

**Evaluatie pilot doorlopende
begeleiding startende leraren**
Eindrapport



Colofon

| | |
|---------|---|
| Titel | Evaluatie pilot doorlopende begeleiding startende leraren |
| Auteur | Merel Wolf, Jose Hermanussen |
| Versie | 2.0 |
| Datum | 31-10-2024 |
| Project | Evaluatie Pilot Begeleiding Startende Leraren (000928) |

ECBO is het expertisecentrum voor onderzoek en kennisvraagstukken rondom bijvoorbeeld professionalisering van docenten, aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt, basisvaardigheden en in-, door- en uitstroom van studenten. ECBO doet wetenschappelijk verantwoord beleids- en praktijkgericht onderzoek in het onderwijs en op het snijvlak van onderwijs en arbeidsmarkt, en verspreidt deze kennis. Onze expertise: onderzoek met impact.



ECBO
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Tel: 073-6872500
www.ecbo.nl



© ECBO 2024

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

Samenvatting

Inleiding

In september 2021 zijn in het kader de subsidieregeling 'Doorlopende begeleiding startende leraren' twee pilots gestart in de context van SO&P. De subsidieregeling van het Ministerie van OCW had als doel SO&P-partnerschappen te stimuleren een vraaggerichte en doorlopende begeleidingsstructuur ('inductiearrangementen') te ontwikkelen om startende leraren te ondersteunen en uitval te verminderen.

Het ministerie heeft ECBO gevraagd de aanpak en opbrengsten van de twee pilots in de regio's Noord-Brabant (pilot 'Rosmalen') en Utrecht (pilot 'Amersfoort')¹ te beschrijven via een monitor- en evaluatieonderzoek, om zo succesvolle methodes voor de begeleiding van startende leraren te identificeren. Het onderzoek vond plaats in de periode januari 2022 en juli 2024. In het voorliggende rapport wordt verslag gedaan van de bevindingen.

De onderzoeksvragen hadden betrekking op:

1. de context waarin inductiearrangementen plaatsvonden;
2. kenmerken van de startende leraren;
3. kenmerken van de inductiearrangementen zelf;
4. de opbrengsten van de inductiearrangementen in termen van competentiegroei, welbevinden en uitval;
5. de condities op school-, partnerschap- en landelijk niveau die de ontwikkeling en opbrengsten van de inductiearrangementen beïnvloeden;
6. Welke elementen van de inductiearrangementen volgens betrokkenen behouden moeten worden en welke aanbevelingen er zijn voor verbetering.

Methode

Om een rijke dataset te creëren voor de beantwoording van de onderzoeksvragen, is een methodenmix ingezet van kwalitatieve en kwantitatieve instrumenten: documentenanalyse, enquêtes en verdiepende groepsgesprekken. Om de ontwikkeling van de pilots in kaart te brengen is er tweemaal een meting geweest: in 2022 en in 2024. In het onderzoek is bij de bevraging het perspectief van de verschillende betrokken geledingen meegenomen: de startende leraar, starterscoach/begeleiders, instituutsopleiders en directie/ bestuur/ staf van scholen(koepels).

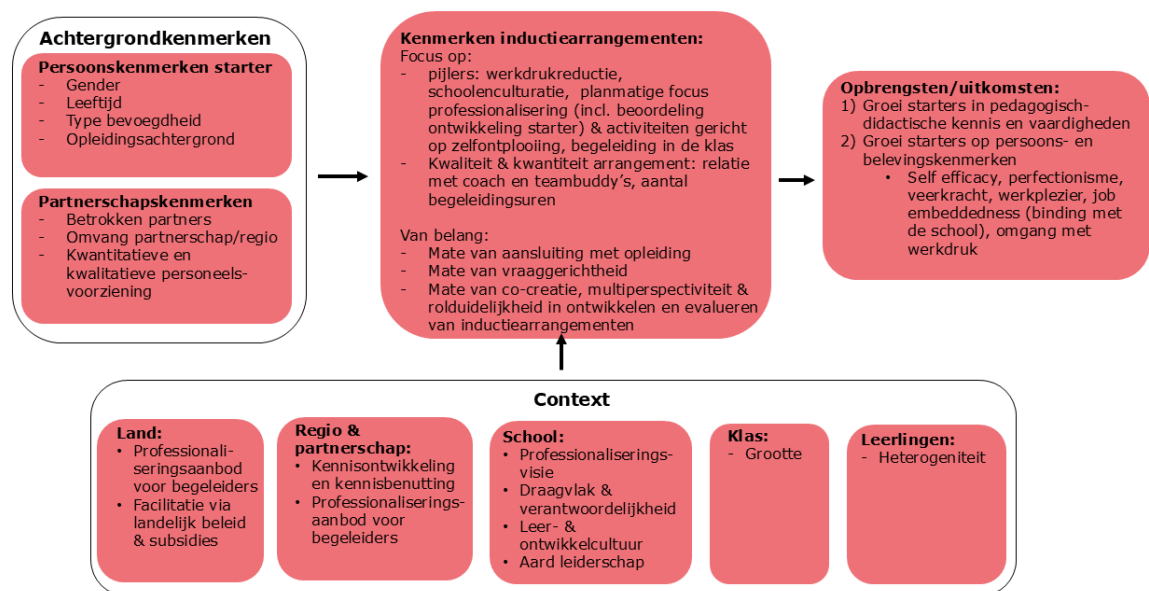
Voor de instrumentontwikkeling en data-analyse is allereerst een analysekader ontwikkeld op basis van bevindingen uit eerder onderzoek naar effectieve inductie (zie figuur 1). De pilots zijn onderzocht met deze 'bril'.

Het is bekend dat verschillende kenmerken de effectiviteit van inductie beïnvloeden. Zo is het van belang dat een inductiearrangement inhoudelijk berust op een aantal pijlers: werkdrukreductie, begeleiding in de klas, schoolenculturatie, activiteiten voor zelfontplooiing en planmatige professionalisering. Ook is het zaak dat een inductiearrangement aansluit bij de initiële opleiding van de starter; bij de achtergrondkenmerken en leer- en ontwikkelbehoeften van de starters. Het is van belang dat het inductie-arrangement in co-creatie met de verschillende direct betrokkenen wordt vormgegeven zodat alle relevante perspectieven zijn

¹ De naamgeving van de pilots is gekozen door de onderzoekers, en is afgeleid van de standplaats van projectleiders van de pilots. De namen gelden uitsluitend als werknaam voor dit onderzoek.

vertegenwoordigd, met name van de starters, de coaches/begeleiders en instituutsopleiders. Om dit goed voor elkaar te krijgen is het belangrijk dat de rollen van verschillende betrokkenen helder zijn geëxpliciteerd. Tevens zijn er een aantal secundaire condities die de effectiviteit van inductie bevorderen. Op schoolniveau zijn dat een passende professionaliseringvisie, draagvlak & verantwoordelijkheidsgevoel onder betrokkenen, de mate van een leer-en ontwikkelcultuur op school en de mate van transformationeel leiderschap. Op partnerschaps- en landelijk niveau zijn bevorderende condities: de mogelijkheden tot permanente kennis- ontwikkeling en -benutting met betrekking tot inductie en de omvang en kwaliteit van het professionaliseringsaanbod voor begeleiders.

Figuur 1 Analyse kader



Conclusies

Met betrekking tot **kenmerken van de context** waarin de inductietrajecten van de pilots plaatsvonden, bleek dat startende leraren doorgaans aan één klas lesgeven van gemiddeld 23-25 kinderen. De groepen zijn redelijk homogeen: een kwart van de leerlingen heeft een migratie-achtergrond dan wel leerproblemen, motivatie- en of gedragsproblemen. Een vijfde van de starters is gevraagd boven op hun aanstelling extra uren te maken, omdat scholen kampen met personeelstekorten.

Wat betreft de **kenmerken van de starters** die deelnamen aan de pilots: veruit de meeste starters zijn van het vrouwelijke geslacht (80%) en een ruime meerderheid heeft een voltijdspabo- achtergrond. Een kwart van de starters is zij-instromer. Hierdoor loopt de leeftijd uiteen: de starters met voltijds pabo-achtergrond zijn jonger dan de zij-instromers. Starters hebben met name behoefte aan meer kennis over thema's als thema's 'omgaan met zorgleerlingen' 'differentiëren', 'klassenmanagement' en 'omgaan met werkdruk'. Starters hebben wat betreft begeleiding vooral behoefte aan een buddysysteem, intervisie met peers, workshops/themabijeenkomsten, coaching en collegiale visitaties.

Verschillende **kenmerken van effectieve inductie** zijn zichtbaar tot uitdrukking gekomen in de inductiearrangementen van de pilots. Alle pijlers (werkdrukreductie; begeleiding in de klas; schoolenculturatie; activiteiten voor zelfontplooiing en planmatige professionalisering) waren volgens de betrokkenen in meer of mindere mate aanwezig. De pijler 'planmatigheid van het traject' werd daarbij als sterkste herkend in de praktijk. Starters blijken de begeleiding en persoonlijke relatie met coaches of collega's in de vorm van buddy's, het hoogste te waarderen in hun inductiearrangement. Het kunnen sparren en het stellen van vragen op een laagdrempelige manier in een veilige, vertrouwelijke sfeer wordt erg belangrijk gevonden door de starters. Tevens waarderen starters de intervisiemomenten met collega-starters (peers). Bij deze bijeenkomsten kunnen zij ervaringen uitwisselen en elkaar tips geven, waardoor hun zelfvertrouwen groeit. Uit het onderzoek blijkt tevens dat niet alleen de kwantiteit, maar juist de kwaliteit van de begeleiding bijdraagt aan de waardering van de starters voor de inductiearrangementen. De kenmerken vraaggerichtheid en doorlopendheid vanuit de opleiding zijn in de looptijd van de pilots tot ontwikkeling gekomen, maar vragen nog om verbetering. Een betere afstemming tussen het aanbod (o.a. vanuit de lerarenopleiding) en datgene waaraan de starters behoefte hebben is gewenst. Ook is er meer maatwerk in de begeleiding nodig; voornamelijk om beter in behoeften te kunnen voorzien van de zij-instromers. De 'knip' tussen de opleiding en werken als starter wordt nog steeds als groot ervaren, al is er wel degelijk progressie geboekt om deze kloof te verzachten. Zo bleek een constructie waarin coaches zowel pabo-studenten begeleiden tijdens de stage als de starters op de werkvloer erg succesvol te zijn. Kenmerken als co-creatie, multiperspectiviteit en rolduidelijkheid ten aanzien van de ontwikkeling van de arrangementen worden in de praktijk herkend door de betrokkenen. Ook hebben de pilots diverse producten opgeleverd om in co-creatie te werken aan de ontwikkeling van de arrangementen. Toch is ook hier is ruimte voor doorontwikkeling, zo geven met name starters aan dat zij niet veel invloed hebben op de vormgeving en evaluatie van de inductie-arrangementen.

Met betrekking tot **opbrengsten van de pilots** toont het onderzoek aan dat starters tijdens de looptijd van de pilots een aanzienlijke groei hebben doorgemaakt in hun pedagogische-didactische kennis en vaardigheden. Ook ten aanzien van persoons- en belevingskenmerken als self efficacy, perfectionisme, veerkracht, werkplezier, werkdruk en verbondenheid met de school (job embeddedness) was een positieve ontwikkeling te zien.

Of de pilots hebben geleid tot minder uitval van startende leraren, kon door het onderzoek niet worden aangetoond omdat de pilots de benodigde gegevens hiervoor niet konden aanleveren.

In het onderzoek is bekeken welke bevorderende **condities** - op school- partnerschap- en landelijk niveau de opbrengsten van de pilots hebben beïnvloed. Op *schoolniveau* werden door alle betrokkenen geledingen condities als professionaliseringvisie, draagvlak & verantwoordelijkheid, leer-en ontwikkelcultuur en transformationeel leiderschap positief herkend in de praktijk. Van alle condities werd de conditie professionaliseringsvisie het minst herkend in de praktijk al was er wel sprake van een positieve ontwikkeling op deze conditie door de tijd heen. Bij de conditie leer- en ontwikkelcultuur wordt het aspect 'samenwerken' op de schoolniveau het meest herkend in de praktijk, het aspect

'onderzoekende houding van onderwijspersoneel' komt daarentegen nog maar matig uit de verf.

Wat betreft leiderschap is het 'kansrijk positioneren van starters' een effectieve interventie gebleken: het plaatsen van starters op groepen waar zij zich goed kunnen ontwikkelen.


Op *partnerschaps- en landelijk niveau* blijkt dat het aspect 'kennisontwikkeling en -benutting' nog doorontwikkeling behoeft, al zijn er wel veel stappen gezet in het organiseren van kennisuitwisselingsactiviteiten. Het professionaliseringsaanbod is gedurende de pilots sterk toegenomen, bijvoorbeeld door trainingen voor starterscoaches en leernetwerken te organiseren.

Betrokkenen geven aan dat een aantal aspecten van de pilots goed hebben gewerkt en **behouden** moeten worden. Het gaat om begeleiding in de vorm van starterscoaches, buddysystemen, intervisie met peers, kansrijk positioneren van starters, begeleiding vanuit een positief en waarderend perspectief, planmatige begeleiding met regelmatige evaluatiemomenten voor de starter en de kennisuitwisseling over inductie tussen betrokkenen en scholen. **Punten voor doorontwikkeling** zijn: maatwerkbegeleiding in een doorlopende lijn met de opleiding, in het bijzonder voor zij-instromers. Andere aspecten die doorontwikkeling behoeven betreffen de samenwerking tussen de partnerscholen en pabo's/lerarenopleidingen. Betrokkenen geven aan structurele middelen nodig zijn om de kennis en *best practices* die in de pilots zijn ontwikkeld, voort te zetten.

Aanbevelingen van de onderzoekers

Op basis van de resultaten formuleren de onderzoekers een aantal aanbevelingen:

- 1) **Zorg als SO&P partnerschap voor toegang tot actuele data over in-, door- en uitstroom van startende leraren en data over de vraag naar en het aanbod van onderwijspersoneel.** Data over in-, door- en uitstroom van starters was niet voorhanden bij de scholen ten tijde van het onderzoek. Met dergelijke data kunnen de effecten van inductiearrangementen preciezer in kaart gebracht worden. Het is dus van belang dat scholen en partnerschappen hierover beschikken. Daarnaast kan data over de vraag en aanbod van onderwijspersoneel benut worden om een lange termijn regiovisie op personeelsvoorzieningen te ontwikkelen en daarop met gerichte interventies te acteren.
- 2) **Benut kennis over effectieve inductie: zowel kennis uit de wetenschappelijke literatuur (zie analysekader) als de *best practices* uit de praktijk.** Het analysekader (figuur 1) is een samenvatting van recente, wetenschappelijke kennis over kenmerken van effectieve inductie. Het is aan te bevelen om een dergelijk analysekader in combinatie met de praktijkkennis die is opgedaan in de pilots te gebruiken om de inductiearrangementen systematisch door te ontwikkelen en de voortgang hiervan te monitoren. Het uitwisselen van deze kennis binnen en tussen SO&P partnerschappen draagt bij aan het ontwikkelen van passende begeleiding voor starters.
- 3) **Gebruik eenduidige terminologie over de begeleiding in de inductiefase.** Uit het onderzoek bleek dat er geen eenduidigheid is in de terminologie over de begeleiding van starters. Denk aan woorden als starterscoach versus basisschoolcoach of buddy's versus maatjes of peers. Om het delen en benutten

A solid red horizontal bar is located at the top left of the page.

van kennis over inductie te vergemakkelijken, is het aan te bevelen gezamenlijk een eenduidige terminologie te formuleren.

- 4) **Versterk de doorgaande begeleidingslijn vanuit de opleiding en expliciteer de rollen en taken van de opleiders in de inductiefase.** Om de 'knip' tussen de opleiding en de inductiefase te verzachten, is het van belang de doorgaande begeleidingslijn vanuit de opleiding verder te versterken. Hiervoor is het nodig om de rollen en taken van de lerarenopleidingen in de inductiefase gezamenlijk te expliciteren en (wettelijk) te borgen binnen het SO&P partnerschap in de context van de onderwijsregio's. Uit het onderzoek bleek dat zeker voor zij-instromers het versterken van de doorgaande begeleidingslijn verdere ontwikkeling vereist.
- 5) **Zorg voor structurele middelen voor inductiearrangementen.** Om de opgedane kennis over inductie te benutten en de doorontwikkeling van de inductiearrangementen te garanderen, zijn er structurele middelen nodig. Het verdient aanbeveling om versnippering en verkokering van middelen te voorkomen en deze te bundelen en te koppelen aan andere ontwikkelingen en subsidiemiddelen binnen de SO&P partnerschappen en onderwijsregio's.

Inhoudsopgave

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Inleiding | 1 |
| 1.1 | Leeswijzer | 1 |
| 1.2 | Aanleiding en beleidscontext | 1 |
| 1.3 | Achtergrond/wat we weten uit onderzoek | 3 |
| 1.4 | Doel en onderzoeksvragen | 8 |
| 2 | Methode..... | 11 |
| 2.1 | Opzet monitor | 11 |
| 2.2 | Analysekader | 11 |
| 2.3 | Deelnemende pilots | 13 |
| 2.4 | Dataverzameling en -analyse | 13 |
| 3 | Resultaten | 17 |
| 3.1 | Context | 17 |
| 3.2 | Leer- en begeleidingsbehoeften van starters | 19 |
| 3.3 | Kenmerken inductiearrangementen..... | 21 |
| 3.4 | Opbrengsten | 40 |
| 3.5 | Conditie | 45 |
| 3.6 | Effect subsidieregeling volgens betrokkenen. | 53 |
| 4 | Conclusies en aanbevelingen | 55 |
| 4.1 | Conclusies | 55 |
| 4.2 | Aanbevelingen van de onderzoekers | 59 |
| 5 | Bronnenlijst..... | 62 |
| 6 | Bijlage | 66 |
| | Bijlage 1 – Respons enquête | 66 |
| | Bijlage 2 – Betrouwbaarheid schalen..... | 67 |
| | Bijlage 3 – Detailtabellen hoofdstuk 3 | 68 |

1 Inleiding

In september 2021 zijn in het kader de subsidieregeling 'Doorlopende begeleiding startende leraren' twee pilots gestart in de context van SO&P. De subsidieregeling van het Ministerie van OCW had als doel SO&P-partnerschappen te stimuleren een vraaggerichte en doorlopende begeleidingsstructuur ('inductiearrangementen') te ontwikkelen om startende leraren te ondersteunen en uitval te verminderen.

Het ministerie heeft ECBO gevraagd de aanpak en opbrengsten van de twee pilots in de regio's Noord-Brabant (pilot 'Rosmalen') en Utrecht (pilot 'Amersfoort')² te beschrijven via een monitor- en evaluatieonderzoek, om zo succesvolle methodes voor de begeleiding van startende leraren te identificeren. Het onderzoek vond plaats in de periode januari 2022 en juli 2024. In het voorliggende rapport wordt verslag gedaan van de bevindingen.

1.1 Leeswijzer

Hoofdstuk 1 schetst de aanleiding en achtergrond van dit monitor en evaluatieonderzoek. Er wordt ingegaan op de oorzaken van uitval onder startende leraren en de kenmerken van effectieve inductie. Ook worden in dit hoofdstuk de onderzoeksvragen geïntroduceerd.

Hoofdstuk 2 introduceert het analysekader dat is opgesteld vanuit de wetenschappelijke inzichten uit Hoofdstuk 1. Daarna wordt de methode van het onderzoek beschreven: de opzet van de monitor, kenmerken van de pilots en het onderzoeksinstrumentarium.

Vervolgens beschrijft Hoofdstuk 4 de resultaten van het onderzoek. Eerst gaan we in op de context waarin de pilots plaatsvonden, vervolgens zoomen we in op de leer- en begeleidingsbehoeften van de starters en belichten we de kenmerken, inhoud en vorm van de inductiearrangementen. Daarna beschrijven we de opbrengsten van inductietrajecten in termen van groei ten aanzien van kennis en vaardigheden van de starters en groei op verschillende persoons- en belevingskenmerken. Aansluitend gaan we in op verschillende condities op school-, partnerschaps- en landelijk niveau die de vormgeving en opbrengsten van de inductiearrangementen hebben beïnvloed. Daarna bespreken we de aanbevelingen die betrokkenen van de pilots hebben voor de doorontwikkeling van de inductietrajecten.

In Hoofdstuk 4 geven we antwoord op de onderzoeksvragen en doen we aanbevelingen voor praktijk en beleid op basis van inzichten uit het onderzoek

Hoofdstuk 5 bevat de bronnenlijst en Hoofdstuk 6 verschillende bijlagen.

1.2 Aanleiding en beleidscontext

Goed onderwijs vergt op de eerste plaats voldoende en goed opgeleide leraren. De professionalisering van een leraar begint met een opleiding van hoge kwaliteit. Om het

² De naamgeving van de pilots is gekozen door de onderzoekers, en is afgeleid van de standplaats van projectleiders van de pilots. De namen gelden uitsluitend als werknaam voor dit onderzoek.

opleiden zo goed mogelijk vorm te geven hebben het Ministerie van OCW en de sectorraden de ambitie dat in 2030 alle aankomend leraren (inclusief zij-instromers) worden opgeleid via Samen Opleiden & Professionaliseren (SO&P) partnerschappen. Op dit moment wordt naar schatting 64% van alle studenten die in Nederland een lerarenopleiding volgen, opgeleid via SO&P; hiervan wordt zo'n 52% opgeleid voor het po (Platform SO&P, 2023).

Echter, de ontwikkeling en professionalisering van de leraar stopt niet na het behalen van het diploma, maar loopt door in de beroepsfase. In het verlengde daarvan is er daarom de wens om het opleiden van aankomend leraren te verbinden met de verdere professionalisering van de leraar en hiertoe de context te benutten van de SO&P partnerschappen. Het opleiden van de leraar komt daarmee in het perspectief van een doorgaande ontwikkellijn te staan. Eerder onderzoek in het voorgezet onderwijs (Helms-Lorenz et al., 2020; Kessels, 2010) en het primair onderwijs (Spikker, 2015; Wessel & de Haan, 2015) liet zien dat de begeleiding van startende leraren kan bijdragen aan professionaliteit en behoud van leraren. Sinds begin 2020 vormt de inductiefase of startfase dan ook onderdeel van de kwaliteitskaders van SO&P. Met de inductiefase worden de eerste drie werkzame jaren in het onderwijs bedoeld (zie o.a. Helms-Lorenz, 2020).

Uit onderzoek van Hermanussen en Van Herpen (2021) naar de ervaren meerwaarde van SO&P blijkt dat er binnen de partnerschappen een breed draagvlak is voor dit opleidingsconcept. Daarbij worden als belangrijkste voordelen aangemerkt: een betere samenwerking tussen de scholen en de lerarenopleiding(en), een betere afstemming tussen theorie en praktijk en versterking van de begeleidingskwaliteit. De ambities op het vlak inductie in de context van SO&P kwamen echter nog niet zo goed uit de verf, zo bleek uit dit onderzoek van Hermanussen en Van Herpen.

Onderzoek in het po laat zien dat startende leraren een harde knip ervaren tussen de begeleiding tijdens de lerarenopleiding en de begeleiding voor startende leraren in de school (Petersen, 2017). Tevens is het gewenst om de begeleiding beter af te stemmen op de behoefte van de individuele startende leraren zelf (van Vroonhoven, 2020).

De urgentie om met het inductievraagstuk aan de slag te gaan is groot. Gezien het nijpende lerarentekort in het po (zie paragraaf 1.3) is het van belang om uitval terug te dringen waar mogelijk. Het ministerie van OCW wil – conform het advies Lerarencollectief en Merel van Vroonhoven (2020) – door middel van pilots in het kader van de subsidieregeling 'Doorlopende begeleiding startende leraren' SO&P partnerschappen stimuleren om een vraaggerichte en doorlopende begeleidingsstructuur te ontwikkelen. Per september 2021 zijn bij drie partnerschappen SO&P in het primair onderwijs vier pilots van start gegaan. Eén pilot kon bij aanvang van het onderzoek niet meer deelnemen en de twee pilots die in één partnerschap plaatsvonden, werden samengevoegd tot één pilot. Uiteindelijk zijn er dus in het onderzoek twee pilots gevolgd.

De subsidieregeling van de pilot heeft drie doelstellingen:

1. Het ontwikkelen/ontwerpen van een methode waarbij de inductiefase/startfase (eerste drie jaar als startende leraar) in een doorlopende begeleidingslijn aansluit op de opleiding en waarbij de startende leraar centraal staat.

2. Het voortbouwen op bestaande begeleidingsstructuren van SO&P waarbij startende leraren intervisie hebben met peers en een mentor krijgen toegewezen.
3. Het breed ophalen van onderbouwde methodes over hoe deze doorlopende begeleidingslijn het beste vraaggericht vormgegeven kan worden, zodat deze verspreid en gebruikt kunnen worden door andere SO&P partnerschappen en niet iedereen het wiel zelf opnieuw uit hoeft te vinden.

In dit onderzoek is, in opdracht van het ministerie van OCW, onderzocht of bovenstaande doelstellingen behaald zijn. Dit onderzoek levert tevens een beschrijving op waarin succesvolle begeleidingsmethodes van startende leraren ('good practices') uit de pilots overzichtelijk zijn gepresenteerd, zodat ook andere partnerschappen hiervan kunnen leren.

1.3 Achtergrond/wat we weten uit onderzoek

Van de leraren die 2021 in het po waren gestart had 9% een jaar later de sector weer verlaten. Zes jaar eerder was dat nog 18%. Er is dus een positieve trend zichtbaar, al is de uitval na 1 jaar in 2022 wat weer wat toegenomen (11%) (Ministerie van OCW, 2023a; 2023b)³.

Ondanks deze positieve ontwikkeling blijft het urgent de uitval terug te dringen. Er is momenteel namelijk een tekort van 9.100 fte (9% van de werkgelegenheid voor leraren in het po) (Adriaens et al., 2021). Dit tekort zal tot 2025 oplopen met 1430 fte als de huidige in- en uitstroom van leraren onveranderd blijft (Vrieling et al., 2021).

1.3.1 Oorzaken uitval

Als oorzaak van de uitval onder startende leraren in het po worden in de literatuur vele factoren beschreven (figuur 2).

Figuur 2 Oorzaken uitval startende leraren in het po.



³ Kanttekening: deze cijfers hebben niet alleen betrekking op bevoegde leraren maar ook op onbevoegden en invulkrachten die een aanstelling als leraar hadden. Het is goed mogelijk dat men na de eerste baan even geen nieuwe kon vinden maar later wel. Ook is het mogelijk dat men tussentijds via een uitzendbureau of in een andere constructie heeft gewerkt, wat in de DUO bestanden niet als leraar zichtbaar is. Oftewel er is sowieso niet te concluderen dat 11% van de nieuwe leraren voor het onderwijs verloren gaat (Ministerie van OCW, 2023a).

Zo hangt uitval samen met bepaalde **persoonlijke achtergrondkenmerken** van de leraar. De uitstroom is onder mannen bijvoorbeeld hoger dan onder vrouwen (Dekker et al., 2021; Helms-Lorenz, 2014). De studieachtergrond speelt ook mee: zo verlaten startende leraren die de academische pabo hebben gevolgd relatief vaak het primair onderwijs. Zij blijken veelal teleurgesteld te zijn in (het gebrek aan) de aanvullende rol die ze op school kunnen vervullen naast het zijn van groepsleerkracht. Ook noemen zij gebrekkige loopbaanmogelijkheden binnen het primair onderwijs vaak als reden waarom zij het po hebben verlaten (Coenen et al., 2021).

Ook startende leraren die op een later moment in hun loopbaan een opleiding tot leraar hebben gevolgd (40-plussers), bijvoorbeeld zij-instromers, vallen vaker uit dan leraren die initieel een lerarenopleiding hebben gevolgd. Zo'n 75% van de zij-instromers in beroep (ZiB) in het po is vier jaar na het afronden van het zij-instroomtraject nog werkzaam in het po, waarvan de meerderheid binnen dezelfde school waar zij gestart zijn als ZiB'er (Bijman et al., 2021). Onderzoek uit het voortgezet onderwijs (vo) toont aan dat het soort bevoegdheid ook invloed heeft op uitval: zo vallen leraren in opleiding of leraren zonder bevoegdheid eerder uit dan bevoegde leraren (Helms-Lorenz et al., 2016).

Een aantal **persoonlijkheidsfactoren** heeft ook invloed op de kans op uitval. Een hoge mate van zelfreflectie, veerkracht en gevoel van eigenbekwaamheid (self efficacy) verlagen de kans op uitval (Dekker et al., 2021). Onderzoek uit het vo toont aan dat perfectionisme de kans op uitval vergroot (den Brok et al., 2017). Uitval hangt ook af van de **professionaliteit** van de startende leraar: beginnende leraren met een lagere vakbekwaamheid vallen eerder uit (Dekker et al., 2021).

De mate van **binding met de school** is ook een factor die invloed heeft op uitval (Dekker et al., 2021). Zo is er minder kans op uitval als er sprake is van een hoge emotionele verbinding (affectieve betrokkenheid) met de school, en een hoge mate van integratie in de organisatie (job embeddedness).

Goede **relaties binnen de school** hebben ook uitvalreductie tot gevolg (Dekker et al., 2021). Zo is de uitval lager als de kwantiteit en kwaliteit van collegiale ondersteuning hoog is en als er in hoge mate sprake is van een collectief verantwoordelijkheidsgevoel. Ook verlaagt de mate van uitval wanneer een schooldirecteur transformationeel leiderschap toont. Onderzoek in het vo toont aan dat goede kwaliteit van communicatie met de leidinggevende ook de uitval vermindert (den Brok et al., 2017).

Aspecten van de school hebben ook invloed op de mate van uitval: zo is de uitval groter op scholen in grote steden vergeleken met niet-grootstedelijke gebieden (Dekker et al., 2021) en op grote scholen is de uitval groter dan op kleine scholen (Helms-Lorenz, 2014).

Onderzoek in het vo heeft daarnaast ook nog een aantal factoren geïdentificeerd die te maken hebben met het **beroep van leraar**. Zo draagt een hoge werklast, een laag salaris en een gebrek aan doorgroeimogelijkheden bij aan uitval onder startende leraren (den Brok et al., 2017).

1.3.2 Inductie en beoogde opbrengsten

Een gemene deler in deze factoren is dat startende leraren een 'harde knip' ervaren tussen de opleiding en de beroepspraktijk (Petersen, 2017). Vanwege deze zogenaamde 'praktijkschok' voelen startende leraren zich onvoldoende voorbereid op de

beroepsloopbaan en raken ze gedesillusioneerend met uitval tot gevolg. Deze praktijkschok kan verholpen worden met goede begeleiding aan het begin van de carrière van de startende leraar. Een specifieke, gestructureerde vorm van begeleiding tijdens de inductiefase is het 'inductiearrangement'.

Het inductiearrangement, zo schrijft Helms-Lorenz et al., (2020), behelst het treffen van maatregelen (interventies) die erop gericht zijn de werksituatie, begeleiding en samenwerking tussen collega's te verbeteren. Deze maatregelen hebben als doel de competenties van starters te vergroten.

Anderzijds hebben de maatregelen als doel het mentaal welbevinden van de starter op een positieve manier te beïnvloeden door de werkstress te reduceren, motivatie en enthousiasme over het leraarschap te vergroten, en het gevoel van eigenbekwaamheid te laten groeien (Helms-Lorenz et al., 2019; Roorda & Koomen, 2017). Met het bereiken van deze doelen wordt er verwacht dat de uitval onder startende leraren gereduceerd wordt.

1.3.3 Achtergrondkenmerken

Er is een aantal achtergrondkenmerken van zowel de beginnende leraar als de partnerschappen waarmee rekening gehouden moet worden bij het ontwerpen van een inductiearrangement.

Persoonskenmerken

In de literatuur worden een aantal persoonskenmerken genoemd die van belang zijn bij het ontwerpen van een inductiearrangement. Elke startende leraar heeft bepaalde achtergrondkenmerken die invloed hebben op welke behoefte zij hebben qua ondersteuning en begeleiding. Zo noemen Helms-Lorenz et al. (2020) kenmerken zoals geslacht, leeftijd, soort bevoegdheid en initiële startbekwaamheid. In onderzoeken gericht op het po wordt opleidingsachtergrond (bv. reguliere opleiding, zij-instroom, academische pabo) ook genoemd (Bijman et al., 2021; Coenen et al., 2021). Bij het ontwerpen van inductiearrangementen, moeten deze achtergrondkenmerken in het oog worden gehouden, zodat de begeleiding aansluit bij de individuele leerbehoefte van de startende leraar.

Partnerschapskenmerken

Samen Opleiden & Professionaliseren (SO&P) is een concept waarbij lerarenopleidingen (hbo/wo) en het werkveld (po, vo, mbo-instellingen) samen de verantwoordelijkheid nemen voor het opleiden en mogelijk ook het professionaliseren van (aanstaande) leraren. Lerarenopleidingen en scholen gaan partnerschappen aan met de ambitie: door een gezamenlijk ontworpen en grotendeels in de praktijk uitgevoerd curriculum, leraren adequaat op te leiden en zo mogelijk ook te professionaliseren. Deze partnerschappen hebben elk eigen kenmerken. Zo verschillen partnerschappen in welke partners er betrokken zijn, in de omvang en welke regio zij bestrijken. Daarnaast heeft elk partnerschap eigen behoeften, bijvoorbeeld op het gebied van de kwantitatieve en kwalitatieve personeelsvoorziening binnen de aangesloten scholen. Zo is het bijvoorbeeld voor partnerschappen in groei- en krimpregio's lastig om aan genoeg startende leraren te komen, terwijl in partnerschappen in andere regio's, starters met specifieke studieachtergronden te kort komen (bijvoorbeeld academisch gediplomeerden), of over onvoldoende zij-instromers beschikken.

Bij het ontwerpen van inductiearrangementen binnen de partnerschappen moet rekening gehouden worden met de specifieke kenmerken en behoeften van zowel de startende leraren als van het partnerschap. Landelijke platforms SO&P, ondersteunen partnerschappen bij hun ontwikkeling door een faciliterende rol te vervullen bij kennisdeling en -benutting.

1.3.4 Kenmerken inductiearrangementen

Dankzij onderzoek, met name in het vo, is er al veel bekend over welke elementen een effectief inductiearrangement moet bevatten. Zo blijkt dat de begeleiding zich moet toespitsen op een viertal pijlers (Helms-Lorenz et al., 2016; Helms-Lorenz et al., 2020).

1. **Werkdrukreductie**, door minder lessen te geven en minder extra taken aan te nemen, ontstaat meer tijd voor begeleiding (ook in het po, Dekker et al., 2021).
2. **Schoolenculturatie** in de vorm van het bekend worden met het schoolbeleid en de schoolregels is ook een belangrijk aspect van begeleiding.
3. Verder is een **planmatige focus op de professionele ontwikkeling** van de startende leraar van belang, en met name dat dit gestructureerd wordt vormgegeven. Dit kan gebeuren door een ontwikkelplan op te stellen, bijvoorbeeld in de vorm van het spinnenwebmodel van Van den Akker (2003), door regelmatig reflectiegesprekken te hebben en door verschillende soorten inductieactiviteiten te organiseren (Kessels, 2010), waaronder activiteiten gericht op werkdrukreductie en schoolenculturatie, maar ook activiteiten gericht op **zelfontplooiing** en professionele ontwikkeling (Helms-Lorenz et al., 2020).
4. **Coaching in de klas** door een mentor of aangestelde ervaren leraar. Feedback na klasbezoek of video-interactiebegeleiding blijkt een effectieve methode van begeleiding te zijn (ook in het po, Spikker, 2015).

Behalve begeleiding die zich focust op deze vier pijlers, zijn zowel de kwalitatieve als kwantitatieve aspecten van de relatie met de mentor, coach of leidinggevende van belang (Helms-Lorenz et al., 2020; Kessels, 2010), evenals de professionaliteit van deze persoon (Brouwer et al., 2021; Wessel & de Haan, 2015). Het samenkomen met collega-starters (peers) om ervaringen te delen, draagt ook bij aan effectieve inductie (Schildwacht & Mommers, 2016). "De kwantiteit van de begeleiding in een inductiearrangement is ook van belang: aantal contacturen en de intensiteit en continuïteit tussen de verschillende onderdelen van het arrangement beïnvloedt de effectiviteit (Brouwer et al., 2021; Helms-Lorenz et al., 2020; Kessels, 2010).

Bij het ontwerpen van een effectief inductiearrangement zijn drie elementen cruciaal.

- Ten eerste is het van belang dat een inductiearrangement **aansluit bij de opleiding**. Dit omdat startende leraren een harde knip ervaren tussen de begeleiding tijdens de lerarenopleiding en de begeleiding voor startende leraren in de school (Petersen, 2017). Door de begeleiding vanuit de opleiding door te trekken, kan deze moeilijke overgang mogelijk vergemakkelijkt worden.
- Ten tweede moet een arrangement **vraaggericht** zijn in plaats van aanbodgericht. Dit is momenteel nog onvoldoende het geval (van Vroonhoven, 2020). Het inductiearrangement moet zowel aansluiten bij de persoonskenmerken en behoeften van de startende leraren, als de kenmerken en behoeften van de partnerschappen. Op deze manier kan een duurzaam en effectief inductiearrangement gecreëerd worden. In de Loopbaanmonitor 2023 (met

gegevens over 2021-2022) is slechts 36% van de zij-instromers tevreden over de maatwerkbegeleiding (de Vos et al., 2023).

- Ten derde moet een inductiearrangement in **co-creatie** worden vormgegeven. Dit stimuleert enerzijds het op maat maken van de inductiearrangementen en vergroot ook het draagvlak bij alle betrokkenen. **Multiperspectiviteit** kan bijdragen bij het co-creëren van een inductiearrangement (Brouwer et al., 2021). Dit houdt in dat de perspectieven van de startende leraren, schoolbegeleiders en instituutsopleiders gecombineerd worden (z.g. 'Gouden Driehoek', Timmermans, 2009) om het inductiearrangement in te vullen. Daarnaast wordt het perspectief van andere partijen gebruikt, zoals HRM, leidinggevenden/schoolleiders (Gulikers et al., 2016; Runhaar & Wallenaar, 2014) en coaches/ervaren docenten (Schildwacht & Mommers, 2016). Om inductiearrangementen vanuit deze multiperspectiviteit vorm te geven, is het cruciaal dat er **rolhelderheid** onder alle betrokkenen is: dat zij weten wat van hen verwacht wordt en wat hun verantwoordelijkheden zijn met betrekking tot het inductiearrangement (Brouwer et al., 2021).

1.3.5 Contextuele invloeden

Er zijn verschillende contextuele factoren die van invloed zijn op de mate waarin inductiearrangementen aan bovenstaande kenmerken (kunnen) voldoen. Deze contextuele invloeden hebben verschillende niveaus.

Ten eerste is er het **landelijk niveau**. Het al dan niet aanwezig zijn van landelijk beleid dat de inzet van inductiearrangementen faciliteert, heeft invloed op de vormgeving van de inductiearrangementen. In het verleden is er vanuit de overheid al het nodige ingezet om de begeleiding van startende leraren te faciliteren. Dit is gebeurd door platforms zoals SO&P, onderzoek, pilotprogramma's en academische opleidingsscholen te subsidiëren⁴. Nieuw aan de huidige subsidieregeling, waarop het voorliggende evaluatieonderzoek betrekking heeft – is dat het gericht is op de vormgeving van doorlopende begeleiding (inductie-arrangementen) in de context van SO&P.

Eerder onderzoek (o.a. Belfi et al., 2017; Hermanussen & van Herpen, 2021) bevat aanwijzingen over welke condities de effectiviteit van subsidieregelingen in de context van SO&P beïnvloeden, zoals het belang van een passend financieel- en verantwoordingskader vanuit een (regionaal) SO&P perspectief, samenhangend met andere regelingen in die context zoals de RAP subsidies; de beschikbaarheid van toegankelijke betrouwbare data, bijvoorbeeld via DUO of CBS, over in-, door- en uitstroom vanuit de lerarenopleidingen en de (regionale) arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel, op basis waarvan SO&P partnerschappen een visie op inductie kunnen ontwikkelen, kunnen sturen en monitoren. Ook zijn condities nodig voor permanente (regionale) kennisontwikkeling en -benutting, zodat de partnerschappen zich verder kunnen (door)ontwikkelen.

Wat betreft de financieringsmodellen voor inductiearrangementen wordt aanbevolen een wegingsfactor op te nemen voor verzwarende omstandigheden. Bijvoorbeeld door extra financiering beschikbaar te stellen voor partnerschappen met inductiearrangementen op scholen met een leerlingpopulatie met een lage sociaaleconomische status (SES),

⁴ Zoals het Actieprogramma OnderwijsBewijs (2009, [ODB08110](#)) en Begeleiding Startende leraren (2014, [OCW-POVO-2020-019](#))

aangezien het lesgeven aan een dergelijke populatie meer vergt van de (startende) leraar (Helms-Lorenz et al., 2020).

Het tweede niveau van contextuele invloeden is dat van de **(regionale) partnerschappen SO&P**. Het vormgeven van adequate inductiearrangementen in de vorm van doorlopende begeleiding vereist een krachtige gedeelde onderliggende visie op opleiden en professionaliseren, gekoppeld aan de specifieke kenmerken van het betreffende SO&P partnerschap. Deze visie dient geconcretiseerd te worden in een handzaam, professionaliseringsbeleid en -plan dat richting geeft aan onder meer vormgevings- en ontwikkelprocessen, inzet van instrumentarium, rollen en taakverdelingen, sturings-, reflectie- en evaluatieprocessen en professionalisering van begeleiders (Hermanussen & van Herpen, 2021; Platform Samen Opleiden en Professionaliseren, 2022). Een goede regie- /bedrijfsvoering binnen een partnerschap is belangrijk om doelmatig de taken van SO&P te kunnen uitvoeren. Ook dit laatste verdient meer kennisontwikkeling en -deling, zodat het regisseren, organiseren en budgetteren van SO&P met alle partners verbetert.

Ten derde is er het niveau van de **school**. Wat betreft schoolstructuur blijkt het dat inductiearrangementen minder effectief zijn op grotere scholen met meerdere locaties (Helms-Lorenz et al., 2019). Een grotere school met meerdere locaties vraagt immers om meer afstemming en organisatie van activiteiten tussen de vestigingen. Ook het schoolbeleid t.a.v. inductiearrangementen speelt een rol: wanneer de inductiearrangementen verankerd en vertaald zijn in het beleid en in een eigen visie van de school op leren, komt dit de kwaliteit en effectiviteit van de arrangementen ten goede, doordat er draagvlak wordt gecreëerd bij alle betrokkenen op de school (Brouwer et al., 2021; Kools et al., 2016, 2017). Daarnaast draagt een leer- en ontwikkelcultuur binnen de school bij aan de manier waarop inductiearrangementen vormgegeven worden binnen een school (Brouwer et al., 2021). Ook draagt een actieve rol van de schoolleider bij aan de effectiviteit van inductiearrangementen, evenals een goede teamsfeer waar starters gemakkelijk om hulp kunnen vragen (Spikker, 2015).

Als vierde is er het niveau van de **klas en de leerling**. Bij het ontwerpen van inductiearrangementen zal er bewust moeten worden nagedacht over welke klassen en leerlingen een startende leraar toegewezen krijgt: zo wordt een grote klas die een grote heterogeniteit kent wat betreft de kennis, vaardigheden en motivatie van leerlingen als 'moeilijk' ervaren, en is daarom wellicht niet geschikt om aan een startende leraar te geven (Helms-Lorenz et al., 2020).

1.4 Doel en onderzoeksvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *'In hoeverre zijn de doelstellingen van de subsidieregeling voor de pilot 'doorlopende begeleiding van startende leraren' bereikt en wat zijn succesvolle methodes voor de begeleiding van startende leraren?'*

Deze hoofdvraag is uiteengelegd in zes deelvragen. Deze zijn geformuleerd vanuit een beschrijvend, verklarend en ontwikkelperspectief. Hierbij is rekening gehouden met determinanten van de effecten van inductie (Helms-Lorenz et al., 2020) aangevuld met indicatoren uit ander relevant onderzoek.

Beschrijvend perspectief

1. *Welke kenmerken heeft de context waarbinnen de inductiearrangementen plaatsvinden? Gelet op kenmerken van:*
 - a) Partnerscholen: klassengrootte en heterogeniteit leerlingen;
 - b) De actuele kwalitatieve en kwantitatieve personeelsvoorziening binnen de aangesloten scholen in het partnerschap? Welke knelpunten/vraagstukken spelen hierbij een rol?

2. *Wat zijn de kenmerken van startende leraren die deelnemen aan inductiearrangementen via een SO&P partnerschap?*
 - a) Welke persoonskenmerken hebben de starters?
 - b) Welke leervragen en ontwikkelbehoeften hebben startende leraren? Hoe verhouden deze leervragen en behoeften zich tot persoonlijke kenmerken zoals type bevoegdheid/genoten opleiding; ervaring; leeftijd en gender?
 - c) Waar hebben startende leraren voornamelijk behoefte aan in hun begeleiding met betrekking tot typen begeleidingsvormen?

3. *Wat zijn de kenmerken van inductiearrangementen voor de starters*
 - a) In hoeverre is vormgegeven aan inductiekenmerken die bewezen effectief zijn: werkdrukreductie, schoolenculturatie, activiteiten gericht op zelfplooïing, planmatige focus op professionalisering (incl. het beoordelen van de ontwikkeling van de starter) en coaching in de klas?
 - b) Wat is kwaliteit en kwantiteit van de begeleiding, in relatie tot coaching, begeleidingsinhouden en -vormen?
 - c) Hoe is de aansluiting van de begeleiding (inductie-arrangement) op de opleiding (doorlopende lijn)?
 - d) In hoeverre wordt de begeleiding afgestemd op de persoonlijke leerbehoeften van de starter (vraaggerichtheid)?
 - e) Wat is mate van co-creatie, multiperspectiviteit en rolduidelijkheid in het ontwikkelen van de inductiearrangementen? Hoe en door wie worden de inductiearrangementen geëvalueerd?
 - f) Wat zijn hierbij best practices?

Opbrengsten

- 4a. *In hoeverre zijn de betrokkenen, (starters, coaches, directie/bestuur etc.) tevreden over het inductie-arrangement als het gaat om:*
 - Leraaropbrengsten in termen van competentiegroei in pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden
 - toename van het mentaal welbevinden (werkdruk, enthousiasme/motivatie, gevoel van eigenbekwaamheid/ self-efficacy, veerkracht en job embeddedness).

- 4b. *In hoeverre is uitval verminderd? Hoe verhoudt zich dit tot de gemiddelde uitval in het po in Nederland?*

Verklarend en ontwikkelperspectief

5. *Welke condities/factoren op school-, partnerschap- en landelijk niveau beïnvloeden de ontwikkeling en opbrengsten van de inductiearrangementen? Wat zijn hierbij best practices? Dit als het gaat om:*
 - Professionaliseringsvisie/beleid: (partnerschap; deelnemende partnerscholen/instituten);
 - Aard leiderschap/sturing en aanwezigheid leer-ontwikkelcultuur binnen partnerschap, partnerscholen/instituten;
 - Draagvlak en verantwoordelijkheidsdeling.
 - Omvang en kwaliteit van het professionaliseringaanbod voor begeleiding van starters; (landelijk, partnerschap); landelijke ondersteuningsstructuur in de vorm van Platforms SO&P.
 - In hoeverre hebben partnerschappen kunnen voortbouwen op bestaande begeleidingsstructuren van SO&P; op het niveau van het partnerschap en op het niveau van het Platform SO&P (landelijk, regionaal?). Wat is er extra ingericht en wat was er nodig om daartoe in samenwerking tussen de scholen en opleidingen te komen?

6. *In hoeverre heeft de subsidieregeling - volgens de betrokkenen van de partnerschappen - bijgedragen aan (door) ontwikkeling van begeleiding van starters binnen partnerschappen SO&P?*
 - Welke onderdelen van het inductiearrangement moeten volgens de betrokken stakeholders behouden blijven? Waarom? En wat kan er beter?

2 Methode

2.1 Opzet monitor

Om onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is er tussen januari 2022 en juli 2024 een monitor uitgevoerd. We hebben gebruik gemaakt van een evaluatieve aanpak die beschrijvend en verklarend van karakter is en aangrijpingspunten biedt voor reflectie en leren.

De aanpak bestond uit drie – onderling verbonden – componenten:

- A. Een effectcomponent;
- B. Een monitorcomponent om de ontwikkeling van de pilots in de tijd te volgen;
- C. Een beschrijvingscomponent die aangrijpingspunten biedt voor reflectie/leren.

A. Effectcomponent

Om te doorgronden wat de effectiviteit was van interventies in de onderwijspraktijk (in het geval van dit onderzoek de activiteiten binnen de pilots) is gebruik gemaakt van de CIMO-logica (Denyer et al., 2008). Hierin wordt de interventie (I) eerst geplaatst in de context (C) die de aanleiding vormt voor de interventie en vervolgens wordt systematisch nagegaan of en welk verband er is tussen de interventie (I) en de verwachte/beoogde outcome (O) en welke belemmerende en bevorderende factoren -ook wel mechanismen (M) genoemd- hierop van invloed zijn geweest.

B. Monitorcomponent

Met behulp van een analysekader (zie volgende paragraaf) was het tevens mogelijk om de ontwikkeling van de pilots gedurende de looptijd van het driejarige ontwikkeltraject te volgen en te achterhalen welke factoren de voortgang van de pilot naar proces en inhoud bespoedigen dan wel vertragen.

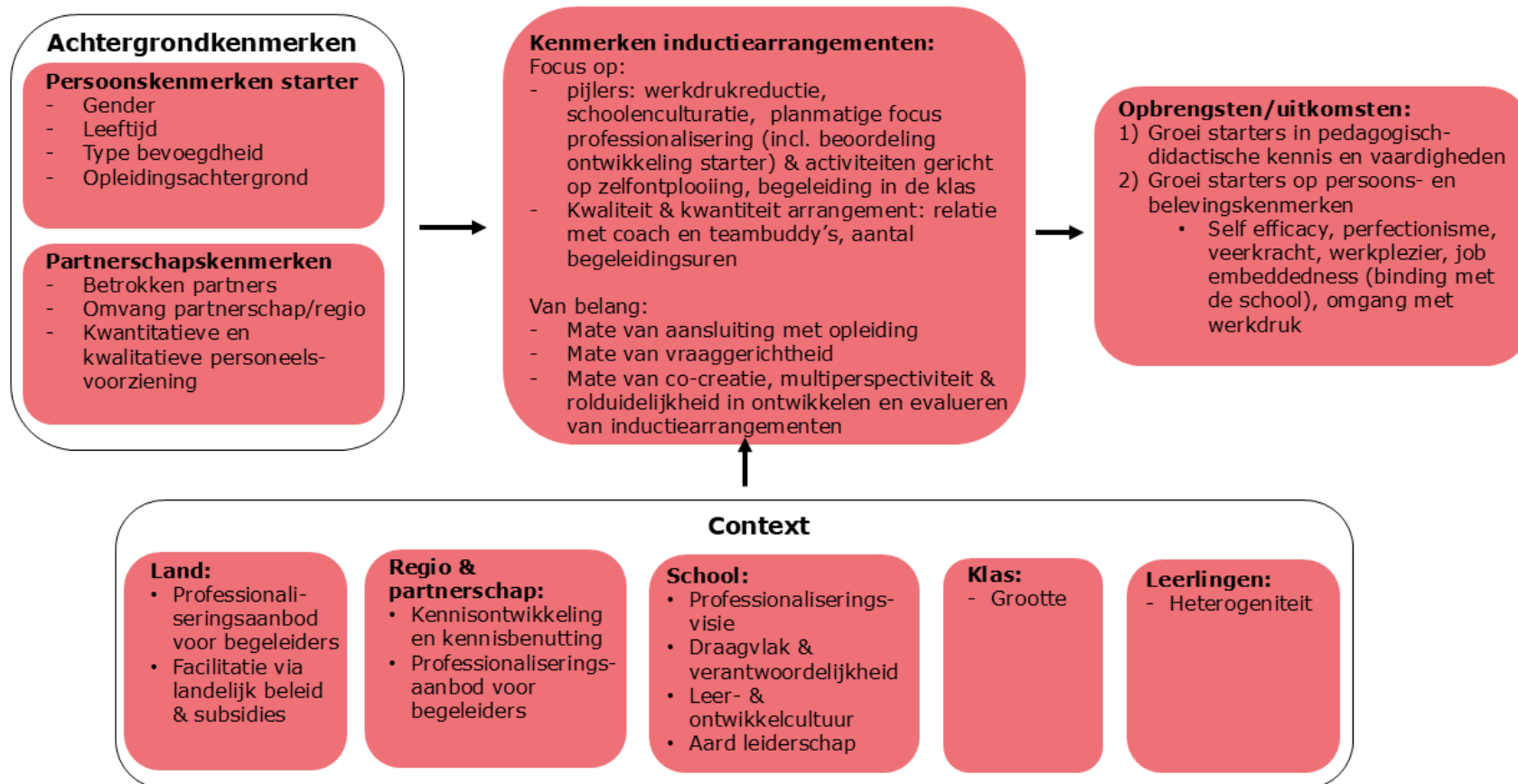
C. Beschrijvingscomponent

Op basis van de data verkregen bij component A en B hebben we inzichtelijke beschrijvingen gemaakt van de interventies: over het wat, hoe en waarom en wat werkt (en wat niet) voor wie, wanneer, in welke situaties. Het gaat om beschrijvingen die in beeld brengen wat de knoppen zijn waaraan gedraaid kan worden, om een interventie zo succesvol mogelijk uit te voeren. Dit is niet alleen voor partnerschappen in andere regio's leerzaam maar ook voor de partnerschappen zelf die thans de pilots zelf uitvoeren, die door deelname aan het onderzoek tussentijds data ontvangen die input kunnen zijn voor hun tussentijdse reflectie- en evaluatie- en bijstelprocessen.

2.2 Analyse kader

In Figuur 3 hebben we op basis van eerder onderzoek – waaronder indicatoren voor effectieve inductie (Helms-Lorenz et al., 2020) aangevuld met indicatoren uit ander relevant onderzoek – een beschrijvings- en analysekader ontworpen dat voor alle drie de componenten een passende 'bril' is.

Figuur 3 Analyse kader vormgeving en opbrengsten inductie-arrangementen in de context van SO&P



2.3 Deelnemende pilots

Kenmerken pilots

Het onderzoek had betrekking op twee pilots van twee partnerschappen van Samen Opleiden en Professionaliseren (SO&P) in het primair onderwijs, die per september 2021 (Q3) waren gestart in het kader van de subsidieregeling. De looptijd van de pilots was drie jaar. Het gaat om de volgende pilots en partnerschappen:

- Partnerschap Opleiden in de School van de ATO scholenkring, Signum Onderwijs als penvoerders en Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Deze pilot wordt in de resultaatbeschrijving aangeduid als **Rosmalen**.
- Partnerschap van Hogeschool Utrecht met Basisschool Sint Joris als penvoerder. Deze pilot wordt aangeduid als **Amersfoort**.

Binnen deze partnerschappen hebben we het perspectief van verschillende geledingen in kaart gebracht. Het gaat om de geledingen:

1. Startende leraren (0-3 jaar werkzaam als leraar)
2. Starterscoaches
3. Instituutsopleiders van de lerarenopleiding, besturen van lerarenopleidingen, lectoren
4. Directie/ management van partnerscholen, besturen en staf van schoolkoepels/ stichtingen waar de starters werkzaam zijn

2.4 Dataverzameling en -analyse

We hebben voor de gegevensverzameling gebruik gemaakt van een methodenmix van kwalitatieve en kwantitatieve instrumenten: documentenanalyse, een enquête en verdiepende (groeps)gesprekken. Deze worden hierna besproken.

2.4.1 Documentenanalyse

Om de activiteiten binnen de pilots en de ontwikkeling daarvan in kaart te brengen is in 2022 en 2024 een documentenanalyse uitgevoerd. In 2022 werden documenten als projectplannen van de pilots voor de subsidie-aanvraag, en beleidsplannen en -evaluaties van de stichting of partnerschap opgevraagd bij de coördinatoren van de pilots en geanalyseerd. In 2024 werden documenten geanalyseerd die een beschrijvingen gaven van de opbrengsten van de pilots.

De documenten zijn systematisch geanalyseerd op basis van het analysekader (figuur 2-1). De analyse van 2022 droeg bij aan een inzicht over de te beoogde doelen, aanpakken en opbrengsten in de pilots. Dit werd gebruikt om de enquête en verdiepende gesprekken vorm te geven. De analyse van 2024 werd gebruikt om beschrijvingen ('good practices') te destilleren van werkzame of effectieve activiteiten die plaats vonden binnen pilots.

2.4.2 Enquête

In het najaar van 2022 en in het voorjaar van 2024 is een enquête uitgezet onder de verschillende geldingen om – gekoppeld aan de onderzoeksvragen – zicht te krijgen op de

stand van zaken van de pilots en tevens te inventariseren hoe de perceptie van de verschillende geledingen verschilt of overeenkomt en hoe de percepties zich ontwikkelen gedurende de looptijd van de pilots.

Opzet vragenlijst

De vragenlijst is vormgegeven aan de hand van de onderzoeksvragen en het analysekader (zie tabel 2-1).⁵

Tabel 2-1 Onderdelen enquête⁶

| Vragen enquête | Onderzoeksvraag |
|---|-----------------|
| 1. Achtergrond en context | |
| Persoonskenmerken | 2b |
| <ul style="list-style-type: none"> Gender, leeftijd, opleidingsachtergrond, type bevoegdheid | |
| Kenmerken lesomgeving starters | 1a |
| <ul style="list-style-type: none"> Klasgrootte en heterogeniteit van leerlingen | |
| Personeelsvoorzieningen partnerschap | 1b |
| <ul style="list-style-type: none"> Kwalitatieve en kwalitatieve personeelsvoorzieningen en knelpunten daarin | |
| 2. Leer- en begeleidingsbehoefte van starters | |
| Behoefte inhoudelijke leerthema's en begeleidingsvormen | 2b, 2c |
| 3. Kenmerken inductiearrangement | |
| pijlers van effectieve inductie: werkdrukreductie, schoolenculturatie, activiteiten gericht op zelfontplooiing, planmatige focus op professionalisering (incl. beoordelen ontwikkeling starter) en relatie met coach, teambuddy's, begeleidingsinhouden en -vormen ⁷ | 3a & 3b |
| Mate van aansluiting met opleiding | 3c |
| Mate van vraaggerichtheid | 3d |
| Mate van co-creatie, multiperspectiviteit & rolduidelijkheid in ontwikkelen en evalueren van inductiearrangementen | 3e |
| 4. Opbrengsten | |
| Groei in pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden | 4a |
| Groei op persoons- en belevingskenmerken | 4b |
| <ul style="list-style-type: none"> Self efficacy, perfectionisme, veerkracht, werkplezier, job embeddedness (binding met de school), omgang met werkdruk | |
| 5. Conditie | |
| Conditie op schoolniveau | 6a, 6b, 6c |
| <ul style="list-style-type: none"> Professionaliseringsvisie Draagvlak & verantwoordelijkheid Leer- & ontwikkelcultuur en aard leiderschap⁸ (transformationeel) | |
| Conditie op partnerschap- en landelijk niveau | 6d, 6e |
| <ul style="list-style-type: none"> Permanente kennisontwikkeling en kennisbenutting Professionaliseringsaanbod voor begeleiding van starters | |
| 6. Aanbevelingen | |
| <ul style="list-style-type: none"> voor beleid in scholen, voor beleid in het partnerschap en richting de overheid | 7a |

Elke geleding kreeg een eigen vragenlijst waarin alleen de voor die geleding relevante vragen waren opgenomen. De invultijd verschilde hierdoor tussen de geledingen van ca.

⁵ De vragenlijst is op te vragen bij de onderzoekers

⁶ Na aanleiding van feedback na de eerste meting in 2023 is de enquête voor de tweede meting in 2024 in samenspraak met de opdrachtgever en coördinatoren van de pilots wat ingekort. De inkorting bestond voornamelijk uit het verminderen van antwoordopties bij enkele vragen waar meerdere opties aangekruist konden worden. De structuur van de vragenlijst veranderde niet.

⁷ Dit is verschillend uitgevraagd in meting 1 en 2. Voor meting 2 is in overleg met de opdrachtgever besloten om de vraag anders te stellen om zo de invuldruk voor respondenten te verlagen.

⁸ Dit is alleen in meting 1 uitgevraagd. In overleg met de opdrachtgever is dit verwijderd uit meting 2 om de invuldruk voor respondenten te verlagen.

10-30 minuten. De respondenten konden de vragenlijst op verschillende apparaten invullen. Ook was het mogelijk om tussentijds te stoppen met invullen en later weer verder te gaan. Respondenten hadden bij alle vragen de mogelijkheid om 'weet ik niet/geen zicht op' aan te kruisen als antwoordoptie. Hierdoor bleef de respons zuiver en konden respondenten een vraag overslaan wanneer zij het gevoel hadden onvoldoende op de hoogte te zijn om de vraag te kunnen beantwoorden.

Werving en respons

De respondenten zijn geworven via de projectleiders van de pilots. Op basis van de aangeleverde lijsten met contactgegevens zijn de respondenten persoonlijk uitgenodigd voor de enquête. De respons (na twee reminders) in Rosmalen in 2023 was 54% (totale n = 160) en in 2024 30% (totale n = 162). De respons in Amersfoort was in 2023 71% (totale n = 65) en 51% in 2024 (totale n = 74). Bijlage 1 toont de respons per geleding per meting.

Analyse

Voor de verschillende onderdelen uit de vragenlijst die samen een schaal vormden zijn schaalanalyses uitgevoerd voor zowel de data uit 2022 als uit 2024. Bijlage 2 toont de verschillende schalen en de betrouwbaarheid van de schalen. Over het algemeen is de betrouwbaarheid van de schalen voor zowel de data van 2023 als 2024 voldoende tot goed (George & Mallery, 2003). Vervolgens zijn de vragen geanalyseerd aan de hand van beschrijvende statistieken (gemiddelden, percentages, frequenties). Antwoorden op open vragen zijn geanalyseerd door deze thematisch te clusteren op gelijksoortige antwoorden.

2.4.3 Verdiepende (groeps)gesprekken

Aanvullend op de documentenanalyse en enquête zijn in 2023 elf en 2024 zeven online (groeps)gesprekken gehouden met de verschillende betrokken geledingen en belanghebbenden van de pilots om de resultaten nader te duiden, aan te vullen en te verdiepen. Er werden aparte gesprekken gevoerd met groepen starters, groepen starterscoaches en directie/bestuur en instituutsopleiders. Onderstaande tabel toont een overzicht van het aantal deelnemers per geleding.

Tabel 2-2 Aantal deelnemers groeps gesprekken per pilot en geleding.

| Geleding | Rosmalen | | Amersfoort | |
|-------------------------------------|----------|------|------------|------|
| | 2023 | 2024 | 2023 | 2024 |
| Starters | 3 | 3 | 5 | 2 |
| Starterscoaches | 3 | 3 | 6 | 4 |
| Directie/ bestuur partnerscholen | 6 | 4 | 1 | 1 |
| Instituutsopleiders, incl. lectoren | 1 | 1 | - | 2 |

Werving deelnemers

De deelnemers zijn geworven via de enquête, waar geïnteresseerden hun contactgegevens konden achterlaten, en via de coördinatoren van de pilots. De gesprekken duurden 1 à 1,5 uur afhankelijk van het aantal deelnemers. Verslaglegging gebeurde via automatisch transcriptie via Microsoft Teams en een kort geschreven verslag van de interviewer.

Opzet gesprekken

Tijdens de groeps gesprekken zijn eerst resultaten uit de enquête gepresenteerd. Daarna werden een aantal vragen behandeld. Voor de groeps gesprekken in 2023 waren dat:

1. Zijn de resultaten herkenbaar?

2. Wat werkt goed en wat minder in de begeleiding⁹. Waarom werkt iets wel of niet en wat zijn verbeterpunten?
 - a. Bijvoorbeeld binnen de categorieën: inhoudelijke leerthema's, begeleidingsvormen en -activiteiten, de beoordeling van de voortgang, factoren als planmatige focus/ werkdruk, schoolcultuur, de activiteiten voor zelfontplooiing, teamcultuur en de omgang met collega's, leiderschap binnen de school, vraaggerichtheid, en aansluiting met opleiding
3. Welke aanbevelingen wil je doen (richting de schoolleiding, de stichting of het partnerschap)?
4. Wat vond je het opvallendst in deze presentatie? Wat vind je belangrijke punten om mee aan de slag te gaan de komende tijd?

Voor de groepsgesprekken in 2024 kwamen de volgende vragen aan bod:

1. In hoeverre zijn de uitkomsten herkenbaar?
2. Hoe zijn de verschillen tussen meting 1 en meting 2 te verklaren?
3. Wat zijn de belangrijkste bevorderende en belemmerende factoren? Welke *good practices* zijn ontwikkeld? Waar heb je het meest aan gehad?
4. Welke aanbevelingen heb je voor doorontwikkeling in de praktijk? Wat moet blijven/ mag weg/ kan beter?

De gesprekken zijn met een analyseschema, ontworpen aan de hand van het analysekader (figuur 2-1) en gecodeerd.

2.4.4 Kwantitatieve monitoring startende leraren

Dit onderdeel is vervallen omdat de participerende scholen binnen het partnerschap geen in-, door- en uitstroomgegevens konden aanleveren.

⁹ Voor de starters maakten we gebruik van een voorbereidende Storyline-opdracht (Meijer et al., 2011; Scager et al., 2013), waarbij de starter reflecteerde op 'sleutelervaringen' binnen de verschillende genoemde categorieën die ervoor hebben gezorgd dat de starter een significante ontwikkeling doormaakte.

3 Resultaten

In dit hoofdstuk bespreken we – gekoppeld aan de onderzoeksvragen – de uitkomsten van de documentenanalyse, enquête en groepsgesprekken a) de persoonskenmerken van starters en de kenmerken van de lesomgeving waarin zij werken; b) de leer- en begeleidingsbehoefte van de starters; c) de kenmerken van de inductie-arrangementen en hoe deze zich hebben ontwikkeld gedurende de looptijd van de pilot; d) de opbrengsten van de pilots op het niveau de starters; e) de condities, de factoren die van invloed zijn geweest op de vormgeving en opbrengsten van de pilot. We illustreren de bespreking met best practices uit de pilots, in de vorm van vignetten.

Tot slot staan we stil bij het effect van de subsidieregeling: wat heeft bijgedragen aan de doorontwikkeling van de begeleiding van starters binnen de partnerschappen SO&P: welke onderdelen van het inductiearrangement moeten volgens de betrokken stakeholders behouden blijven?

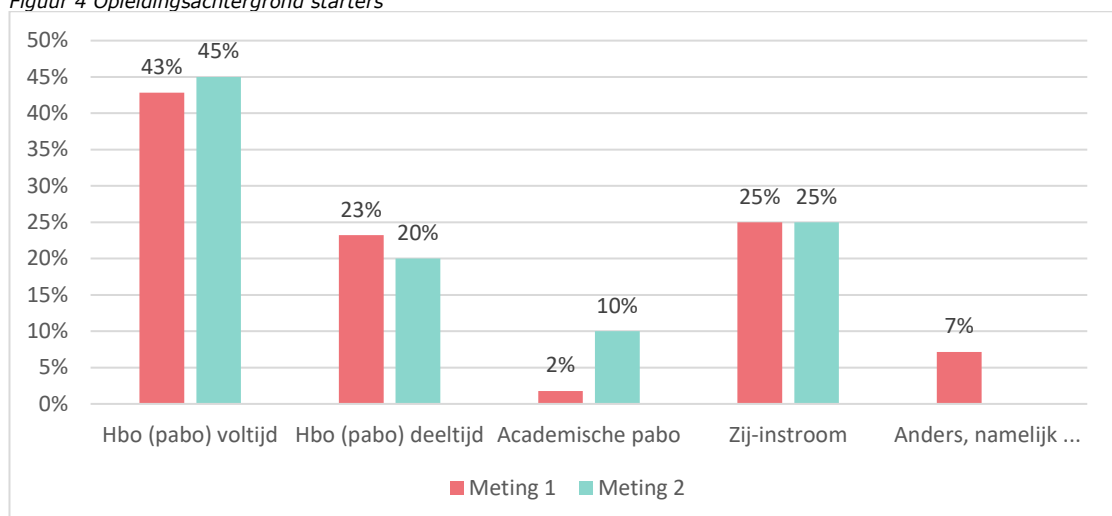
3.1 Context

3.1.1 Persoonskenmerken starters

Het merendeel van de starters is vrouw (ruim 80%). Dat is in beide pilots het geval. De meeste respondenten van beide pilots hebben de pabo gedaan. Zie Figuur 4. Een klein groepje uit Amersfoort heeft de academische pabo gedaan. Een kwart van de starters is zij-instromer. Bijna driekwart van de starters was al bevoegd om les te geven in het basisonderwijs bij aanvang van het traject.

De gemiddelde leeftijd van de starters bedraagt 32 jaar. Hierbij zijn grote verschillen te zien tussen enerzijds starters met een voltijd pabo achtergrond (gemiddeld 25 jaar) en anderzijds de zij-instromers (gemiddeld 36 jaar) en starters die deeltijd pabo hebben gedaan (gemiddeld 42 jaar).

Figuur 4 Opleidingsachtergrond starters



M1: n = 56; M2: n = 20

3.1.2 Kenmerken lesomgeving starters en mate van overwerk

Starters geven bij meting 1 les aan één groep in de onder- midden- of bovenbouw met gemiddeld 23 kinderen in de klas (beide pilots). Bij meting 2 is het gemiddelde aantal leerlingen iets hoger in Rosmalen (25) en in Amersfoort iets lager (22).

Als we kijken naar de kenmerken van de leerlingen in de klas heeft bij meting 1 22% van de leerlingen van de starters in Amersfoort een migratieachtergrond, 20% vraagt speciale aandacht vanwege leerproblemen, 17% door motivatie- of gedragsproblemen en 4% door fysieke problemen. 19% van de leerlingen vraagt extra aandacht door multiproblematiek. In Rosmalen zijn deze percentages respectievelijk 25% (migratie-achtergrond), 25% (leerproblemen), 21% (motivatie- en gedragsproblemen), 4% (fysieke problemen) en 6% (multiproblematiek). Een kwart van de starters is gevraagd dit jaar extra uren buiten hun aanstelling te maken.

Bij meting 2 heeft een kwart van de leerlingen van de starters in Amersfoort een migratieachtergrond (25%), leerproblemen (26%), motivatie- of gedragsproblemen (28%). Voor starters in Rosmalen liggen deze aantallen lager: 12%, 11% en 18%. In lesomgeving van de starters komen fysieke problemen bij leerlingen weinig voor (2-1%) evenals multiproblematiek (10-4%). Een vijfde (Rosmalen) tot een kwart (Amersfoort) van de starters is gevraagd extra uren te maken dit jaar. Schoolleiders doen tamelijk tot sterk hun best om starters geen moeilijke klassen te geven.

Het komt weinig voor dat starters gevraagd worden extra uren te maken, bovenop hun aanstelling.

In Rosmalen geeft 15% van de starters aan dat zij gemiddeld 0,5-3 uur per week extra werkten. In Amersfoort geeft 9% aan dat dit zelfs meer dan 6 uur per week was.

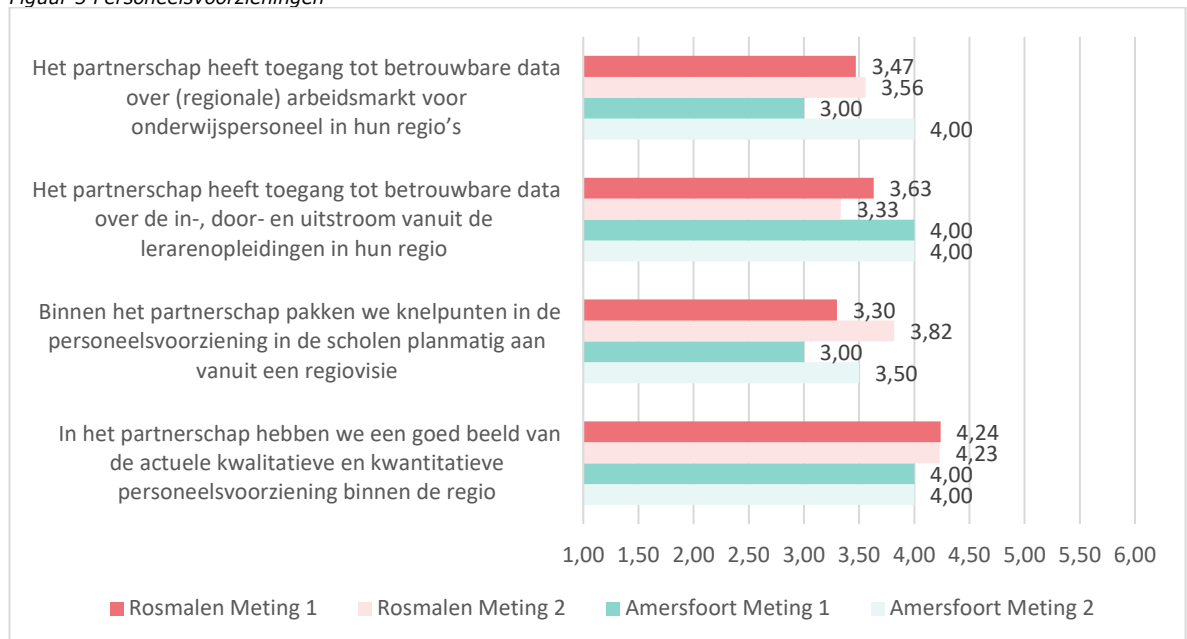
3.1.3 Personeelsvoorzieningen

Enquête

Aan de schoolleiders, bestuurders en staf van bestuur is gevraagd of er sprake is van een personeelstekort op de school/scholen. In Rosmalen is dat volgens meer dan de helft van de respondenten het geval (53%). In Amersfoort is dat zelfs 71%. In Rosmalen is het tekort in tweederde van de antwoorden <2 FTE en in een derde van de antwoorden ≥ 5 FTE. In Amersfoort is het tekort op scholen <2 FTE in 60% van de antwoorden, voor een vijfde van de antwoorden <2 FTE en voor een vijfde 2-4 FTE.

Vervolgens zijn er een aantal vragen gesteld over de personeelsvoorzieningen over de scholen. Figuur 5 toont de antwoorden. Respondenten konden antwoorden op een schaal van 1 (helemaal niet van toepassing) tot 6 (zeer sterk van toepassing). Op de vragen of er in de partnerschappen toegang is tot betrouwbare data over de arbeidsmarkt of lerarenopleiding wordt er bij beide pilots niet heel hoog gescoord: met scores tussen de 3 en 4 geven respondenten aan daar enigszins tot tamelijk sprake van is. Op de vraag of knelpunten planmatig en vanuit een regiovisie worden aangepakt wordt ook niet hoog gescoord, maar er is wel een positieve ontwikkeling zichtbaar tussen meting 1 en 2 bij beide pilots. De pilots scoren op de laatste vraag over 'het hebben van een goed beeld van de personeelsvoorzieningen in de regio' wat hoger dan op de andere vragen, maar er is nog ruimte voor groei.

Figuur 5 Personeelsvoorzieningen



Rosmalen: M1: n = 20; M2: n = 11. Amersfoort: M1: n = 2; M2: n = 6.

Antwoorden open vragen

In de open vragen is uitgevraagd aan starters, die op verzoek extra uren maken, waaraan zij deze uren hebben besteed. Het gaat met name om uren voor invallen, bijvoorbeeld door een groep over te nemen van een zieke collega. Daarnaast hebben de starters uren besteed aan aanvullende activiteiten (schoolkamp, koningsspelen, feestdagen) of aan deelname aan werkgroepen (bijvoorbeeld over ICT, taal of rekenen). Ook wordt genoemd dat extra uren gemaakt moesten worden voor primaire taken als lesvoorbereiding, administratie of oudergesprekken.

Aan de schoolleiding is gevraagd aan welk type personeel zij behoefte had en welke competenties zij miste in de school. Schoolleiders gaven alleen aan dat ze behoefte hadden aan leerkrachten, in het bijzonder aan jonge leerkrachten van de pabo'. Andere categorieën personeel werden niet genoemd, zoals onderwijsassistenten. Op de vraag over aan welke specifieke competenties was werd niet eenduidig geantwoord: de respondenten benoemden uiteenlopende pedagogisch-didactische competenties.

3.2 Leer- en begeleidingsbehoeften van starters

3.2.1 Behoeft inhoudelijke thema's

Enquête

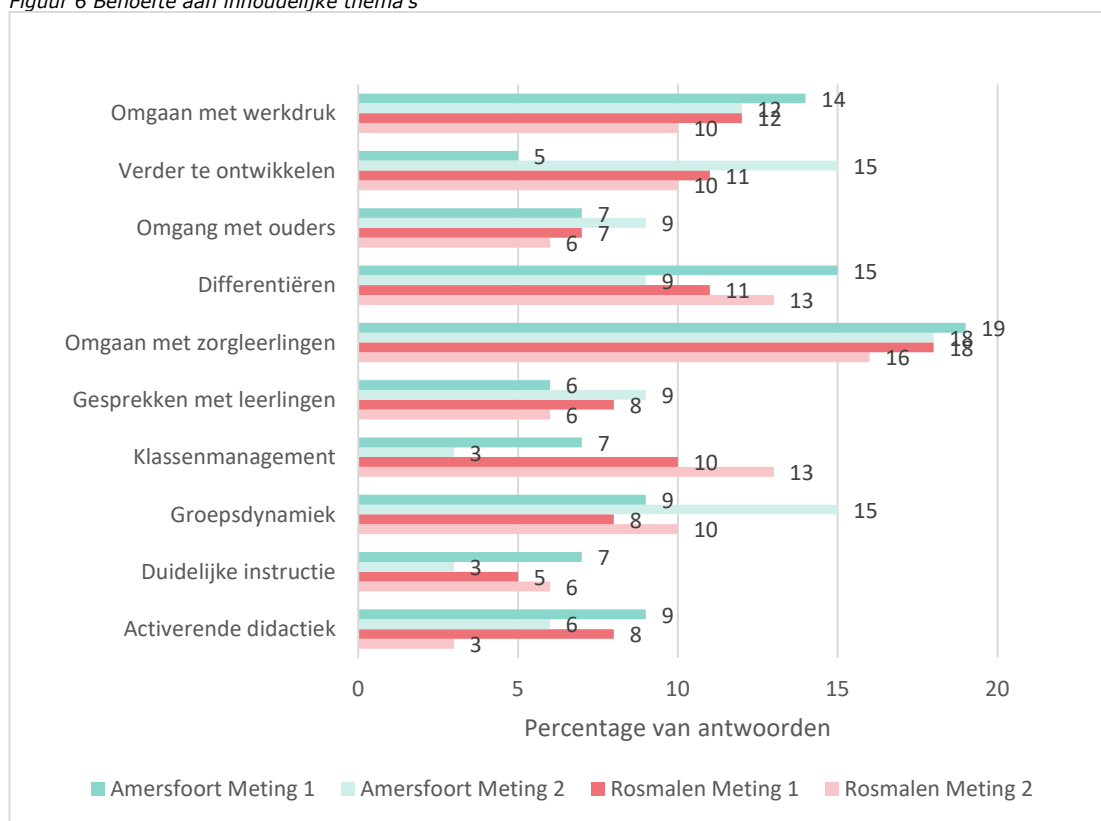
In de enquête konden starters aangeven aan welke inhoudelijke thema's zij behoefte hebben. Zij konden daarbij meerdere antwoorden aankruisen. Figuur 6 toont de resultaten voor de twee pilots tijdens beide metingen. De x-as laat hoe vaak (percentage) het thema is aangevinkt.

Het valt op dat starters bij beide metingen het meest behoefte hebben aan de thema's 'omgaan met zorgleerlingen' en 'differentiëren'. Deze thema's scoren bij beide pilots het

hoogst, al neemt bij meting 2 de behoefte af. Ook kennis over 'omgaan met werkdruk' is een belangrijk thema belangrijk voor starters.

In Rosmalen hebben starters daarnaast behoefte aan kennis over 'klassenmanagement' en in Amersfoort aan kennis over mogelijkheden om 'zich verder te ontwikkelen' en 'groepsdynamiek'.

Figuur 6 Behoefte aan inhoudelijke thema's



Rosmalen: M1: n = 43; M2: n = 11. Amersfoort: M1: n = 26; M2: n = 14.

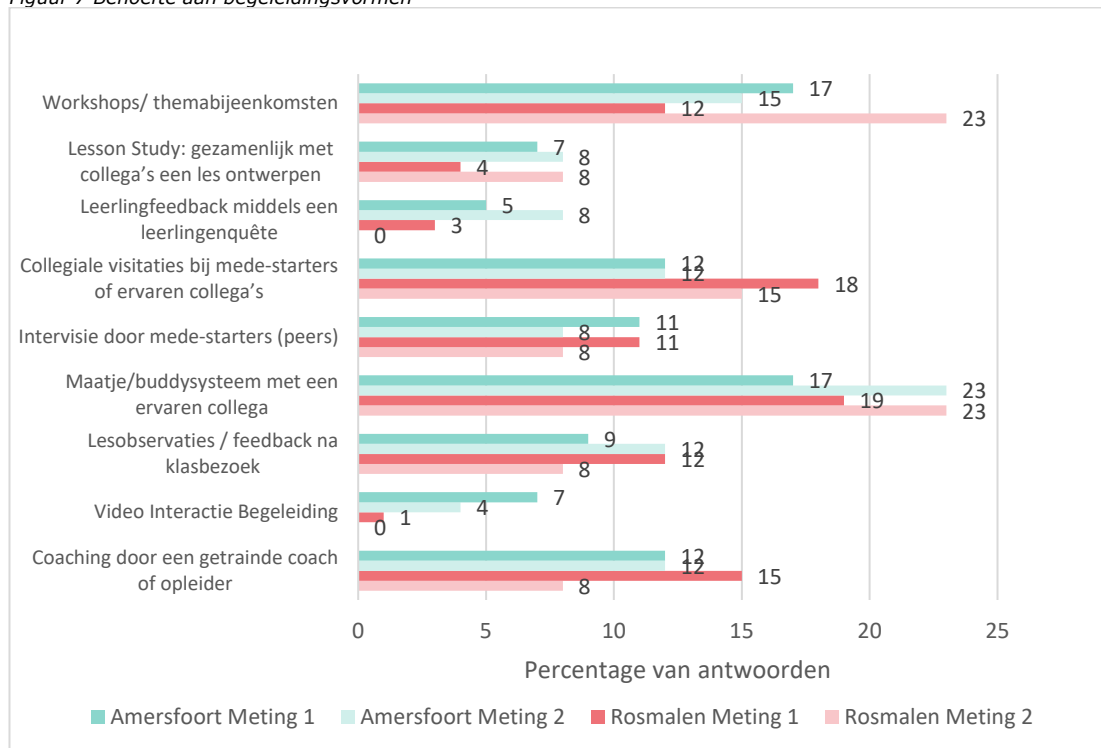
3.2.2 Behoefte begeleidingsvormen

Enquête

Via de enquête konden starters tevens hun begeleidingsbehoeften kenbaar maken. In figuur 7 zijn de resultaten gegeven. Per begeleidingsvorm is het percentage van het totaal aantal antwoorden gegeven. De figuur toont dat starters bij beide metingen het meest behoefte hebben aan een buddysysteem en workshops/ themabijeenkomsten. Collegiale visitatie en coaching komen op de tweede plaats. Bij Rosmalen is te zien dat de behoefte aan coaching bij de tweede meting sterk is afgenomen, terwijl bij Amersfoort is een stijgende behoefte aan lesobservaties waarneembaar is, sinds de eerste meting. Vormen die het laagste scores zijn video-interactiebegeleiding; leerlingfeedback en lesson-study¹⁰.

¹⁰ Lesson-study is een vorm van teamleren. Het is een methodiek waarbij een groep leraren gezamenlijk een les ontwerpt en vervolgens in de praktijk toetst in hoeverre de lesinhoud en de gebruikte werkvormen het leren van de leerlingen bevorderen.

Figuur 7 Behoeftte aan begeleidingsvormen



Rosmalen: M1: n = 43; M2: n = 11. Amersfoort: M1: n = 26; M2: n = 14.

Groepsgesprekken en antwoorden open vragen

Starters van beide pilots geven in beide metingen aan behoefte te hebben aan een maatje of buddy. Ook in een open vraag over begeleidingsbehoefte uit de enquête geven verschillende starters aan dat zij behoefte hebben aan een buddy/maatje en intervisie met peers. Collegiale visitaties worden bij meting 1 ook genoemd, maar niet bij meting 2. Mogelijk komt dit doordat collegiale visitaties de norm zijn geworden binnen de school en starters dit niet zien als onderdeel van het inductiearrangement, maar iets dat hoort bij de werkwijze van hun school.

3.3 Kenmerken inductiearrangementen

Uit de onderzoeksliteratuur zijn vier pijlers van effectieve inductietrajecten bekend (zie hoofdstuk 2). Deze betreffen:

- Werkdrukreductie
- Schoolenculturatie
- Activiteiten gericht op zelfontplooiing
- Planmatige focus op professionalisering

Behalve begeleiding die zich focust op bovenstaande vier speerpunten, zijn zowel de kwalitatieve als kwantitatieve aspecten van de begeleiding van belang. Het gaat hierom de kwaliteit van de relatie met de coach en buddy's, maar ook het aantal uren dat wordt besteed aan begeleiding.

Daarnaast zijn bij het ontwerp van belang:

- Vraaggerichtheid

- Aansluitendheid
- Co-creatie, multiperspectiviteit en rolduidelijkheid

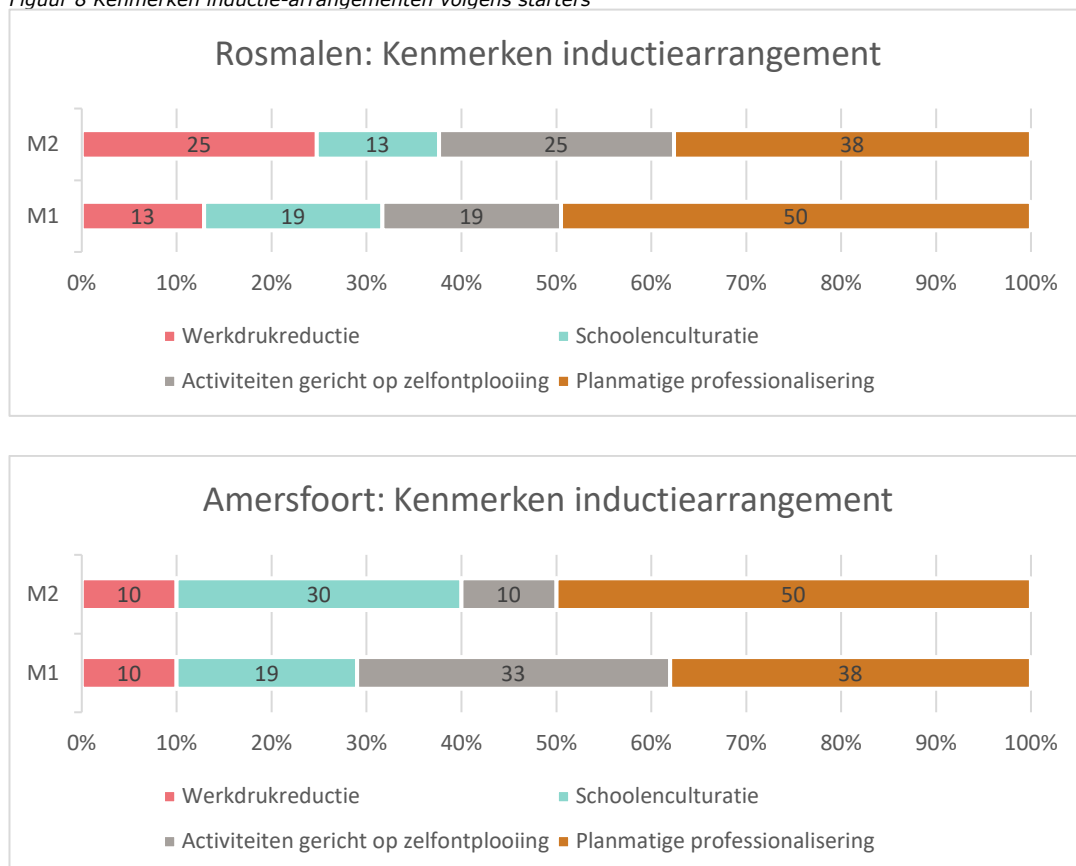
Via de vragenlijst en groeps gesprekken is in kaart gebracht in welke mate bovengenoemde kenmerken in de twee pilots uit de verf komen. We geven hierna een toelichting.

3.3.1 Pijlers van effectieve inductie

Enquête

De starters konden in de vragenlijst aanvinken welke pijlers zij herkennen in hun eigen inductiearrangement. De grafieken in Figuur 8 tonen de percentages van het totaal aantal antwoorden. Hieruit blijkt dat planmatigheid het meeste wordt herkend. Er zijn verschuivingen over de tijd te zien. In Rosmalen wordt bij meting 1 voornamelijk de planmatigheid herkend, maar bij meting 2 ook in grotere mate de werkdrukreductie en activiteiten gericht op zelfontplooiing. In Amersfoort wordt juist bij meting 2 de planmatigheid meer herkend dan in meting 1, maar de activiteiten gericht op zelfontplooiing minder. Schoolenculturatie (activiteiten die erop gericht zijn dat starters vertrouwd raken met de schoolorganisatie/-cultuur) wordt in Amersfoort bij meting 2 meer herkend.

Figuur 8 Kenmerken inductie-arrangementen volgens starters



Rosmalen: M1: n = 43; M2: n = 11. Amersfoort: M1: n = 26; M2: n = 14.

Groepsgesprekken

Wat betreft **werkdrukreductie** is er een duidelijke ontwikkeling geweest in Rosmalen: waar starters eerst aangaven dat zij vanuit het inductiearrangement weinig aandacht ervaarden voor het verminderen van werkdruk, geven starters tijdens de tweede meting aan dat zij weten dat zij minder uren verzorgen dan hun ervaren collega's. In Amersfoort lijkt deze bewustwording niet of minder plaatsgevonden te hebben. Starters geven bij beide metingen en pilots aan dat ze de taken niet binnen de werkzame uren afkrijgen, waardoor ze regelmatig moeten overwerken, ook al dringt hun leidinggevende erop aan op tijd naar huis te gaan. Een starter zegt hierover:

"Maar het is ook wel ingewikkeld, want daarin wordt het advies wel gegeven van ja, ga je lekker naar huis, enzovoorts. Dus daar is wel aandacht aan besteed in die zin. En tegelijkertijd moet je het bolwerken. Je kan ook niet altijd dingen laten liggen, of iets blijft in je hoofd rondzingen." (starter Amersfoort, meting 2)

Starters kunnen de werkdruk ook relativeren en geven aan dat dat ze verwachten dat met de jaren de druk die de 'nieuwigheid' met zich mee brengt ook zal verminderen:

"De eerste 3 jaar zal het heel zwaar zijn, omdat je elke les nog moet voorbereiden en na 3 jaar gaat het veel beter." (starter Amersfoort, meting 2)

Starters geven aan de pijler **schoolenculturatie** te herkennen, al lijkt het te verschillen per school (binnen dezelfde pilot) in hoeverre hier aandacht aan wordt besteed. Zo geeft een starter aan dat op diens kleine school de schoolenculturatie meer informeel plaatsvindt en dat er geen aparte bijeenkomsten georganiseerd worden om de school en de collega's te leren kennen. Starters geven bij meting 1 aan dat ze het prettig vinden als de informatie niet allemaal in één sessie wordt gegeven, maar parallel loopt aan de schoolkalender (bijvoorbeeld informatie over oudergesprekken pas op het moment dat die gaan plaatsvinden).

Zowel bij meting 1 als 2 geven starters van beide pilots aan dat er veel activiteiten worden georganiseerd rondom **zelfontplooiing**. In de paragraaf over begeleiding (3.3.4) worden deze bovenschoolse bijeenkomsten en workshops besproken. Vergeleken met meting 1 lijkt er wel een ontwikkeling te hebben plaatsgevonden: destijds waren er enkele starters niet op de hoogte van bovenschoolse activiteiten, waar dat bij meting 2 wel het geval is. Eén starter met een ALPO-achtergrond geeft aan dat zij meer verdiepende activiteiten wenst. In overleg met haar school is besloten dat zij een master gaat volgen. De mate waarin starters gestimuleerd worden lijkt ook af te hangen van een leercultuur binnen een school. Bij sommige scholen is een sterke leer- en ontwikkelcultuur aanwezig en worden alle leerkrachten gestimuleerd om activiteiten te volgen ten behoeve van zelfontplooiing:

"De activiteiten gericht op zelfontplooiing worden bij ons op school erg gestimuleerd. Dat zie ik niet alleen bij de starters, maar ook bij andere collega's." (starter Rosmalen, meting 2)

Wat betreft **planmatige focus op professionalisering** is er een positieve trend te zien tussen meting 1 en 2. Er waren enkele starters bij meting 1 die helemaal geen beeld hadden bij het inductiearrangement, terwijl bij meting 2 alle geïnterviewde starters activiteiten herkenden.

"Het planmatige professionalisering herken ik. Op school heb ik een traject dat gaat over differentiëren wat planmatig is van opzet. Samen met mijn coach plan ik

meteen de volgende activiteit en bijeenkomsten. Dat planmatige zie ik heel erg terug.” (starter Rosmalen, meting 2)

Een directeur van de pilot in Rosmalen geeft ook aan dat planmatige aspect van de inductiearrangementen het afgelopen jaar sterk is ontwikkeld:

Ik herken die verschuiving. Dat planmatige. Ik denk dat het traject voor de starter bij ons heel duidelijk neer is gezet.” (directeur Rosmalen, meting 2)

In Amersfoort wordt de planmatigheid van het traject geborgd in Kwaliteitskaarten (Vignet 1)

Vignet 1: Kwaliteitskaarten (Amersfoort)

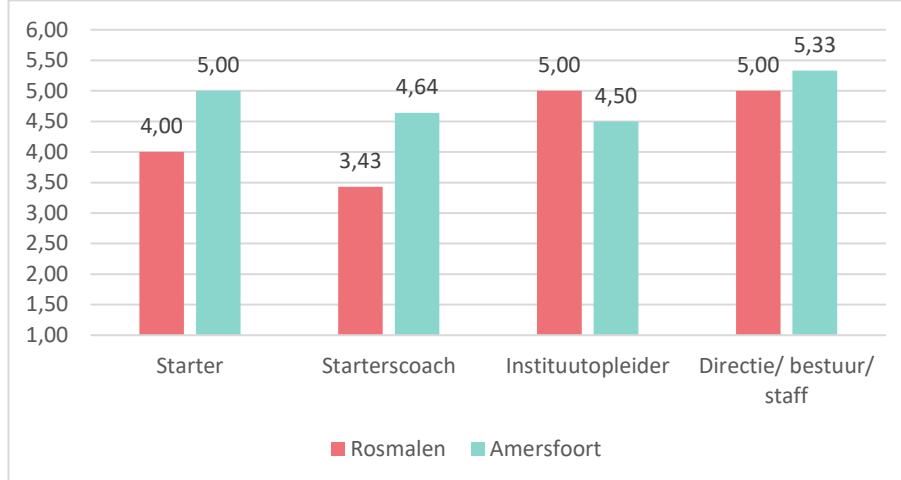
In Amersfoort wordt gebruik gemaakt van Kwaliteitskaarten om structuur te geven aan het inductiearrangement. Op verschillende momenten in het jaar kunnen starters deze kaarten raadplegen en zich inlezen over op dat moment relevante informatie. De kwaliteitskaarten gaan over hoe zaken in de school zijn geregeld (kwaliteitskaart ontruiming), specifieke leerlingpopulaties (kwaliteitskaart Plusklas), vakinhoudelijke thema’s (kwaliteitskaart taal en spelling), momenten in het jaar (kwaliteitskaart rapport- en oudergesprekken), enzovoort.

3.3.2 Beoordeling ontwikkeling starter

Enquête

In het kader van de pijler ‘planmatige focus op professionalisering’ is gevraagd of beoordeling van de ontwikkeling van de starter gebeurt volgens een duidelijke standaard. Figuur 9 toont de resultaten bij meting 2. In Rosmalen is te zien dat de percepties nogal uiteen lopen ten aanzien van dit kenmerk. De starters en met name de coaches vinden dit kenmerk aanzienlijk minder aan de orde dan de instituutopleider en directie, die verder afstaan van het primaire proces. In Amersfoort zijn de geledingen het er meer over eens dat er beoordeeld wordt via een duidelijke standaard.

Figuur 9 De beoordeling van professionele ontwikkeling gebeurt via een duidelijke standaard/ criteria (bijv. ICALT)



Rosmalen M2: n = 19. Amersfoort: M2: n = 30.

Groepsgesprekken

Uit de groepsgesprekken blijkt bij meting 1 dat er bij de beoordeling van de ontwikkeling van starters weinig expliciet gebruik wordt gemaakt van vastgestelde beoordelingscriteria. Sommige scholen gebruiken wel terugkerende instrumenten/ kijkwijzers bij de beoordeling. Coaches en directie geven aan dat het gebruik van vastgestelde criteria wel zou helpen, enerzijds omdat de starter dan beter richting kan geven aan de eigen ontwikkeling, anderzijds dat ze hun eigen ontwikkeling dan beter kunnen doorgronden. Ook ervaren starters dan meer dat zij een positieve ontwikkeling doormaken. Hier zijn ze zich soms namelijk niet van bewust. Binnen de pilots zijn er ten tijde van meting 2 wel verschillende instrumenten ontwikkeld om de ontwikkeling van de starters in kaart te brengen. Starters bij beide pilots gaven bij meting 1 aan dat zij hun ontwikkeling moesten bijhouden aan de hand van een portfolio, maar dat dit ontzettend tijdrovend was. Bij meting 2 blijkt dat de meeste scholen het portfolio niet meer gebruiken, maar zijn overgestapt naar een ander instrument.

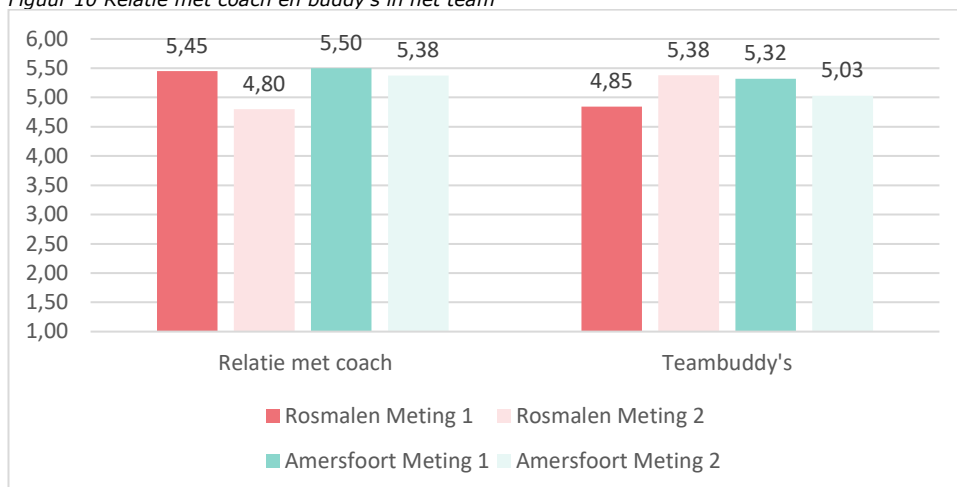
3.3.3 Begeleiding: relatie met coach en teambuddy's

Enquête

Het hebben van een coach (die in de klas meekijkt met de starter, of een coach die bovenscholts intervisie/inhoudelijke bijeenkomsten organiseert, met de collega-starters; de *peers*) is van belang voor een effectief inductietraject. Via de vragenlijst is nagegaan hoe de starters de relatie met de coach waarden. Een voorbeelditem van de schaal Relatie met coach is 'Ik voel mij veilig bij mijn coach'. Ook de directe collega's in het team zijn een factor van belang in de inductiefase, in die zin dat ze een buddyrol kunnen vervullen en ervoor zorgen dat de starter zich welkom voelt in het team. In de vragenlijst is dit kenmerk uitgevraagd middels de schaal Teambuddy's met items als 'Ik kan bij mijn collega's terecht met vragen en hulp'.

Figuur 10 toont de waardering van de starters voor deze kenmerken. Te zien is dat Teambuddy's en Relatie met coach bij beide metingen hoog scoren. In Rosmalen is het kenmerk Teambuddy's versterkt bij de tweede meting, aldus de starters. Als het gaat om de Relatie met de coach zien we juist een wat lagere waardering bij de tweede meting, met name in Rosmalen.

Figuur 10 Relatie met coach en buddy's in het team



Rosmalen: M1: n = 29; M2: n = 17. Amersfoort: M1: n = 18; M2: n = 6.

Groepsgesprekken

In de regel spreken de starters bij beide pilots zeer waarderen over de coach. Alle starters in de gesprekken bij beide metingen noemen de coach als hetgeen dat zij het meest waarderen binnen het inductiearrangement. Zo zegt een starter:

"Waar ik het meest aan heb is de coach. Daar kun je altijd op terugvallen. Als je de coach nodig hebt is die er gewoon. Voor mij is het een vertrouwenspersoon. Je appt en je krijgt binnen een dag antwoord. Gewoon echt heel relaxed. Maar dat heb ik ook met mijn buddy op school. Doordat iemand met je meekijkt – in plaats van dat je in je eentje opereert – ben je zelf gewoon heel bewust van je leerproces. En dat kan dan een coach zijn, maar ook je directeur of je buddy of iemand anders die in het onderwijs zit." starter Rosmalen, meting 2)

De coach wordt vaak bovenschools geregeld. Starters geven aan dat zij het fijn vinden dat de coach een 'onafhankelijk' persoon is die niet aan hun eigen school of directeur is verbonden, omdat ze daardoor het gevoel hebben vrijuit vragen te kunnen stellen zonder dat iemand hen beoordeeld.

Respondenten geven ook aan dat wanneer de starter in een hecht team belandt, de rol van de coach ook minder van belang is en dat anderen deze rol kunnen overnemen:

"Die relatie met die coach wordt daardoor iets minder belangrijk, omdat er ook andere collega's met coachende vaardigheden zijn, die dan wel niet de titel coach hebben, maar wel die vaardigheden hebben. Die ook even binnenlopen in de klas. Of in een leerteamoverleg zorgen dat er aandacht is voor intervisie. Dus de relatie met de coach is bij de start van groter belang dan na verloop van tijd." (schoolleider Rosmalen, meting 2)

Starters geven aan veel profijt te hebben van een prettig team waarin zij gemakkelijk landen. Als een school een open cultuur heeft, durven starters bij een collega snel een korte vraag te stellen of te sparren over een situatie. De rol van buddy is niet altijd even formeel geregeld. Soms wordt de starter aan de buddy gekoppeld aan het begin van het inductiearrangement, maar bij andere starters is de buddy een ervaren collega waar de starter het goed mee kan vinden, of een leidinggevende. Wanneer starters een goede relatie hebben met de duo- of parallelleerkracht die in dezelfde klas/bouw werken, kunnen ze ook samen lessen voorbereiden en over thema's sparren. Hierdoor delen zij de verantwoordelijkheid en voelen zij zich niet alleen. Behalve voor de 'dagelijkse vragen' geven starters ook aan behoefte te hebben aan ondersteuning voor specifieke, moeilijke situaties. Een aantal starters beschrijft dat wanneer zij een moeilijke situatie hadden, bijvoorbeeld een vervelend oudergesprek, een ervaren collega of leidinggevende insprong om bijvoorbeeld samen het gesprek voor te bereiden of te voeren. Soms wordt dit proactief door leidinggevendenden voorgesteld, zonder dat de starter daarom hoefde te vragen.

"Toen ik net begon werd ik zo hartelijk ontvangen. Het was echt duidelijk dat het team uitstraalde dat ik welkom was. Ik merkte dat ik veel aan het team kon vragen. Dat ik daarbij veel hulp kreeg." (starter zij-instroom Rosmalen, meting 2)

"Het is gewoon een hecht team waar je bij mag horen. Dat heeft vooral bijgedragen aan mijn ontwikkeling. Er zijn veel mensen waaraan je feedback kunt vragen. Ook collega's kan ik vragen: goh, kan je een uurtje komen kijken. De sfeer is gewoon heel open." (starter zij-instroom Rosmalen, meting 2)

Een belangrijk aspect van de begeleiding is volgens de starters dat er iemand af en toe meekijkt in de klas. Dit kan de coach zijn, maar ook de buddy, een collega of een leidinggevende. Wanneer een ervaren collega meekijkt en de dingen benoemt die al goed gaat, en tips geeft waar nodig, groeit het zelfvertrouwen van de starter en wordt die zich bewust van zijn/haar ontwikkeling

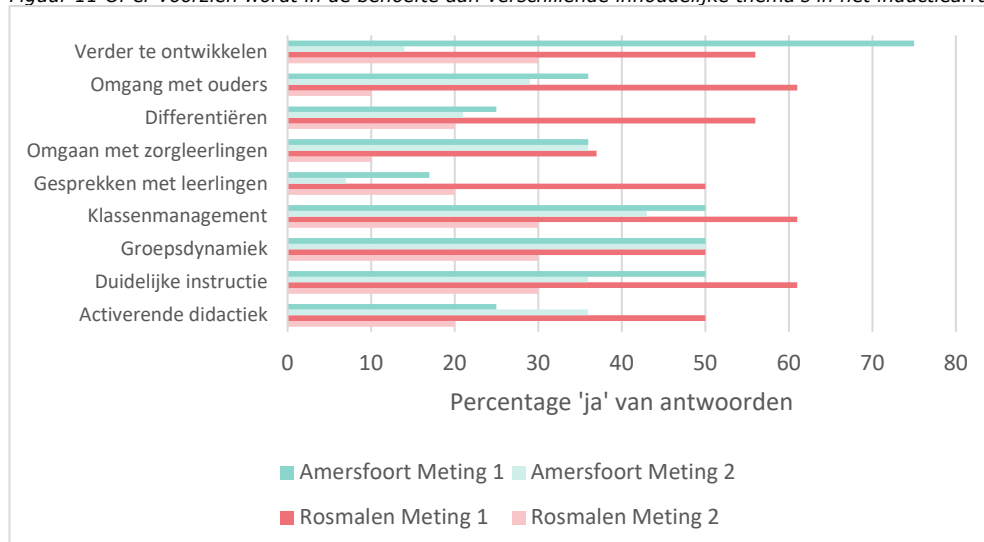
"Ik vond het heel waardevol dat er iemand in de klas kwam kijken. Dat er niet alleen oog was voor de verhalen of filmpjes die ik maakte. Maar gewoon echt iemand in de klas die ook de kleine dingen zag, die ik zelf niet zo door had omdat ik in het begin vooral bezig was met die klas." (starter zij-instroom Rosmalen, meting 2)

3.3.4 Begeleiding nader bekeken (inhoud, vorm en tijd)

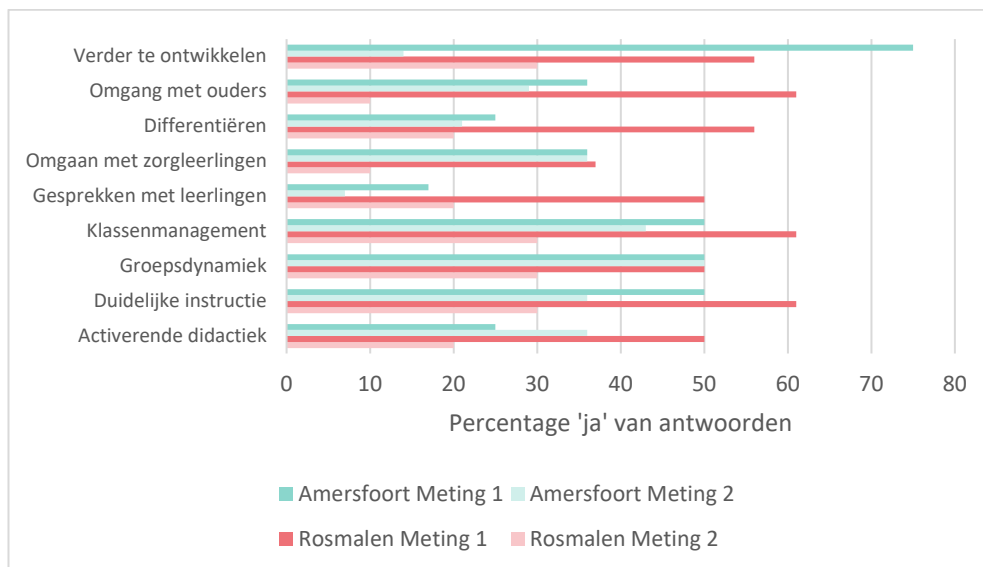
Enquête: inhoud begeleiding

Aan de starters is gevraagd of zij voldoende worden voorzien in hun behoefte aan verschillende inhoudelijke thema's in het inductiearrangement. In Figuur 11 is te zien dat de starters in Amersfoort over het algemeen wat lager scoren dan de starters in Rosmalen: zij hebben het gevoel minder in hun behoefte qua inhoudelijke thema's voorzien te worden. Ook lijkt er een daling plaats te vinden tussen meting 1 en 2, maar door het verschil in wijze van antwoorden bij vragenlijst 1 en 2 kan deze daling niet sec geïnterpreteerd worden.¹¹ Wel is het mogelijk te kijken naar de patronen tussen de verschillende thema's. Scores zijn over het algemeen lager voor de thema's omgaan met zorgleerlingen (Rosmalen) en gesprekken met leerlingen en differentiëren (Amersfoort). Hierin worden starters dus niet voldoende voorzien in hun behoefte. Daarentegen worden starters in beide pilots wel voorzien in hun behoefte aan thema's als duidelijke instructie, klassenmanagement en groepsdynamiek.

Figuur 11 Of er voorzien wordt in de behoefte aan verschillende inhoudelijke thema's in het inductiearrangement



¹¹ Dit is bij meting 1 en 2 verschillend uitgevraagd. Waar bij meting 1 starters voor elk thema aangaven of ze voor elk thema onvoldoende, precies goed of voldoende voorzien werden in hun behoefte, kruisten ze bij meting 2 aan voor welke thema's er in hun behoefte voorzien werd. In de analyse is de data van meting 1 gehercodeerd waarbij antwoorden als 'precies goed' en 'voldoende aandacht' werden gehercodeerd naar 'ja, ik word voorzien in mijn behoefte'. Door dit verschil in antwoordwijze kunnen de scores tussen meting 1 en 2 niet direct vergeleken worden.



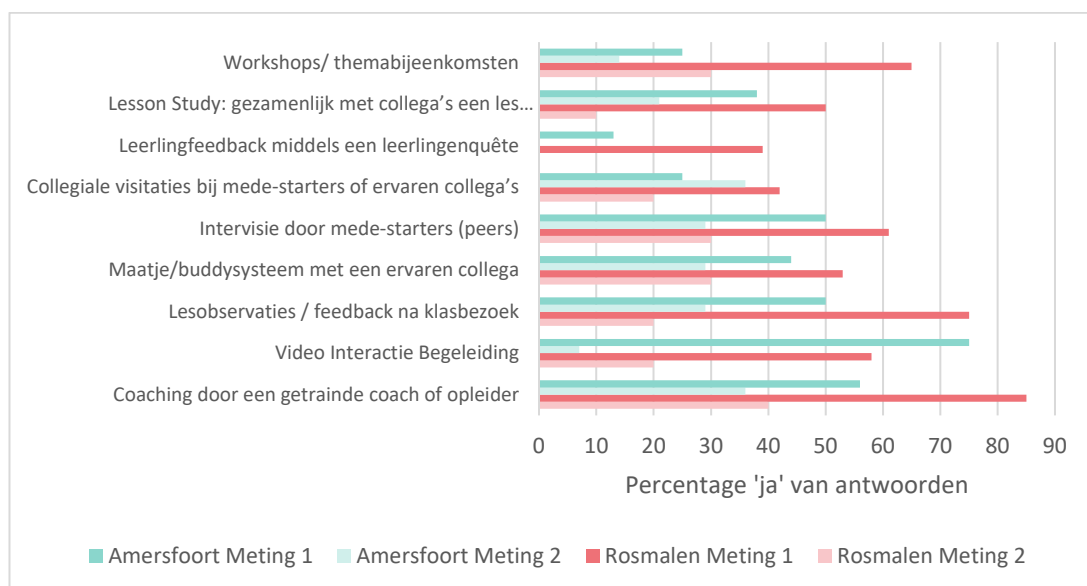
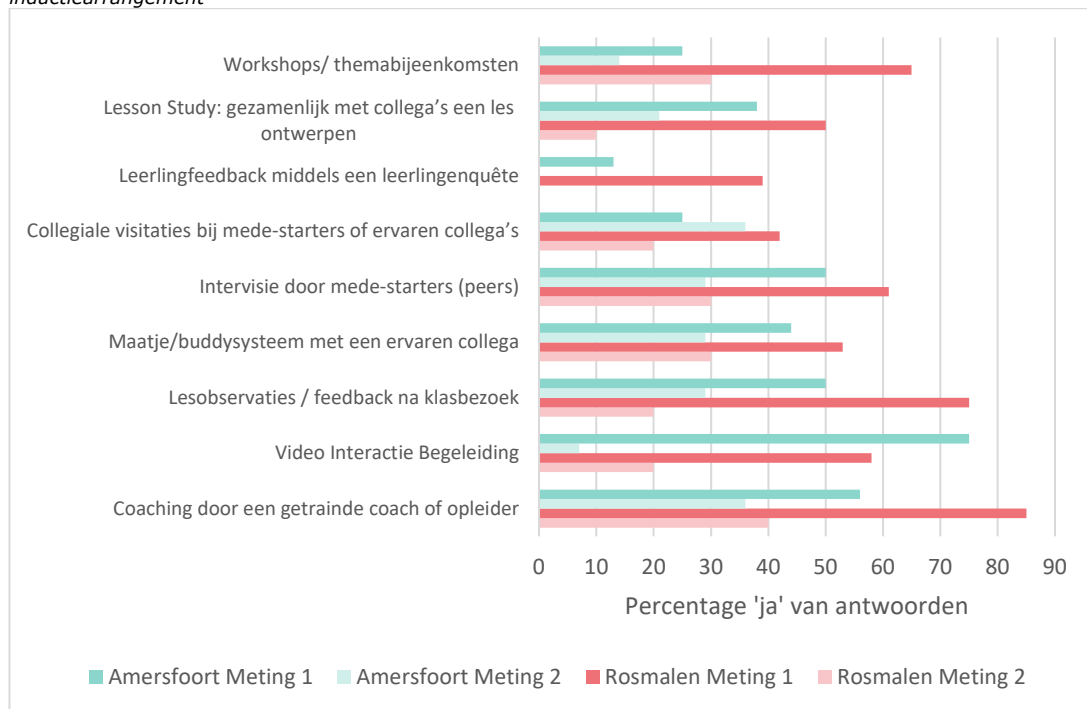
Rosmalen: M1: n = 43; M2: n = 11. Amersfoort: M1: n = 26; M2: n = 14.

Enquête: begeleidingsvormen

Aan de starters is gevraagd of zij voldoende voorzien worden in hun behoefte aan verschillende begeleidingsvormen¹². Zie figuur 12. Ook hier scoren de starters uit Amersfoort wat lager dan de starters in Rosmalen, zij worden dus minder voorzien in hun behoeften. De begeleidingsvormen coaching, lesobservaties, en intervisie met peers scoren bij beide pilots het hoogst. In Amersfoort is er ook voldoende voorzien in de behoefte aan video-interactiebegeleiding en in Rosmalen aan workshops en themabijeenkomsten. Laag scoren de begeleidingsvormen leerlingfeedback, collegiale visitaties en lesson studies. In Amersfoort scoren ook de workshops en themabijeenkomsten laag.

¹² Ook bij deze vraag was de manier van antwoorden verschillend voor meting 1 en 2 (zie vorige voetnoot), waardoor

Figuur 12 Of er wordt voorzien in de behoefte aan verschillende begeleidingsvormen in het inductiearrangement

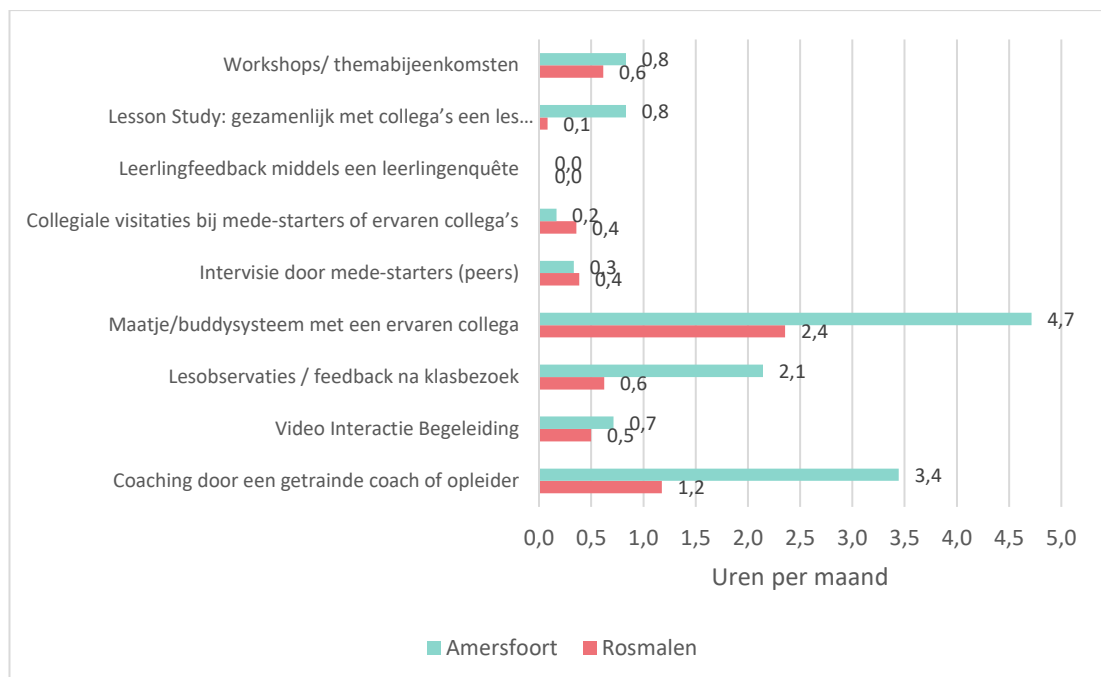
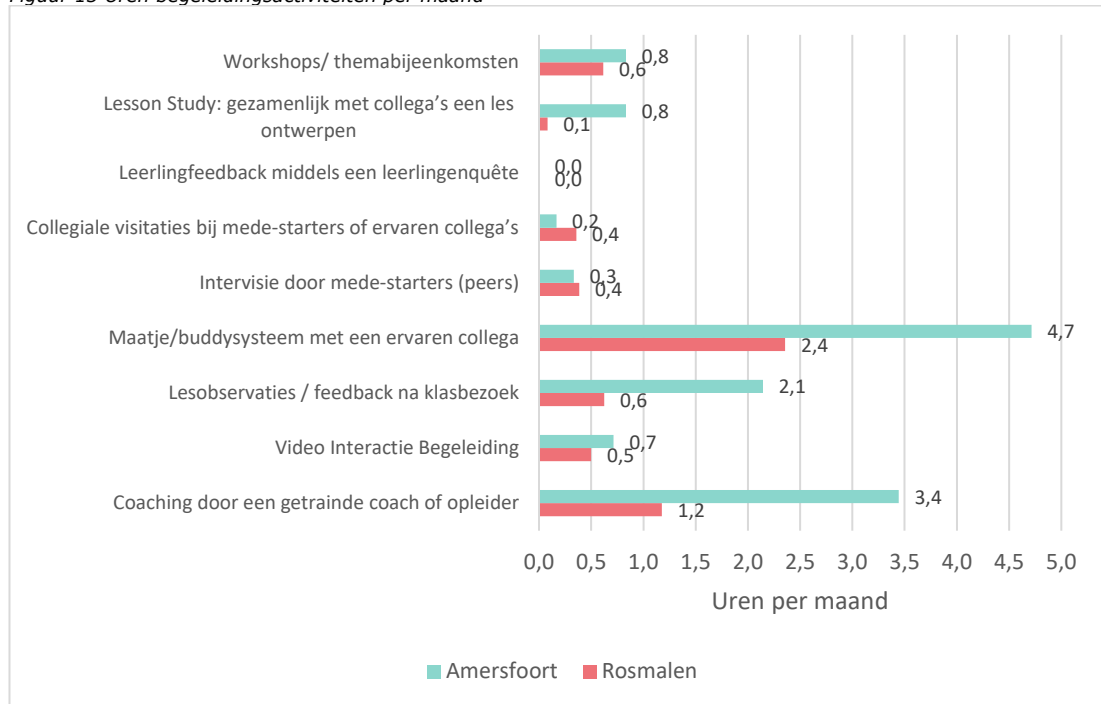


Rosmalen: M1: n = 43; M2: n = 11. Amersfoort: M1: n = 26; M2: n = 14.

Enquête: begeleidingstijd

Als laatste is gevraagd in meting 1 hoeveel uren de starters maandelijks kwijt zijn aan de verschillende begeleidingsactiviteiten. Zie Figuur 13. Gemiddeld gaat het om 6,2 uur per maand in Rosmalen en 13 uur per maand in Amersfoort. Starters geven aan dat aan begeleiding door een maatje/ buddy (M = 2,35-4,71 uur per maand) of coach (M = 1,18-3,44 uur per maand) de meeste tijd wordt besteed. Opvallend is dat de starters uit Amersfoort meer begeleidingsuren opgeven dan de starters in Rosmalen, terwijl zij lager scoorden op de vragen of er genoeg aandacht was voor de verschillende begeleidingsvormen.

Figuur 13 Uren begeleidingsactiviteiten per maand



Rosmalen: M1: n = 43. Amersfoort: M1: n = 26

Groepsgesprekken

In de groepsgesprekken is gevraagd hoe de starters de verschillende begeleidingsvormen ervaren. Een belangrijke activiteit zijn de bovenschoolse bijeenkomsten die specifiek voor starters zijn georganiseerd. Hier kunnen starters hun medestarters van andere scholen (peers) ontmoeten. Deze bijeenkomsten zijn meestal voor starters in het eerste jaar verplicht. Soms hebben de bijeenkomsten de vorm van een inhoudelijke workshops (Vignet 2). Veel van deze bijeenkomsten hebben een aspect van intervisie:

"Bij ons is het eigenlijk altijd een intervisie. Dus iedereen moet een casus meenemen en die moet je dan kort pitchen binnen een minuut en dan stemmen we op de casus die we het meest interessant vinden, die gaan we dan bespreken. En dat kan de ene keer over een situatie met een kind zijn, maar het kan gaan over een situatie in een team. De laatste keer ging het bijvoorbeeld over werkdruk." (starter Rosmalen, meting 2)

Vignet 2: Startersbijeenkomsten (Amersfoort)

In Amersfoort worden voor starters thematische bijeenkomsten gehouden. In de workshops wordt informatie gegeven. Er worden ervaringen gedeeld, praktische tips en literatuurtips gegeven. Ook wordt er geoefend. Thema's zijn vraaggericht en sluiten aan bij ontwerpen waar veel starters op dat moment meer over willen weten. Voorbeelden van thema's zijn: groepsdynamica, klassenmanagement en oudergesprekken.

De meeste starters die geïnterviewd zijn, vinden de bijeenkomsten voor starters nuttig, omdat ze nieuwe ideeën opdoen om met ingebrachte problemen om te gaan, of hun zelfvertrouwen groeit als ze horen dat andere starters dezelfde problemen ervaren en als ze elkaar tips kunnen geven. Er is ook een kleine groep die de bijeenkomsten niet echt nuttig vindt. Deze groep bestaat uit drie starters van de pilot uit Amersfoort. Zij geven aan bij meting 1 dat zij de situaties die andere starters inbrengen niet herkennen. Dit groepje starters geeft les aan een 'kansrijke school' met een specifieke leerlingpopulatie. Vanwege deze specifieke leerlingpopulatie herkennen zij de problemen van andere starters onvoldoende.

Behalve bijeenkomsten voor starters, worden er in beide pilots ook verdiepende bijeenkomsten en workshops georganiseerd voor alle leerkrachten in de scholenstichtingen. Thema's worden aangedragen door coaches, leerkrachten of directie. Deze bijeenkomsten zijn niet verplicht:

"Maar dat is niet verplicht. Ik moet zeggen, ik ga er tot nu toe heel weinig heen. Maar dat komt ook gewoon omdat er als starter al zoveel op je afkomt. Ik heb zoiets van: dat komt wel wanneer ik helemaal gesetteld ben. En ja, daarom vind ik het fijn dat het niet verplicht is." (starter Rosmalen, meting 2)

Een knelpunt voor de bovenschoolse bijeenkomsten is de tijdsdruk die starters ervaren. Bij beide pilots noemen starters dat zij een bijeenkomst wel waarderen en nuttig vinden, maar dat vanwege de werkdruk zij het verplicht volgen van de bijeenkomsten als belastend ervaren, of dat zij, wanneer de bijeenkomsten niet verplicht zijn, ervoor kiezen niet te gaan. Hier is een ontwikkeling te zien: waar tijdens meting 1 bijeenkomsten meestal verplicht waren, zijn die bij meting 2 niet altijd verplicht of alleen voor eerstejaars starters.

"Aan de ene kant vind ik het wel nuttig, aan de andere kant wordt het vaak georganiseerd op dagen die die net niet helemaal uitkomen. In het midden van de week, na een drukke dag of net tijdens je portfoliogesprekken. Soms denk ik: oh, ik zou er wel heen willen en tegelijkertijd past het niet altijd in mijn agenda." (starter Amersfoort, meting 2)

"Maar soms denk ik wel: oké, deze startersbijeenkomst duurt twee uur. Ik had ook mijn rapporten kunnen schrijven in deze tijd." (starter Rosmalen, meting 2)

Wat betreft collegiale visitaties valt op dat starters bij beide pilots bij meting 1 aangeven dat zij dit erg waarderen, terwijl starters bij meting 2 deze begeleidingsvorm niet noemen in de gesprekken. Mogelijk komt dit doordat collegiale visitaties de norm zijn geworden binnen de school en starters dit niet zien als onderdeel van het inductiearrangement, maar iets dat hoort bij de werkwijze van hun school.

3.3.5 Vraaggerichtheid en aansluiting met opleiding

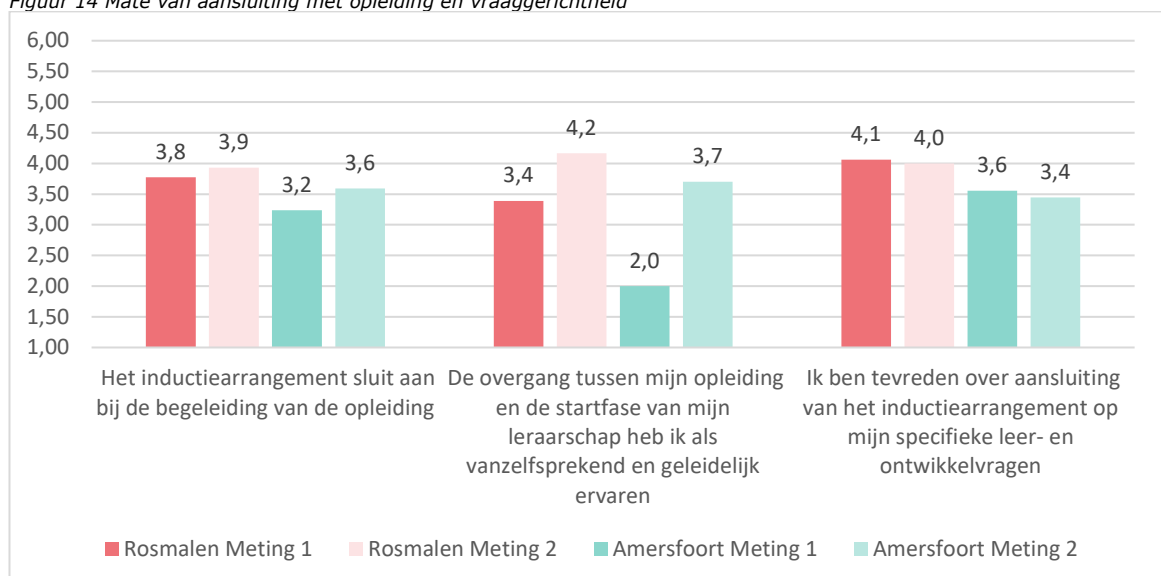
Enquête

Conform de aanbevelingen uit eerder onderzoek is het een belangrijke ambitie van de pilots dat de inductiearrangementen **vraaggericht** zijn (aansluiten op de specifieke leer-ontwikkelvragen van de starters) en als een **doorlopende begeleidingslijn met de lerarenopleiding** worden vormgegeven. We hebben de starters gevraagd in hoeverre zij deze beoogde kenmerken herkennen.

Wat betreft de aansluiting op de lerarenopleiding laat Figuur 14 in beide pilots een opgaande lijn te zien: bij meting 2 wordt dit kenmerk hoger gewaardeerd dan bij meting 1, zeker bij Amersfoort is het verschil groot. Toch is er ruimte voor verbetering. De scores schommelen immers bij de 2^e meting rond de 4, wat op een 6-punts schaal betekent dat het kenmerk 'tamelijk' van toepassing is.

Als het gaat om de vraaggerichtheid van de inductie-arrangementen is er in de figuur tussen de twee meetmomenten weinig ontwikkeling te zien. Rosmalen scoort wat hoger dan Amersfoort, al is het verschil klein. En ook hier geldt dat er ruimte is voor verbetering; de scores zitten tussen 3,4 (enigszins) en 4,1 (tamelijk).

Figuur 14 Mate van aansluiting met opleiding en vraaggerichtheid



Rosmalen: M1: n = 43; M2: n = 11. Amersfoort: M1: n = 26; M2: n = 14.

Groepsgesprekken en antwoorden open vragen

Wat betreft **vraaggerichtheid** geven geïnterviewden uit alle geledingen aan, zowel bij meting 1 als 2 en bij beide pilots, dat de inductiearrangementen vraaggericht worden ingericht. Dat houdt in dat in overleg de begeleidingsvormen en leerinhouden worden afgestemd op de behoefte van de starter. In Amersfoort zijn starters verplicht een vast aantal themabijeenkomsten te volgen. Ze mogen wel kiezen naar welke bijeenkomsten ze willen gaan, afhankelijk van hun eigen behoefte. In Rosmalen is dat niet meer verplicht tijdens meting 2, al geeft een starterscoach aan dat zij merken dat het aantal aanmeldingen voor deze bijeenkomsten hierdoor afneemt.

"Natuurlijk heb je een soort van basispakket voor starters dat verplicht is. Ja, dat is niet echt vraaggericht, want ik vraag niet om die bijeenkomsten, maar binnen mijn eigen traject is het wel vraaggericht ingevuld. Dus als we ergens mee aan de slag gaan of een gesprek hebben, dan vind ik het juist wel erg toegespitst op mijn behoeften." (starter Rosmalen, meting 2)

De coach is een standaard aspect binnen de inductiearrangementen, maar de invulling en daarmee intensiteit is ook afhankelijk van de behoefte van de starter. Sommige starters geven aan eens in de paar maanden een vast coachingsgesprek in te plannen, terwijl andere starters de voorkeur hebben om 'op afroep' de coach in te schakelen, bijvoorbeeld wanneer ze tegen iets aanlopen dat ze niet bij hun collega's of leidinggevende kwijt kunnen.

Binnen de pilots is gewerkt aan de verbetering van **aansluiting met de pabo-opleiding** door een coach in te zetten die zowel pabo-studenten begeleidt als starters. Dankzij deze rol kan de overgang tussen studie en eerste baan worden versoepeld door afgestudeerden te helpen een baan te zoeken binnen de stichting. Bijkomstig voordeel van deze maatregel is dat de stichting laatstejaars studenten aan zich weet te binden en zo actief bezig is met het verminderen van de lerarentekorten binnen de eigen stichting.

"Wat wij nu hebben gedaan is dat een collega-schoolopleider, die de studenten van de opleiding begeleidt, ook de eerste drie jaar van de starters begeleidt op een aantal scholen. Dat hebben we als pilot gedaan en dat was zeer groot succes. Voortaan is dat bij ons beleid, dat zo'n student helemaal wordt meegenomen tot en met de startfase aan toe." (directie Amersfoort, meting 2).

"Wat betreft de verbinding met de opleiding. We zijn inderdaad gestart met alle mensen die op de scholen een rol hebben in het opleiden van stagiaires, dat die ook een rol krijgen in het opleiden van starters. Dus dat die verbinding met de opleiding stevig wordt gelegd, dat je aansluit vanuit de inhoud. Vervolgens leer je de mensen kennen en beter weten waar zij behoefte aan hebben en dan kun je daar ook nog meer op inzoomen. Wij hebben basisschoolcoaches vanuit Partnerschap Opleiden in de School. Voor hen hebben we een soort vervolgtrainer-training ontwikkeld waarmee ze ook starterscoach konden worden. De inhoud van de training sluiten aan op dat startniveau. Daarvoor is een soort methodiek ontwikkeld. (directie Rosmalen, meting 2)

"Ik denk dat nu al meer tijdens de opleiding van studenten wordt geanticipeerd op een mogelijke een baan bij de aangesloten stichtingen. Die werken allemaal met elkaar samen. Ze zijn ook zichtbaar in het gebouw van de pabo met markten waarin ze zich presenteren en dat soort zaken. Dat is sterk toegenomen. En ja, die

stichtingen hebben een stapje voor in het vinden ook van nieuw personeel.” (directie Rosmalen, meting 2)

Behalve pabo-studenten zijn er natuurlijk ook andere routes naar het docentschap. Voor bijvoorbeeld zij-instromers is de doorlopende lijn vanuit hun opleiding minder duidelijk. Zo benoemen meerdere zij-instromers dat de opleiding en de praktijk 'losse eilandjes' zijn, terwijl zij als groep wel bepaalde type vragen hebben en begeleiding nodig hebben.

“Soms zijn het net losse eilandjes: opleiding en school. Ik denk dat als die meer samenkomen, je als starter er veel makkelijker doorheen komt. Ja, ik ervaar dat ik overdag op een ander een eilandje werk dan dinsdagavond op de opleiding, dat is weer een ander eilandje voor mijn gevoel. Toen dacht ik: als je die samenvoegt, kun je er veel meer uit halen. Als de opleiding weet: wat speelt er op je werk, waar loop je tegenaan? Hoe kunnen we daarop inspelen? Want ik ervaar ook wel dat de meeste mensen in zo'n zij-instroomklas tegen dezelfde casussen aanlopen. Het is niet heel verschillend.” (starter zij-instroom Rosmalen, meting 2)

“Ik zou willen dat het traject een grotere meerwaarde heeft voor zij-instromers die echt andere behoeftes hebben dan de startende leerkrachten van de voltijd pabo. Ik ervaar dat de intentie er wel is om een traject op maat te bieden. Maar het komt vanwege de overvolle agenda's van de starterscoaches niet van de grond. Hier is nog een slag te maken omdat de stichting nu al wel enige jaren met zij-instromers werkt. Wij lopen tegen andere problemen aan, zowel tijdens ons opleidingstraject waarbij je ook direct al werkzaam bent als leerkracht (en dus al starter bent) als direct na het behalen van het diploma.” (starter zij-instroom Rosmalen, meting 1)

Maar er lijkt wel een ontwikkeling plaats te vinden t.a.v. de begeleiding voor de groep zij-instromers:

“Ik was één van de eerste zij-instromers. Op dat moment was er nog geen inductiefase. Ik heb van begin af aan volledig meegedraaid als volwaardige collega. Op dit moment wordt dat heel anders ingericht. Wij hebben dit jaar een nieuwe zij-instromer en zij wordt heel zorgvuldig begeleid, vrijgesteld van extra taken en gekoppeld aan een maatje.” (starter zij-instroom Amersfoort, meting 2)

Ook noemt een zij-instromer dat zij niet het gevoel heeft dat er in de inductiearrangementen wordt gedifferentieerd naar de opleidingsachtergrond van de starters. Zij-instromers hebben vóór hun opleiding als docent al een andere opleiding gedaan of in een ander vakgebied werkervaring opgedaan. Toch ervaren zij dat het aanbod en de begeleiding niet op die eerdere ervaring wordt afgestemd:

“Ik vind niet dat er een sterke aansluiting is tussen opleiding en inductie. Ik mis heel erg het differentiëren vanuit de pabo. Dat wordt continu benoemd: je moet differentiëren in je eigen klas. Maar ik mis dat vanuit pabo richting de zij-instromers. Je zit natuurlijk met mensen van verschillende achtergronden bij elkaar, maar ook met mensen van verschillende klassen, met mensen van verschillende scholen met andere begeleiding. En ik mis daarin wel heel erg de differentiatie. Ikzelf heb bijvoorbeeld een achtergrond in de kinderopvang, dus dat pedagogiek-deel, dat zit al wat meer in mij en ik zou dan juist wat meer willen leren over het managen van zo'n klas, over zorgkinderen. Daarin voel ik weinig ruimte en dat merk ik ook met de begeleiding. Ja, één keer per jaar komt er iemand hier langs voor een half uurtje,

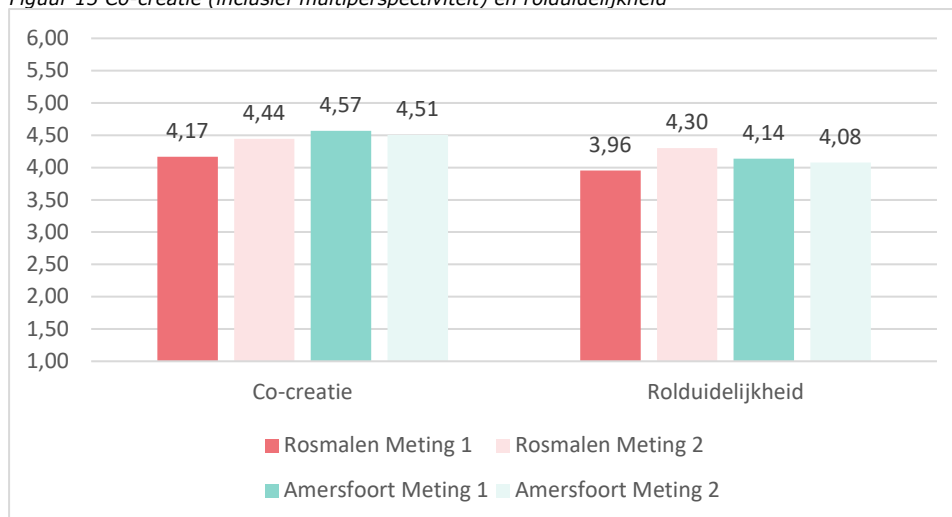
voor mijn gevoel, een beetje smalltalk van: oh gaat het. Ik zou het veel waardevoller vinden als zij hier aan het begin en aan het einde zouden komen in de klas om te kijken van: goh, hoe ontwikkel jij je en wat betekent dat voor de opleiding? Dus ja, ik persoonlijk vind wel dat er nog wat te halen valt qua aansluiting.” (starter zij-instream Rosmalen, meting 2)

3.3.6 Co-creatie, multiperspectiviteit en rolduidelijkheid

Enquête

Om de **co-creatie bij het ontwikkelen van het inductiearrangement** in kaart te brengen zijn bij deze schaal de geledingen gevraagd 1) in hoeverre de geledingen gelijkwaardige partners zijn in het co-creëren van (onderdelen) van het inductiearrangement; 2) in hoeverre de perspectieven van de verschillende geledingen worden meegenomen bij de vormgeving (dus in hoeverre is er sprake van **multiperspectiviteit**); en 3) hoe tevreden de geledingen zijn over de invloed die zij kunnen uitoefenen op de vormgeving van het inductiearrangement. Daarnaast is gekeken naar **rolduidelijkheid**. Figuur 15 bevat de resultaten. Bijlage 3 toont de uitkomsten op de vragen per geleding.

Figuur 15 Co-creatie (inclusief multiperspectiviteit) en rolduidelijkheid



Rosmalen: M1: n = 47; M2: n = 33. Amersfoort: M1: n = 17; M2: n = 32.

Ten aanzien van **co-creatie** is in de figuur te zien dat beide pilots redelijk wat hoger scoren op dit kenmerk scoren dan op rolduidelijkheid. Met scores 4,17 en 4,57 geven respondenten aan dat de stellingen tamelijk tot van toepassing waren. Amersfoort scoort wat hoger gemiddeld dan Rosmalen, al is er in Rosmalen is er een kleine toename te zien over de tijd.

In Figuur 16 zoomen we in op de verschillende vragen binnen de schaal Co-creatie. In Rosmalen scoren de geledingen bij **co-creatie** het hoogst op de eerste twee vragen over de mate van gelijkwaardigheid tussen de rollen en **multiperspectiviteit** (tussen 4- tamelijk en 5- sterk van toepassing). De verschillen tussen de geledingen zijn klein, zo blijkt uit nadere analyse (zie tabellen in bijlage 3).

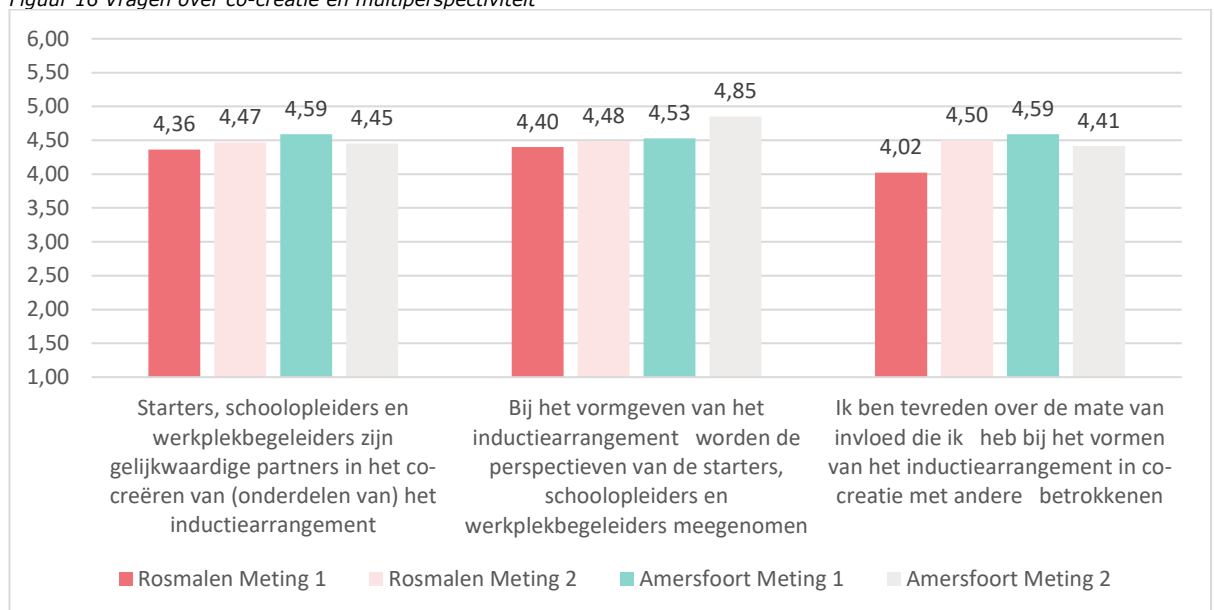
Tussen de meetmomenten is er een hele kleine stijgende lijn te zien, behalve bij de directie die scoort bij meetmoment 2 lager op de twee vragen. Bij de derde vraag over de mate van invloed op de vormgeving scoren de starterscoaches en de directie vrij gelijk en

is er ook geen verschil tussen de metingen. De starters daarentegen scoren een stuk lager en lijken minder tevreden over de invloed die zij kunnen uitoefenen op de vormgeving van het inductiearrangement (al stijgt dit wel bij meting 2). De instituutsopleiders waren bij meting 1 ook duidelijk minder tevreden over de eigen invloed, maar noteerden een flinke stijging bij meting 2.

Bij de pilot Amersfoort zijn er voor de verschillende vragen flinke verschillen tussen geledingen en ook tussen meetmomenten. Voor de eerste vraag over gelijkwaardige partners in co-creatie en de tweede vraag over multiperspectiviteit scoren de starters het laagst, samen met de starterscoaches. De starters laten een kleine stijging zien bij meetmoment 2 terwijl de coaches juist een daling laten zien. De instituutsopleiders scoren vrij hoog evenals de directie/bestuur, maar bij beide geledingen is een daling te zien bij meting 2. Bij meting 1 gaat het wel slechts om 1 directeur en 1 instituutsopleider, dus de resultaten moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden. Bij meting 2 gaat het om 2 instituutsopleiders en 6 directie-/bestuursleden.

Voor vraag 3 over de tevredenheid is een vergelijkbaar patroon te zien voor de starters en de starterscoaches. Directie/bestuur scoort vrij hoog op de tevredenheid bij beide metingen. Bij de instituutsopleiders is een hele sterke daling te zien, die zeer opvallend is. Bij meting 1 gaat het wel slechts om 1 directeur en 1 instituutsopleider en bij meting 2 om 2 instituutsopleiders en 6 directie-/bestuursleden.

Figuur 16 Vragen over co-creatie en multiperspectiviteit



Rosmalen: M1: n = 47; M2: n = 33. Amersfoort: M1: n = 17; M2: n = 32.

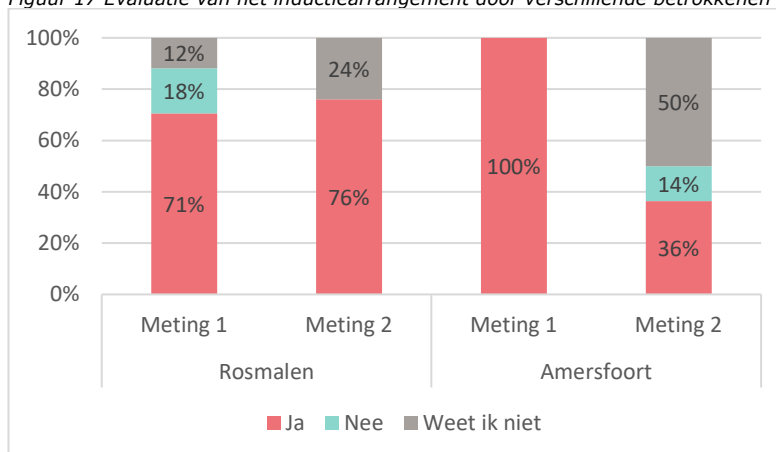
Wat betreft rolduidelijk zijn de geledingen gevraagd in hoeverre de eigen rol en die van anderen duidelijk is in het inductietraject. Uit de scores (rond 3 en 4 = enigszins, tamelijk) van Rosmalen blijkt dat de respondenten niet een heel duidelijk beeld van de rollen hebben. Opvallend is ook dat de eigen rol niet duidelijker is dan de rollen van andere betrokkenen. Er is wel een toename in duidelijkheid over de eigen rol wat betreft de starter en instituutsopleider. Voor de starterscoach was die duidelijkheid juist wat verlaagd. Wat betreft de rollen van anderen is er voor de starter, instituutsopleider en

directie een toename te zien. Voor de starterscoach is de rol van anderen juist onduidelijker geworden.

In Amersfoort vinden starters het duidelijk moeilijk om in te schatten wat de rol is van henzelf en van anderen, met scores tussen de 2 en 4 (niet van toepassing tot tamelijk van toepassing). Er is wel duidelijk sprake van groei over de tijd heen bij de starters. De andere geledingen scoren wat betreft rol duidelijkheid een stuk hoger, al is er bij hen wel een dalende trend te zien: men heeft minder goed voor ogen wat de eigen rol is en die van anderen. De daling bij de instituutsopleiders is erg sterk, al gaat het hier maar om één (meting 1) of twee (meting 2) respondenten.

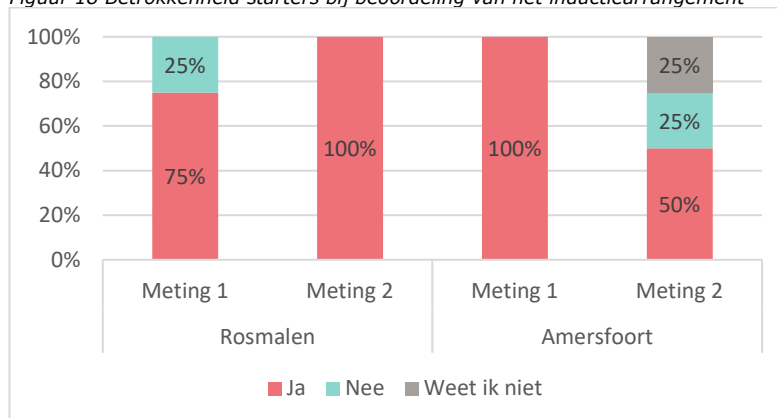
Tevens is gekeken naar de mate van **co-creatie bij de evaluatie van inductiearrangementen**: of de evaluatie door de verschillende betrokkenen gebeurt; of de starters erbij betrokken zijn en of evaluatie cyclisch plaatsvindt. De resultaten zijn weergegeven in de Figuren 17 t/m 19. Uit de gegevens van figuur 17 blijkt dat – in de perceptie van de respondenten – in Rosmalen het aandeel betrokkenen bij de evaluatie is toegenomen: bij meting 2 gaat het om 76%, waarbij 100% van de starters (zie Figuur 18). In Amersfoort is sprake van een omgekeerde beweging. Bij meting 1 werd er geëvalueerd met alle betrokkenen (inclusief alle starters), terwijl bij meting 2 is het aandeel betrokkenen teruggelopen tot 36%. Opvallend is dat ruim de helft van de respondenten rapporteert dat men niet weet of de evaluatie met de verschillende betrokkenen plaatsvindt. Uit Figuur 19 blijkt dat in Rosmalen volgens het gros (68% bij meting 2) van de respondenten het inductiearrangement cyclisch wordt geëvalueerd, terwijl in Amersfoort slechts 36% die mening is toegedaan bij de 2^e meting. Bij eerste meting was dat nog 47%.

Figuur 17 Evaluatie van het inductiearrangement door verschillende betrokkenen



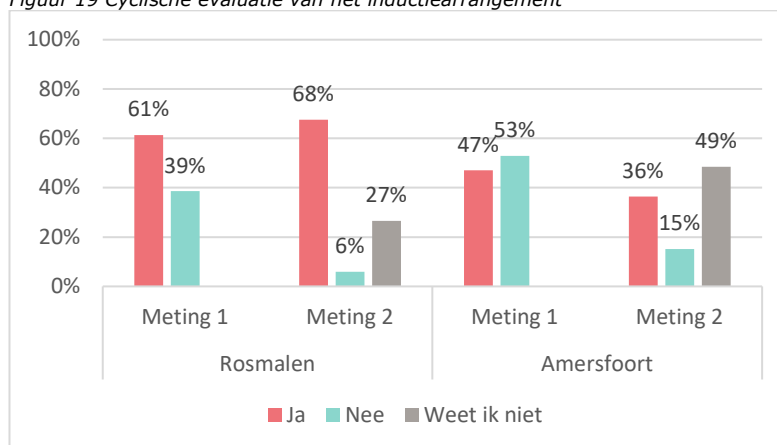
Rosmalen: M1: n = 17; M2: n = 25. Amersfoort: M1: n = 5; M2: n = 22.

Figuur 18 Betrokkenheid starters bij beoordeling van het inductiearrangement



Rosmalen: M1: n = 12; M2: n = 33. Amersfoort: M1: n = 5; M2: n = 19.

Figuur 19 Cyclische evaluatie van het inductiearrangement



Rosmalen: M1: n = 44; M2: n = 34. Amersfoort: M1: n = 17; M2: n = 33.

Groepsgesprekken

Co-creatie bij het ontwikkelen van het inductietraject wordt door de respondenten herkend in de inductiepraktijk. Respondenten ervaren dat er een ontwikkeling heeft plaatsgevonden tijdens de pilot waardoor inductie meer in co-creatie binnen de partnerschappen wordt vormgegeven. Dat komt doordat er aan netwerkvorming is gedaan en samenwerking tussen verschillende betrokkenen is gestimuleerd.

"Mensen leerden elkaars wereld, elkaars perspectief beter kennen, waardoor ze beter op elkaar kunnen inspelen. Dit komt door ontmoetingen, gesprekken, trainingen, intervisies. De motors hier achter zijn met name de starters, coaches en de coördinatoren." (directie Rosmalen, meting 2)

Ook voor **rolduidelijkheid** lijkt er in de pilots een zekere ontwikkeling te zijn geweest. Bij meting 1 waren nog niet alle betrokkenen bekend en wie welke taken uitvoerde. Ook voor de starters was het soms onduidelijk wat de rol was van de verschillende betrokkenen binnen hun inductiearrangement. Bij meting twee zijn de rollen duidelijker uitgekristalliseerd. In Amersfoort is dit gedaan door de rollen en taken van verschillende betrokkenen te expliciteren (**Vignet 3**).

"In het begin leek het alsof het alleen een pilot was van Den Bosch en Venlo. Dat is nooit zo is geweest, maar dat ontstaat soms in de beeldvorming. En toen bleek dat

*het voor de hele partnerschap is. Daarna zijn de anderen ook aan goed aangehaakt.”
(schooleider Rosmalen, meting 2)*

Vignet 3: Expliciteren rollen en taken betrokkenen (Amersfoort)

In Amersfoort is een document opgesteld waarin de rollen en taken van verschillende betrokkenen concreet zijn benoemd. In het document is voor stagiairs, zij-instromers, starters ('vers' van de opleiding), en starters (met eerdere leservaring op andere school) beschreven door wie zij begeleid worden en wat de taken zijn van deze begeleiders. Op deze manier weten alle betrokkenen waar zij aan toe zijn en weten de starters aan wie zij hulp kunnen vragen.

De pabo's worden ook gevraagd om bovenschoolse workshops/themabijeenkomsten te geven en zitten zij ook aan tafel op het bestuursniveau van de partnerschappen. De precieze rol die de pabo kan spelen is echter nog wel een vraagstuk. Zowel instituutsopleiders als schoolleiders geven aan dat zij graag de pabo meer zouden betrekken in de vormgeving van de inductiearrangementen, maar het is nog zoeken naar de vorm. Het is niet de bedoeling dat het inductietraject een "pabo 2.0" wordt.

"Ja, ik weet nog niet goed hoe er meer samengewerkt kan worden met de pabo. Ergens wil je ook geen pabo 2.0 hebben. Tenminste, daar wil ik wel van wegblijven. Maar meer samenwerking is wel mooi. Ik denk dat dit makkelijk mogelijk is en dat we daar ook allemaal voor open staan. Maar tot nu toe is dat nog niet gebeurd bij ons." (starterscoach Rosmalen, meting 2)

Praktische belemmering is ook dat de pabo's gefinancierd worden tot het moment dat de student is afgestudeerd, en geen geld ontvangen voor eventuele begeleiding daarna.

"Je merkt gewoon dat bij de instituutsopleider waarmee wij samenwerken, dat er weinig tijd is voor de instituutsopleiders om überhaupt naar de scholen te komen. Dat is eigenlijk al jaren een probleem. We zijn in gesprek met de pabo over sowieso het curriculum, ook hoe dat moet aansluiten bij de praktijk. Daar ben ik al jaren voor aan het strijden dat daar wat meer ruimte in komt, maar ook dat de instituutsopleiders eigenlijk te weinig tijd hebben om echt ook binnen ons ontwikkelde inductieprogramma mee te participeren. Eigenlijk zijn ze alleen bij het eindgesprek van een student die afstudeert." (schoolleider Amersfoort, meting 2)

"We horen ook wel eens terug de starters: "Nou ja, niet wéér de pabo... Ik ben nu net de pabo ontgroeid. Dus ik wil die pabo-docenten niet nog weer eens hebben". Dat is wel een beetje zoeken. We hebben een soort aanbod gedaan om een trainingstraject te ontwikkelen voor starters. Maar toen bleek dat we dat niet vanuit onze reguliere middelen mogen doen, omdat die puur gericht moeten zijn op de eerste fase. Dus dat trainingstraject moeten we vanuit de aanvullende middelen doen. Daar werden we door juridische zaken weer op teruggefloten." (instituutsopleider Rosmalen, meting 2)

In Rosmalen is wel een weg gevonden waardoor instituutsopleiders een nieuwe rol kunnen spelen: die van het begeleiden van inductieprocessen en professionaliseren van medewerkers in die processen. Zo zijn er samenwerking met het lectoraat Goed Leraarschap en Goed Leiderschap innovatieteams opgezet (Vignet 4) waarbij een

starterscoach, één of twee startende leerkracht(en), een leidinggevende of ervaren leerkracht en een opleidingsdocent samen werken aan een innovatief vraagstuk rondom inductie.

Vignet 4: Innovatieteams Inductiefase (Rosmalen)

In samenwerking met het lectoraat *Goed Leraarschap en Goed Leiderschap* zijn [innovatieteams](#) opgezet. Deze bestaan uit een starterscoach, één of twee startende leerkracht(en), een leidinggevende of ervaren leerkracht en een opleidingsdocent, met een maximum van 6 deelnemers. Gezamenlijk werken zij aan een innovatief vraagstuk rondom inductie. Er zijn verschillende innovatieteams aan de slag gegaan met de volgende onderwerpen:

- Start in je LEERkracht: een persoonlijk begeleidingsplan om met een 'routeboek/ storyline/ bullet journal' vorm te geven aan de ontwikkeling van de starter met een focus op kwaliteiten, ambities en ontwikkelpunten
- De vijfhoek van startkracht: een leidraad voor starters, startercoach, leidinggevende en collega om het gesprek te voeren over de ontwikkeling van de starter door de 'startkracht' en ontwikkelpunten vast te leggen.
- Inbedding van de vijfhoek in de gesprekkencyclus
- Praatplaat Werkgeluk in het Talentishuis: met de praatplaat kan het gesprek gevoerd worden over factoren die het werkgeluk van de starter beïnvloeden
- Waaier voor bewustwording over binden, boeien en behouden van startende leerkrachten: voor vijf thema's (welkom voelen, onboarding, gesprekken voeren, werkgeluk, blinde vlek) worden praktische tips gegeven voor zowel de starter als de werkomgeving
- Waaier over begeleiding van zij-instromers met informatie over het begeleiden van zij-instromers tijdens de opleiding
- Plaat met tips over het begeleiden van zij-instromers in de fase voorafgaand aan het voortraject

Bij de innovatieteams horen ook implementatieteams die de ontwikkelde producten in verschillende contexten uitproberen en evalueren om zo de kwaliteit en het gebruik te borgen. Voor de innovatieteams is ook door het lectoraat en het projectteam een [methodiek](#) ontwikkeld die anderen kunnen gebruiken om in een groep met een innovatief vraagstuk aan de slag te gaan. De methodiek bestaat uit een handleiding en werkvormen voor acht sessies.

Wat betreft de **co-creatie bij de evaluatie van de inductiearrangementen** geven respondenten aan dat starters en instituutopleiders hierbij een minimale rol spelen. Starters hebben meestal alleen een evaluatiemoment aan het einde van het inductiearrangement en worden niet systematisch bevraagd. Instituutopleiders worden niet betrokken bij de evaluatie van de arrangementen.

3.4 Opbrengsten

Via de vragenlijst zijn een aantal opbrengsten van de inductie-arrangementen in kaart gebracht op het niveau van de starters. Er is hierbij gekeken naar competentiegroei, de

ontwikkeling van persoons- en belevingskenmerken, zoals veerkracht en werkplezier en naar job embeddedness: de mate van verbondenheid met de school.

3.4.1 Groei in pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden

Enquête

Starters konden voor een aantal competenties aangeven in hoeverre zij een groei doormaakten door het inductiearrangement. Figuur 20 toont de resultaten¹³.

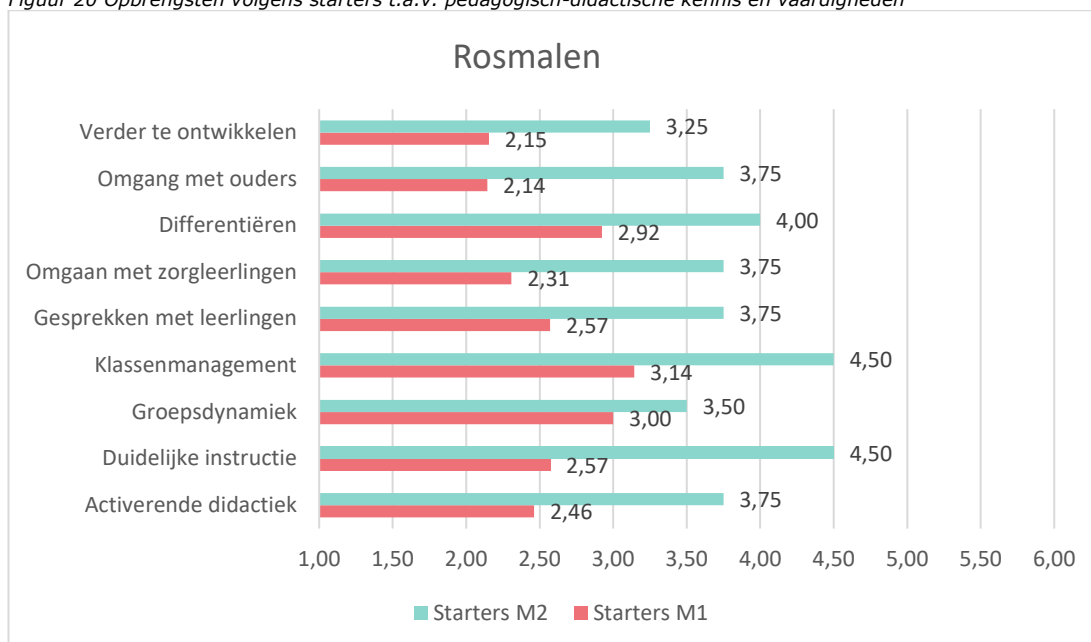
Te zien is dat de scores bij de 1e meting in beide pilots vrij laag waren (tussen 1 en 3: kenmerk is niet tot enigszins van toepassing) maar dat de starters bij de tweede meting een sterke toename rapporteren. De stijging is bij beide pilots aanwezig, maar naar verhouding het sterkst in Amersfoort.

In Rosmalen werd er met name een groei ervaren in het geven van duidelijke instructie, omgang met ouders en omgang met zorgleerlingen.

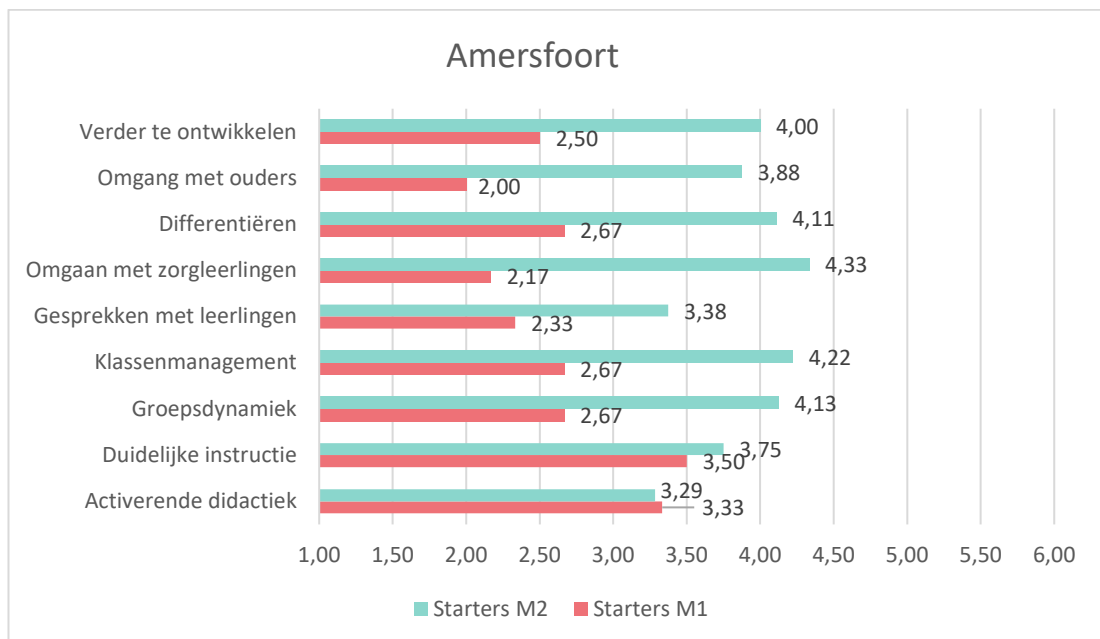
In Amersfoort was er met name sprake van een groei wat betreft omgang met ouders en omgang met zorgleerlingen.

Een opvallende uitkomst is dat de begeleiders/coaches, aan wie de vraag over competentiegroei van de starters ook is gesteld, over het algemeen de groei de hoger waarderen dan starters dat zelf doen, vooral bij meting 1 (tussen de 3,5 en 5).

Figuur 20 Opbrengsten volgens starters t.a.v. pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden



¹³ Figuren over groei in pedagogisch-didactische vaardigheden staat in Bijlage 3.



Rosmalen: M1: n = 29; M2: n = 13. Amersfoort: M1: n = 13; M2: n = 21.

Groepsgesprekken

Zowel starters als coaches en leidinggevenden zien een groei in de pedagogisch-didactische vaardigheden van de starter, al zijn starters zich niet automatisch bewust van die groei. Zij geven aan het fijn te vinden wanneer vanuit de begeleiding aandacht wordt besteed aan die groei om hier meer bewust van te worden.

Op de vraag waarom de starters hun groei minder hoog waarderen dan de coaches worden een aantal redenen gegeven. De starter zelf geeft aan dat de groei geleidelijk gaat, waardoor zij minder goed door hebben dat ze ontwikkelen. De starter beweegt zich in de waan van de dag, terwijl coaches de starters met langere tussenpozen zien, waardoor bij coaches de groei meer opvalt.

"Ik denk niet dat we negatief over onszelf denken. We zijn ons alleen minder bewust van onze ontwikkeling. Ik had daar toevallig twee weken geleden een gesprek over met mijn coach. Ze zegt: het is dat het starterstraject verplicht 3 jaar duurt, anders had ik jou nu al basisbekwaam bevonden. En ik zei: oh, maar waarom dan? En toen noemde ze allemaal dingen op. Toen dacht ik: oh, ja, dat snap ik wel. Alleen, daar ben je je gewoon helemaal niet bewust van." (starter Rosmalen, meting 2)

Daarnaast geven starters aan dat zij het gevoel hebben 'dat ze het nu zelf moeten kunnen'. Na de opleiding draagt de starter de volle verantwoordelijkheid als leerkracht over een groep kinderen. Daarbij vallen de tekortkomingen die de starters ervaren extra op. Ook spiegelen starters zich aan ervaren collega's, en zien in die vergelijking waar zij zelf nog problemen ervaren. Dit terwijl de coaches en leidinggevenden de starter zien als starter die nog in een leerproces zit, en nog geen ervaren leerkracht is.

"Als je van de pabo komt heb je wel de basis. Alleen het is net als met je rijbewijs. Je kan het wel, maar om het echt goed te kunnen moet je gewoon kilometers maken. Dus gewoon leren door het te doen. En bij een leerkracht is het nou eenmaal zo dat je iets niet voor de helft kan doen. Waar je bij een kantoorbaan misschien nog kan denken van: nou weet je, ik ga dit jaar focussen op deze drie dingen en volgend jaar dan komt dat andere wel. Dat kan in de klas niet, want je kan niet zeggen: ik doe dit

dit jaar niet. Je moet alles vanaf het eerste moment al kunnen.” (starter Rosmalen, meting 2)

3.4.2 Groei op persoons- en belevingskenmerken

Enquête

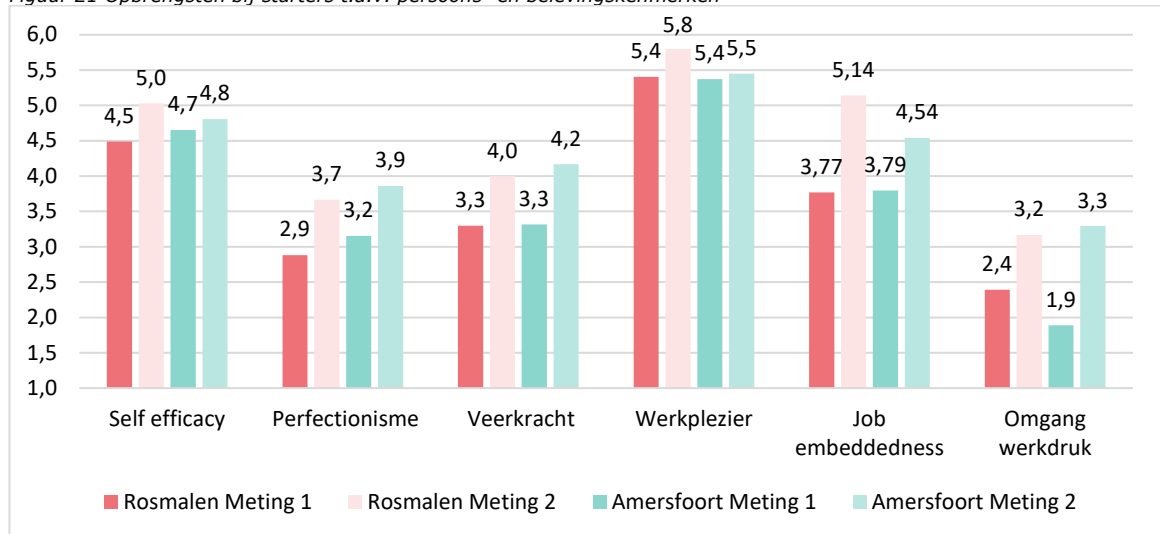
Er is via de vragenlijst tevens gekeken naar de ontwikkeling van persoonskenmerken self-efficacy, perfectionisme, veerkracht en de belevingskenmerken werkplezier en werkdruk (zie Figuur 21). Ook is de mate van Job embeddedness, oftewel de binding met de school, in kaart gebracht. De starters konden op een 6-puntschaal aangeven in hoeverre het kenmerk van toepassing is in hun situatie, (1) *helemaal niet van toepassing* – (6) *zeer sterk van toepassing*).

Figuur 21 laat zien dat de scores op alle persoons- en belevingskenmerken een stijgende lijn vertonen, dus dat de kenmerken bij meting 2 in sterkere mate worden herkend dan bij de eerste meting. Dat geldt voor beide pilots. Zowel bij meting 1 als 2 scoren de starters verreweg het hoogst op **werkplezier** en het laagst op **omgaan met werkdruk**. Dat aspect wordt het lastigst gevonden, al laat de 2^e meting een aanzienlijke verbetering zien. Bij werkplezier gaat het om items als *‘Ik geef met veel enthousiasme les’* en bij werkdruk *‘Ik kan beter omgaan met stressvolle periodes in het schooljaar’*.

Self efficacy komt op de tweede plaats wat de scoringshoogte betreft. Self efficacy gaat over de mate waarin de starter zich bekwaam voelt om het vak van leraar uit te oefenen. Bijvoorbeeld: *‘Ik kan leerlingen die weinig geïnteresseerd zijn in school motiveren’*. Starters scoren vervolgens redelijk op **Job embeddedness**. Bij Job embeddedness gaat het om de mate waarin starters commitment voelen met de school waarop ze werken. Een voorbeelditem is: *‘Ik voel me verbonden met school waarop ik lesgeef.’* **Veerkracht** komt op de volgende plaats en scoort iets hoger dan perfectionisme. Een voorbeelditem van veerkracht is: *‘Het kost me weinig tijd om te herstellen van een stressvolle gebeurtenis’*. Dat **perfectionisme** lager scoort dan de andere opbrengsten, is geen negatieve uitkomst: een hoge score op deze schaal geeft aan dat de starter perfectionistisch is. Een voorbeelditem van de schaal Perfectionisme is: *‘Als ik het niet goed doe op mijn werk, dan heb ik gefaald als persoon’*.

Uit nadere analyse blijkt dat mannen op alle schalen iets hoger scoren dan vrouwen, behalve op perfectionisme. Jongere starters scoren wat hoger dan oudere starters (zij-instromers) op self efficacy en perfectionisme en oudere starters hoger op veerkracht.

Figuur 21 Opbrengsten bij starters t.a.v. persoons- en belevingskenmerken



Rosmalen: M1: n = 32; M2: n = 7. Amersfoort: M1: n = 18; M2: n = 12.

Groepsgesprekken

Coaches en directie herkennen de hoge mate van **self efficacy** bij de starters, zeker bij jonge starters met een voltijds pabo-achtergrond. Bij zij-instromers zien ze dit minder.

"Die jonge starters denken: ik kan het allemaal al goed, terwijl de zij-instromers, die zijn zich veel meer bewust zijn wat ze allemaal nog niet weten, zich leergieriger opstellen." (coach Rosmalen, meting 2)

Tegelijkertijd worden de scores ten aanzien van perfectionisme worden ook herkend. Coaches hebben het idee dat de jonge generatie perfectionistischer is dan eerdere generaties.

"Ja ik herken dat heel erg, perfectionisme en de stress daarover. En ja, zij zien al die collega's die het allemaal goed kunnen en het helpt dan erg als je zegt: maar luister, toen ik 30 jaar geleden begon, denk maar niet dat ik dit allemaal al in het eerste jaar kon, hoor. Denk maar niet dat die collega's hier en die collega's daar dat ook allemaal konden toen zij begonnen." (coach Amersfoort, meting 1)

Het beeld dat jonge starters niet erg veerkrachtig zijn, wordt ook herkend:

"Ik merk als mensen langer in het onderwijs zitten dat de veerkracht groeit, omdat je meer vertrouwen krijgt en meer op de automatische piloot gaat varen." (directie Rosmalen, meting 2)

Veel starters ervaren een hoge mate van **werkdruk** en geven aan dat ze het lastig vinden hiermee om te gaan. Dat is wel het hoogste in het eerste jaar, waarin alles nieuw is en de starter meteen de volledige verantwoordelijkheid draagt over een klas.

"Het is waar, dat je hier volledige verantwoordelijkheid hebt en gelijk veel lange dagen maakt, ook omdat je nog moet oefenen. Je moet wel dezelfde kwaliteit leveren als iemand anders. Ik merk dat mijn vrienden (die niet in het onderwijs werken) wat minder in het diepe worden gegooid bij hun eerste baan en nog wat meer vrije tijd en meer energie over hebben. Dus in het begin was het wel moeilijk om te klikken met vrienden en vriendinnen, omdat ik vaak gewoon moe en uitgeblust thuis zat en hele lange dagen maakte, terwijl mijn vrienden tot 16:00 uur werkten en

een feestje hadden in de avond. Dus ik merkte wel dat ik andere werkdruk had dan mijn vrienden. Dat was wel zoeken voor mij.” (starter Amersfoort, meting 2)

“Werkdruk, dat is wel ook wat je jezelf oplegt, hè? Die voel ik nu niet. Als je wat langer voor een groep staat, gaat dat prima. Maar ik merk ook dat ik nu de dingen wat meer los kan laten. Ik ben niet alles tot in de puntjes aan het voorbereiden. Ik zie wel per week wat er op het programma staat.” (starter Rosmalen, meting 1)

Coaches en schoolleiders geven aan dat de beleving van werkdruk per starter verschilt en daarmee ook de mate waarin de starter om hulp vraagt

“En dat is ook weer per starter verschillend, want ik heb drie starters en die staan er alle drie anders in. Ik heb een starter, die heeft geen last van werkdruk en die is van dezelfde generatie als de andere starter. Dus ik vind dat nogal subjectief soms.” (directie Amersfoort, meting 1)

3.5 Conditie

3.5.1 Conditie schoolniveau

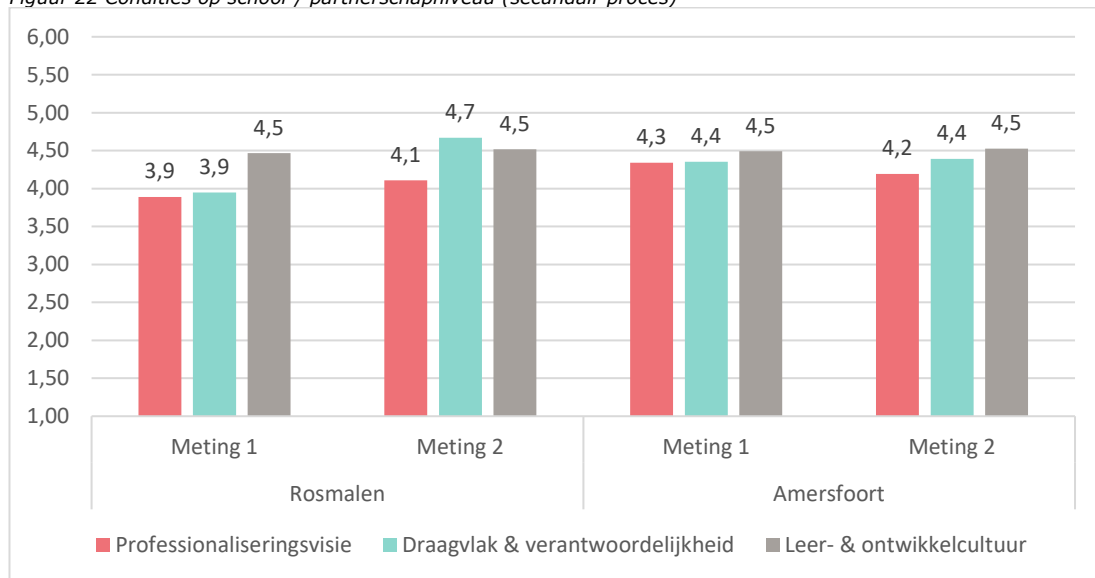
Enquête

Via de vragenlijst zijn verschillende condities met betrekking tot inductie op het niveau van de partnerschapsscholen in kaart gebracht. Het betreft de professionaliseringsvisie, draagvlak & verantwoordelijkheid, leer-ontwikkelcultuur en leiderschap.

Hierbij is de perceptie gemeten van alle betrokkenen geledingen: starters, coaches, instituutsopleiders, bestuur/management, staf. In bijlage 3 zijn detailtabellen opgenomen met uitkomsten per geleding.

Figuur 22 toont de gemiddelde scores per meting per pilot van alle geledingen tezamen. Te zien is dat de meeste scores rond 4 en 4,5 liggen (= tamelijk sterk van toepassing). De conditie Professionaliseringsvisie scoort in beide pilots wat lager dan de twee andere condities. Bij Amersfoort is er verder weinig verschil te zien tussen de twee metingen. In Rosmalen is er een aanzienlijke stijging waarneembaar op het vlak van draagvlak en verantwoordelijkheid. We gaan hierna dieper in op elke schaal.

Figuur 22 Conditie op school-/ partnerschapniveau (secundair proces)



Rosmalen: M1: n = 50; M2: n = 32. Amersfoort: M1: n = 19; M2: n = 31.

1) Professionaliseringsvisie

Via deze schaal is gevraagd of de school samen met de lerarenopleiding(en) een gedeelde professionaliseringsvisie/-beleid heeft voor de inductiefase en of deze breed gedragen wordt van directie tot werkvloer.

Uit nadere analyse blijkt (zie tabellen in bijlage 3) dat in Rosmalen de starters het laagst op deze items scoren en het bestuur/management/staf het hoogst. Coaches en instituutsopleiders nemen een tussenpositie in. De verschillen over de tijd zijn klein.

Alleen op vraag of de professionaliseringsvisie breed wordt gedragen binnen het partnerschap is een grote toename te zien bij de geleding instituutsopleiders.

In Amersfoort is het beeld vergelijkbaar met dat van Rosmalen, alleen scoren de instituutsopleiders bij meting 2 beduidend lager op de vraag er sprake is van de gedeelde professionaliseringsvisie. Het gaat hier wel slechts om één (meting 1) of twee (meting 2) instituutsopleiders. Bij de andere geledingen is er nauwelijks verschil te zien. Op de vraag of de visie breed gedragen wordt, scoren alle geledingen bij meting 2 wat lager dan bij meting 1. Vooral bij de geleding instituutsopleider is de daling groot, maar het gaat hier slechts om één (meting 1) of twee (meting 2) instituutsopleiders.

2) Draagvlak en verantwoordelijkheid

Er zijn ook vragen gesteld over de mate van draagvlak voor het inductiearrangement bij alle betrokkenen; de verankering van het inductiearrangement in het beleid van de school; en in hoeverre alle betrokkenen verantwoordelijkheid nemen voor de kwaliteitsontwikkeling van het inductiearrangement.

In de pilot Rosmalen zijn de scores van de verschillende geledingen redelijk gelijk (zie bijlage 3), al scoren de starters op draagvlak en verankering wat lager dan de anderen. Bij de geledingen is bij alle aspecten een stijging te zien over de tijd heen. Met name bij de vraag over draagvlak is een sterke stijging te zien bij de starters, terwijl instituutsopleiders aanzienlijk hoger scoren bij meting 2 op verankering.

Bij de pilot Amersfoort scoren starters lager dan de andere geledingen, maar laten wel een gestegen waardering zien bij meting twee ten aanzien van draagvlak en verantwoordelijkheid. De vraag over verankering is niet door de starters ingevuld: hier

hebben zij onvoldoende zicht op. De starterscoaches en instituutsopleiders laten daarentegen een dalende lijn zien op alle vragen over draagvlak en verankering. Voor de instituutsopleiders gaat het hier wel slechts om één (meting 1) of twee (meting 2) respondenten. De directie/bestuur, die over het algemeen wat hoger scoren dan de andere geledingen, laten ook een dalende trend zien op de drie aspecten.

3) Leer- en ontwikkelcultuur

De respondenten zijn drie vragen gesteld over de leer- en ontwikkelcultuur binnen de school of de scholengemeenschap, in termen van samenwerken/afstemmen, met en van elkaar leren binnen – en buiten de school en een onderzoekende houding hebben. Gemiddeld genomen scoort het aspect van samenwerken in de zin van onderling afstemmen verreweg het hoogst in beide pilots bij meting 1 en in toenemende mate bij meting 2.

Het aspect van samen leren scoort in beide pilots lager dan de onderzoekende houding. In Rosmalen is bij meting 2 wel een kleine groei te zien op het vlak van samen leren, terwijl in Amersfoort het beeld gelijk is gebleven.

Wat betreft onderzoekende houding zagen we in Rosmalen bij meting 2 een kleine teruggang, in Amersfoort bleef het beeld gelijk.

In Rosmalen zijn er verder weinig verschillen tussen de geledingen (zie bijlage 3): De starters scoren wat lager op het samen werken en samen leren en de directie op het aspect onderzoekende houding. De verschillen over de tijd heen zijn vrij klein; er zijn hier en daar wat kleine stijgingen, bijvoorbeeld bij starters op het vlak van samenwerken en bij de instituutsopleiders ten aanzien van onderzoekende houding. De starters rapporteren anderzijds een kleine daling op samen leren bij meting 2 en de directie op onderzoekende houding.

In Amersfoort zijn er flinke verschillen te zien tussen geledingen en ook over de tijd heen. De starters tonen een behoorlijk toename op de aspecten samenwerken en samen leren. De directie/besturen tonen juist een afname over de tijd heen op het aspect samen leren. Ook de starterscoaches laten op dit punt een dalende trend zien. Voor de instituutopleiders is er op alle vragen een dalende trend te zien, maar het gaat hier slechts om één (meting 1) of twee (meting 2) instituutopleiders.

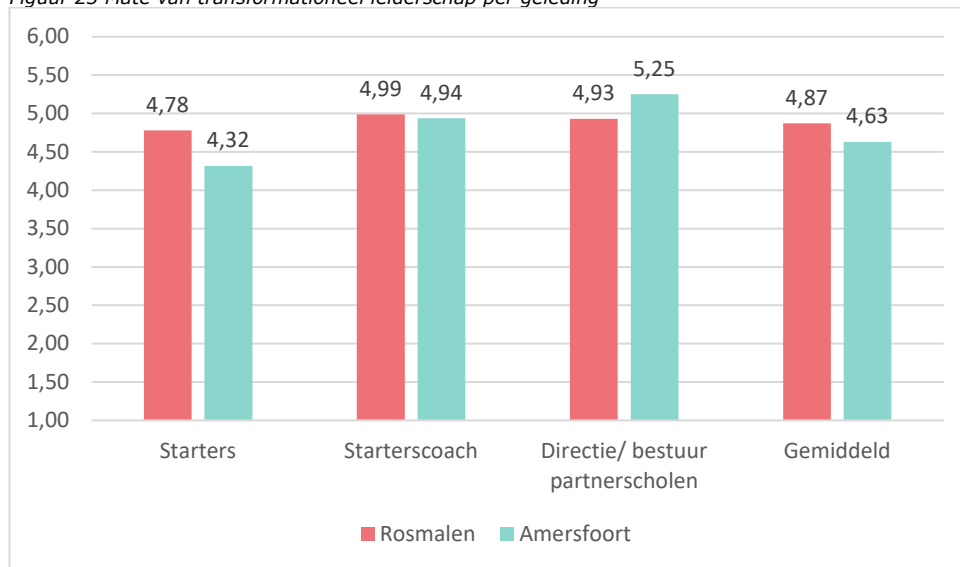
4) Aard leiderschap (transformationeel)

Tevens is er gekeken naar de aard van het leiderschap en specifiek naar de mate van transformationeel leiderschap. Dit type leiderschap richt zich op het inspireren, motiveren en beïnvloeden van anderen om positieve veranderingen te bewerkstelligen.

Onderstaand figuur toont voor beide pilots de mate van transformationeel leiderschap bij meting 1¹⁴. Transformationeel leiderschap is redelijk aanwezig binnen de pilots, met gemiddelde scores boven de 4,5. Wanneer er gekeken wordt naar de perspectieven van de verschillende geledingen valt op dat de directeuren zichzelf hoog scoren op dit aspect. Ook de starterscoaches scoren hen vrij hoog. De starters scoren hun leidinggevende juist wat lager.

¹⁴ Om de responsdruk te verlagen is met de opdrachtgever afgesproken om deze vragen niet mee te nemen bij meting 2 en zo de vragenlijst te verkorten.

Figuur 23 Mate van transformationeel leiderschap per geleding



Rosmalen: M1: n = 39; Amersfoort: M1: n = 19.

Groepsgesprekken en open vragen

Wat betreft de **professionaliseringsvisie** blijkt uit de open vraag dat deze bij beide pilots de afgelopen jaar sterk is ontwikkeld. Een breed gedeelde visie onder alle betrokkenen is nog niet een feit, maar er wordt hard aan gewerkt. Een aandachtspunt is nog hoe de instituutsopleider aangesloten kan worden; daar is men zoekende in.

"Het inductiebeleid is nog vrij jong. Schooljaar 2022-2023 is opgesteld. Nu in de uitvoeringsfase en in juni 2024 de eerste grondige evaluatie." (coach Amersfoort)
Hier zijn we volop mee bezig." (directie Rosmalen)

"De samenwerking met de lerarenopleiding(en) is nog sterk te verbeteren." (directie Amersfoort)

Ook zeggen de respondenten een toename te hebben ervaren op het gebied van **draagvlak**. Bij de verschillende schoolbesturen is een meer breed gedragen idee over de inductie van startende leraren, waar dit eerder meer afhing van individuele schooldirecteuren.

"Ik herken dat ook wel vanuit ons bestuur. Tot een jaar geleden lag het gewoon heel erg aan de directeur van een school of er aandacht was voor inductie, of er iemand was die dingen voor de starters organiseerde. Ik zag dat ook in het opleidingsnetwerk, dat dit bij meer besturen voorkwam. Bij sommige besturen was er al lang zo iemand en bij andere besturen nog helemaal niet. De laatste tijd is dit wel breder opgekomen." (starterscoach Rosmalen, meting 2)

Dat heeft tot gevolg gehad dat ook de **verantwoordelijkheid** voor inductie breder gedragen wordt en dat er sprake is van een hoge *commitment* bij de betrokkenen:

"Er is commitment om dit ook echt samen op te pakken. Bijvoorbeeld: We kregen de agenda is niet goed afgestemd. En dan kom je uit op een optie van ja, weet je, we kunnen ook dinsdag in de avond. Doen we wel eerst een hapje eten. Dan zien je dat men net even dat extra stapje wil zetten om elkaar dan toch te vinden. Omdat je het met elkaar belangrijk vindt om hier samen iets voor te doen." (schoolleider Rosmalen, meting 2)

Uit de antwoorden op de open vragen blijkt dat ervaring met betrekkingen tot een **leer- en ontwikkelcultuur** binnen scholen erg wisselend zijn. De ene school is hier meer mee bezig dan de andere. Met name de geleding directie wijst op het belang van verbetering. Ook een instituutopleider noemt dat er nog te weinig sprake is van samen onderzoeken en samen professionaliseren in het partnerschap.

"Dit mag sterker aanwezig zijn in mijn team. Het team werkt hard en is betrokken. De resultaten zijn goed, alleen mag de onderzoekende houding wat sterker naar voren komen bij een aantal teamleden. We verbeteren en vernieuwen wel volop."
(schoolleider Amersfoort)

"Van de drie POS opdrachten: samen opleiden, samen onderzoeken en samen professionaliseren worden de laatste twee onvoldoende ingevuld. De bestaande infrastructuur voor "samen opleiden" wordt – over het algemeen – niet benut voor samen onderzoeken en samen professionaliseren." (instituutopleider Rosmalen)

Daarnaast is er een werkomgeving (**Vignet 5**) ontwikkeld met het lectoraat om starters en hun begeleiders en leidinggevendenden te ondersteunen zodat de starter zich optimaal kan ontwikkelen. Ook ondersteunt de werkomgeving leidinggevendenden bij de ontwikkeling van een professionele teamcultuur.

Vignet 5: Werkomgeving Startende leraren in een professionele teamcultuur (Rosmalen)

Binnen de pilot is in samenwerking met het lectoraat *Goed Leraarschap en Goed Leiderschap* een **werkomgeving** ontwikkeld om starters en hun begeleiders en leidinggevendenden te ondersteunen zodat de starter zich optimaal kan ontwikkelen. Ook ondersteunt de werkomgeving leidinggevendenden bij de ontwikkeling van een professionele teamcultuur. Een professionele leercultuur bestaat uit drie dimensies:

1. Samenwerking en communicatie
2. Ontwikkeling en expertise
3. Eigenaarschap en vitaliteit

Met een **scan** kan de beginsituatie van de starter of de school als geheel voor elke dimensie worden vastgelegd. Vervolgens worden er acties aangereikt in de vorm van kleine interventies om een bepaalde dimensie verder te ontwikkelen. De acties worden vertaald in een concreet werkplan.

Wat betreft **leiderschap** geven starters aan dat ze het fijn vinden als hun leidinggevende perceptief is, *proactief* en ondersteuning biedt voordat de starter daar om hoeft te vragen. Belangrijk is ook dat de leidinggevende luistert naar de dingen die de starter aangeeft en meedenkt. Schoolleiders herkennen deze aspecten. Ze geven aan dat sommige starters een hoge drempel ervaren om hulp te vragen. Om deze reden gaan leidinggevende regelmatig langs in de klas of vragen hoe het gaat. Dit voorkomt dat de starter zich op zichzelf voelt aangewezen en vastloopt.

Een ander belangrijk kenmerk in de begeleiding van leidinggevendenden is de *positieve benadering*. Starters waarderen het wanneer hun coach of leidinggevende regelmatig

vraagt en benoemt wat al goed gaat of waar de starter al in is gegroeid. Ook waarderen starters het wanneer wordt gevraagd wat ze leuk vinden aan het lesgeven. Het geeft de starter zelfvertrouwen door te horen wat al goed gaat en helpt ze te focussen op het positieve.

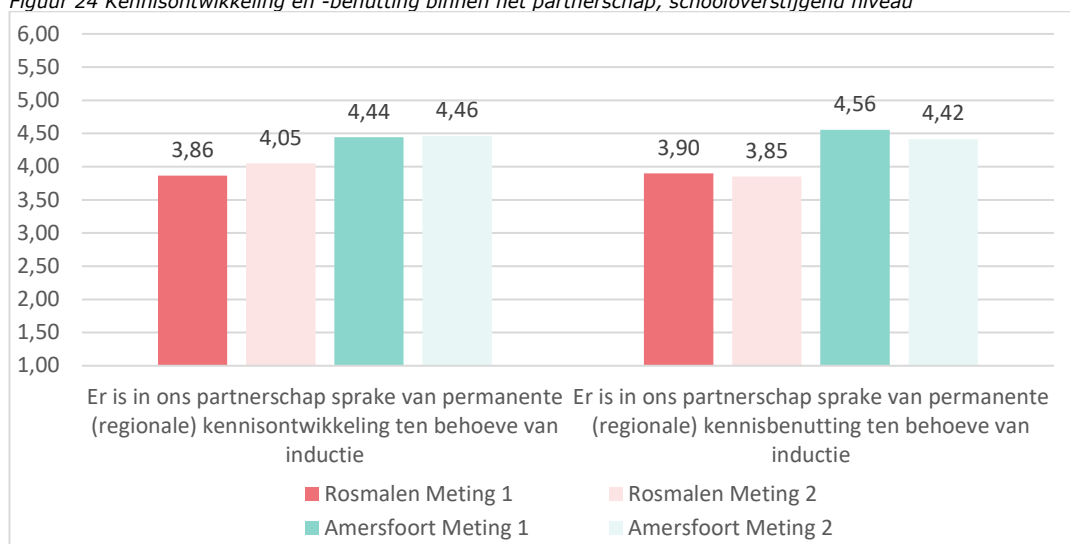
Een laatste aspect waar leidinggevende een belangrijke rol kunnen spelen in de inductie is het *Kansrijk positioneren van starters*. Schoolleiders geven aan dat zij, ondanks de lerarentekorten die spelen, starters klassen geven waarmee zij kunnen groeien en bloeien. Toch geven sommige starters aan dat zij toch ook klassen krijgen die bekend staan als 'moeilijk'; dat wil zeggen, bijvoorbeeld een grote klas of een klas met veel kinderen die extra aandacht nodig hebben. Voor schoolleiders is het niet altijd mogelijk om starters een klas te geven waarin zij zich optimaal kunnen ontwikkelen. Er zijn echter ook andere maatregelen die de schoolleider kan inzetten om starters kansrijk te positioneren. Zo geven starters aan dat ze, zeker in het eerste jaar, het fijn vinden om een *duo-leerkracht* te hebben die op dezelfde groep staat of te *co-teachen* met een collega. Hierdoor kunnen ze leren van hun collega-leraar, kunnen ze lessen voorbereiden en sparren over moeilijkheden, en dragen ze gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor een groep. Als variant hierop noemen starters dat het fijn is om de eerste twee jaar van de inductiefase een leerjaar te *doubleren* (bijvoorbeeld door beide jaren een groep 5 te hebben). Het tweede jaar zit de inhoud er goed in, waardoor de starters meer op automatische piloot de stof kunnen behandelen. Ze kunnen dan op andere ontwikkelingsdoelen focussen, bijvoorbeeld meer gericht op de klas als geheel of individuele leerlingen.

3.5.2 *Conditie partnerschap- en landelijk niveau*

Enquête

Onderdeel van de enquête waren vragen over in hoeverre op partnerschapsniveau sprake was van permanente kennisontwikkeling en kennisbenutting ten behoeve van inductie. Uit Figuur 24 blijkt dat de respondenten van de pilot Amersfoort de kennisontwikkeling- en de benutting ervan wat hoger waarderen dan de betrokkenen in de pilot Rosmalen. Dit geldt voor beide metingen.

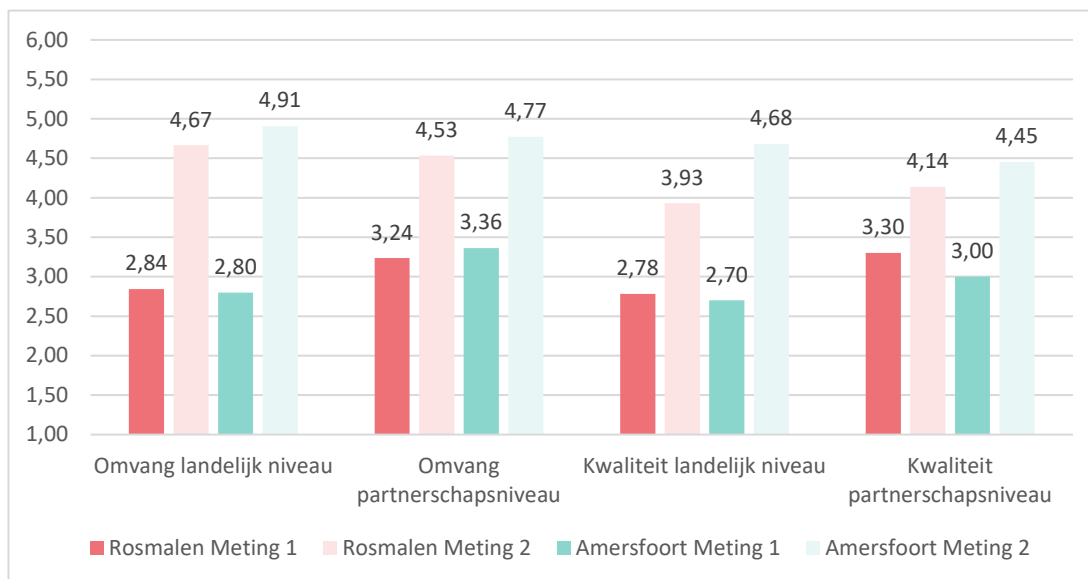
Figuur 24 Kennisontwikkeling en -benutting binnen het partnerschap, schooloverstijgend niveau



Rosmalen: M1: n = 22; M2: n = 20. Amersfoort: M1: n = 9; M2: n = 13.

Wanneer we echter kijken naar het professionaliseringsaanbod voor begeleiding van starters, op landelijk niveau en op het niveau van het partnerschap SO&P dan laat Figuur 25 zien dat de omvang en kwaliteit van het aanbod in beide pilots zowel op landelijk- als op het niveau van het partnerschap SO&P, fors is gestegen.

Figuur 25 Professionaliseringsaanbod begeleiding starters



Rosmalen: M1: n = 34; M2: n = 30. Amersfoort: M1: n = 11; M2: n = 22.

Groepsgesprekken en open vragen

Coaches geven aan (bij meting 2) dat er veel aandacht is voor het professionaliseren van de begeleiders van starters. Een voorbeeld uit Rosmalen zijn de trainingen en het leernetwerk voor de starterscoaches (Vignet 6). Respondenten zien wel verschillen tussen partnerschappen die bij de pilots zijn aangesloten en andere partnerschappen:

"Ik merk dat wij als stichting al heel ver zijn. Elk jaar is er bijvoorbeeld een congres voor schoolopleiders (Velon) en daar merk ik dat wij vaak (veel) verder zijn dan andere provincies/ stichtingen." (coach Amersfoort)

"Kwaliteit varieert sterk tussen partnerschappen, van goed tot onvoldoende." (instituuopleider Amersfoort)

Op de vraag welke aanvullende begeleiding is georganiseerd buiten de bestaande begeleidingsstructuren van het platform SO&P noemen de starters leerwerkplaatsen/ leernetwerkbijeenkomsten en netwerkbijeenkomsten voor starters. De instituutopleiders uit Rosmalen noemen de innovatieteams (zie Vignet 4).

Vignet 6: Trainingen voor startercoach & leernetwerk (Rosmalen)

Voor de starterscoaches is een [training](#) ontwikkeld met als doel de kennis en vaardigheden van de coaches te versterken ten behoeve van het vraaggestuurd begeleiden van de starter. Binnen het leernetwerk wordt kennis uitgewisseld tussen starterscoaches over het vormgeven van begeleiding aan starters. Ook ervaren starterscoaches kunnen lid worden van het leernetwerk.

De starterscoachtraining bestaat uit 3 bijeenkomsten van 2 uur en wordt gegeven door twee ervaren starterscoaches. Coaches die startende leraren begeleiden in hun stichting of school (aangesloten bij het POS) kunnen deelnemen aan deze training.

Respondenten geven aan dat er binnen de pilots veel kennis wordt gedeeld. Dat wordt gedaan door sessies te organiseren in landelijke conferenties en congressen (Vignet 7), het organiseren van ene jaarlijks symposium (Vignet 8) en het ontwikkelen van een podcast (Vignet 9).

Vignet 7: Rondetafelsessie VELON congres (Amersfoort)

Vanuit de pilot werd er op het VELON congres 2024 een rondetafelsessie georganiseerd met als titel *Collega's-in-opleiding en lerarenopleiders ten tijde van het lerarentekort*¹⁵. Tijdens de sessie werd ingegaan op vragen rondom het opleiden van schoolopleiders, instituutopleiders en praktijkopleiders vanuit het perspectief van self-efficacy. Self-efficacy kan verhoogd worden door de modelleren, te oefenen en toe te passen en te reflecteren. Vragen waren: hoe krijgen deze aspecten die self-efficacy verhogen ruimte in de huidige situatie van veel collega's-in-opleiding, hoe wordt momenteel de 'leerkracht-veerkracht' ondersteund? Op welke manier kunnen lerarenopleiders professionaliseren om de ontwikkeling van de leerkracht-veerkracht te ondersteunen?

Vignet 8: Jaarlijks symposium *Startende leraren en hun netwerk* (Rosmalen)

Sinds 2022 is er een jaarlijks symposium georganiseerd voor allerlei betrokkenen rondom het inductiearrangement. In 2022 bestond het symposium uit een Keynote door Mark Tuitert, dialoogsessies over impact maken met betrekking tot inductie vanuit verschillende rollen, en presentaties van opbrengsten uit de innovatieteams¹⁶. In 2023 werd er een plenaire discussie gehouden naar aanleiding van de keynote door Prof. dr. Kelchtermans over pedagogische professionaliteit. Daarna ging men in dialoogsessies uiteen om na te denken over de vraag 'Wat kunnen we samen bereiken wat alleen niet lukt?'¹⁷ Het slotsymposium van 2024 was het 'oogstfeest' waarin werd teruggeblikt op alle ontwikkelde initiatieven binnen de pilot.¹⁸

Vignet 9: POScast Partnerschap Opleiden in de School (Rosmalen)

Vanuit het Partnerschap Opleiden in de School is een [podcast](#) gemaakt over pijlers uit de pilot. Onderwerpen die aan bod zijn gekomen zijn in de afgelopen 16 afleveringen zijn de starterscoachtraining, de Innovatieteams, de Werkomgeving en het symposium/oogstfeest. De verschillende opgeleverde producten uit de pilots en de ontwikkeling daarvan zijn gepresenteerd en ook is er een podium gegeven aan praktijkprofessionals die aan de slag zijn gegaan met deze producten.

¹⁵ Abstractboek congres: <https://veloncongres.nl/wp-content/uploads/Abstractboek-Velon-Congres-2024.pdf>

¹⁶ Verslag symposium 2022 <https://www.partnerschapopleideninideschool.nl/file/402/Symposium-Startende-leraren-en-hun-netwerk-Verslag-van-een-deelnemer.pdf>

¹⁷ Verslag symposium 2023 <https://www.partnerschapopleideninideschool.nl/file/419/Verslag-symposium-24-mei-2023.pdf>

¹⁸ <https://www.partnerschapopleideninideschool.nl/professionaliseren/verslag-startende-leraren-en-hun-netwerk-het-oogstfeest-22-mei-2024>

3.6 Effect subsidieregeling volgens betrokkenen.

Tot slot staan we stil bij het effect van de subsidieregeling: wat heeft deze bijgedragen aan de doorontwikkeling van de begeleiding van starters binnen partnerschappen SO&P: welke onderdelen van het inductiearrangement moeten volgens de betrokken stakeholders behouden blijven, wat bevelen zij aan?

3.6.1 Aanbevelingen voor praktijk en beleid in de scholen

Qua ontwikkelde begeleidingspraktijk in de pilots geven starters aan dat zij de starterscoach het meest waarderen. Belangrijk is dat dit een vast persoon is gedurende een langere periode. Ook het hebben van een maatje of buddy in de school, al dan niet formeel vastgelegd, is iets wat behouden moet worden. Het is fijn als een ervaren kracht (coach, collega, leidinggevende) af en toe meekijkt in de les (collegiale visitatie/ lesobservaties). De meeste starters waarderen ook erg de bijeenkomsten met andere starters waarin aan intervisie wordt gedaan.

Starters voelen zeker het eerste jaar het als een zware verantwoordelijkheid wanneer zij in hun eentje dagen voor een klas staan. Geadviseerd wordt om starters een duo-leerkracht te geven, of op een andere manier in te zetten op co-teaching.

De inhoud en vorm van het inductietraject moet volgens alle respondenten aansluiten bij de behoefte van de starter. Om die reden moet regelmatig het gesprek aangegaan worden over wat de starter nodig heeft. Zeker voor zij-instromers is maatwerk bij begeleiding noodzakelijk, omdat zij andere opleidings- en werkervaringen hebben dan starters van de reguliere pabo. De inductie moet een zekere planmatigheid hebben, met regelmatige evaluatiemomenten, zodat de starter weet waar die aan toe is, en ook inzicht geven in diens ontwikkeling. Begeleiding moet daarna vanuit een positief en waardierend perspectief plaatsvinden. Zo krijgen starters het gevoel dat zij gezien en gewaardeerd worden. Maar ook door positieve ontwikkelingen concreet te benoemen groeit hun zelfvertrouwen en self-efficacy. Daarnaast brengen starters nieuwe inzichten mee vanuit hun opleiding, die van pas kunnen komen in het team.

Een laatste aanbeveling van de respondenten is het kansrijk positioneren van starters. Dat wil zeggen dat de school starters bewust op klassen zetten waar zij in kunnen groeien en bloeien. Dat vraagt om solidariteit van andere leerkrachten in een team en om een professionele cultuur. Het motto is volgens een respondent: "de sterkste schouders dragen de zwaarste lasten".

3.6.2 Aanbevelingen voor praktijk en beleid in het partnerschap

De respondenten doen verschillende aanbevelingen met betrekking tot het partnerschap SO&P. Eén belangrijke is de versteviging van de samenwerking met de pabo, de lerarenopleidingen. Dat kan op meerdere manieren. Om de opleidingen te innoveren is input uit de praktijk nodig. Op deze manier kan er al in de opleiding aandacht worden besteed aan aspecten die voor problemen zorgen bij startende leraren (bijvoorbeeld moeilijke oudergesprekken). Door het gesprek met de pabo's aan te gaan over hoe het leraarschap de afgelopen jaren is veranderd en welke andere competenties leerkrachten

(en dus starters) nu nodig hebben, kunnen de opleidingen leraren beter opleiden voor morgen.

In de pilots wordt gebruik gemaakt van coaches die zowel studenten als starters begeleiden en hen na het afstuderen helpen bij het zoeken van een passende baan binnen de stichting. Dit zorgt niet alleen voor een soepelere overgang tussen onderwijs en praktijk, maar ook voor binding tussen school en starter. De scholen en pabo's dragen hiermee actief bij aan het verminderen van lerarentekorten binnen hun partnerschap. Het verdient aanbeveling deze succesfactor te behouden en verder uit te bouwen.

Respondenten geven aan de samenwerking binnen het partnerschap enorm te waarderen. Er zijn netwerken waarin mensen met dezelfde rol samenkomen om kennis te delen (bijvoorbeeld het netwerk voor startercoaches), maar ook wordt er samengewerkt door betrokkenen met verschillende rollen (bijvoorbeeld in de Innovatieteams). Opgedane kennis wordt gedeeld met alle betrokkenen, bijvoorbeeld in symposia of via websites. Deze samenwerking zorgt voor een positief momentum, waarin mensen graag gezamenlijk 'de schouders eronder zetten' om te werken aan goed inductiebeleid. Om de samenwerking mogelijk te maken is het nodig dat er binnen de partnerschappen iemand is in de rol van verbinder. Iemand die de juiste mensen met de benodigde vragen en expertise aan elkaar kan koppelen.

Als laatste noemt men de professionalisering van coaches als een cruciaal aspect en de ondersteuning van de opleidingsinstituten bij de professionalisering van betrokkenen binnen de inductiefase. Ook deze succesfactoren moeten behouden blijven en verder worden uitgebouwd.

3.6.3 Aanbevelingen richting overheid

De belangrijkste aanbeveling richting de landelijke overheid is dat er structurele financiering nodig is om goede begeleiding voor starters mogelijk te maken. Betrokkenen geven aan te zoeken naar (financiële) manieren waarmee dat wat nu binnen de pilots is opgetuigd te behouden, omdat het zo waardevol is. De betrokkenen menen dat dit essentieel is om starters te behouden voor het beroep. Met tijdelijke financiering is het gevaar dat er een negatieve spiraal ontstaat waardoor er door tekorten weinig tijd en ruimte is voor begeleiding, waardoor starters uitvallen en er nog meer tekorten ontstaan.

4 Conclusies en aanbevelingen

4.1 Conclusies

Het ministerie van OCW wil – conform het advies van het Lerarencollectief en Merel van Vroonhoven (2020) – SO&P partnerschappen stimuleren een vraaggerichte en doorlopende begeleidingsstructuur te ontwikkelen voor startende leraren in het primair onderwijs. In dit kader zijn eind 2021 twee pilots van start gegaan, met subsidie OCW. ECBO heeft in opdracht van het ministerie deze pilots gemonitord en geëvalueerd van begin 2022 – medio 2024. Voor de gegevensverzameling is een methodenmix ingezet, bestaande uit documentenanalyse, enquêtes en verdiepende (groeps)interviews met betrokkenen: starters, coaches/begeleider, instituutsopleiders, bestuur en management.

De hoofdvraag die OCW beantwoord wilde zien, luidde:

'In hoeverre zijn de doelstellingen van de subsidieregeling voor de pilot 'doorlopende begeleiding van startende leraren' bereikt en wat zijn succesvolle methodes voor de begeleiding van startende leraren?'. Deze hoofdvraag is uiteengelegd in zes deelvragen die we hierna beantwoorden.

1) Welke kenmerken heeft de context waarbinnen de inductie-arrangementen plaatsvinden?

Starters geven doorgaans les aan één klas in de onder-, midden- of bovenbouw. Een klas telt gemiddeld 23-25 kinderen. In de pilot Amersfoort heeft ongeveer een kwart van de leerlingen een migratie-achtergrond dan wel leerproblemen, motivatie- en of gedragsproblemen. In de pilot Rosmalen liggen deze percentages lager. Rond de 20% van de starters is gevraagd bovenop hun aanstelling extra uren te maken, variërend van 0,5-6 uur per week. Beide pilots kampen met een personeelstekort, waarbij de schattingen uitlopen van 2 tot meer dan 5 FTE.

De pilots hebben weinig betrouwbare data voorhanden over de (regionale) arbeidsmarkt van onderwijspersoneel in termen van vraag en aanbod. Knelpunten in personeelsvoorziening worden bij meting 1 nog nauwelijks vanuit een regiovisie aangepakt, bij meting 2 is dat toegenomen.

2) Wat zijn de kenmerken van startende leraren die deelnemen aan de inductie-arrangementen van de pilots?

Het gros van de starters is vrouw (80%). De meesten hebben een voltijdspabo-achtergrond en een kwart is zij-instromer. De gemiddelde leeftijd van de starters loopt sterk uiteen: degenen met een voltijd paboachtergrond zijn gemiddeld 25 jaar, terwijl de zijinstromers gemiddeld 32 jaar zijn en de starters van deeltijd-pabo gemiddeld 42 jaar. De starters hebben voor hun inhoudelijke kennis-en vaardigheidsontwikkeling het meest behoefte aan de thema's 'omgaan met zorgleerlingen' en 'differentiëren'. Ook 'klassenmanagement' en 'omgaan met werkdruk' scoren hoog.

Als het gaat om begeleidingsvormen hebben starters het meest behoefte aan een buddysteem, intervisie met peers en workshops/themabijeenkomsten. Ook is er veel behoefte aan coaching en collegiale visitaties in de klas.

3) Wat zijn de kenmerken van de inductiearrangementen?

De kenmerken van effectieve inductie die bekend zijn vanuit de (onderzoek)literatuur zijn – gedurende de looptijd van de pilots – in toenemende mate aangetroffen in de gerealiseerde praktijken van de twee pilots. De pilots bleken een vruchtbare bodem om activiteiten op te zetten ten behoeve van inductie. De mate waarin de kenmerken zich manifesteerden en de manier waarop verschilden tussen de pilots te zien.

Wat betreft de pijlers van effectieve inductie (werkdrukreductie; begeleiding in de klas; schoolenculturatie; activiteiten voor zelfontplooiing en planmatige professionalisering) is het kenmerk *planmatige professionalisering* het sterkst uit de verf gekomen. Dit kenmerk herkennen starters van beide pilots het meeste terug in hun inductiepraktijk, hierbij refererend aan reeksen geplande bijeenkomsten en specifieke activiteiten voor starters. Als het gaat om de beoordeling van de ontwikkeling van de starters via duidelijke standaarden – als onderdeel van planmatige professionalisering – is er evenwel verschil te zien tussen de pilots. In Rosmalen is dit kenmerk volgens starters en coaches matig aanwezig, terwijl het in Amersfoort sterk herkend wordt door betrokkenen, mogelijk onder andere door de inzet van Kwaliteitskaarten (Vignet 1).

In de inductiepraktijk krijgen de persoonlijk relatie met coach, (bovenschools – en op klasniveau) en de collega's in teams – die als buddy's fungeren – een sterk accent. Dit wordt erg hoog gewaardeerd door starters. Ook in de behoefte voor begeleidingsvormen als lesobservatie en intervisie worden starters voorzien. Aspecten als veilig voelen, laagdrempelige hulp en advies kunnen vragen en krijgen van een kundige collega die met je meekijkt, en welkom voelen in het team worden sterk gewaardeerd. Ondersteuning die nabij en laagdrempelig is lijkt een cruciaal aspect te zijn van inductie.

Starters geven tevens aan de ondersteuning van peers te waarderen. Door in (bovenschoolse) startersbijeenkomsten (Vignet 2) samen te komen en over inhoudelijke onderwerpen te leren en intervisie te plegen, kunnen zij niet alleen tips uitwisselen, maar groeit ook het zelfvertrouwen wanneer starters merken dat peers dezelfde ervaringen hebben. Belangrijk is wel dat starters zich in elkaar herkennen: wanneer starters op zeer verschillende scholen lesgeven of een ander opleidingstraject hebben gevolgd zullen zij zich minder vinden in elkaars verhalen, en de peersupport ook niet als zodanig ervaren.

Dit wil niet zeggen dat er optimaal in de begeleidingsbehoeften van starters wordt voorzien. Op het vlak van inhoud van de begeleiding is er volgens de starters te weinig aandacht voor het 'omgaan met zorgleerlingen' en 'differentiëren'. Thema's als 'duidelijke instructie', 'klassenmanagement' en 'groepsdynamiek' komen daarentegen wel voldoende aan bod.

Uit het onderzoek blijkt dat starters in de pilot Amersfoort maandelijks ruim dubbel zoveel tijd besteden aan begeleidingsactiviteiten dan de starters in de pilot Rosmalen. (gemiddeld 13 uur versus 6,2 uur). De meest tijd gaat zitten in de begeleiding door coaches en buddy/maatjes. Opvallend is dat de starters uit Amersfoort, ondanks het grotere aantal genoten begeleidingsuren lager scoorden dan starters van Rosmalen op vraag of er voldoende aandacht was voor de verschillende begeleidingsvormen. Niet alleen het aantal uren, maar juist ook de inhoud en vorm draagt bij aan de waardering van de starters voor de begeleiding.

De kenmerken *vraaggericht* (aansluiten bij specifieke leer-en ontwikkelvragen) en *doorlopend* (aansluitende begeleidingslijn met de lerarenopleiding) hebben gedurende de looptijd van de pilots in toenemende mate gestalte gekregen. Toch is hier zeker nog ruimte voor verbetering. Volgens de betrokkenen zijn deze kenmerken momenteel variërend van matig tot tamelijk sterk aan de orde. Er is met name meer behoefte aan betere afstemming tussen wat starters nodig hebben in onderwijspraktijk en het aanbod, vanuit de lerarenopleiding – zowel naar inhoud als begeleidingsvormen – en dat hierbij maatwerk wordt geleverd, bijvoorbeeld naar zij-instromers. Ervaring is nu dat de onderwijspraktijk en opleiding nog te veel gescheiden werelden zijn, ook al wordt er zeker progressie geboekt bij het dichtn van de 'knip'. Zo blijkt de constructie om coaches die op de werkvloer pabo-stagiaires begeleiden ook de begeleiding van de starters te laten verzorgen erg succesvol te zijn.

De kenmerken co-creatie, multiperspectiviteit en rolduidelijkheid ten aanzien van de vormgeving van het inductiearrangement hebben gedurende de looptijd van de pilots vastere en duidelijkere vormen gekregen, en zijn er diverse tools en methodieken ontwikkeld om dit te ondersteunen, bijvoorbeeld door rol-en taakomschrijving te expliciteren (Vignet 3) en te werken aan vraagstukken in innovatieteams (Vignet 4).

Toch is er zeker nog ruimte voor doorontwikkeling. Zo scoren starters van alle betrokkenen geledingen nog steeds het laagste op mate waarop zij invloed kunnen uitoefenen op de vormgeving – de inrichting van het inductie-arrangement; de begeleidingsvormen die worden ingezet. Zij zijn hierover ook minder tevreden dan de andere geledingen. Starters vinden het lastig in te schatten wat hun rol is bij de vormgeving en die van anderen. Ook is het beeld nog niet helder – met name in de pilot Amersfoort – in hoeverre geledingen als starters en instituutopleiders betrokken worden bij de evaluatie van inductiearrangementen en of dit cyclisch gebeurt.

De bevindingen in de pilots zijn in lijn met de uitkomsten van de loonbaanmonitor 2023 waaruit blijkt dat de inductieaanpak binnen de SO&P context vruchten begint af te werpen. Startende leraren in het po die op een opleidingsschool werken, worden intensiever begeleid dan collega's op niet-opleidingsscholen. Dit laatste geldt zowel voor pas afgestudeerden als voor zij-instromers in het beroep. Starters die op een opleidingsschool werken, nemen vaker deel aan begeleidingsprogramma's en intervisiegroepen en worden ook vaker begeleid door een mentor/coach dan starters op niet-opleidingsscholen.

4a) Wat zijn de opbrengsten van de inductiearrangementen?

Het onderzoek laat zien dat er gedurende de looptijd van de pilots een sterk groei plaatsvond op het vlak van pedagogische-didactische kennis en vaardigheden van de starters. Ook op alle persoons- en belevingskenmerken (self-efficacy, perfectionisme, veerkracht, werkplezier, werkdruk en verbondenheid met de school/job embeddedness) was een positieve ontwikkeling in de tijd te zien. Werkplezier scoorde verreweg het hoogste en omgaan met werkdruk het laagst, al was ook op dit terrein een aanzienlijke verbetering te zien. Ofschoon alle starters gemiddeld hoger scoorden bij meting 2, was er wel een samenhang waar te nemen met achtergrondkenmerken als leeftijd. Zo scoorden de- doorgaans wat oudere zij-instromers- hoger op veerkracht dan de jongere starters.

4b) In hoeverre is de uitval verminderd? Hoe verhoudt zich dat tot de gemiddelde uitval in het po in Nederland?

Het onderzoek heeft deze vraag niet kunnen beantwoorden, omdat de betrokken scholen geen cijfers over uitval hebben aangeleverd.

5) Welke condities/factoren op school- partnerschap- en landelijke niveau beïnvloeden de ontwikkeling en opbrengsten van de inductie-arrangementen? Wat zijn hierbij best practices?

Via het onderzoek is nagegaan in hoeverre in de pilots bevorderlijke condities (uit de literatuur bekend) zijn gerealiseerd ten behoeve van de vormgeving van inductiearrangementen.

Op het niveau van de partnerscholen is gekeken naar professionaliseringvisie, draagvlak & verantwoordelijkheid, leer- en ontwikkelcultuur en transformationeel leiderschap. Volgens de betrokkenen zijn deze condities tamelijk sterk aanwezig in de pilots, al scoort de conditie professionaliseringsvisie lager dan andere condities: een breed gedeelde visie is nog geen feit, maar er is zeker sprake van progressie. Ook zijn er verschillen tussen de geledingen en pilots te zien. Zo waarderen starters de condities doorgaans wat lager dan de directie. In Rosmalen zagen we – gemiddeld genomen – een aanzienlijke stijging in draagvlak en verantwoordelijkheid, terwijl in Amersfoort de starters aangaande de leer- en ontwikkelcultuur een stijgende lijn rapporteerden. Over het algemeen geldt dat bij leer- en ontwikkelcultuur het aspect ‘samenwerken/ afstemmen’ verreweg het hoogst scoort, terwijl ‘onderzoekende houding’ daarentegen nog de nodige doorontwikkeling behoeft. Best practices zijn het ondersteunen van de ontwikkeling van een professionele teamcultuur middels een werkomgeving (Vignet 5). Wat betreft leiderschap is een best practice het Kansrijk positioneren van starters, wat wil zeggen dat een schoolleider een starter bewust toewijst aan een klas waar deze kan groeien en bloeien.

Op landelijk- en partnerschapsniveau is gekeken naar de mate van permanente kennisontwikkeling en -benutting en naar de omvang en kwaliteit van het professionaliseringsaanbod ten behoeve van inductie. Uit het onderzoek blijkt dat de conditie van permanente kennisontwikkeling en -benutting gemiddeld genomen wat minder wordt herkend door de betrokkenen van de pilot Rosmalen dan in Amersfoort. Maar gelet op de enigszins gematigde scores is er in beide partnerschappen nog ruimte voor doorontwikkeling. Het professionaliseringsaanbod voor begeleiders is op landelijk- en partnerschapsniveau gedurende de looptijd fors toegenomen. Dat geldt zowel voor de omvang als de kwaliteit van het aanbod. Best practices hierbij zijn het professionaliseren van de begeleiding, bijvoorbeeld via trainingen voor startercoaches ten behoeve van vraaggericht begeleiden (Vignet 6); innovatieteams (Vignet 4), leernetwerken, leerwerkplaatsen of huisacademies. Wat betreft het stimuleren van permanente kennisontwikkeling en -benutting zijn best practices het organiseren van kennisuitwisselingsevenementen zoals het presenteren van een rondtafelsessie op het (Velon congres (Vignet 7), het jaarlijkse symposia startende leraren (Vignet 8) of een podcast (Vignet 9).

6) Effect van de subsidieregeling binnen partnerschappen SO&P: welke onderdelen van het inductiearrangement moeten volgens de betrokken stakeholders behouden blijven, wat bevelen zij aan voor doorontwikkeling?

De belangrijkste onderdelen van het inductiearrangement die volgens betrokkenen behouden moeten worden voor doorontwikkeling zijn: starterscoaches op klas- en bovenscholings niveau, buddy's/maatjes, intervisie met peers en/of ervaren collega's, kansrijk positioneren door o.a. duo-leerkrachten of co-teaching in te zetten of starters te laten doubleren; begeleiding vanuit een waarderend perspectief; planmatige begeleiding in co-creatie met regelmatige evaluatiemomenten. Ook een punt van aandacht is de Verdere ontwikkeling van maatwerkbegeleiding, in doorlopende lijn met de opleiding, is zeker voor zij-instromers,

Binnen de partnerschappen SO&P bevelen betrokkenen aan de samenwerking tussen partnerscholen en de pabo's te verstevigen, zowel wat betreft de inhoud van inductiegeleiding als de begeleidingsvormen.

Daarnaast wordt sterk aanbevolen om huidige initiatieven op het vlak van gezamenlijke kennisontwikkeling – vanwege de hoge gebleken meerwaarde – voor te zetten en door te ontwikkelen, zoals de leernetwerken en innovatieteams.

De belangrijkste aanbeveling richting de landelijk overheid is een structurele financiering om de goede praktijken die nu ontwikkeld zijn binnen de pilots door te ontwikkelen.

4.2 Aanbevelingen van de onderzoekers

Op basis van de bevindingen van dit onderzoek doen we volgende drie aanbevelingen:

1) Zorg als SO&P partnerschap voor toegang tot actuele data over in-, door- en uitstroom van startende leraren en data over de vraag naar en het aanbod van onderwijspersoneel.

Deze conditie ontbrak ten tijde van het onderzoek. Voordeel van het beschikken over data die inzicht geven over de in-, door- en uitstroom van starters is dat het daadwerkelijke effect van de inductiearrangementen meer volledig en preciezer in kaart kan worden gebracht.

Zorg daarnaast in het partnerschap voor een actueel overzicht van de vraag naar en het aanbod van onderwijspersoneel binnen het partnerschap en de betrokken onderwijsregio('s). Benut deze gegevens voor het ontwikkelen van een langere termijn regiovisie op de personeelsvoorziening – en vertaal deze in een concrete personeelsvraag en interventies ter vergroting van het personeelsaanbod. Het onderzoek toonde bijvoorbeeld aan dat scholen behoefte hadden aan pas-afgestudeerde pabo-leerkrachten. Om op deze vraag in te spelen werd een interventie ingezet waarbij coaches zowel pabo-stagiairs begeleidden als starters, en afgestudeerden hielpen aan een baan binnen de stichting waar zij stage hadden gelopen. Dit voorbeeld toont aan dat inzicht in vraag- en aanbod qua personeel en passende interventies ervoor zorgen dat om in te spelen op (toekomstige) ontwikkelingen op de regionale arbeidsmarkt voor leraren.

2) Benut de kennis over inductie effectief. Het analysekader dat we hebben gebruikt in dit onderzoek is gebaseerd op de huidige kennisbasis over effectieve inductietrajecten voor starters. Het bleek een passende bril te zijn om naar de invulling en opbrengsten van de inductietrajecten in kader van SO&P te kijken en ontwikkelpunten op het vlak van

inductiekenmerken en condities te identificeren. Anders gezegd: er is voldoende kennis beschikbaar uit onderzoek om het inductievraagstuk gedegen aan te pakken. De kunst is nu vooral deze kennis op maat te gebruiken en productief te maken.

In de pilots is ten aanzien van de meeste beoogde kenmerken, -opbrengsten en -condities van de inductiearrangementen een duidelijk opwaartse ontwikkeling waargenomen. Ook zijn ontwikkelpunten scherp in beeld gebracht. Zo blijkt bijvoorbeeld er een sterke behoefte van starters te zijn aan thema's als omgaan met zorgleerlingen en differentiëren. Qua condities blijkt de mate van leer- en ontwikkelcultuur tussen scholen sterk te verschillen, terwijl er de behoefte is dit sterker te implementeren, onder andere door het 'frisse' oogpunt van starters in een team te waarderen. Deze verkregen inzichten en aanpakken kunnen inspirerend en helpend zijn voor de doorontwikkeling van de inductiearrangementen en voor andere SO&P partnerschappen die steviger met inductietrajecten voor starters aan de slag willen gaan.

Aanbeveling is om gestructureerd de ontwikkelpunten op het vlak van inductie op SO&P- en schoolniveau op te pakken en de voortgang nauwgezet te monitoren, met behulp van het analysekader- en de monitoruitkomsten systematisch te benutten voor evaluatie-, leer- en ontwerpprocessen op school-, partnerschap- en landelijk SO&P niveau, mede vanuit het perspectief van de onderwijsregio's.

3) Gebruik eenduidige terminologie over de begeleiding in de inductiefase. Binnen en tussen partnerschappen worden verschillende termen gebruikt in de begeleiding van starters. Denk aan starterscoaches, basisschoolcoaches, schoolopleiders, instituutopleiders, buddy's, maatjes en peers. Om het delen en benutten van kennis over inductie te stimuleren kan het helpen een gezamenlijk lexicon te formuleren over de begeleiding van starters zodat er eenduidigheid ontstaat in de terminologie ten aanzien van inhouden, begeleidingsvormen, rollen en taken in de begeleiding van de starters.

4) Versterk de doorgaande begeleidingslijn vanuit de opleiding. Eerdere literatuur en ook dit onderzoek onderstrepen het belang van de doorgaande lijn vanuit de opleiding in de inductiefase, waarmee de 'knip' tussen opleiding en het leraarschap wordt verzacht. Voor de pabo's/ lerarenopleidingen is het nodig om de rollen en taken van de opleiders in de inductie gezamenlijk te expliciteren en wettelijk¹⁹ te borgen. Daarvoor is nodig om het gesprek aan te gaan over eisen rondom de termen 'startbekwaam' en basisbekwaam', of met andere woorden: wat kan men verwachten van een pas afgestudeerde, startende leraar en wat moet deze middels praktijkervaring kunnen? Zeker gezien het volle curriculum van de lerarenopleiding is het nodig brede consensus hierover te bereiken. Voor de zij-instromers betekent het versterken van de doorgaande lijn dat in de vormgeving van het inductiearrangement meer ingespeeld wordt op de unieke achtergrond – en daarmee ook unieke behoeftes – van de zij-instromer. Dit houdt ook in dat men voortbouwt op de begeleidingsstructuren binnen SO&P voor zij-instromers.

5) Zorg voor structurele middelen voor inductiearrangementen. Een aanbeveling richting het ministerie van OCW is de subsidiemiddelen voor de inductietrajecten structureel te garanderen zodat de doorontwikkeling van de inductiearrangementen niet stopt en

¹⁹ Op 2 april 2024 is een motie aangenomen die de regering vraagt te verkennen hoe wettelijk geborgd kan worden dat de lerarenopleiding startende leraren tijdens de inductiefase kunnen ondersteunen (Paternott & Rooderkerk, 2024)

ongehinderd kan doorgaan. Het verdient aanbeveling om versnippering en verkoking van subsidiemiddelen te voorkomen en het subsidiebeleid te koppelen aan de andere relevante ontwikkelingen binnen de SO&P partnerschappen en onderwijsregio's op het vlak van de aanpak van het lerarentekort. Denk bijvoorbeeld aan de middelen die beschikbaar zijn in het kader van Regeling bijzondere bekostiging Professionalisering en Begeleiding Starters en Schoolleiders (PBBS). Dat deze middelen niet versnipperd worden over de participerende schoolbesturen, maar overstijgend worden ingezet om de bevindingen van de pilots bovenschools door te ontwikkelen. Daarnaast kan een wettelijke borging van het ondersteunen van de inductiefase door de lerarenopleiding (Paternotte & Roodenkerk, 2024) ook worden gebruikt om de inductie van structurele middelen te voorzien.

5 Bronnenlijst

- Adriaens, H., Elshout, M., Elshout, S., & de Cock, E. (2021). *Personeelstekorten primair onderwijs 2021*. Centerdata. <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/rapporten/2021/12/14/eindrapport-personeelstekorten-primair-onderwijs-peildatum-1-oktober-2021>
- Belfi, B., Cörvers, F., & Mommers, A. (2017). *Naar een database van (startende) leraren en lerarenopleidingen: Verkennend onderzoek naar de potentie en de wenselijkheid*. Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA). https://www.scienceguide.nl/media/1961618/lerarenadmin_roa_r_2017_8.pdf
- Bijman, D., Dekker, B., van Bergen, K., Kans, K., Waijers, N., Medendorp, L., Coenen, J., Lans, T., & Belfi, B. (2021). *Zij-instroom po, vo en mbo*. Regioplan/ECBO. <https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/20069-Eindrapport-Zij-instroom-po-vo-mbo-Regioplan-18mei21.pdf>
- Boselie, J. P. P. E. F., Noordegraaf, M., & Knies, E. (2017). *Professionele Schoolorganisaties: Werken Aan Goed Bestuurde Leerculturen*. Universiteit Utrecht. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/353143>
- Brouwer, P., van Kan, C., Helms-Lorenz, M., & Hofland, A. (2021). *Co-creatie van inductiearrangementen in het mbo*. Rijksuniversiteit Groningen. https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/193561768/Cocreatie_van_inductiearrangementen_in_het_mbo_spreads_1.pdf
- Burgess, A. M., Frost, R. O., & DiBartolo, P. M. (2016). Development and validation of the frost multidimensional perfectionism scale–brief. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 620-633. <https://doi.org/10.1177/0734282916651359>
- Centerdata (2023). Prognoses arbeidsmarkt po. <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/personeel/prognoses-arbeidsmarkt-po>
- Coenen, J., Ferket, R., Wagemaker, S., & Waijers, N. (2021). *De positie van academische opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs: Inzet, benutting, waardering en loopbaanmogelijkheden*. ECBO. <https://ecbo.nl/onderzoekpublicatie/positie-academische-opgeleide-leerkrachten-in-het-po/>
- Cornel., S., Mienis, E., van den Berg., D., & van Miltenburg, N. (2024). *Arbeidsmarktanalyse primair onderwijs 2024*. Arbeidsmarktplatform PO. <https://arbeidsmarktplatformpo.nl/wp-content/uploads/2024/09/Arbeidsmarktanalyse-primair-onderwijs-2024-Arbeidsmarktplatform-PO.pdf>
- Crossley, C. D., Bennett, R. J., Jex, S. M., & Burnfield, J. L. (2007). Development of a global measure of job embeddedness and integration into a traditional model of voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1031-1042. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.4.1031>
- de Vos, K., Fontein, P., & Vrieling, S. (2021). *Loopbaanmonitor onderwijs*. Centerdata/Mooz. <https://www.website.lisspanel.nl/app/uploads/sites/2/2021/12/LBM-rapportage-2021.pdf>
- de Vos, K., den Uijl, M., Vrieling, S., Wartenbergh, F. (2023). *Loopbaanmonitor onderwijs*. Centerdata/Mooz. https://www.rijksfinancien.nl/sites/default/files/extrainfo/PO/LBM2023_rapport.pdf

- Dekker, M., Gaikhorst, L., & Schreurs, B. (2021). De uitval van beginnende leraren in het primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 98(2), 153–175.
<https://pedagogischestudien.nl/search?identificer=722819>
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881–895.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Denyer, D., Tranfield, D., & van Aken, J. E. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393–413.
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/353143>
- Gulikers, J., Runhaar, P. R., Wallenaar, M., & Wesselink, R. (2016). Behouden van nieuwe docenten vereist Startwijzer: Verbinding tussen inductie en HRM specifiek beleid. *Profiel*, 1, 12–13. <https://www.begeleidingstartendeleraren.nl/wp-content/uploads/2018/02/Vakblad-Profiel-01-2016-12-13.pdf>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Helms-Lorenz, M. (2014). *Factsheet uitstroom van beginnende leraren*. Ministerie van OCW/DUO. <https://www.voion.nl/onderwijsarbeidsmarkt/verminderen-van-uitstroom/begeleiding-startende-docenten/>
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178–204.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Helms-Lorenz, M., van der Pers, M., Moorier, P., Harmsen, R., & Verkade, A. (2019). *Inductie in het Noorden*. Rijksuniversiteit Groningen.
https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/149622298/Inductie_in_het_Noorden.pdf
- Helms-Lorenz, M., van der Pers, M., Moorier, P., Lugthart, E., van der Lans, R., & Maulana, R. (2020). *Begeleiding Startende Leraren 2014-2019: Eindrapportage*. Rijksuniversiteit Groningen. <https://research.rug.nl/en/publications/supporting-beginning-teachers-2014-2019-final-report>
- Hermanussen, J., & van Herpen, S. (2021). *De meerwaarde van Samen Opleiden & Professionaliseren. Input ten behoeve van de groeistrategie*. ECBO.
<https://ecbo.nl/onderzoekpublicatie/de-meerwaarde-van-samen-opleiden-professionaliseren/>
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743-769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. [Proefschrift] Universiteit Leiden.
<https://scholarlypublications.universiteit leiden.nl/handle/1887/15750>
- Kools, Q., Kocken-van Acht, C., Schildwacht, R., Mommers, J., & Schellings, G. (2016). De begeleiding van startende leraren. Een onderzoek naar de beginsituatie van de begeleiding(sstructuur) bij aanvang van het project BSL van de ESoE en FLOT. Technische Universiteit Eindhoven. https://www.begeleidingstartendeleraren.nl/wp-content/uploads/2018/02/Interne-rapportage-onderzoek-project-BSL-Eindhoven_def.pdf

- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Meijer, P. C., de Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, 17(1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>
- Ministerie van OCW (2023a). *Trendrapportage Arbeidsmarkt. Leraren po, vo en mbo 2023*. <https://open.overheid.nl/documenten/dpc-0e4e96ef530d5ff8dbad7e46c38c34c33ae9040e/pdf>
- Ministerie van OCW (2023b). *Uitval startende leraren primair onderwijs*. OCW in Cijfers. <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/personeel/uitval-startende-leraren-primair-onderwijs>
- Paternotte, J.M., & Rooderkerk, I. (02-04-2024). *Kamerstuk 27 923 nr. 484. Gewijzigde motie van de leden Paternotte en Rooderkerk ter vervanging van die gedrukt onder nr. 479*.
- Petersen, N. (2017). The liminality of new foundation phase teachers: Transitioning from university into the teaching profession. *South African Journal of Education*, 37(2). <https://hdl.handle.net/10520/EJC-7929f458c>
- Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. (2022). *Verkenning. Inductie binnen partnerschappen Samen Opleiden*. [website] <https://www.platformsamenopleiden.nl/verkenning-inductie-binnen-partnerschappen-samen-opleiden/>
- Platform Samen Opleiden & Professionaliseren, (2023). *Landelijk beeld deelname Samen Opleiden & Professionaliseren. Factpack*. Via: <https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2023/11/SOP-Landelijke-rapportage-2023-100-ambitie.pdf>
- Project Een Sterk Begin. (2019). *Het 3e inductiejaar in de literatuur en de praktijk: De overgang naar eigenaarschap in de eigen ontwikkeling*. BSL Utrecht. <https://bsl-utrecht.nl/wp-content/uploads/sites/62/2019/10/Het-3e-inductiejaar-in-de-literatuur-en-de-praktijk.pdf>
- Roorda, D. L., & Koomen, H. M. Y. (2017). *Stress en bevlogenheid bij startende leraren in het voortgezet onderwijs*. Universiteit van Amsterdam. <https://www.begeleidingstartendeleraren.nl/wp-content/uploads/2018/02/20171001-Eindrapportage-stress-en-bevlogenheid-bij-startende-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>
- Runhaar, P. R., & Wallenaar, M. (2014). Hoe behouden wij starters voor het onderwijs? *Groen Onderwijs*, 32-34. <https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/04/Artikel-Hoe-behouden-wij-starters-voor-het-onderwijs-1-A3.pdf>
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2013). How to persuade honors students to go the extra mile: Creating a challenging learning environment. *High Ability Studies*, 24(2), 115-134. <https://doi.org/10.1080/13598139.2013.841092>

- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Soer, R., Dijkstra, M. W. M. C. S., Bieleman, H. J., Stewart, R. E., Reneman, M. F., Oosterveld, F. G. J., & Schreurs, K. M. G. (2019). Measurement properties and implications of the Brief Resilience Scale in healthy workers. *Journal of Occupational Health*, 61(3), 242-250. <https://doi.org/10.1002/1348-9585.12041>
- Spikker, T. (2015). *Inductie: Perspectief op de vormgeving en resultaten binnen de Stichting Openbaar Primair Onderwijs Samen tussen Amstel en IJ (STAIJ)*. [Masterscriptie] Universiteit Utrecht. <https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/28633/Masterthesis%20Spikker%204001796.pdf?sequence=2>
- Tas, T., Vliks, G., & Koeslag-Kreunen, M. (2024). *Werkende principes in doorgaande begeleiding van startende leraren*. Hogeschool Utrecht. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/werkende-principes-in-doorgaande--begeleiding-van-startende-leraren>
- Timmermans, M. (2009). De kracht van een driehoeksverbinding: Naar echt samen opleiden. In G. Geerdink (Red.) *Het kind, de leerkracht en het onderwijs. Terugblikken en vooruitzien*. Hogeschool Arnhem Nijmegen. https://www.hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_av:oai:surfsharekit.nl:084515fa-eeaf-46a1-96a4-e0cf58ac02f1
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- van Dun, R. (2019). *Coaching als energiebron: Wat is de samenhang tussen coaching en vitaliteit en welke rol speelt de relatie tussen coach en coachee binnen de uitkomsten van coaching?* [Masterscriptie] Open Universiteit. <https://www.nobco.nl/files/migratie/documents/2020-02/7.-ruud-van-dun-coaching-als-energiebron.pdf>
- Velghe, C. (2009). *Job embeddedness, jobtevredenheid en organisatiebetrokkenheid: Hun effect op de intentie om met pensioen te gaan*. [Masterscriptie] Universiteit Gent. https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/392/810/RUG01-001392810_2010_0001_AC.pdf
- Wessel, K., & de Haan, D. (2015). *Begeleiding en professionalisering van startende leerkrachten in het primair onderwijs. Rapportage inventarisatie 2014–2015*. Hogeschool Utrecht/Samenwerkings Project Inductie Leraren (SPIL). <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2017/04/SPIL-Rapportage-1.pdf>
- Woodfin, V., Binder, P.-E., & Molde, H. (2020). The Psychometric Properties of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale – Brief. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01860>

6 Bijlage

Bijlage 1 – Respons enquête

| Rosmalen | Ingevuld | | Niet geantwoord | | Totaal | |
|---------------------------------------|----------|------|-----------------|------|--------|------|
| | 2023 | 2024 | 2023 | 2024 | 2023 | 2024 |
| Starter | 43 | 11 | 28 | 53 | 71 | 64 |
| | 61% | 17% | 39% | 83% | 100% | 100% |
| Schoolopleider/coach | 13 | 17 | 9 | 2 | 22 | 19 |
| | 59% | 89% | 41% | 11% | 100% | 100% |
| Instituutsopleider | 4 | 9 | 3 | 9 | 7 | 18 |
| | 57% | 50% | 43% | 50% | 100% | 100% |
| Directie/ bestuur/ staf partnerschool | 27 | 11 | 33 | 50 | 60 | 61 |
| | 45% | 18% | 55% | 82% | 100% | 100% |
| Totaal | 87 | 48 | 73 | 114 | 160 | 162 |
| | 54% | 30% | 46% | 70% | 100% | 100% |

| Amersfoort | Ingevuld | | Niet geantwoord | | Totaal | |
|---------------------------------------|----------|------|-----------------|------|--------|------|
| | 2023 | 2024 | 2023 | 2024 | 2023 | 2024 |
| Starter | 26 | 14 | 8 | 18 | 34 | 32 |
| | 76% | 44% | 24% | 56% | 100% | 100% |
| Schoolopleider/coach | 15 | 14 | 5 | 4 | 20 | 18 |
| | 75% | 78% | 25% | 22% | 100% | 100% |
| Instituutsopleider | 4 | 2 | 5 | 4 | 9 | 6 |
| | 44% | 33% | 56% | 67% | 100% | 100% |
| Directie/ bestuur/ staf partnerschool | 1 | 8 | 1 | 10 | 2 | 18 |
| | 50% | 44% | 50% | 56% | 100% | 100% |
| Totaal | 46 | 38 | 19 | 36 | 65 | 74 |
| | 71% | 51% | 29% | 49% | 100% | 100% |

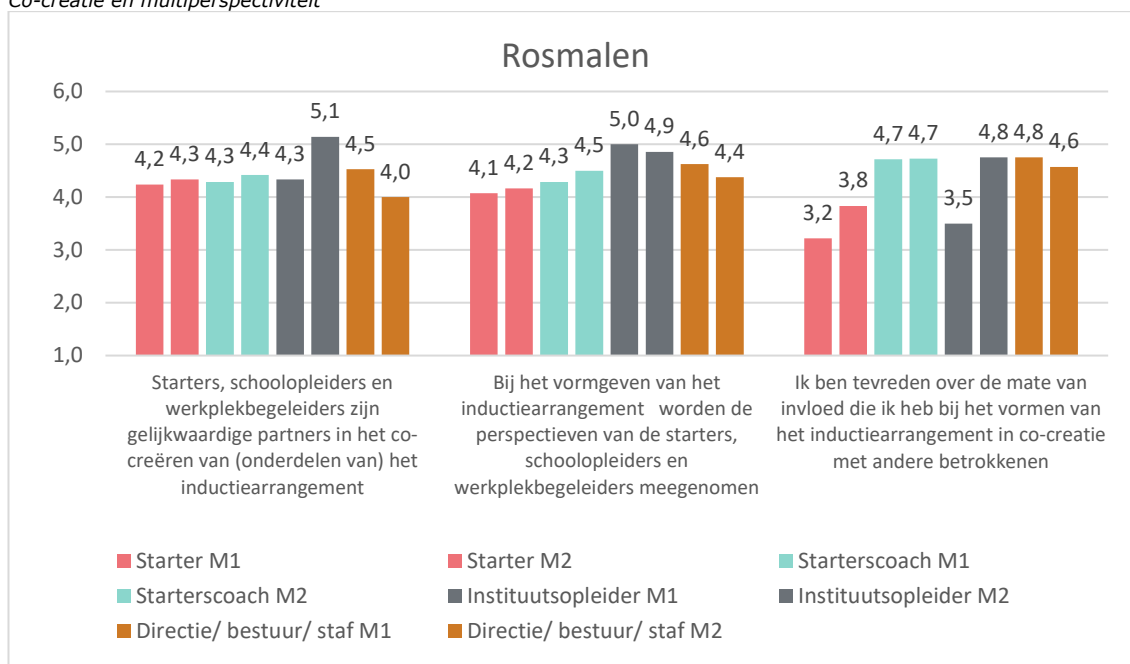
Bijlage 2 – Betrouwbaarheid schalen

| Schaal | Cronbach's alfa | |
|---|-----------------|------|
| | 2023 | 2024 |
| 2. Kenmerken inductiearrangement | | |
| Teambuddy's | .93 | .85 |
| Relatie met coach | .89 | .97 |
| Aansluiting opleiding | .94 | .90 |
| Vraaggerichtheid | .93 | .97 |
| Co-creatie en multiperspectiviteit | .89 | .81 |
| 3. Opbrengsten | | |
| Self efficacy/ eigenbekwaamheid | .91 | .81 |
| Perfectionisme | .88 | .77 |
| Veerkracht | .77 | .75 |
| Werkplezier | .69 | .34 |
| Job embeddedness (binding met school) | .70 | .87 |
| Omgang met werkdruk | .87 | .98 |
| 4. Conditie | | |
| Professionaliseringsvisie | .80 | .79 |
| Transformationeel leiderschap ²⁰ | .94 | - |
| Leer- en ontwikkelcultuur | .87 | .78 |
| Rolduidelijkheid | .94 | .87 |
| Draagvlak en verantwoordelijkheid | .85 | .84 |

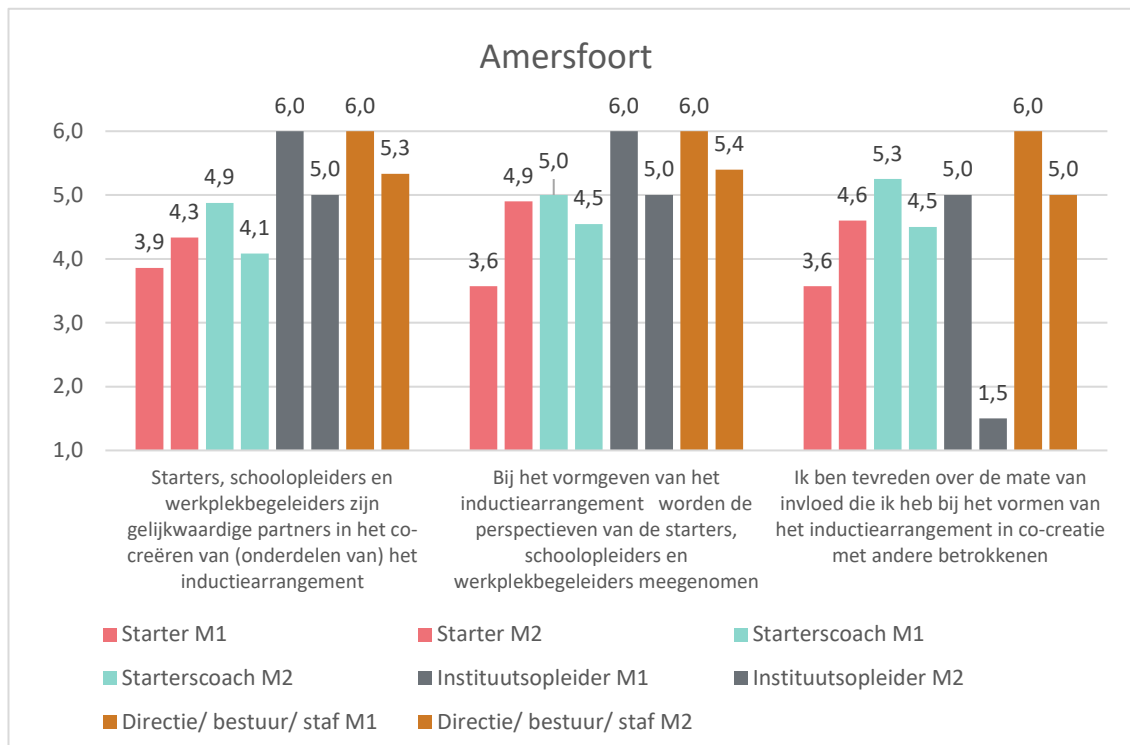
²⁰ Dit is alleen in meting 1 uitgevraagd. In overleg met de opdrachtgever is dit verwijderd uit meting 2 om de invuldruk voor respondenten te verlagen.

Bijlage 3 – Detailtabellen hoofdstuk 3

Co-creatie en multiperspectiviteit

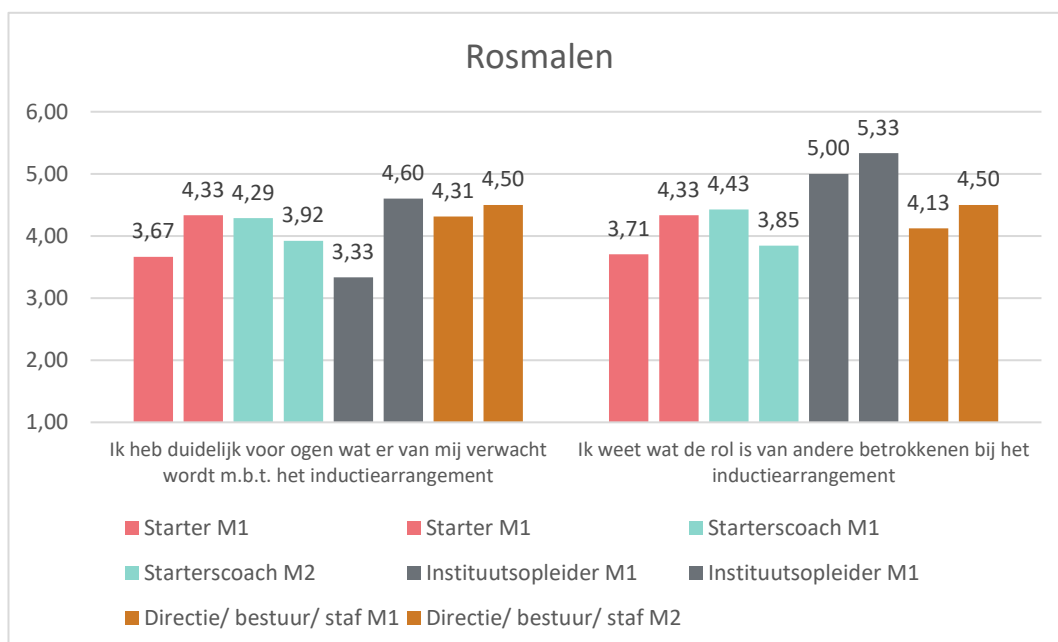


M1: n per geleding (starters, starterscoach, instituutsopleider, directie/bestuur/staf) = 19, 7, 4 & 17;
M2: n per geleding = 6, 12, 7 & 8.

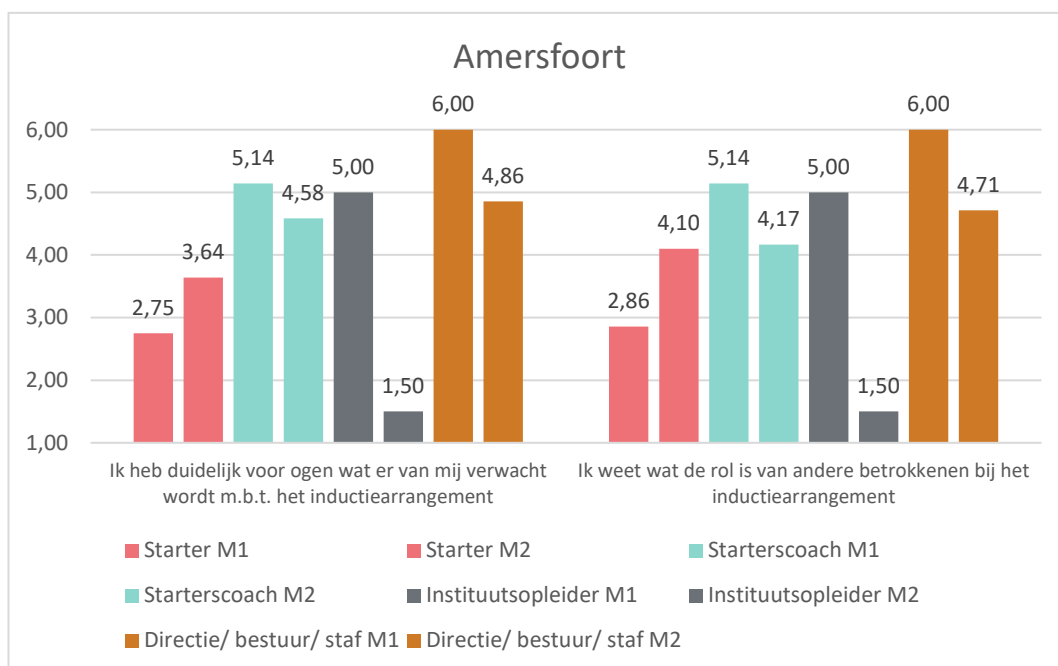


M1: n per geleding = 7, 8, 1 & 1; M2: n per geleding = 12, 12, 2 & 6.

Rolduidelijkheid

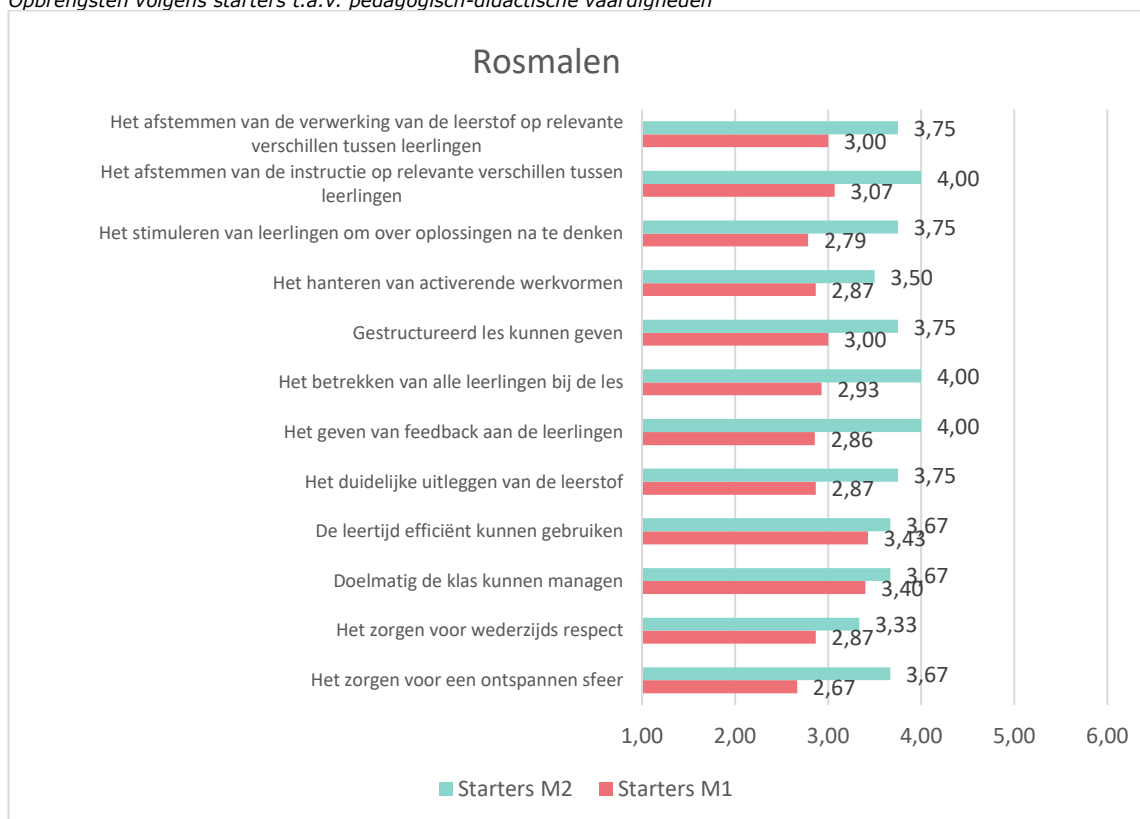


M1: n per geleding = 19, 17, 3 & 16; M2: n per geleding = 6, 13, 6 & 8.

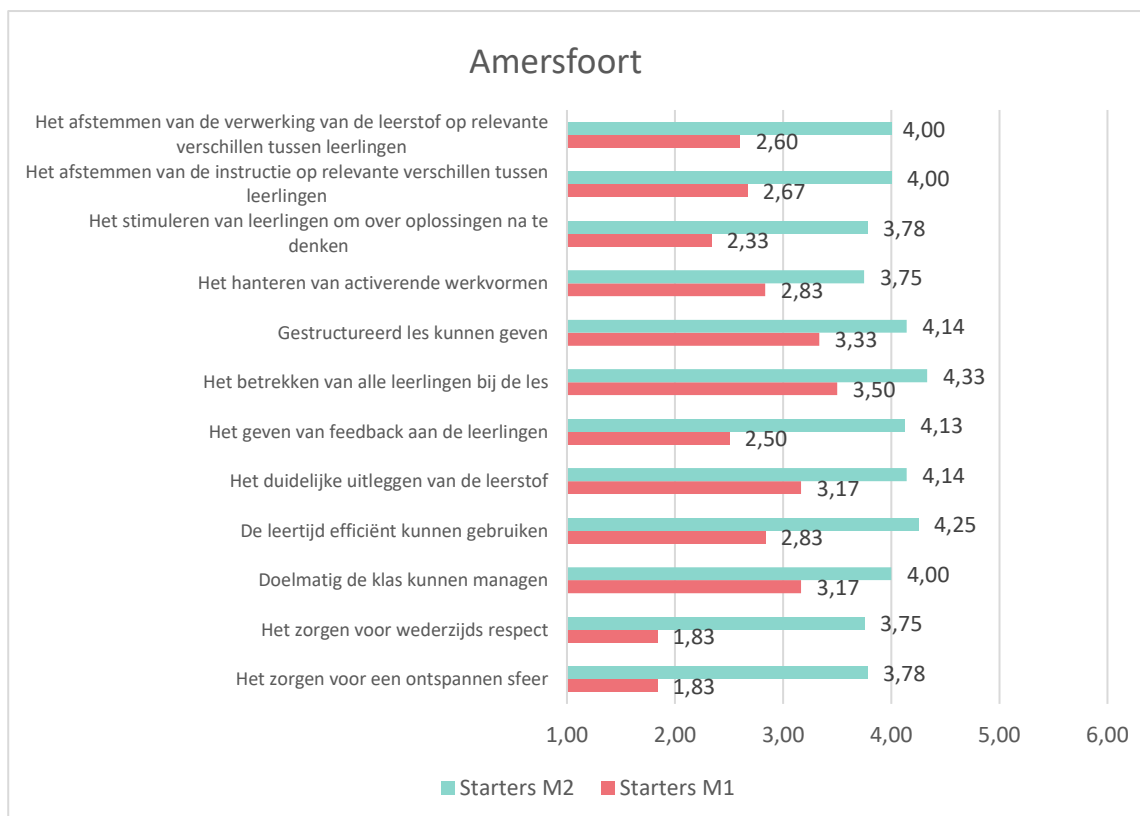


M1: n per geleding = 8, 8, 1 & 1; M2: n per geleding = 11, 12, 2 & 7.

Opbrengsten volgens starters t.a.v. pedagogisch-didactische vaardigheden

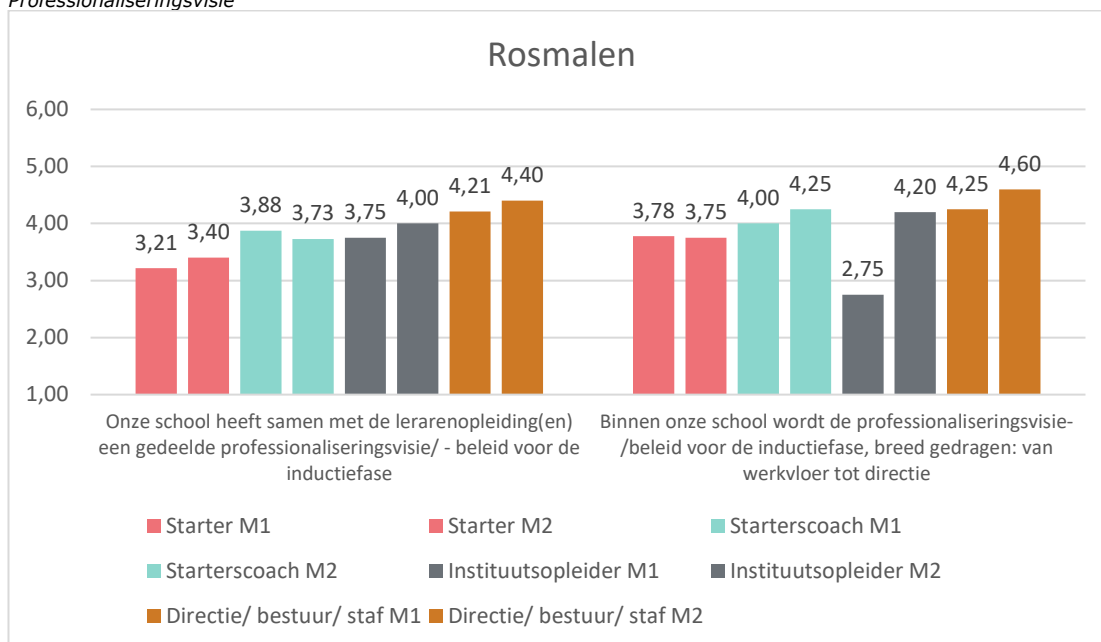


M1: n = 15; M2: n = 12.

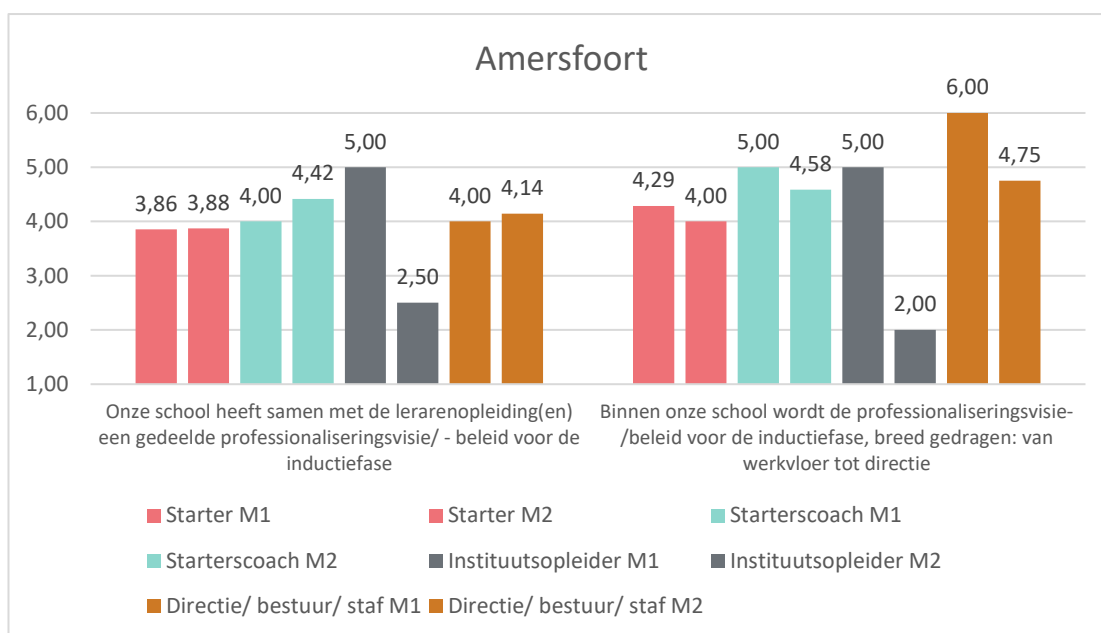


M1: n = 13; M2: n = 22.

Professionaliseringsvisie

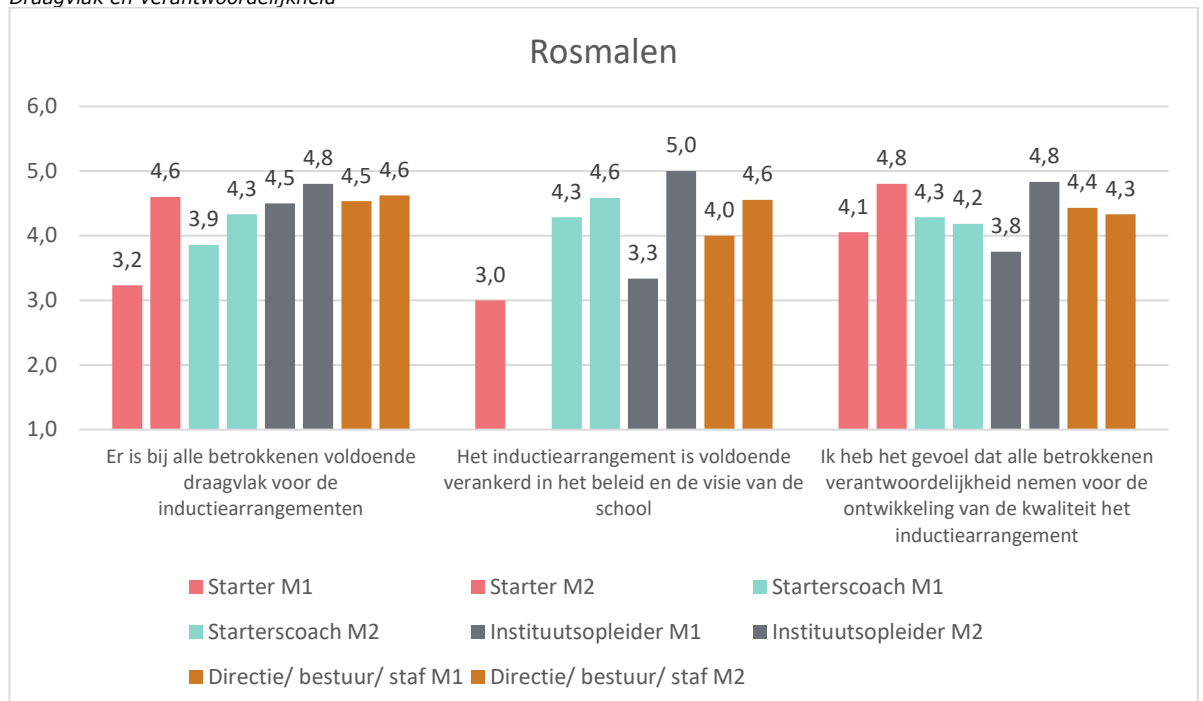


M1: n per geleding = 18, 8, 4 & 20; M2: n per geleding = 5, 12, 5 & 10.

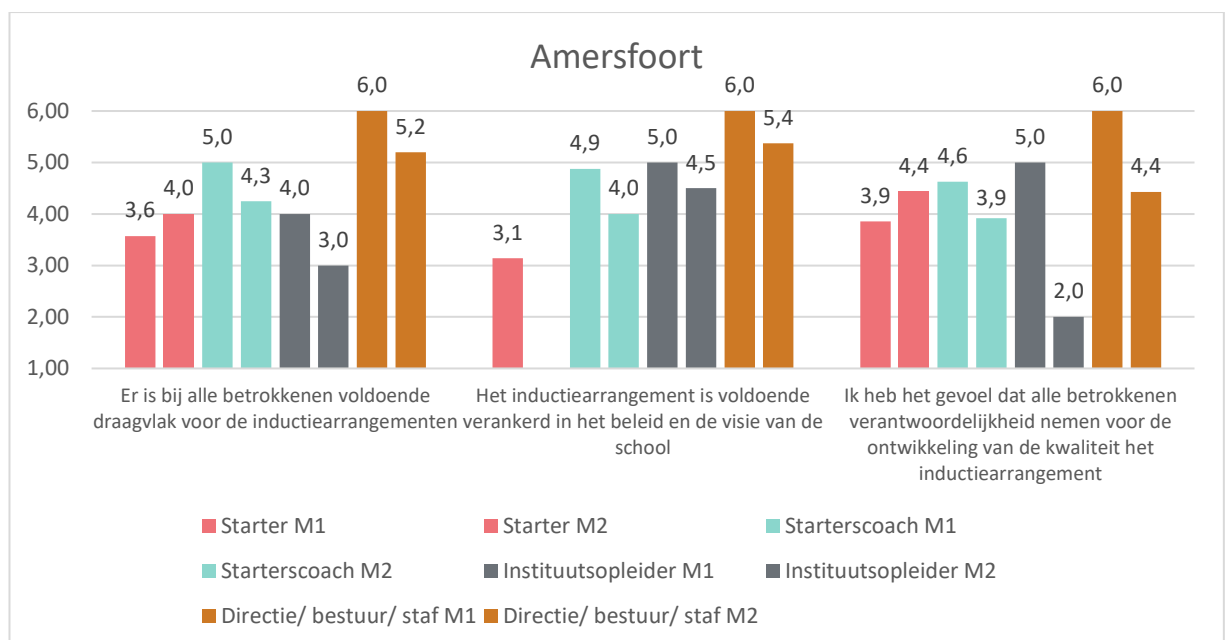


M1: n per geleding = 8, 9, 1 & 1; M2: n per geleding = 9, 12, 2 & 8.

Draagvlak en verantwoordelijkheid

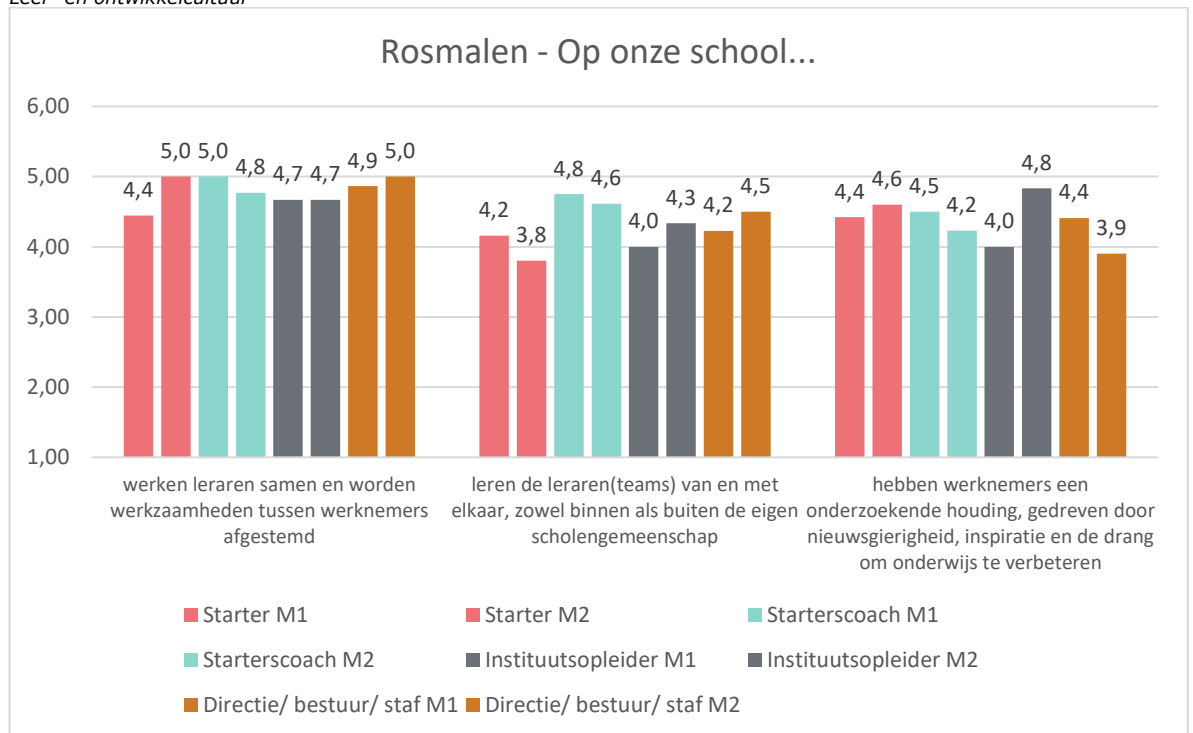


M1: n per geleding = 18, 7, 4 & 15; M2: n per geleding = 5, 13, 7 & 9.

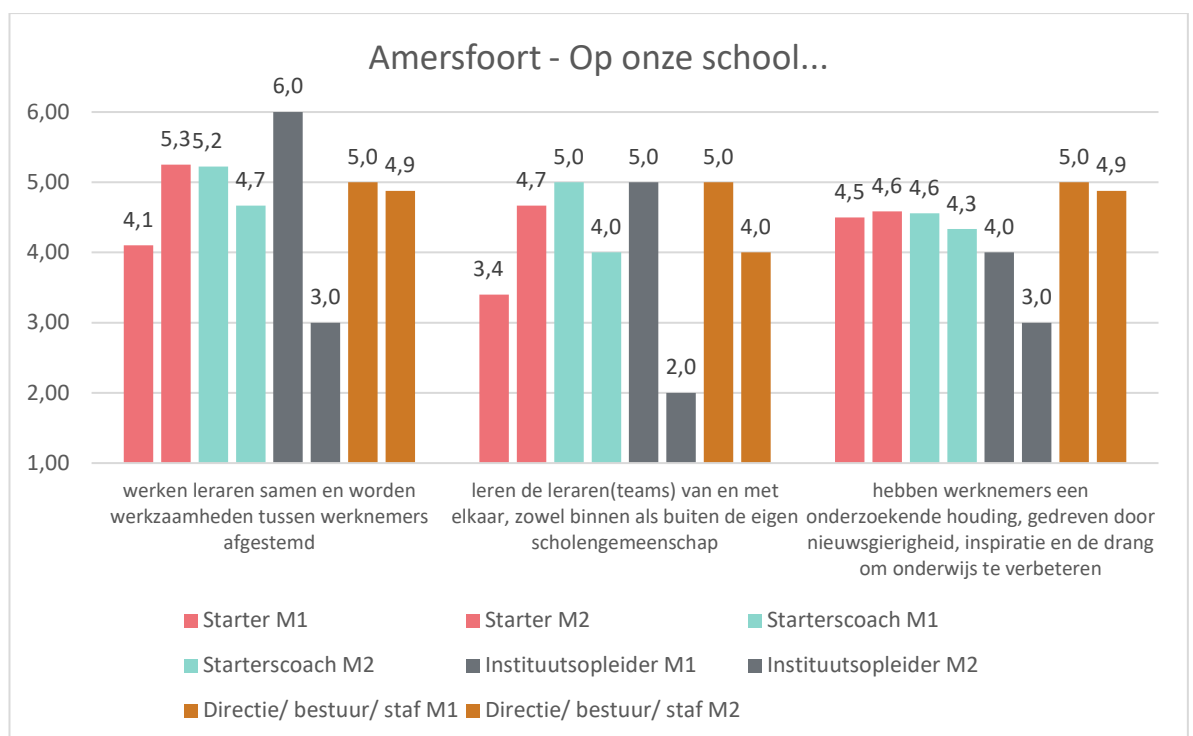


M1: n per geleding = 7, 8, 1 & 1; M2: n per geleding = 10, 12, 2 & 8.

Leer- en ontwikkelcultuur



M1: n per geleding = 19, 8, 3 & 22; M2: n per geleding = 5, 13, 6 & 10.



M1: n per geleding = 10, 9, 1 & 1; M2: n per geleding = 12, 12, 1 & 8.