

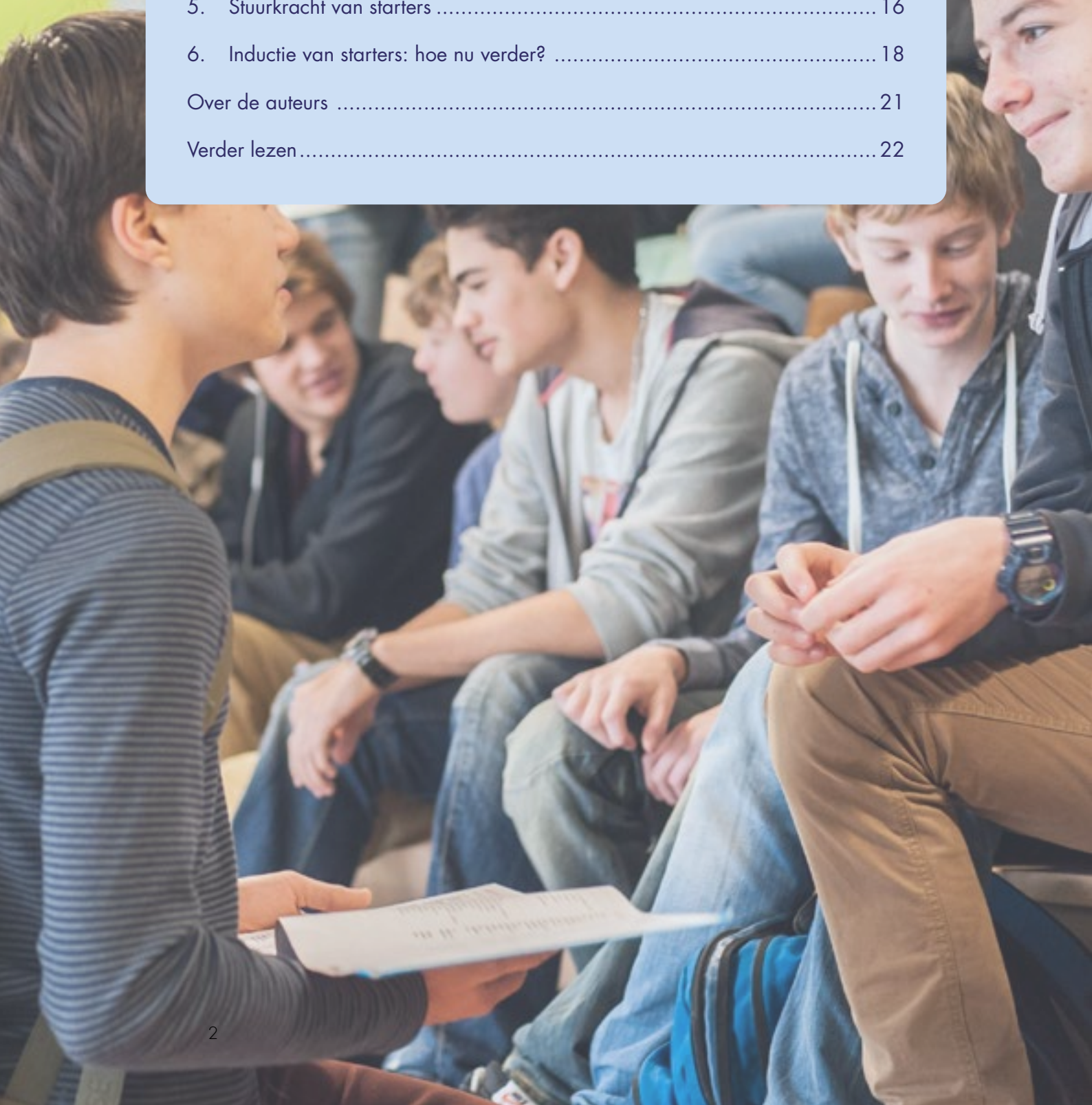
DE WAARDE VAN **STARTENDE** **LERAREN** VOOR SCHOLEN



KATERN INDUCTIE
STARTENDE LERAREN

INHOUDSOPGAVE

1. Goede inductie van starters: urgenter dan ooit.....	3
2. Oog voor de waarde van starters op scholen	6
3. Het innovatief professioneel potentieel van starters	10
4. Identiteitsontwikkeling van starters en scholen: 'crisis' om van te leren.....	13
5. Stuurkracht van starters	16
6. Inductie van starters: hoe nu verder?	18
Over de auteurs	21
Verder lezen	22



1. GOEDE INDUCTIE VAN STARTERS: URGENTER DAN OOI

Door: Harmen Schaap

Inductie van startende leraren¹ is urgenter dan ooit, zeker omdat uitvalpercentages in verschillende onderwijssectoren onverminderd hoog blijven.² Het is ook niet voor niets dat er recentelijk Kamervragen gesteld zijn aan de minister. Het landelijke project en onderzoek (Begeleiding van Startende Leraren, BSL³) naar de effectiviteit van inductieprogramma's is afgerond.⁴ Tevens zijn er in verschillende regio's in de partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen deelonderzoeken verricht.

Het belang van goede inductie van starters wordt ook benadrukt in de context van het lerarentekort en het samen opleiden, onderzoeken en ontwikkelen (denk aan doorlopende leerlijnen). De resultaten van de onderzoeken zijn veelbelovend, maar tegelijkertijd blijkt uit diverse verkennende gesprekken met scholen (bijvoorbeeld in de context van samen opleiden) dat inductieprogramma's organisatorisch nog in de kinderschoenen staan en dat er soms ook sprake is van handelingsverlegenheid in hoe dergelijke onderzoeksresultaten te vertalen naar de eigen inductiepraktijk.

Wellicht is het een kwestie van tijd, maar tegelijkertijd ontstaan goede inductieprogramma's niet vanzelf. In onze ervaring is het organiseren van goede inductieprogramma's een complexe aangelegenheid, waarbij er bijvoorbeeld een beroep wordt gedaan op verschillende schoolspecifieke structurele en culturele kenmerken. Echter, de complexiteit van het organiseren van goede inductieprogramma's zit ook in de veelzijdigheid van het leerproces van starters. Met onderstaande casus willen we deze complexiteit van inductie en begeleiding van starters illustreren. Deze casus is gebaseerd op verhalen van starters uit onderzoek naar hun professionele identiteitsspanningen.⁵ We zullen in de volgende hoofdstukken hiernaar verwijzen.

DE CASUS VAN STARTER PATRICIA

De casus beschrijft het verhaal van Patricia⁶, die nu één jaar werkt als eerstegraads leraar Nederlands op een middelgrote havo-vwo school in het midden van Nederland. Ze heeft na haar eerste aanstelling voor één jaar nogmaals een tijdelijke aanstelling voor één schooljaar gekregen, omdat ze in dat schooljaar een directe collega vervangt. Ze geeft les aan havo 3/4 en aan vwo 4, wat neerkomt op 20 lesuren per week.

1. In het vervolg: starters.
2. Kennisrotonde (2019).
3. Zie www.begeleidingstartendeleraren.nl
4. Helms-Lorenz et al (2020).
5. Van der Wal et al. (2019).
6. Patricia (pseudoniem) is een starter die deelnam aan het onderzoek naar professionele identiteitsspanningen van starters (zie Van der Wal et al., 2019). De citaten zijn geselecteerd uit dit onderzoek en op sommige aspecten bewerkt voor geschiktheid van deze publicatie.

Patricia moest het eerste jaar wennen aan het reilen en zeilen binnen de school. Nu voelt ze meer ruimte voor bijvoorbeeld het experimenteren met nieuwe werkvormen. Hierover zegt ze: *“Vernieuwing in het onderwijs is vaak onderwerp van gesprek, ik vind het belangrijk om te kunnen experimenteren. Dat is ook iets dat ik vanuit mijn lerarenopleiding heb meegekregen, maar dan wel steeds vanuit een eigen onderwijsvisie. Binnen de school is een werkgroep opgericht die zich bezighoudt met vernieuwing, ik neem ook deel aan deze werkgroep. Voor het komend schooljaar worden plannen gemaakt om in pilotvorm leerlingen meer keuzevrijheid en verantwoordelijkheid te geven in hun leerproces. Er wordt nog veel gesproken over hoe. In verband met roosters en ook het programma voor toetsing en afsluiting (PTA) zijn er veel bezwaren, maar er komt in elk geval ruimte om andere vormen van onderwijs uit te proberen en te ontwikkelen. Ik zet me graag in om leerlingen hun individuele leerroute te laten beïnvloeden, zodat zij gemotiveerder kunnen leren. Ik vind het namelijk interessant en heb er ook wel ideeën bij, want in mijn opleiding heb ik er een extra keuzevak over gevolgd. Mijn eindopdracht ging ook over het stimuleren van zelfverantwoordelijkheid. De eerste reactie op school was echter dat ik me daar nog maar niet mee bezig moest houden.*

Ik merk dat secties enorm verschillen in hoe ze aankijken tegen de schoolvisie en hoe ze hiermee omgaan. Onze sectie is gelukkig redelijk vooruitstrevend. Ik heb later een keertje gesproken met de voorzitter van de vaksectie Nederlands over individuele leerroutes. Zij legde me uit welke oplossingen er bedacht zijn in de vaksectie voor ons vak. De sectie heeft namelijk besloten niet te wachten tot de directie de onderwijsvisie weet uit te leggen, maar gewoon zelf te bedenken hoe we het gaan doen. Toen ik dat eenmaal door had, maakte ik me over aansluiting op de schoolvisie niet meer zo druk; ik doe het gewoon zoals de sectie het wil. In mijn sectie is er ook wel belangstelling voor mijn ideeën en ze zijn vooral benieuwd welke werkvormen ik daarbij toepas. En ik kan ook goed praten met de teamleider, die me ook veel vertelt over hoe het gaat in de school, ook achter de schermen”.

In haar verhaal blikt Patricia terug op haar ontwikkeling als leraar. Ze merkt op dat ze op een andere manier is gaan lesgeven: *“Toen ik net begon met lesgeven was ik onzeker over hoe streng ik moest zijn. Ik wilde niet alleen maar politieagent spelen. Ik kreeg het idee dat ik veel bij te leren had, en dat er een beeld was dat je pas echt leraar wordt in de praktijk, na de lerarenopleiding. Nu heb ik mij ontwikkeld als een leraar die niet snel boos wordt. Leerlingen weten wel dat ik grenzen stel. Ik ga graag in gesprek met de leerlingen over de dingen die ze bezighoudt, en dat is lang niet altijd het onderwijs. Dat sluit aan bij de werkvormen die de autonomie van leerlingen ondersteunen, waar ik al een beetje mee heb geëxperimenteerd met steun vanuit mijn sectie. Dat leerlingen hun verhaal over thuissituatie, vriendjes en ruzies bij mij komen vertellen, vind ik eervol. Ik ben blij dat ik dit jaar meer tijd heb gehad om contact te maken met leerlingen en hoop dat ik dit in het komende schooljaar verder kan uitbouwen. Ik haal veel plezier uit mijn werk als leraar door het contact met de leerlingen.”*

Over haar aanstelling zegt Patricia: *“De omvang en mate van mijn aanstelling blijft erg lang onzeker. Ook weet ik niet of er een vaste aanstelling inzigt. Ik heb wel aangegeven wat ik wil en er wordt aangegeven dat er rekening mee wordt gehouden, maar de omvang blijft steeds variëren. De afdelingsleider heeft heel veel invloed en spiegelt uren voor die vervolgens in sectieplaatjes niet blijken te kloppen. Ook andere collega's ervaren dit wispelturige beleid en krijgen tijdelijke aanstellingen terwijl vast was beloofd... Ik krijg door gesprekken met mijn teamleider meer inzicht in het beleid van de school en hoe complex dit soms is. Ik ben er veel mee bezig en dat komt mijn werkzaamheden als leraar niet altijd ten goede.”*

Het verhaal van Patricia laat zien dat er veel op starters afkomt. Niet alleen krijgen zij te maken met verschillende klassen en leerlingen, maar ook met collega's, ouders, teamleiders en bestaande structuren als lesmethodes, PTA's en onderwijsvisies. Patricia is betrokken bij zowel leerlingen als bij de school, maar is ook onzeker over haar aanstelling en zoekende naar wie ze is en wil worden als leraar. In deze casus wordt ook het belang aangetoond van anderen (en daarmee de professionele dialoog). Niet alleen haar directe collega's zijn belangrijk, maar ook haar sectie- en teamleider.

LEESWIJZER

In dit katern gaan we uit van een positief, ontwikkelingsgericht perspectief op inductie van starters. We beginnen met de introductie van het waardelingsperspectief als een belangrijke aanvulling op het tekortkomingsperspectief dat domineert in het denken over de inductie van starters. In de bijdragen daarna komen achtereenvolgens het innovatief professioneel potentieel, de professionele identiteit en stuurkracht van starters aan bod, waarbij steeds wordt ingegaan op de bredere werkomgeving (denk naast inductieprogramma's aan de vaksectie, de rol van schoolleiders, de visie op leren) in scholen en op de impact van deze werkomgeving op de ontwikkeling van starters.



2. OOG VOOR DE WAARDE VAN STARTERS OP SCHOLEN

Door: Femke Geijssel, Virginie März en Julia van Leeuwen

We zijn gewend aan het idee dat startende leraren nog veel moeten leren. Andersom is het ook zo dat schoolorganisaties en leraren veel van hun startende collega's kunnen leren. Met deze bijdrage willen we toelichten dat een *waarderingperspectief* van belang is ter aanvulling op het (traditionele) inductieperspectief waarin de tekortkomingen van starters centraal staan. De inrichting van de school als werkomgeving is hierbij cruciaal. We willen bestuurders en schoolleiders aanzetten tot nadenken over de werkomgeving van de startende leraar en de functie die inductie daarin kan vervullen.

AANDACHT VOOR ONTWIKKELING VAN MESO-COMPETENTIES BIJ STARTERS

Leraren zijn samen verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs en curriculum-ontwikkeling en vormen daartoe met elkaar de organisatie. Dit maakt vanaf dag één deel uit van de kerntaak van een leraar. Een startende leraar heeft dus niet alleen te maken met taken als instructie of klassenmanagement, maar maakt ook deel uit van een vaksectie en een team, werkt samen met allerlei verschillende collega's, maakt zich de schoolcultuur eigen, et cetera. We spreken hier over de zogenaamde 'meso-competentie'⁷. Dit komt veelal niet of nauwelijks aan bod in de initiële opleidingsperiode en maakt mede daarom deel uit van de uitdagingen waar beginnende leraren voor staan.⁸ Starters hebben behoefte aan adequate begeleiding, waarin zowel het functioneren in de klas als deel uitmaken van de schoolpraktijk centraal staan.

In de inleiding lezen we hoe Patricia leert omgaan met de schoolpraktijk. Zij zoekt duidelijkheid over de aanpak van deze school maar de schoolvisie is nog te weinig concreet. Haar sectie heeft zich verantwoordelijk gevoeld om zelf duidelijkheid te creëren. Patricia leert zo hoe deze schoolorganisatie werkt.

AANVANGSBEGELEIDING: VAN TEKORTKOMINGEN NAAR WAARDERING

Aanvangsbegeleiding en inductie kunnen helpen om starters te laten landen in de praktijk en starters te leren omgaan met de onherroepelijke spanningsvelden die zich in die praktijk voordoen. Dit is belangrijk om de snelle uitstroom van starters een halt toe te roepen.⁹ Inductieprogramma's kunnen echter verschillen in de manier waarop starters begeleid worden. De inhoud en werkvormen ervan worden medebepaald door hoe inrichters van deze programma's naar starters kijken. Grofweg kunnen we onderscheid maken tussen een tekortkomingsperspectief en een waarderingperspectief.

7. März, Geijssel en Gaikhorst (2020); März, Gaikhorst, Geijssel en Van Nieuwenhoven (2020); Tang, Wong en Cheng (2016).

8. Gaikhorst (2014); Kelchtermans (2018); März en Kelchtermans (2020).

9. De Vos, De Wilde en Beusaert (2018); Helms-Lorenz et al. (2020).

TEKORTKOMINGSPERSPECTIEF

FOCUS OP DE KLASPRAKTIJK EN EENRICHTINGSVERKEER

Traditioneel worden starters gezien als nieuwe collega's die nog veel moeten leren. In de internationale literatuur noemt men dit het 'deficit'-perspectief¹⁰. In dit perspectief ligt de focus op wat starters nog allemaal tekortkomen. Begeleiding en ondersteuning is dan gericht op het zo snel mogelijk verhelpen van deze tekortkomingen, zodat de beginnende leraar een goede professionele routine kan opbouwen en de leerlingen goed onderwijs krijgen. Vaak vindt deze begeleiding plaats via coaching door een meer ervaren collegeleraar. Daarnaast ligt de focus op 'enculturatie': de starter moet ingroeien en zich aan- en inpassen in de cultuur van de school. In zowel de begeleiding als de enculturatie overheerst de richting van informatie naar de starter toe. Er is een neiging tot focus op de lespraktijk; met soms letterlijk advies aan starters om zich voorlopig daartoe te beperken.

Een dergelijke focus op het tekortkomingsperspectief in het ontwerp van inductietrajecten kan een aantal neveneffecten met zich meebrengen: (1) De starter focust zelf alleen op wat er nog niet goed genoeg gaat, verliest initiële bevologenheid, en loopt daarmee risico op demotivatie of burn-out; (2) De starter kiest voor onderwijsvormen die makkelijker eigen te maken zijn, bijvoorbeeld omdat collega's dat adviseren, en kiest dus met name voor de 'basics' en daarmee voor efficiëntie in plaats van vernieuwing of creativiteit; (3) Het tekortkomingsperspectief heeft weerslag op de bredere professionele cultuur van de school: het is ongebruikelijk veel aandacht te besteden aan de ideeën van starters en/of er bestaat een angst tot het overbelasten van starters.

Inductieprogramma's die vertrekken vanuit het tekortkomingsperspectief zijn te weinig gericht op de bredere invloed van starters buiten het klaslokaal en het ontwikkelen van de meso-competentie van de starter. Starters zijn daardoor voorzichtig met hun inbreng en durven minder goed te uiten hoe zij tegen zaken aankijken. Hierdoor wordt hun integratie in de schoolpraktijk bemoeilijkt en gaat er een potentieel aan vernieuwende en frisse inzichten voor de schoolorganisatie verloren.¹¹

In de inleiding lezen we hoe Patricia het accepteert dat de schoolvisie niet helder is en zich er vervolgens ook weinig meer van aantrekt. Een gemiste kans?

WAARDERINGSPERSPECTIEF

HET BELANG VAN WEDERKERIGHEID EN DEEL GAAN UITMAKEN VAN DE SCHOOLORGANISATIE

Recente studies benadrukken dat het van belang is om de startende leraar ook te zien vanuit zijn/haar potentieel toegevoegde waarde. Voor de eigen school én in algemene zin voor de onderwijssector. In de internationale literatuur rond aanvangsbegeleiding wordt gesproken van een 'resource'-perspectief¹².

Starters kunnen de school verrijken met hun frisse blik, met nog verse theoretische kaders uit de opleiding en mogelijk ook met nieuwe kennis en inspiratie op gebied van onderwijs en vakdidactiek. Hun aanvangsenthusiasme is aanstekelijk. Hun leergierigheid stimuleert tot gesprek en samenwerking. Hun aanwezigheid en inbreng biedt een mooi aanknopingspunt voor het (continue door-) ontwikkelen van de professionele cultuur in een school. Er zijn talloze voorbeelden van meer

10. Kelchtermans (2018); März en Kelchtermans (2020); Ulvik en Langørgen (2012); Vähäsantanen (2015).

11. Fox & Wilson (2008); Helms-Lorenz, Slof, & Van de Grift (2013).

12. Kelchtermans (2017; 2018); Ulvik en Langørgen (2012).

ervaren docenten die in de samenwerking of begeleiding met startende nieuwe collega's nieuwe inspiratie en energie vinden. Het gaat hier om een wederkerige interactie in plaats van eenrichtingsverkeer.

Niet alleen de schoolorganisatie heeft er baat bij. Het erkennen van en een beroep doen op de expertise van starters zal bijdragen aan het zelfvertrouwen en de motivatie van starters en aan de ontwikkeling van de meso-competentie; wat van belang is om hen in het beroep te kunnen laten ingroeien.¹³ Wanneer het waarderingsperspectief overheerst in de professionele cultuur van de school, zou dat starters helpen om een actieve rol in de bredere schoolcontext te vervullen en daarbij balans te vinden met de benodigde professionele ontwikkeling in de lespraktijk. Starters nemen hierbij uiteraard ook voorbeeld aan hun collega's. De kennismaking met de meso-competentie via collega's werkt socialiserend¹⁴: de startende leraar krijgt door de houding van collega's een indruk van het reilen en zeilen in een school en de wijze waarop collega's met elkaar omgaan.

In de inleiding lezen we bijvoorbeeld hoe Patricia werkvormen uitprobeert en daarmee ook haar leraarschap verbetert; werkvormen die aansluiten bij de ontwikkeling van de onderwijsvisie op schoolniveau.

PROFESSIONELE CULTUUR IN DE SCHOOL

In het landelijke BSL-project is duidelijk geworden dat inductieprogramma's, onder bepaalde omstandigheden, effectief zijn in het behouden van starters voor het onderwijs.¹⁵ We kunnen niet genoeg benadrukken hoe belangrijk het is dat scholen een dergelijk programma beschikbaar hebben. Voor schoolleiders en bestuurders is het evenwel van belang te beseffen dat het waarderen van starters veel vraagt van verschillende actoren in de school. Vanuit een waarderingsperspectief is een goede inductie een collectieve verantwoordelijkheid van alle schoolactoren:

- een coach om voorbeeld aan te nemen;
- een collega om samen lessen mee voor te bereiden;
- een teamleider die begrip heeft voor de fase van jouw professionele ontwikkeling en samen met jou accenten legt;
- een vaksectievoorzitter die toelicht hoe het formele en informele vakcurriculum in elkaar steekt op deze school.

Het gaat om de inductie én om de context waarmee de inductie wordt omkleed, zoals het teamleiderschap, de subcultuur in de vaksectie en het 'human resources'-beleid. Het is van belang dat een startende leraar zich geïnspireerd voelt door de prettige, ondersteunende en boeiende werkomgeving, én dat deze werkomgeving ook openstaat voor de inbreng van de starter en een wederkerige relatie faciliteert. De professionele cultuur in de school en de wijze waarop daar door de schoolleiding het voortouw in wordt genomen, doet er dus toe.

13. Baker-Doyle (2011); Bjorklund, Daly, Ambrose en Van Es (2020); Friedman en Kass (2002).

14. Leeferink (2016).

15. Helms-Lorenz et al. (2020).



KORTOM

Het waarderingsperspectief ter aanvulling van het tekortkomingsperspectief biedt belangrijke aanknopingspunten om de inductie van starters te verbeteren. Het gaat om een minder eenzijdige nadruk op de tekortkomingen, met aandacht voor wederkerigheid. Maar ook om de starter te laten ervaren dat de schoolorganisatie een inspirerende werkomgeving is met een professionele cultuur waar ook de starters onderdeel van uitmaken. Hierdoor wordt de focus op het functioneren in het klaslokaal aangevuld met het functioneren en de bijdrage van starters buiten het klaslokaal en krijgt de meso-competentie de ruimte om zich te ontwikkelen.

Oog voor de waarde van starters vraagt meer dan het organiseren van een inductieprogramma.

De communicatie met startende leraren is geen éénrichtingsverkeer waarin meer ervaren leraren advies geven aan hun beginnende collega's, maar is wederkerig waardoor starters ook hun expertise kunnen delen met collega's¹⁶. Of het nu om een inductieprogramma gaat of om een functioneringsgesprek, een werkoverleg of een wandelgangsgesprek: interesse in het perspectief, de inbreng en expertise van de startende leraren is nodig, aangezien dit de verbinding van de starter met de lespraktijk, de schoolorganisatie en de schoolontwikkeling ten goede komt.

In de volgende hoofdstukken van dit katern werken we dit waarderingsperspectief verder uit door in te gaan op het innovatief potentieel van starters, de ontwikkeling van hun professionele identiteit en stuurkracht.

16. Fox en Wilson (2008); Ingersoll (2001); Ingersoll en Strong (2011).

3. HET INNOVATIEF PROFESSIONEEL POTENTIEEL VAN STARTERS

Door: Julia van Leeuwen

Scholen in het voortgezet onderwijs zoeken naar manieren om de waarde van starters te kunnen benutten. Tegelijkertijd zoeken ook starters naar manieren om zich te positioneren in de school en om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. In het onderzoek van de Noorse onderzoekers Ulvik en Langørgen¹⁷ geven starters en hun mentoren aan dat starters hun collega's positief kunnen beïnvloeden omdat ze nieuwe kennis meebrengen, nieuwe ideeën hebben en de manier waarop ze dat wat gezien wordt als 'zo doen we dat hier' in de school kritisch bevragen.

TWEEDE STAP

Ondanks dit positieve beeld van de mogelijke bijdrage van starters aan onderwijsverandering en onderwijsvernieuwing, worden starters in hun scholen niet vaak gezien als volwaardige professionals en wordt hun expertise weinig benut in de organisatie. Bijvoorbeeld omdat er geen structuur bestaat om intensief samen te werken en ideeën of expertise uit te wisselen.¹⁸ De aanwezige expertise in scholen wordt daardoor niet of nauwelijks structureel aangesproken. Daarnaast gaat deze expertise verloren als starters voortijdig het beroep verlaten. De uitstroom uit het beroep onder starters is met name in het eerste jaar van hun carrière relatief hoog en heeft onder andere te maken met een gebrek aan doorstroommogelijkheden, onduidelijke verwachtingen en het ontbreken van duidelijke communicatie in de school.¹⁹

We hebben in de inleiding van dit katern de stelling geponeerd dat het erkennen van de waarde of 'resources' van starters een eerste stap is die scholen kunnen zetten om het potentieel van starters te behouden. Een tweede stap is deze ook te benutten, in de klas, de sectie en de school. Voordat deze tweede stap gezet kan worden, is het noodzakelijk om te begrijpen hoe starters zich ontwikkelen gedurende de inductiefase en wat bijvoorbeeld noodzakelijke randvoorwaarden zijn om hun potentieel te benutten. Dit kan ook informatie opleveren om de begeleiding van starters beter af te stemmen op de starters én op de scholen.

INNOVATIEF PROFESSIONEEL POTENTIEEL

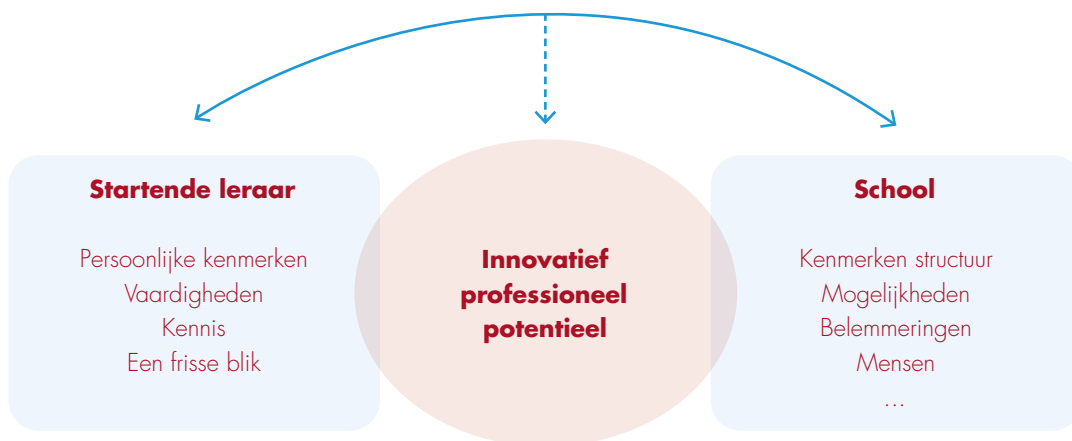
In het onderzoek naar startende leraren dat de Radboud Docenten Academie de komende jaren uitvoert, wordt in kaart gebracht welk potentieel ontstaat door de aanwezigheid van de starter in de school, en hoe dat potentieel tot uiting komt en zich ontwikkelt.²⁰ We hebben dit potentieel het innovatief professioneel potentieel genoemd. Innovatief, omdat het kan leiden tot verandering of vernieuwing – variërend van kleine tot grote veranderingen. Professioneel, omdat het gericht is op de professionele context in de school. Potentieel, omdat het iets is dat mogelijk tot uiting komt en ontwikkelt als de starter de schoolorganisatie betreedt. We gebruiken hiervoor het model in afbeelding 1.

17. Zie Ulvik en Langørgen (2012).

18. Zie Ulvik en Langørgen (2012).

19. Zie Den Brok et al., 2017; Noordzij en Van De Grift (2020).

20. Zie ook Van Leeuwen et al. (2019).



Afbeelding 1: Model innovatief professioneel potentieel.²⁰

In het model is innovatief professioneel potentieel een proces dat ontstaat door de interactie tussen de starter en de school. De starter brengt bepaalde dingen zoals kennis en ervaring met zich mee de school in, maar komt ook in een school terecht die bijvoorbeeld al een bestaande structuur en cultuur heeft. Het innovatief professioneel potentieel bevindt zich daarom in de interactie tussen de starter en de school. Meer concrete vragen die het belang van deze interactie duidelijk maken zijn: wordt er door de school gebruik gemaakt van de vaardigheden en kennis, of van de ‘frisse blik’ van starters? Zien starters zelf mogelijkheden in de school om iets bij te kunnen dragen aan het onderwijs vanuit deze frisse blik? Biedt de school hier actief de ruimte voor? Vragen collega’s in de school de leraar iets bij te dragen op basis van zijn of haar expertise?

ERVARINGEN STARTERS

We hebben eerstegraads opgeleide starters het model van innovatief professioneel potentieel (Afbeelding 1) voorgelegd en gevraagd naar ervaringen die zij hebben gehad in de context van het innovatief professioneel potentieel. De ervaringen die zij beschrijven hebben meestal betrekking op eigen initiatieven of ideeën waar wel of geen ruimte voor was óf op activiteiten waar ze door collega’s bij betrokken werden (onder andere lesmateriaal ontwikkelen, deelname aan een commissie toetsing, excursies organiseren). Hoe het innovatief professioneel potentieel van een starter tot uiting komt in de interactie tussen de starter en de school wordt getoond in de casus van starter Anne.

Anne ziet zichzelf als een leraar met sterke aandacht voor de leerling. Daarom begint ze in het eerste jaar als leraar ook al met het mentoraat. De eerste jaren in de praktijk voelt ze zich wel onzeker over haar lesgeven. Tijdens vergaderingen vindt ze het lastig om zich uit te spreken, en houdt ze zich liever wat op de achtergrond. Van haar teamleider en sectiegenoten krijgt ze wel positieve feedback over haar functioneren en inbreng. Dit geeft haar teamleider ook terug in een functioneringsgesprek aan het begin van het vierde jaar dat ze lesgeeft. Tijdens dit gesprek wordt ze door haar teamleider aangemoedigd om zich meer uit te spreken, omdat ze op die manier een waardevolle bijdrage kan leveren voor leerlingen. Dit leidt ertoe dat ze zich dat jaar aanmeldt om een leerlab te gaan leiden, dat zich richt op de coaching van leerlingen.

De casus van Anne laat zien dat het functioneringsgesprek met haar teamleider aan het begin van haar vierde jaar voor de klas een betekenisvolle ervaring is geweest in de context van het innovatief professioneel potentieel. De andere verhalen van starters in ons onderzoek wijzen daarnaast in deze richting: voor het benutten van innovatief professioneel potentieel is het van belang om de visie op

onderwijs en de basisstructuur van de onderwijsactiviteiten duidelijk te formuleren en uit te dragen. Dit kan óf gerealiseerd worden binnen een school óf binnen de vaksectie. Duidelijke afspraken kunnen de starter houvast bieden in zijn reguliere onderwijstaken, waardoor tegelijkertijd meer ruimte ontstaat voor ontplooiing op andere gebieden, zoals binnen de vaksectie samen (ver)nieuw(end) lesmateriaal ontwikkelen. Naast visie en een basisstructuur is het van belang om actief ruimte in de vorm van tijd te bieden voor initiatieven die worden ingebracht door starters en voor de doorontwikkeling en vernieuwing van het onderwijsprogramma – bijvoorbeeld door onderwijsvrije ontwikkelmiddagen met de vaksectie te faciliteren. Hierbij geven starters in ons onderzoek aan dat ze zich serieus genomen willen voelen door collega's en de schoolleiding, door erkenning (waardering) en door het benutten van hun potentieel in de school (bijvoorbeeld door een koppeling aan schoolontwikkeling).

Voor het benutten van innovatief professioneel potentieel is het van belang om de visie op onderwijs en de basisstructuur van de onderwijsactiviteiten duidelijk te formuleren en uit te dragen.



4. IDENTITEITSONTWIKKELING VAN STARTERS EN SCHOLEN: 'CRISIS' OM VAN TE LEREN

Door: Paulien Meijer

Er is een interessante parallel tussen het leerproces dat starters doormaken en het proces dat scholen doormaken als zij onder druk staan. Deze parallel laat zich goed duiden met de term 'crisis'. Waar starters te maken hebben met bijvoorbeeld spanningen over welke rol ze hebben als leraar (zie bijvoorbeeld de casus van Patricia in de inleiding), waar hun verantwoordelijkheden liggen en wat de grenzen zijn van de werk-privé verhouding, worden scholen momenteel geconfronteerd met een pandemie, en worden sommige hard getroffen door een lerarentekort, een krimp in het aantal leerlingen of een negatief inspectierapport.

In een dergelijke crisis, zowel op het niveau van de starter als op het niveau van de school, dienen zich gevaren aan, maar ook kansen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat er geleerd wordt van een crisis? Een beter begrip van het "ontwikkelen tijdens crisis" kan hiervoor de basis vormen en biedt handvatten voor zowel de begeleiding van starters, als de begeleiding van een ontwikkelproces binnen de school.

Er is een interessante parallel tussen het leerproces dat starters doormaken en het proces dat scholen doormaken als zij onder druk staan. Deze parallel laat zich goed duiden met de term 'crisis'.

TRANSFORMATIVE LEARNING AND IDENTITY

In zijn boek "transformative learning and identity" beschrijft Illeris²¹ hoe een crisis nodig is voor de ontwikkeling van een professionele identiteit, en dus onlosmakelijk verbonden is met het leerproces dat daartoe leidt. Voor identiteitsontwikkeling is het opdoen van kennis en vaardigheden van groot belang, maar het gaat verder: er is een transformatie nodig, inclusief het ontwikkelen van een nieuw beeld van jezelf, in dit geval als leraar. Wat gebeurt er met een starter tijdens een crisis?

Verskillende studies rapporteren een diep gevoel van tekortschieten op alle fronten, niet alleen in het beroep, maar vaak ook daarbuiten, omdat relaties met anderen, zoals de partner, kinderen en vrienden onder druk staan²². Lang is geprobeerd alle ballen in de lucht te houden, maar opeens is er een gebeurtenis waardoor dat niet langer lukt. Deze gebeurtenis kan klein zijn, bijvoorbeeld:

- een opmerking van een ouder ("de start is best pittig voor je he?");
- geen enkele leerling heeft de moeite genomen het huiswerk te maken (terwijl jij tot in de late uurtjes aan een prachtige les hebt gewerkt);
- een vriend merkt op dat de vriendschap aan het verwateren is (omdat jij iedere avond aan het nakijken of voorbereiden bent).

21. Zie Illeris (2014).

22. Zie o.a. Van der Wal et al. (2019).



Je werkt zo hard, waar doe je het eigenlijk voor? Dit is de belangrijkste vraag om in een crisis te stellen. Het blijkt dat een antwoord op deze vraag eigenlijk alleen goed te formuleren is op het moment dat alle negatieve gevoelens de overhand lijken te hebben. De negatieve gevolgen zijn zo groot, wat maakt dat je het dan toch volhoudt? Dat je er toch voor wilt gaan? Een antwoord op deze vraag is de basis voor wat in de literatuur “rejuvenation” wordt genoemd, wat zich laat vertalen als ‘zichzelf of jezelf opnieuw uitvinden’. Het kan niet anders dan dat reflectie hierbij een belangrijke rol speelt. Het antwoord op één van de kernvragen bij reflectie (wat wil ik en wat is mijn doel?) kent daarbij een wezenlijk ander antwoord dan vóór een crisis, op het moment dat de wanhoop van “waar doe ik het allemaal voor” nog niet diep is gevoeld.

TRANSFORMATIEF PROCES

Een crisis in de eerste jaren als leraar hoeft dus niet problematisch te zijn. Integendeel, het biedt de kans om diep na te denken over de vraag wat je aan het leraarschap bindt. De leerlingen? Het vak? Leerlingen zien groeien? Dit geeft richting aan de invulling van je werk, omdat je beter in staat bent om te benoemen wat je wilt en, minstens zo belangrijk, wat je niet wilt, en wat je minder belangrijk vindt. Dit geeft direct handvatten om je over sommige dingen minder druk te maken, en om te schrappen in het curriculum of in je agenda. Hierdoor lukt het beter om je als leraar te ontwikkelen op een manier die bij jou past, en de leraar te worden die je wilt zijn, wat “redefining oneself as a teacher” wordt genoemd. Hierbij is dan ook aandacht voor andere rollen die je hebt in het leven (als bijvoorbeeld ouder, partner), en waarbij deze nieuwe rol zich toe heeft te verhouden. Dit transformatieve proces wordt in literatuur op meerdere manieren omschreven²³, met als kern: zonder crisis geen groei. In een dergelijke periode is allereerst rust en ruimte noodzakelijk: zorg voor jezelf en ga bijvoorbeeld een weekend wandelen. Daarnaast blijkt het erg belangrijk om de dialoog aan te gaan met mensen die belangrijk voor je zijn en die zorg voor je hebben (“significant others”), dit kan ook “in je hoofd”: wat zou bijvoorbeeld je beste vriendin, je favoriete lerarenopleider of je fijnste collega je nu adviseren? Tenslotte helpt het om met collega’s te discussiëren over “critical incidents”, professionele dilemma’s, en wat men bindt aan het leraarschap.

23. Zie o.a. Meijer, Meirink en De Graaf (2011).

PROFESSIONELE DIALOOG

Bij de dialoog met “significant others” en de discussie over “critical incidents” wordt duidelijk wat een starter tijdens en na een crisis te bieden heeft in een school of sectie (naast ideeën voor lessen). Zij kunnen bij uitstek de professionele dialoog levend houden binnen de school over “waar we het eigenlijk voor doen”, dus wat de kern is van het onderwijs dat je samen vorm wilt geven, waar je als school voor staat en wilt bereiken. Identiteitsontwikkeling bij starters kan dus bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van de school. De start hiervoor ligt bij de professionele dialoog. In deze dialoog hoeft de aandacht zich niet te beperken tot de starter zelf, maar kan evengoed het startpunt zijn voor collega’s om zich de vraag te stellen waar doe ik het eigenlijk voor. Het bespreekbaar maken van crisissituaties waar starters soms doorheen gaan, kan daarvoor een startpunt zijn. Tijdens begeleidingsgesprekken zou hier dan ook expliciet ruimte voor moeten zijn. Patricia, de startende leraar uit de inleiding benoemt expliciet in haar verhaal het belang van goede gesprekken met haar teamleider en sectiegenoten. Zo’n dialoog komt niet altijd automatisch op gang. Het vraagt een structuur in de schoolorganisatie zodat deze dialoog voor elke starter op gang komt. Onderzoek naar begeleiding van starters liet al zien dat één betekenisvolle ander al voldoende kan zijn als bron voor een verbindende dialoog²⁴.

Wat zijn dan vragen die de school zich in het verlengde van dit proces kan stellen? Denk aan vragen als: Wat vinden we daadwerkelijk belangrijk voor onze leerlingen? Wat bindt ons aan deze leerlingen? Wat bindt ons aan deze wijk, dit dorp, deze stad, deze regio? Dit maakt direct duidelijk dat deze dialoog niet alleen in het team gevoerd kan worden. Leerlingen moeten daarbij betrokken zijn, en mensen (inclusief ouders) uit de wijk, het dorp, de stad en de regio. Die dialoog moet niet alleen gaan over “hoe gaan we om met bijvoorbeeld het lerarentekort, met afstandsonderwijs of met passend onderwijs?”, maar ook over de vraag waar we het allemaal voor doen.

Op dit moment zijn er crises genoeg, en de enige manier om daar als school of zelfs als onderwijssector mee om te gaan, is via het leerproces dat starters ook doormaken in identiteitsontwikkeling. Dus dat betekent: “Redefining oneself” als school, een heroverweging van wie je “significant others” zijn binnen de school, en met hen de dialoog aangaan over “critical incidents”. Om deze gesprekken in te bedden in een schoolbrede, verbindende en wederkerige dialoog over de identiteitsvraag van de school vereist van alle betrokkenen dat zij zich als lerende opstellen, met gevoel voor die context. Niet alleen de starter leert dan, maar ook zijn of haar omgeving leert van dat leerproces.

24. Zie o.a. Helms-Lorenz et al. (2013); Van der Wal et al. (2019).

5. STUURKRACHT VAN STARTERS

Door: Helma Oolbekkink

Stuurkracht is een Nederlandse vertaling van het concept *professionele agency* dat in de afgelopen jaren veel aandacht heeft gekregen in de internationale literatuur. De reden hiervoor is dat leraren onder druk staan en als professional beperkt worden door de sterke verantwoordingsverplichting en geringe autonomie en zeggenschap over hun eigen onderwijs.²⁵ Recent onderzoek naar starters suggereert dat beperkte stuurkracht een reden kan zijn voor uitval uit het beroep.²⁶ Stuurkracht duidt op het vermogen van leraren om invloed uit te oefenen, keuzes te maken en hun houding te bepalen in relatie tot hun werk en hun professionele identiteit.²⁷

Stuurkracht is niet zozeer een persoonlijke ‘eigenschap’ maar ontstaat in een samenspel tussen de persoon van de leraar en zijn omgeving. De stuurkracht van de leraar kan bijvoorbeeld tot uiting komen in de context van de klas of groep, maar veel minder sterk op schoolniveau. Ook is stuurkracht sterk verweven met de professionele identiteit van een leraar. Zo spelen persoonlijke drijfveren, professionele ervaring en opvattingen vaak een belangrijke rol bij de keuzes die leraren maken.

VIER STUURKRACHT KENMERKEN

De eerste resultaten uit logboekonderzoek²⁸ naar de stuurkracht van starters laat vier stuurkracht kenmerken bij starters zien: *beperkt*, *begrensd*, *uitgebreid* en *gecreëerd*²⁹ (zie figuur 1).



Figuur 1: Stuurkracht kenmerken van starters.

We vonden verschillen in hoe starters hun stuurkracht ervaren. Sommige starters voelden zich vooral beperkt in de school om bijvoorbeeld hun onderwijs verder te ontwikkelen of bij te dragen aan initiatieven in de school. Vaak noemden zij in dit verband de strakke plannings (bijvoorbeeld in programma's voor toetsing en afsluiting) en de opstelling van collega's (bijvoorbeeld de onderwijsvisie van meer ervaren collega's). Andere starters voelden wel begrenzing maar zij zagen deze grenzen niet per se als negatief. Ze probeerden binnen de grenzen van de school toch om hun expertise in te zetten om onderwijs te verbeteren.

25. Evers en Kneyber (2015); Wills & Sandholtz (2009).

26. Trent (2017).

27. Eteläpelto et al. (2014); Oolbekkink-Marchand (2018).

28. Zie voor de opzet van de logboeken: Van der Wal et al. (2019).

29. Oolbekkink-Marchand, Van der Want, Schaap en Meijer (submitted).

Ten slotte waren er starters die weinig tegen grenzen aanliepen en vooral veel vrijheid ervoeren binnen de school om hun expertise in te zetten. Ook waren er starters die zelf actief mogelijkheden creëerden door initiatieven te nemen, bijvoorbeeld door zelf excursies voor te stellen en te organiseren.

We willen hier benadrukken dat we hebben gevraagd naar de *perceptie* van de starter van zijn/haar omgeving. De ene starter kan grenzen in de school anders ervaren dan de ander. Wél is het zo dat het ervaren van ruimte en mogelijkheden voor het inzetten van expertise bijdraagt aan de motivatie van starters om zich te ontwikkelen. Naast de verschillende kenmerken die we vonden, zagen we ook dat starters stuurkracht beschreven in verschillende contexten. Meer dan de helft van de starters neemt initiatieven in teams, secties of zelfs op schoolniveau om aan onderwijsontwikkeling te werken. De meeste starters zetten stuurkracht in in de context van hun eigen klassen waar ze nieuwe materiaal ontwikkelden, experimenteerden met differentiatie of speciale aandacht probeerden te hebben voor leerlingen. Ook waren er starters die actief op zoek gingen naar mogelijkheden of mogelijkheden kregen aangereikt om aan hun verdere professionele ontwikkeling te werken. Het is interessant dat starters zich naast ordeproblematieken en het ingroeien in de school, ook bezighouden met initiatieven om hun onderwijs verder te ontwikkelen. Ook al blijft dit in de meeste gevallen beperkt tot ontwikkelingen op klasniveau.

Stuurkracht duidt op het vermogen van leraren om invloed uit te oefenen, keuzes te maken en hun houding te bepalen in relatie tot hun werk en hun professionele identiteit.

AANJAGERS VOOR STUURKRACHT

De belangrijkste aanjagers voor de stuurkracht van starters zijn de schoolsteun, (vormen van) coaching en innovatieve houding van starters zelf. Starters beschrijven situaties waarin aanmoediging wordt ervaren vanuit de school, dat kan betekenen dat starters worden gevraagd om deel te nemen aan taakgroepen maar ook dat meedenken gevraagd wordt door een teamleider over een problematische klas. Ook het gerichte contact met individuele leraren in een team of sectie of andere betrokkenen binnen en buiten de school wordt als waardevol ervaren en kan starters aanmoedigen in het initiëren van onderwijsontwikkeling. Ten slotte zagen we ook een innovatieve houding bij starters zelf die ertoe leidt dat zij initiatief nemen om een gesprek aan te gaan of een experiment op te starten. De casus van Patricia uit de inleiding laat ook zien dat schoolsteun en haar eigen innovatieve houding bijdragen aan de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen, maar dat door de baanonzekerheid de schoolsteun ook op een meer negatieve manier wordt ervaren. Opvallend was dat bij coaching nauwelijks werd gesproken over de 'eigen' vanuit BSL aangestelde coach maar veelal over collega's in bredere zin, wat het belang van een netwerk voor starters aangeeft.

RICHTVRAGEN

Scholen die de begeleiding van starters inrichten en daarmee stuurkracht van starters willen versterken zouden zichzelf een aantal richtvragen kunnen stellen. Ligt de verantwoordelijkheid van de ingroei van starters bij een coach of is het een schoolbrede verantwoordelijkheid? Onderzoek laat zien dat starters juist profiteren van een breder netwerk, binnen maar ook buiten de school. Hoe kun je starters helpen om dit netwerk op te bouwen om zo hun stuurkracht te ontwikkelen. Welke ruimte krijgen starters binnen de school om met hun stuurkracht bij te dragen aan de onderwijskwaliteit? Onderzoek laat zien dat starters de grenzen binnen de professionele leercultuur op school (dus breder dan alleen het inductieprogramma) op een eigen manier interpreteren. Wordt dit ook expliciet besproken met de starter zelf? Deze vragen kunnen scholen helpen om te reflecteren op het eigen inductietraject samen met starters.

6. INDUCTIE VAN STARTERS: HOE NU VERDER?

Door: Harmen Schaap en Femke Geijssel

Jonge mensen die aan hun eerste baan beginnen, zijn nieuwsgierig naar ‘hoe het zal zijn’ en hopen op een inspirerende werkomgeving, waarin ruimte is voor hun frisse kijk, waardering voor hun inbreng en aandacht voor de professionele potentie die zij meebrengen. Als de werkomgeving vervolgens niet inspirerend blijkt te zijn, maar je vooral wijst op wat je nog niet goed doet en alleen daar ruimte voor maakt, is er risico dat het werkplezier afneemt. In dit katern is inductie van starters beschouwd vanuit het waarderingsperspectief. Niet als vervanging van het tekortkomingsperspectief, maar als aanvullend perspectief.

BALANS

Goede begeleiding van starters vraagt om een balans tussen het waarderingsperspectief en het tekortkomingsperspectief. Die balans is er niet zomaar, maar zal door een verbindende professionele dialoog expliciet gemaakt moeten worden en tot stand moeten komen waarbij rekening gehouden wordt met de interactie tussen de persoon van de starter en de werkomgeving. Dat impliceert bijvoorbeeld lestijdreductie in het eerste en tweede jaar dat de startende leraar voor de klas staat, geen mentoraat voor starters in het eerste jaar, geen ‘lastige’ of eindexamenklassen voor starters maatregelen zijn die niet voor alle starters ondersteunend zijn. Juist door de professionele dialoog kan afgestemd worden wat voor wie relevant en haalbaar is en hoe een starter kan bijdragen aan de ontwikkeling van de school. In ons onderzoek zagen we bijvoorbeeld dat veel starters gemotiveerd zijn om mentor (eventueel in de vorm van een duo-mentorschap) te worden, maar dat zij zich begrepsd voelden in de mogelijkheden daartoe. Juist in die interactie spelen innovatief professioneel potentieel, stuurkracht en professionele identiteit een belangrijke rol, in combinatie met zaken die de starter aan het leren is.

Patricia, de starter uit de inleiding, vertelde al over haar ideeën over zelfgestuurd leren van leerlingen en haar ervaring hiermee en kennis hiervan (innovatief professioneel potentieel), haar drive om hier iets mee te doen in de school voor de leerlingen (professionele identiteit) en de initiatieven die tot stand zijn gekomen in de school door zelf initiatief te nemen, en door gesprekken met haar sectie en teamleider (stuurkracht). Daarmee toont Patricia haar meso-competentie, die vanaf de eerste dag in de school onderdeel is van haar kerntaak als leraar. De ontwikkeling ervan is van belang voor het behoud van Patricia als een leraar met kwaliteit en passie voor het onderwijs.

COLLECTIEF EN PERSOONLIJK LEERPROCES

Een balans tussen het waarderingsperspectief en het tekortkomingsperspectief impliceert een collectief en persoonlijk leerproces. Want deze balans is er niet zomaar, hier zal expliciet naar op zoek gegaan moeten worden door middel van professionele dialoog, waarbij niet alleen rekening gehouden moet worden met bestaande structuren en (sub)culturen in scholen, maar ook met individuele verschillen tussen starters. Leidinggevend zijn de aangewezen personen om erop te sturen dat die professionele dialoog daadwerkelijk op gang komt, voor elke starter met tenminste één collega met een (deels) leidinggevende positie (zoals een teamleider of sectieleider). Voor het meer persoonlijke leren is het van belang dat de starter zichzelf ook vragen stelt, zoals: welke waarde heb ik voor deze school? Wat breng ik mee? Hoe matcht mijn vakdidactische visie met de werkwijzen hier op school en met de visies van de collega's? Hoeveel is mijn opleidingskennis waard in de praktijk? Waar ben ik goed in, waar wil ik goed in zijn en wat vind ik interessant? En hoe zeker voel ik me daar al over? Met wie praat ik hierover? Deze vragen sluiten aan bij het waarderingsperspectief en kunnen starters stimuleren om stuurkracht in de school te creëren of te vergroten. Gedurende de inductiefase op scholen is het van belang dat die waardering blijft bestaan en een vervolg krijgt in het samen met collega's betekenis verlenen aan het werk.

GEZAMENLIJKE VERANTWOORDELIJKHEID EN WEDERKERIGHEID

De starter is dus niet een beginnening die nog van alles niet kan en moet bijleren, maar een volwaardig professional die met actuele kennis en een frisse blik het onderwijs én de schoolorganisatie kan verrijken. Daarmee sluit dit katern aan bij het actor-perspectief of actor-denken³⁰, waarin benadrukt wordt dat personen in organisaties in interactie met de structuren betekenis geven aan die organisatie maar ook mede vormgeven van die organisatie.³¹ We benadrukken dan ook dat de ontwikkeling van meso-competenties bij starters een expliciet onderdeel is van inductieprogramma's, waarbij bijvoorbeeld een coach die op meerdere niveaus in de organisatie actief is en vanuit verschillende perspectieven met de starter kan reflecteren op de structurele en culturele aspecten van de schoolorganisatie.

De starter is niet een beginnening die nog van alles niet kan en moet bijleren, maar een volwaardig professional die met actuele kennis en een frisse blik het onderwijs én de schoolorganisatie kan verrijken.

Goede inductie vraagt niet alleen om een geïnformeerde en gearticuleerde visie op begeleiding van starters. Het vraagt ook een integrale benadering van de organisatie van inductie in de werkomgeving van scholen, waarbij inductieprogramma's onderdeel uitmaken van de schoolstructuur (denk aan HR, interne begeleiding, samen opleiden) en professionele cultuur (denk aan leercultuur in secties, leiderschap). In dit katern is gesteld dat gezamenlijke verantwoordelijkheid en wederkerigheid belangrijke kenmerken van een dergelijke professionele cultuur dienen te zijn.

30. Vähäsantanen (2015).

31. Weick (2001).



VRAGEN VOOR AANJAGEN PROFESSIONELE DIALOOG

Voor scholen die verder willen met inductie van starters hebben we een set vragen ontwikkeld die de professionele dialoog binnen scholen en tussen scholen en lerarenopleidingen kan aanjagen:

- Welk perspectief domineert in ons huidige inductieprogramma? Is dat het waarderingsperspectief of het tekortkomingsperspectief? Hoe ziet die balans er bij ons op school uit?
- Ligt de nadruk in ons huidige inductieprogramma op het functioneren in de klas of op het functioneren op team en schoolniveau?
- Wie is er bij ons op school verantwoordelijk voor de organisatie van inductieprogramma's? In hoeverre is dit een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid in de school?
- Hoe hangt het inductieprogramma bij ons op school samen met andere organisatieonderdelen als interne begeleiding, SHRM en samen opleiden?
- Welke ruimte wordt er bij ons op school voor starters geboden om de professionele cultuur te leren kennen en een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling (bijvoorbeeld in tijden van crisis als het lerarentekort, teruglopende leerlingaantallen)?
- Hoe wordt bij ons op school een verbindende professionele dialoog met starters georganiseerd en gevoerd over hoe zij met hun stuurkracht bijdragen aan de onderwijskwaliteit?
- Wordt deze professionele dialoog in onze school voornamelijk gevoerd door ervaren leraren of maken starters daar deel van uit? Worden starters uitgenodigd om kritisch mee te denken en hun frisse blik in te zetten bij het overdenken van fundamentele onderwijskwesties?

We adviseren bestuurders en schoolleiders te sturen op een professionele cultuur waarin inductie van starters een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid is binnen de school.

Het is belangrijk dat scholen een professionele cultuur hebben waarin connectie met de energie van de starter op meerdere vlakken gezocht wordt; niet alleen in de lesuitvoering, niet alleen via eenrichtingsverkeer en niet alleen gericht op wat nog niet goed gaat. Maar juist ook waarderend voor wat de beginner observeert, vraagt en meebrengt. We adviseren bestuurders en schoolleiders te sturen op een professionele cultuur waarin inductie van starters een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid is binnen de school en waarin er sprake is van waardering voor het innovatief professioneel potentieel van starters. Dit draagt niet alleen bij aan het verminderen van ongewenste uitval van starters, maar ook aan verdere onderwijs- en schoolontwikkeling.

OVER DE AUTEURS

Femke Geijssel

Femke Geijssel is onderwijskundige en sinds 2018 als universitair hoofddocent Schoolontwikkeling verbonden aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit te Nijmegen. Haar onderzoeksinteresse gaat uit naar (gedeeld) onderwijskundig leiderschap in relatie tot professionele ontwikkeling van leraren, onderwijskwaliteit en onderwijsvernieuwing. Naast haar werk als onderzoeker en opleider is zij ook actief als bestuurder en toezichthouder in het onderwijsveld.

Julia van Leeuwen

Julia van Leeuwen werkt sinds 2018 als promovenda bij de Radboud Docenten Academie aan de Radboud Universiteit. Haar promotieonderzoek richt zich op het innovatief professioneel potentieel dat ontstaat door de aanwezigheid van startende leraren in de ecologie van scholen in het voortgezet onderwijs. Ze schreef ook mee aan antwoorden voor de NRO Kennisrotonde over uitval van startende leraren. Daarnaast geeft ze les over ontwerpgericht onderzoek aan aankomende leraren en is ze PhD-lid van het Interuniversitair Centrum voor Onderwijsonderzoek (ICO), waar ze mede-coördinator is van de themagroep Teacher & Teacher Education.

Virginie März

Virginie März is onderwijskundige. Sinds september 2016 is ze als universitair docent verbonden aan de Université Catholique de Louvain (België). Haar onderzoeksinteresse en -expertise situeren zich binnen de domeinen van curriculumvernieuwing, schoolontwikkeling en professionalisering van leraren. Haar onderzoek focust zich concreet op het verloop van veranderingsprocessen, duurzame vernieuwing, het belang van (lerende) netwerken en kennisdeling tussen leraren. Ze geeft les over deze thematieken binnen de opleiding Master en sciences de l'éducation.

Paulien Meijer

Paulien Meijer is sinds 2013 hoogleraar Teacher learning and development, en wetenschappelijk directeur van de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit, Nijmegen. Samen met haar onderzoeksgroep publiceert zij over leren en (leren) lesgeven in het voortgezet onderwijs, met speciale aandacht voor het stimuleren van creativiteit in het onderwijs.

Helma Oolbekkink

Helma Oolbekkink is lector bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. In haar onderzoek richt zij zich op de professionaliteit van leraren met een bijzondere interesse voor de stuurkracht van beginnende en ervaren leraren in verschillende contexten. Zij is samen met Marijke Kral betrokken als academic director bij de Master Ontwerpen van Eigentijds Leren waar stuurkracht een rode draad is in het curriculum.

Harmen Schaap

Harmen Schaap is lerarenopleider en onderwijswetenschapper aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit in Nijmegen. Sinds 2019 is hij opleidingscoördinator van de tweejarige educatieve master aan deze universiteit. Hij is op verschillende manieren betrokken bij samen opleiden in partnerschappen. In zijn onderzoek richt hij zich o.a. op spanningen van starters, professionele ruimte van startende en ervaren leraren en professionele leergemeenschappen.

VERDER LEZEN

- Baker-Doyle, K. J. (2011). *The networked teacher: How new teachers build social networks for professional support*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bjorklund, P., Daly, A. J., Ambrose, R., & van Es, E. A. (2020). Connections and capacity: An exploration of preservice teachers' sense of belonging, social networks, and self-efficacy in three teacher education programs. *AERA Open*, 6(1), 1-14.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>.
- De Vos, S., De Wilde, J., & Beusaert, S. (2018). *Start to Teach: Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational research review*, 10(1), 45-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>.
- Evers, J., & Kneyber, R. (Eds.). (2015). *Flip the system: Changing education from the ground up*. Routledge.
- Fox, A. R. C., & Wilson, E. G. (2008). Viewing recently qualified teachers and their networks as a resource for a school. *Cambridge Journal of Education*, 12(1), 97-99. <https://doi.org/10.1080/13664530701827772>.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6).
- Gaikhorst, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments* (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Helms-Lorenz, M., Pers, van der, M., Moorer, P., Lugthart, E., Lans, van der, R., & Maulana, R. (2020). *Begeleiding Starters 2014-2019: Eindrapportage*. Groningen: University of Groningen.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & Van De Grift, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1265-1287. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>.
- Illeris, K. (2014). *Transformative learning and identity*. Routledge.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
- Kennisrotonde. (2019). *Wat zijn (belangrijkste) redenen voor uitval van vo-leraren uit het beroep in de eerste vijf jaren? (KR.708)*. Den Haag: Kennisrotonde. Geraadpleegd op 12 juli via: <https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopenrij/uitval-beginnende-docenten-vo/>.
- Kelchtermans, G. (2017). "Should I stay or should I go?": unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961-977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>.
- Kelchtermans, G. (2018). Dump het deficit-denken over de debutant. In S. De Vos, J. De Wilde, & S. Beusaert (Eds.), *Start to teach: Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs* (pp. 9-17). Apeldoorn: Garant.

- Kelchtermans, G. (2019). Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. In: Sullivan A., Johnson B., Simons M. (Eds.) *Attracting and Keeping the Best Teachers. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (pp.83-98). Vol 16. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5.
- Leefderink, J. A. C. (2016). *Leren van aanstaande leraren op de werkplek*. (Proefschrift). Nijmegen: Radboud Universiteit .
- März, V., Geijssel, F., & Gaikhorst, L. (2020). *Leraar ben je in een school: Voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap*. Manuscript ingediend voor publicatie.
- März, V., Gaikhorst, L., Geijssel, F., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). *It's not all about teaching: Preparing pre-service teachers for working in a school organization*. Manuscript ingediend voor publicatie.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87. Online prepublicatie.
- Meijer, P. C., De Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>.
- Noordzij, T., & Van De Grift, W. J. C. M. (2020). Uitval van bevoegde leraren in het voortgezet onderwijs tijdens de inductiefase. *Pedagogische Studiën*, 97(2), 96-107.
- Oolbekkink-Marchand, H.W. (2018). *Leraren veranderen. Een pleidooi voor het versterken van de stuurkracht van leraren in een bewegend onderwijsveld. Lectorale rede*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Download via https://www.han.nl/onderzoek/nieuws/installatie-helma-oolbekkink-1/_attachments/helma_oolbekkink_web.pdf.
- Oolbekkink-Marchand, H.W., Van der Want, A., Schaap, H., & Meijer, P.C. (submitted). Exploring early career teachers' professional agency. Manuscript submitted for publication.
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., & Cheng, M. M. H. (2016). Configuring the three-way relationship among student teachers' competence to work in schools, professional learning and teaching motivation in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 60, 344-354. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.001>.
- Trent, J. (2017). Discourse, agency and teacher attrition: Exploring stories to leave by amongst former early career English language teachers in Hong Kong. *Research Papers in Education*, 32(1), 84-105. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1144215>.
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>.
- Van Leeuwen, J. L., Schaap H., Geijssel, F. P., & Meijer, P. C. (2019, juni). *De frisse blik' van starters: Het innovatief professioneel potentieel van starters begrijpen*. Poster gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen 2019, Heerlen, NL. Geraadpleegd op 12 juli 2020 via: <https://www.ru.nl/radboudteachersacademy/research-program/projects/innovative-professional-potential/>.
- Van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80(1), 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>.
- Weick, K. (2001). *Making sense of the organization*. Malden, MA: Blackwell.
- Wills, J. S., & Sandholtz, J. H. (2009). Constrained Professionalism: Dilemmas of Teaching in the Face of Test-Based Accountability. *Teachers College Record*, 111(4), 1065-1114.



Dit is een uitgave van de VO-raad
in samenwerking met het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.

Redactie Harmen Schaap | h.schaap@docentenacademie.ru.nl

Ontwerp hollandse meesters

Foto's Ewouter.cm
Wilbert van Woensel
Petja Buitendijk

VO-raad

VO-raad

Aïdadreef 4

3561 GE Utrecht

www.vo-raad.nl

Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

www.platformsamenoopleiden.nl