in school van de starters. De Loopbaanmonitor geeft de 'facts & figures' rond recent afgestudeerde leraren op de arbeidsmarkt. De laatst gepubliceerde Loopbaanmonitor³ geeft een beeld van de stand van zaken in 2016 op basis van CBS-data. Daarnaast is in het voorjaar van 2018 een enquête onder recent afgestuurde leraren gehouden. In de Lerarenagenda 2013-2020 is de ambitie opgenomen dat alle startende leraren in 2020 de begeleiding krijgen die ze nodig hebben. In 2018 krijgt volgens de Loopbaanmonitor 87% van de starters in het vo en 74% in het mbo een vorm van begeleiding. Dit percentage is gedaald ten opzichte van 2016. De begeleiding is vooral gericht op praktische zaken, inhoudelijke zaken komen minder aan bod, met name in het mbo. In vergelijking met het po is er binnen het vo minder aandacht voor het leren afstemmen van instructie op verschillen tussen leerlingen. Ook blijkt uit de loopbaanmonitor 2018 dat hoe intensiever de begeleiding, liefst door een ervaren docent/coach, hoe tevredener de starter is.

Nu deze projecten stoppen of onderzoeken voorbij zijn, is er behoefte aan een beeld van de stand van zaken rondom begeleiding van startende leraren in het voortgezet onderwijs dat richting geeft aan beleid. Hoewel vanuit bovenstaande projecten en onderzoeken veel bekend is over de begeleiding op de (deelnemende) scholen, is deze informatie ook fragmentarisch en exemplarisch en spreekt elkaar soms tegen. Over scholen die niet deelnamen aan de verschillende projecten is weinig bekend, er wordt weinig gedifferentieerd naar type starter of de informatie is gedateerd. De Loopbaanmonitor geeft weliswaar een breed beeld van de situatie in 2016 en deels 2018, maar mist nuancering met betrekking tot verschillende typen starters en de mogelijke diversiteit aan begeleiding en behoeften aan begeleiding vanuit de verschillende groepen starters.

Doel van dit onderzoek is om, behalve hiervan een beeld te krijgen, ook na te gaan welke ondersteuningsbehoefte er momenteel leeft bij de begeleiding van startende leraren.

¹ Evaluation of the behavioral and affective outcomes of novice teachers working in professional development schools versus non-professional development schools. Michelle Helms-Lorenz, Wim van de Grift, Esther Canrinus, Ridwan Maulana, Klaas van Veen Department of Teacher Education, University of Groningen, The Netherlands. *Studies in Educational Evaluation* 56 (2018) 8-20.

² Lockhorst, D., Tromp, I., Kramer, D., & van den Berg, I. (2018). Monitor Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen. Eindrapport. Utrecht: Oberon/Universiteit Utrecht

³ Vos, K.de, Fontein, P., & Vrielink, S. (2018). Loopbaanmonitor onderwijs. Tilburg: CentERdata

De twee hoofdvragen die we met behulp van dit verkennende onderzoek beantwoorden zijn:

1. Welke begeleidingsarrangementen voor startende leraren in het voortgezet onderwijs kunnen we onderscheiden?
2. In welke mate voldoen deze begeleidingsarrangementen aan de behoefte van scholen (schoolleiders, schoolopleiders, docenten en starters)?

De beantwoording van deze onderzoeksvragen geeft aanwijzingen voor het stimuleren en ondersteunen door de VO-raad en OCW van de begeleiding van startende leraren.

Deze hoofdvragen zijn verder gespecificeerd in de volgende deelvragen:

- a) Welk typen starters kunnen we onderscheiden?
- b) Welke typen begeleiding zijn er? Aan welke begeleiding hebben starters behoefte en bestaat er daarbij verschil tussen de verschillende typen starters?
- c) Wat is de rol van schoolleiders en lerarenopleidingen bij de begeleiding van starters?
- d) Hoe ervaren starters, schoolopleiders en schoolleiders de bestaande begeleidingsarrangementen?

Leeswijzer

Deze rapportage doet verslag van een verkennend onderzoek naar de begeleiding van startende leraren. Het onderzoek geeft een beeld van deze vormen van begeleidingsarrangementen en de ervaren bruikbaarheid van deze arrangementen voor verschillende typen starters.

Het rapport start met een korte weergave van de bevindingen van eerder onderzoek gericht op het kunnen beschrijven van de begeleiding van startende leraren (hoofdstuk 2). In hoofdstuk 3 wordt de methode van het onderzoek uiteengezet. Dit hoofdstuk start met een definitie van 'de starter'. In hoofdstuk 4 presenteren we de resultaten van de interviews door achtereenvolgens de begeleidingsarrangementen te karakteriseren, de ervaring met de begeleiding weer te geven en de wensen ten aanzien van ondersteuning en ontwikkeling te beschrijven. Informatie vanuit verschillende scholen hebben een aantal centrale dilemma's voortgebracht. Deze lichten we in hoofdstuk 5 toe. Deze dilemma's en de door de respondenten geuite wensen en behoeften hebben de onderzoekers ertoe gebracht in dit hoofdstuk ook de ondersteuningsbehoefte weer te geven. In hoofdstuk 6 worden de onderzoeksvragen beantwoord en aandachtspunten voor ondersteuning en vervolgonderzoek gegeven.

2 De begeleiding van startende leraren

Begeleidingsarrangementen van starters kunnen we beschrijven door doel, inhoud en vorm weer te geven, door rollen in deze arrangementen te benoemen en voorwaarden voor een goed inductiebeleid te beschrijven. In de literatuur wordt in de beschrijving van arrangementen weinig onderscheid gemaakt naar het type starter.

2.1 Doel, inhoud en vorm van begeleiding

Snoek (2018) onderscheidt zeven doelen van ondersteuningsarrangementen die terugkomen in de literatuur.

- a. Wegwijs maken binnen de school.
- b. Het verminderen van stress en voorkomen van uitval.
- c. De verdere ontwikkeling van professionele identiteit.
- d. De verdere ontwikkeling van bekwaamheid.
- e. Het versterken van zelfvertrouwen en innovatiekracht binnen de school.
- f. Het versterken van een lerende cultuur binnen de school.
- g. Het organiseren van feedback voor de lerarenopleidingen.

Deze doelen zijn enerzijds gericht op het inwerken van de starter in de school (enculturatie) en anderzijds op de ontwikkeling van de bekwaamheid van de starter als docent. Daarbij onderscheidt Snoek doelen op organisatieniveau zoals het vergroten van de samenwerking in begeleiding en opleiding met de lerarenopleiding, als ook het verbinden van de begeleiding van de starter met andere professionaliseringsdoeleinden.

Verschillende onderzoeken leveren samen een overzicht van veelvoorkomende inhouden van de begeleiding. Daarbij staat de doelstelling om uitval te voorkomen in veel gevallen centraal. Zo richt de begeleiding zich op time-management en werkdrukverlichting, beide vaak gerealiseerd in het scheppen van conditionele voorwaarden zoals het verminderen van het aantal uren (Kragten, 2009⁴). De inhouden zijn gericht op het inwerken van de starter (bieden van duidelijke informatie over het reilen en zeilen in school) en de ontwikkeling van de starter als professional. De nadruk hier ligt vooral op het didactisch-pedagogisch handelen van de starter. Er is minder aandacht voor collegialiteit, onderwijsinnovatie en afstemming met ouders (Snoek, 2018). Uit onderzoek van Hobma, Rubinstein, Snoek & Vollaard (2017⁵) blijkt dat er een neiging is om de begeleiding te richten op praktische zaken zoals planning en organisatie (bv. leerlingvolgsysteem). Wat mist is de koppeling van begeleiding naar de onderwijskundige en pedagogische visie van de school.

Tabel 1 geeft een beeld van de vormen van de begeleiding van starters die we tegen zijn gekomen in de literatuur. In de praktijk worden verschillende vormen van begeleiding gecombineerd.

⁴ Kragten, M., Hoeksma, M., Koet, A.G.M., & Van der Linden, H. (2009). An international model for induction and guidance of newly qualified teachers. M. Montané & J. Salazar (eds). 'Knowledge creativity in teacher education. Education for knowledge creation'. Proceedings of the ATEE 34th annual conference, Palma de Mallorca, 2009. Brussels: Association for Teacher Education in Europe. pp. 601-614.

⁵ Hobma, M., Rubinstein, M., Snoek, M., & Vollaard, J. (2017). If you start me up, I'll never stop...

Tabel 1. Vormen van begeleiding (uit literatuurstudie)

Individueel	Groep	Extern
- Het maken van een professioneel ontwikkelingsplan	- Intervisie	- Handboek voor starters
- Een vast contactpersoon	- Bijeenkomsten – introductie, informatief, informeel	- Scholing
- Observaties – ICALT, video-interactiebegeleiding	- Lesson study	- Congresbezoek
- Vakinhoudelijke begeleiding	- Professionele leergemeenschappen	- Nascholing
- Coaching	- Participeren in onderzoek	
- Collegiale consultatie		
- Supervisie		
- Zelfreflectie		
- Buddy systeem		
- Co-teaching		

2.2 Rollen

In de literatuur worden verschillende rollen onderscheiden van betrokkenen bij de BSL. De schoolopleider is vrijwel op alle scholen betrokken bij de begeleiding (Frisse start, 2015⁶). Een schoolopleider verzorgt onderwijs of begeleiding voor aankomende en zittende leraren ter ondersteuning van hun (toekomstige) beroep (Lunenberg et al. 2013⁷). Zij hebben de taak om toe te zien op de volledigheid van de begeleiding van starters. Zij zijn ook meestal degene die contact onderhouden met de lerarenopleiding en vormen de schakel tussen school en lerarenopleiding. De schoolopleider organiseert en geeft samen met de lerarenopleiding het werkplekleren van de aanstaande leraren vorm. De inductiefase wordt steeds meer onderdeel van Samen Opleiden (zie het Kwaliteitskader voor Samen Opleiden & Inductie⁸) en de schoolopleider is ook in dit kader een belangrijke verbindende factor tussen school en starter.

Een andere centrale rol in de BSL is die van de vakcoach (of vakbegeleider of vakdocent). De coach verzorgt de persoonlijke, professionele en sociale ondersteuning. Vanuit het BSL project, initiatief vanuit de overheid (<http://www.begeleidingstartendeleraren.nl/>), zijn kenmerken van de taak van de coach omschreven die passen bij een succesvol inductieprogramma (Frisse start, 2015):

- De coach houdt ontwikkelingen bij op het vakgebied.
- Heeft kennis van bijvoorbeeld intervisie en observaties en kan dit inzetten bij het voeren van gesprekken die niet alleen gericht zijn op handelen maar ook reflectief van aard zijn.

⁶ Vollaard, J. (2015). Frisse start. Project begeleiding startende leraren Noord-Holland en Zuid-Flevoland. Amsterdam: VU, UvA, HA, InHolland.

⁷ Lunenberg, M., Dengerink, J., Korthagen, F. (2013). Het beroep lerarenopleider. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Amsterdam, Vrije Universiteit.

⁸ Ontwikkelteam Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie en werkwijze peer review (2020). Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie en werkwijze voor peer review. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2020/01/Kwaliteitskader-Samen-Opleiden-en-Inductie-en-werkwijze-peer-review_jan2020.pdf

- Organiseert activiteiten in het kader van het inwerken in de school (enculturatie) en stimuleert zowel de persoonlijke als professioneel groei. Organiseert ook intervisiebijeenkomsten, scholingsbijeenkomsten en informatieve bijeenkomsten.
- Onderhoud structureel begeleidingscontact.
- Bezoekt de lessen en observeert.

Op 30 procent van de scholen speelt de schoolleiding een rol bij de begeleiding (Vollaard, 2015⁹). Dit is vooral een faciliterende rol waarbij de schoolleider zorgdraagt dat de starters, begeleiders en eventuele experts voldoende gelegenheid hebben om elkaar te ontmoeten, ervaringen uit te wisselen, kennis te delen en te ontwikkelen. De schoolleider is verantwoordelijk voor de beschikbaarheid van de ondersteuning van de starter en ziet toe op de volledigheid van de begeleiding. Daarbij is het van belang dat de schoolleider aandacht heeft voor scholing en professionalisering van begeleiders. Tevens kan de schoolleider sociale ondersteuning bieden door te zorgen dat de starter zich thuis voelt op de school en de schoolleider dient aandacht te hebben voor wat de starter meeneemt en kan inbrengen en voor de vraag hoe diens bagage verder kan worden ontwikkeld en benut.

Naast de meer formele bovenstaande rollen zijn er meer informele rollen in de BSL. Collega's (vaak sectiegenoten) bieden de starter ondersteuning op sociaal en professioneel niveau door hun nieuwe collega wegwijs te maken in de school. Het betreft onder andere praktische ondersteuning zoals het maken van roosters en een jaarplanning (Vliegende start, 2006¹⁰), het samen ontwikkelen van onderwijs en het bespreken van dagelijkse vraagpunten van starters (Frisse start, 2015).

Medestarters bieden een veilige context voor het delen van dilemma's en twijfels en persoonlijke en sociale ondersteuning.

Inhoudsexperts kunnen ingezet worden voor de verbreding van kennis van de starter. Deze inhoudsexperts kunnen zowel van binnen als buiten de school of bestuur komen (Snoek, 2018¹¹).

Wettelijk heeft de lerarenopleiding geen verantwoordelijkheid meer voor de starter en spelen zij geen rol in de BSL. In de praktijk zien we dat de rol van lerarenopleidingen in de BSL toeneemt (Lockhorst, 2018¹²). Door het betrekken van de lerarenopleiding kan de overgang van opleiding naar de werkvloer beter worden gefaciliteerd en zorgen voor een verbeterde overgang naar de beroepspraktijk, bijvoorbeeld door de organisatie van studiebijeenkomsten en het inzetten van alumni in het eigen onderwijs (Frisse start, 2015).

Last but not least, heeft de starter zelf natuurlijk ook een rol. Snoek (2018¹³) geeft aan dat de starter controle moet hebben over de begeleiding en een kritische en ondernemende houding moet aannemen ten aanzien van de begeleiding en professionaliseringsinhoud. Dit vraagt zelfreflectie en het vastleggen van leerpunten en leeropbrengsten met betrekking tot het eigen ontwikkelingsproces.

⁹ Vollaard, J. (2015). Frisse start. Project begeleiding startende leraren Noord-Holland en Zuid-Flevoland. Amsterdam: VU, UvA, HA, InHolland.

¹⁰ Carbo, C., & Moerkamp, J. (2006). Vliegende start. Den Haag: SBO.

¹¹ Snoek, M. (2018). Startende leraren in het po en vo. Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan. Uitgever: Pica

¹² Lockhorst, D., Tromp, I., Kramer, D., & van den Berg, I. (2018). Monitor Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen. Eindrapport. Utrecht: Oberon /Universiteit Utrecht. In opdracht van OCW.

¹³ Snoek, M. (2018). Startende leraren in het po en vo. Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan. Uitgever: Pica.

2.3 Conditie voor begeleiding

Tijd is een belangrijke conditie voor een goede begeleiding. Het besef groeit dat inductieprogramma's een lengte zouden moeten hebben van 3 jaar (Snoek, 2018). Ook het ministerie van OCW gaat uit van driejarige programma's. In de praktijk richten scholen zich vaak echter op begeleiding in het eerste jaar of hebben een begeleidingsprogramma dat slechts 1 jaar duurt. Onbekend is waar dit precies aan ligt.

Een adequaat inductieprogramma voldoet aan de volgende voorwaarden (Frisse start, 2015, Fruytier, Goorhuis & Montesano; 2013¹⁴):

- Een samenhangend personeelsbeleid en duidelijke visie op het inductieproces.
- Voldoende facilitering in tijd en beschikbaarheid van begeleiders en starters.
- Inbedding in verdere loopbaan.
- Kwaliteit van inhoud en van begeleiding.
- Rol voor de lerarenopleiding.
- Netwerkbreed inductiebeleid (koppeling bij kleine aanstellingen).

Tevens moet er erkenning zijn dat de starter nog een groei door moet maken, en moet er zorg zijn voor stimulans tot ontwikkeling en geleidelijke groei in verantwoordelijkheid. Het werken met ontwikkelingsplannen in een open, stimulerende en lerende schoolcultuur helpt daarbij.

We kunnen drie bronnen onderscheiden die het leren van leraren kunnen voeden (Koffeman, 2015¹⁵):

- 1) Het opbouwen van praktijkervaring en hier feedback op krijgen.
- 2) Het uitwisselen van ervaringen met collega's, dit is helaas vaak niet vanzelfsprekend.
- 3) Het bespreken van theorie. Na het afronden van de lerarenopleiding is het bespreken van theorie niet meer vanzelfsprekend.

¹⁴ Fruytier, B., Goorhuis, L. & Montesano Montessori, N. (2013). *Verbetering Inductiefase beginnende leraren*. Hogeschool van Utrecht.

¹⁵ Koffeman, A. (2015). 'Professioneel leren: over grenzen'. *Van Twaalf tot Achttien*, 25(1), p. 18-20.

3 Methode

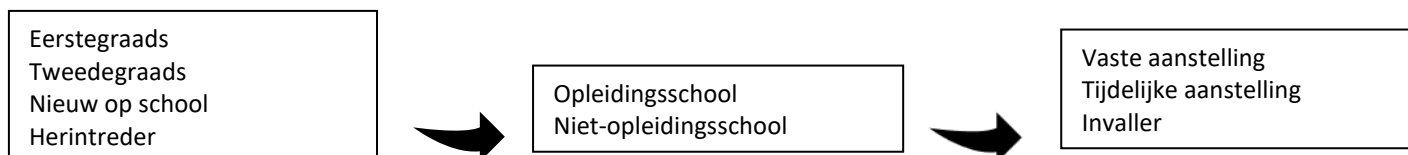
3.1 Typering starter

Voor een juiste typering van de soorten startende leraren is het noodzakelijk om eerst te definiëren wat een ‘startende leraar’ inhoudt. Vollaard (2015)¹⁶ stelt in de handreiking ‘Frisse start’, dat het bij startende leraren gaat om bevoegde leraren die minder dan drie jaar ervaring hebben in het onderwijs. Binnen deze groep bevoegde leraren kan een onderscheid worden gemaakt tussen een 1^e graads bevoegdheid, een 2^e graads bevoegdheid, nieuwe leraren op school en of startende leraren afkomstig zijn van een opleidingsschool of niet. In ‘De handreiking voor betere begeleiding startende leraren’ (2017)¹⁷ wordt een startende leraar gedefinieerd als iemand die maximaal drie jaar geleden is afgestudeerd en voor het eerst een diploma heeft behaald aan een lerarenopleiding (tweedegraads of universitair). Daarnaast geven het ministerie van OCW en Snoek (2018)¹⁸ aan dat een startende leraar in een inductiefase van drie jaar zit. Gebaseerd op deze literatuur zal Oberon de startende leraar definiëren als iemand die nog geen drie jaar lesgeeft. Ook zullen wij een onderscheid maken tussen bevoegde en onbevoegde startende leraren, waarbij onbevoegden gezien worden als ‘nog geen starter’. Om deze reden zal de focus van ons onderzoek liggen op de typen bevoegde starters. Wij zullen dus niet kijken naar onbevoegde herintreders, onbevoegde nieuwe leraren op school, leraren in opleiding en zij-instromers.

Definitie starter:

Een starter is een bevoegde docent met minder dan drie jaar (recente) ervaring in het onderwijs.

Figuur 1 laat zien welke starters binnen deze definitie vallen.



Figuur 1: overzicht typen starters

Starters kunnen verschillen in achtergrondkenmerken qua opleiding: zij-instroom, voltijd- of deeltijdsopleiding, speciaal traject (bijvoorbeeld Eerst de Klas).

3.2 Dataverzameling

Omdat het onderzoek verkennend van aard is, is gekozen voor een kwalitatief onderzoek dat bestaat uit deskresearch en interviews. We gebruiken hiervoor een raamwerk waarin we informatie verzamelen

¹⁶ Vollaard, J. (2015). Frisse start. Project begeleiding startende leraren Noord-Holland en Zuid-Flevoland. Amsterdam: VU, UvA, HA, InHolland.

¹⁷ Carbo, C., & Moerkamp, J. (2017). Vliegende start. Den Haag: SBO.

¹⁸ Snoek, M. (2018). Startende leraren in het po en vo. Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan. Uitgever: Pica.

over de typen starters, doelen van begeleiding, begeleidingsvormen en tevredenheid en wensen van starters, collega's van starters, schoolopleiders en schoolleiders. Tabel 2 geeft dit raamwerk weer.

Tabel 2. Voorbeeld raamwerk begeleiding van starters: theorie en praktijk.

Type starter	Doel van begeleiding	Beschrijving van begeleidingsvorm	Voorbeeld uit de praktijk	Wensen en behoeften vanuit de praktijk

Deskresearch

In de deskresearch zijn verschillende bronnen gebruikt, zowel wetenschappelijke als vakpublicaties. De literatuurstudie is de basis geweest voor de definiëring van de starter en is gebruikt om de onderwerpen voor de interviews vast te stellen.

Interviews

Om een goed beeld te krijgen van wat er speelt op scholen rondom de begeleiding van startende leraren en wat scholen en leraren daarbij nodig hebben is een trapsgewijze manier van interviewen ingezet bij verschillende scholen en respondenten. Op één school na, zijn de scholen in het onderzoek erkende (aspirant) opleidingsscholen.

a. Vijf schoolbezoeken

Vijf scholen zijn geselecteerd voor een schoolbezoek. Selectie heeft plaatsgevonden via de opdrachtgever waarbij rekening is gehouden met de verschillende varianten (BSL-school en varianten starters). Op deze scholen hebben drie gesprekken plaatsgevonden:

1. Met de schoolopleider en schoolleider
2. Met een groep starters
3. Met een groep collega's van starters

b. Tien telefonische interviews

Naast de schoolbezoeken zijn nog tien telefonische interviews gehouden met vijf schoolleiders en vijf startende leraren van tien verschillende scholen. Ook deze scholen zijn door de opdrachtgever aangedragen waarbij opnieuw rekening is gehouden met variatie. Tabel 3. geeft een overzicht van de respons.

Tabel 3. Responsoverzicht

School	Landelijk BSL project	Soort respondent	Mannen	Vrouwen	Totaal
School A	Nee	School(op)leiders	1	0	1
		Collega's	1	1	2
		Starters: - Een tweedejaars starter. - Een starter nieuw op school met 7 jaar ervaring.	1	1	2
School B	Ja	School(op)leiders	1	2	3
		Collega's	2	1	3
		Starters: - Twee eerstejaars starters. - Een derdejaars starter. - Een eerstejaars starter (zij-instromer).	1	3	4

School C	Ja	School(op)leiders	2	1	3
		Collega's	2	2	4
		Starters: - Vier tweedejaars starters.	1	3	4
School D	Ja	School(op)leiders	0	2	2
		Collega's	3	1	4
		Starters - Een tweedejaars starter.	0	1	1
School E	Nee	School(op)leiders	1	1	2
		Collega's	3	1	4
		Starters - Twee derdejaars starters (een zij-instromer). - Een eerstejaars starter. - Een tweedejaars starter.	2	2	4
Starter A	Nee	3e jaars starter	1	0	1
Starter B	Nee	3e jaar starter	1	0	1
Starter C	Nee	1e jaars starter	0	1	1
Starter D	Ja	4e jaars (Geen starter volgens onze definitie)	1	0	1
Schoolopleider A	Ja	School(op)leider	1	0	1
Schoolopleider B	Ja	School(op)leider	1	0	1
Schoolopleider C	Ja	School(op)leider	0	1	1
Schoolopleider D	Ja	School(op)leider	0	1	1
Schoolopleider E	Ja	School(op)leider	0	1	1
Schoolopleider F	Nee	School(op)leider	0	1	1
Totaal					53

Interviewleidraden

Voor de verschillende respondentgroepen (startende leraren, schoolleiders en schoolopleiders en collega's) zijn gestructureerde interviewleidraden gemaakt (zie bijlage 1). Met de leidraden is bekeken wat beoogd wordt met de begeleiding van startende leraren (schoolleider en schoolopleider), hoe het wordt uitgevoerd (schoolopleider en startende leraar) en hoe het wordt ervaren door betrokkenen. Collega's bevroegen we op hoe zij aankijken tegen de begeleiding van de starters. De telefonische interviews zijn bedoeld om het beeld dat we tijdens de schoolbezoeken hebben verkregen te verifiëren en verbreden. De leidraden zijn voor gebruik besproken met de opdrachtgever.

Uitvoer Interviews

De interviews zijn uitgevoerd door een onderzoeker. Tijdens de schoolbezoeken is een verslaglegger aanwezig geweest. De interviewverslagen zijn ter member check voorgelegd aan de respondenten.

Analyse

Om de bevindingen uit de deskresearch en de interviews goed te kunnen analyseren en een relevante koppeling tussen beide te kunnen maken, is de data geordend en samengevat in een raamwerk met daarin opgenomen:

- Doel, inhoud en vorm van de begeleiding.
- Succes- en belemmerende factoren.
- De rol van de lerarenopleiding.
- De mate waarin de begeleiding van starters is ingebed in het personeelsbeleid.
- Wensen en behoeften ten aanzien van de begeleiding van startende leraren.
- Eindcijfer voor de begeleiding van de starters.

In het raamwerk is onderscheid gemaakt naar type respondent (schoolleider/schoolopleider, starter en collega). In de dataverzameling is aandacht geweest voor verschillen tussen typen starters in de begeleiding. In de praktijk bleken scholen hier beperkt rekening mee te houden. Waar mogelijk en relevant is dit opgenomen in de resultaten. In de dataverzameling is er tevens een onderscheid gemaakt tussen scholen die wel of niet hebben deelgenomen aan het BSL-project. Waar relevant zijn de verschillen tussen deze scholen benoemd in de resultaten.

Alle data zijn door de onderzoekers in het raamwerk geplaatst. Ten behoeve van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid zijn drie interviews door twee onderzoekers onafhankelijk in het raamwerk geplaatst en is gekeken naar overeenkomst. Op kernelementen kwam dit volledig overeen. De rest van de interviews is door een van deze onderzoekers in het raamwerk gezet.

Na plaatsing in het raamwerk zijn per kolom (thematiek) de uitkomsten verder samengevat in het hoofdstuk resultaten. Waar relevant, bijvoorbeeld omdat de context van de school een grote invloed heeft, zijn ter illustratie voorbeelden vanuit scholen opgenomen. Hierbij zijn de resultaten geanonimiseerd. Met het onderzoeksteam zijn vervolgens de belangrijkste dilemma's in de begeleiding van de starter geïdentificeerd. Deze zijn beschreven in hoofdstuk 5. Deze dilemma's zijn samen met de wensen en behoeften vanuit de scholen de aanleiding voor de aanbevelingen in hoofdstuk 6.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van de vijf schoolbezoeken die we hebben gedaan en waar we school(op)leiders, starters en collega's van starters hebben gesproken. Daarnaast zijn deze resultaten aangevuld met resultaten uit tien telefonische interviews waarbij we school(op)leiders of starters hebben gesproken. We beschrijven eerst de doelen, inhoud en vorm van de begeleiding, vervolgens hoe de begeleiding wordt beoordeeld en tenslotte de wensen en behoeften uit de praktijk ten aanzien van de begeleiding van starters. We maken daarbij onderscheid tussen de verschillende respondentgroepen en we geven aan op hoeveel van de scholen de onderwerpen die aan bod komen benoemd zijn.

4.1 Beschrijving van de begeleiding

In onderstaande beschrijving hanteren we de volgende benamingen voor de verschillende functies:

- Inductiecoach – de schoolopleider is vaak zelf inductiecoach en coacht dus individuele of groepen starters. Naast de schoolopleider(s) zijn soms nog andere inductiecoaches werkzaam binnen de school die specifiek starters coachen.
- Teamleider – de direct leidinggevende van de starter. Meestal is dit de teamleider, soms de schoolleider.
- Vakcoach – degene die binnen de sectie de vakinhoudelijke begeleiding van de starter(s) uitvoert. Dit kan de vaksectievoorzitter of -coördinator zijn of een andere collega binnen de sectie. De vakcoach wordt ook wel 'buddy' genoemd of 'eerste aanspreekpunt'.
- Schoolopleider – we spreken over de schoolopleider als de coördinator van het inductieprogramma.
- Collega – de collega's die we op de scholen hebben gesproken over de begeleiding van starters op hun school, meestal hebben zij binnen hun vaksectie te maken met startende leraren en zijn zij vaak vakcoach.
- Starters – bevoegde docenten (eerste en tweedegraads) met minder dan drie jaar ervaring in het onderwijs (op een enkele uitzondering na, zie respondentenoverzicht).

Algemene beschrijving van de begeleiding

Van de vijf scholen die we bezocht hebben hanteert er één een inductieprogramma van een jaar, de overige vier scholen hebben een programma van twee of drie jaar. Van de tien telefonische interviews hanteren er vier een inductieprogramma van drie jaar, twee scholen hebben een inductieprogramma van twee jaar en twee scholen hebben een programma van één jaar. Met betrekking tot de scholen die deel hebben genomen aan het BSL-project bestaat het inductieprogramma voor zeven van de acht scholen uit twee of drie jaar. Hierbij is veelal het derde jaar op afroep. Twee van de drie scholen die niet hebben deelgenomen aan het BSL-project hanteren een inductieprogramma van een jaar.

Op alle vijftien scholen, zijn één of meer schoolopleider(s) betrokken bij de inductie van starters als coördinator van het inductieprogramma. Op alle scholen is er een vorm van coaching. Op vijf scholen is de schoolopleider de inductiecoach (soms naast andere inductiecoaches binnen de school). Een school geeft aan dat de schoolopleider geen enkele rol speelt bij de begeleiding van starters, maar alleen bij de begeleiding van stagiaires. De inductiecoach coacht vooral op schoolbrede en/of schoolspecifieke pedagogisch-didactische vaardigheden en op eigen leervragen van starters. Op de vijf bezochte scholen is er iemand binnen de sectie verantwoordelijk voor de (vakinhoudelijke) begeleiding (de vakcoach). Evenals bij de andere tien scholen is de invulling van de begeleiding binnen de sectie is erg afhankelijk

van individuele keuzes en is niet vastgelegd. Deze vakinhoudelijke begeleiding is op geen enkele school gekoppeld aan, of onderdeel van, het inductieprogramma. De vakcoaches worden niet gefaciliteerd (in uren).

De scholen maken geen onderscheid tussen verschillende typen starters in hun begeleidingsaanbod. Nagenoeg alle inductie-activiteiten op de scholen worden (uitsluitend) aangeboden aan bevoegde docenten die minder dan drie jaar ervaring hebben in het onderwijs. Soms worden daarbij ook leraren meegenomen die nieuw zijn op school maar al enkele jaren ervaring hebben op andere scholen, maar dan alleen voor het praktische introductiedeel en/of schoolspecifieke onderwerpen. Op een van de scholen geeft een starter aan dat de situaties waarin de starters verkeren erg uiteen lopen, en dat hierdoor een ingebrachte casus van de ene docent niet relevant was voor de andere docenten. De inductie-arrangementen zijn niet of nauwelijks gekoppeld aan activiteiten voor bijvoorbeeld studenten of zij-instromers.

Omdat er door de scholen waarover we nu rapporteren in deze conceptrapportage geen onderscheid wordt gemaakt in de inductie-arrangementen naar type starter, kunnen we over verschillen tussen typen starters in de resultaten geen uitspraken doen.

Doel van de begeleiding

De schoolleiders en schoolopleiders schetsen allemaal als belangrijkste doel van de begeleiding het behoud van de starter voor de school en/of voor het onderwijs. Daarnaast worden doelen genoemd als het vergroten van werkplezier en welbevinden van de starter. Een van de scholen geeft aan de starter een positieve eerste ervaring in het onderwijs mee te willen geven. Pas in de tweede plaats worden ook doelen genoemd die gericht zijn op een lerende houding en professionalisering van de starter of het leveren van een bijdrage aan schoolontwikkeling. Op een van de scholen staat in de inductiefase vooral het zich eigen maken van schoolspecifieke vaardigheden centraal zoals het ontwerpen van eigen lessen en leerlijnen en het werken vanuit verwondering.

Starters geven zelf aan dat het doel van hun begeleiding voornamelijk gericht is op het voorkomen van uitval, het verminderen van werkdruk en groei of ontwikkeling. Op een van de scholen geven starters aan dat de begeleiding in het eerste jaar voornamelijk gericht is op het omgaan met de specifieke schoolpopulatie (leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond, straatcultuur en taalachterstanden).

Inhoud van de begeleiding

Praktische zaken

Door alle scholen en respondenten worden in eerste instantie de 'praktische zaken' benoemd als inhoud van de begeleiding, het gaat dan om een inwerkprogramma of de zogenaamde enculturatie binnen de school. Hierbij valt te denken aan het leren werken met de (ICT-)programma's op school (rooster, registratie, lesmethodes, toetsen), weten bij wie je terecht kan voor bepaalde zaken, de inrichting van het schoolgebouw (wat vind ik waar), regels en afspraken en het werken met schoolspecifieke concepten. Op een school wordt specifiek kennisgemaakt met de (achterstands)wijk waarin de school zich bevindt.

Een voorbeeld van een school met een inwerkprogramma dat zich richt op het leren werken met de specifieke schoolpopulatie in een achterstandswijk.

*We hebben wel veel verloop maar dat zit 'm niet in de begeleiding. De match en doelgroep hier in de wijk is van belang. De populatie en het werkklimaat op deze school kan best zwaar zijn aan het begin, dus het is ook belangrijk dat je mensen hierbij kunt ondersteunen. Hiervoor heb je collega's, een vak-coach, en een coach om mee te sparren maar vaak van een ander vak [starter].
Bewustwording van de doelgroep waarmee gewerkt wordt, niet-westerse migratieachtergrond, straatcultuur en taalachterstanden. In het eerste jaar richt de begeleiding zich dan ook op regie/ orde houden met betrekking tot de schoolpopulatie [schoolopleider].*

Eigen leervragen

Op drie van de vijf bezochte scholen, evenals zes van de 10 telefonische interviews, geeft de school(op)leider aan dat eigen leervragen of leerdoelen van de starter centraal staan bij de begeleiding, de inhoud verschilt dan dus per starter. Op zes scholen wordt dat door de starters ook als zodanig herkend en ervaren. Naast die eigen leervragen is er een beperkt aanbod gestuurd programma waarin aandacht wordt besteed aan zaken als differentiatie of activerende werkvormen. Zeker wanneer eigen leervragen van starters (bijvoorbeeld op het gebied van differentiëren, orde houden of mentoraat) centraal staan wordt daar het onderscheid op gemaakt in de begeleiding en niet op type starter. Op zes scholen is het programma meer aanbod gestuurd, bijvoorbeeld door de organisatie van (verplichte) bijeenkomsten, scholing, video-interactie begeleiding en vastgestelde coaching gesprekken.

Inhoudelijk programma

Op zes scholen is voor het eerste jaar een programma opgesteld waarbij (in meer of mindere mate) de volgende schoolspecifieke en/of schoolbrede inhoud aan de orde komt:

- grenzen stellen (voor jezelf en in de klas);
- pedagogisch klimaat;
- actieve werkvormen;
- differentiatie;
- klassenmanagement;
- feedback geven;
- de rollen van de leraar;
- mentoraat.

Op een school is ook in het tweede jaar in een programma voorzien dat voortbouwt op het programma uit het eerste jaar en waar vooral vakdidactiek en een reflectieve houding centraal staan. Op deze en drie andere scholen geven de starters over het algemeen aan dat ze tevreden zijn met het aanbod, maar dat ze ruimte voor eigen leervragen missen en dat de inhoud van de begeleiding niet altijd aansluit bij wat zij op dat moment nodig hebben. Hierbij benadrukken zij het belang van keuzevrijheid, om wel of niet deel te nemen aan het programma (onderdeel).

Schoolconcept

Op een school staat vooral het schooleigen concept centraal in de inhoud van de begeleiding, het gaat dan om het maken en uitvoeren van eigen lessen, het stimuleren van een onderzoekende houding bij leerlingen en het werken met competenties van leerlingen.

Enkele voorbeelden van de inhoud van de begeleiding van een school waar het schooleigen concept centraal staat.

Voor starters zijn er workshops voor school specifieke onderwerpen zoals verwondering. Het eigen maken van de visie en het concept van de school, het is belangrijk dat starters kunnen uitleggen waarom ze doen wat ze doen [schoolopleider].

Er zijn bijeenkomsten voor startende docenten, in het begin gaat dit vooral over 'landen in de school'. En ook over het leren van de ontwerpprincipes en visie van de school [collega].

Binnen de begeleiding wordt er kennis gemaakt met aspecten van het schoolconcept: eigenaarschap, verwondering en werken met competenties. Er is ook een overdracht van inhoud lessen (alle lessen op de school worden door de docenten zelf ontwikkeld) door vertrekkende docent [starter].

Vorm van de begeleiding

Introductiedag

Op tien van de vijftien scholen is voor de praktische zaken een introductiedag gepland vlak voor of na de zomervakantie. Het gaat dan vooral om een eerste kennismaking met de school en met een aantal collega's. Sommige starters geven aan dat er op zo'n dag heel veel informatie op hen af komt en ze de helft weer vergeten. Op twee scholen is voorzien in een (digitaal) informatiepakket voor startende docenten dat zij kunnen raadplegen. Op een school wordt op de introductiedag ook aandacht besteed aan het pedagogisch-didactisch handelen. Op een andere school wordt op de introductiedag gebruik gemaakt van een "smoelenboek".

Inductiecoach

Op elf van de vijftien scholen krijgen starters een inductiecoach toegewezen (dit kan de schoolopleider zijn of een andere gefaciliteerde coach binnen de school) die verantwoordelijk is voor de begeleiding bij schoolbrede en/of schoolspecifieke zaken en bij de eigen leerdoelen van starters. Voor vragen omtrent vakinhoudelijke zaken kan de starter terecht bij de teamleider, of bij collega's binnen de sectie. De mate waarin inhoud en frequentie van deze begeleiding zijn vastgelegd verschilt per school. De coaching is op de ene school intensiever dan op de andere maar de inductiecoaches zijn, op een school na, wel altijd gefaciliteerd in uren en er is voorzien in professionalisering van de coaches. De begeleiding door de inductiecoaches is vaak goed doordacht en vastgelegd zodat de begeleiding door alle inductiecoaches binnen de school op een eenduidige manier wordt uitgevoerd. Op een school is de coaching wel schoolbreed gefaciliteerd en vastgelegd, maar op de drie afdelingen binnen de school pakt dit verschillend uit. Op twee afdelingen wordt de coaching ingezet zoals beoogd en ervaren de starters dit ook als zodanig, op een afdeling weten de starters niet dat ze een coach hebben en voert de coach zijn (gefaciliteerde) taken niet uit omdat onduidelijk is wat er van hem verwacht wordt.

Enkele voorbeelden binnen een school waar de begeleiding verschilt per afdeling.

Binnen het mavo-team is het helder, starters en stagiaires worden goed ondergebracht. Zij krijgen een keer in de week een vast uur, starters zijn verplicht een keer in de twee weken te komen. Je krijgt een startgesprek, twee lesbezoeken en deze worden nabesproken, dan volgt er een eindgesprek en een functioneringsgesprek [collega, mavo-afdeling].

Hij krijgt te horen dat hij twee starters onder zijn hoede gaat krijgen en dat is het. Het valt binnen je portefeuille, soms krijgt iemand anders die geen coach is ineens een starter onder zijn hoede in plaats van hij. Sommige jaren krijgt hij dan dus geen starters onder zich omdat iemand anders uren over heeft. Een starter die hij begeleid gaf ook aan dat zij niet wist dat hij uren kreeg voor haar begeleiding. Het aantal lesbezoeken staat vrij, het is voor hem onduidelijk wat er van hem verwacht wordt [collega, vwo-afdeling].

Op een school gaat men volgend jaar werken met inductiecoaches, daar zijn de vaksecties en teamleiders nu nog volledig verantwoordelijk voor de begeleiding van starters. Dit wordt door verschillende secties en teamleiders op eigen wijze en naar eigen inzicht aangepakt en ingericht. Op de andere scholen waar geen inductiecoaches worden ingezet is de teamleider of sectie verantwoordelijk voor de begeleiding.

Op de andere school is de begeleiding van starters, bijvoorbeeld via scholing via een stichting brede Talentenacademie georganiseerd.

Lesbezoeken

Op veertien van de vijftien scholen krijgen starters te maken met lesbezoeken, al dan niet aangevuld met een (digitale) observatie tool of videofeedback. De lesbezoeken worden voornamelijk uitgevoerd door inductiecoaches en/of vakcoaches (met name gericht op begeleiding), ook komt een leidinggevende vaak een of meerdere keren kijken (gericht op beoordeling). Soms worden de zienswijzen van de coach en de teamleider op het functioneren van de starter naast elkaar gelegd, vaak zijn dit gescheiden processen (begeleiden en beoordelen). Een school geeft aan dat de starters bij elkaar op lesbezoek gaan, dit wordt echter door de starters zelf als niet prettig ervaren. De frequentie van lesbezoeken loopt sterk uiteen. Zo krijgt de ene starter minimaal één lesbezoek per jaar, een ander vier per jaar of het aantal lesbezoeken is afhankelijk van de starter en coach. Op één van de scholen wordt aangegeven dat de vele lesbezoeken een grote druk op de starters leggen, er is onvoldoende vrijheid om zichzelf te ontplooiën. Op een andere school vinden starters juist dat er meer feedback op hun lessen gegeven mag worden, door samen de lessen te bespreken kunnen ze betere stappen in hun ontwikkeling zetten vinden zij.

Inhoudelijke bijeenkomsten

Op twaalf van de vijftien scholen worden inhoudelijke bijeenkomsten (bijvoorbeeld in de vorm van workshops, modules of studiedagen) georganiseerd voor starters waarin schoolbrede en/of schoolspecifieke onderwerpen aan bod komen. Op zes scholen is dit vrij strak geregisseerd en heeft dit programma voor alle starters een verplichtend karakter. Een school geeft aan dat er minder verplichtingen zijn voor starters met ervaring. Op de zes andere scholen is meer keuzevrijheid voor starters zelf waarbij ze de bijeenkomsten bijwonen die voor hen relevant of interessant zijn, soms hebben starters inbreng in de onderwerpen die zij zouden willen agenderen. Op twee scholen nemen starters alleen op eigen initiatief deel aan (professionalisering)bijeenkomsten, er is geen aanbod vanuit de school specifiek voor starters.

Begeleiding binnen vaksectie (vakcoaches)

Op dertien van de vijftien scholen is de begeleiding bij vakdidactische zaken (lessen voorbereiden, nakijken, toetsen, beoordelen, lesgeven) belegd bij de vaksectie of vakgroep. Bij de niet opleidingsschool is de begeleiding in zijn geheel belegd bij de vaksectie en school(op)leider. Slechts op één school is vakdidactiek ook opgenomen in het inductieprogramma. De vakcoaching staat op de andere scholen helemaal los van het inductieprogramma. De collega's van starters die wij hierover spraken geven allemaal aan dat de vakinhoudelijke begeleiding alleen informeel geregeld is, er staat formeel niets over op papier. Soms krijgt de starter wel een vakcoach vanuit de sectie toegewezen, maar vaak wordt dit binnen de sectie in overleg verdeeld en is niet een iemand daar primair verantwoordelijk voor. Op geen enkele school krijgen vakcoaches (ook wel buddy of eerste aanspreekpunt genoemd) uren in hun taakbeleid voor de vakinhoudelijke begeleiding van starters. Op de vraag of dit nodig is wordt verschillend gereageerd. De meeste collega's van starters die wij spraken geven aan dat dit gewoon onderdeel is van hun werk en dat ze met alle vakcollega's overleggen dus ook met starters. Een paar collega's geven aan dat ze graag meer tijd zouden willen om starters binnen de sectie goed te kunnen inwerken en begeleiden. Daarbij wordt aangegeven dat als dit niet vastgelegd of ingeroosterd is de kans groot is dat de begeleiding erbij in schiet.

De starters geven aan wel altijd bij hun vakcollega's terecht te kunnen met vragen en dat er ruimte is voor overleg, maar dit is alleen informeel geregeld.

Duur begeleiding

Op vier scholen kent het inductieprogramma, naast een inhoudelijke opbouw, ook een opbouw (of eigenlijk afbouw) in begeleiding. Zo is er op een school in het eerste jaar voorzien in frequente groepscoaching (op specifieke thema's zoals regie, pedagogisch klimaat en klassenmanagement) en individuele coaching. Het tweede jaar is er groepscoaching met een vaststaande inhoud (onder andere vakdidactiek en reflectieve houding) op regelmatige basis en in het derde jaar is coaching op aanvraag mogelijk. Deze school wil wel kijken of er wat meer ruimte mogelijk is voor groepscoaching die beter aansluit bij de (individuele) behoeften van starters. Op twee van de vier scholen nemen het aantal bijeenkomsten van het eerste jaar naar het tweede jaar sterk af. Andere scholen hebben een inductieprogramma van een jaar.

Intervisie

Ten slotte worden op dertien van de vijftien scholen ook intervisiebijeenkomsten georganiseerd voor starters. Inhoud, frequentie en verplicht karakter van deze bijeenkomsten verschilt per school. De inhoud wordt meestal bepaald aan de hand van vragen of problemen die starters in de praktijk tegenkomen, deze casussen worden tijdens de intervisiebijeenkomsten ingebracht. Het kan dan bijvoorbeeld gaan over klassenmanagement, pedagogisch handelen of time-management. De bijeenkomsten worden tevens gebruikt om ervaringen uit te wisselen, vanuit de starters is daar behoefte aan. Op een school zijn de intervisiebijeenkomsten ook toegankelijk voor collega's die al langer op de school werken.

Rol opleiding

De lerarenopleidingen hebben een zeer beperkte rol in de begeleiding van starters op 11 scholen. Het betreft meestal de scholing van begeleiders. Een van de schoolopleiders geeft aan dat de lerarenopleidingen alleen een rol hebben in de professionalisering van de schoolopleider die tevens inductiecoach is van starters. Een andere schoolopleider geeft aan in gesprek te zijn met de lerarenopleidingen in de regio omdat de verschillende starters van de verschillende opleidingen met een ander niveau binnenkomen. Men wil kijken of het mogelijk is om te komen tot gezamenlijke eindoelen

en opleidingseisen zodat opleiding en inductie beter op elkaar kunnen worden aangesloten. Wat dat dan wel weer ingewikkeld maakt is dat inductie vaak nauw is verweven met de visie van de school. Een derde schoolopleider wijst erop dat de opleidingen vaak de nadruk leggen op (vak)didactiek en dat daardoor in de inductiefase vooral ingezet wordt op de pedagogische vaardigheden van starters.

Koppeling aan (personeels-)beleid

Een van de schoolleiders geeft aan de begeleiding van starters graag beter te willen inbedden in het professionaliseringsbeleid van de school in het kader van een leven lang leren. Vijf schoolleiders geven aan dat de visie omtrent begeleiding (nog) niet formeel is vastgelegd op papier. Daarvoor zou coaching en intervisie van starters beter moeten worden ingebed in de processen voor professionalisering binnen de school. Op een van de scholen kent het inductiearrangement een duidelijke opbouw ook wat betreft professionalisering, maar dit is (nog) niet aangesloten op het professionaliseringsbeleid voor zittende docenten. Op vier scholen zien ook starters zelf dat het inductieprogramma bijvoorbeeld niet aansluit bij vakinhoudelijke studiedagen of andere professionaliseringsactiviteiten. Op een andere school ziet de schoolleider het inductieprogramma graag als onderdeel van het loopbaanperspectief en ontwikkelingsperspectief van de startende docenten, maar ook hier moet er nog wel een slag worden geslagen om dit echt te integreren en een doorgaande professionaliseringslijn aan te brengen. De lesobservaties in het eerste jaar van starters zijn vaak gekoppeld aan de gesprekscyclus (functioneren en beoordelen) binnen de school. Een paar scholen geven aan dat begeleiden (coach) en beoordelen (leidinggevende) strikt gescheiden zijn, bij andere scholen is dit met elkaar verweven. Soms gaat dit goed, soms wordt ook aangegeven dat de schoolopleider en de leidinggevenden daarin nog niet dezelfde taal spreken of dat er tegengestelde belangen spelen.

4.2 Evaluatie van de begeleiding

We beschrijven hier hoe de verschillende respondentgroepen de begeleiding van starters op hun school evalueren en beoordelen, wat gaat er goed en wat kan nog beter? We hebben iedereen individueel na het gesprek gevraagd de begeleiding een cijfer te geven, hieronder zijn deze cijfers schematisch weergegeven (tabel 4). Tijdens de individuele telefonische interviews zijn de vier starters en 6 schoolleiders ook gevraagd een cijfer te geven. Zij zijn allemaal van verschillende scholen. Deze zijn in deel 2 van tabel 4 te zien. Vervolgens gaan we inhoudelijk in op bevorderende en belemmerende factoren.

Tabel 4. Cijfers (schaal 1 tot 10) die respondenten geven aan de begeleiding van starters op hun school.

	School A	School B	School C	School D	School E	Gemiddelde totaal
Starter	7,5	6,5	6	9	8	
Starter		7	6	9	8	
Starter		7	7		8	
Starter		8	8		8	
Gemiddelde starters per school	7,5	7,1	6,8	9	8	7,5
Collega	6	8	5	8	6	
Collega	7	8	7	8	7	
Collega	8	8	7		7	
Collega	8		7		7	
Gemiddelde collega's per school	7,3	8	6,5	8	6,8	7,2
School(op)leider	7	7,5	7,5	8	7	
School(op)leider	7	8	8,5		8,5	
School(op)leider		9	9			
Gemiddelde school(op)leiders per school	7	8,2	8,3	8	7,8	7,9
Totaal gemiddelde per school	7,3	8,8	7,2	8,3	7,5	
<i>Telefonische interviews</i>						
Starter A						8
Starter B						-
Starter C						7,5
Starter D						9
Schoolopleider E						8
Schoolopleider F						7
Schoolopleider G						8
Schoolopleider H						7
Schoolopleider I						7,5
Schoolopleider J						4

De cijfers in bovenstaande tabel laten zien dat nagenoeg alle respondenten overwegend positief zijn over de begeleiding van startende leraren op hun school, met uitzondering van een van de schoolopleiders die telefonisch is geïnterviewd. Dit betrof een schoolopleider van een niet erkende opleidingsschool. Over het algemeen zijn van de vijf bezochte scholen, de school(op)leiders het meest positief en collega's het minst, maar als je naar de individuele scholen en respondenten kijkt verschilt dit beeld van school tot school en van respondent tot respondent. Hieronder zullen we daar in de tekst dieper op in gaan. Bij de telefonische interviews zien we dat de starters iets positiever zijn dan de

schoolopleiders. Maar hierbij dient rekening te worden gehouden dat dit starters en schoolopleiders van verschillende scholen zijn.

Wat gaat er goed?

Volgens starters

De meeste waardering van starters (op vier scholen) wordt uitgesproken voor het feit dat lesreductie of starterskorting inzichtelijk wordt gemaakt en wordt gehanteerd. Starters die dit aangeven hebben hier zelf meestal een actieve inbreng in gehad (al dan niet op eigen initiatief). Dit geeft het gevoel dat je als starter niet wordt overvraagd. Hierbij moet worden aangetekend dat we hier binnen scholen grote verschillen zien. Naast starters die hun waardering uitspreken voor de lesreductie hebben we eveneens op vier scholen starters gesproken waarvoor dit niet geldt (zie ook onder het kopje 'Ervaren belemmeringen'). Verder wordt op drie scholen veel waardering uitgesproken voor de intervisiebijeenkomsten, starters hebben daar veel steun aan elkaar. Andere aspecten die op één of twee scholen goed gaan zijn volgens starters: ruimte voor eigen leervragen en eigen regie, een vast aanspreekpunt, coaching, lesbezoek, inhoudelijke bijeenkomsten en een open sfeer waarin je bij iedereen terecht kunt met vragen (informele begeleiding en ondersteuning), open en goed communicatie met de begeleider. Aanvullend hierop geven twee starters tijdens de telefonische interviews aan dat zij goed contact hebben met collega's en mentoren, ook over problemen die de starters ervaren omdat zij worden gezien als gelijkwaardige collega's.

Voorbeelden van starters met verschillende waarderingen voor het hanteren van de lesreductie.

Reductie staat op jaartaak, maar als er uren ingevuld moeten worden dan word je als starter toch gevraagd die uren in te vullen, daardoor heb je minder tijd voor bijvoorbeeld lesvoorbereiding. Niet alle starters weten dit, het wordt niet altijd goed uitgelegd. Er wordt meer ingezet op taakreductie dan op lesreductie [starter].

De uren worden 'beheerst', er wordt gekeken naar wie er in de plus of min staan. Het voelt fijn dat hierop wordt gelet. Zij geeft aan starterskorting te hebben, en geen andere taken naast haar lessen en mentoraat. Dit geeft rust, en het is fijn dat hiernaar gevraagd wordt [starter].

De lesreductie wordt ook echt gehanteerd, dit heeft de directie meteen opgepakt [starter].

Er is een keer uitgelegd waar ze allemaal recht op hebben. Ze kijken hier naar je hele aanstelling, lessen en taakuren, dan krijg je 20% reductie. Maar dan ziet die 20% er heel anders uit dan dat je dit alleen berekent gebaseerd op je lessen. Het is wel fijn als je school of leidinggevende dit goed regelt [starter].

Volgens schoolopleiders

Een schoolopleider en een starter spreken hun waardering uit voor het strikt scheiden van begeleiden en beoordelen op hun school terwijl een ervaren collega van een andere school het juist fijn vindt dat de blik van de coach op het functioneren van starters wordt meegenomen in het gesprek met de teamleider. Eén van de schoolopleiders spreekt zijn waardering uit voor de coaching en facilitering van de inductiecoaches op zijn school waarmee de schoolleiding het belang hiervan onderstreept. Een andere schoolopleider geeft de facilitering van begeleiders in uren aan als sterk punt. Een andere schoolopleider vindt het prettig dat de leidinggevendenden starters niet overvragen, hij vindt echter ook dat starters persoonlijk leiderschap moeten tonen en problemen (zoals een overvol takenpakket) zelf met hun leidinggevende moeten oplossen. Tijdens de telefonische interviews is door een schoolopleider de balans tussen vraag (hulpvraag) en aanbod (vast aantal uren in de begeleiding) in de begeleiding als sterk punt benoemd. Een andere schoolopleider is tevreden over het feit dat de themabijeenkomsten

voor starters op de school zijn omgegooid van theoretische bijeenkomsten naar meer praktische invulling waarbij de starters zelf aan het werk zijn.

Volgens collega's

Collega's van starters op twee scholen vinden dat het inductieprogramma en de coaching zo goed geregeld zijn dat ze er in de sectie echt profijt van hebben. Het scheelt dan echt begeleidingstijd binnen de sectie (door de vakcoach) omdat de starters tijdens lesbezoeken, inhoudelijke bijeenkomsten en mentortraining al veel waardevolle vaardigheden meekrijgen. Eveneens op twee scholen spreken collega's hun waardering uit voor de hulpvaardigheid binnen de school waarbij iedereen bereid is starters een helpende hand te bieden.

Ervaren belemmeringen

Overvraagd door teamleider

Starters op vier scholen geven aan dat ze worden overvraagd door hun teamleider en dat ze geen duidelijk beeld hebben van wat de lesreductie of starterskorting inhoudt. Een starter was zelfs zo vol gepland dat ze geen tijd had om naar de startersbijeenkomsten te gaan. Twee van de schoolopleiders zien dit ook als probleem en geven aan dat de teamleiders hier het belang van het rond krijgen van het rooster boven het belang van de starter stelt. Eén van de schoolopleiders zou hier graag een mediërende rol in hebben door het gesprek over de inzet van de starter samen met de betreffende teamleiders en starters te voeren. Op drie scholen maken collega's zich eveneens zorgen over dit fenomeen, teamleiders zeggen vaak dat ze de (extra) werkzaamheden met de starter hebben besproken, maar collega's vragen zich af of startende docenten dan wel nee durven te zeggen. Soms is het inderdaad in praktische zin lastig om de taak- en/of lesreductie van starters rond te krijgen, maar hier mag het 'uit de wind houden' van starters niet uit het oog worden verloren. Bij taakreductie valt bijvoorbeeld te denken aan afspraken over mentoraat, grote of 'lastige' klassen, rooster en lokalen, examenklassen, aantal invaluren en het maken van toetsen. Op een school geeft de schoolopleider specifiek aan de inzet van de starters te willen reduceren in verband met behoud van starters voor de sector, maar dat het lerarentekort hier een belemmerende factor is.

Het is opvallend dat overvraging van starters tijdens de telefonische interviews nauwelijks als belemmerende factor is benoemd.

Mentoraat

Op drie scholen krijgen starters in hun eerste jaar het mentoraat op hun bordje terwijl ze het gevoel hebben daar niet op toegerust te zijn. Collega's en schoolopleiders geven aan dat dit ook niet tot de taken van starters zou moeten behoren, tenzij een starter daar heel expliciet zelf voor kiest (alhoewel een schoolopleider van een andere school dit juist ook als knelpunt ervaart) of in de vorm van duo-mentoraat met een ervaren collega. Teamleiders zijn geneigd, ondanks afspraken hierover, deze taak toch (al dan niet in overleg met de starter) bij starters neer te leggen als er niet genoeg andere mentoren voor handen zijn.

Druk op begeleiding

Tijdens de interviews zijn vrijwel door alle scholen knelpunten in de begeleiding benoemd. Tijdens de telefonische interviews betrof dit meestal organisatorische knelpunten. Roostering levert problemen op voor een goede organisatie van de begeleiding in twee scholen. Enerzijds om bijeenkomsten zo gepland te krijgen dat starters en begeleiders aanwezig kunnen zijn en anderzijds omdat pas laat bekend is hoeveel en welke starters komen terwijl het jaarrooster dan voor de school al is gemaakt. Hierdoor vallen soms starters buiten (delen van) het inductietraject. Daarnaast is veelvuldig het gebrek aan tijd

voor begeleiding aangegeven. Soms is dit niet formeel geregeld, andere keren is het door werkdruk en taakbelasting moeilijk voor begeleiders om tijd vrij te maken voor begeleiding, laat staan scholing van begeleiders.

Facilitering van uren speelt specifiek ook voor begeleiding vanuit de vaksectie. Collega's van starters op drie scholen geven aan dat ze de vakinhoudelijke begeleiding binnen de sectie (vakcoaching) graag gefaciliteerd zouden zien in uren binnen het taakbeleid. Ook zou het inroosteren van vaste begeleidingsmomenten binnen de sectie en/of binnen de school volgens twee van hen noodzakelijk zijn om te zorgen dat de beoogde begeleiding ook echt wordt uitgevoerd. Een van de schoolopleiders geeft dit ook aan.

Drie schoolopleiders signaleren knelpunten in de kwaliteit van de begeleiding. De kwaliteit van de begeleiding verschilt. Daarnaast neemt het animo voor de rol van begeleider door werkdruk steeds verder af. Draagvlak voor begeleiding verschilt in de scholen en tussen begeleiders. In een school wordt aangegeven dat wordt gekeken naar "wie tijd heeft in plaats van wie wil".

Schoolopleiders identificeren verschillende knelpunten met betrekking tot de kwaliteit van de begeleiding.

De gesprekscyclus wordt nog niet door alle docenten in dezelfde mate gehanteerd. Dit komt omdat begeleiders te weinig tijd hebben voor de begeleiding, maar ook omdat het geven van feedback aan elkaar binnen het Nederlandse onderwijssysteem onderontwikkeld is. Ook wordt de begeleiding in deze school bemoeilijkt omdat relatief jonge schoolopleiders, oudere starters moeten begeleiden.

[schoolopleider]

Knelpunten binnen de organisatie, wisseling in het management. Hierdoor kan het zomaar gebeuren dat een nieuwe manager bedenkt we gaan naar rechts i.p.v. eerder besproken naar links. Lastig om dat te koppelen aan de begeleiding als je niet weet welke kant je opgaat. Wisseling van zes mensen het afgelopen jaar, dan is de voedingsbodem kwijt, dat kost tijd en energie [schoolopleider].

De docenten hebben te weinig tijd naast het lesgeven. De eisen binnen het Nederlandse onderwijssysteem wat betreft het draaien van een aantal uren zijn hoog. Hierdoor is er weinig tijd over om te besteden aan de voorbereiding van lessen, het reflecteren op lessen en eigen handelen, uitwisselen van ervaringen met collega's maar ook voor de begeleiding van starters (schoolopleider)

Niet alle starters vallen onder inductietraject

Een van de schoolleiders ziet zich door het docententekort genoodzaakt docenten in te huren via externe bureaus. Die voeren alleen het primaire proces uit en draaien niet mee in het inductietraject. De schoolleider vindt dit zorgelijk, zeker ook omdat de kwaliteit van deze docenten soms te wensen over laat. Hij vraagt zich af in hoeverre hier een verantwoordelijkheid ligt bij de school en welke verantwoordelijkheid bij de externe bureaus ligt. Hierbij passend is dat door een starter tijdens de telefonische interviews is aangegeven dat ook invallers behoefte hebben aan startersbegeleiding.

Overige belemmeringen volgens starters

Een starter geeft verder nog aan dat de informatie over praktische zaken meer verspreid aangeboden mag worden en een ander ervaart de begeleiding en de vele lesbezoeken als te sturend. Op een school geven starters aan dat ze informeel altijd bij collega's terecht kunnen, maar dat er formeel (te) weinig is geregeld. Een starter geeft tijdens het telefonische interview aan dat intervisie weinig zinvol is omdat ervaringen en kennis van starters sterk verschillen. Casussen die starters inbrengen zijn daardoor weinig relevant voor andere starters. Tenslotte geeft een starter aan dat wisseling en gebrek aan

schoolopleiders voor knelpunten in de begeleiding zorg. Vervanging van schoolopleider door vakcoach wordt niet als wenselijk ervaren gezien de verschillen in expertise tussen schoolopleider en vakcoach.

Overige belemmeringen volgens schoolleiders

Een schoolleider zou nog graag willen dat starters meer participeren in kennisdeling met ervaren collega's, ze wil dat op haar school nog beter vormgeven. Twee schoolopleiders geven aan dat gebrek aan visie binnen de school een knelpunt is. Op één school is er volgens een schoolopleider te weinig visie op loopbaanontwikkeling van zowel beginnende als ervaren leraren. Op de andere school is door een wisseling in management een ander perspectief op inductie ontstaan. Tot slot geeft nog een schoolopleider aan dat een inductieprogramma met een duur van 1 jaar te kort is om een starter volledig vakbekwaam te maken.

4.3 Wensen en behoeften vanuit de praktijk

Maatwerk

Behoefte aan maatwerk in de begeleiding van de starters wordt zowel door starters zelf als door schoolopleiders aangegeven. Opvallend is wel dat de schoolopleiders tijdens de telefonische interviews weinig hebben gesproken over het belang en de behoefte van maatwerk. Uit de beschrijving van de begeleiding blijkt dat in de huidige praktijk van de BSL er in zeer beperkte mate rekening wordt gehouden met het type starter. Overigens lijkt dit in bredere zin te gelden. In een aantal scholen wordt het inductiearrangement ook gebruikt voor de zij-instromers, waarmee de groep 'starters' nog meer diversiteit laat zien. Zo brengen zij-instromers andere vaardigheden en ideeën mee vanuit andere sectoren die binnen een school dan vervolgens in een starre structuur worden geplaatst, zonder in te gaan op de manier waarop de school gebruik kan maken van deze vaardigheden en ideeën. Ook geven scholen aan dat verschillen tussen starters met en zonder (minder dan drie jaar) ervaring vragen om meer maatwerk. Daarnaast wordt aangegeven dat starters op verschillende manieren leren en verder professionaliseren; de ene starter vindt het fijn om veel vrijheid te krijgen en zelf dingen te proberen, de ander heeft meer structuur nodig.

Starters hebben behoefte aan een arrangement met ruimte voor eigen leervragen. In de praktijk lijkt de begeleiding van de vakcoaches vooral gericht op de dagelijkse praktijk en de ingroei in de school- en sectieorganisatie. Wanneer begeleiding door een schoolopleider onderdeel uitmaakt van het inductiearrangement dan gaat dit vaak om een begeleidingsprogramma waarin weinig ruimte is voor maatwerk. Het werken aan persoonlijke ontwikkelvragen en eigen leerdoelen lijkt daarmee op een aantal scholen tussen wal en schip te vallen.

Tevens wordt door een starter tijdens de telefonische interviews aangegeven behoefte te hebben aan keuzevrijheid om wel of niet mee te doen aan een inductiearrangement. Wat verder opvalt in de telefonische interviews is dat de starters aangeven dat vanuit de school hulp bij de ingroei in het beroep moet worden aangeboden rond organisatorische, praktische en sociale zaken.

Facilitering en organisatie in de school

Uit de gesprekken met de vijf bezochte scholen komt duidelijk het belang van een goede facilitering en organisatie van de inductie naar voren. Dit is echter niet in alle scholen en op alle onderdelen even goed geregeld. Starters en collega's geven aan dat er meer duidelijkheid moet zijn in de school over lesreductie en taakbeleid voor starters. Een starter geeft aan dat het de plicht van de werkgever zou

moeten zijn om de starter te wijzen op hun rechten. Starters moeten tijd en ruimte krijgen om zich te ontwikkelen en zich het vak eigen te maken. Hiervoor is het nodig starters actief te ontlasten en bepaalde taken (bijvoorbeeld mentoraat) niet (in het eerste jaar) toe te kennen aan de starter. Een goede verdeling tussen vakinhoudelijke begeleiding (vakcoach vanuit de sectie) en de algemene coaching (inductiecoach) is nodig en moet helder en vastgelegd zijn.

Uit verschillende gesprekken is voortgekomen dat er binnen de scholen bij starters en collega's onduidelijkheid bestaat over hoe de school omgaat met de CAO-voorwaarden voor starters. Door alle betrokkenen wordt het belang van reductie in lesgevende taken benadrukt. Daarnaast wordt aangegeven dat afspraken moeten worden gemaakt over de taaktoewijzing en inroosting van starters. Voorkomen moet worden, volgens collega's, dat starters al in het eerste jaar mentoraattaken krijgen en 'lastige' klassen krijgen toebedeeld ("starters uit de wind houden"). De wens binnen verschillende scholen van starters en collega's is dat formele en informele regelgeving formeel helder wordt gemaakt. Als voorbeeld wordt genoemd een soort 'startkaart' voor starters met daarop de rechten van de starter (COA en binnen school). Evenals de collega's waarmee in de vijf scholen is gesproken, vinden de schoolleiders waarmee telefonisch is gesproken dat starters geen mentortaken toebedeeld zouden moeten krijgen. Deze schoolleiders geven aan dat beleid in school rond les- en taakreductie ook daadwerkelijk in de praktijk moet worden uitgevoerd

Begeleiding

Betrokkenen van meerdere scholen hebben wensen en behoeften ten aanzien van de begeleiding van de starter in de school. Starters hebben behoefte aan meer begeleidingstijd voor lesbezoek en feedback vanuit de vakcoach (het gaat dan om de begeleiding binnen de vaksectie). Op meerdere scholen wordt door starters aangegeven dat de begeleiding meer informeel dan formeel is geregeld. Dit levert verschillen in begeleiding op. Aanvullend is vanuit schoolleiders tijdens de telefonische interviews gewezen op het belang van goede inroosting van intervisiemomenten voor nieuwe collega's en het faciliteren van begeleiders in uren. Starters hebben behoefte aan één aanspreekpunt binnen de school waar ze naar toe kunnen met vragen en problemen. Collega's in school herkennen de situatie. Verschillen in begeleiding tussen vakcoaches worden in meer scholen ervaren. Dit wordt veroorzaakt doordat begeleidingstijd in de school niet wordt gefaciliteerd, waardoor het een informeel karakter krijgt. Secties en sectieleiders denken verschillend over of en hoe de begeleiding van starters valt binnen hun takenpakket. Er is in scholen behoefte aan een duidelijk schoolbreed inductieprogramma met daarbinnen de ruimte voor secties om de vakinhoudelijke begeleiding sectiespecifiek in te richten. In een van de scholen vinden de collega's van de starters dat de begeleiding, met name vanuit de schoolleiders en de schoolleider, te veel door elkaar loopt met de beoordeling. Zij ervaren dat de school te veel bovenop de starter zit om zo een beeld te krijgen van wat deze kan en om de starter te behouden. De collega's willen dat er binnen de school meer ruimte komt voor starters voor ingroei en persoonlijke ontwikkeling.

Het is voor scholen lastig, zeker met het huidige lerarentekort, om de kwaliteit van de vak- en inductiecoaching te behouden en/of te versterken. Scholen zijn op zoek naar manieren om de kwaliteit op peil te houden, bijvoorbeeld is door een school de behoefte geuit aan een netwerk van inductiecoaches dat samen aan intervisie doet en dat de begeleiding binnen de school goed neer kan zetten. Hierbij is ook de wens goed te kijken naar de taken van schoolbrede inductiecoaches en vakcoaches binnen de sectie, de werkzaamheden van beide begeleiders moeten goed op elkaar afgestemd zijn. In een school waar de begeleiding van de starter nog in opbouw is wordt door de schoolleider aangegeven dat begeleiders wel worden gefaciliteerd maar er geen aandacht voor scholing is. Volgens de schoolleider zou dit bovenschools moeten worden opgepakt en aangestuurd.

Hierbij passend is dat twee schoolleiders tijdens de telefonische interviews hebben aangegeven dat er duidelijke afspraken binnen de school nodig zijn over verantwoordelijkheden omtrent de begeleiding en dat verduidelijking van de rol van de schoolleider gewenst is zodat de positie ook kan worden versterkt.

Schoolbeleid

Vier scholen hebben aangegeven behoefte te hebben aan het beter afstemmen van de inductie op de visie van de school. Bij de ene school gaat het dan om het passend maken van de inductie bij het onderwijsconcept van de school. Twee scholen hebben behoefte aan een gemeenschappelijke visie voor het samen opleiden en de koppeling met inductie, waarbij een van deze scholen heeft aangegeven een landelijk kader wenselijk te vinden. Een kader dat echter voldoende recht doet aan schoolspecifieke invulling en maatwerk voor persoonlijke ontwikkeling en de groei naar vakbekwaamheid van starters. De vierde school wil de inductie van de startende leraren meer inbedding geven binnen 'Samen Opleiden'. Daarbij wordt de wens voor een 'kop' aan de lerarenopleiding geuit waarin de opleiding van de starter eigenlijk doorloopt. Dit laatste wordt ook door twee andere schoolleiders als wenselijk ervaren. Aanvullend geeft een schoolleider van een andere school aan ook te streven naar een grotere rol van de lerarenopleiding in de inductiefase, bijvoorbeeld door aanwezigheid en input tijdens intervisiebijeenkomsten.

Een van de scholen heeft de expliciete wens de inductie meer onderdeel te maken van het personeelsbeleid in de school. Vanuit het bestuur zijn ze bezig met strategische personeelsplanning en daar krijgen starters naast oudere docenten en potentials, ook een duidelijke plek in. Zij zetten, naast behoud van starters, in op het behoud van de oudere docent. Een manier om dat te kunnen doen is de koppeling aan de starter als begeleider ("Frisse start – Fris afscheid").

Passend bij de wens om meer te kunnen investeren in de kwaliteit van de begeleiding is de wens om vanuit de VO-raad en OCW meer financiële middelen te krijgen. Vakcoaches kunnen dan worden begeleid en geprofessionaliseerd en er kan bijvoorbeeld een intervisietraject voor schoolleiders worden geïnitieerd.

Daarnaast wordt aangegeven dat de informatievoorziening verbeterd kan worden. Voorbeelden van inductiearrangementen kunnen beter worden gedeeld en onder de aandacht gebracht, bijvoorbeeld door te laten zien welke mogelijkheden er zijn om het inductietraject te verbeteren of door voorbeelden te geven van taakreductie voor starters.

Landelijk beleid

Betrokkenen van de vijf scholen hebben ook wensen geuit ten aanzien van landelijk beleid. De lestaakreductie zoals nu vastgelegd in de CAO heeft, behalve een verbeterde communicatie naar scholen en starters, volgens sommige betrokkenen ook een verhoging. De 20% in het eerste jaar, en de 10% in het tweede jaar zouden zij graag verder verhoogd willen zien. Uit de interviews blijkt echter vooral de wens voor een betere informatievoorziening over deze lestaakreductie. Veel starters hebben aangegeven dat het voor hen ondoorzichtig is hoe scholen hiermee om (kunnen/moeten) gaan en wat precies de rechten voor starters zijn die hieruit voortkomen.

Een schoolleider pleit voor 'nationale standaarden' voor het beroep. Dat geeft inzicht in waar lesgeven aan zou moeten voldoen. Dit kan richting geven voor nascholing en bijscholing (waaronder aan starters) en maakt professionaliseren 'normaal'.

Vanuit de schoolleiding en schoolopleiders van een van de scholen is de suggestie gekomen om de inductie onderdeel te laten zijn van het toezichtskader van de onderwijsinspectie. Zij zouden graag zien dat de inspectie op scholen specifiek kijkt naar de manier waarop de inductie is vastgelegd en uitgevoerd.

5 Dilemma's

In dit hoofdstuk beschrijven we een aantal dilemma's rond de BSL waar scholen voor lijken te staan. Deze dilemma's zijn door de onderzoekers op basis van de gesprekken geformuleerd.

Diversiteit instroom en maatwerk

De scholen houden niet of nauwelijks rekening met het type starter. Het inductie-arrangement wordt breed ingezet, soms zelfs ook voor de groep zij-instromers waardoor de groep 'starters' in de school een nog grotere diversiteit laat zien. Scholen geven aan dat er vooral verschillen zijn tussen starters in ervaring, leer- of ontwikkelvragen en manieren van leren vragen om maatwerk. Starters hebben behoefte aan een arrangement met ruimte voor eigen leervragen, waar de ene starter bijvoorbeeld behoefte heeft aan begeleiding bij orde houden kan een andere starter een heel andere behoefte hebben. In de inductiearrangementen wordt over het algemeen door de starters weinig ruimte ervaren voor maatwerk. Het werken aan persoonlijke ontwikkelvragen en eigen leerdoelen lijkt daarmee op een aantal scholen tussen wal en schip te vallen. De roep om maatwerk vanuit de scholen (schoolopleiders en starters) is dan ook niet verwonderlijk. Scholen weten hier echter (nog) geen vorm aan te geven. Hoewel meer dan de helft van de scholen in dit onderzoek vraaggestuurd werkt, is er tegelijkertijd ook weinig formeel vastgelegd in de begeleiding. In deze scholen vindt begeleiding plaats op basis van vragen en/of initiatief van starters. Vraaggestuurd werken lijkt ingezet te worden om aan te sluiten bij de concerns van de individuele starter. Echter, vraaggestuurd werken is niet hetzelfde als maatwerk. Binnen maatwerk staat weliswaar de kennis, ervaring en ontwikkelingsbehoefte van de starter centraal, maar wordt de begeleiding daar formeel op afgestemd (aanbodgericht). In hun zoektocht naar maatwerk denken de scholen dit overigens veel meer vorm te geven langs de lijn van de leerdoelen van starters dan langs de lijn van het type starter.

Een specifiek probleem dat wordt ervaren met betrekking tot de instroom, is dat scholen docenten inhuren via externe bureaus. Deze docenten voeren over het algemeen alleen het primaire proces uit en draaien niet mee in inductie-arrangementen. Dit wordt als zorgelijk ervaren, vooral ook omdat de kwaliteit van deze docenten niet altijd voldoende is. Hier speelt voor de scholen een verantwoordelijkheidskwestie: is de school (of het bestuur) verantwoordelijk voor de kwaliteit en professionalisering van de starter of het externe bureau?

Inductie: vrijwillig of verplicht

Wat opvalt is dat scholen verschillend omgaan met verplichting tot deelname aan het inductieprogramma. Sommige scholen stellen deelname verplicht. Overigens is het zo dat starters aangeven dat het voorkomt dat ze niet kunnen deelnemen door werkdruk of roostering. In andere scholen heeft de inductie een vrijwillig karakter. Dat betekent dat als starters besluiten niet deel te nemen aan (delen van) het inductiearrangement, zij in het uiterste geval geen inductieprogramma doorlopen. Starters gaven in de gesprekken aan delen van het inductieprogramma niet te volgen omdat het niet past bij de eigen leerdoelen of interesse. Zo gaf een starter aan geen interesse te hebben in ontwikkeling op differentiatievaardigheden omdat 'hij daar niet van was'. Dit levert een interessant fenomeen op, namelijk dat de ontwikkeling van starters tussen en binnen scholen sterk kan verschillen. Het werpt ook de vraag op in hoeverre inductieprogramma's vrijwillig moeten zijn en in welke mate starters vrij zijn in het bepalen van de eigen ontwikkeling.

Doorwerking van visie naar werkvloer

Doel van de scholen met het inductieprogramma is starters te behouden voor de school (en het beroep). Daarbij speelt zorgdragen voor werkplezier een grote rol. Pas in tweede instantie wordt als doelstelling de ontwikkeling van de starter benoemd. Schoolopleiders, al dan niet in samenwerking met de schoolleiders, werken in meer of mindere mate aan de inductie van starters vanuit een visie passend bij de doelstellingen. Wanneer scholen een visie hebben op de ontwikkeling van de starter dan zijn schoolopleiders daar nog wel zoekende in. Vragen die daarbij leven zijn bijvoorbeeld: wat mag worden verwacht binnen die ontwikkeling, hoe school- en persoonlijke leerdoelen daaraan te koppelen, hoe maatwerk te leveren binnen de eigen visie, generieke versus specialistische ontwikkeling en de balans tussen formele (schoolbreed) en informele begeleiding (sectie).

In de scholen is daarnaast te zien dat de visie niet altijd doorwerkt naar de werkvloer. Het is in de praktijk lastig om de connectie tussen begeleiding vanuit de schoolopleider en de begeleiding door vakcoaches tot stand te brengen. Door schoolopleiders is aangegeven dat teamleiders (middenmanagement) hierin een belangrijke rol kunnen spelen. Zij lijken echter vooral bezig te zijn met de starter organisatorisch in te passen (roostering, taakbeleid), terwijl zij volgens schoolopleiders eigenlijk de schakel zouden moeten zijn tussen de schoolbrede visie op inductie en de werkvloer.

Koppeling van inductie aan HRM

Over het algemeen is de begeleiding van starters nog weinig gerelateerd aan de HRM in de school. In de scholen staat het inductietraject nog vaak los van het bredere professionaliseringsbeleid en -activiteiten. Wel is het zo dat in het eerste inductiejaar de lesobservaties vaak zijn gekoppeld aan de functionerings- en beoordelingscyclus. Echter hierdoor is in sommige scholen begeleiding en beoordeling verweven en de vraag speelt of dit wenselijk is.

Schoolopleiders en schoolleiders willen wel graag een koppeling van de begeleiding van starters aan HRM in het kader van een leven lang leren. Gezocht wordt naar een doorgaande lijn in professionalisering van starter naar 'gevorderde' docent. Daarnaast geven scholen aan dat koppeling van belang is omdat starters zich nog op veel vlakken moeten ontwikkelen en omdat zij door het neerzetten van een goed inductie- en professionaliseringsbeleid de school kunnen profileren ten aanzien van andere scholen in het werven van docenten. Dat koppeling van inductie aan personeelsbeleid in de meeste scholen nog niet heeft plaatsgevonden wordt mogelijk mede veroorzaakt door de visie van de scholen op de functie van inductie. Deze is veel meer gericht op behoud van de starter voor de school in plaats van expliciet gericht op professionele ontwikkeling.

Kwaliteit van de begeleiding

Er zijn kwaliteitsverschillen tussen vakcoaches binnen scholen. Door gebrek aan gedeelde visie, gebrek aan een schoolbreed formeel inductie-arrangement met begeleidingsprotocollen en gebrek aan scholing en intervisie, lijkt de begeleiding door de vakcoach een individuele aangelegenheid te zijn. De begeleiding door de vakcoaches is geen onderdeel van het inductieprogramma; er is geen verbinding tussen de inductie-activiteiten en de activiteiten en ontwikkeling binnen de dagelijkse uitvoering van het beroep (binnen de sectie). De vakcoaches vullen de begeleiding naar eigen inzicht, expertise en vaardigheden in. Hierdoor ontstaan binnen scholen kwaliteitsverschillen in de begeleiding (vaak tussen secties).

Vakcoaches krijgen geen taakuren voor de begeleiding van starters. Hierover wordt verschillend gedacht. Een aantal geeft aan dit te beschouwen als onderdeel van de eigen taken. Anderen geven aan dat ze vinden dat ze uren voor deze begeleiding zouden moeten krijgen. Daarnaast geeft een aantal aan dat zij duidelijkheid zouden willen krijgen wat er van de begeleidingstaak wordt verwacht. Wat we zien is dat deze voornamelijk reactief wordt ingevuld: bij vragen van starters wordt feedback gegeven. Veelal

gaat het dan over het reilen en zeilen binnen de sectie, het afstemmen van lesstof, planning en toetsing. Veel minder gaat het over pedagogisch-didactische onderwerpen. Naast tijd willen vakcoaches ook graag vaste begeleidingsmomenten die worden ingeroosterd.

Schoolopleiders geven aan de kwaliteit van de vakcoaching te willen versterken en de verschillen in kwaliteit te verminderen, maar zoekende te zijn naar manieren waarop. Vraagstukken die spelen zijn in hoeverre een schoolbrede vakcoaching kan en moet worden opgesteld, hoe daarin rekening kan worden gehouden met vakspecifieke/sectiespecifieke eisen en wensen, hoe om te gaan met weerstand die wordt ervaren bij vakcoaches om de begeleiding meer formeel te maken. Schoolopleiders geven bovendien aan dat er weinig of geen tijd is voor kwalitatieve versterking van begeleidingsvaardigheden. Zo is er geen ruimte voor bijvoorbeeld intervisie.

Daarnaast speelt ook een kwantiteitsvraagstuk. Door het lerarentekort zijn docenten enerzijds zwaar belast, maar anderzijds ervaren schoolleiders ook dat nieuwe docenten eisen kunnen stellen, bijvoorbeeld door geen extra taken op zich te willen nemen. Op scholen met veel starters komt de verhouding starter – potentiële vakcoach steeds schever te liggen: er zijn simpelweg te weinig docenten om alle extra taken, waaronder de begeleiding van starters, invulling te geven.

Rol lerarenopleidingen

Lerarenopleidingen hebben in de scholen die wij spraken een beperkte rol. Zij spelen alleen een rol bij de scholing van schoolopleiders en inductiecoaches in een aantal van de scholen. Tegelijkertijd hebben sommige scholen aangegeven dat zij de begeleiding van de starter meer willen koppelen aan een visie op leven lang leren en doorlopende leerlijnen willen creëren. Met name om in de laatste behoefte te voorzien lijkt samenwerking met de lerarenopleiding onontbeerlijk. Echter door de formele verantwoordelijkheid van de lerarenopleiding voor de opleiding van de leraar en de werkgever als verantwoordelijke voor de opleiding en ontwikkeling van de eigen werknemers wordt samenwerking bemoeilijkt. Binnen Samen Opleiden zou deze samenwerking wel verstevigd kunnen worden. Hoewel meer aandacht voor de starter, wordt de koppeling met de opleiding van de studenten (aanstaande leraar) nog heel weinig gemaakt blijkt uit onze resultaten. Samen opleiden lijkt zich vooral op de student te concentreren.

Lestaakreductie

In de CAO is vastgelegd dat starters in jaar 1 en 2 recht hebben op lestaakreductie (respectievelijk 20 en 10%). In de praktijk blijken scholen daar wisselend mee om te gaan. Niet altijd wordt de reductie ingezet op de lesgevende taak, maar worden starters wel vrijgehouden van aanvullende taken, zoals mentoraat. Lesreductie staat onder druk door het tekort aan leraren en werkdruk. Starters van vier scholen geven aan overvraagd te worden door hun leidinggevende. Ook collega's zien dat starters soms worden overvraagd en geven het belang van de lestaakreductie aan.

Het is ook schoolafhankelijk of starters worden vrijgehouden van extra taken, als mentoraat, grote of lastige klassen, examenklassen, lastige roosterorganisatie. Op sommige scholen wordt daar bewust op gestuurd, op andere scholen worden extra werkzaamheden van starters wel gevraagd.

Daarbij speelt dat starters geen duidelijk beeld hebben van wat de lesreductie of starterskorting precies inhoudt en welke rechten en plichten zij hebben. Zo gaf een starter bijvoorbeeld aan geen lesreductie te willen omdat hij fulltime wil werken. Hier is onwetendheid ten aanzien van de CAO-afspraken oorzaak voor een verkeerd begrip van lesreductie. Zowel de landelijke informatievoorziening als de informatie hierover in de scholen en naar de starter behoeft verbetering. Het is nu sterk afhankelijk van het

initiatief van de starter en de bereidwilligheid van (met name) teamleiders of hier duidelijke afspraken over worden gemaakt.

Beleid

Het valt ons op dat de scholen sterk verschillen in de manier waarop de begeleiding is vormgegeven, zowel in inhoud als in de begeleidingsstructuur, ondanks verschillende landelijke initiatieven in de afgelopen jaren zoals het BSL-project en VSLs. Er is toenemende aandacht in scholen voor de inductie, niet in de laatste plaats om leraren te behouden voor het vak. Veel scholen zijn echter nog zoekende naar manieren om maatwerk te bieden, de begeleidingsstructuur te stroomlijnen binnen een gezamenlijke visie en programma en de inductie te positioneren binnen het brede professionaliseringsbeleid (HRM) van de school gericht op een leven lang leren en doorlopende leerlijnen. Opvallend is dat de inductie slechts op een van de gesproken scholen stichtingbreed wordt georganiseerd. Het wiel lijkt steeds opnieuw uitgevonden te worden.

6 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk beantwoorden we de twee hoofdvragen van het onderzoek en geven we aanbevelingen voor ondersteuningsactiviteiten en vervolgonderzoek.

6.1 Het onderzoek

Veel scholen zijn bezig met de begeleiding van startende leraren en er wordt ook volop onderzoek naar gedaan. In dit verkennende onderzoek schetsen we een actueel en genuanceerd kwalitatief beeld van de manier waarop startende leraren anno 2019 worden begeleid. Doel van het onderzoek was, naast een actuele impressie van de begeleiding van startende leraren, ook deze begeleiding te evalueren vanuit het perspectief van de starter, schoolopleider, schoolleider en collega-docenten in de scholen. Wensen ten aanzien van de begeleiding van starters en de ondersteuningsbehoefte van scholen zijn geïnterviewd. Beschrijving, evaluatie en behoeften ten aanzien van de begeleiding hebben geleid tot het formuleren van dilemma's die worden ervaren in de begeleiding van startende docenten. Omdat het onderzoek verkennend van aard was, is gekozen voor een kwalitatief onderzoek dat bestaat uit deskresearch en interviews. Bij aanvang is een raamwerk ontwikkeld voor de dataverzameling gericht op informatie over de typen starters, doelen van begeleiding, begeleidingsvormen en tevredenheid en wensen van starters, collega's van starters, schoolopleiders en schoolleiders (tabel 2).

Vijftien scholen zijn onderzocht. Vijf scholen zijn bezocht op locatie. Daar is gesproken met groepen starters, schoolopleiders, schoolleiders en groepen collega-docenten. Daarnaast zijn 10 telefonische individuele interviews gehouden met 6 schoolleiders en 4 starters (zie tabel 3 voor een overzicht van de respons).

6.2 Beantwoording van de onderzoeksvragen

Welke begeleidingsarrangementen voor startende leraren in het voortgezet onderwijs kunnen we onderscheiden?

In de vormgeving en uitvoering van begeleidingsarrangementen wordt door de scholen geen onderscheid gemaakt naar type starter (zie paragraaf 3.1). Dit betekent dat in de bespreking van de resultaten het type starter niet verder terugkomt.

Doelen en inhoud van de begeleiding

De begeleidingsarrangementen voor starters in de scholen hebben altijd de volgende doelen: het wegwijs maken in de school (enculturatie), het voorkomen van uitval en de verdere ontwikkeling van de bekwaamheid. Dit is beperkter dan de doelen die door Snoek (2018) worden onderscheiden, maar past wel in het algemene beeld uit de literatuur. Deze doelen zien we terug in de inhoud van de begeleiding, maar de nadruk op de doelen verschilt tussen scholen. Alle scholen richten zich in belangrijke mate op het inwerken van de starter in de (praktische) organisatie van de school. Daarnaast is er binnen secties aandacht voor de werkwijze binnen de sectie (maken van roosters, jaarplanning, samen ontwikkelen van onderwijs, bespreken dagelijkse vraagpunten van starters, toetsing), al verschilt dit wel tussen secties binnen een school en tussen scholen. Er lijkt over het algemeen wat minder aandacht te zijn voor de pedagogisch-didactische ontwikkeling van de starter. In ieder geval geldt dit voor de formele begeleiding. Informeel, met name binnen de vaksecties, lijkt de pedagogisch-didactische ontwikkeling

vaker aan de orde omdat starters hun aanpak in de klas bespreken met collega's. In het merendeel van de onderzochte scholen wordt vraaggestuurd gewerkt. Begeleiding wordt vormgegeven rond de vragen van de starter, bijvoorbeeld tijdens intervisiebijeenkomsten.

Vorm van de begeleiding

Begeleiding kan individueel zijn of gericht op een groep starters binnen de school, maar kan ook extern worden georganiseerd. In de scholen uit dit onderzoek zien we alle drie de vormen terugkomen. Bijna alle begeleidingsarrangementen hebben een combinatie van individuele en groepsgerichte scholing in zich. Een enkele school incorporeert externe vormen, meestal nascholing. Op één van de scholen uit het onderzoek wordt het begeleidingsarrangement 'extern' verzorgd, dat wil zeggen op bestuursniveau via de zogenaamde Talentenacademie.

In drie scholen is sprake van een inductietraject van een jaar. In de andere twaalf scholen wordt gewerkt met een afbouwintensiteit met een totale duur van twee of drie jaar. Opvallend is dat de scholen die hebben deelgenomen aan het landelijke BSL-project veelal een langer inductiearrangement hanteren. Ondanks het langere begeleidingstraject verschillen zij weinig van de andere scholen in ervaren successen, knelpunten en wensen en behoeften van de scholen die niet hebben deelgenomen aan het BSL-project.

De individuele begeleiding bestaat meestal uit een combinatie van coaching en begeleiding vanuit de sectie (vakcoach). De begeleidingsactiviteiten op groepsniveau bestaan meestal uit een of meer inwerkdagen aan het begin van de aanstelling en intervisie- of themabijeenkomsten. Een enkele school zet video-interactiebegeleiding in. In alle scholen vinden lesbezoeken (observaties) plaats. Deze zijn vooral gericht op beoordeling en worden vaak uitgevoerd door de schoolleiding. De vormen van begeleiding die we op de scholen zien zijn in vergelijking met vormen beschreven in de literatuur beperkt (zie paragraaf 2.1).

Rollen in de begeleiding

In de inductiearrangementen zijn verschillende rollen te onderscheiden die van school tot school niet heel sterk verschillen. De schoolopleider heeft altijd een rol, maar deze rol kan wel verschillen van een meer organisatorische tot meer inhoudelijke of een rol als coach. In een aantal scholen zijn zij nauw betrokken bij het startersbeleid (visie en vormgeving van begeleiding voor starters). Wanneer de schoolopleider niet ook de inductiecoach is, hebben scholen ook een inductiecoach (of coaches).

Daarnaast is het op de meeste scholen formeel of informeel geregeld dat starters een vakcoach (iemand uit de sectie) krijgen. In de praktijk blijkt dit niet altijd tot daadwerkelijke begeleiding te leiden, zeker niet aanbodgestuurd. Vakcoaches krijgen geen uren voor de begeleidingstaken. De schoolleiding is betrokken bij begeleiding van starters, maar vrijwel altijd in een faciliterende en/of beoordelende rol. In sommige gevallen is dit de schoolleider, maar heel vaak is het de teamleider. Naast de (jaarlijkse) beoordeling zorgt de teamleider voor het toewijzen van het takenpakket en roostering.

In een aantal scholen is de schoolleider betrokken bij de visievorming rond inductie en de koppeling aan personeelsbeleid. Hoewel een samenhangend personeelsbeleid en duidelijke visie op het inductieproces in de literatuur wordt benoemd als een belangrijke voorwaarde voor succesvolle inductie, zien we dit in de praktijk van de scholen beperkt terug.

De lerarenopleiding heeft niet of nauwelijks een rol. Wanneer zij een rol hebben betreft dit de scholing van schoolopleiders.

In welke mate voldoen deze begeleidingsarrangementen aan de behoefte van scholen (schoolleiders, schoolopleiders, docenten en starters)?

De resultaten van het onderzoek laten zien dat de begeleidingsarrangementen slechts ten dele voldoen aan de behoefte van de actoren in de scholen. Desondanks zijn de actoren die wij spraken overwegend positief over de begeleiding van startende leraren op hun school.

Maatwerk

Scholen hebben behoefte aan maatwerk in de begeleiding van de starters. Dit heeft niet zozeer een relatie met het type starter als wel met persoonlijke leerdoelen, leservaring en de manier van leren. Starters hebben behoefte aan een arrangement met ruimte voor eigen leervragen. In de praktijk ervaren zij dat de begeleiding vanuit de vakcoach vooral gericht is op de dagelijkse praktijk en organisatie en dat de begeleiding binnen het inductieprogramma (door schoolopleider of inductiecoach) weinig ruimte biedt aan maatwerk. Veel scholen werken vraaggestuurd, bijvoorbeeld door concerns van starters centraal te stellen in intervisie, maar dit is niet hetzelfde als (aanbodgericht) maatwerk.

Starterskorting

Lesreductie en een taakbeleid gericht op ontlasting van de starter, en duidelijkheid hierover, is volgens starters en hun collega's belangrijk. In de praktijk verschilt het beleid en de communicatie daarover sterk per school. In sommige scholen worden de CAO-voorwaarden toegepast (alleen hoe helder daarover wordt gecommuniceerd verschilt dan weer) en worden starters vrijgehouden van bijvoorbeeld mentortaken en lastige klassen. Op andere scholen moeten starters zelf achter uitvoering van het beleid aan en zorgen voor duidelijkheid. Op een aantal scholen is geen sprake van lesreductie en/of taakontlasting (of wel in theorie, maar niet in de praktijk). Er is behoefte aan een verbeterde communicatie vanuit landelijk beleid over de lesreductie zoals nu vastgelegd in de CAO. Daarnaast is regelmatig aangegeven dat de lestaakreductie verhoogd zou moeten worden.

Begeleiding binnen de vaksectie

Ten aanzien van de begeleiding is behoefte aan meer, formele, begeleidingstijd van vakcoaches. Omdat de begeleiding van de vakcoach nu in de scholen informeel is geregeld, ontstaan grote verschillen in de kwaliteit van de begeleiding. Scholen hebben behoefte aan een duidelijk schoolbreed inductieprogramma met daarbinnen wel ruimte voor secties om de vakinhoudelijke begeleiding vanuit de sectie specifiek in te richten.

Visie op inductie

Er is behoefte aan een verbeterde afstemming tussen de inductie en visie en personeelsbeleid bij een aantal scholen. Het gaat dan bijvoorbeeld om de ontwikkeling van een gemeenschappelijke visie voor het opleiden van starters (en de koppeling aan Samen Opleiden). Een duidelijke gemeenschappelijke visie binnen de school geeft de schoolopleider meer in handen om de begeleiding te stroomlijnen en te formaliseren. Nu ervaren schoolopleiders dat zij weinig instrumenten in handen hebben om teamleiders en vakcoaches mee te nemen in een gemeenschappelijke visie op en programma voor inductie. Hierdoor ontstaat kwaliteitsverlies en ontstaan verschillen in kwaliteit van begeleiding en facilitering tussen starters.

Kwaliteit begeleiding

Uiteraard is overall de behoefte aan kwalitatief goede begeleiders maar de praktijk laat zien dat het voor scholen lastig is om de kwaliteit van de inductiecoaches en vakcoaches te behouden en/of te versterken. De kwaliteit van de begeleiders verschilt onderling en de manier waarop begeleiders worden

geschoold en de rol die schoolopleiders daarin spelen verschilt ook. Het onderzoek geeft onvoldoende informatie over de kwaliteit van de scholing die begeleiders krijgen (als ze die al krijgen). Wel is duidelijk dat mede door het huidige lerarentekort en werkdruk het moeilijk begeleiders is voldoende tijd te geven voor scholing.

6.3 Aanbevelingen voor ondersteuning en vervolgonderzoek

De resultaten en daaruit voortkomende dilemma's geven aanleiding voor het formuleren van aanbevelingen voor de versterking van de begeleiding van startende leraren. De lezer dient zich daarbij wel te realiseren dat de resultaten in dit onderzoek gebaseerd zijn op een beperkt aantal scholen.

Informeer over rechten en plichten vanuit de CAO. We hebben geconstateerd dat in de scholen onduidelijkheid, verwarring en bewust of onbewust verkeerd handelen bestaat in de toepassing van de rechten en plichten van starters zoals geformuleerd in de CAO. Er is informatiebehoefte bij zowel starters als begeleiders over de manier waarop de lestaakreductie ingezet dient te worden. Een beschrijving van de toepassing van de CAO-bepalingen moet inzichtelijk maken wat deze in de praktijk betekent. Voorbeelden kunnen daarbij helpen, maar ook het in beeld brengen van de verschillen tussen lestaakreductie en de bredere taakreductie. Daarbij zouden ook suggesties kunnen worden gedaan voor een bredere taakreductie zoals het niet toewijzen van mentortaken of 'moeilijke' klassen.

Creëer schaalvergroting voor de begeleiding van tijdelijke starters. In deze tijd van lerarentekorten komt de inhuur van tijdelijke krachten steeds vaker voor. Starters die tijdelijk zijn (ingehuurd worden) vallen vaak buiten de begeleiding van scholen, terwijl zij lang niet altijd volledig vakbekwaam zijn. Zij vallen tussen wal en schip: de scholen voelen zich verantwoordelijk voor hun professionalisering, maar de vraag is wie uiteindelijk verantwoordelijk is. Het is aan te raden na te gaan op welke wijze deze starters toch een vorm van begeleiding, gericht op persoonlijke pedagogisch-didactische ontwikkeling, kunnen ontvangen. Het is interessant te bezien of aanstelling van starters op bestuurs- of misschien zelfs op een regionaal niveau een mogelijkheid hiervoor biedt. Investering in de begeleiding en professionalisering wordt dan breed gedragen.

Organiseer leren van en met elkaar in netwerken. We hebben tijdens de gesprekken gehoord dat betrokkenen in de scholen (veelal de schoolopleiders) behoefte hebben aan uitwisseling van expertise en gezamenlijk optrekken met andere scholen. Leren van en met elkaar kan georganiseerd worden in netwerken.

Help scholen bij het formuleren van breed gedragen visie. In deze netwerken lijkt het vooral van belang aandacht te besteden aan het formuleren van een 'startersbeleid' in de scholen. Ideeën of visies op de inductie van starters missen of zijn impliciet. Als ze wel expliciet zijn staan ze vooral bij de schoolopleider op het netvlies. Die ervaart over het algemeen dat de visie op de begeleiding van starters vervolgens moeilijk in de praktijk is uit te dragen. Dit komt doordat teamleiders deze visie niet delen en/of vooral bezig zijn het takenplaatje compleet te maken, doordat vakcoaches een informele rol hebben (geen begeleidingstijd krijgen) en geen tijd of weerstand hebben (en de schoolopleider geen positie heeft hier iets aan te doen) of doordat ze de kwaliteit missen om starters voldoende te begeleiden. Schoolopleiders hebben wel behoefte aan het formuleren van een schoolbreed gedragen visie. Een instrument als de Startwijzer van het Platform Samen Opleiden is hiervoor een eerste aanzet, maar het daadwerkelijk formuleren van een visie en deze ook in de praktijk brengen blijkt lastig. Daarbij

gaat het dan om een geïntegreerde visie op inhoud en kwaliteit van de begeleiding en wie daarin welke rol speelt binnen de school.

Onderzoek mogelijkheden van schaalvergroting voor maatwerk. Ten aanzien van de inhoud worstelen scholen met het kunnen bieden van maatwerk. Nu wordt dit vaak ingevuld door vraaggestuurd te werken (concerns van starters staan centraal), maar dit is niet hetzelfde als maatwerk (het bieden van inhoud en vorm passend bij de leerdoelen van de individuele starter). Om maatwerkgericht aanbod te kunnen creëren lijkt schaalvergroting noodzakelijk, bijvoorbeeld door een modulair keuzepakket te bieden op bestuursniveau waaruit starters kunnen kiezen. Of door, binnen Samen Opleiden, aanbod voor starters en studenten te clusteren. Dat laatste lijkt ook de plek te zijn om te werken aan een door een aantal scholen gewenste doorgaande leerlijn van student naar starter.

Zoek mogelijkheden om kwaliteit van de begeleiding op peil te houden. Bij een visie op inhoud hoort ook een visie op begeleiding en vervolgens afstemming van deze begeleiding op de inhoud. Scholen geven aan moeite te hebben, mede door de werkdruk, om de kwaliteit van de begeleiders op peil te houden. Twee dingen lijken hierin belangrijk. De vakcoaches hebben geen formele rol en er is geen draagvlak onder vakcoaches en teamleiders. Teamleiders lijken vooral belang te hebben bij het rondkrijgen van de takenplaatjes, de begeleiding binnen de vaksectie hangt af van de inzet van de individuele vakcoach. Een breed gedragen visie op de begeleiding van de starter kan helpen, maar formalisering van de rol van vakcoach lijkt ook van belang. In Samen Opleiden ligt een kans om de scholing van schoolopleiders, inductiecoaches en vakcoaches op te pakken door de begeleiding van studenten uit te breiden naar de begeleiding van starters. Het is daarbij aan te bevelen te streven naar geormeerde bekostiging van de inductie. Dit maakt het lastig om afspraken te maken over de inzet van middelen voor de professionalisering van starters en de begeleiding hiervan.

Geef lerarenopleidingen een grotere rol. Lerarenopleidingen hebben niet of nauwelijks een rol. Hierdoor wordt aanwezige kennis en kunde onvoldoende benut. Door starters een groter onderdeel van Samen Opleiden te laten zijn, kan de aanwezige kennis in lerarenopleidingen beter worden benut. Zij zouden een rol kunnen spelen in het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn, onderdeel kunnen zijn van het maatwerkeraanbod en in de scholing van begeleiders (een rol die ze in een aantal scholen ook al hebben). Samen Opleiden biedt hiervoor een goed kader.

Suggesties voor vervolgonderzoek.

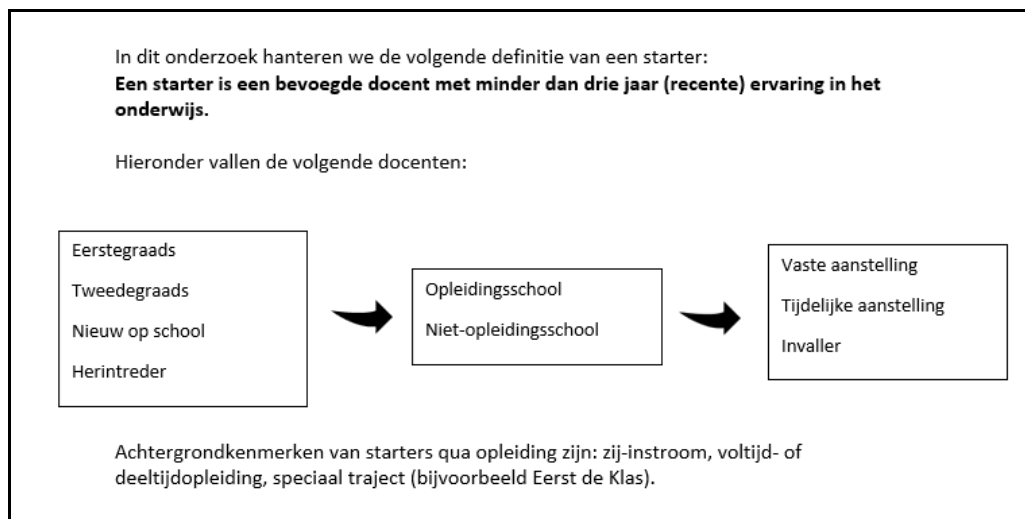
Dit is een verkennend onderzoek geweest. Er is op vijf scholen intensief gesproken met schoolleiders, schoolopleiders, starters en collega's over de begeleiding van starters en van tien scholen zijn de schoolopleider of een starter telefonisch gesproken. Om na te gaan of de dilemma's die zijn geformuleerd in deze rapportage ook breder gelden, zou een grootschaliger onderzoek moeten worden uitgevoerd. Dit zou bijvoorbeeld kunnen door deze dilemma's voor te leggen aan een bredere groep respondenten door middel van een vragenlijst of in focusgroepen.

In dit onderzoek is niet gesproken met bestuurders en lerarenopleidingen. Gezien de uitkomsten lijkt het voor de hand te liggen dit in vervolgonderzoek wel te doen. Schaalvergroting en samenwerking met de lerarenopleiding zijn het onderzoeken waard wat betreft de versterking van de begeleiding van starters. Ook is interessant het dit onderzoek uit te breiden onder niet-opleidingscholen om in beeld te brengen hoe daar de BSL vorm wordt gegeven en welke kansen en belemmeringen zij ervaren.

Het onderzoek geeft op een aantal specifieke aspecten van de BSL ook aanleiding voor verder onderzoek. Zo geeft het onderzoek nog onvoldoende duidelijkheid over de kwaliteit van de scholing van begeleiders en de manieren waarop deze scholing is geregeld in de praktijk. Daarnaast maakt het onderzoek duidelijk, overeenkomstig met ander onderzoek, dat de scholen zich vooral richten op BSL in het eerste jaar terwijl het ministerie van OCW uitgaat van een 3-jarig traject.

Tot slot kan vervolgonderzoek zich ook richten op het in kaart brengen van good practices, bijvoorbeeld op het gebied van een doorgaande leerlijn of het bieden van maatwerk in het inductietraject. Deze goede voorbeelden kunnen een functie hebben in de, door de scholen gewenste, uitwisseling van kennis en kunde.

Bijlage 1 Interviewleidraden



Schoolleider en schoolopleider

1. Welke soort(en) starters heeft de school vooral (zie kader)

2. Wat is de visie van de school met betrekking tot de begeleiding van startende leraren?

3. Op welke manier worden starters op uw school begeleid? Wordt daarbij onderscheid gemaakt naar type starter? Is hier de afgelopen twee jaar verandering in aangebracht? (Wanneer starters niet worden begeleid: waarom niet?)

Voor zover nog niet aan bod gekomen doorvragen naar:

- Hoeveel tijd per week/maand wordt er (structureel) ingeruimd voor de begeleiding?
- Hoe lang duurt het begeleidingsprogramma (aantal maanden/jaren)?
- Zit er een duidelijke opbouw in het begeleidingsprogramma?
- Is er sprake van een school-breed begeleidingsprogramma of verschilt dit per sectie? / Hoe wordt ervoor gezorgd dat elke starter dezelfde kwaliteit programma krijgt?
- Is het begeleidingsprogramma formeel en/of informeel van aard? Structureel en/of ad-hoc?

4. Is de begeleiding vooral gericht op inwerken zoals hoe zaken binnen de school geregeld zijn, wie is waarvoor aanspreekpunt door middel van een inwerkprogramma (algemene introductie in de school/praktische zaken) of is de begeleiding gericht op verdere opleiding/professionalisering? Wat zijn de doelen van de begeleiding? Denk aan:

- Enculturatie (wegwijs in sfeer en cultuur van de school)
- Verminderen van stress en uitval
- Professionele identiteit
- Bekwaamheid (pedagogisch, didactisch, vakinhoudelijk)
- Zelfvertrouwen en innovatiekracht
- Lerende cultuur
- Feedback lerarenopleiding (spiegel voor lerarenopleiding)
- Samenwerking met collega's

5. *Welke inhoudelijke onderwerpen komen aan bod? Denk aan:*

- a. Klasmanagement
- b. Timemanagement
- c. Werkdruk en stress
- d. Praktische informatie
- e. Pedagogisch-didactisch handelen
- f. Collegialiteit
- g. Onderwijsinnovatie
- h. Inhoudelijke (vak)kennis
- i. Afstemming met ouders
- j. Anders...

6. *Welke vormen van begeleiding worden ingezet? (Denk aan: intervisie, mentor, training, observaties).*

7. *Is het begeleidingsprogramma aanbodgericht en/of vraaggericht (op maat)? Hoe is de balans tussen de behoefte van de starter en die van de school/de leerlingen?*

8. *Worden afspraken en doelen vastgelegd voor de individuele starter (bijvoorbeeld in een persoonlijk ontwikkelplan)? Wordt dit besproken in functionerings- of beoordelingsgesprekken?*

9. *Hoe is de reductie van taken/werkzaamheden geregeld? Wordt de CAO gevolgd? (Ter info: CAO 20% reductie lesgevende taak eerste jaar, 10% reductie tweede jaar).*

10. *Wie zijn er binnen de school bij de begeleiding betrokken? Op welke manier? Hoe worden begeleiders gefaciliteerd en toegerust? Hoe is de schoolleider betrokken? Welke rol heeft de schoolopleider?*

11. *Op welke manier is de begeleiding van starters ingebed in (personeels)beleid?*

12. *Is de begeleiding van starters verbonden aan andere (professionaliserings)activiteiten binnen/buiten de school? Is de begeleiding van starters verbonden aan de begeleiding van studenten (samen opleiden)?*

13. *Wat is de rol van de lerarenopleiding bij de begeleiding van starters? Hoe zou dat nog anders/beter kunnen? Welke rol zou de lerarenopleiding volgens u moeten hebben?*

14. *Is de begeleiding van starters onderdeel van gesprek met uw bestuur? Zo ja, op welke manier? Zo nee, wat is nodig om dat wel te doen?*

15. *Worden de doelen van de begeleiding behaald? Wordt de begeleiding zo uitgevoerd als beoogd? Waar loopt u tegenaan? / Wat zijn knelpunten? Wat mist u? Wat kan beter? Wie/wat heeft u daarvoor nodig? Wat doet u met een sectie waar de draagkracht voor begeleiding te laag is?*

16. *Welke beleids- en ondersteuningsmaatregelen zijn volgens u nodig/gewenst bij het vormgeven van goede begeleiding van starters?*

17. *Wat voor cijfer zou u de kwaliteit van de BSL op de school geven (1-10)?*

Ten slotte: vragen om mailadres voor terugkoppeling van de antwoorden.

Starter(s)

Info vooraf:

Respondent	Welk vak	Type starter(s) (zie kader)	Type opleiding	Type contract (vast, tijdelijk, invaller)	Fulltime/parttime	Aantal jaren ervaring (inclusief op andere scholen)

1. *Hoe ziet uw begeleiding op deze school er uit? Denk aan:*
 - Doelen (zie boven, vraag 4)
 - Inhoud (zie boven, vraag 5)
 - Tijd (vast tijdstip per week/maand, gemiddelde duur van de begeleiding)
 - Opbouw in de begeleiding
 - Betrokkenen (vaste contactpersoon/mentor/coach, team, sectie/vakgroep, schoolleider, schoolopleider, medestarters)
 - Vorm(en)
 - Vastleggen van afspraken, (ontwikkel)doelen, competenties
 - Sprake van schoolbreed programma, verschilt dit per sectie/afdeling
2. *Indien de begeleiding (ook) is gericht op ontwikkeling van de starter als leraar, wordt er in de begeleiding voortgebouwd op uw opleiding?*
3. *Is de begeleiding verbonden aan andere (professionaliserings)activiteiten binnen/buiten de school?*
4. *Is dit een structureel/formeel begeleidingsprogramma of is het meer informeel/ad-hoc van aard? Waar merkt u dat aan?*
5. *Is er sprake van reductie van werkzaamheden? Wat is er formeel geregeld op dat vlak? Pakt dat in de praktijk ook zo uit?*
6. *In hoeverre heeft u zelf invloed op de begeleiding? Is er maatwerk mogelijk? Is er ruimte voor uw eigen (leer)vragen?*
7. *Wat verwacht u van de begeleiding/ wat moet het opleveren? Helpt het in het uitvoeren van uw werkzaamheden?*
8. *Wat vindt u van de kwaliteit van de begeleiding en de begeleider(s)?*
9. *Wat gaat goed in de begeleiding? Waar bent u tevreden over?*

- 10.** *Wat mist u? Wat kan beter? Wie/wat heeft u daarvoor nodig? (Indien negatief) Overweegt u weleens om te stoppen, en wat is hier de reden voor?*

Denk aan:

Vorm van begeleiding

Inhoud van begeleiding

Betrokkenen bij begeleiding

Doelen

Maatwerk

Organisatie van het werk

- 11.** *Wat voor cijfer zou u de kwaliteit van BSL op de school geven (1-10)? (Deel blaadjes uit waar men een cijfer op kan schrijven)*

Ten slotte: vragen om mailadres voor terugkoppeling van de antwoorden.

Collega(s) uit team en/of sectie (vakgroep) van starter(s)

1. Heeft u weleens starters begeleid?
2. *Op welke manier worden startende docenten op uw school begeleid? (Zie voor deelonderwerpen vraag 1 t/m 5 schoolleiders/schoolopleiders).*
3. *Vindt u dat starters voldoende worden begeleid? Zijn starters na de inwerk/inductieperiode voldoende competent om als vakbekwaam docent te functioneren? Wat gaat goed? Wat kan beter?*
4. *Hebben u of uw collega's (team/sectie) een rol in de begeleiding van startende docenten? Hoe zou dat anders/beter kunnen?*
5. *Wat voor cijfer zou u de kwaliteit van BSL op de school geven (1-10)? (Deel blaadjes uit waar men een cijfer op kan schrijven)*

Ten slotte: Vragen om mailadres (één voor de hele groep) voor terugkoppeling van de antwoorden.

Oberon

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht
t 030 230 60 90 | f 030 230 60 80
info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, 05-02-2020
In opdracht van de VO-raad