

START WIJZER!

ANALYSE VAN STARTWIJZER- DATA VOOR HET VOORTGEZET ONDERWIJS

PIETY RUNHAAR, HARM BIEMANS & JUDITH GULIKERS

EDUCATION AND LEARNING SCIENCES, WAGENINGEN UNIVERSITY & RESEARCH



BEGELEIDING
STARTENDE LERAREN

INHOUDSOPGAVE

Hoofdstuk 1 Inleiding	3
1.1 Centrale vraagstelling	4
1.2 Methode	5
Hoofdstuk 2 Resultaten	6
2.1 Scores per indicator	6
2.2 Verschillen tussen actoren	8
2.3 Beschrijving van de toelichtingen op scores	10
2.4 Conclusies	17
Appendix 1 Beschrijving van de indicatoren van de Startwijzer	20

1. INLEIDING

De Startwijzer VO (www.startwijzervo.nl) is een scan waarmee inzicht verkregen wordt in de kwaliteit van de begeleiding van startende leraren en andere onderdelen van het HRM-beleid (Human Resource Management) binnen een school. Denk hier bijvoorbeeld aan de werving en selectie van nieuwe leraren. De Startwijzer is door onderzoekers van Wageningen University & Research (WUR) en van Aeres Hogeschool Wageningen (AHW) ontwikkeld binnen het landelijke project 'Begeleiding Startende Leraren' (BSL).

De Startwijzer VO is gebaseerd op inzichten uit literatuur over effectieve inductie en HRM enerzijds en ervaringen uit de praktijk anderzijds (zie voor meer informatie: Runhaar et al., 2019)¹ en bevat de volgende clusters van indicatoren die door respondenten van een score "niet op orde", "twijfel" of "op orde" kunnen worden voorzien (zie de Appendix voor een beschrijving van de indicatoren):

Werving en selectie

- zorgvuldige werving en selectie
- bespreken van wederzijdse verwachtingen

Enculturatie

- praktische informatie over je werkplek
- vinden van je plek

Taakbeleid

- aanstellen van begeleiders
- werkdrukreductie van startende leraren

Begeleiding bij pedagogische-didactisch handelen

- lesobservaties
- individuele begeleiding na observaties
- persoonlijk ontwikkelplan (POP)

Professionele ontwikkeling

- reflectie op de lespraktijk²
- ontwikkeling van professionele identiteit

Beoordeling

- scheiding tussen beoordelen en begeleiden
- differentiatie tussen startende leraren

¹ Runhaar, P., Gulikers, J., Wesselink, R., & Wallenaar, M. (2019) Start Wijzer! Een brede blik op verbetering van inductie. In: Helms-Lorenz, M., Schellings, G., & Runhaar, P. (Eds.). *Begeleiding Startende leraren. Praktijk en theorie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Publishers.

Doordat elke respondent deze indicatoren vanuit het eigen perspectief beoordeelt, kunnen eventuele verschillen in perceptie opgespoord worden, die vervolgens een gesprek over verbetering op gang kunnen brengen. De toelichtingen die respondenten bij elke score kunnen geven, bieden concrete handvatten voor verbetering.

De Startwijzer VO is de afgelopen jaren door honderden respondenten ingevuld. In deze rapportage wordt verslag gedaan van een analyse van zowel de kwantitatieve (scores) als van de kwalitatieve data (toelichtingen op de scores) die hiermee zijn opgehaald in de periode november 2018 – februari 2022.

1.1 CENTRALE VRAAGSTELLING

In opdracht van de VO-raad (i.e. de eigenaar en beheerder van de Startwijzer vo) is met de analyse een antwoord gezocht op de volgende vragen:

- Welke scores geven de respondenten, gemiddeld genomen, aan de verschillende indicatoren van de Startwijzer?
- Welke toelichting geven de respondenten bij hun scores?
- Welke verschillen zijn waar te nemen in scores per actorgroep (i.e.: starters, begeleiders, collega's van starters uit de vaksectie, teamleiders, HRM-functionarissen of schoolleiders)?
- Zijn die verschillen te verklaren aan de hand van de kwalitatieve gegevens?

1.2 METHODE

1.2.1. Beschrijving van de dataset

Het ruwe databestand bevat 633 ingevulde Startwijzers van medewerkers van 118 verschillende scholen. Na verwijdering van Startwijzers die voor minder dan 1/3 waren ingevuld; door respondenten waren ingevuld die niet aan een vo-school werken; of niet serieus waren ingevuld bijvoorbeeld te zien aan 'xxx' bij alle toelichtingen) bleven er 568 over, ingevuld door respondenten die werkzaam zijn op 96 scholen. In 35 van de 96 gevallen is de Startwijzer door één respondent per school ingevuld; in 42 gevallen door 2 á 9 personen; in 19 gevallen door 10 of meer (variërend van 10 tot 48 respondenten per school).

Veruit de meerderheid van de 568 respondenten (n=438; 77%) had de Startwijzer geheel ingevuld: dat wil zeggen dat zij aan elke indicator een score gegeven hebben. De open vragen zijn, per indicator, gemiddeld door maximaal 24% van de respondenten ingevuld. Verreweg de meerderheid van de respondenten vervulde de rol van starter, gevolgd door de rol van begeleider. De overige vier rollen werden in veel mindere mate vervuld. Tabel 1 laat zien welke rollen de respondenten vullden:

ROL	FREQUENTIE	PERCENTAGE
Starter (< 3jr.)	246	43,3%
Begeleider	137	24,1%
HRM functionaris	38	6,7%
Teamleider	47	8,3%
Schoolleider	40	7%
Collega van de starter	50	8,8%
Totaal	558 (10 missings)	98,2% (1,8% missings)

Tabel 1. Overzicht van de verdeling van rollen die door respondenten worden vervuld.

1.2.2. Data-analyse

De kwantitatieve data zijn met behulp van SPSS verwerkt. Hiervoor zijn de antwoordcategorieën van een cijfer voorzien werden: 1 = niet op orde; 2 = twijfel; 3 = op orde. Datzelfde gebeurde voor de rollen en de scholen².

De kwalitatieve data zijn per indicator thematisch geanalyseerd (Riessmann, 2002)³. Dat wil zeggen dat antwoorden die over eenzelfde thema gingen geclusterd zijn. Deze clusters hebben vervolgens een naam gekregen. Bijvoorbeeld bij de indicator over “ontwikkelen van professionele identiteit”, benoemden 17 respondenten intervisie als context waarin met starters gesproken wordt over hun identiteitsontwikkeling. Opmerkingen als “De intervisiemomenten geven ruimte om met startende docenten en stagiaires van gedachten te wisselen. De professionele identiteit komt daarbij ook naar voren...” en “Dit wordt denk ik voldoende gedaan in de intervisiegroep”, werden in het cluster ‘Intervisie’ geplaatst.

2 Om vast te kunnen stellen of verschillende actoren (starters, begeleiders etc.) significant verschillende scores hebben gegeven aan indicatoren is gebruik gemaakt van de non-parametrische Kruskal Wallis test. Om na te gaan op welke wijze en hoe actoren verschilden is de non-parametrische Mann Whitney test uitgevoerd.

3 Riessmann, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

2. RESULTATEN

2.1 SCORES PER INDICATOR

Tabel 2 laat zien hoe de totale groep respondenten de verschillende indicatoren van scores heeft voorzien. Het aantal respondenten dat de score “niet op orde” geeft aan indicatoren is relatief klein. Dit varieert namelijk van 3% tot 10%, uitgezonderd de indicator over het “persoonlijk ontwikkelplan” (waar door 23% van de respondenten de score “niet op orde” gegeven wordt). De gemiddelde scores per indicator liggen steeds boven het schaalgemiddelde van 2. De score op de indicator over het “persoonlijk ontwikkelplan” is het laagste (2.13) en de spreiding in de antwoorden is hier het grootst ($sd = .75$, wat betekent dat hierover de meningen het meest verdeeld zijn). Gemiddeld genomen geeft men de hoogste score aan de indicator over het “vinden van je plek”. De spreiding in antwoorden is hier relatief gering (met $sd = .52$ is men het over deze indicator, samen met één andere indicator, het meest eens).

INDICATOREN		NIET OP ORDE	TWIJFEL	OP ORDE	N	GEMIDDELDE SCORE	SD
Werving en selectie (W&S)	Zorgvuldige W&S	28 (5%)	146 (26%)	394 (69%)	568	2.64	.57
	Wederzijdse verwachtingen	27 (5%)	194 (34%)	347 (61%)	568	2.56	.59
Enculturatie	Praktische informatie	42 (8%)	134 (25%)	364 (67%)	540	2.60	.63
	Plek vinden	21 (4%)	96 (18%)	413 (78%)	530	2.74	.52
Taakbeleid	Aanstellen van begeleiders	50 (9%)	152 (28%)	349 (63%)	551	2.54	.66
	Werkdrukreductie	37 (7%)	148 (27%)	360 (66%)	545	2.59	.62
Begeleiding pedagogisch-didactisch handelen	Lesobservaties	29 (5%)	127 (23%)	322 (72%)	554	2.67	.57
	Individuele begeleiding	38 (7%)	198 (37%)	306 (56%)	542	2.49	.63
	Persoonlijk ontwikkelplan	117 (23%)	218 (42%)	184 (35%)	519	2.13	.75
Professionele ontwikkeling	Reflectie op de lespraktijk	28 (5%)	181 (34%)	328 (61%)	537	2.56	.59
	Professionele identiteit	30 (5%)	171 (30%)	367 (65%)	568	2.59	.59
Beoordeling	Scheiding beoordelen en begeleiden	19 (3%)	121 (21%)	428 (76%)	568	2.72	.52
	Differentiatie	55 (10%)	181 (32%)	322 (58%)	558	2.48	.67

Tabel 2. Scores per indicator: frequenties, percentages, gemiddelden en standaarddeviaties.

2.2 VERSCHILLEN TUSSEN ACTOREN

Tabel 3 laat zien hoe de scores per indicator verschillen per actor en of die verschillen significant zijn.

INDICATOREN		STARTER	BEGELEIDER	HRM FUNCTIONARIS	TEAMLEIDER	SCHOOLLEIDER	COLLEGA	P-WAARDE
Werving en selectie (W&S)	Zorgvuldige W&S	2.629	2.62	2.50	2.66	2.68	2.66	.559
	Wederzijdse verwachtingen	2.53	2.54	2.58	2.66	2.75	2.60	.274
Enculturatie	Praktische informatie	2.55	2.64	2.49	2.74	2.85	2.56	.017**
	Plek vinden	2.74	2.78	2.50	2.67	2.85	2.85	.006**
Taakbeleid	Aanstellen van begeleiders	2.57	2.58	2.31	2.76	2.74	2.20	.000**
	Werkdrukreductie	2.56	2.46	2.51	2.78	2.79	2.80	.002**
Begeleiding pedagogisch-didactisch handelen	Lesobservaties	2.67	2.67	2.49	2.85	2.72	2.65	.044*
	Individuele begeleiding	2.53	2.46	2.31	2.59	2.49	2.54	.396
	Persoonlijk ontwikkelplan	2.22	1.99	2.00	2.07	2.00	2.33	.024*
Professionele ontwikkeling	Reflectie op de lespraktijk	2.59	2.55	2.46	2.61	2.44	2.63	.319
	Professionele identiteit	2.63	2.69	2.29	2.51	2.63	2.50	.003**
Beoordeling	Scheiding beoordelen en begeleiden	2.70	2.75	2.79	2.77	2.88	2.60	.189
	Differentiatie	2.50	2.41	2.44	2.53	2.46	2.63	.539

Tabel 3. Gemiddelde scores per indicator per actor; *p-waarde geeft significantie aan; $p < .05$ is significant.

2.2.1. Overzicht van significante verschillen tussen actoren per indicator

Tabel 3 laat zien dat er door actoren significant verschillende scores gegeven zijn aan de indicatoren over enculturatie, taakbeleid, begeleiding bij pedagogisch-didactisch handelen, persoonlijk ontwikkelplan en professionele ontwikkeling. Hieronder beschrijven we welke actoren op welke wijze verschillende scores gegeven hebben.

Enculturatie: als het gaat om het vinden van *praktische informatie* geven schoolleiders hogere scores dan starters, HRM-functionarissen en collega's en zijn scores van HRM-functionarissen lager dan die van teamleiders en begeleiders. Wat betreft *het vinden van je plek* geven starters, begeleiders, schoolleiders en collega's hogere scores dan HRM-functionarissen.

Taakbeleid: wat betreft het *aanstellen van begeleiders* geven HRM-functionarissen en collega's van starters lagere scores dan starters, begeleiders, teamleiders en schoolleiders. Als het gaat om *werkdrukreductie* geven HRM-functionarissen, starters en begeleiders lagere scores dan teamleiders, schoolleiders en collega's.

Begeleiding van pedagogisch-didactisch handelen: HRM-functionarissen geven lagere scores aan de indicator over *lesobservaties* dan starters, begeleiders, teamleiders en schoolleiders; starters en begeleiders geven lagere scores dan teamleiders.

Wat betreft het *persoonlijk ontwikkelplan* geven collega's van starters hogere scores dan HRM-functionarissen en begeleiders en geven starters lagere scores dan begeleiders.

Professionele ontwikkeling: HRM-functionarissen geven lagere scores dan starters, begeleiders en schoolleiders aan de indicator *professionele identiteit*. Begeleiders geven hogere scores dan teamleiders.

Het valt op dat starters en begeleiders, behalve aan de indicator van persoonlijk ontwikkelplan, geen significant verschillende scores hebben gegeven; deze groepen komen in hun oordeel, gemiddeld genomen, behoorlijk overeen. Datzelfde geldt voor teamleiders en schoolleiders. Verder valt op dat als scores van HRM-functionarissen verschillen van die van andere actoren, deze groep altijd lagere scores gegeven heeft dan andere actoren. Als scores van schoolleiders significant verschillen van die van andere actoren, dan geven zij gemiddeld genomen juist

hogere scores dan andere actoren. Meestal is dit bij teamleiders ook het geval (uitzondering is de indicator over professionele identiteit). Bij collega's van starters is het 50-50: soms geven zij lagere en soms geven zij juist hogere scores dan andere actoren. Bij starters en begeleiders verschilt het ook. Soms geven zij juist hogere scores dan andere actoren en soms juist lagere.

2.3 BESCHRIJVING VAN DE TOELICHTINGEN OP SCORES

Het valt op dat relatief weinig respondenten gebruik gemaakt hebben van de mogelijkheid om hun scores toe te lichten (per indicator maximaal 24%). Opmerkingen zijn niet altijd specifiek gelinkt aan de betreffende indicatoren. Zo benoemt een teamleider: *“Werkdruk belemmert vaak de zin om verder te ontwikkelen. Of de gevoelde werkdruk. Er heerst geen lerende cultuur. Resultaten zijn immers goed, een stimulerende prikkel ontbreekt.”* Sommige zaken zijn wat lastig te interpreteren, bijvoorbeeld: *“ook dit item pleit voor een leeratelier voor starters”*. Kennelijk zit hier wat schoolspecifiek ‘jargon’ bij. Hoewel dit type opmerkingen voor de betreffende (groep van) respondenten relevant is, laten we ze voor onze analyse buiten beschouwing.

Soms is het antwoord een bevestiging van de score (bijvoorbeeld: *“Voorlopig lijkt dit allemaal op orde, maar ik heb pas een begeleidingsgesprek en een intervisie bijgewoond”*) en voegt het inhoudelijk weinig toe. Datzelfde geldt voor toelichtingen waarmee wordt aangegeven dat men ergens geen zicht op heeft (bijvoorbeeld *“Ken de inhoud van de begeleidingsgesprekken en intervisiebijeenkomsten niet voldoende”*).

Wat verder opvalt is dat de toelichtingen vaker negatieve oordelen over de gang van zaken bevatten dan positieve oordelen. Ook lijkt de beschrijving per indicator soms bepaalde antwoorden te hebben ‘uitgelokt’: bijvoorbeeld bij de indicator ‘Vinden van je plek’ zijn opvallend veel opmerkingen geplaatst die te maken hebben met ‘tweerichtingsverkeer’ in inductie. Hiermee wordt bedoeld dat de school of sectie de starter niet alleen meeneemt in de gangbare procedure, maar ook open staat voor diens inbreng.

Hieronder vatten we de toelichtingen per indicator samen, die na filtering overblijven.

NB: toelichtingen kunnen oordelen over meerdere elementen bevatten.

2.3.1. Werving en selectie Zorgvuldige werving en selectie

Van de 99 toelichtingen (17%) vielen er na filtering 21 af.

De bruikbare toelichtingen bevatten voor het overgrote deel negatieve opmerkingen (68). In 12 gevallen zijn opmerkingen m.b.t. werving en selectie positief, bijvoorbeeld: *“Ook al is er een personeelstekort, bij het aanstellen van nieuwe collega's staat kwaliteit bovenaan.”* Door drie deelnemers wordt aan dit positieve oordeel toegevoegd dat het een goed idee zou zijn om leerlingen te betrekken bij de werving en selectie. De kritische noten ten aanzien van de werving en selectie hebben veelal te maken met het feit dat hier niet op tijd mee begonnen wordt (31x). Een deelnemer merkt bijvoorbeeld op: *“Ik vind dat onze SL [schoolleider] niet proactief is als er bekend wordt dat er een vacature vrijkomt. Hierdoor moet er vaak veel op het laatste moment geregeld worden”*. De wijze waarop de werving en selectie plaatsvindt wordt vaak als ‘pragmatisch’ omschreven en niet duidelijk in procedures vastgelegd. Ook de communicatie verloopt niet altijd goed, bijvoorbeeld: *“Aanvankelijk duurde het erg lang (begin juli) voordat ik wist waar ik aan toe was. Vanzelfsprekend begrijp ik dat het voor een school lastig is om aan te geven of er plek is en zo ja hoeveel uur. Echter was het voor mij niet heel prettig, omdat ik tot het laatste moment in onzekerheid was. Natuurlijk was ik wel blij toen ik hoorde dat ik aangenomen was.”* Een ander voegt hieraan toe: *“Vorig jaar moest ik tot aan de zomervakantie wachten om te*

boren te krijgen of er genoeg uren waren voor mij zodat ik kon blijven of niet....Het voelde alsof ik in het diepe gegooid werd.” Door 28 respondenten wordt aangegeven dat het zorgen voor een juiste match tussen kandidaat en school of sectie moeilijk is. Veelal (14x) wordt dit geweten aan het heersende lerarentekort, bijvoorbeeld: *“De werving is lastig voor het vak wiskunde. Er is daardoor gekozen om nog studerende personen aan te nemen”* en *“Soms is daarnaast het zo lastig om een bekwaam iemand te vinden (bv bij schaarste vakken als Duits, Natuurkunde). Dan kies je de 'minst slechte’”*. Ook wordt erop gewezen (11x) dat de sectie en de leerlingen te weinig betrokken worden bij de werving en selectie en dat het verschil of iemand gedurende of aan het einde van het schooljaar wordt aangenomen (5x).

Bespreken van wederzijdse verwachtingen

Van de toelichtingen die gegeven werden door 94 respondenten (16.5%) bleven na filtering van 72 respondenten toelichtingen over. De opmerkingen die men gaf t.a.v. het bespreken van wederzijdse verwachtingen waren vaker negatief (68) dan positief (23). De kritische noten hadden voor het merendeel te maken met de perceptie dat wederzijdse verwachtingen vaak niet expliciet genoeg besproken of vastgelegd worden (43x). Dit betreft vooral de verwachtingen met betrekking tot taken buiten het lesgeven om: *“Ik denk dat er vanuit de organisatie soms meer verwacht wordt van een startende docent dan de bedoeling kan zijn. Bijvoorbeeld: startende docenten krijgen toch taken toebedeeld (denk aan het helpen bij het organiseren van een schoolfeest), nemen uit enthousiasme teveel hooi op de vork of durven slecht nee tegen iets te zeggen”*; verwachtingen m.b.t. het langetermijnperspectief: *“Het zou fijn zijn als de verwachtingen van beide kanten duidelijk zijn en wat de groeimogelijkheden zijn”*; en de gesprekkencyclus: *“Aandachtspunt is de begeleidings- en beoordelingscyclus. Deze is aanwezig binnen de organisatie echter wordt niet of nauwelijks ingezet”*. Ook wordt door meerdere respondenten (13x) aangegeven dat het afhankelijk is van de persoon van de starter, het moment van aanname, de persoon met wie de starter spreekt of de sectie hoe gestructureerd en expliciet de verwachtingen over en weer besproken worden.

2.3.2. Enculturatie Praktische informatie over de werkplek

Van de 126 respondenten die een toelichting gaven (22%) bleven na filtering die van 116 respondenten over. Daarvan bevatten de toelichtingen in 83 gevallen een negatief oordeel over de gang van zaken binnen de school en in 44 gevallen een positief oordeel. Wanneer mensen positief oordeelden over de informatievoorziening in school, dan werd dit vaak toegeschreven aan de gestructureerde aanwezigheid van een startersdag bij aanvang van het nieuwe schooljaar, de beschikbaarheid van een document met daarin alle praktische informatie voor de starter of een buddysysteem waarin de starter een vast aanspreekpunt heeft voor praktische vragen. Ook werd vaak benoemd dat collega's altijd bereikbaar zijn voor vragen. Wanneer mensen kritisch waren over de informatievoorziening dan ging het juist vaak over de ongestructureerdheid van de informatievoorziening (60x). Dit gold met name voor ICT-aangelegenheden zoals het tijdig hebben van een account en toegang tot systemen, het rooster dat vaak pas laat rond is of weten bij wie men voor welke vraag terecht kan. Vaak werd benoemd dat de kwaliteit van de informatievoorziening afhankelijk was van de sectie waarin de starter terecht komt (bijvoorbeeld: *“Dit mag nog wel iets beter gaan. Niet alleen de info verschaffen, maar ook controleren of het gebeurt. Zelf had ik hier iets minder moeite mee omdat ik goed contact had met mijn sectiegenoten die mij hielpen”*) en van het moment waarop een starter wordt aangenomen (bijvoorbeeld: *“Het duurde erg lang voordat ik een e-mailadres en rooster had. Nu had dit ook te maken met dat ik op de eerste dag van het schooljaar was aangenomen en niet op 1 augustus”* of *“Aan het begin van het schooljaar is dit allemaal op orde. Invallers en starters gedurende het schooljaar worden nog weleens vergeten”*).

Vinden van je plek

80 respondenten (14%) vulden een toelichting in, waarvan na filtering 5 afvielen.

De opmerkingen bij deze indicator waren vaker positief (49x) dan negatief (39). Zowel bij positieve als bij negatieve opmerkingen ging het vaakst (36x) over de aan- of afwezigheid van tweerichtingsverkeer in inductie. Zo benoemt iemand die daar erg tevreden over is: *“Bij ons op school telt een startende leraar meteen volwaardig dus ook zijn of haar stem/inbreng”*. Iemand die hier juist kritisch over is merkt op: *“Als beginnend docent wordt van je verwacht dat je je eerst op de achtergrond houdt. Pas later worden opmerkingen serieus genomen. Ook is er op deze school sprake van cliëkes waar je je als beginnend docent niet per se op het gemak voelt”*.

Wat helpt (of zou helpen) bij het vinden van je plek is volgens de respondenten: intervisie (13x) of een buddy (7x). Als de begeleiding bij het vinden van je plek niet helemaal goed verloopt, dan heeft dit vaak te maken met het feit dat structuur ontbreekt (23x), bijvoorbeeld doordat het in de ene sectie / locatie wel en in de andere sectie / locatie niet goed georganiseerd is (*“Dit is wel sectiegebonden. Er zijn secties die wat meer vastgeroest zijn dan andere”*) of dat men zich binnen de sectie wel uitgenodigd voelt om eigen ideeën in te brengen, maar in het grotere team niet. Ook lijkt het per begeleider of starter te verschillen hoe begeleiding uit de verf komt: *“Ik vraag me af of iedere nieuwe collega gelijkwaardig wordt behandeld of dat de nieuwe collega's hier zelf een groot aandeel hebben in de manier waarop er met hen wordt omgegaan binnen de school”*.

2.3.3. Taakbeleid

Aanstellen van begeleiders

Van de 116 toelichtingen (20%) blijven er 97 over na filtering.

M.b.t. het aanstellen van begeleiders zijn in zijn algemeenheid meer negatieve (81) opmerkingen gemaakt dan positieve (35) opmerkingen. De deelnemers zijn dus kritisch als het gaat om de zorgvuldige werving en selectie en toerusting van begeleiders van startende leraren. De meeste negatieve (27 vs. 13 positieve) opmerkingen hebben betrekking op het ontbreken van structurele begeleiding voor startende leraren op school. In dit verband merkt een deelnemer op: *“Het is prettig als je een vaste begeleider hebt en niet steeds iemand anders. Als je een vast patroon volgt met 1 iemand, kun je ook meer een ontwikkelingsproces gaan waarnemen en kan je als startende leraar een soort cyclus gaan doorlopen.”* Ook zijn de deelnemers in dit verband kritisch op de competenties van de begeleiders (16 negatieve vs. 7 positieve opmerkingen) (*“werven van begeleiders gebeurt niet altijd op basis van competenties”*) en de gehanteerde procedures (16 vs. 2) (*“een verbeterpunt is het planmatig werken met nieuwe leraren”*). Verder zijn zij vrij negatief over de beschikbare uren (9 vs. 2) en de wijze van matching van de begeleider en de starter (9 vs. 4).

Werkdrukreductie

Van de 109 toelichtingen (19%) blijven er 96 over na filtering.

M.b.t. de werkdrukreductie van startende leraren zijn in zijn algemeenheid wederom meer negatieve (70) opmerkingen gemaakt dan positieve (55) opmerkingen. De deelnemers zijn dus redelijk kritisch over de wijze waarop scholen de werkdruk van startende leraren proberen te reduceren, al worden er ook duidelijk positieve kanttekeningen geplaatst. Vooral over de verdeling van taken zijn de deelnemers niet erg te spreken (20 negatieve vs. 6 positieve opmerkingen). Ondanks het gegeven dat er op de meeste scholen wel oog is voor werkdruk, is de praktijk toch vaak weerbarstiger en krijgen starters regelmatig minder populaire of te veel taken toebedeeld, ook omdat ze het zelf lastig vinden om hier “nee” tegen te zeggen. Een deelnemer zegt hierover: *“Ik denk dat we heel erg ons best doen om rekening te houden met de werkdruk en een startende leraar niet te overvragen, maar tegelijkertijd is er zo'n personeelstekort dat ik denk dat we ook wel eens een startende leraar meer uren en taken aanbieden dan wenselijk is”*. Met name als het gaat om de verdeling van relatief complexe taken is dit aan de orde (22 negatieve vs. 4 positieve opmerkingen). Het mentoraat van leerlingen wordt in dit verband

vaak specifiek genoemd b.v. *“Ik merk dat er al heel snel taken gegeven worden waar ik niet zo goed in begeleid ben. Voorbeeld was het mentoraat. Dit zijn taken die je als startende niet maar zo moet krijgen.”* Veel leraren (20) benadrukken dat werkdrukreductie een gezamenlijke verantwoordelijkheid is en niet alleen op de schouders van de starter zelf ligt. Hierbij valt ook op dat relatief veel starters aangeven geen vermindering van lesuren te krijgen ten behoeve van een ruimere voorbereidingstijd (10 leraren niet t.o.v. 12 leraren wel).

2.3.4. Begeleiding bij pedagogisch-didactisch handelen

Lesobservaties

Van de 119 toelichtingen (21%) blijven er 108 over na filtering.

M.b.t. de lesobservaties van startende leraren zijn in zijn algemeenheid beduidend meer negatieve (102) opmerkingen gemaakt dan positieve (59) opmerkingen. De deelnemers zijn dus erg kritisch over de praktijk van lesobservaties van startende leraren op school, terwijl zij op zich wel positief staan ten opzichte van het nut van lesobservaties (21 leraren wel vs. 4 niet). Allereerst heeft deze kritische houding t.o.v. de praktijk van lesbezoeken te maken met de frequentie van deze lesbezoeken: 31 leraren zeggen dat deze niet regelmatig plaatsvinden (tegen 18 leraren wel). Een ander groot bezwaar is volgens de leraren dat er geen eenduidig instrument voor lesobservaties wordt gebruikt (27 leraren niet vs. 4 leraren wel). Of zoals een deelnemer het verwoordt: *“Er worden wel lessen geobserveerd, maar volgens mij niet op eenzelfde manier (niet regelmatig en niet met behulp van eenzelfde observatie-instrument)”*. Een ander punt is dat de lesobservaties volgens de leraren niet altijd zijn ingebed in de begeleidingscyclus van de starters (11 niet vs. 5 wel) (b.v. *“lesobservatie is nog geen vast onderdeel van de gesprekkencyclus”*). Bovendien worden volgens hen de mogelijkheden van beeldcoaching door middel van video niet voldoende benut (19 niet vs. 3 wel) (b.v. *“Helaas vrijwel geen beeldcoaching. Alleen bij studenten. Er zijn hiervoor wel gecertificeerde mensen in huis”*).

Individuele begeleiding na lesobservatie

Van de 119 toelichtingen (20%) zijn er na filtering 109 bruikbaar. Hiervan waren 43 uitspraken expliciet negatief en 18 expliciet positief. Een derde van de uitspraken ging over lesobservaties, waarbij 14 mensen expliciet positief hierover zijn, 6 mensen benoemen dat de observaties na besproken worden en 4 mensen noemen dat zij door verschillende personen geobserveerd worden. Twaalf deelnemers geven aan dat er meer lesobservaties zouden mogen zijn of er meer uitgehaald kan worden als er meer aandacht en tijd voor is: *“In mijn geval zijn lesobservaties door begeleider/coach gedaan en besproken, maar zonder observatie-instrument of opnames. Blijft een gevoel van gebrek aan tijd om dit effectiever uit te voeren”*. Ook benoemen 4 deelnemers dat het niet helder is of een observatie bedoeld is voor begeleiding of voor beoordeling. In 5 gevallen wordt gesproken over inbedding in een gespreks-/begeleidingscyclus, waarvan er 3 aangeven dat lesobservaties hier een onderdeel van zijn terwijl twee mensen aangeven dat er geen gesprekscyclus is. Een opvallende uitspraak hierover laat zien wat het belang van vertrouwen is: *“Het [observatie] instrument was niet geschikt voor het doel. Je ziet nooit alles in een les. Daar werd je dan, vaak onterecht, op aangesproken. Het pijnlijke was dan dat degene die je aansprak minder goed les gaf dan jijzelf. Dat maakt de cyclus ongelooftwaardig.”*

11 mensen geven aan dat lesobservaties en begeleiding hieromtrent op eigen initiatief gebeuren, waarbij de helft hier positief over is, omdat dit maatwerk biedt. 14 deelnemers geven aan dat het gebruik en de vormgeving van begeleiding/lesobservatie (al dan niet met een formulier) persoonsafhankelijk is. Er zijn dus veelal geen richtlijnen voor: *“De vraag is of lesobservaties daadwerkelijk het juiste pedagogisch-didactisch handelen bevorderen. Dat is afhankelijk van wie er observeert en waarom. Buiten observaties kan er veel gebeuren”*. Als laatste spreken 18 mensen over beeldcoaching, waarbij 15 mensen aangeven dat hier geen sprake van is. De overige 3 geven aan dat het mogelijk is, als de docent dit wenst.

Persoonlijk ontwikkelplan (POP)

Van de toelichtingen die gegeven werden door 139 respondenten (24%) vielen er door filtering slechts 5 af (“n.v.t”). Alle toelichtingen laten zien dat er vrijwel nergens structureel en met een heldere procedure gewerkt wordt met een POP, doorlopende ontwikkeling en doorgroei. In 8 gevallen wordt benoemd dat dit in ontwikkeling is, en in 6 gevallen wordt in dit verband gesproken over een (jaarlijkse) gesprekscyclus met de leidinggevende, waar ontwikkeling echter ook samenvalt met beoordeling “Ik denk dat dit onderdeel veelal bij beoordelingen op de achtergrond blijft en we meer kijken naar wat de ontwikkelingspunten zijn ipv een concreet plan opstellen en daarmee actief aan de slag gaan”. Deze personen zijn hier meestal wel tevreden over. 20 personen geven aan dat er te weinig aandacht is voor ontwikkeling, waarbij 6 keer naar te weinig tijd wordt gerefereerd. Dertien personen (9%) zeggen onbekend te zijn met hoe er in de school aandacht wordt besteed aan ontwikkeling en/of er met een POP gewerkt wordt. 35 mensen (25%) geven aan dat er geen duidelijke procedures zijn. Hierbij wordt geregeld genoemd dat aan de start wel een POP/ontwikkelingsplan geschreven is, maar daar vervolgens niets mee gedaan wordt: “POP wordt wel opgesteld, maar wordt niet gelezen (denk ik) of op teruggekomen”; of dat er alleen aandacht voor is op eigen initiatief van de starter/docent: “Geen POP. Ik probeer mij te ontwikkelen door te reflecteren op mijn eigen praktijk. Maar ik doe dit zonder kader of format”. Waar meerdere mensen wel aangeven het belangrijk te vinden met ontwikkeling bezig te zijn, wordt er ook meerdere malen gesproken over een papieren tijger, of angst voor een papieren tijger “vrees voor papieren tijgers, en afvinklijstjes i.p.v. een levend document” (6x) en 9 mensen spreken ook uit dat ze het belang er niet van zien, of geen behoefte voelen om met een gestructureerde procedure of POP te werken.

Opvallend is als laatste dat niemand spreekt over een doorlopende lijn tussen het eindassessment/portfolio van de opleiding en de start als docent. In 6 gevallen wordt benoemd dat men met studenten wel werkt met een POP en POP-gesprekken, maar dit niet met docenten/starters te doen. In 4 gevallen wordt expliciet benoemd dat er geen samenhang is tussen het eindportfolio van een student en het POP van de startende docent.

2.3.5. Professionele ontwikkeling Reflectie op lespraktijk

Van de 93 toelichtingen (16%) bleven er na filtering 82 over. De afvallers gaven aan hier geen zicht op te hebben. Van de overgebleven opmerkingen zijn er 47 expliciet kritisch en 19 expliciet positief. Opvallend is dat slechts 1 toelichting ingaat op reflectie op eigen lespraktijk. Daarentegen wordt in 21 toelichtingen benoemd dat er aanbod is in de vorm van externe cursussen en/of opties binnen de school (informele collegiale gesprekken, lesbezoek, ontwikkeltijd, intervisie). In de helft van deze gevallen (11 van de 21) wordt het gebruik ervan meteen in twijfel getrokken “De mogelijkheden hiertoe zijn er bij ons op school ruim voldoende. Of er altijd genoeg gebruik van wordt gemaakt is een andere vraag”. Een kleine een derde (26) geeft aan dat er te weinig aandacht is voor reflectie en professionele ontwikkeling in de vorm van cursussen danwel informele manieren van leren binnen school. Hierbij wordt benoemd dat er geen tijd voor is, maar vooral ook dat het niet expliciet gestimuleerd wordt, ook wanneer er wel aanbod is: “Tijdens mijn functioneringsgesprek (na 2,5 jaar te werken) is er voor het eerst aangekaart dat er een potje is voor cursussen etc. Dit zou meer gepromoot kunnen worden en ook tijd voor vrij gemaakt moeten worden om naar trainingen, cursussen etc. te gaan”. Of “de mogelijkheid voor startende leraren bestaat om zich in te schrijven voor cursussen, etc. Ze worden niet door mij op de hoogte gebracht van de 5% professionaliseringstijd”. Deelnemers geven aan hier meer expliciet op gewezen te willen worden en ertoe gestimuleerd te willen worden. 15 collega's spreken over informele – collegiale – uitwisseling en beoordelen gesprekken als aanwezig, prettig, leerzaam, en ook iets waar meer aandacht en tijd voor zou mogen zijn: “samen reflecteren op lespraktijk en werkvormen en activerende werkvormen ontwikkelen gebeurt te weinig. het blijft meestal bij...dit is een lastige klas.”

Of je gebruik maakt van of op zoek gaat naar professionaliseringsmogelijkheden, hangt van eigen initiatief af (6x) of wordt expliciet benoemd als iets dat niet voor starters is; zij zijn al druk genoeg met goed leren lesgeven. Ook onderzoek doen is heel persoonsafhankelijk. Onderzoek doen of een onderzoekende houding wordt 8x benoemd als iets wat geen aandacht krijgt, danwel niet gestimuleerd wordt: “Ik heb wel gezien dat onderzoek gestimuleerd wordt. Dit heb ik bijvoorbeeld gezien omdat er presentaties zijn gegeven in het team over de resultaten hiervan. Ik heb zelf echter nog niet meegemaakt dat ik hiervoor gestimuleerd wordt. Ik krijg geen uren om mijn eigen lespraktijk te onderzoeken voor zover ik weet en ben niet op de hoogte van onderzoeksgroepen”

Ontwikkeling van professionele identiteit

Van de 85 toelichtingen (15%) blijven na filtering 60 bruikbare toelichtingen over. Deze toelichtingen bevatten 32 kritische opmerkingen en 26 positieve opmerkingen over de gang van zaken binnen de school.

Over het belang dat binnen de school hieraan gehecht wordt is door drie respondenten iets opgemerkt. In alle drie de gevallen werd een parallel getrokken tussen identiteitsvorming van leraren en die van leerlingen. Bijvoorbeeld een begeleider: ‘Als we willen dat onze leerlingen zelfdenkende wereldburgers worden dan moeten de docenten ook weten wat ze willen. Hun professionele identiteit is hier het uitgangspunt voor.’ 11 respondenten geven aan dat professionele identiteit wel aandacht krijgt, maar vaak impliciet. Een begeleider van school 36 zegt hierover bijvoorbeeld het volgende: ‘Het gebeurt veelvuldig, maar wel enkel en alleen in wandelgangen of naar eigen invulling (meestal vanuit de starter met begeleider). Het is niet geagendeerd of verankerd vanuit management’. Door 17 respondenten wordt intervisie genoemd als context waarin er goed aandacht aan geschonken kan worden. 24 respondenten wijzen er in dat verband op dat het van belang is om intervisie (en ook andere manieren van begeleiding) goed te structureren en organiseren en oog te hebben voor het feit dat starters verschillen in hun behoeften (5x). Vijf respondenten geven aan dat ontwikkeling van professionele identiteit onderwerp van gesprek is of kan zijn binnen de formele gesprekken tussen starter en leidinggevende. Door zeven respondenten wordt gewezen op het belang van een cultuur binnen de school die het gesprek over professionele identiteit en visie mogelijk maken. Een beginnende leraar van school 27 merkt hierover op: ‘te veel wordt verzwegen/niet besproken - conflict vermijdende houding; werkt niet’ terwijl een starter op school 107 aangeeft: ‘Ik heb altijd de vrijheid ervaren om mijn eigen visie in te brengen en hier is ook vaak iets mee gedaan’. Door enkele respondenten wordt een link gelegd tussen de ontwikkeling van de professionele identiteit en de werkdruk of het uitgebreide takenpakket van de starter. Bijvoorbeeld een startende leraar van school 3: ‘... Veel dingen heb ik zelf uit moeten zoeken. Bv eerste jaar meteen mentor. Eerste jaar examenklas.’

2.3.6. Beoordeling Scheiding tussen beoordelen en begeleiden

Van de 76 toelichtingen (13%) blijven er 63 over na filtering. Vaak heeft dit te maken met het feit dat men hier geen beeld van heeft, of zijn de antwoorden gelinkt aan een andere indicator of niet te interpreteren. Er worden zowel kritische (31) als positieve opmerkingen geplaatst (34). Deze opmerkingen hadden veelal betrekking over de mate waarin een duidelijke scheiding tussen beoordeling en begeleiding aanwezig is. Door 12 mensen wordt dit duidelijk wél ervaren, zoals: “Begeleiders en beoordelaars spreken niet met elkaar over mijn voortgang. Dit is expliciet verteld”. Zes mensen geven aan dit juist niet te ervaren: “Ik ben als begeleider aangesteld op mijn verzoek omdat ik mijn stagiaire die ik al een tijd begeleid graag wil blijven begeleiden. Ik dacht dat dit alleen was voor de uren, maar nu komt er ook een pet bij in de vorm van beoordelen waarover ik niet ben geïnformeerd. Zoals wel vaker in het onderwijs: het komt allemaal wel goed, maar dat maakt het nog niet ok”. In 11 gevallen is sprake van onduidelijkheid over wie welke rol uitvoert, zoals: “Tot nu toe heb ik alleen een leidinggevende, en nog niet een begeleider, dus deze

scheiding bestaat nog niet” of: *“Mijn begeleider is twee of drie keer bij mij in een les geweest. Daarna hebben we de les besproken: wat ging goed, wat ging minder en wat kan er dus beter (tips). Ik weet niet of mijn begeleider dit aan mijn leidinggevende doorgeeft.”* In 9 gevallen wordt aangegeven dat er sprake is van duidelijke communicatie en afspraken over de rollen van begeleiders en beoordelaars: *“De vaksectie krijgt expliciet van de leidinggevende de vraag om input te leveren voor de beoordeling. Daarnaast heeft de startende docent een tweede begeleider buiten de vaksectie, die niet bij de beoordeling betrokken is. Dit is vanaf het begin helder voor de startende collega”* en in drie gevallen niet. Ook wordt in 9 gevallen aangegeven dat men het goed zou vinden als er, vanuit het meerdere ogen principe, in de beoordeling juist gebruik gemaakt wordt van meerdere bronnen, waaronder ook leerlingen. Door 6 mensen wordt benoemd dat er meer overleg moet zijn tussen begeleider(s) en leidinggevende/beoordelaar. Als laatste is er een aantal opmerkingen dat aangeeft een veilige sfeer te ervaren rondom begeleiding en beoordeling (5x), terwijl 3 mensen aangeven geen veiligheid te ervaren. Dit laatste hangt veelal samen met onduidelijkheid over de rollen van coach, begeleider, beoordelaar en waar (vertrouwelijke) informatie naartoe gaat.

Differentiatie tussen startende leraren

Van de 97 toelichtingen bleven er na filtering 89 over (16%). Hiervan zijn 45 uitspraken expliciet kritisch en 19 expliciet positief. Elf personen zijn positief over de mate en manier waarom er ruimte is voor eigen ambities en wensen en de ruimte en begeleiding om hierin te kiezen en te groeien, bijvoorbeeld: *“Samen met teamleider ambities en wensen m.b.t. taken besproken. Teamleider heeft hierin actief meegedacht”*. Veelal is dit geen systematisch of gestructureerd proces, en verloopt meestal via informele gesprekken of wanneer de starter/docent hier zelf initiatief toe neemt: *“Zeker aanwezig, de schoolleiding weet waar ik sta en wil gaan en laat ook duidelijk weten dat wanneer er veel hooi op de vork genomen wordt, je aan moet geven wanneer het teveel kan worden. Ze laten mij (begeleid) mijn gang gaan”*. En *“Ze bieden vaak begeleiding indien nodig. Als je minder behoefte hebt aan begeleiding, blijven ze meer op de achtergrond. Ik trek altijd aan de bel als ik iets nodig heb of wil weten en dan zijn ze er wel gewoon voor je”*. Er wordt echter niet altijd iets mee gedaan: *“Er wordt wel overlegd wat je voorkeur heeft, maar er wordt (in mijn ogen) vaak niet veel mee gedaan.”*

Vaak worden echter pragmatische keuzen gemaakt ipv keuzen op basis van ambities of kwaliteiten (9x): *“Daarnaast heb ik het idee dat er in mindere zin gekeken wordt naar wat past bij mijn kwaliteiten, wensen enz., maar vooral wordt gekeken naar hoe iets op de korte termijn ingevuld moet worden”*. Een van de gevolgen hiervan is dat 14 personen benoemen dat eerstejaars docenten wel vaak een mentoraat krijgen. De helft van deze personen (8 van de 14) gaf aan hier blij mee te zijn *“ik had het zo weer gedaan”* of gaf aan dat alleen starters die dat willen een mentoraat krijgen, maar de helft van deze mensen vond het wel zwaar en heeft begeleiding hierbij gemist. Een co-mentoraat zou hiervoor een alternatief kunnen zijn *“Echter een co-mentoraat was ook wel fijn geweest om het mentorschap onder de knie te krijgen”*.

Twaalf deelnemers benoemen tevreden te zijn met de mate waarin of de manier waarop er gedifferentieerd wordt *“Ik heb het gevoel dat ik op deze school taken mag uitvoeren die goed bij mij passen. Daarin kan ik mij goed ontwikkelen”*. Daarentegen zijn 13 deelnemers negatief over differentiatie en benoemen 12 mensen dat er te weinig aandacht is voor persoonlijke ontwikkeling en behoeften. Meerdere malen wordt aangegeven dat er geen onderscheid wordt gemaakt tussen typen docenten: een starter net van de opleiding, een zij-instromer of iemand die van een andere school komt heeft andere behoeften, terwijl ze vaak door eenzelfde traject moeten of verplichte intervisie moeten doen: *“Voor leraren die net van de opleiding komen is er voldoende begeleiding. Intervisie-momenten worden soms opgedwongen. Zo kan het voorkomen dat je als werkend docent ineens aan moet sluiten bij eerstejaars van de opleiding, dit is jammer”*.

Driehoeksgesprek wordt door 11 mensen expliciet benoemd als iets wat niet herkend wordt. Hier hangt mee samen dat 6 keer benoemd wordt dat de begeleider onvoldoende betrokken wordt bij het gesprek over de ontwikkeling van de starter en/of dat de begeleider onvoldoende zicht heeft op loopbaanmogelijkheden: *“De begeleiders van startende docenten worden niet voldoende betrokken bij het taakbeleid van startende docenten”*.

2.4 CONCLUSIES

Dit rapport biedt inzicht in de kwantitatieve en kwalitatieve data die met de Startwijzer Voortgezet Onderwijs zijn opgehaald in de periode november 2018 – februari 2022. De Startwijzer is het meest ingevuld door startende leraren, gevolgd door hun begeleiders. De overige rollen van HRM-functionaris, teamleider, schoolleider en collega waren minder vertegenwoordigd. Dit lijkt aardig in lijn met de rolbezetting in scholen. Wat wel opviel is dat het aantal respondenten per school nogal uiteenliep, van 1 respondent tot 48 per school. Scholen die meer vertegenwoordigd zijn in de data - en het beleid dat daar wordt gevoerd en de obstakels die men daarin tegenkomt – drukken daardoor een stempel op het totaalbeeld. Dit maakt duidelijk dat de gepresenteerde resultaten niet zomaar te generaliseren zijn naar alle scholen. Ze kunnen wel worden geïnterpreteerd als aangrijpingspunten om inductiebeleid binnen scholen bespreekbaar te maken en te verbeteren in algemene zin.

Wat opviel was dat de gemiddelde score per indicator boven het schaalgemiddelde (2) lag. Gemiddeld genomen geven respondenten scores tussen ‘twijfel’ en ‘op orde’, waarbij de indicator ‘Persoonlijk ontwikkelplan (POP)’ de laagste gemiddelde score krijgt en de indicator ‘Je plek vinden’ de hoogste.

Respondenten hebben relatief weinig gebruik gemaakt van de mogelijkheid om toelichtingen te geven op hun scores (per indicator betrof dit 13 tot 24% van de respondenten) en de toelichtingen waren vaker kritisch dan positief. Kennelijk nodigt de Startwijzer vooral uit tot het maken van opmerkingen over die zaken waar mensen last van hebben of waar ze mogelijkheden zien voor verbetering. Positieve scores (kwantitatief) konden daardoor goed samengaan met kritische opmerkingen (kwalitatief).

Kritische opmerkingen betroffen veelal een gebrek aan structuur en systematiek of onduidelijke communicatie over gemaakte afspraken. Veel indicatoren laten bijvoorbeeld zien dat het afhankelijk is van persoonlijke motivatie of iets wel of niet gebeurt, bijvoorbeeld: *“Ik kon wel cursussen doen (of onderzoek doen, of een observatie van mijn les krijgen), maar alleen op mijn eigen initiatief. Dit werd niet gestimuleerd”* of afhankelijk is van de sectie: *“iedere sectie regelt het op zijn eigen manier”*. Hoewel het belang van maatwerk ook veel benoemd werd - waarmee bedoeld werd op deelname aan activiteiten op basis van behoefte, ambitie of ervaring bijvoorbeeld – lijkt het toch belangrijk om duidelijk te zijn over de kaders waarbinnen men keuzevrijheid heeft. Dit om een laissez-faire situatie te voorkomen.

Ook viel op dat beleidsintenties vaak werden doorkruist door praktische belemmeringen zoals personeelskrapte of roosterzaken. Het inductiebeleid kan daardoor op papier op orde zijn, maar toch niet goed uit de verf komen. Wat verder nog opviel was dat respondenten regelmatig wezen op een verschillende behandeling van starters met een vaste of tijdelijke aanstelling. Zo gaf iemand aan dat een scholingsplan en een POP pas worden gemaakt wanneer men een vaste aanstelling krijgt, dat observaties voor mensen met een tijdelijke aanstelling alleen op verzoek plaatsvinden of dat cursussen alleen toegankelijk zijn voor docenten met een vaste aanstelling. Dit type praktijken is misschien te begrijpen vanuit de pragmatiek van alledag, maar is contraproductief in het licht van de doelstelling om startende leraren voor het

onderwijs te behouden. Wat ook regelmatig terugkeerde was de observatie dat zaken voor *studenten* vaak wel geregeld zijn maar voor starters niet. Zo werd bijvoorbeeld aangegeven dat studenten standaard met een POP werken, begeleid worden n.a.v. lesobservaties en dat er voor hen intervisies werden georganiseerd, maar dat deze zaken niet beschikbaar waren voor starters. Dit kan betekenen dat scholen zich soms nog weinig bewust zijn van het feit dat het belangrijk is om ook voor starters te zorgen voor begeleiding, die voor studenten vaak al vanzelfsprekend aanwezig is.

Verschillende *rolhouders* bleken regelmatig verschillend te scoren. Waar de gemiddelde scores van starters en hun begeleiders vaak op één lijn lagen, hadden de scores van directeurs en teamleiders de neiging wat hoger te liggen dan die van anderen en lagen de scores van HRM-functionarissen vaak juist wat lager dan die van de anderen (onderzoeksvragen 3 en 4). Dit bevestigt het idee dat percepties van direct betrokkenen (starters en hun begeleiders) verschillen van percepties van diegenen die wat meer op afstand staan. HRM-functionarissen streven vanuit hun professe mogelijk een theoretisch ideaalbeeld na, waardoor zij de praktijk wellicht kritischer benaderen. Voor leidinggevenden geldt wellicht dat zij zich vanuit een beleidsblik op hoofdlijnen richten en minder zicht hebben op de praktische zaken die het functioneren op de werkvloer bevorderen en belemmeren. Daardoor zijn zij wellicht meer geneigd tot optimisme. Hoe dan ook onderstreept dit verschil in perceptie het belang van een gesprek over inductie tussen de verschillende actoren.

Tot slot is het lastig om na te gaan wanneer iemand een bepaalde indicator 'op orde' vindt of niet. Ook is niet altijd duidelijk wat 'twijfel' voor de individuele respondent betekent: dat zou bijvoorbeeld kunnen variëren van 'neutraal', doordat men ergens bijvoorbeeld geen beeld bij heeft, tot 'het is niet goed, maar ook niet slecht', doordat men bijvoorbeeld weet dat er binnen de organisatie wel degelijk aandacht voor is maar dat het nog geen staande praktijk is. Het gesprek over eventuele verschillen en over de concrete toelichtingen die bij die scores gegeven worden is dan ook belangrijker dan het kwantitatieve oordeel zelf. Wanneer scholen met de Startwijzer aan de slag willen gaan is het dan ook sterk aan te bevelen om mensen te stimuleren om gebruik te maken van de mogelijkheid om hun scores toe te lichten.



APPENDIX I. BESCHRIJVING VAN DE INDICATOREN VAN DE STARTWIJZER

De Startwijzer bevat verschillende clusters van indicatoren die door respondenten van een score “niet op orde”, “twijfel” of “op orde” kunnen worden voorzien. Hieronder treft u een beschrijving van de indicatoren aan. NB: de Startwijzer bevat naast deze beschrijving per indicator ook concrete aandachtspunten en een praktijkvoorbeeld.

Een voorbeeld van een aandachtspunt bij de indicator Zorgvuldige werving en selectie is: “Locatiedirecteuren en teamleiders zijn bekend met het strategisch personeelsbeleid van de organisatie, waarvan werving en selectie deel uitmaakt”.

Het praktijkvoorbeeld bij diezelfde indicator is: “Een VO-school heeft met een schoollocatie binnen het bestuur een pool van leraren opgesteld. Deze pool bestaat uit leraren die reeds zijn geselecteerd en geschikt bevonden voor de hele organisatie, maar nog geen specifieke plek hebben. Zodra er op één van de scholen een plek vrijkomt, wordt in goed overleg iemand uit de pool voorgesteld als mogelijke kandidaat. Het voordeel is dat de starter reeds bekend is met de organisatie en de vestigingen kunnen profiteren van iemand die direct kan starten met werken.”

Raadpleeg voor meer informatie (waaronder ook de theoretische achtergrond en werkwijze van het instrument): www.startwijzervo.nl.

WERVING EN SELECTIE

Zorgvuldige werving en selectie

Het doel van werving en selectie is om competente en gemotiveerde collega's te vinden. Het is belangrijk om hier tijdig mee te beginnen. Dat betekent dat de nieuwe collega, nadat deze is aangenomen, tijd heeft om zich in te werken en niet gelijk 'in het diepe gegooid wordt'. Om een duurzame inzetbaarheid van leraren te waarborgen is het van belang om tijdens de werving en selectie zowel te letten op formele criteria (diploma's, certificaten en kwalificaties) als op passend (een 'fit') binnen de sectie of het team en de organisatie als geheel.

Bij de Bekwaamheidseisen voor leraren in het vo staat in de brede professionele basis benoemd dat de leraar geacht wordt samen te kunnen werken. Het is belangrijk dat teams, afdelingen en secties een stem hebben in de werving en selectie van nieuwe collega's. In toenemende mate worden ook leerlingen betrokken bij de sollicitatiegesprekken.

Bespreken van wederzijdse verwachtingen

Een belangrijk onderdeel van de werving en selectie is dat de startende leraar goed wordt geïnformeerd over de functie en de werkgever. Wat wordt bijvoorbeeld, in termen van de verhouding tussen lestaak en overige taken, van de leraar verwacht? En wat kan hij, in termen van de duur van het contract en de mogelijkheden voor een vaste aanstelling, van de werkgever verwachten? Hoe kan hij zijn onderwijsbaan combineren met een andere baan of een eigen bedrijf? En, hoe kan hij zich in zijn baan verder ontwikkelen?

ENCULTURATIE

Praktische informatie over de werkplek

Voorafgaand aan de start van het dienstverband wil de startende leraar graag alle benodigde praktische informatie ontvangen. Daarnaast wil hij begrijpen hoe deze praktische zaken in z'n werk gaan binnen de school en wie hij waarvoor kan aanspreken. Ook wil hij in de juiste mailinglijsten staan.

Vinden van je plek

Een van de belangrijkste aandachtspunten voor een startende leraar is het vinden van zijn plaats in de organisatie. Dat wil niet zeggen dat hij zich enkel en alleen moeten aanpassen aan de rest. Sterker nog, er moet ook ruimte zijn om zijn eigen geluid te laten horen. Want van een 'frisse blik' kan een team of organisatie leren. Startende leraren ervaren dat zij suggesties voor verbetering, verdieping en/of verandering voor kunnen stellen.

TAAKBELEID

Aanstellen van begeleiders

Begeleider zijn van een startende leraar is niet voor iedereen weggelegd. Het vraagt om coachingsvaardigheden en feedback kunnen geven. Daarnaast vraagt het om een specifieke motivatie, zoals het unieke van elke startende leraar willen ontdekken en uit willen gaan van zijn kwaliteiten. Het toewijzen van een begeleider gebeurt dan ook niet op basis van 'nog beschikbare uren', maar op basis van ambities en competenties. Bij de koppeling van begeleiders en startende leraren wordt, waar mogelijk, gekeken naar een 'fit' tussen beiden. Begeleiders worden goed toegerust voor hun taak in termen van voldoende uren en voldoende mogelijkheden om zich verder in de rol te professionaliseren.

Werkdrukreductie van startende leraren

De cao bepaalt dat startende leraren het eerste jaar 20% en het 2e jaar 10% extra tijd krijgen om hun werk te doen. Dit geldt ook voor starters die via een uitzendbureau aangesteld zijn. Omdat startende leraren het vak graag snel willen leren, lopen zij alsnog kans in hun enthousiasme teveel hooi op hun vork te willen nemen. Om de werkdruk te beheersen is het redelijk om hen niet te veel diverse taken te geven. Bovendien willen startende leraren vaak een goede indruk maken, waardoor zij niet altijd goed 'nee' durven zeggen wanneer zij gevraagd worden voor extra taken.

BEGELEIDING BIJ PEDAGOGISCH-DIDACTISCH HANDELEN

Lesobservaties

Lesobservaties zijn een belangrijk instrument om de stand van zaken met betrekking tot pedagogisch-didactisch handelen in kaart te brengen. In veel gevallen observeert de begeleider de startende leraar en neemt het resultaat met hem door. Een lesobservatie kan meerdere keren per jaar (al dan niet) door de begeleider plaatsvinden. De begeleider wordt als een expert op het vlak van pedagogisch-didactisch handelen gezien.

Individuele begeleiding na observaties

Op basis van een observatie worden ontwikkelpunten benoemd. Tevens worden de sterke punten benoemd van waaruit de ontwikkelpunten vormgegeven kunnen worden. Die ontwikkelpunten worden vertaald in concrete leerdoelen die dichtbij de competenties van de startende leraar staan (ook wel de 'zone van naaste ontwikkeling' genoemd). Over deze leerdoelen

worden tussen startende leraar en leidinggevende concrete afspraken gemaakt. Hierbij is meegenomen wat de startende leraar gaat doen, wanneer hij dat doet en met wie. In de volgende afspraak focussen beide partijen hier verder op.

Persoonlijk ontwikkelplan (POP)

De professionele ontwikkeling van medewerkers is een rode draad in de gesprekkencyclus en aan de hand van een persoonlijk ontwikkelplan (of portfolio) wordt de ontwikkeling van de startende leraar (net zoals van alle andere medewerkers) vormgegeven. 360 graden feedback aan de hand van de bekwaamheidseisen kan deel uitmaken van een persoonlijk ontwikkelplan. Om een doorlopende leerlijn te creëren wordt voortgeborduurd op het eindportfolio of assessment dat de starter tijdens de lerarenopleiding heeft opgesteld.

PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Reflectie op lespraktijk

Als het gaat om professionele ontwikkeling, is er zowel ruimte voor formele leeractiviteiten (zoals cursussen en trainingen) als voor 'werkplek'-leeractiviteiten (zoals lesobservaties bij collega's, feedbackuitwisseling en intervisie), werken in DOT's (DocentOntwikkelTeams). Het (eventueel samen met collega's) onderzoeken van de eigen lespraktijk is een vorm van leren op de werkplek die deel uitmaakt van de professionele ontwikkeling van de leraar. Leraren kunnen ook substantiële opleidingen of trainingen volgen die hen ontwikkelingsmogelijkheden bieden.

Ontwikkeling van professionele identiteit

Startende leraren moeten vaak nog ontdekken en ontwikkelen wat zij echt belangrijk vinden als het gaat om lesgeven, leerlingen begeleiden, de opdracht van het onderwijs etc. Startende leraren kunnen spanningen in hun professionele identiteitsontwikkeling ervaren, bijvoorbeeld doordat er binnen hun sectie of team een andere visie heerst op bepaalde zaken dan de startende leraar gewend is of wenselijk vindt. Het is belangrijk om deze spanningen te erkennen en bespreekbaar te maken.

BEOORDELING

Scheiding tussen beoordelen en begeleiden

Vooraf bij startende leraren is de scheiding tussen beoordelen en begeleiden lastig. Zij hebben vaak een tijdelijk contract en worden intensief begeleid. Het begeleiden moet in een veilige situatie plaatsvinden, zonder dat de begeleiding de beoordeling beïnvloedt. Dit betekent dat datgene wat binnen begeleidingsgesprekken besproken wordt, zonder toestemming van de starter, niet verspreid wordt aan de leidinggevende. De enige informatie die een begeleider wel aan een leidinggevende zou kunnen geven is of de startende leraar zich al dan niet aan de ontwikkelafspraken houdt. De vakkennis en vaardigheden genoemd in de bekwaamheidseisen voor de vo-leraar kunnen behulpzaam zijn bij het begeleiden en beoordelen.

Differentiatie tussen startende leraren

Inductietrajecten duren standaard drie jaar, maar hier kan, afhankelijk van de achtergrond en wensen van de starter, van worden afgeweken. Ook kan de inhoud van inductietrajecten per starter verschillende accenten bevatten. De ene startende leraar is heel ambitieus en wil graag direct aan een aanvullende Master beginnen, de ander wil graag eerst een beetje 'de kat uit de boom kijken' en ontdekken wat het leraarschap allemaal inhoudt. In de begeleiding van de startende leraren moet er ruimte zijn voor deze differentiatie. Het (gezamenlijk) stellen van ambitieuze, maar haalbare doelen, is goed voor de ontwikkeling van de starter.



Dit is een uitgave van de VO-raad

Auteurs Piety Runhaar, Harm Biemans & Judith Gulikers
Education and Learning Sciences,
Wageningen University & Research

Ontwerp hollandse meesters

VO-raad

Aidadreef 4
3561 GE Utrecht
T 030 232 48 00

© 2022 VO-raad, Utrecht