

Startende leraren in het po en vo

goede begeleiding aan het begin van de loopbaan

Author(s)

Snoek, Marco

Publication date

2018

Document Version

Other version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Snoek, M. (2018). *Startende leraren in het po en vo: goede begeleiding aan het begin van de loopbaan*. (Leiderschap in de onderwijspraktijk).

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Startende Leraren in het PO en VO. Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan.

SAMENVATTING

Marco Snoek, Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

Uitgegeven in 2018 door Uitgeverij PICA, Huizen.



Inleiding

Er is de laatste jaren veel aandacht voor de problematiek van startende leraren en voor de ondersteuning van starters bij de eerste stappen in het beroep. Op allerlei plekken worden instrumenten ontwikkeld die ingezet kunnen worden bij de begeleiding van startende leraren en schoolleiders staan voor de uitdaging om starters goede begeleidingsprogramma's aan te bieden. In vergelijking met andere beroepsgroepen lijkt de aandacht voor een goede begeleiding van startende professionals buitenproportioneel. Dat roept de vraag op waarom die aandacht voor startende leraren noodzakelijk is en waarom die aandacht voor starters in het onderwijs zo afwijkt voor starters in andere beroepen.

In dit boek wordt een antwoord op die vraag gegeven. Tegelijk worden handvatten geboden voor de inrichting van goede begeleidingsprogramma's voor startende leraren, niet alleen in het belang van startende leraren, maar ook in het belang van hun leerlingen. Tevens wordt stil gestaan bij de vraag hoe die begeleidingsprogramma's ingebed moeten worden in de structuur en cultuur van de school om daarmee bij te dragen aan een meer lerende cultuur van de school.

Deel 1: Probleem en aanleiding over het beroep van leraar

In dit eerste deel wordt de begeleiding van startende leraren in een bredere context geplaatst. Aandacht voor de startfase van het lerarenberoep is noodzakelijk omdat het beroep gekenmerkt wordt door een abrupte overgang en een sterk isolement. Dat heeft verschillende effecten op leraren en schoolculturen, en op de lerarenopleidingen.

Een abrupte overgang

De noodzaak voor een goede begeleiding van startende leraren ligt in de structuur van het beroep van leraar. De meeste scholen worden gekenmerkt door een structuur met klassen waar één leraar verantwoordelijk voor is. Dat maakt het beroep van leraar in de kern tot een eenzaam beroep: leraren staan veelal in hun eentje voor een groep of klas. Gevolg is dat een leraar verantwoordelijk is voor het hele onderwijsleerproces in de klas, van lessen voorbereiden, instructie geven, leerlingen begeleiden, leerresultaten evalueren, communiceren met ouders, tot het opstellen van zorgplannen, etc. Startende leraren die net van de opleiding af komen moeten al deze taken vanaf dag 1 uitvoeren, net als leraren die al 10 of 20 jaar op een school werken. Ze hebben vanaf de eerste dag van hun loopbaan de volle 100% verantwoordelijkheid, in hun eentje. En schoolleiders, collega's, politiek en ouders verwachten dat leraren die verantwoordelijkheid direct aan kunnen. Die abrupte overgang van opleiding naar beroep is vrij uniek. In weinig andere beroepen is die overgang zo groot. In veel beroepen is er sprake van een geleidelijke overgang, waarbij starters mee lopen met ervaren collega's, minder verantwoordelijkheid hebben, een traineeship of juniorfunctie hebben, kortom, in die beroepen is er de tijd en ruimte om in te groeien in het beroep.

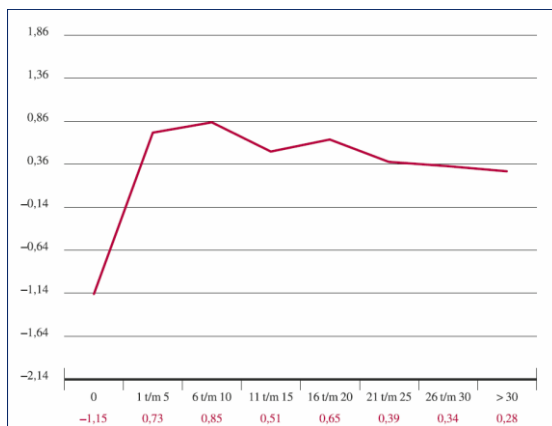
Die ingroeimogelijkheid is er niet in het beroep van leraar. Het ontbreken van die ingroeimogelijkheid heeft een aantal gevolgen:

1. Allereerst creëert het een grote mate van stress bij starters. De verantwoordelijkheid om de hele lesdag van een groep voor te bereiden en uit te voeren legt een hoge druk bij starters. Tijdens stages binnen de opleiding was er vaak nog sprake van een 'geleende orde', waarbij starters nog meeliften met het gezag van de eigen leerkracht van de groep, maar na de afronding van de opleiding staan starters er echt alleen voor. Die hoge mate van verantwoordelijkheid, gekoppeld aan een grote mate van 'professionele eenzaamheid' zorgt bij veel starters voor een hoge mate van stress, wat de oorzaak kan zijn voor uitval uit het beroep. Daar komt nog bij dat starters vaak niet de meest gunstige werkcondities hebben: invalbanen en lang niet altijd een eigen klas.

Na een jaar als invaller gewerkt te hebben, kreeg Nienke de gelegenheid om op de invalschool te blijven. Echter niet met haar eigen klas, maar twee dagen voor groep 3/4, één dag voor groep 1/2 en één dag voor groep 5/6. Waar een gemiddelde leraar een combinatiegroep vaak al lastig vindt, stond Nienke voor de opdracht om met drie combinatiegroepen van verschillende niveaus te werken, zodat ze wekelijks met zo'n 90 verschillende kinderen werkt. Nu een jaar verder heeft ze nog steeds drie verschillende klassen, maar wel van hetzelfde niveau: groep 1/2.

2. Die stress en professionele eenzaamheid creëert vaak onzekerheid waardoor startende leraren zich sterk oriënteren op collega's: hoe doen die het? Gevolg is dat startende leraren al snel het handelen van collega's binnen de school kopiëren. Startende leraren zijn dan geen bron van nieuwe creatieve en innovatieve impulsen en invalshoeken, maar ze nemen bestaande aanpakken en de heersende cultuur over.
3. Een derde gevolg van die abrupte overgang is dat er in het beroep weinig focus is op professionele groei. Je moet immers vanaf dag 1 alles al kunnen. De structuur van het beroep roept niet het beeld op van voortdurende professionele ontwikkeling (al heeft de cao voor het primair onderwijs daar de afgelopen jaren wel verbetering in aangebracht door uit te gaan van verschillende niveaus van professionele bekwaamheid waarin de leraar zich gedurende zijn loopbaan ontwikkelt).

Die beperkte focus op professionele groei wordt ook zichtbaar in het onderzoek van Wim van der Grift naar de ontwikkeling van pedagogisch-didactische vaardigheden van leraren gedurende hun loopbaan. Zonder effectieve coaching blijkt die na ongeveer 5 jaar te stagneren en zelf enigszins terug te lopen.



(Bron: Van der Grift, 2010, p.9)

4. Als leraren het vanaf dag 1 nog niet kunnen, leidt dat al snel bij politiek, ouders en schoolleiders tot twijfel over de kwaliteit van de lerarenopleiding. Die is blijkbaar onvoldoende in staat geweest om aankomende leraren die bekwaamheden mee te geven die nodig zijn voor het zelfstandig functioneren als leerkracht in een klas.
Deze kritiek versterkt het hierboven genoemde effect van die abrupte overgang van opleiding naar beroep: de breed gedeelde opvatting dat het in de opleiding allemaal moet gebeuren. Het beroep wordt daarmee niet gezien als een beroep waarin je je voortdurend ontwikkelt, een beroep van continue groei waarin binnen de opleiding de basis gelegd wordt, en je je daarna verder ontwikkelt.
5. Een laatste gevolg is dat bij de lerarenopleidingen druk komt te liggen op selectie. Als we weten dat het beroep vanaf de start zwaar is en dat aankomende leraren in de vier jaar van de opleiding maar een beperkt aantal bekwaamheden kunnen ontwikkelen, ontstaat al snel de

neiging om studenten bij de start van het beroep te selecteren: op taal- en rekenvaardigheid, op kennis van aardrijkskunde, geschiedenis, natuur en techniek, en op hun sociaal-communicatieve vaardigheden. Die focus op selectie versterkt weer het mentale model dat bij de start van het beroep alles op orde moet zijn, in plaats van een mentaal model waarin de nadruk ligt op voortdurende ontwikkeling als leraar, niet alleen voorafgaand maar ook tijdens het beroep.

Het beroep als continuüm

Als we toe willen naar een beroep waar starters niet uitvallen door de stress van een abrupte overgang en een beroep dat gekenmerkt wordt door continue groei, waarbij de lerarenopleiding een belangrijke, maar ook slechts eerste stap is, dan moeten we het beroep veel meer gaan zien als een continuüm van professionele ontwikkeling. Dat heeft consequenties voor structuren op vier niveaus:

Continue professionele ontwikkeling vraagt allereerst om ondersteuningsstructuren in verschillende fasen van die professionele ontwikkeling. De lerarenopleiding biedt die ondersteuningsstructuur in de eerste fase, gevolgd door intensieve begeleidingsprogramma's tijdens de eerste jaren van de beroepsuitoefening, zodat er een doorgaande lijn ontstaat van opleiding naar school en werkgever. Steeds meer groeit het besef dat die inductieprogramma's een lengte van zo'n 3 jaar moeten hebben. Maar ook na die inductieperiode is het van belang dat leraren een beroep kunnen doen op een ondersteuningsstructuur. Dat kan de vorm krijgen van een interne academie, collegiale intervisie, een masteropleiding, etc.

Daarnaast vraagt dat continuüm ook om de mogelijkheid te groeien in verantwoordelijkheid. Dan gaat het niet alleen om de vraag hoe de verantwoordelijkheid van starters in de eerste jaren van de beroepsuitoefening beperkt kunnen worden, maar ook om groei in verantwoordelijkheid in de jaren daarna. Dat roept de vraag op naar loopbaanpaden van starter naar ervaren naar expert leraar.

Die professionele ontwikkeling, ondersteuningsstructuren en loopbaanpaden kunnen ondersteund worden door competentieprofielen die gekenmerkt worden door verschillende niveaus. Die competentieniveaus bieden leraren en aanbieders van ondersteuningstrajecten handvatten voor groei: waar sta ik nu en wat is een volgend niveau. Het niveau basisbekwaam leraar zoals opgenomen in de cao voor het primair onderwijs biedt bijvoorbeeld een handvat voor het ontwikkelen van doelgerichte inductieprogramma's.

Uiteindelijk moeten het continuüm van professionele ontwikkeling handen en voeten krijgen in een school, zowel in een structuur van taken, rollen en verantwoordelijkheden, als in een cultuur van professionele groei, collegiale consultaties, feedback, etc.

Al die vier structuren (ondersteuningsstructuur, loopbaanstructuur, competentiestructuur en lokale schoolstructuur) moeten onderling samenhangen. Zowel de overheid als veel scholen nemen initiatieven op verschillende van die structuren, maar hoe die structuren met elkaar samenhangen is niet altijd duidelijk. Daarvoor is een gedeelde visie op het beroep en op ontwikkeling binnen dat beroep noodzakelijk.

Deel 2: Over het leren van leraren

Dit deel van het boek staat bij een aantal achtergronden van het leren van leraren die van belang zijn bij het ontwerpen van goede begeleidingsprogramma's voor starters.

Hoofdstuk 2 toont aan dat de inductiefase cruciaal is in een continuüm van ontwikkeling en groei.

Hoofdstuk 3 benadrukt dat schoolleiders die leraren in dit continuüm willen ondersteunen, aandacht moeten hebben voor de leerbronnen die binnen en buiten de school beschikbaar zijn – ervaring, collega's en theorie – en zich moeten inzetten voor het effectief gebruik daarvan.

Hoofdstuk 4 belicht de inhoud die centraal moeten staan in de begeleiding van startende leraren, vanuit de kenmerken van een goede leraar.

Hoofdstuk 5 ten slotte behandelt het omgaan met maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van het onderwijs, en het functioneren van de leraar in een multiculturele en stedelijke context.

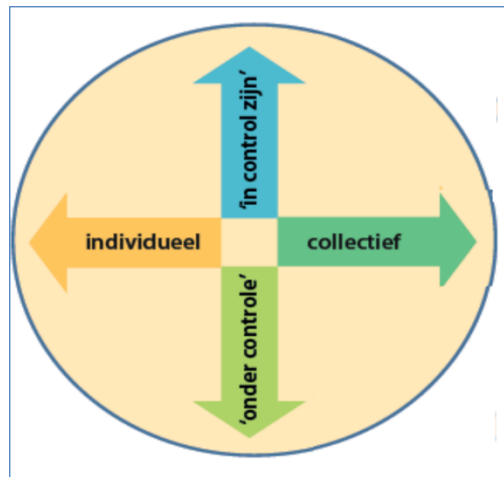
Een visie op het leren van leraren

Een belangrijk onderdeel van een gedeelde visie op het beroep en op ontwikkeling binnen dat beroep is de visie op het leren van leraren. Marjan Vermeulen, hoogleraar aan de Open Universiteit onderscheidt twee typen visies op leren. In de ene visie wordt leren vooral gezien als een proces om ontbrekende kennis aan te vullen, om deficiënties weg te werken. Daarbij ligt de leerstof vast en wordt er een programma of curriculum ontworpen om de ontbrekende kennis en vaardigheden zo efficiënt mogelijk te verwerven of om gedrag te veranderen. De nadruk ligt op gesloten, schoolse vormen van leren, waarbij beoogde uitkomsten vooraf zijn bepaald en individueel getoetst kunnen worden. Ze verbindt deze visie op leren vooral met het behaviorisme en cognitivisme.

In de andere visie op leren wordt leren vooral gezien als een ontdekkend proces dat tot stand komt door interactie tussen mensen. Daarbij liggen de uitkomsten niet van tevoren vast. Dit kan vorm krijgen in professionele leergemeenschappen en via vormen van intervisie en consulatie. Leren en werken zijn hier minder gescheiden. Deze visie sluit aan bij het sociaal-constructivisme en connectivisme.

De eerste visie ondersteunt vooral vooraf bedachte innovatie (wat willen we veranderen, wat vraagt dit aan ander gedrag, en hoe kunnen we dat andere gedrag versterken door middel van scholing), terwijl de andere visie vooral ontdekkende innovatie ondersteunt (door samen nieuwe dingen uit te proberen en elkaar daarin te inspireren en feedback te geven, worden nieuwe nog niet bestaande aanpakken ontdekt en verkent). De eerste visie heeft als kenmerk dat lerenden (in ons geval leraren) 'under control' zijn (anderen bepalen de leerdoelen) en de tweede visie dat lerenden 'in control' zijn (leraren bepalen hun leerdoelen zelf) (Vermeulen, 2016).

De twee visies verschillen onderling in hun uitgangspunten en vormgeving, maar dat wil niet zeggen dat de ene beter is dan de andere. Vermeulen pleit juist voor het naast elkaar bestaan van beide visies, maar benadrukt wel de noodzaak om bewust keuzes te maken welke visie of strategie op welk moment ingezet wordt. Scholen en schoolleiders kunnen aan de hand van onderstaand schema nagaan welke visie op scholing dominant is binnen hun school, waar witte vlekken zijn, en of dat erg is.

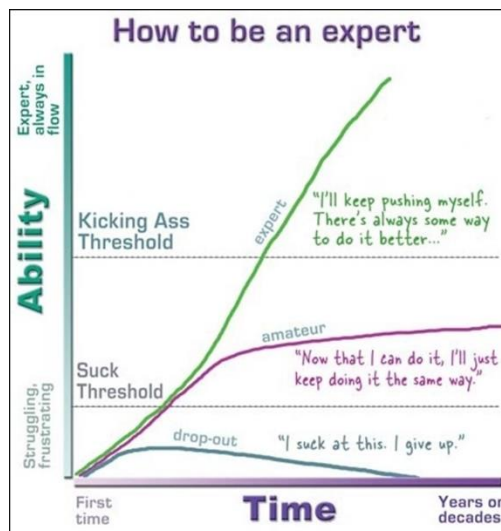


(Bron: Vermeulen, 2016, p. 33)

Drie bronnen van leren

In het leerproces van leraren kunnen drie bronnen onderscheiden worden die het leren van leraren kunnen voeden (Koffeman, 2015).

Allereerst kan ervaring een belangrijke bron van leren zijn. Met name in de eerste jaren zorgt het opbouwen van praktijkervaring voor belangrijke stappen in de ontwikkeling van leraren. Toch is er het risico dat de impact op het professionele handelen van de startende leraar beperkt is. Startende leraren die een jaar lang coaching hebben gehad en de vraag voorgelegd krijgen of ze nog langer coaching willen, reageren regelmatig met 'nee hoor, het gaat eigenlijk wel goed'. Dit antwoord is een indicatie dat leraren gedurende het eerste jaar een zekere mate van routine hebben opgebouwd, en dat de lessen en de voorbereiding daarvan ze minder moeite en energie kost. Dat het minder moeite kost betekent echter nog niet dat de kwaliteit van het handelen beter wordt, dat leerlingen beter en meer leren. Dat is ook zichtbaar in de grafiek van Van der Grift en in onderstaande figuur.



Deliberate practice

Routine

Uitval

Bron: http://headrush.typepad.com/creating_passionate_users/2006/03/how_to_be_an_ex.html

Ervaring leidt in eerste instantie tot routine en niet automatisch tot meer kwaliteit. Voor dat laatste is het noodzakelijk dat er sprake is van 'deliberate practice', dat leraren gerichte feedback krijgen op hun handelen. Dat betekent dat scholen dergelijke vormen van feedback moeten organiseren.

Een tweede bron van leren zijn collega's. De ervaringen van de 'nabije andere' kan leiden tot nieuwe inzichten en inspiratie. Ook deze bron is echter niet vanzelfsprekend in scholen. Zoals hiervoor reeds aangegeven, wordt het beroep van leraar gekenmerkt door een sterk professioneel isolement: in de kern van hun werk – de begeleiding van leerlingen bij hun leerproces – staan leraren er in hun eentje voor. Het is daarom niet vanzelfsprekend dat startende leraren de gelegenheid hebben om collega's in actie te zien of dat zij collega's in hun eigen lessen op bezoek krijgen. Op veel scholen is geen cultuur van collegiale feedback of wederzijds klassenbezoek. In vergelijking met andere landen onderscheiden Nederlandse leraren zich door een sterke vergadercultuur, maar blijven ze achter als het gaat om teamteaching, wederzijds klassenbezoek en het bespreken van de ontwikkeling van leerlingen, in verhouding tot hun Europese collega's (OECD, 2015). Ook deze bron van leren is dus niet vanzelfsprekend.

De derde bron van leren is theorie, vastgelegde kennis uit onderzoek en uit de ervaringen van 'verre anderen'. Deze gestolde kennis over effectieve aanpakken staat centraal tijdens de lerarenopleidingen, in de vorm van handboeken, praktijkpublicaties en onderzoekspublicaties. Ook voor deze bron geldt dat het gebruik van die bron na afloop van de lerarenopleiding niet meer vanzelfsprekend is. Het lezen en het gezamenlijk bespreken van theorie is in veel scholen geen routine. In de lerarenkamer is lang niet altijd ruimte voor inhoudelijk verdiepende gesprekken.

Voor alle drie bronnen is het noodzakelijk om gericht actie te ondernemen om het leren van die bronnen te versterken. Bij het ontwerpen van inductieprogramma's voor startende leraren is het daarom belang om te kijken hoe daarbinnen het leren van ervaring, collega's en theorie een bewuste plak kan krijgen.

Leren vindt plaats in:	Praktische context	Sociale context	Theoretische context
Leren start met:	Praktijkervaringen (trial & error), reactie op feedback	Voorbeelden, uitwisseling	Kennis nemen (van theorie, onderzoek, concepten, modellen, ...)
Leren van:	Zelf	Nabije anderen	Verre anderen
Type kennis:	'Practical wisdom'	Gedeelde kennis	Theoretische kennis
Hulpvragen:	Hoe kan ik nieuwe ervaringen creëren? Hoe kan ik meer feedback verzamelen?	Hoe kan ik zicht krijgen op good practices van collega's? Waar kan ik mezelf blootstellen aan enthousiaste verhalen?	Welke bronnen heb ik ter beschikking? Wat vinden deze bronnen van mij?
Actoren:	Starter, mentor/coach	Collega's, andere starters	Experts

Bron: Koffeman, 2015; Europese Commissie, 2010

Deel 3: Ontwerp van een samenhangend curriculum voor startende leraren

Waar het in deel 2 van het boek vooral ging over een aantal achtergronden bij het ontwerpen van begeleidingsprogramma's voor startende leraren, staan in deel 3 de programma's zelf centraal. De inzichten uit deel 2 worden daarbij vertaald naar concrete handvatten.

Allereerst staat hoofdstuk 6 van het boek stil bij de doelen van begeleidingsprogramma's. Hoofdstuk 7 gaat vervolgens in op het globale ontwerp, met als uitgangspunt een duur van drie jaar. Hoofdstuk 8 gaat in op de rol van observatie-instrumenten en belicht een specifiek voorbeeld: het ICALT-instrument van de Rijksuniversiteit Groningen. Hoofdstuk 9 legt de nadruk op begeleiding als dialoog. In dat hoofdstuk is ook aandacht voor de Dialoogkaarten van het project Junior Leraar. Een begeleidingsprogramma waarin leren centraal staat kan niet zonder beoordeling en feedback. Hoofdstuk 10 van het boek sluit daarom dit deel daarmee af.

Drie doelen van inductieprogramma's

Die spanning tussen verschillende visie op leren is ook terug te vinden in de opvattingen over begeleidingsprogramma's voor startende leraren. In veel begeleidingsprogramma's die binnen scholen worden opgezet is aandacht voor de behoefte van de startende leraar: de opleiding is afgerond, het begeleidingsprogramma moet geen schools karakter hebben, maar leraren moet zelf kunnen aangeven wat voor type ondersteuning of begeleiding ze willen hebben. Daarmee ligt de nadruk in veel inductieprogramma's vooral op de startende leraren en zijn of haar concerns, op het verlichten van de stress die kenmerkend is voor de eerste jaren in het beroep en op een 'zacht landing' in de school.

Er is echter ook een ander perspectief van inductieprogramma's mogelijk. In dat perspectief staat niet de startende leraar centraal, maar de leerling. Uitgangspunt is dat de leraar na de opleiding startbekwaam is, maar dat leerlingen zich uiteindelijk optimaal kunnen ontwikkelen met een leraar die zich verder ontwikkeld heeft. Dan ligt de nadruk niet op het 'landen in de school', maar op verdere ontwikkeling van bekwaamheid. Bekwaamheidsbeschrijvingen op verschillende niveaus kunnen dan een handvat bieden voor verdere groei doordat ze een spiegel bieden voor reflectie en daarmee een duidelijk ontwikkelperspectief geven. Ontwikkeling en begeleiding worden daarmee meer doelgericht.

Een derde mogelijk doel van inductieprogramma's, naast het tegemoet komen aan de behoefte van de starter en optimale ontwikkeling van leerlingen, is het creëren van een lerende cultuur binnen de school waarbinnen het vanzelfsprekend is om je te blijven ontwikkelen. Middels het inductieprogramma kunnen startende leraren meegenomen worden in een cultuur van doorgaande professionele ontwikkeling die zich niet beperkt tot startende leraren. Wanneer inductieprogramma's geïntegreerd worden in het professionaliseringsbeleid van de school, en startende en ervaren leraren samen optrekken wordt de lerende cultuur in de school versterkt.

Alle drie doelen hebben een eigen meerwaarde. Daarom is het belangrijk om binnen scholen een goede balans tussen de drie doelen te realiseren en een evenwicht tussen een meer open, zelfsturende benadering en een meer gesloten, doelgerichte benadering.

Inductieprogramma's als curriculum

Bij de inrichting van begeleidingsprogramma's voor startende leraren gaat al snel de aandacht uit naar de inrichting van het programma: welke elementen zitten er in, welke instrumenten worden ingezet, wie heeft welke rol? Risico is dat het begeleidingsprogramma daarmee los komt te hangen en niet goed is ingebed in het personeelsbeleid van de school en het bestuur.

Een curriculumbenadering kan helpen om meer systematisch na te denken over de doelen, de inrichting en de evaluatie van het inductieprogramma. Daarbij kan bijvoorbeeld gebruik gemaakt worden van het curriculaire spinnenweb van Van den Akker.



Bron: <http://curriculumontwerp.slo.nl/begrippenlijst>

Daarbij is het van belang om te starten bij de visie van de school op het leren van leerlingen, om daarvanuit te bepalen wat dat van leraren vraagt en stil te staan bij de vraag hoe starters kunnen worden ondersteund om zich daarin verder te bekwamen. Daarmee zijn dan de doelen van het begeleidingsprogramma ingebed in de onderwijskundige visie van de school. Van daaruit kan dan nagedacht worden over de inhoud van het programma, de activiteiten en de materialen en instrumenten die daarbij ingezet worden en de verdere concrete invulling in termen van mensen, tijd en plaats. Tenslotte is het van belang om na te denken over evaluatie en assessment: wanneer weet je of de beoogde doelen (van de school en de starter) behaald zijn en wat betekent dat voor de starter, de begeleiders en de school?

Het is belangrijk om daarbij te beseffen dat er op verschillende manieren naar curricula gekeken kan worden:

- Het beoogde curriculum beschrijft vooral de beoogde doelen en inhoud. Dit wordt vaak vastgelegd door het bestuur, de schoolleider of de afdeling P&O

- Het uitgevoerde curriculum heeft betrekking op de concrete activiteiten die uitgevoerd zijn door de begeleiders en de starter.
- Het ervaren curriculum gaat over datgene wat de starter daadwerkelijk ervaren en geleerd heeft.

Die drie perspectieven op het curriculum lopen vaak uit elkaar. De concrete realisatie in de praktijk wijkt vaak af van wat er oorspronkelijk bedoeld was, en wat de starter uiteindelijk ervaart is vaak weer anders dan wat de begeleiders beoogd hebben. Op zich is dat niet erg, maar het is wel belangrijk dat regelmatig het gesprek plaats vindt tussen schoolleiders, uitvoerders en starters om na te gaan waar de verschillen zitten en wat dat betekent voor de verdere ontwikkeling en uitvoering van het begeleidingsprogramma¹.

De inrichting van inductieprogramma's

Veel scholen/besturen hanteren competentiebeschrijvingen die als handvat dienen bij de inrichting van begeleidingsprogramma's. Binnen het basisonderwijs gaat het om een concretisering van het niveau 'basisbekwaam'. In het voortgezet onderwijs werken veel scholen met competentieprofielen die vertaald zijn naar observatielijsten. Kernvraag is welk competentieniveau er drie jaar na afronding van de lerarenopleiding verwacht kan worden. Dat competentieniveau biedt starters handvatten als spiegel om zichzelf aan op te trekken of door te laten inspireren. Het biedt ook handvatten voor de coach om starters gericht te begeleiden en het biedt de school handvatten bij jaargesprekken of ontwikkelingsgerichte feedback.

Er zijn verschillende competentiebeschrijvingen en observatie-instrumenten die veel op elkaar lijken. Al die instrumenten maken het mogelijk om gericht te reflecteren en om feedback te krijgen en te geven. De meeste instrumenten hebben echter een beperkt perspectief: de nadruk ligt op het concrete pedagogisch-didactisch handelen van de leraar met leerlingen in klassensituaties. Dat betekent dat andere aspecten van het beroep van leraar zoals de collegiale samenwerking met collega's binnen de sectie, de bouw of school, de afstemming met ouders, en ontwikkeling en innovatie van onderwijsmateriaal, niet aan bod komen. Bovendien ligt de nadruk op het zichtbare handelen. Dat handelen wordt echter gevoed door overtuigingen, opvattingen, theorieën, etc. die niet zichtbaar zijn in het directe handelen. Het is daarom van belang om in begeleidingsprogramma's ook aandacht te besteden aan activiteiten en competenties die het primaire proces overstijgen, juist omdat startende leraren zich in die eerste drie jaar en daarna ook op die terreinen moeten ontwikkelen. Daarnaast is het van belang om aandacht te besteden aan elementen van het leraarschap die niet direct zichtbaar zijn, zoals professionele identiteit, overtuigingen, etc. Dat kan door het begeleidingsgesprek de vorm te geven van een professionele dialoog.

¹ Een hulpmiddel voor dat gesprek is een digitale checklist die te vinden is op https://www.uitgeverijpica.nl/images/files/Startende_Leraren/PICA-Checklist-inductiebeleid-Startende-Leraren.pdf

Binnen het project Junior Leraar van de HvA is aan de hand van 23 competenties rond pedagogisch handelen, didactisch handelen en collegiale samenwerking een set dialoogkaarten ontwikkeld die de starter en coach kunnen ondersteunen bij een professionele dialoog.

De ene kant van de dialoogkaarten beschrijven de competenties, het effect daarvan op leerlingen, en het handelen van de leraar dat tot dat effect leidt.

De andere kant van de dialoogkaarten bevat een aantal reflectievragen die meer ingaan op het waarom van dat handelen en een verbinding leggen met de persoonlijke opvattingen en overtuigingen van de starter. (Zie: www.hva.nl/juniorleraar).



Bij de inrichting van begeleidingsprogramma's moet een antwoord gevonden worden op verschillende vragen:

- Hoe worden starters in de school geïntroduceerd? Het vinden van een plek en de weg in de school – enculturatie – is een belangrijk doel van begeleidingsprogramma's. Dat vraagt met name bij de start veel aandacht, bijvoorbeeld in de vorm van introductiebijeenkomsten. Feitelijk start dit proces al tijdens het sollicitatiegesprek.
- Welke taakverlichting kunnen starters krijgen? Voor starters is alles nieuw en kost dus twee keer zoveel voorbereidingstijd. In de cao zijn hierover reeds afspraken gemaakt die in de praktijk concreet vorm moeten krijgen.
- Welke opbouw past bij een driejarig begeleidingsprogramma, welke accenten worden gelegd in jaar 1 en welke in jaar 3?
- Welke vormen van begeleiding worden ingezet? Veel scholen werken met een ervaren coach, maar de vraag is ook hoe directe collega's betrokken worden bij de begeleiding (bijvoorbeeld als maatje).
- Welke inhoudelijk verdieping wordt geboden, bijvoorbeeld in de vorm van masterclasses of trainingsbijeenkomsten rond differentiëren of omgaan met gedragsproblemen)?

- Welke taken passen bij een starter en welke kunnen beter nog niet aan een starter toebedeeld worden? Sommige scholen kiezen er voor om complexe taken (bijv. het mentoraat) te laten uitvoeren door een duo van een startende en een ervaren leraar.
- Hoe kunnen starters (binnen één school of over enkele scholen heen) ook elkaar ondersteunen, bijvoorbeeld in de vorm van een intervisiegroep of peernetwerk?

Voor al deze aspecten zijn geen pasklare modellen, maar er is veel inspiratie te halen bij scholen die al uitgewerkte begeleidingsprogramma's hebben. Zie bijvoorbeeld de brochure *If you start me up, I'll never stop*², de praktijkillustraties in de katern *Goede condities voor startende leraren*³ en andere producten die te vinden zijn op de website van het platform Samen Opleiden en Professionaliseren⁴.

De beoordeling van startende leraren

Bij een doelgericht begeleidingsprogramma waarbinnen één van de doelen is om competentie-ontwikkeling van startende leraren te stimuleren en te ondersteunen past ook een vorm van evaluatie van die competentie-ontwikkeling, enerzijds als middel om het leren (bij) te sturen en anderzijds om competentie-ontwikkeling ook zichtbaar te maken en te erkennen. Die evaluatie van competentie-ontwikkeling kan zowel de vorm krijgen van continue procesgerichte feedback, bijvoorbeeld aan de hand van observaties of 360-graden feedback (zie bijvoorbeeld www.hva.nl/juniorleraar), maar ook een meer formele vorm van een assessment. Zo'n assessment kan een rol spelen als formele (maar ook rituele) afsluiting van het inductietraject

Bij zo'n assessment gaat het om het in kaart brengen van de competentie van de startende leraar. Zo'n competentie kan opgevat worden als *'de mate waarin een startende leraar in staat is om in een specifieke context verantwoorde beslissingen te nemen – passend bij de eigen overtuiging en identiteit en gebruik makend van een persoonlijke kennisbasis – wat leidt tot werkgedrag dat bijdraagt aan vooraf als wenselijk beschouwde resultaten'* (naar Sanders & Roelofs, 2002). Dat betekent dat een competentie afhankelijk is van de context waarin die competentie getoond wordt. De ene school is de andere niet, en dat betekent dat in het assessment de specifieke situatie altijd moet meewegen. Bovendien benadrukt de bovenstaande definitie dat het handelen moet passen bij de eigen overtuiging en identiteit van de leraar. Tenslotte wordt benadrukt dat het handelen ingebed moet zijn in een (persoonlijke) kennisbasis. Dat betekent dat een assessment dat recht doet aan deze definitie van competent handelen zich niet kan beperken tot observatie van het handelen in de praktijk, maar dat er ook doorgevraagd moet worden naar hoe dat handelen past bij de overtuigingen en identiteit van de startende leraar en naar de kennisbasis die dat handelen gevoed heeft, kortom: naar het waarom van het handelen. Het gaat er bovendien vanuit dat er niet één 'beste manier van handelen' is, maar dat er sprake is van een 'range of acceptable ways to teach'. Dat betekent dat een assessment altijd een dialogisch karakter moet hebben.

Binnen het Amsterdamse project Junior Leraar wordt een assessment ontwikkeld dat bedoeld is om de fase van startend leraarschap af te sluiten. In dat assessment kiezen starter en schoolleider (en

² Zie <http://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/pdfs-bijlagen-bij-publicaties/if-you-start-me-up---slotpublicatie-bsla-januari-2017.pdf>

³ Zie https://www.platformsamenoeliden.nl/wp-content/uploads/2017/10/180226-Publicatie_GoedeConditie_190x270_CMYK_LR.pdf

⁴ Zie <http://www.platformsamenoeliden.nl>.

eventueel bestuurder) een beperkte set van (zes tot acht) competenties die de school en de starter belangrijk vinden. Rond die set van competenties verzamelt de starter samen met zijn of haar coach bewijsmateriaal dat de bekwaamheid van de starter in de school zichtbaar maakt.

In een assessmentgesprek met twee onafhankelijke assessoren wordt dat besproken en verbonden met de identiteit en overtuigingen van de starter zelf.

Het assessment is niet gebaseerd op gestandaardiseerde observaties, situaties of producten, maar laat ruimte voor de eigen inbreng, en daarmee voor het eigenaarschap van de starter (die dus 'in control is'). Het assessment krijgt daarmee het karakter van een professionele dialoog. De kwaliteitsborging van het assessment ligt in de professionaliteit van de (getrainde) assessoren⁵.

⁵ Zie <http://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/az-lemmas/algemeen/etalage/junior-leraar/instrumentarium-junior-leraar/erkenning-en-beoordeling/erkenning-en-beoordelin.html>

Deel 4: Inbedding in de school: naar een lerende organisatie

In het laatste deel van het boek wordt de verbinding gemaakt tussen het begeleidingsprogramma en de schoolorganisatie als geheel.

Hoofdstuk 11 beschrijft hoe begeleiding van startende leraren ingebed moet zijn in het strategisch personeelsbeleid van de school. Dat maakt inductieprogramma's niet alleen een zaak van coaches, maar ook van bestuurders, HR-medewerkers, directeuren en teamleiders.

In hoofdstuk 12 wordt de lijn van professionele ontwikkeling doorgetrokken naar de periode ná de inductie. Daarbij gaat het om loopbaan- en ontwikkelpaden voor leraren binnen scholen, en om ondersteuning bij het ingroeien in nieuwe rollen die nieuwe competenties vragen.

Hoofdstuk 13 verbindt inductieprogramma's met een schoolbrede leercultuur. Hoofdstuk 14 ten slotte zoomt in op de rol van de schoolleider en biedt een terugblik op de verschillende hoofdstukken vanuit zijn perspectief.

Inductie als onderdeel van personeelsbeleid

In het voorgaande zijn belangrijke aandachtspunten voor het ontwerpen van goede begeleidingsprogramma's voor startende leraren genoemd. Die aandachtspunten hebben betrekking op

- de doelstellingen van begeleidingsprogramma's (het verlichten van de stress van startende leraren, het stimuleren van de professionele ontwikkeling van leraren ten behoeve van hun leerlingen, of het stimuleren van een lerende cultuur in scholen),
- de formulering van een duidelijk perspectief in termen van een volgend competentieniveau dat richtinggevend en inspirerend kan zijn voor verdere professionele ontwikkeling
- de gedachte dat een begeleidingsprogramma opgevat kan worden als een curriculum, gebaseerd op een visie op leren, heldere doelen en inhoud, daarbij aansluitende activiteiten en instrumenten, en een passende evaluatie van de ontwikkeling
- het gebruik van verschillende soorten leerbronnen (ervaring, collega's en theorie)
- het vinden van een balans tussen het concrete handelen, de onderliggende opvattingen en identiteit, en een kennisbasis die het handelen ondersteunt
- de mate waarin de startende leraar in dit proces 'in control' is.

Deze aandachtspunten laten zien dat een inductieprogramma niet op zich zelf kan staan, maar ingebed moet zijn in de structuur en cultuur van de school en het bestuur. Het vraagt verbindingen met de pedagogische visie van de school (en wat dit vraagt van leraren), met het strategisch personeelsbeleid in termen van competentieniveaus en beoordelingsprocedures die de school hanteert, de inzet en rol van coaches, collega's en leidinggevend, etc.

De ontwikkeling van goede begeleidingsprogramma's is daarom niet alleen een taak van een gepassioneerde coach, maar het vraagt een gezamenlijke inspanning van de schoolleider, P&O-ers en anderen binnen de school en het bestuur ten behoeve van startende leraren, leerlingen en een lerende cultuur.

Kwaliteitsborging van inductieprogramma's

Wanneer inductieprogramma's verbonden zijn met het strategisch HRM-beleid en de visie van de school, wordt het vanzelfsprekend dat ze opgenomen moeten worden in het systeem van kwaliteitszorg,

waarmee systematisch en cyclisch de kwaliteit van processen in de school geborgd wordt. De volgende aandachtspunten kunnen ondersteunen bij het systematisch en cyclisch borgen van de kwaliteit van die programma's.

- Een goede verbinding met de schoolvisie en met de schooldoelen. Startersbegeleiding is geen losstaande activiteit, maar ingekaderd in andere beleidsdoelen en processen. Kwaliteitsborging van begeleidingsprogramma's is dan geen aparte activiteit, maar onderdeel van een breder proces van kwaliteitsborging.
- De betrokkenheid van schoolleiders, HR-medewerkers en coaches bij de ontwikkeling van driejarige begeleidingsprogramma's kan het besef van het belang van goede begeleidingsprogramma's verbreden, waardoor meer mensen deelnemen aan het hele proces.
- Door het benadrukken van de verbinding tussen visie van de school, de doelen van het begeleidingsprogramma, de concrete begeleidingsactiviteiten en (formatieve en summatieve) evaluatie komt er meer aandacht voor de consistentie tussen die verschillende elementen.
- Uiteindelijk staat of valt de kwaliteit van inductieprogramma's met de kwaliteit en inzet van schoolleiders, HR-medewerkers, coaches, vakcollega's en de startende leraren zelf. Daarom is het belangrijk om binnen scholen aandacht te besteden aan de professionele kwaliteit van al die verschillende actoren, bijvoorbeeld door het aanbieden van scholing.

Wanneer de startersbegeleiding meer opgezet wordt vanuit een expliciete visie en ingebed wordt in de strategische ontwikkeling van de school, is deze makkelijker te integreren in het cyclische proces van kwaliteitszorg. Als inductieprogramma's deel uitmaken van de Plan-Do-Check-Act-cyclus wordt zichtbaar in welke mate zij bijdragen aan de competenties en het welbevinden van startende leraren, en aan de kwaliteit van het onderwijs. Dit helpt daar het gesprek over te voeren binnen het bestuur en in managementteams, en daarmee systematisch te werken aan verbetering van de kwaliteit van deze programma's.

Begeleiding van startende leraren binnen een lerende cultuur

Zo is een cultuur van collegiaal leren niet alleen een voorwaarde voor goede inductieprogramma's, maar kan omgekeerd het ontwikkelen en implementeren van deze programma's ook een katalysator zijn voor een lerende cultuur in de school. Het creëren van een lerende cultuur of een lerende organisatie in een school vraagt acties op drie terreinen:

- Een lerende cultuur: in een lerende cultuur willen leraren van en met elkaar leren. Er is sprake van een gezamenlijke zoektocht naar hoe het steeds beter kan. Leraren proberen gezamenlijk nieuwe aanpakken uit en durven te experimenteren. Zij ondersteunen elkaar daarin en steken door hun houding ook leerlingen aan.
- Leidinggevenden die medewerkers betrekken, faciliteren en stimuleren, die ruimte en verantwoordelijkheid geven, die verbinden en die een rolmodel zijn.
- Collectief leren: Het leren vindt plaats in teamverband. Er is sprake van een gezamenlijke ambitie en de werkprocessen en leerprocessen hebben een collectief karakter. De ontwikkel- en leerdoelen zijn gezamenlijk geformuleerd en de uitkomsten worden gedeeld met anderen. Leraren zijn gewend elkaar collegiaal feedback te geven en te ondersteunen.

Collectief leren binnen de school kan ondersteund worden door een aantal heel concrete activiteiten en interventies: leren van elkaar, collegiaal lesbezoek, teamonderwijs en lesson study.

- Leren van elkaar: Leraren hebben veel kennis, ervaring en inzichten in huis die in de dagelijkse hectiek van de schoolweek vaak nauwelijks beschikbaar is voor anderen. Door in de school structureel ruimte te maken voor het delen van expertise of leerervaringen, kunnen leraren elkaar meer benutten als bron van nieuwe ideeën en inzichten.
- Collegiaal lesbezoek: Leraren kunnen veel van elkaars praktijk leren door bij lessen mee te kijken. Het maakt daarbij wel veel uit of ze observeren om te oordelen of om te leren. In het eerste geval is het doel om iemand feedback te geven op zijn lesgeven, bijvoorbeeld aan de hand van bepaalde gedragscriteria, in het andere geval observeert de leraar omdat hij nieuwsgierig is hoe de ander het doet en daarvan wil leren. Belangrijk hierbij is om de lesbezoeken in een duidelijk kader te plaatsen, bijvoorbeeld gekoppeld aan een bepaalde innovatie of nieuwe aanpak.
- Onderwijs als teamactiviteit: Een belangrijke reden waarom er in scholen vaak weinig van elkaar geleerd wordt, is het isolement van veel leraren in hun dagelijkse werk. Dat isolement kan doorbroken worden als leraren gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van lessen. Op verschillende scholen wordt bewust tijd ingeruimd om samen lessen en lesmaterialen te ontwerpen en te ontwikkelen.
- Lesson study: Leraren hebben vaak maar weinig gelegenheid om specifiek met elkaar in gesprek te gaan over het precieze ontwerp van een les, over welke aanpak ze kiezen en over waarom die effectief zou zijn voor hun leerlingen. Lesson study is een uit Japan afkomstige methodiek die dat gesprek stimuleert. Het doel is om in een groep na te gaan wat een goed lesontwerp is, zodanig dat leerlingen met verschillende niveaus daar zoveel mogelijk van opsteken, en om dat vervolgens uit te proberen in de praktijk. Doordat leraren met elkaar in gesprek gaan over hun ideeën kan Lesson Study beschouwd worden als een krachtige vorm van collegiaal leren rond het leren van leerlingen.

De rol van de schoolleider

In het licht van het feit dat leraren de belangrijkste factor zijn in het leren van leerlingen, lijkt de opdracht voor schoolleiders helder: hun belangrijkste opdracht ligt in het ondersteunen, stimuleren en faciliteren van leraren. Als leraren de meest bepalende factor zijn in de kwaliteit van het onderwijs en in het leren van leerlingen, dan zouden schoolleiders een groot deel van hun tijd moeten besteden aan het stimuleren van de professionele kwaliteit van hun leraren. Dat maakt het organiseren van goede startersbegeleiding en het faciliteren en ondersteunen van verdere professionele ontwikkeling na afloop van de inductieperiode dus tot een kerntaak van schoolleiders.

Dat kan door culturen en structuren te creëren waarbinnen leraren de professionele dialoog kunnen aangaan, door leraren te stimuleren om initiatief en ondernemerschap te tonen enzovoort. Daarbij spelen vijf elementen een rol: mentale modellen, visie, curriculum, cultuur en structuur.

- Mentale modellen: Schoolleiders die systematisch aandacht willen besteden aan de startersbegeleiding binnen hun school, moeten zich bewust zijn van dominante mentale modellen ten aanzien van onderwijs, leraren en het leren van leraren; van hun eigen mentale

modellen; en van de wijze waarop die mentale modellen het beroep van leraren kleuren. Maar ze moeten ze ook ter discussie durven stellen binnen de school en het bestuur. Dat kan door ze te expliciteren, ze kritisch te bevragen en samen met anderen binnen de school op zoek te gaan naar alternatieve beelden. Vervolgens moeten de daaruit verkregen inzichten vertaald worden naar implicaties voor het onderwijs, de organisatie en het personeelsbeleid binnen de school.

- Visie: Die inzichten vertalen naar implicaties voor school, organisatie en personeelsbeleid kan niet zonder een heldere eigen visie van de school. Die visie heeft betrekking op de verwachtingen en eisen ten aanzien van leraren, op hoe leraren zich ontwikkelen en op hoe dat binnen de school gefaciliteerd kan worden. Die verschillende visie-elementen vormen de voedingsbodem voor het ontwikkelen van een samenhangend strategisch personeelsbeleid. De schoolleider heeft een sleutelrol in het ontwikkelen en expliciteren van die visie.
- Curriculum: De visie op het leren van leerlingen en op het leren van (startende) leraren moet vervolgens vertaald worden naar een goed en samenhangend curriculum voor het begeleidingsprogramma voor starters. Kernelementen daarin zijn de doelen voor het begeleidingsprogramma, de beoogde competenties, de activiteiten en instrumenten die daarbij ingezet worden, en de beoordeling en evaluatie.
- Cultuur: Een goed begeleidingsprogramma kan alleen duurzaam in een school geïmplementeerd worden als het aansluit bij de interne cultuur. Schoolleiders zijn bepalend voor zo'n cultuur. Zij moeten de focus op ontwikkeling, groei en verbetering uitdragen en belichamen. Door nieuwsgierigheid te stimuleren en te waarderen, door zelf kritisch-onderzoekend te handelen, door gebruik van literatuur vanzelfsprekend te vinden en dat ook van anderen te verwachten,, door ontwikkelstappen die mensen zetten ook zichtbaar te maken, te markeren en te vieren, en door zorg te dragen voor het eigenaarschap van (startende) leraren ten aanzien van hun eigen ontwikkeling. Zo kan een dergelijke cultuur doorwerken tot in de haarvaten van de organisatie.
- Structuur: Voor goede begeleidingsprogramma's en een lerende cultuur zijn er ook structuren nodig. Ook daarin speelt de schoolleider een sleutelrol. Daarbij gaat het om het inbedden van starterbegeleiding in het jaarrooster en in takenplaatjes van startende leraren, coaches en (vak)collega's, om het inbedden in het kwaliteitsbeleid van de school, om het verbinden van professionalisering met het reguliere werk van leraren, zodat professionalisering niet is iets dat los staat van het dagelijks werk, en om het betrekken van zoveel mogelijk actoren binnen de school zodat de begeleiding van starters als een gezamenlijke verantwoordelijkheid gevoeld wordt.

De schoolleider als rolmodel

Hierboven is aangegeven welke sleutelrol de schoolleider speelt in het creëren van condities voor startende leraren om zich te ontwikkelen binnen de school en in het realiseren van een leercultuur. Schoolleiders zijn daarbij zelf rolmodellen, zowel ten aanzien van de beoogde cultuur als in de wijze waarop ze hun eigen leren benaderen en bespreekbaar maken: de lerende cultuur die ze willen versterken binnen de school moeten ze zelf voorleven. Een nieuwsgierige houding, het gebruiken van theorie, systematische reflectie, het benutten van collegiale feedback, de wil om het elke dag weer beter te doen en de gretigheid om daarin van collega's binnen en buiten de school te leren, moeten leraren kunnen aflezen aan het dagelijks handelen van schoolleiders.

Schoolleiders zijn tenslotte ook op een andere manier rolmodel. Ook het schoolleiderschap is een rol waarin mensen kunnen en moeten groeien. Ook voor beginnende schoolleiders geldt dat zij nieuwe

rollen op zich nemen, nieuwe kwaliteiten moeten ontwikkelen en inzetten, zich onzeker kunnen voelen, routines moeten opbouwen en zich telkens moeten afvragen hoe ze het beter kunnen doen. De ondersteuning van schoolleiders in die ontwikkeling van beginner naar expert vraagt van besturen dus ook aandacht voor de begeleiding van startende schoolleiders.

Bronnen

Europese Commissie (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussels: Cluster Teachers and Trainers, European Commission.

Koffeman, A. (2015). Professioneel leren: over grenzen. *Van 12 tot 18*, 25(1), 18-20

Sanders, P.F., & Roelofs, E.C. (2002). *Beoordeling van docentcompetenties. Paper voor de VOR themaconferentie 2002*.

Van der Grift, W.J.C.M. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Heerlen: Open Universiteit.

Marco Snoek is lector Leren & Innoveren aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Hij is tevens projectleider van het project Junior Leraar dat samen met schoolbesturen in het primair en voortgezet onderwijs in Amsterdam werkt aan de ontwikkeling van begeleidingsprogramma's en begeleidingsinstrumenten voor startende leraren.