

# Naar een kansrijke inductie van startende leraren

---

Piety Runhaar

Jannet Doppenberg

Patricia Brouwer

Ester Scholten





# Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b>	<b>4</b>
<hr/>	
<b>1. Samen Opleiden en Inductie</b>	<b>5</b>
1.1 Positie van inductie binnen Samen Opleiden en Professionaliseren	5
1.2 Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie	6
1.3 Waarborgen en inductie	6
1.4 Het belang van inductie	7
1.5 De Startwijzer	8
<hr/>	
<b>2. Waar lopen starters tegenaan?</b>	<b>10</b>
2.1 Spanningen: what's in a name?	10
2.2 De oorsprong van spanningen	11
2.3 Spanningen aanpakken	13
2.4 Ondersteuningsbehoeften van de startende leraar	14
2.5 Tot slot	15
<hr/>	
<b>3. Hoe geven we starters een zachte landing?</b>	<b>16</b>
3.1 Wat maakt inductiearrangementen effectief?	16
3.2 HRM en inductie	17
3.3 Inductie inbedden in HRM-beleid	18
3.4 Tot slot	20
<hr/>	
<b>4. Een inductiearrangement</b>	<b>21</b>
4.1 Uitgangspunten van het ontwerpproces	21
4.2 Het ontwerpproces: een voorbeeld	23
4.3 Reflectie	30
4.4 Tot slot	30
<hr/>	
<b>5. Inductie in de loopbaanontwikkeling</b>	<b>31</b>
<hr/>	
Slotwoord	32
Over de auteurs	33
Literatuur	34

# Inleiding

**Met het oog op het oplopende lerarentekort is het van groot belang te voorkomen dat startende leraren het onderwijs vroegtijdig verlaten als gevolg van een gebrek aan goede begeleiding of omdat ze onvoldoende tijd hebben om zich verder te ontwikkelen. Steeds meer partnerschappen Samen Opleiden & Professionaliseren richten zich niet alleen op de opleiding van leraren maar, in het verlengde hiervan, ook op de inductie van beginnende leraren. Deze publicatie van het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren biedt partnerschappen achtergrondinformatie over goede begeleiding van startende leraren, gebaseerd op relevant en/of recent onderzoek.**

Daarmee wil deze publicatie partnerschappen ondersteunen bij het optimaliseren van inductieprogramma's en het bijbehorende HRM-beleid. Dit is van belang omdat nog niet alle scholen (Brouwer et al., 2021) kwalitatief goede inductiearrangementen (Reezigt et al., 2019) hebben gerealiseerd. Zonder volledigheid te pretenderen over wat onderzoek en praktijkervaringen ons leren, biedt deze publicatie rijke input om inductiearrangementen op scholen vorm te geven.

Startende leraren kunnen op verschillende gebieden spanningen ervaren die hun verdere ontwikkeling in de weg kunnen staan wanneer ze niet (op tijd) worden geadresseerd (zie hoofdstuk 2). Die spanningen kunnen betrekking hebben op het leren lesgeven (bijvoorbeeld leren orde houden), maar ook op de werkomgeving (bijvoorbeeld voldoende lesvoorbereidingstijd). Daarom besteedt deze publicatie niet alleen aandacht aan de wijze waarop scholen goede inductiearrangementen kunnen vormgeven, maar ook aan de inbedding daarvan in het HRM-beleid.

## Leeswijzer

Deze publicatie is als volgt opgebouwd:

*Hoofdstuk 1* beschrijft welke plaats inductie inneemt in het brede spectrum van het Samen Opleiden en Professionaliseren van leraren.

*Hoofdstuk 2* gaat in op de spanningen die starters kunnen ervaren, zowel bij hun ontwikkeling in het leraarschap als organisatorische zaken die hun functioneren kunnen belemmeren. Dit hoofdstuk onderstreept het belang van goede begeleiding enerzijds en goed personeelsbeleid anderzijds.

*Hoofdstuk 3* beschrijft hoe goede begeleiding en goed personeelsbeleid eruit kunnen zien en hoe inductie kan worden ingebed in het HRM-beleid. Duidelijk wordt aan welke knoppen scholen kunnen draaien om starters een zachte landing te bezorgen

*Hoofdstuk 4* besteedt aandacht aan de vraag *hoe* aan die knoppen kan worden gedraaid. Aan de hand van concrete voorbeelden wordt uitgelegd hoe partnerschappen en scholen het ontwerpproces van inductie en HRM kunnen aanpakken.

*Hoofdstuk 5* plaatst inductie in het perspectief van de loopbaanontwikkeling van leraren.

Deze publicatie gaat over de inductie van startende leraren in alle sectoren (po, vo, mbo) en is bedoeld voor betrokkenen bij het Samen Opleiden en HRM-medewerkers.

# 1. Samen Opleiden en Inductie

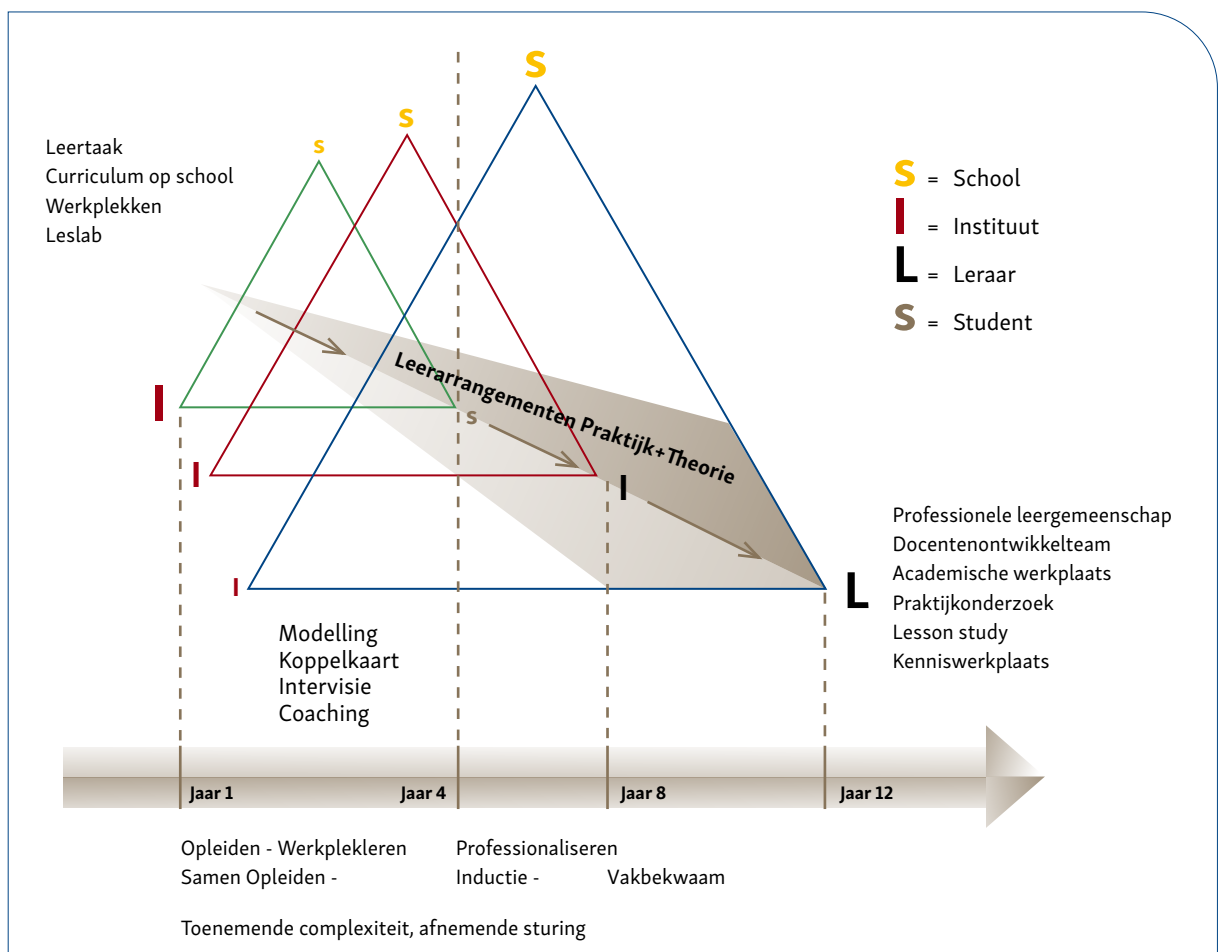
De inductie van leraren staat niet op zich, maar sluit aan op de initiële lerarenopleiding en krijgt een vervolg in de professionele ontwikkeling gedurende de verdere loopbaan. Dit hoofdstuk besteedt aandacht aan de plaats van inductie in het brede spectrum van het Samen Opleiden en Professionaliseren.

## 1.1 Positie van inductie binnen Samen Opleiden en Professionaliseren

In de lerarenagenda 2013-2020 van het ministerie van OCW wordt continue professionalisering – van student tot startbekwame leraar tot bewkame leraar – genoemd als belangrijk thema. Ook in de Kennisagenda (Kennisagenda voor het Onderwijs, 2022) is ‘de school als lerende en professionele organisatie’ aangemerkt als één van de zes thema’s om kwalitatief goed onderwijs te

realiseren. Een doorgaande professionele ontwikkeling van leraren is nodig om in te kunnen blijven spelen op de eisen van de steeds complexer wordende maatschappij waarop de school haar leerlingen voorbereidt.

Mariëlle Theunissen beschrijft in haar lectorale rede (Theunissen, 2017) hoe trajecten van Samen Opleiden kunnen worden uitgebreid tot een doorgaande lijn van professionalisering. In figuur 1 is de doorgaande professionalisering gevisualiseerd aan de hand van de zogeheten ‘driehoek’ (student/starter/ervaren leraar – school – lerarenopleiding) waarin deze plaatsvindt (Timmermans, 2016; Kelchtermans et al., 2010). De figuur laat goed zien hoe de rollen van de actoren in de driehoek gedurende de loopbaan (van student naar bewkame professional) veranderen en welke leerarrangementen in de verschillende fasen kunnen worden ingezet om te professionaliseren.



Figuur 1 De driehoek vanuit het perspectief van doorgaande professionalisering (Theunissen, 2017)

## 1.2 Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie

Leraren die in de eerste fase van hun loopbaan intensief worden begeleid, hebben over het algemeen meer zelfvertrouwen, ervaren minder stress en verlaten minder vaak na korte tijd het beroep. Dit pleit voor een stevige verbinding tussen de opleidingsfase en de inductiefase.

In december 2021 is het Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie<sup>1</sup> vastgesteld door het bestuurlijk overleg Samen Opleiden van het ministerie van OCW, de PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, de VH en de UNL. Het kwaliteitskader biedt partnerschappen, schoolbesturen, scholen en lerarenopleidingen houvast om de verbinding tussen Samen Opleiden en de inductie te versterken. Daarmee is het belang van een doorlopende professionele ontwikkeling van (aankomende) leraren door alle betrokken partijen onderschreven.

Uitgangspunt van het kwaliteitskader is dat partnerschappen, lerarenopleidingen, schoolbesturen en scholen zich ervoor inspinnen om de ontwikkeling van leraren gedurende de initiële opleiding en de inductieperiode (en zo mogelijk daarna) zo goed mogelijk te faciliteren en te begeleiden. De kenmerken van de basiskwaliteit (beschreven bij de vier waarborgen) zijn in het kwaliteitskader daarom vertaald naar zowel de initiële opleiding als naar de inductiefase.

## 1.3 Waarborgen en inductie

In deze publicatie maken we regelmatig de vertaalslag naar de waarborgen uit het kwaliteitskader. De kwaliteitsaspecten van inductie die in het kwaliteitskader worden genoemd, komen overeen met wat de wetenschap ons leert. Ter illustratie:

### Waarborg 1: De lerende leraar

Het is van belang dat het partnerschap, de school of het schoolbestuur een geëxpliciteerde visie heeft op de rol en de positie van startende leraren, op de bijdrage die ze kunnen leveren aan het leren van leerlingen en aan de ontwikkeling van het onderwijs en de school, en op de ondersteuning die ze daarbij nodig hebben.

### Waarborg 2: Leeromgeving

Het is belangrijk dat er voor startende leraren een begeleidingssystematiek en een programma zijn, maar ook dat de elementen hiervan (zoals doelstellingen, professionaliseringsactiviteiten en de manier van begeleiden en beoordelen) transparant en passend zijn.

### Waarborg 3: Organisatie

Het is belangrijk dat het inductieprogramma is ingebed in het (strategisch) HRM-beleid (zie hoofdstuk 3). Daarnaast wordt benadrukt dat het zinvol is dat kennisdeling over de begeleiding van startende leraren en het borgen van de kwaliteit hiervan op partnerschapsniveau aandacht krijgt.

### Waarborg 4: Kwaliteitscultuur

Het is van belang dat er een systematiek is die de doorlopende lijn Samen Opleiden en Inductie versterkt en borgt. Structureel evalueren (en dit meenemen in de doorontwikkeling) en het benutten van onderzoeksuitkomsten (zoals bijvoorbeeld in deze publicatie) maken onderdeel uit van die systematiek.

Net zoals bij het Samen Opleiden, moeten de vier waarborgen ook bij inductie worden bekeken in onderlinge samenhang. De waarborgen bieden partnerschappen handvatten voor het evalueren, ontwikkelen en borgen van de kwaliteit van inductieprogramma's.

Het is dan ook goed dat partnerschappen de waarborgen uit het kwaliteitskader en de theorie uit deze publicatie meenemen als ze het gesprek voeren over het gezamenlijk vormgeven van inductiebeleid. Zoals eerder genoemd, is deze publicatie gericht op wat er op schoolniveau bekend is over inductie. Deze kennis/informatie biedt partnerschappen echter handvatten en gesprekspunten voor het vormgeven van een gezamenlijk inductiebeleid en bijbehorende inductieprogramma's. In 2023 brengt het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren een publicatie uit waarin concrete voorbeelden voor partnerschappen worden uitgewerkt.

1 [www.platformsamenoopleiden.nl/dossier/kwaliteitskader-peer-review/](http://www.platformsamenoopleiden.nl/dossier/kwaliteitskader-peer-review/)

#### 1.4 Het belang van inductie

Hoe kunnen we mensen enthousiasmeren voor het leraarsberoep? Omdat het lerarentekort blijft toenemen, is dit misschien wel de belangrijkste vraag waar verschillende partners in het onderwijsveld zich de afgelopen jaren mee bezighouden. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het aantal leraren dat direct na de opleiding een baan vindt al jaren stijgt, met name in het primair onderwijs en in de exacte vakken van het voortgezet onderwijs (de Vos et al., 2021). Tegelijkertijd blijkt telkens weer dat een te groot deel van de starters het onderwijs in de eerste jaren van de loopbaan alweer verlaat. Dat geldt vooral voor jonge starters en zijinstromers (Kennisrotonde, 2019). Vaak is dat onnodig omdat de uitval voorkomen had kunnen worden door goede begeleiding en een lagere werkdruk (van den Ende et al., 2015).

Onnodige uitval van starters heeft verschillende oorzaken die variëren van spanningen op persoonlijk vlak tot spanningen die te maken hebben met organisatorische factoren (den Brok et al., 2017):

- Persoonlijke kenmerken, zoals perfectionisme of gezondheidsklachten.
- Baankenmerken, zoals salaris en werkdruk.
- Schoolkenmerken, zoals ontwikkelperspectief of communicatie.
- De kwaliteit van relaties binnen de school, zoals steun van de leidinggevende of het contact met collega's.

Daarnaast kan de context waarin een school opereert invloed hebben op hoe starters hun eerste jaren op school beleven (Van der Pers & Helms-Lorenz, 2021). Scholen in de Randstad hebben bijvoorbeeld vaak te maken met grootstedelijke problematiek, zoals culturele diversiteit en verschillen in de sociaaleconomische status van leerlingen. Dit kan de start in het beroep voor jonge leraren extra uitdagend maken.



Het is belangrijk dat scholen goede begeleiding bieden en zorgen voor prettige werkomstandigheden. Dit is uiteraard een doel op zichzelf (iedere leraar gaat immers graag fluitend naar het werk), maar begeleiding en goede werkomstandigheden kunnen ook onnodige uitval van starters voorkomen. Het is dan ook hoopgevend dat scholen en steeds vaker partnerschappen SO&P in alle sectoren, in toenemende mate werk maken van inductieprogramma's. Onder een inductieprogramma verstaan we een geheel aan activiteiten om starters te begeleiden in hun ontwikkeling en om hun plek in de organisatie te vinden (Schellings et al., 2019). Deze activiteiten kunnen formeel zijn, zoals de aanstelling van begeleiders en het aanbieden van scholing, of informeel, bijvoorbeeld sociale activiteiten om starters te verwelkomen en kennis te laten maken met het team en met de school.

Verder maken scholen meer en meer werk van human resource management (HRM), ook wel strategisch personeelsbeleid of people management genoemd. HRM-beleid omvat alles wat een organisatie kan doen om ervoor te zorgen dat werknemers capabel en gemotiveerd blijven en voldoende mogelijkheden hebben om hun werk naar behoren te doen (Runhaar, 2017). Het gaat bij HRM bijvoorbeeld om werving en selectie, professionaliseringsaanbod, beoordeling, beloning van medewerkers, et cetera. Gezien de oorzaken van onnodige uitval, is dit een hoopgevende ontwikkeling.

Ook in het Samen Opleiden wordt, in het kader van waarborg 3 van het kwaliteitskader, expliciet aandacht besteed aan de inbedding van het inductiebeleid in het HRM-beleid. Vooralsnog is het HRM-beleid binnen partnerschappen echter veelal op school- en/of bestuursniveau uitgewerkt.

## 1.5 De Startwijzer

In het kader van het landelijke project Begeleiding Startende Leraren (Schellings, 2019) is de Startwijzer ontwikkeld. Dit is een online scan waarmee de kwaliteit van inductie en de aanpalende onderdelen van HRM, in kaart kunnen worden gebracht. Deze scan is gratis te gebruiken in po, vo en mbo ([www.startwijzervo.nl](http://www.startwijzervo.nl); [www.startwijzermbo.nl](http://www.startwijzermbo.nl); [www.startwijzerpo.nl](http://www.startwijzerpo.nl))

Partnerschappen kunnen de Startwijzer gebruiken om de doorgaande lijn Samen Opleiden en Inductie te versterken en te borgen. Het invullen van de Startwijzer kan onderdeel uitmaken van de kwaliteitscultuur van het partnerschap (waarborg 4 in het kwaliteitskader): je maakt systematisch inzichtelijk wat vanuit de verschillende perspectieven (bijv. starter, begeleider, teamleider) de stand van zaken is en waar nog winst is te behalen. Dit geeft inzicht in o.a. de kwaliteit van de begeleiding en in de inbedding van inductie in het HRM-beleid. De tool helpt partnerschappen om het gesprek over inductie op gang te brengen en biedt handvatten om de begeleiding van starters te verbeteren, zowel in het inductieprogramma als in het HRM-beleid.



## Inzet van de Startwijzer door het Johannes Fontanus College

Het Johannes Fontanus College (JFC) in Barneveld werkt al jarenlang aan verbetering van de begeleiding van startende leraren. Elk jaar wordt er in september een dag georganiseerd waar startende leraren wegwijs worden gemaakt op school, en er zijn minimaal tweemaal per jaar bijeenkomsten met alle starters. Daarnaast kunnen startende leraren in kleinere groepen casussen bespreken.

Er zijn drie begeleiders die alle startende leraren onder hun hoede nemen. Deze begeleiders zijn onafhankelijk van de sectie of directie en begeleiden de starters op basis van hun behoeften. Zo staan de beoordeling en de begeleiding los van elkaar. De intensiviteit van de begeleiding is afhankelijk van de behoeften van de starter. De begeleiding wordt geëvalueerd met de groep startende docenten.

Hoewel veel zorg wordt besteed aan de begeleiding van starters, zijn er zorgen geuit over de druk die op de starter komt te liggen; er wordt soms te veel van hen verwacht. Het JFC is op zoek gegaan naar manieren om de begeleiding te verbeteren.

De Startwijzer bood uitkomst (Engbers, 2019). Nadat dertien starters, drie begeleiders en vier MT-leden het instrument hadden ingevuld, werden de resultaten in een bijeenkomst besproken.

Er kwamen drie verbeterpunten naar voren:

- de werkdruk die het grote aantal klassenwissels met zich meebrengt (en waarvan het MT zich niet bewust was),
- het mentorschap dat starters (vanwege een personeelstekort) al vroeg als taak krijgen toebedeeld,
- de baanonzekerheid die impact heeft op de ervaren druk.

Zoals een van de deelnemers het verwoordde:

*“De Startwijzer gaf een leidraad voor verschillende onderwerpen die in de bijeenkomst behandeld werden die anders niet direct aan bod zouden komen.”*

Vooraf de toelichtingen van deelnemers op de door hen gegeven scores waren zeer waardevol omdat deze concrete handvatten voor verbetering boden. Het is nog wel een uitdaging om die verbeteringen ook daadwerkelijk in beleid om te zetten. Om een beeld te krijgen van de verbeteringen, verdient het aanbeveling om – als een soort stok achter de deur – de Startwijzer na een jaar nogmaals uit te zetten.

De bijeenkomst waarin de resultaten werden besproken werd geleid door de directeur. Voordeel hiervan is dat zo duidelijk wordt dat de schoolleiding veel waarde hecht aan een zachte landing voor starters. Maar, hoewel de bijeenkomst heel prettig verliep, kan het volgens de deelnemers ook nuttig zijn om zo'n bijeenkomst juist door een buitenstaander te laten leiden. Die kan met een frisse blik zaken aan de orde stellen die door de deelnemers door de waan van de dag over het hoofd worden gezien.



## 2. Waar lopen starters tegenaan?<sup>2</sup>

**Vol ambitie en idealen starten leraren hun onderwijsloopbaan, die steeds vaker samenvalt met de opleidingsperiode (zoals bij zij-instromers). Ze zien het als hun roeping om bij te dragen aan de ontwikkeling en de toekomst van leerlingen. En hoewel het belang van het beroep al snel wordt bevestigd, worden starters ook geconfronteerd met spanningen die voortkomen uit de complexiteit van het beroep (Snoek, 2018).**

Starters vinden het bijvoorbeeld lastig om leerlingen te motiveren of om orde te houden, ervaren tijdgebrek om hun lessen goed voor te bereiden of merken dat collega's andere opvattingen hebben over onderwijzen dan zijzelf. Ze ervaren vaak een groot aantal spanningen als gevolg van de zogenoemde 'praktijkschok' (Vollaard, 2019), die ontstaat doordat zij zich onvoldoende voorbereid voelen op het beroep en tegelijkertijd onvoldoende begeleiding krijgen op de scholen waar zij werken (Helms-Lorenz et al., 2020).

Startende leraren grijpen spanningen vaak aan om zichzelf verder te ontwikkelen, maar dat lukt niet altijd en niet alle spanningen zijn op te lossen. Daarbij gaan spanningen vaak gepaard met negatieve gevoelens, zoals onzekerheid en stress, die het welzijn kunnen beïnvloeden (Harmsen et al., 2019). Starters die veel en/of langdurig spanningen ervaren, functioneren daardoor veelal minder goed, hebben een grotere kans op burn-out en verlaten vaker het onderwijs (Anspal et al., 2019). Spanningen kunnen starters dus belemmeren in hun ontwikkeling tot goede/bekwame leraren en kunnen een reden zijn om het onderwijs te verlaten. Startende leraren geven bijvoorbeeld aan dat ze het onderwijs hebben verlaten omdat zij een hoge werkdruk, problemen met leerlingen en weinig verbinding met collega's ervaren (Helms-Lorenz, et al., 2016).

Uitval van startende leraren is een groot probleem. In de eerste plaats voor de starter zelf en in de tweede plaats voor de maatschappij. Het Nederlands onderwijs schreeuwt immers om goede leraren. Mede daarom is

er de afgelopen jaren meer aandacht gekomen voor de spanningen die starters ervaren en voor de begeleiding die dat vereist op de scholen waar zij werken.

Zo stimuleert de overheid met het project 'Begeleiding Startende Leraren' dat scholen (met name vo-scholen) in samenwerking met lerarenopleidingen driejarige inductiearrangementen ontwikkelen. In verschillende regio's zijn in dat kader inductiearrangementen ontwikkeld. Maar ook in de andere sectoren en in het samen opleiden krijgt de begeleiding van starters/inductie steeds meer aandacht.

In dit hoofdstuk zoomen we in op de spanningen die startende leraren kunnen ervaren, hoe zij daarmee omgaan en welke begeleiding zij wensen.

### 2.1 Spanningen: what's in a name?

In het begin van de onderwijsloopbaan gaat nog niet altijd alles zoals de starter dat zou willen. Bijvoorbeeld: leerlingen praten door elkaar terwijl je hun aandacht wilt, je wilt meer hulp aan leerlingen geven maar hebt daarvoor geen tijd, of de schoolleider stelt prioriteiten die in jouw ogen niet altijd goed zijn voor leerlingen. Zulke werksituaties kunnen tot spanningen leiden.

In de literatuur worden voor 'spanningen' verschillende termen en beschrijvingen gebruikt. De termen variëren van 'competentielacunes' en 'problemen' tot 'stress-oorzaken' en 'identiteitsspanningen'. Spanningen worden gedefinieerd als 'beginnersproblemen' of als 'professionele identiteitsspanningen'.

*Beginnersproblemen* komen alle starters in meerdere of mindere mate tegen, bijvoorbeeld ordeproblemen. Deze problemen kunnen na verloop van tijd verminderen of verdwijnen en worden in het algemeen beschouwd als oplosbaar.

2 Dit hoofdstuk en de quotes zijn gebaseerd op of afkomstig uit Doppenberg, J., & van Batenburg, E. (in press). *Starters in het mbo: Een verkennend onderzoek naar spanningen bij starters werkzaam in het mbo, hun copingstrategieën en de ervaren voorbereiding op, en de begeleiding tijdens het lesgeven op het mbo*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam

*Professionele identiteitsspanningen* worden omschreven als ‘een door de leraar ervaren conflict tussen zichzelf als persoon en zichzelf als professional in een specifieke onderwijscontext’ (Pillen, 2013) of ‘een ervaren conflict tussen wat de leraar professioneel relevant vindt en wat anderen relevant vinden voor goed leraarschap’ (Geldens, 2016). Identiteitsspanningen raken de starter als persoon en zijn minder makkelijk op te lossen. Een onderzoek, uitgevoerd in het po, vo en mbo, laat zien dat identiteitsspanningen bij startende leraren kunnen worden teruggebracht tot drie thema’s:

1. De veranderende rol van student of beroepsbeoefenaar naar startende leraar.
2. Conflicten over het verschil tussen de gewenste en de daadwerkelijke ondersteuning van leerlingen.
3. Tegenstrijdige opvattingen over het onderwijzen van leerlingen (Pillen, 2013).

Beginnersproblemen en professionele identiteitsspanningen overlappen elkaar deels en zijn daardoor niet altijd goed van elkaar te onderscheiden. Daarom definiëren we ‘spanningen’ in deze publicatie breed als: handelingsverlegenheid, problemen, zorgen, uitdagingen, tegenstellingen en conflicten die starters ervaren in hun werksituatie.

De mate waarin een werksituatie als een spanning wordt ervaren verschilt per starter en de ervaren spanningen kunnen na verloop van tijd veranderen (Pillen, 2013). Desondanks ervaren startende leraren vaak vergelijkbare spanningen. Zo geven veel starters aan dat zij spanningen ervaren doordat zij:

- zich onbekwaam voelen terwijl deskundigheid wordt verwacht,
- niet de door hen gewenste ondersteuning aan leerlingen kunnen bieden,
- het lastig vinden om emotionele afstand te bewaren,
- worstelen met de balans tussen werk en privé,
- andere ideeën hebben over goed onderwijs dan hun collega’s of de leidinggevende (Anspal et al, 2019; Helms-Lorenz et al, 2016).

## 2.2 Oorsprong van spanningen

Spanningen van startende leraren worden vaak gerelateerd aan de context waarin de spanning wordt ervaren. Vaak wordt er onderscheid gemaakt in spanningen die gerelateerd zijn aan:

- het primaire proces;
- de werkomstandigheden op de school;
- de betreffende onderwijssector;
- de schoolomgeving.

### Primair proces

Spanningen die gerelateerd zijn aan het primaire proces kunnen hun oorsprong vinden in het lesgeven zelf. Zo hebben starters er moeite mee om gelijktijdig aandacht te besteden aan hun pedagogische, didactische en organisatorische vaardigheden (Anspal, 2019; de Vos et al., 2021). Op pedagogisch vlak worstelen starters vaak met orde houden, het motiveren van leerlingen, met leerlingen die een specifieke leerbehoefte hebben of uitdagend gedrag vertonen en met het contact met ouders of verzorgers.

⋮ “Wat zeg je wel tegen de ouders en wat niet?  
 ⋮ Best lastig vind ik dat. Gaat het die leerling echt  
 ⋮ helpen of niet? Je voert een oudergesprek, je wilt  
 ⋮ het liefst positief zijn over de leerling, maar je moet  
 ⋮ ook kritisch blijven.”  
 ⋮ (Leraar Nederlands)

Op didactisch vlak worstelen starters veelal met het ontwikkelen van lesmateriaal, het inschatten van het niveau van opdrachten, het bijhouden van vorderingen van leerlingen, het ontwikkelen van toetsen en interpreteren van toetsresultaten en met het differentiëren tussen leerlingen (Anspal, 2019; Helms-Lorenz, 2016).

⋮ “Toen het echt begon was er meteen een toets en  
 ⋮ dan, ja hoe doe je dat? Bespreek je een toets daarna  
 ⋮ meteen met ze? Geef je ze meteen een cijfer?  
 ⋮ Hoe geef je een cijfer? Hoe werkt dat? Moet ik de  
 ⋮ punten optellen? Delen? Ja, geen idee.”  
 ⋮ (Leraar Horeca & Voeding)

### Werkomstandigheden

Spanningen die zijn gerelateerd aan de werkomstandigheden op de school komen veelal voort uit hoge werkdruk, gebrekkige faciliteiten en/of de relatie en samenwerking met collega's en leidinggevende. Bij dit laatste is de starter bijvoorbeeld ontevreden over de communicatie, informatievoorziening, beschikbaarheid, steun en begeleiding. Ook kunnen startende leraren spanningen ervaren wanneer zij het gevoel hebben dat hun mening over het onderwijs of de problemen die zij ondervinden niet serieus worden genomen, of wanneer de leidinggevende hen niet steunt in het omgaan met moeilijke situaties met leerlingen of ouders (Harmsen et al., 2019; Hels-Lorrenz et al., 2016; Pillen, 2013). Starters kunnen zulke spanningen ervaren als een conflict tussen wat ze zelf verstaan onder 'goed onderwijs' en wat collega's of de leidinggevende daaronder verstaan.

“Dat heb ik niet verzonnen, dat heb ik op de lerarenopleiding geleerd. Er zijn onderzoeken, dus waarom zou je niet andere werkvormen in gaan zetten op het moment dat je weet of hebt geleerd dat dat meer effect heeft? En dat gebeurt niet... Dus dan doe ik het maar op mijn manier in mijn lessen.”

(Leraar Nederlands)

### Onderwijssector

De verschillende onderwijssectoren kunnen tot specifieke spanningen leiden bij leraren (van den Ende et al., 2015). Leraren in het primair onderwijs ervaren bijvoorbeeld spanningen doordat van hen wordt verwacht dat ze een expert zijn in alle vakken, terwijl een leraar Nederlands in het mbo spanning kan ervaren doordat hij/zij beroepsgericht onderwijs moet geven. De leeftijd van leerlingen vereist per sector een andere aanpak, en kan ertoe leiden dat de leraar leerlingen minder goed kan helpen dan hij/zij wenst. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het feit dat de leraar zonder toestemming van leerlingen die 18 jaar (of ouder) zijn, geen informatie mag delen met hun ouders of verzorgers.

“Ik heb eerst stage gelopen in 1 vmbo, dus dan leer je een beetje pedagogiek. Waar ik heel erg tegenaan liep in het begin was orde houden in de klas, bijvoorbeeld met twaalfjarige kinderen. En toen kwam ik dus op het mbo. En daar gebeurde ook iets wat ik niet wilde, dus toen ging ik met mijn vinger zwaaien van: ‘Nou, nou, nou, niet doen hoor, anders krijg je straf!’ En dat deed ik dan tegen een volwassen vrouw met kinderen. Die zat me echt aan te kijken van: Wat heb jij nou weer te zeggen?’ Dus dat werkte niet zo goed.”

(Leraar Biologie)



“Als een student jonger is dan achttien, dan mag je in contact komen met ouders. Is de leerling achttien jaar of ouder dan moet je toestemming vragen. Zolang hij of zij daar geen toestemming voor geeft, mag je dat dus niet doen. En ondanks dat je dat soms heel graag wilt en je probeert ook uit te leggen van ‘Weet je, het is belangrijk want we merken dit en dit. We willen het graag bespreken met je ouders.’ Als leerlingen ‘nee’ zeggen, dan is het gewoon nee. Daar heb ik echt moeite mee.”

(Leraar Economie)

Ook de samenstelling van de teams verschillen per sector. Zo wordt in het voortgezet onderwijs vaak gewerkt met vaksecties en werkt het mbo met multidisciplinaire teams. Dit kan leiden tot andere spanningen in de samenwerking (Zitter, 2018).

“Ik ben de enige leraar Engels. Aan de ene kant is dat geweldig omdat ik kan doen wat ik wil. Ik kan beslissen wat ik wil. Aan de andere kant heb je niemand waarmee je het kan delen.”

(Leraar Engels)

### Schoolomgeving

Bij de schoolomgeving gaat het letterlijk om de omgeving waarin de school staat. Zo brengt een school op het platteland of in een klein dorp andere uitdagingen met zich mee dan een school in de grootstedelijke omgeving. Leraren in een grootstedelijke omgeving ervaren bijvoorbeeld vaak spanningen doordat zij niet goed weten hoe ze moeten omgaan met de etnische, culturele en religieuze verschillen tussen leerlingen (Gaikhorst et al., 2017). Ook kunnen starters zich op zo'n school zorgen maken over de veiligheid van hun leerlingen. Vergeleken met andere schoolomgevingen voelen leraren zichzelf vaak ook minder veilig op een school in een grootstedelijke omgeving.

“Ook als ik zomervakantie heb, dan zit ik nog steeds met de gedachte: ‘Oh, die leerling zit nu 24 uur per dag thuis. Wat gaat daar nou mee gebeuren?’ En dus zal ik het nooit helemaal los kunnen laten.”

(Leraar Engels)

Verder kun je bij ‘schoolomgeving’ denken aan de schoolomgeving als woonomgeving. Het is voor leraren in grootstedelijke omgevingen bijvoorbeeld steeds

moeilijker om woonruimte te vinden in de buurt van de school waar zij werken. Ook dat kan spanningen veroorzaken.

### 2.3 Spanningen aanpakken

Hoe starters omgaan met spanningen wordt beïnvloed door persoonlijke kenmerken, zoals motivatie en pro-activiteit, en kenmerken van de school zoals relaties met collega's en de schoolcultuur (Van der Wal et al., 2019). Los van het feit dat de werkomstandigheden in de school kunnen leiden tot spanningen, beïnvloeden deze dus ook de mate waarin starters in staat zijn om hun spanningen op te lossen of om te zetten in leerervaringen.

Startende leraren gaan niet bij de pakken neerzitten. Verschillende onderzoeken laten zien dat starters acties ondernemen om met hun spanningen om te gaan en om ze op te lossen (Pillen, 2013). De meeste starters gaan erover praten met voor hen significante anderen; ze zoeken bijvoorbeeld mentale steun of hulp bij collega's of bij de leidinggevende. Ze proberen zelf oplossingen te vinden door bijvoorbeeld te reflecteren of door anders te handelen.

“Ik had een student die heel vaak werd gepest als homo. Hij voelde zich niet veilig en ging niet meer met plezier naar school. Het was zo heftig dat een leerling filmpjes aan het maken was van deze student. Ik, als mentor, ben wel blij dat we een zorgcoördinator hebben die ik om hulp kan vragen. De zorgcoördinator assisteert mij in hoe ik dit moet oplossen. We hebben gesproken met de leerling die had gefilmd. We hebben afspraken met hem gemaakt, zijn vader erop aangesproken, en hem een waarschuwing gegeven. Als het nog een keer gebeurt heeft het consequenties. Ik vind dit soort problemen wel heftig.”

(Leraar Economie)

Spanningen zijn niet alleen maar negatief. Ze worden vaak aangegrepen als ervaringen om van te leren (Pillen, 2013; Schaap et al, 2018). Wanneer een leraar een spanning oplost of de situatie die de spanning veroorzaakt aanpakt, leidt dit tot een gevoel van controle; de leraar ervaart dat hij/zij in staat is om de situatie te reguleren (Van der Wal et al., 2019). Door de spanningen aan te pakken kunnen ze na verloop van tijd veranderen en/of verdwijnen. Ook kunnen spanningen ‘vanzelf’ verdwijnen of accepteert de

starter gaandeweg bepaalde spanningen (Pillen, 2013). Zo accepteren ervaren leraren vaak de spanning die gepaard gaat met het bewaren van de balans tussen werk en privé (Van der Want et al., 2018).

Processen waarbij de starter spanningen aanpakt, worden in de literatuur vaak gerelateerd aan professionele identiteitsontwikkeling. We spreken van professionele identiteitsontwikkeling als leraren hun persoonlijke kennis, opvattingen, houdingen, normen en waarden integreren in de professionele eisen die de school en de maatschappij aan hen stellen. Door de professionele identiteit te ontwikkelen, gaat de starter meer balans ervaren tussen de leraar als persoon en de leraar als professional. Reflectie op de ervaren spanningen draagt bij aan de ontwikkeling van de professionele identiteit van startende leraren.

#### 2.4 Ondersteuningsbehoeften van de startende leraar

Startende leraren proberen zo goed mogelijk om te gaan met hun spanningen. Heel vaak gaat dit goed, maar niet altijd; en zeker niet altijd naar wens van de starter. Startende leraren geven aan dat ze behoefte hebben aan coaching, lesobservatie en feedback, sparren of samenwerken met ervaren leraren, contact met andere starters en voorbeelden van efficiënt lerarengedrag. Ook hebben ze behoefte aan ondersteuning bij het wegwijs worden in schoolprocedures en het schoolbeleid (Harmsen et al., 2019; Helms-Lorenz et al., 2016). Om startende leraren adequaat te ondersteunen kunnen partnerschappen Samen Opleiden & Professionaliseren de begeleidingsstructuur van de initiële opleidingsfase doorvertalen naar de inductiefase.

Om te kunnen deelnemen aan ondersteunende activiteiten, hebben starters structureel tijd nodig. Niet alleen het lesgeven, maar ook het leren kennen van de school vragen van starters vaak al meer tijd dan zij hebben. In de cao's van de verschillende onderwijssectoren is opgenomen welke les- of taakreductie er voor startende leraren geldt.

“Ik heb een coach. Dat is voor mij echt goud. Het gaat meer om het feit dat ze er voor me is dan dat we inhoudelijk echt moeilijkheden bespreken of dat ik ergens tegenaan loop. Maar haar heb ik sowieso een jaar. Officieel heb ik natuurlijk minder lessen te geven omdat ik starter ben. Dat zie ik dan ook als begeleiding, dat je meer tijd hebt.”  
(Leraar Nederlands)

Hoewel spanningen kunnen worden aangegrepen als ervaring om van te leren, kunnen ze ook een negatieve invloed hebben op de professionele (identiteits) ontwikkeling van starters. Daarom is het ook voor de school belangrijk dat starters worden ondersteund om op een goede manier om te gaan met hun spanningen.

Immers, door starters passende ondersteuning te bieden, ontwikkelen zij zich niet alleen tot goede leraren, maar kan de professionele ontwikkeling ook sneller verlopen (Helms-Lorenz et al., 2020). Bovendien kunnen starters worden behouden voor het onderwijs als zij de juiste ondersteuning krijgen.

Het bieden van de juiste ondersteuning aan starters is ook een vorm van goed werkgeverschap. Een doeltreffende begeleiding van startende leraren moet niet worden gezien als een tijdelijke investering om starters vast te houden, maar moet onderdeel zijn van de schoolcultuur en het HRM-beleid. Scholen nemen hierin (op verschillende manieren) stappen, maar als het gaat om een goede inbedding in het schoolbeleid en de -praktijk, hebben veel scholen nog een weg te gaan.

“Elke week zou ze in mijn les komen, maar dan zei ze: ‘Ja sorry, ik ben het vergeten. Ja sorry, ik had een andere afspraak.’ En dat was niet één keer of twee keer, maar dat ging weken zo door. In het begin vond ik het heel moeilijk. Want als leraar sta ik heel zelfverzekerd voor de klas, maar als mentor... Als je in één keer taken moet verrichten die je nog nooit hebt gedaan, dat maakt je onzeker. Dus ik vond dat heel lastig om daarmee om te gaan.”  
(Leraar Nederlands)

De begeleiding van starters is een werkgevers-aangelegenheid, maar er liggen hier ook kansen voor de partnerschappen Samen Opleiden. Een doorlopende lijn van opleiden naar inductie (en professionalisering) biedt startende leraren duidelijkheid en zorgt voor transparantie over de verschillende verantwoordelijkheden.

## 2.5 Tot slot

Startende leraren ervaren een groot aantal spanningen waarbij ondersteuning gewenst is. Dit is een kans voor scholen en partnerschappen. Ze kunnen een geëxpliciteerde visie ontwikkelen op de rol en positie van startende leraren en deze visie vertalen in een begeleidingssystematiek en/of ondersteuningsprogramma voor startende leraren. Hiermee kunnen ze voorkomen dat starters worden belemmerd in hun professionele ontwikkeling of zelfs uitvallen. Ook hoort ondersteuning van startende leraren bij goed werkgeverschap. Wat goed werkgeverschap is en hoe scholen en partnerschappen inductiearrangementen kunnen ontwikkelen, implementeren en borgen, wordt in de volgende hoofdstukken beschreven.

### Dialogoog over spanningen

Goede begeleiding is maatwerk. Het is daarom van groot belang om met de starter in gesprek te gaan over de spanningen die hij of zij ervaart, met name over (identiteits)spanningen die de starter niet eenvoudig kan oplossen, zoals ervaren dilemma's of tegenstellingen.

Door de starter te bevragen over de spanning en de daaronder liggende opvattingen en overtuigingen, wordt de starter gestimuleerd om te reflecteren. Daardoor kunnen mentale modellen of de identiteit worden aangepast. Zulke processen kunnen bijvoorbeeld op de volgende manier worden gestimuleerd tijdens intervisiebijeenkomsten binnen het partnerschap:

1. De starter brengt een dilemma in.
2. Anderen stellen vragen ter verduidelijking en/of stimuleren de starter om vanuit verschillende gezichtspunten naar het dilemma te kijken.
3. Anderen delen hun overdenkingen met de starter.
4. De starter reageert op de overdenkingen van anderen.



## 3. Hoe geven we starters een zachte landing?

**Naast de spanningen die starters ervaren in het primaire proces, hebben zij last van spanningen die gerelateerd zijn aan organisatorische kwesties in de werkomgeving (het secundaire proces). Ze moeten bijvoorbeeld in heel korte tijd de organisatie leren kennen, krijgen een complex takenpakket toegeschoven of ze durven zich in hun leerproces niet kwetsbaar op te stellen, omdat ze een tijdelijke aanstelling hebben. Dit soort organisatorische kwesties, die op hun beurt ook contextafhankelijk kunnen zijn, kunnen het functioneren en de ontwikkeling van starters in de weg staan.**

Om startende leraren een zachte landing te geven, moeten we dan ook niet alleen zorgen voor voldoende ondersteuning en ontwikkelingsmogelijkheden in het primaire proces (leren lesgeven), maar ook voor goed personeelsbeleid dat het functioneren van starters in bredere zin faciliteert (Kutsyuruba et al., 2019).

Dit hoofdstuk reikt hiervoor handvatten aan. We putten daarbij uit literatuur over inductie en over Human Resource Management (HRM). Met HRM doelen we op het geheel van beleid en praktijken dat een organisatie kan inzetten om voldoende competente en gemotiveerde leraren aan te trekken, te ontwikkelen, te belonen en te behouden zodat dit ten goede komt aan de effectiviteit van zowel de individuele leraar als van de school (Runhaar, 2017).

### 3.1 Wat maakt inductiearrangementen effectief?

Effectieve inductiearrangementen dragen bij aan een snellere professionele ontwikkeling van startende leraren en aan hun kennis over de formele en informele gang van zaken op de school. Met andere woorden: zij maken zich de kerntaken van het beroep sneller eigen. Daarnaast vermindert een effectief inductietraject stress en vroegtijdige uitval van leraren, doordat het bijdraagt aan hun zelfvertrouwen, ervaren spanningen vermindert en hun tevredenheid met de werkplek vergroot (Harmsen et al., 2019; Harmsen et al., 2018).

Uit onderwijskundige literatuur is veel bekend over waar een succesvol inductiearrangement aan moet voldoen. Inductie moet zich richten op het creëren van optimale werkomstandigheden en een rijk leerarrangement (Beijaard et al., 2010). Dit kan bijvoorbeeld door te zorgen voor werkdrukreductie (Wong, 2004) en voor individuele begeleiding van starters door een bekwame begeleider (Wang et al., 2008).

Uit de literatuur blijkt dat een effectief inductiearrangement de volgende kenmerken heeft (Helms-Lorenz et al., 2018):

1. *Werkdrukreductie*  
Starters hebben voldoende tijd voor lesvoorbereiding. Hun takenpakket is leerzaam maar niet té complex, zodat ze voldoende ruimte ervaren voor ontwikkeling.
2. *Enculturatie*  
Er is voldoende tijd om startende leraren wegwijs te maken in de organisatie. Het gaat daarbij om zowel praktische zaken als om de schoolcultuur.
3. *Professionele ontwikkeling*  
Starters krijgen voldoende begeleiding. Er wordt gewerkt met persoonlijke ontwikkelplannen, waarin onder meer aandacht is voor de ontwikkeling van de professionele identiteit.
4. *Observatie en begeleiding in de klas*  
Op basis van observaties in de klas krijgt de starter feedback en pedagogische/(vak)didactische coaching.
5. *Er is een structuur van intervisie en peerfeedback*  
Starters kunnen just-in-time adviezen en tips krijgen van ervaringsgelijken.

Daarnaast wordt gesteld dat inductiearrangementen minimaal drie jaar zouden moeten duren (Helms-Lorenz et al., 2020).

De sectorraden en het ministerie van OCW hebben de laatste jaren veel geïnvesteerd in de verbetering van inductiearrangementen. Dat heeft geresulteerd in verschillende handreikingen, instrumenten en voorbeelden. Zo is er recent een BSL (Begeleiding Startende Leraren) Ontwerptool<sup>3</sup> gelanceerd (ontworpen



voor de vo-sector, maar ook bruikbaar in po en mbo en zijn de inzichten en praktijken uit het landelijke BSL-project (2013 – 2019) gebundeld in handzame publicaties (Schellings, Helms-Lorenz, & Runhaar, 2019).

De genoemde kenmerken van een effectief inductiearrangement zien we (in verschillende mate) terug in het curriculum van partnerschappen Samen Opleiden. Zo worden de studenten begeleid binnen en buiten de klas, staat de professionele ontwikkeling centraal en is er meestal sprake van intervisie of peerfeedback. Het is echter te eenvoudig om te concluderen dat met het voortzetten van die lijn het inductiebeleid voldoende is vormgegeven. Bij de positionering van inductie en de begeleiding van starters gaat het namelijk ook over personeelsbeleid.

### 3.2 HRM en inductie

HRM-beleid gaat onder meer over de werving, de ontwikkelingsmogelijkheden en de beloning van medewerkers. We beschouwen inductie als een onderdeel van het HRM-beleid, omdat het een instrument is om competente en gemotiveerde leraren te ontwikkelen en te behouden (Runhaar et al., 2019).

#### Drie HRM-domeinen

De 'AMO-Theory of Performance' (Appelbaum et al., 2001) stelt dat het functioneren van medewerkers kan worden gezien als een functie van hun capaciteiten (Ability), hun motivatie (Motivation) en de mogelijkheden die ze krijgen om bij te dragen aan het behalen van organisatiedoelstellingen (Opportunity). Deze theorie wordt vaak gebruikt om te definiëren waar HRM nu precies over gaat:

- (A) Competente medewerkers aannemen en ervoor zorgen dat zij hun kennis en vaardigheden voortdurend kunnen blijven ontwikkelen.
- (M) Ervoor zorgen dat motivatie, inzet en goed functioneren worden erkend en beloond.
- (O) Medewerkers mogelijkheden geven om hun werk naar behoren te doen door hen taken te laten uitvoeren die passen bij hun competenties en ambities.

In de A-, M- en O-domeinen staan verschillende praktijken centraal:

- In het A-domein gaat het om werving en selectie en het bieden van mogelijkheden voor professionele ontwikkeling, zowel formele leeractiviteiten (zoals cursussen, training of intervisie) als informele activiteiten (zoals meekijken met collega's in de klas of samen met collega's lesmaterialen ontwikkelen).
- In het M-domein staan beoordeling en beloning centraal. Ook deze kunnen een formeel of informeel karakter hebben, bijvoorbeeld beoordeling in de gesprekkencyclus (formeel) of niet-financiële blijken van waardering geven (informeel).
- In het O-domein gaat het om zaken zoals het taakbeleid en het tegemoetkomen aan wensen van medewerkers om zich in een bepaalde rol verder te ontwikkelen, bijvoorbeeld tot begeleider (Jiang et al., 2012).

We zien een duidelijke overlap met de in 3.1 genoemde kenmerken van effectieve inductiearrangementen. Zo is professionele ontwikkeling onderdeel van het A-domein, en vallen enculturatie en werkdrukreductie onder het O-domein. Ook geven de AMO-aspecten een aanvulling op de inductieliteratuur, bijvoorbeeld doordat er expliciet aandacht is voor beoordelen en belonen.

Met het oog op de verlenging van hun contract, vinden starters het vaak moeilijk om open te zijn over hun ontwikkelpunten (en dus aan te geven dat zij op bepaalde vlakken nog incompetent zijn). Daarom is het goed om erover na te denken hoe de begeleiding en de beoordeling van starters kunnen worden gescheiden.

De beloning van medewerkers krijgt in het onderwijs meestal anders vorm dan in andere (commerciële) sectoren (Blom et al., 2020). Bij promoties, salarisverhoging of bonussen bijvoorbeeld wordt in het onderwijs vooral ingezoomd op input-variabelen, zoals opleiding en ervaring, en niet zozeer op de output-variabelen, zoals leerlingenprestaties, leerlingentevredenheid of innovatief lerarengedrag. Deze zaken worden op zijn hoogst op immateriële wijze beloond, bijvoorbeeld in de vorm van positieve feedback, publiekelijke erkenning of teamuitjes (Runhaar & van Woerkom, 2019). Hoewel dit over het algemeen wordt gewaardeerd, kan de HRM-literatuur het onderwijs voeden met manieren om ook de output van leraren mee te nemen in beslissingen over financiële beloning.

Zeker voor startende leraren is dit van belang, omdat voorkomen moet worden dat zij ontevreden zijn over hun salaris, bijvoorbeeld als zij zich vergelijken met meer ervaren leraren die in hun ogen minder presteren.

Alle praktijken uit de drie domeinen tezamen, noemen we een 'HRM-systeem'. We spreken van een *effectief* HRM-systeem wanneer alle praktijken uit het systeem bijdragen aan het behalen van de organisatiedoelen en zijn afgestemd op de strategie, (vertical fit), en op elkaar, (internal fit) (Boselie et al., 2021). Wanneer praktijken niet consistent zijn met elkaar, kunnen er namelijk 'dubbele signalen' worden afgegeven of kunnen praktijken elkaars effectiviteit teniet doen. Een goed voorbeeld van dit laatste is dat starters vaak vlak voor de zomer worden geworven, waardoor er weinig tijd is voor enculturatie. Hiermee staat de starter, inductiearrangementen ten spijt, bij aanvang al 1-0 achter (Fantilli & McDougall, 2009).

### 3.3 Inductie inbedden in HRM-beleid

Wanneer we de kenmerken van effectieve inductie en de AMO-aspecten integreren, dan ontstaat een rijke lijst van aandachtspunten die kunnen zorgen voor een zachte landing van startende leraren. We bespreken de aandachtspunten in deze paragraaf.

#### Werving en selectie

Er is een zorgvuldige en tijdige werving en selectie (W&S) nodig om starters voldoende tijd te geven om hun weg te vinden in de organisatie (Podolsky et al., 2019) en om te voorkomen dat ze meteen 'in het diepe worden gegooid' (Glazzard & Coverdale, 2018). Om een duurzame inzetbaarheid van leraren te waarborgen is het van belang om, naast formele criteria (zoals diploma's, pedagogisch didactisch getuigschriften en andere kwalificaties), aandacht te besteden aan hun complementariteit binnen het team (bijvoorbeeld in termen van competenties en affiniteiten). Daarom is het belangrijk dat teams een stem hebben in het aantrekken van nieuw personeel (Bouwman et al., 2019). In een tijd van oplopende lerarentekorten kan het vinden van goed personeel een behoorlijke opgave zijn.

Toch is het niet verstandig om, onder het mom van 'beter iemand dan niemand', mensen aan te nemen die niet geschikt zijn voor de functie of niet in het team passen. Beter is het om dan na te gaan of het

onderwijsleerproces op andere manieren georganiseerd kan worden, bijvoorbeeld door onderwijsassistenten of lerarenondersteuners in te zetten (Draaisma et al., 2021).

Mogelijk kan het partnerschap SO&P een rol spelen bij de werving en selectie, bijvoorbeeld door te kijken of er geschikte leraren zijn in de 'vijver van afgestudeerde studenten' in het partnerschap. Maar ook door binnen het partnerschap afspraken te maken om zogeheten 'groenpluk' te voorkomen (studenten krijgen al een aanstelling voordat ze hun studie hebben afgerond).

Het is belangrijk om tijdens de werving en selectie stil te staan bij de wederzijdse verwachtingen (Liu & Johnson, 2006). Zo moet de starter goed worden geïnformeerd over de taken en verantwoordelijkheden, bijvoorbeeld over de verhouding tussen lestaaken en overige taken. Ook is het belangrijk dat starters informatie krijgen over de duur van het contract, de mogelijkheden voor een vaste aanstelling en hoe het inductietraject eruit ziet.

Het is belangrijk om hierbij oog te hebben voor verschillen in werkervaring tussen starters. De ene starter komt 'groen' van de opleiding, terwijl de ander al (veel) werkervaring heeft, binnen of buiten het onderwijs. Dit kan bijvoorbeeld gevolgen hebben voor de werkdrukreductie: starters zijn in hun eerste jaren in principe nog geen mentor van een klas, maar in sommige gevallen kan dit juist wel gewenst zijn. De afdeling P&O/HRM en de teamleider zijn er verantwoordelijk voor dat starters goed worden geïnformeerd.

Als partnerschappen SO&P inductie meenemen in hun visie op de leeromgeving, draagt dit bij aan een duidelijke en transparante informatievoorziening. Het is ondersteunend als er in partnerschapsverband duidelijke opleidingsprogramma's zijn voor verschillende (doel)groepen starters. Dat doet recht aan de ervaring van de starter en aan de specifieke wensen van zowel de starter als de school, locatie of het team.

#### Enculturatie

Enculturatie is het proces waarbij een starter bekend raakt met de heersende cultuur, het (onderwijskundige) beleid en de praktische gang van zaken op school. Als de enculturatie succesvol verloopt, is de kans kleiner dat starters na verloop van tijd ontevreden worden over hun baan (Harmsen et al., 2019).



Duidelijke, praktische informatie over de werkplek kan onnodige stress en irritatie voorkomen. Zo is het voor een goede enculturatie belangrijk dat starters informatie krijgen over de gang van zaken op school, weten wie ze waarvoor kunnen aanspreken (Runhaar et al., 2014) en op de juiste mailinglijsten staan, zodat ze uitnodigingen voor vergaderingen ontvangen.

Daarnaast is het belangrijk dat starters hun plek vinden in het team of de vakgroep (Aarts et al., 2020). Het gaat hierbij om tweerichtingsverkeer: starters hoeven zich niet alleen aan te passen aan 'hoe het hier al jaren gaat', maar moeten vooral ruimte hebben om hun eigen geluid te laten horen, zodat het team of de school kan profiteren van suggesties voor verbetering, verdieping, verandering (Lawry, 2017). Het team en de school moeten deze ruimte creëren. Het 'tweerichtingsverkeer' binnen het team/de sectie wordt bevorderd als partnerschappen SO&P een doorlopende leerlijn creëren. Ook draagt dat bij aan een professionele leercultuur.

### Taakbeleid

De toewijzing van begeleiders aan startende leraren dient niet te gebeuren op basis van 'nog beschikbare uren', maar op basis van de ambities en competenties van de begeleider. Het is niet voor iedereen weggelegd om deze rol te vervullen. 'Een goede leraar zijn' is niet voldoende. Net zoals de begeleiding van studenten door werkplekbegeleiders bij het Samen Opleiden, vereist de begeleiding van starters specifieke competenties (zoals coachingsvaardigheden, feedback kunnen geven) en een specifieke motivatie (het unieke van elke starter zien, uitgaan van ieders kwaliteiten) (Spooner-Lane, 2017). Bij het koppelen van begeleiders en starters wordt zo mogelijk ook gekeken of er sprake is van een 'fit' tussen beiden. Naast voldoende uren om de begeleidende rol uit te voeren, moet de begeleider hiervoor voldoende zijn

toegerust, bijvoorbeeld door een coachingscursus te volgen. Daarnaast is het van belang dat begeleiders voldoende mogelijkheden hebben om zich in deze rol te verder te professionaliseren. Zowel in de literatuur als in het Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie (waarborg 3 Organisatie) wordt het belang van de bekwaamheid van begeleiders benadrukt. In partnerschappen SO&P worden begeleiders van starters vaak opgeleid in een soortgelijke cursus als schoolopleiders/werkplekbegeleiders. In sommige gevallen fungeren schoolopleiders of werkplekbegeleiders ook als begeleider van startende leraren. In de handreiking inductie, die in 2023 door het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren gepubliceerd wordt, zullen praktijkvoorbeelden te vinden zijn die hierop aansluiten.

Starters willen het vak graag snel leren en nemen in hun enthousiasme soms teveel hooi op hun vork. Bovendien willen starters vaak een goede indruk maken, waardoor zij moeilijk 'nee' durven zeggen wanneer aan hen wordt gevraagd om extra taken uit te voeren. Om de werkdruk van starters te beheersen, is het raadzaam om hen niet teveel verschillende taken te geven. De begeleider let erop dat de starter zelf ook niet teveel taken naar zich toetrekt. Daarnaast is het van belang om er bij het verdelen van taken niet alleen te kijken naar de beschikbare uren, maar vooral naar de kwaliteiten en leervragen van de starter (Lawry, 2017). De begeleider ondersteunt de starter bij het formuleren van uitdagende maar haalbare leerdoelen binnen de zone van naaste ontwikkeling (Flores et al., 2011).

### Begeleiding pedagogisch-didactisch handelen

De lesobservatie is een belangrijk instrument om een beeld te krijgen van het pedagogisch-didactisch handelen van de starter. Een lesobservatie wordt meerdere keren per jaar uitgevoerd. De begeleider observeert de starter en bespreekt het resultaat met hem of haar. De observator kan hierbij gebruikmaken van de ICALT (International Comparative Analysis of Learning and Teaching), een observatie-instrument dat is ontwikkeld door onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen. Met het ICALT-lesobservatieformulier<sup>4</sup> kunnen de vaardigheden van docenten op verschillende momenten in hun beroepsloopbaan in kaart worden gebracht. Op basis van de uitkomsten van de observatie formuleert de starter in samenspraak met de begeleider leerdoelen binnen de zone van de naaste ontwikkeling. Ze maken

4 <https://bsl-utrecht.nl/achtergrondinformatie/icalt/>

hierover concrete afspraken: wat gaat de starter wanneer en met wie doen om aan de leerdoelen te werken? De volgende observatie is hier vervolgens op gericht. Het is belangrijk om in de begeleiding van starters te differentiëren (Helms-Lorenz et al., 2016). Dit betekent niet alleen dat rekening wordt gehouden met de verschillen tussen groepen starters (eerste- en tweedegraads leraren of zij-instromers), maar vooral met individuele verschillen. Terwijl de ene starter bijvoorbeeld graag direct aan een Master wil beginnen, wil de ander graag eerst ‘de kat uit de boom kijken’ en ontdekken wat het docentschap allemaal inhoudt. Er moet in de begeleiding van de starters ruimte zijn voor deze verschillen. De zeer ambitieuze starter dient niet als ‘maatstaf’ te worden genomen. Sterker nog, sommige starters moeten tegen zichzelf in bescherming worden genomen. Omdat het (gezamenlijk) stellen van ambitieuze, maar haalbare, doelen goed is voor de professionele ontwikkeling, is het belangrijk om hierin een balans te vinden.

### Professionele ontwikkeling

De professionele ontwikkeling van medewerkers is een rode draad in de gesprekkencyclus. In een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)<sup>5</sup> beschrijft de starter (net zoals alle andere medewerkers) zijn/haar reeds ontwikkelde competenties en sterke punten en op welke terreinen hij/zij zich verder wil ontwikkelen. Ten behoeve van de professionele ontwikkeling is er zowel ruimte voor formele leeractiviteiten (zoals cursussen en trainingen) als voor informele ‘werkplek-leeractiviteiten’ (zoals lesobservaties bij collega’s, feedbackuitwisseling en intervisie) (Bednall et al., 2014). Bij starters ligt de nadruk in de professionele ontwikkeling veelal op ‘werkplek-leeractiviteiten’. Reflectie op de eigen lespraktijk is daarbij belangrijk (Harrison et al., 2005).

“Soms zoek ik collega’s op, niet alleen in mijn eigen team maar ook in een ander team. En dan zeg ik: ‘Jongens, ik loop hier tegenaan. Ervaren jullie dit ook? Hoe gaan jullie daarmee om? ... Ik vind het heel fijn om dat te doen, zowel met jonge collega’s als met wat oudere collega’s. Of collega’s die al jaren in het vak zitten. Ik ben daar benieuwd naar. Dus eigenlijk zoek ik zelf een beetje intervisie op.”  
(Leraar Nederlands)  
Doppenberg, J., & van Batenburg, E. (in press)

Daarnaast moeten starters vaak nog (nader) ontdekken en ontwikkelen wat zij echt belangrijk vinden in doceren, begeleiding, onderwijs, et cetera. Ze werken aan hun professionele identiteit (Mommers et al., 2021). Het vorige hoofdstuk liet zien dat starters daarin spanningen kunnen ervaren. Het is belangrijk om deze spanningen te erkennen en bespreekbaar te maken.

### Beoordeling en beloning

Het is bij startende leraren lastig om het beoordelen en het begeleiden van elkaar te scheiden. Zij worden begeleid en hebben vaak een kortlopend contract. Als dat wordt verlengd, worden zij op een of andere manier beoordeeld. Omdat de begeleiding van starters in een veilige context moet plaatsvinden, is het belangrijk dat er een duidelijke scheiding is tussen begeleiding en beoordeling (Gordon & McGhee, 2019). Bijvoorbeeld: de begeleider geeft aan de teamleider door of de starter zich al dan niet aan de ontwikkelafspraken houdt, zonder daarbij aan te geven wat die ontwikkelafspraken behelzen.

### 3.4 Tot slot

Ook het Kwaliteitskader Samen Opleiden & Inductie benadrukt het belang van de inbedding van inductie in het HRM-beleid (onder waarborg 3 Organisatie). Bij dezelfde waarborg beschrijft het kwaliteitskader het belang van de kwaliteit van begeleiding, zowel binnen het Samen Opleiden als in de inductiefase. In de handreiking over inductie binnen partnerschappen SO&P die in 2023 gepubliceerd wordt door het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren gaan we hier dieper op in.

We realiseren ons dat het in de context waarin partnerschappen en scholen opereren niet altijd mogelijk is om aan alle aandachtspunten voldoende aandacht te besteden. Het is in tijden van oplopende lerarentekorten moeilijk om startende leraren in een tekortvak aan te stellen of om starters voldoende begeleiding te geven, bijvoorbeeld als een team te maken heeft met veel ziekteverzuim. Toch is het goed om het ideaalbeeld voor ogen te houden en op zoek te gaan naar creatieve oplossingen. Zo is het bijvoorbeeld raadzaam om over de grenzen van secties, scholen of partnerschappen heen op zoek te gaan naar personeel.



## 4. Een inductiearrangement ontwerpen<sup>6</sup>

Hoewel uit het voorgaande blijkt dat er veel bekend is over 'de ideale inductie' van startende leraren, valt het niet altijd mee om dit in praktijk te brengen.

“We zijn in ons inductietraject goed op weg, maar er is een groot verschil tussen de plannen die we hebben en wat we daadwerkelijk kunnen realiseren. Door het lerarentekort en de werkdruk ligt de prioriteit niet altijd bij inductie.”

(Deelnemer themasessie ‘Hoe kom je samen tot een goed inductietraject voor starters?’ Platform Samen Opleiden & Professionaliseren)

Uit ervaringen van startende leraren blijkt dat het niet voldoende is dat er een goed inductiearrangement op papier staat. Zo'n ideaalplaatje kan nogal verschillen van de uitvoering ervan in de praktijk (Brouwer et al., 2021). Dat kan verschillende oorzaken hebben, zoals verschillen in visie, benadering en overtuiging binnen het partnerschap of onvoldoende afstemming over de verantwoordelijkheden en rollen van professionals die zijn betrokken bij

de inductie. Een risico van het laatste is dat de uitvoering van het inductiearrangement teveel afhankelijk is van de toevallige beschikbaarheid van personen.

Naast de inhoud, vereisen het ontwerpen, het uitvoeren en het evalueren van een inductiearrangement aandacht. Dit noemen we 'het ontwerpproces'. In dit hoofdstuk wordt aan de hand van een concreet voorbeeld beschreven hoe het ontwerpproces van inductie kan worden aangepakt. Samenwerking tussen de betrokken partners is daarbij de sleutel.

### 4.1 Uitgangspunten van het ontwerpproces

Op basis van de vorige hoofdstukken formuleren we de volgende uitgangspunten voor het ontwerpproces van een inductiearrangement:

- Het arrangement sluit aan bij de behoeften van startende leraren.
- De betrokken partners zijn gezamenlijk verantwoordelijk.

<sup>6</sup> Dit hoofdstuk is gebaseerd op Brouwer, P., Van Kan, C., Helms-Lorenz, M., & Hofland, A. (2021). *Co-creatie van inductiearrangementen in het mbo*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

### Aansluiten bij de behoeften van starters

Het is van belang dat het inductiearrangement aansluit bij de behoeften van startende leraren. We zien onder starters steeds meer diversiteit in achtergrond. Naast de voltijd studenten van lerarenopleidingen zijn er bijvoorbeeld deeltijdstudenten, zij-instromers die een pedagogisch-didactisch getuigschrift halen en studenten in duale trajecten. Startende leraren hebben bovendien te maken met verschillende spanningen, zo zagen we in hoofdstuk 2. Het is dan ook zaak dat de starter vanaf het begin wordt meegenomen in het ontwerpproces en dat er een arrangement op maat wordt ontworpen. De starter is immers de 'eindgebruiker' van het inductiearrangement (Aken & Andriessen, 2011).

### Gedeelde verantwoordelijkheid

De kwaliteit van het inductiearrangement is een gedeelde verantwoordelijkheid van de partners die een rol spelen bij het ontwerpen en bij de uitvoering van het inductiearrangement. Daarom is het belangrijk om binnen het partnerschap het gesprek hierover te voeren en te verkennen welke elementen van de inductie een gezamenlijke verantwoordelijkheid zijn. Het adequaat ontwerpen en implementeren van een inductiearrangement vereist expertise en betrokkenheid van de betrokkenen in verschillende afdelingen in de school (Severance et al., 2016), zoals HRM-adviseurs, leidinggevers, coaches, begeleiders en school- en instituutopleiders (zie hoofdstuk 3).

### Co-creatie

Een ontwerpbenadering die recht doet aan de twee bovengenoemde uitgangspunten, is collaborative creation, ofwel co-creatie. Co-creatie is een proces waarin partners die zijn betrokken bij – in dit geval – de begeleiding van startende leraren, samenwerken aan het ontwerp, de implementatie en de evaluatie van een inductiearrangement (Castelijns & Vermeulen, 2017). Vaak leidt dat samenwerken ook tot samen leren. De verschillende betrokkenen, binnen een partnerschap SO&P, maar ook binnen verschillende afdelingen van een school, hebben ieder zo hun eigen context en kunnen het als een uitdaging ervaren om 'elkaars taal te verstaan, elkaar te begrijpen of om aansluiting te vinden bij de manier van doen in een andere praktijk'. De sociale en culturele verschillen kunnen problematisch zijn, maar kunnen ook kansen bieden om van elkaar te leren (Akkerman & Bakker,

2011). Deze manier van ontwerpen genereert leerpotentieel. Een concrete vorm waarin co-creatie gestalte krijgt, is de professionele leergemeenschap (PLG). Een PLG is een georganiseerde en doelgerichte manier om met en van elkaar te leren en zo te komen tot collectieve kenniscreatie. Ook komen in een PLG het samenwerken en samen leren mooi samen. Het doel van een PLG is namelijk tweeledig: in de eerste plaats het gezamenlijk verbeteren van, in dit geval, de begeleiding van starters, en daarnaast de ontwikkeling en professionalisering van de deelnemers van de PLG (Stoll et al., 2006).

Er is zowel in het vo als in het mbo ervaring opgedaan met de ontwikkeling van inductiearrangementen in een PLG (Brouwer et al., 2021; van der Want et al., 2015). Deze manier van ontwerpen is uiteraard ook prima toepasbaar in het primair onderwijs en in lerarenopleidingen. Natuurlijk zijn er ook andere vormen mogelijk, zoals een leernetwerk, een ontwerpteam of een werkplaats.

### Wat is een PLG?

Een professionele leergemeenschap is een groep professionals die met betrekking tot relevante beroepspraktijken kennis deelt, voortdurend kritische vragen stelt, in samenwerking reflecteert, rekening houdt met verschillende invalshoeken en op constructieve wijze het leren en collectieve doelen nastreeft (Kennissrotonde, 2019). In een goed functionerende professionele leergemeenschap die zich bezighoudt met inductie van startende leraren is sprake van (Dockx et al., 2015; Schenke et al., 2015):

- bereidheid om de eigen inductiepraktijk open te stellen voor collega's, feedback te geven op elkaar, problemen te delen en gezamenlijk te zoeken naar een oplossing (deprivatisering);
- bereidheid om de inductiepraktijk en opvattingen hierover ter discussie te stellen, te reflecteren op de werkwijze, leermiddelen en materialen te delen, en van elkaar te leren (reflectieve dialoog);
- focus op verbetering van inductie waarbij besluiten en handelen erop zijn gericht de inductiepraktijk te verbeteren (onderwijsfocus);
- gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het ontwikkelen en goed uitvoeren van het inductiearrangement (collectieve verantwoordelijkheid);

- aandacht voor de professionele ontwikkeling van de deelnemers (professionele ontwikkeling);
- kennisdeling over bijvoorbeeld nieuwe inzichten, landelijke of sectorale ontwikkelingen en kennis die is opgedaan tijdens bijscholing op het gebied van inductie (kennisdeling);
- gezamenlijk werken aan de ontwikkeling van het inductiearrangement (curriculumontwikkeling);
- een onderzoekende houding bij het verbeteren van de inductiepraktijk (onderzoekende houding).

#### 4.2 Het ontwerpproces: een voorbeeld

Hoe krijgt een ontwerpproces zoals hierboven beschreven vorm in de praktijk? Het voorbeeld in deze paragraaf is afkomstig van ROC Da Vinci College, waar het ontwerp van het inductiearrangement werd uitgevoerd in een PLG.

Het proces is niet uitgevoerd binnen een partnerschap Samen Opleiden (in onderstaand voorbeeld wordt gesproken over 'de school'), maar het voorbeeld is zeker te vertalen naar en toepasbaar in partnerschappen SO&P. Het sluit aan bij wat er in het kwaliteitskader onder waarborg 3 *Organisatie* wordt gesteld over de verantwoordelijkheden binnen het partnerschap: *'Kenmerkend voor de ondersteuning van de beoogde leerprocessen van (aankomende) leraren is de gezamenlijkheid en gedeelde verantwoordelijkheid van de partners.'* In een ontwerpproces zoals hier beschreven, komt het partnerschap gezamenlijk tot (verbetering van) een passend inductieprogramma en wordt daarnaast (gezamenlijk) gewerkt aan de professionalisering van het partnerschap.

##### De deelnemers en focus van de PLG

Op ROC Da Vinci College (mbo) is er een PLG ingericht die zich in eerste instantie richt op het ontwerp van een inductiearrangement voor één opleiding, waar vier startende leraren werken, waarvan twee zij-instromers.

De PLG heeft kernleden en buitenkringleden. De vaste kern van de PLG bestaat uit zeven leden die op opleidingsniveau betrokken zijn bij de begeleiding van starters: een HRM-adviseur, een docent die tevens werkplekbegeleider is, drie starters, een leidinggevende en een

programmaleider van de interne opleidingsacademie<sup>7</sup>. De buitenkring wordt gevormd door leden die op schoolniveau betrokken zijn bij de begeleiding van starters: de directeur HRM, HRM-adviseurs, het hoofd van de interne opleidingsacademie en leden van het managementteam.

De school heeft een bestaand inductiearrangement 'Startende medewerkers'. De leden van de PLG vinden dat dit programma in de basis voldoende is uitgewerkt en willen hier dan ook op voortbouwen. Het gaat dus om een herontwerp van het bestaande inductiearrangement. De PLG wil komen tot een meer integraal ontwerp (het huidige arrangement bestaat veelal uit losse onderdelen), wil het arrangement uitbreiden en wil inductie explicieter verbinden met HRM, zodat het inductiearrangement begint bij het werven van nieuwe collega's.

De programmaleider is kartrekker van de PLG en aanjager van het herontwerp van het inductiearrangement. Zij is geschikt voor deze rol op basis van haar kwaliteiten en haar functie: ze is verbinder met andere organisatieonderdelen, heeft inhoudelijke expertise, fungeert als ambassadeur voor het thema inductie en weet anderen hierin te enthousiasmeren. Ook kan zij de agenda beïnvloeden en is zij bekend met het systematisch aanpakken van het ontwikkelen van inductiearrangementen. Tot slot behoren de ontwikkeling van beleid en activiteiten op het gebied van inductie tot de formele opdracht van de programmaleider.

##### Systematische aanpak

Bij het herontwerp van het inductiearrangement volgt de PLG een systematische aanpak, geïnspireerd op een ontwerpgerichte aanpak. De programmaleider organiseert PLG-bijeenkomsten, maar is ook tussen de bijeenkomsten actief. Zij initieert bijeenkomsten, betreft de betrokkenen, en borgt het inductiearrangement in strategisch (HRM-)beleid. De programmaleider deelt daarnaast regelmatig de stand van zaken met het HRM-team en met leidinggevendenden.

7 In het geval van een partnerschap SO&P is het van belang een vertegenwoordiging van de betrokken scholen/instituten in de PLG op te nemen, bijvoorbeeld een programmaleider of coördinator van het partnerschap, een schoolopleider en instituutopleider.



De programmaleider organiseert zeven PLG-bijeenkomsten in de loop van één kalenderjaar.

#### *Bijeenkomst 1:*

#### **Diagnose en focus bepalen (januari)**

In de eerste bijeenkomst bespreekt de PLG verbeterpunten van het bestaande inductiearrangement. De leden doen dat op basis van hun eigen ervaringen en de resultaten van de Startwijzer MBO (Runhaar et al., 2019) (zie 1.5). Voorafgaand aan de bijeenkomst hebben de leden van de PLG, aangevuld met een aantal startende leraren, de Startwijzer ingevuld. Daaruit blijkt dat er veel op orde is ten aanzien van: 'bespreken van wederzijdse verwachtingen', 'vinden van je plek', 'reflectie op lespraktijk', 'zorgvuldige werving en selectie', 'scheiding tussen beoordelen en begeleiden' en 'aanstellen van begeleiders'. Daarnaast komen de volgende verbeterpunten naar voren: 'persoonlijk ontwikkelplan (pop)', 'individuele begeleiding na observaties', 'lesobservaties' en 'praktische informatie over de werkplek'. Over dat laatste punt geeft een startende docent aan: 'Informatie is veel en op veel verschillende plekken terug te vinden, dat moet de nieuwe medewerker maar net weten...'

#### **Opbrengst bijeenkomst 1:**

##### **focusgebieden**

Op basis van het gesprek en de duiding van de resultaten van de Startwijzer formuleert de PLG vier focusgebieden voor het herontwerp:

1. Praktische informatie over de werkplek.
2. Werkdrukreductie startende docenten.
3. Begeleiding bij pedagogisch-didactisch handelen.
4. Rollen en verantwoordelijkheden in het inductiearrangement.



*Bijeenkomst 2:***Ontwerprichtlijnen formuleren (februari)**

De PLG formuleert ontwerprichtlijnen voor het herontwerp van het inductiearrangement. Hierbij wordt gebruikgemaakt van de aandachtspunten voor een zachte landing uit de Startwijzer MBO (zie hoofdstuk 3).

**Opbrengst bijeenkomst 2:  
ontwerpprincipes**

Het gesprek levert zes ontwerpprincipes op:

1. Het inductietraject is te modelleren naar een specifieke praktijkcontext (responsief).
2. Het inductietraject sluit zoveel mogelijk aan bij bestaande praktijken (draagvlak).
3. Het inductietraject biedt ruimte voor maatwerk voor individuele startende docenten (gepersonaliseerd: o.a. wat betreft draagkracht en draaglast).
4. Het inductietraject is breed verankerd in de organisatie (inbedding: ondersteunende diensten, leidinggevendend, startende docenten).
5. Het inductietraject geeft invulling aan alle pijlers (theoretisch onderbouwd).
6. Het inductietraject is zo concreet mogelijke uitgewerkt (praktisch; bij voorkeur tot op activiteitsniveau).

*Bijeenkomst 3:***Ontwerp eerste prototype (maart)**

De PLG bespreekt het ontwerp van het eerste prototype van het inductiearrangement. Aan de hand van de onderdelen van de Startwijzer MBO en de uitkomsten van de vorige bijeenkomsten heeft de programmaleider een eerste aanzet voor een prototype gemaakt.

**Opbrengst bijeenkomst 3:  
eerste prototype inductiearrangement**

Per onderdeel van de Startwijzer zijn het doel en de activiteiten beschreven en wat er nodig is.

**Bijvoorbeeld:**

Voor het onderdeel 'individuele begeleiding na observaties':

**Doel:**

Opbrengsten van lesobservaties (ontwikkelpunten) zijn het uitgangspunt van het persoonlijk ontwikkelplan van de starter en worden verbonden aan concrete acties.

**Activiteiten:**

1. Sterke punten en ontwikkelpunten opnemen in persoonlijk ontwikkelplan.
2. Concrete acties verbinden aan de ontwikkelpunten.
3. Begeleiding afstemmen op de ontwikkelpunten.
4. Op verschillende manieren feedback organiseren.

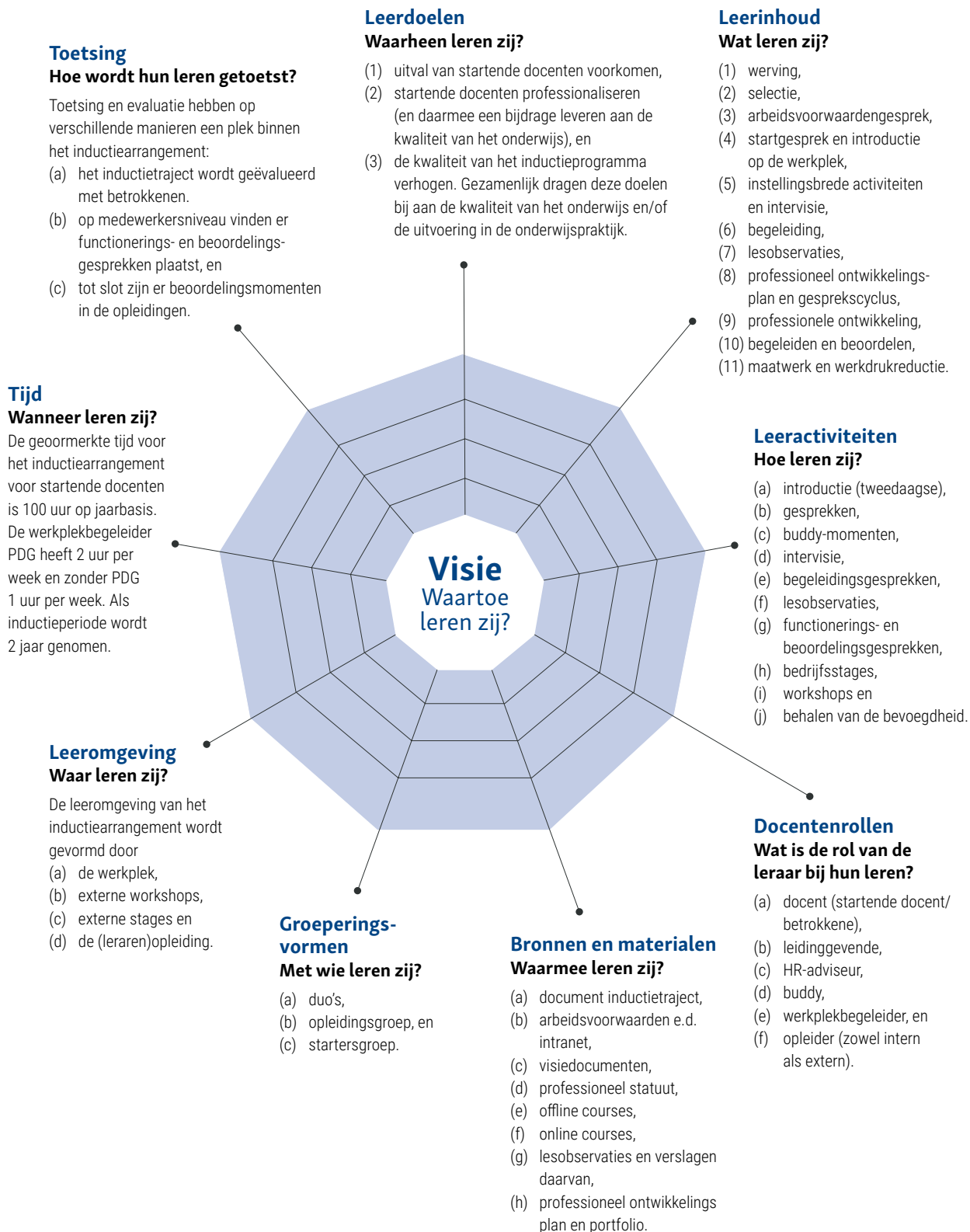
**Wat is er nodig?**

De inzet van feedbackinstrumenten.

Nagaan welke feedbackinstrumenten er zijn en hoe/wanneer te gebruiken.

De PLG analyseert vervolgens de curriculum-consistentie van het prototype aan de hand van het curriculaire spinnenwebmodel (van den Akker, 2003): in hoeverre is er samenhang tussen de leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentenrollen, bronnen en materialen, groepeeringsvormen, leeromgeving, tijd, toetsing, en de visie van het inductiearrangement? De programmaleider heeft een voorzet gemaakt, die tijdens de bijeenkomst wordt besproken. Het prototype wordt zodoende aangevuld en aangescherpt.

## Curriculumanalyse aan de hand van het curriculaire spinnenwebmodel



*Bijeenkomst 4:***Paper walkthrough (april)**

De PLG voert een zogenaamde 'paper walkthrough' uit. Voor deze bijeenkomst zijn de leidinggevendende van de buitenkring uitgenodigd. Gezamenlijk lopen de deelnemers stap voor stap het inductiearrangement door alsof het wordt uitgevoerd. Op basis hiervan scherpen zij nog een aantal zaken aan (met name formuleringen).

**Opbrengst bijeenkomst 4:  
praktijkperspectief**

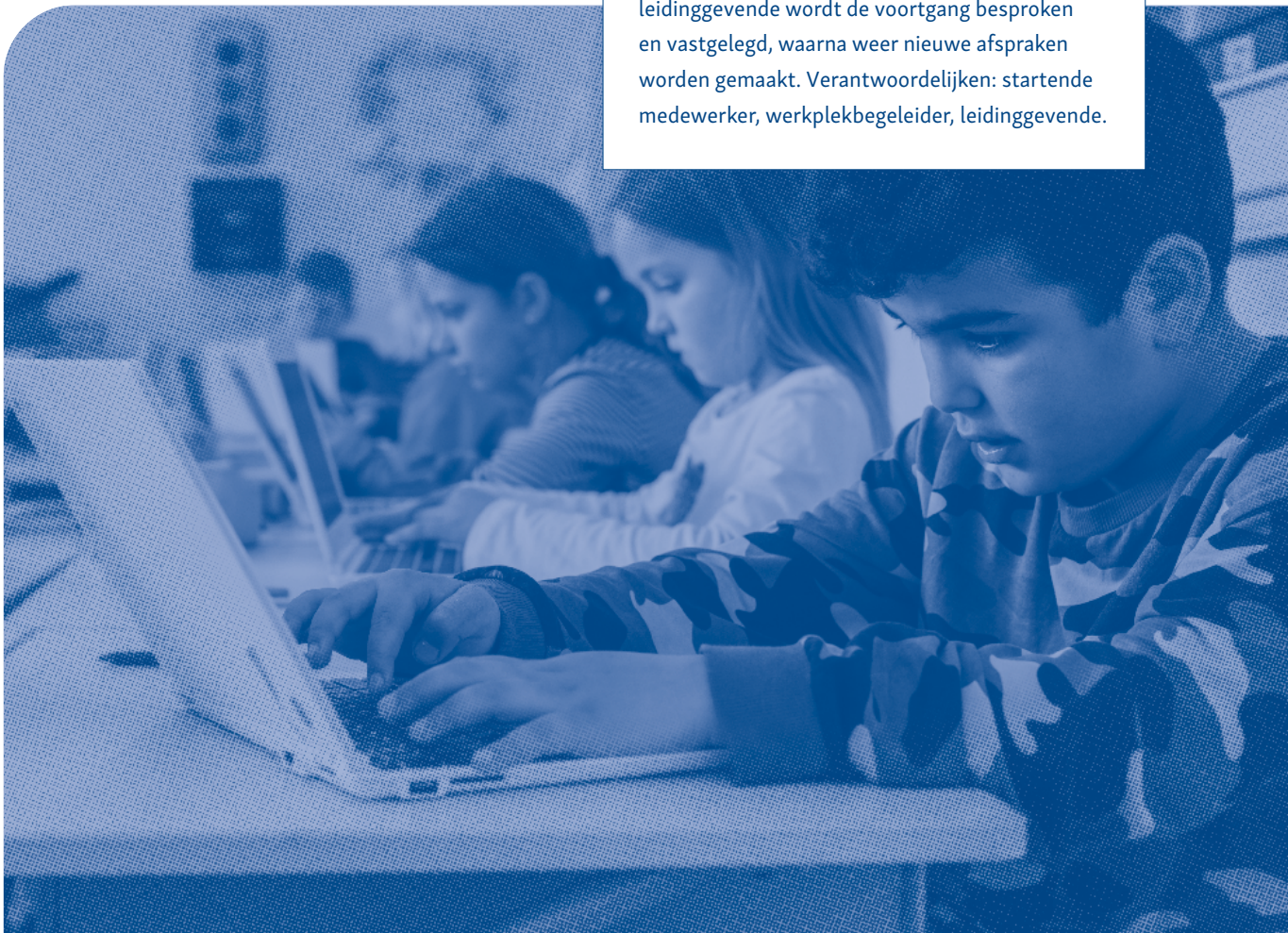
Met het oog op de haalbaarheid in de praktijk heeft de PLG een aantal onderdelen van het inductiearrangement meer geformuleerd in termen van uitgangspunten dan in termen van 'harde eisen'. Het inductiebeleid is daarmee eerder kaderstellend dan voorschrijvend.

*Bijeenkomst 5:***Ontwerp tweede prototype (juni)**

De leden van de PLG bespreken het ontwerp van het tweede prototype, waarvoor de programmaleider op basis van de input uit de vierde bijeenkomst een voorzet heeft gemaakt: de route die de starter aflegt tijdens het inductiearrangement. Het inductiearrangement is een maatwerktraject dat recht doet aan de behoeften en wensen van de verschillende starters. Per onderdeel is aangegeven wie verantwoordelijk zijn voor de uitvoering ervan.

**Opbrengst bijeenkomst 5:  
tweede prototype**

Voor het onderdeel 'individuele begeleiding na observaties' is bijvoorbeeld het volgende uitgewerkt:  
 'De startende docent krijgt minimaal 1 x per onderwijsperiode lesbezoek van de werkplekbegeleider. Opbrengsten van lesobservaties zijn het uitgangspunt van het persoonlijk ontwikkelplan van de starter. Hier worden concrete acties aan verbonden. In de gesprekscyclus vormen de leerdoelen van de starter het persoonlijk ontwikkelplan van de startende docent. Met de leidinggevende wordt de voortgang besproken en vastgelegd, waarna weer nieuwe afspraken worden gemaakt. Verantwoordelijken: startende medewerker, werkplekbegeleider, leidinggevende.'



*Bijeenkomst 6:*

### **Evaluatie van de implementatie en bijsturen (oktober)**

De PLG-leden bespreken de eerste ervaringen met het inductiearrangement, dat in september en oktober is geïmplementeerd. Zo kunnen zij waar nodig tussentijds bijsturen.

Voorafgaand aan de bijeenkomst organiseert de programmaleider een evaluatiebijeenkomst met leden van de PLG en buitenkringleden. Vragen die centraal staan zijn: lukt het om het inductiearrangement zo uit te voeren als beoogd? Waarom lukte dat wel of niet?

Welke bijsturing vraagt dit? Uit de evaluatiebijeenkomst komt naar voren dat het aardig lukt om het inductiearrangement te implementeren zoals de PLG voor ogen had. Aanvullend worden aandachtspunten voor verbetering en verfijning geformuleerd, waarmee de programmaleider en de PLG aan de slag gaan.

Daarnaast bespreekt de PLG de factoren die de implementatie van het inductiearrangement bevorderen of belemmeren. Een aantal factoren heeft betrekking op het arrangement zelf en een aantal factoren heeft te maken met de schoolorganisatie.

#### **Opbrengst bijeenkomst 6: punten voor verbetering**

Op basis van de evaluatiebijeenkomst formuleert de PLG per onderdeel van het curriculaire spinnenwebmodel de volgende punten voor verbetering:

1. **Leerdoelen:** In praktijk gebracht zoals gepland. Aandachtspunten zijn: kwaliteit leiderschap, data rond uitval niet beschikbaar.
2. **Leerinhoud:** In praktijk gebracht zoals gepland.
3. **Leeractiviteiten:** In praktijk gebracht zoals gepland. Aandachtspunten zijn: aanwezigheid bij en/of timing van de tweedaagse, bekwaamheid gespreksvoering leidinggevenden, intervisie vindt weinig plaats, kwaliteit instrumenten gesprekkencyclus.
4. **(Docenten)rollen:** In praktijk gebracht zoals gepland. Aandachtspunten zijn: aandacht voor faciliteren begeleiders, rol HR-adviseur, regie beleggen.
5. **Bronnen en materialen:** In praktijk gebracht zoals gepland. Aandachtspunten zijn: portfolio nog niet digitaal beschikbaar, pop niet voldoende gebruikt.
6. **Groeperingsvormen:** In praktijk gebracht zoals gepland.
7. **Leeromgeving:** In praktijk gebracht zoals gepland.
8. **Tijd:** In praktijk gebracht zoals gepland. Aandachtspunten zijn: uitbreiden aandacht van jaar 1 naar jaar 2 en 3.
9. **Toetsing/evaluatie:** In praktijk gebracht zoals gepland.

Geleerde lessen over bevorderende en belemmerende factoren:

De uitvoering van het inductiearrangement wordt bevorderd wanneer:

- er commitment is vanuit de organisatie,
- het inductiebeleid is geborgd in de organisatie,
- betrokkenen leiderschap tonen,
- betrokkenen voldoende zijn toegerust en/of deskundig zijn,
- er verbeter- en/of monitordata beschikbaar zijn,
- inductie niet vrijblijvend is,
- maatwerk wordt geleverd,
- het inductiearrangement ontwikkelingsgericht wordt geëvalueerd.

De uitvoering van het inductiearrangement wordt belemmerd wanneer:

- tijd onvoldoende wordt gefaciliteerd,
- er sprake is van een functionele toewijzing van begeleiders,
- de gebruikte instrumenten nog een ontwikkel- en/of kwaliteitsslag vergen,
- de flexibiliteit van het arrangement beperkt is,
- rolhelderheid, heldere regie en verantwoordelijkheid ontbreken,
- het inductiearrangement geen structureel karakter heeft.

*Bijeenkomst 7:*

### **Evaluatie van de doelen (januari)**

De PLG-leden bespreken de bevindingen en ervaringen van de startende leraren. Voorafgaand aan deze bijeenkomst heeft de programmaleider een (tweede) evaluatiebijeenkomst gehouden met leden van de PLG aangevuld met starters. Op basis daarvan bespreekt de PLG de volgende vragen: worden met het inductiearrangement de juiste leerdoelen bereikt? En hoe ervaren starters het inductiearrangement? Hier komt onder meer naar voren dat starters niet alleen de school willen leren kennen, maar ook graag een rondje langs stagebedrijven maken. Daarnaast blijkt dat de starters gesprekken met buddy's en HR-collega's erg waarderen, zij kunnen hun ei kwijt en HR komt zo dichterbij.

Als resultaat van de inspanningen van de programmaleider en de PLG-leden is het inductiebeleid inmiddels vastgesteld. Een goede begeleiding van starters is een van de uitgangspunten van goed werkgeverschap van het Da Vinci College en is daarmee een speerpunt in het strategisch HRM-beleid.

#### **Opbrengst bijeenkomst 7:**

##### **Inductietraject**

Bouwstenen voor een inwerk- en professionaliseringstraject voor nieuwe docenten:

1. Werving

2. Selectie

3. Arbeidsvoorwaardengesprek

4. Startgesprek - Introductie op de werkplek

5. Da Vinci-breed & Intervisie

6. Begeleiding

7. Lesobservaties

8. Pop & Gesprekscyclus

9. Professionele ontwikkeling

10. Begeleiden en beoordelen

11. Maatwerk & Werkdrukreductie

### 4.3 Reflectie

In een reflectiegesprek reflecteren de programmaleider en de leden van de PLG op het ontwerpproces.

Wat werkte goed?

1. *Samenwerken met elkaar.*  
De groep voelt zich vanaf het begin af aan een professionele leergemeenschap. De leden vinden het werken in de PLG heel plezierig, met name de interactieve werkvormen, de evaluatie-bijeenkomsten en reflectiemomenten.
2. *Alle bij inductie betrokkenen zijn vertegenwoordigd.*  
Iedereen die betrokken is bij de begeleiding van startende docenten is vertegenwoordigd en heeft een stem in de PLG; van starter tot leidinggevende tot HR-adviseur. Alle betrokkenen hebben een bijdrage geleverd.
3. *Het draagvlak is groot.*  
Er is vanaf het begin draagvlak onder de PLG-leden doordat zij samen bedenken, ontwikkelen en uitvoeren. De PLG heeft een concreet product opgeleverd en deelnemers voelden zich daar gezamenlijk voor verantwoordelijk.
4. *De uitvoering in de praktijk.*  
Het daadwerkelijk uitvoeren van het inductie-arrangement is een grotere uitdaging dan het maken van een papieren ontwerp. De uitvoering vereist een sterke kartrekker van de PLG. De PLG heeft op deze wijze een ambassadeur voor het thema inductie in de school. De programmaleider heeft de benodigde kwaliteiten om het ontwerpproces co-creatief aan te pakken (zie 4.2).

De PLG-leden noemen drie aandachtspunten voor het werken in de PLG:

- *Ritme*  
Het is een uitdaging om de timing van de PLG-ontwerpbijeenkomsten te laten aansluiten op het ritme van de dagelijkse schoolpraktijk.
- *Tijdpad*  
Als er teveel tijd tussen de PLG-bijeenkomsten zit, is het lastig om de focus vast te houden.
- *Taakverdeling*  
Een aandachtspunt is het beleggen van taken bij de PLG-leden.

### 4.4 Tot slot

Het is goed om bij het ontwerpen van een inductieprogramma in professionele leergemeenschappen aansluiting te zoeken met het partnerschap Samen Opleiden & Professionaliseren. Bij waarborg 2 (Leeromgeving) in het kwaliteitskader staat immers dat het partnerschap een begeleidingssystematiek en/of programma voor startende leraren heeft. Bij waarborg 3 (Organisatie) lezen we dat er afspraken moeten zijn over de verantwoordelijkheid en betrokkenheid van de partners tijdens de drie fases: student, starter en ervaren leraar.

De hierboven beschreven werkwijze kan ook worden gebruikt bij het ontwerpen van een gezamenlijk doorlopend curriculum binnen partnerschappen Samen Opleiden. In het Ontwerpnetwerk van het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren werkt men al jaren in de driehoek (student – school – opleiding) om gezamenlijk een samenhangend curriculum voor het Samen Opleiden te ontwikkelen. Kiest het partnerschap voor een PLG of een andere vorm van co-creatie, om een inductieprogramma te (her)ontwerpen, dan is het van belang te zorgen voor een brede vertegenwoordiging vanuit het partnerschap en de relevante functies/lagen in de betrokken scholen en instituten. Wie er plaatsnemen in de PLG, hangt af van het ontwikkelvraagstuk en van het partnerschap.

## 5. Inductie in de loopbaanontwikkeling

**Aansluitend op de inductiefase professionaliseren leraren verder. Partnerschappen SO&P dragen steeds vaker bij aan de doorgaande lijn opleiden – inductie – professionalisering. De professionalisering van leraren, een belangrijk aspect in hun loopbaanontwikkeling, begint met de inductie.**

Met loopbaanontwikkeling doelen we op de opeenvolgende rollen en functies die een leraar gedurende de loopbaan in één of verschillende contexten vervult. Er zijn talloze manieren waarop de loopbaan van leraren zich kan ontwikkelen (Snoek, et al., 2017). Hoe deze eruit ziet, is afhankelijk van de kwaliteiten en ambities van de betreffende leraar en van de mogelijkheden die de school biedt.

De tijd dat leraren alleen carrière kunnen maken via een functie in het management van een school is voorbij. Leraren die zich bijvoorbeeld graag bezighouden met de begeleiding van leerlingen met problemen, kunnen zich ontwikkelen tot zorgcoördinator of leraren die graag out-of-the-box denken en zich graag verdiepen in nieuwe pedagogisch-didactische inzichten, kunnen zich ontwikkelen op het gebied van onderwijsontwikkeling.

Het is goed dat leraren al tijdens de inductie stilstaan bij hun sterke kanten en ambities en dat ze al nadenken over de rollen waarin zij zich in de toekomst mogelijk willen specialiseren. Ook is het belangrijk dat startende leraren zich oriënteren op de verschillende manieren waarop zij zich, aansluitend op hun ambities, kunnen ontwikkelen. Starters verschillen immers in de wijze waarop zij instromen in het beroep. Een zij-instromer die al een loopbaan achter de rug heeft brengt andere kennis en vaardigheden mee, en zit mogelijk in een andere levensfase dan een starter die rechtstreeks van de lerarenopleiding komt. Zulke verschillen maken dat starters ook verschillen in hun behoeftes en ambities als het gaat om hun loopbaanontwikkeling (Louws, 2016). Over hoe scholen hier op in kunnen spelen, is meer te vinden op bijvoorbeeld de volgende websites:

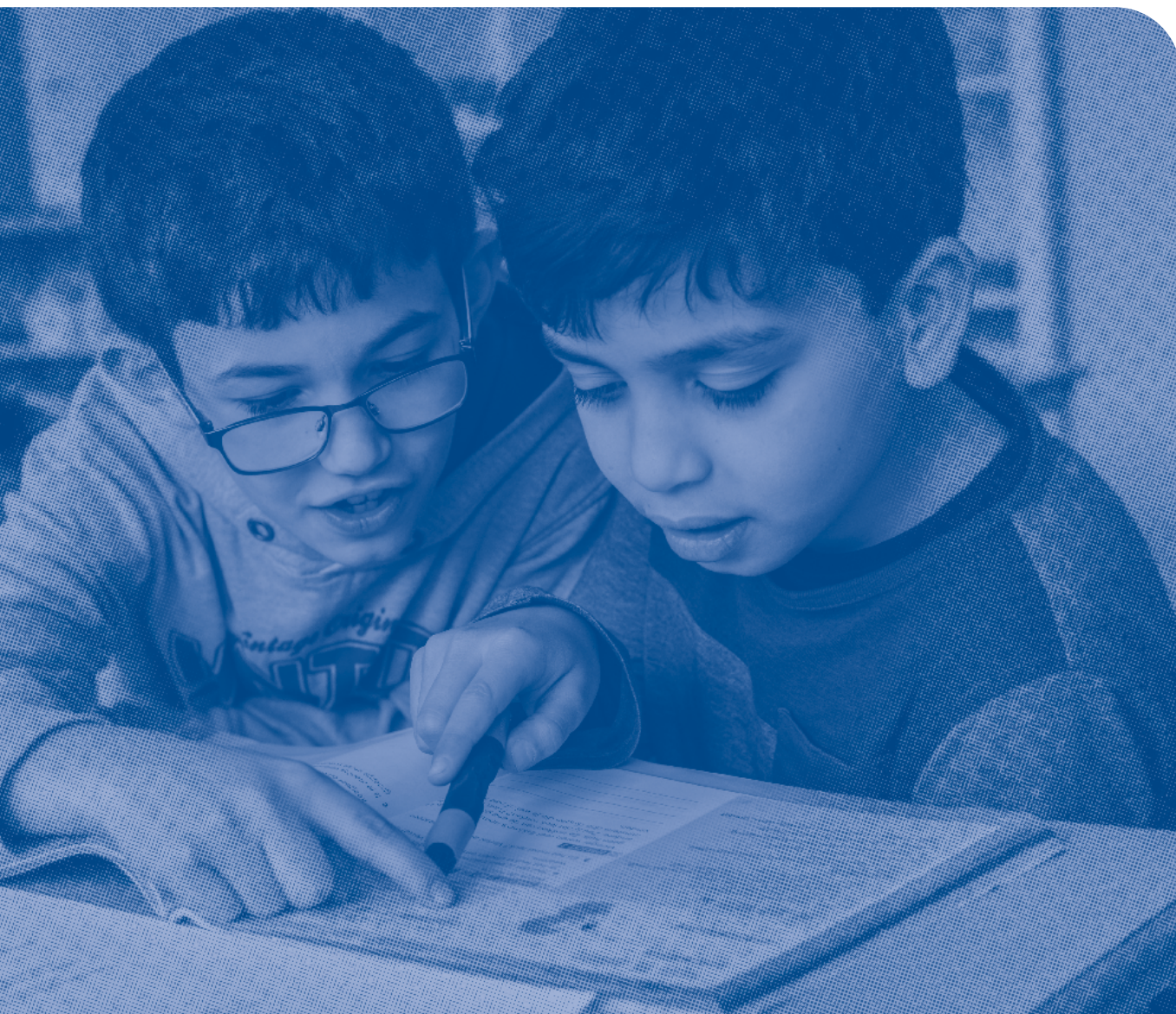
- [www.loopbaanlerarenpo.nl/](http://www.loopbaanlerarenpo.nl/)
- [www.loopbaanleraren.nl/](http://www.loopbaanleraren.nl/)
- [www.platformsamenopleiden.nl/nieuws/beroepsbeeld-mbo-ontwikkeling-van-starter-tot-expert/](http://www.platformsamenopleiden.nl/nieuws/beroepsbeeld-mbo-ontwikkeling-van-starter-tot-expert/)

## Slotwoord

Met deze publicatie wil het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren partnerschappen informeren over werkzame elementen om de inductie van startende leraren (op schoolniveau) vorm te geven. Dit kan ondersteunend zijn bij het gesprek binnen het partnerschap over het vormgeven van de doorlopende leerlijn van leraren opleiden en professionaliseren.

In 2023 ontwikkelt het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren een vervolg op deze publicatie: een handreiking voor inductie op partnerschapsniveau. De auteurs beschouwen deze publicatie dan ook als een tussenproduct, dat partnerschappen onderbouwing en handvatten geeft om zelf (vervolg)stappen te zetten.

Als scholen, schoolbesturen, partnerschappen en HRM-afdelingen een beter beeld hebben van essentiële (ontwerp)criteria voor een inductieprogramma en komen tot een visie op en concretisering van een doorlopende leerlijn, dan is er een belangrijke stap gezet.





## Over de auteurs

### **Piety Runhaar**

Piety Runhaar is universitair hoofddocent voor de leerstoelgroep Education and Learning Sciences van de Wageningen Universiteit (WU). Haar onderzoek spitst zich toe op de (continue) professionalisering van leraren(teams) en de rol van Human Resources Management en leiderschap daarbij. Daarnaast coördineert zij de lerarenopleiding van de WU.

### **Jannet Doppenberg**

Jannet Doppenberg is hoofddocent en senior onderzoeker bij het kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast werkt zij als lector 'Leren in de Leergemeenschap' bij het centrum Talent en Leren van de Hanzehogeschool Groningen. Terugkerende thema's in haar werk als onderzoeker zijn: leerprocessen, samenwerken, onderwijsinnovaties en docentprofessionalisering.

### **Patricia Brouwer**

Patricia Brouwer is hoofddocent en senior onderzoeker bij het lectoraat Werken in Onderwijs en het lectoraat Beroepsonderwijs van Hogeschool Utrecht. Patricia richt zich op (praktijk)vraagstukken over samenwerken in opleidingsteams, docentprofessionalisering en toekomstbestendig leraarschap.

### **Ester Scholten**

Ester Scholten is projectleider mbo bij het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Vanuit deze rol is zij nauw betrokken bij de ontwikkelingen rondom Samen Opleiden en Inductie en leverde zij een bijdrage aan deze publicatie.

# Bibliografie

- Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), pp. 277-295.
- Aken, J., & Andriessen, D. (2011). *Handboek ontwerpgericht onderzoek. Wetenschap met effect*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), pp. 132-169.
- Anspal, T., Leijen, Ä., & Löfström, E. (2019). Tensions and the Teacher's Role in Student Teacher Identity Development in Primary and Subject Teacher Curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), pp. 679-695.
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. L. (2001). Do high performance work systems pay off? In S. Vallas, *The transformation of work* (pp. 85-107). Emerald Group Publishing Limited.
- Bednall, T., Sanders, K., & Runhaar, P. (2014). Stimulating teachers' informal learning activities through performance appraisal and HRM system strength: A two-wave, multilevel study. *Academy of Management Learning & Education*, 13(1), pp. 45-61.
- Beijaard, D., Buitink, J., & Kessels, C. (2010). Teacher induction. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw, *International Encyclopedia of education, volume 7* (3 ed., pp. 563-568). Oxford: Elsevier.
- Blom, R., Kruijven, P. M., Van der Heijden, B. I., & Van Thiel, S. (2020). One HRM fits all? A meta-analysis of the effects of HRM practices in the public, semipublic, and private sector. *Review of Public Personnel Administration*, 40(1), pp. 3-35.
- Boselie, P., Van Harten, J., & Veld, M. (2021). A human resource management review on public management and public administration research: stop right there... before we go any further.... *Public Management Review*, 23(4), pp. 483-500.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2019). Stimulating teachers' team performance through team-oriented HR practices: The roles of affective team commitment and information processing. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(5), pp. 856-878.
- Brouwer, P., Van Kan, C., Helms-Lorenz, M., & Hofland, A. (2021). *Co-creatie van inductiearrangementen in het mbo*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Castelijns, J., & Vermeulen, M. (2017). Benutting van kennis uit onderzoek. Een pleidooi voor samenwerking tussen onderzoeker en eindgebruiker. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(2), pp. 19-30.
- de Vos, K., Fonteijn, P., & Vrielink, S. (2021). *Loopbaanmonitor Onderwijs 2021. Microdata: 2014 - 2020*. Enquête: 2019 - 2020. Tilburg: Centerdata. Opgehaald van Centerdata.
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and teaching*, 23(8), pp. 881-895.
- den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and teaching*, 23(8), pp. 881-895.
- Dockx, J., Stevens, E., Custers, C., Fidlers, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). LiSO-project: vragenlijst voor vakleerkrachten mei 2015. Instrumentontwikkeling. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Doppenberg, J., & van Batenburg, E. (in press). Starters in het mbo: Een verkennend onderzoek naar spanningen bij starters werkzaam in het mbo, hun copingstrategieën en de ervaren voorbereiding op, en de begeleiding tijdens het lesgeven op het mbo.
- Draaisma, A., Woldman, N., Runhaar, P., den Brok, P., van Woerkom, M., Claessens, L., & Lucas, F. (2021). *Anders organiseren in primair onderwijssteams: een zoektocht naar minder werkdruk en meer werkgeluk*. Wageningen University & Research.
- Engbers, N. (2019). Lessen voor het implementeren van de Startwijzer. *Een case studie op het Johannes Fontanus college te Barneveld*. Wageningen: Wageningen University.

- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), pp. 814-825.
- Flores, B. B., Hernández, A., García, C. T., & Claeys, L. (2011). Teacher academy induction learning community: Guiding teachers through their zone of proximal development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(3), pp. 365-389.
- Gaikhhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), pp. 46-61.
- Geldens, J. (2016). *Professionele identiteitsspanningen op de werkplek: hoe ga je ermee om?* Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap.
- Glazzard, J., & Coverdale, L. (2018). 'It feels like its sink or swim': newly qualified teachers' experiences of their induction year. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(11), pp. 89-101.
- Gordon, S. P., & McGhee, M. W. (2019). The power of formative evaluation of teaching. In *Differentiated Teacher Evaluation and Professional Learning* (pp. 15-35). Cham: Palgrave Macmillan.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), pp. 626-643.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British journal of educational psychology*, 89(2), pp. 259-287.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., van Veen, K., & van Veldhoven, M. (2019). Measuring General and Specific Stress Causes and Stress Responses Among Beginning Secondary School Teachers in The Netherlands. *International Journal of Research & Method in Education* 42(1), pp. 91-108.
- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of teacher education*, 28(3), pp. 267-292.
- Helms-Lorenz, M., Koffijberg, J., Schellings, G., van der Wolk, W., Aarts, R., Runhaar, P., Flens, P. (2018). De driejarige begeleiding van startende leraren in Nederland. In S. de Vos, J. de Wilde, & S. Beusaert, *Start To Teach: Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs* (pp. 55-77). Antwerpen-Apeldoorn: Garant Publishers.
- Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van de Grift, W. (2016). Mapping Differentiation in Beginning Teachers' Perceived Support during the First Year on the Job. *Aera Online Paper Repository*.
- Helms-Lorenz, M., Pers, v. d., Moorer, P., Lugthart, E., Lans, v. d., & Maulana, R. (2020). *Begeleiding Startende Leraren 2014-2019: Eindrapportage*. University of Groningen.
- 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), pp. 178-204.
- Jiang, K., Lepak, D. P., Hu, J., & Baer, J. C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of management Journal*, 55(6), pp. 1264-1294.
- Kelchtermans, G., Ballet, K., Cajot, G., Carnel, K. M., Maes, J., & Peeters, E. P. (2010). Worstelen met werkplekleren. Naar een beschrijvend model voor werkplekleren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, pp. 31(1), 4-1.
- Kennisagenda voor het Onderwijs. (2022). Opgehaald van [www.nro.nl](https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Kennisagenda2022.pdf): <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Kennisagenda2022.pdf>
- Kennisrotonde. (2019). *Wat zijn (belangrijkste) redenen voor uitval van vo-leraren uit whet beroep in de eerste vijf jaren? (KR.708)*. Den Haag: Kennisrotonde. Opgehaald van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2020/10/De-waarde-van-startende-leraren-voor-scholen.pdf>: <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2020/10/De-waarde-van-startende-leraren-voor-scholen.pdf>
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., & Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), pp. 85-123. doi:<https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.3.2.1057>

- Lawry, R. (2017). The Effect of mentor teachers on initial teacher training and emergence as a beginner teacher. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, Volume 3, pp. 82-85.
- Liu, E., & Johnson, S. M. (2006). New teachers' experiences of hiring: Late, rushed, and information-poor. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), pp. 324-360.
- Louws, M. (2016). Professional learning: what teachers want to learn. Leiden: Universiteit Leiden.
- Mommers, J., Schellings, G., & Beijaard, D. (2021). Professional identity assignments to support beginning teachers' growth into the profession. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(2), pp. 151-173.
- Pillen, M. T. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers [dissertation]*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for Attracting and Retaining Educators: What Does the Evidence Say? *Education Policy Analysis Archives*, 27, pp. 38-38.
- Reezigt, G., Rekers-Mombarg, L., R., B., & van der Heide, S. (2019). *Personeelsbeleid in het primair onderwijs: Algemeen en strategisch personeelsbeleid van schoolbesturen en schoolleiders*. Groningen: GION onderwijs/ onderzoek.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), pp. 639-656.
- Runhaar, P., & van Woerkom, M. (2019). Teamleiders aan het roer van teamontwikkeling. *Profiel, vakblad voor het MBO*, 28(1), pp. 10-11.
- Runhaar, P., Gulikers, J., Wesselink, R., & Wallenaar, M. (2019). Start Wijzer! Een brede blik op verbetering van inductie. In M. Helms-Lorenz, G. Schellings, & P. Runhaar, *Begeleiding Startende leraren. Praktijk en theorie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Publishers.
- Runhaar, P., Wallenaar, M., & Wesselink, R. (2014). Hoe behouden we starters voor het onderwijs? *Vakblad Groen Onderwijs*.
- Schaap, H., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2018). *Spanningen van startende leraren: situaties om van te leren!* (S. De Vos, Red.) Apeldoorn: Garant.
- Schellings, G., Helms-Lorenz, M., & Runhaar, P. R. (Red.). (2019). *Begeleiding startende leraren: praktijk en theorie*. Antwerpen: Garant Uitgevers.
- Schenke, W., Sligte, H., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y., Meirink, J., & Smit, B. (2015). *Scan School als Professionele Leergemeenschap*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Severance, S., Penuel, W., Sumner, T., & Leary, H. (2016). Organizing for teacher agency in curricular co-design. *Journal of the learning sciences*, 25, pp. 531-564.
- Snoek, M. (2018). *Startende leraren in het po en vo: goede begeleiding aan het begin van de loopbaan*. Uitgeverij Pica.
- Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (Red.). (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/ Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), pp. 253-273.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), pp. 221-258.
- Theunissen, M. (2017). *Samen Opleiden*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Timmermans, M. (2016). *De toekomst zal het leren*. Breda: Avans Hogeschool.
- van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer, *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- van den Ende, I., Donker van Heel, P., & de Vreede, R. (2015). *Gesteund bij de start - Cruciale factoren bij de professionalisering van startende mbo-docenten*. Zoetermeer: Panteia.
- Van der Pers, M., & Helms-Lorenz, M. (2021). The Influence of School Context Factors on the Induction Support as Perceived by Newly Qualified Teachers. *Frontiers in Education*, p. 373.
- Van der Wal, M., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, S., & Meijer, P. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, (80), pp. 59-70.

van der Want, A. C., Schellings, G. L., & Mommers, J. (2018). Experienced teachers dealing with issues in education: a career perspective. *Teachers and Teaching*, 24(7), pp. 802-824.

van der Want, A., Meirink, J., & den Ouden, J. (2015). De PLG-begeleider en het begeleiden van een PLG. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), pp. 103-112.

Vollaard, J. (. (2019). *Frisse start: opbrengsten van vijf jaar samenwerken [Brochure]*. Gezamenlijke uitgave van Vrije Universiteit, Universiteit van Amsterdam, Hogeschool Inholland, Hogeschool van Amsterdam.

Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of teacher education*, 59(2), pp. 132-152.

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP bulletin*, 88(638), pp. 41-58.

Zitter, I. (2018). *Samen opleiden in het mbo*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Opgehaald van Platform Samen Opleiden en Professionaliseren.

## Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

Binnen het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren bundelen schoolbesturen, scholen en lerarenopleidingen hun krachten om samen een duurzame inrichting van opleiding én professionalisering voor leraren te realiseren. Het Platform zet zich in voor versterking van de samenwerking tussen besturen, scholen en lerarenopleidingen in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs rond dit thema.

## Meer informatie

### PO – VO

Gea Spaans | Projectleider

platformsamenoeliden@poraad.nl

platformsamenoeliden@vo-raad.nl

030 -31 00 933

### MBO

Ester Scholten | Projectleider

platformsamenoeliden@mboraad.nl

0348 -75 35 40

## Colofon

Auteurs: Piety Runhaar, Jannet Doppenberg, Patricia Brouwer en Ester Scholten / Redactie: Elise Schouten Tekstbureau

Fotograaf: Wilbert van Woensel / Vormgeving: WAT Ontwerpers

December 2022

[www.platformsamenoeliden.nl](http://www.platformsamenoeliden.nl)

Het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren is een initiatief van de PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, VH en UNL

