

Van programmeren naar faseren

Een handreiking voor het ontwikkelen van een BSL-traject in het voortgezet onderwijs

Begeleiding van startende leraren (BSL)

De eerste jaren van het docentschap zijn veeleisend en uitdagend en hebben een grote invloed op het al dan niet uitvallen van leraren (Buchanan et al., 2013). Docenten hebben namelijk vanaf dag één van hun carrière de volle verantwoordelijkheid voor de lessen en de leerlingen. Dit terwijl in andere sectoren een starter vaak een tijd een junior functie bekleedt, voordat hij echte verantwoordelijkheden krijgt. Andere redenen waarom starters willen stoppen zijn volgens Helms-Lorenz, Slof, Vermue en Canrinus (2012) een gebrek aan begeleiding, problemen met klassenmanagement en een gering salaris. De Rijksoverheid vindt het belangrijk om startende leraren te behouden voor het onderwijs omdat uitstroom leidt tot kapitaalvernietiging van kwalitatief goed opgeleide leraren en daarmee de lerarentekorten in de onderwijssector toenemen. Om deze reden is het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in 2013 het landelijke project Begeleiding Startende Leraren (BSL) voor scholen in het voortgezet onderwijs gestart, met als doel het bevorderen van de professionele ontwikkeling van startende leraren om te voorkomen dat ze voortijdig stoppen.

Het landelijke project BSL bestaat uit negen regionale deelprojecten onder leiding van lerarenopleidingen in het voortgezet onderwijs. Scholen in het voortgezet onderwijs (VO-scholen) worden begeleid en gestimuleerd om driejarige begeleidingstrajecten te ontwerpen voor startende leraren. Binnen de regio Utrecht nemen 45 scholen deel aan het deelproject '*Een Sterk Begin*'. Diverse activiteiten worden georganiseerd om scholen te stimuleren, zoals masterclasses, auditbijeenkomsten, intervisiebijeenkomsten, Lesson Study en schoolbezoeken. Tevens staan op de website www.bsl-utrecht.nl veel concrete materialen die scholen kunnen gebruiken voor de begeleiding van startende leraren. Aan de hand van schoolbezoeken probeert *Een Sterk Begin* maatwerk te leveren door in te spelen op de individuele ontwikkelbehoefte van de school.

Begeleiding van startende leraren werkt

De Nederlandse overheid investeert in de begeleiding van startende leraren in de eerste drie jaren van hun loopbaan, omdat zij structurele ondersteuning van startende leraren belangrijk vindt. Verschillende onderzoeken (Ingersoll & Strong, 2011; Hobson et al., 2009; Helms-Lorenz, Slof, & Van de Grift, 2013) hebben inderdaad aangetoond dat goed doordachte begeleidingsprogramma's positieve resultaten opleveren. Goede begeleiding in het begin van de onderwijsloopbaan versnelt de ontwikkeling van de starter (Kessels, 2010), zorgt voor beter onderwijs (Hobson et al., 2009) en minder uitval onder startende leraren (Maulana, Helms-Lorenz, & Van de Grift, 2015). Dit beeld wordt door Maulana et al. (2015) bevestigd. Zij deden onderzoek onder leerlingen van startende leraren. Hieruit blijkt dat de kwaliteit van startende leraren die in een begeleidingsprogramma zitten, sneller toeneemt ten opzichte van de startende leraren zonder begeleidingsprogramma. In onderstaand kader lees je meer over onderzoek dat gedaan is naar de effecten van begeleidingsprogramma's. In de literatuur wordt de begeleiding van startende leraren ook wel 'inductie' genoemd.

Kader 1

Dit zegt de literatuur over de effectiviteit van inductie

Kessels (2010) heeft de effectiviteit van inductietrajecten op de professionele ontwikkeling van startende docenten en hun welbevinden op twaalf scholen in Nederland onderzocht. Onderdelen die samenhangen met een verhoogd welbevinden van de docent zijn een persoonlijke coach die emotionele ondersteuning biedt, en training en coaching op het gebied van klassenmanagement. Inductietrajecten hebben een positieve invloed op de professionele ontwikkeling van de starter als ze goed georganiseerd zijn, er voldoende tijd wordt vrijgemaakt voor professionalisering en er voldoende didactische en pedagogische trainingen worden aangeboden. Ook op dit vlak blijkt de coach een belangrijke factor, met name een coach die de starter uitdaagt in zijn of haar ontwikkeling. Helms-Lorenz, Van de Grift en Maulana (2016) onderzochten het effect van inductieprogramma's op de docentvaardigheden van docenten in hun derde beroepsjaar. De onderzochte inductieprogramma's bestonden uit de volgende onderdelen: (1) gerichte aandacht voor ingroei in de school (enculturatie), (2) werkdrukvermindering, (3) observatie en coaching en (4) (planmatige) professionele ontwikkeling. Het onderdeel observatie en coaching had een significant positief effect op de ontwikkeling van de docentvaardigheden. Een verrassende bevinding was dat werkdrukreductie juist een negatief effect had op de professionele ontwikkeling van startende leraren. De onderzoekers raadden daarom aan om de werkdruk af te stemmen op de individuele docent: als de docent vaardiger wordt, is het goed om het takenpakket uit te breiden. In andere woorden: niet alleen werkdrukvermindering is van belang, maar ook voldoende leerzaam werk.

Op basis van bovenstaande literatuur en praktijkervaringen op onze projectscholen bieden wij in dit artikel concrete handvatten om BSL op VO-scholen gefaseerd vorm te geven. Allereerst wordt de geschiedenis van het BSL-project beschreven. Vervolgens wordt er een overzicht gegeven van begeleidingsvormen binnen vier thema's die bij de begeleiding van starters van belang zijn en worden er vier uitgangspunten beschreven die essentieel bleken binnen begeleidingstrajecten. Dan maken we de stap naar maatwerk en fasering. We beschrijven de fasen in ontwikkeling die docenten doormaken en de begeleidings- en professionaliseringsbehoefte die hierbij passen. Hierna brengen we de fasen en begeleidingsvormen samen tot een overzicht van begeleidingsvormen per fase in docentontwikkeling. Het artikel wordt afgesloten met aanbevelingen voor de toekomst.

Geschiedenis BSL Utrecht – Een sterk begin

De geschiedenis van het BSL-project in de regio-Utrecht illustreren we aan de hand van een kritische reflectie door de projectgroep.

We zijn het project in 2014 gestart met het verzamelen van expertise en kennis over BSL en waar konden we dit beter halen dan uit de scholen zelf? In een ontwikkelgroep met vijf scholen en drie projectmedewerkers is begeleidingsmateriaal ontwikkeld rond de vier BSL-thema's (later in dit artikel uitgewerkt) en is gezocht naar een traject dat als blauwdruk kon dienen voor andere scholen. Deze blauwdruk bleek later echter niet wenselijk. Elke school heeft een andere cultuur en structuur en dus is er ook geen 'standaard' begeleidingstraject dat voor elke school passend is.

In het tweede projectjaar is gestart met kringbijeenkomsten waarbij schoolopleiders van een inmiddels groeiend aantal aangesloten scholen praktijkervaringen met elkaar uitwisselden en samen de trajecten verder ontwikkelden. Hoewel het niet aan welwillendheid van de schoolopleiders ontbrak, lukte het toch op veel scholen niet om de ideeën die waren opgedaan ook echt in de praktijk te brengen. Een cruciale rol binnen begeleidingstrajecten was weggelegd voor de schoolleiding. Daarom werd gestart met schoolbezoeken. Drie jaar lang zijn bijna alle projectscholen één tot drie keer bezocht en zaten we aan tafel met de schoolopleider én de verantwoordelijke schoolleider. Voorafgaand aan het bezoek bracht de school het eigen begeleidingstraject zelf in kaart met de inductiemonitor. De uitkomsten zorgde voor de gespreksonderwerpen: wat gaat op de school erg goed en waar liggen nog ontwikkelpunten?

Toen het einde van het project naderde kwam het onderdeel 'beleid' scherper in het vizier. Tijdens schoolbezoeken en schrijfbijeenkomsten zijn scholen ondersteund om beleid met betrekking tot BSL te ontwikkelen en te borgen binnen de school. Scholen konden het beleid bezegelen met het BSL-certificaat.

In de scholen hebben we vooral de mindset zien veranderen: van BSL als ondersteuning voor problemen met klassenmanagement naar BSL als middel om de hele school te laten professionaliseren. Ook alle actoren rondom de starter maakten namelijk door BSL ontwikkelingen door: de schoolopleider, de vakbegeleider en de coach. Lang is er geworsteld met het tweede en derde begeleidingsjaar: wat kun je starters dan nog aanbieden en hebben ze nog wel begeleiding nodig? Het woord begeleiding maakte in jaar twee en drie vaak plaats voor het begrip 'ontwikkeling'. Elke docent blijft zich zijn hele loopbaan ontwikkelen, het is aan de school om hier richting en ondersteuning in te bieden. Dit resulteerde in verschillende projectscholen in niet alleen een professionaliseringsaanbod voor jaar één, twee en drie, maar een aanbod voor alle docenten: ontwikkelen van starter tot het einde van de loopbaan. Dit zien we terug in huisacademies, schoolbrede trajecten voor didactisch coachen en Video-Interactie Begeleiding en Lesson Study.

Het kennisplatform www.bsl-utrecht.nl is de verzamelplek geworden voor begeleidingsmateriaal en methoden voor én door scholen.

Begeleidingsvormen

Begeleidingstrajecten zijn opgebouwd uit verschillende begeleidings- en professionaliseringsvormen. Hieronder worden waardevolle en veel voorkomende begeleidingsvormen toegelicht, geclusterd naar de vier inductieonderdelen (thema's) op basis van onderzoek van Helms-Lorenz et al. (2016). Per thema worden enkele voorbeelden van begeleidingsvormen genoemd. Verderop in het artikel wordt een compleet overzicht gegeven.

Thema 1: Enculturatie

Enculturatie is het proces waarin de startende leraar ingroeit in de school en zich daarbij de normen en waarden van school en beroep eigen maakt. Met andere woorden, het is het proces waarin de beginnende docent zich gaat identificeren met de school en het docentschap. Het doel van de begeleiding op school is dat de leraar de schoolcultuur leert kennen, zich thuis voelt op de school, lid wordt van het docententeam en zich in voldoende mate kan identificeren met de schoolcultuur en -visie en daaraan ook een actieve bijdrage levert. Op praktisch niveau is het doel dat de docent snel zijn weg vindt binnen de school en kennis maakt met de expliciete en impliciete regels die er gelden.

Er zijn verschillende manieren waarop dit vorm kan krijgen in het begeleidingsprogramma. Zo kan de school voor aanvang van het schooljaar een startersdag organiseren waarop praktische zaken worden uitgelegd, ruimte is voor kennismaking met collega's en de schoolleiding en de visie en cultuur van de school worden besproken. Ook kan de school een startersgids aanbieden met praktische informatie en een karakterisering van de school.

Thema 2: Werkdrukvermindering en leerzaam werk

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat veel startende leraren een te hoge werkdruk ervaren. Niet voor niets is in de cao afgesproken dat beginnende docenten in hun eerste jaar een lesurenreductie krijgen van 20% en in hun tweede jaar van 10%. De wijze waarop de tijd die hierdoor voor de starter vrijkomt wordt vormgegeven, verschilt per school. De docent kan deze tijd gebruiken om lessen voor te bereiden. Daarnaast kan de tijd ook worden besteed aan gerichte ondersteuning en professionalisering. Dat voorkomt ook dat de starter wel 20% meer salaris ontvangt, maar dat van werkelijke werkdrukreductie geen sprake is. Naast lesuurreductie kan, passend bij de school, gekozen worden voor verschillende aanvullende maatregelen om werkdruk

van docenten te verminderen. Maak bijvoorbeeld met de beginnende docent afspraken over niet-lesgebonden taken, zoals de ontwikkeling van nieuwe lesstof, deelname aan leerlinguitjes en schoolfeesten en surveillance bij toetsen. Het is aan te raden om daarbij rekening te houden met de motivatie en interesses van de docent. Een andere maatregel is om de starter in het eerste jaar nog geen mentoraat toe te wijzen.

Thema 3: Observatie en coaching

De coach is de begeleider van de starter op didactisch, pedagogisch en persoonlijk vlak. Een goede klik én vertrouwensband tussen coach en starter is hierbij belangrijk. De coach is vaak het eerste aanspreekpunt voor de starter in de school. Lesobservatie met nabespreking biedt de startende leraar inzicht in zijn of haar kwaliteiten en ontwikkelmogelijkheden. Er zijn verschillende observatie-instrumenten die dit proces kunnen ondersteunen. Een observatie-instrument helpt de coach om richting te geven aan de nabespreking.

Hoe een coachingstraject eruitziet, hangt af van de school en van de behoefte van de startende docent. Zo kan de school de beginnende docent observatie- en coachingsessies aanbieden, waarin een getrainde coach de docent helpt om, binnen zijn of haar zone van naaste ontwikkeling, verder te groeien. Die zone van naaste ontwikkeling kan worden vastgesteld aan de hand van observaties met ICALT (Van de Grift, 2007). Dat is een wetenschappelijk onderbouwd instrument waarmee pedagogische en didactische vaardigheden op gedragsniveau gescoord kunnen worden. Daarna kan op die vaardigheden van de docent waar ontwikkeling mogelijk is, effectieve coaching plaatsvinden. Ook kan de school de startende leraar begeleiding door een vakcollega aanbieden, specifiek gericht op vakinhoud en –didactiek.

Thema 4: (Doorlopende) professionele ontwikkeling

Een van de doelen van begeleidingstrajecten is dat startende leraren snel ingroeien in het beroep: van startbekwaam naar bekwaam. Door startende leraren mogelijkheden te geven gericht aan hun professionele ontwikkeling te werken, kan deze ontwikkeling worden versneld. Belangrijk om op te merken is dat professionalisering een doorlopend proces is en uiteraard niet na drie jaar stopt.

De school kan de (doorlopende) professionele ontwikkeling van beginnende docenten op diverse wijzen stimuleren. De school kan bijvoorbeeld praktijkgerichte intervisie- en themabijeenkomsten organiseren. Te denken valt dan aan onderwerpen als klassenmanagement, toetsontwikkeling en timemanagement. Ook kan leerlingfeedback de docent input geven voor de verdere ontwikkeling, daarvoor zijn verschillende instrumenten voorhanden, bijvoorbeeld de VIL: Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Wubbels, Brekelmans, Den Brok & Van Tartwijk, 2006). Daarnaast kan de school inzetten op professionalisering binnen de sectie. Een sectieleider of -begeleider zorgt dan voor uitwisseling tussen de starter en de ervaren docenten binnen de sectie, bijvoorbeeld door middel van Lesson Study.

Randvoorwaarden bij de begeleiding van startende leraren

De bovengenoemde thema's vormen de bouwstenen van een begeleidingstraject. Uit de praktijk is echter gebleken dat er hiernaast enkele randvoorwaarden zijn om begeleiding op de school te laten slagen. Deze randvoorwaarden vormen als het ware het fundament van begeleiden en professionaliseren op de school. Als dit op orde is, dan kunnen de bouwstenen gelegd worden. De randvoorwaarden worden geïllustreerd aan de hand van citaten van schoolopleiders. De complete interviews zijn gepubliceerd op de projectwebsite (www.bsl-utrecht.nl).

Maatwerk

Wanneer de begeleiding en de gerichte professionalisering aansluiten bij de behoefte en de ontwikkelingsfase van de leraar (zone van naaste ontwikkeling) kan de leraar zich optimaal ontwikkelen. Dit geldt zowel voor de algemene begeleiding (van coach of schoolopleider) als voor de vakbegeleiding.

'Bij begeleiding van starters is het ten eerste van belang om de individuele behoeften van docenten in de gaten te houden (maatwerk). Elke docent heeft andere begeleiding nodig om zichzelf optimaal te kunnen ontwikkelen.' Cas van Elst, Wellantcollege Houten

De begeleiding richt zich bij de meeste leraren eerst op het ingroeien in de school en het creëren van een prettig en effectief leerklimaat. Als dat gerealiseerd is, kan worden gekeken naar de vakinhoudelijke, didactische en pedagogische professionalisering. Deze professionalisering wordt op de meeste scholen vormgegeven door middel van themabijeenkomsten.

'Bijeenkomsten moeten niet lijken op expertcolleges, maar er moet juist ruimte zijn voor eigen leervragen en initiatieven van de startende leraar. Zo wordt maatwerk mogelijk.' Hanneke de Graaff, UniC

Werkdruk, een veelvoorkomend struikelblok bij (startende) leraren, is ook persoonsafhankelijk. Een goed begeleidingstraject houdt dus rekening met de werkdruk die starters ervaren en past de taken en de begeleiding hierop aan.

'Het is belangrijk om balans te zoeken tussen het meenemen van de docent in bijeenkomsten om een 'Minkema docent' te worden en om de startende docent zijn/haar lessen te laten voorbereiden (omdat dit in het begin veel tijd en energie kost).' Edward Kuijter, Minkema College

Open en lerende cultuur

In een goed begeleidingstraject worden startende leraren warm ontvangen door de schoolleiding en collega's en voelen zij de ruimte om zich te ontwikkelen. Collega's staan klaar om vragen van de starter te beantwoorden en zijn bereid om ook van de starter te leren. Een open en lerende schoolcultuur is voorwaardelijk voor het slagen van een BSL-traject.

'De school streeft er daarom naar dat een nieuwe leerkracht warm wordt onthaald en collega's altijd voor elkaar klaarstaan. Het zorgen met en voor elkaar is dan ook een belangrijke waarde voor de school.' Janneke Mezenberg, VSO Heuvelrug College

'Zorg dat er een open, veilige sfeer heerst op school. Dat het bijvoorbeeld niet raar is om bij andere docenten in de les te kijken of om collega's om hulp te vragen. Iedereen is gelijk.' Cas van Elst, Wellantcollege Houten

'Opleiden en begeleiden is in de schoolcultuur verankerd. Mede door de goede organisatie, cultuur en het draagvlak voor begeleiding binnen de gehele school zijn de ervaringen van startende docenten positief en werken collega's graag op onze school.' Edward Kuijter, Minkema College

Doorlopende professionalisering

Om de doorlopende professionalisering van alle leraren mogelijk te maken, is een verbinding nodig tussen het begeleiden van studenten, het ondersteunen van startende leraren en het professionaliseringsbeleid van zittende leraren. Op deze manier ontstaat er een doorlopende lijn in de professionele ontwikkeling van leraren op de school.

'Een idee is nu om Lesson Study later in het traject terug te laten komen in samenwerking met zittend personeel, zodat het een algemene professionaliseringstool wordt.' Edward Kuijer, Minkema College

Beleid

Pas wanneer een begeleidingstraject goed ingebed is in het beleid van de school en gedragen wordt door alle geledingen is de duurzaamheid van het traject geborgd. In de praktijk zien we terug dat beleid het best ten uitvoering komt wanneer de schoolopleider en schoolleiding het beleid samen ontwikkelen.

'De schoolleiding is betrokken geweest bij het schrijven van het beleidsplan voor de begeleiding van startende leraren en denkt ook mee aan over de verdere ontwikkeling hiervan. De schoolopleider en de schoolleiding hebben regelmatig overleg over de begeleiding van startende leraren.' Janneke Mezenberg, VSO Heuvelrug College

De scheiding van begeleiding en beoordeling vormt een onderdeel van dit beleid. De kwaliteit van de begeleiding kan door een jaarlijkse evaluatie op peil gehouden worden.

'Onze school evalueert het begeleidingstraject elk jaar om te onderzoeken of het traject relevant is voor de startende docenten en in de behoeften van deze groep voldoet.' Edward Kuijer, Minkema College

Van programmeren naar faseren

Er is geen blauwdruk is voor het perfecte begeleidingstraject, elke school is immers anders. En maatwerk is essentieel want elke docent is anders en heeft dus andere begeleidingsbehoeften. We pleiten dus voor zowel tussen als binnen de scholen voor maatwerk: een traject dat aangepast kan worden aan de behoefte van de starter, passend bij de fase waar hij of zij zich in bevindt. Daarom gaan we nu in op de fase die docenten doorlopen tijdens hun loopbaan. Daarna expliciteren we welke begeleidingsvormen binnen welke fase passend zijn.

Fasen in de ontwikkeling tot professional in het onderwijs

Er zijn verschillende fasenmodellen die de ontwikkeling van professionals beschrijven en op grote lijnen overeenkomstig zijn. In de ontwikkelingsfasen die startende leraren doormaken, verschillen de begeleidingsbehoeften. Dat is ook individueel bepaald, mede afhankelijk van de persoon van de starter, zijn of haar opleiding, (stage)ervaringen et cetera. Startende leraren doorlopen daardoor niet allemaal op dezelfde manier de inductiefase. De begeleidingstrajecten moeten, zoals de uitgangspunten hierboven beschrijven, op maat zijn.

In dit artikel wordt daarom geen vaststaande indeling in begeleidingsjaren voorgesteld, maar worden begeleidingshandvatten en activiteiten rond fasen gegroepeerd. Deze fasen maken alle startende docenten in hun eigen tempo door. Bij de ontwikkeling van deze indeling in vier fasen hebben wij ons laten inspireren door het fasenmodel van Cora Smit (Smit, 2002), het fasenmodel dat Peter Teitler in een bijlage bij zijn boek 'Lessen in orde' beschrijft (Teitler, 2002) en het werk Van der Lans et al. (2018; zie ook kader). Daarnaast hebben we vooral gebruik gemaakt van onze eigen praktijkervaringen binnen het BSL-project.

Fase 1. Ingroeien: kennismaken en overleven

In deze fase zijn docenten gericht op hun primaire taken en op het overleven in de klas. Docenten leren een goed leerklimaat te ontwikkelen, heldere instructies te geven en hun lessen goed te

organiseren. Ook leren ze hun school kennen. De startende docenten hebben baat bij een gestructureerde kennismaking en aan collega's die open staan voor hun vragen, voor samenwerking en voor eventuele initiatieven van de starters. Er is behoefte aan individuele begeleiding en coaching vanuit de sectie, o.a. op basis van lesbezoeken en gezamenlijke voorbereidingen. Hiernaast is in deze fase behoefte aan begeleidingsbijeenkomsten over thema's die direct toe te passen zijn in de praktijk, bijvoorbeeld bijeenkomsten over klassenmanagement, timemanagement en toetsen maken. De starter wil zijn taken zo goed mogelijk uitvoeren en ontvangt hierdoor graag taakgerichte feedback. Hij kijkt waar mogelijk mee met andere collega's en heeft baat bij intervisie.

Fase 2. Verbreden: de leerlingen en de leerstof

In deze fase verschuift het zwaartepunt in de aandacht van de docent van zichzelf naar de leerlingen en naar het leren van de leerlingen: wie zijn mijn leerlingen, wat zijn hun behoeften, hoe werken ze samen, hoe kan ik mijn lessen aan laten sluiten aan hun behoeften en hoe leer ik ze leerstrategieën aan? Het gaat daarbij zowel om meer pedagogische als meer (vak)didactische thema's. Doordat de aandacht op de leerlingen is gericht, is dit een geschikte fase om een eigen mentoraat of duomentoraat te starten. De startende docent staat open voor het leren van en met (vak)collega's binnen en buiten de school. Er is behoefte aan intervisie en bijeenkomsten over pedagogische en (vak)didactische thema's. In de les experimenteert hij graag met nieuwe lesmethoden en activerende werkvormen. Hij heeft in deze fase meestal beperkter behoefte aan individuele coaching. Intervisie is een geschikte professionaliseringsvorm. Gesprekken met leidinggevenden over (planmatige) verdere professionaliserings- en ontwikkelmogelijkheden zijn in deze fase van groot belang.

Fase 3. Verdiepen: keuzes maken

In deze fase kijkt de docent vanuit een bredere blik naar zijn vak en de leerlingen. De docent wil zijn kennis en ervaringen verdiepen en kiest een richting waarin hij zich wil specialiseren. Hij heeft behoefte aan ruimte en steun van de schoolleiding om zich verder te ontwikkelen en nieuwe inzichten toe te passen in zijn lessen. Om deze inzichten op te doen, zoekt hij ook buiten de school samenwerking en bezoekt bijvoorbeeld conferenties of andere bovenschoolse netwerkbijeenkomsten. Differentiatie is een onderwerp waarin de docent zich nog verder kan ontwikkelen. Hij heeft minder behoefte aan gestructureerde cursussen of bijscholing, maar zoekt graag zelf naar de kennis die hij nodig heeft.

Fase 4. Seniorniveau

In veel modellen volgt dan nog een seniorfase in het docentschap. De docent kijkt vanuit een metaniveau naar de schoolorganisatie, naar onderwijsontwikkelingen en naar zijn eigen doelen. Hij is in staat om weloverwogen keuzes te maken die bij de situatie en zijn eigen persoon passen. De docent deelt zijn kennis en ervaring en fungeert als vraagbaak voor jongere collega's. De docent is ook buiten de school actief.

Het project Begeleiding Startende leraren houdt zich voornamelijk bezig met de eerste drie fasen, die door de meeste leraren in drie tot zes jaar worden doorlopen. Onderstaand kader biedt een kort overzicht van de wetenschappelijke literatuur met betrekking tot fasering van begeleidingstrajecten.

Dit zegt de literatuur over fasering in de inductieperiode

Verschillende studies waarin de literatuur over inductie van startende leraren wordt samengevat, stellen dat inductie gezien moet worden als een onderdeel van het continuüm van professionele ontwikkeling (Ashby et al., 2008; Feiman-Nemser, Schwille, Carver, & Yusko, 1999; Wang, Odell, & Schwille, 2008). Die professionele ontwikkeling begint tijdens de lerarenopleiding, wordt voortgezet tijdens inductie en wordt vervolgd door middel van voortdurende professionalisering gedurende de onderwijsloopbaan. Inductie staat dus niet op zichzelf, maar is "slechts" een onderdeel van de professionele ontwikkeling van leraren.

Uiteraard loopt het continuüm van professionele ontwikkeling ook binnen inductie door. Maulana et al. (2015) lieten bijvoorbeeld zien dat de doceerkwaliteit van startende leraren zowel tussen het eerste en het tweede als tussen het tweede en derde inductiejaar significant toenam. Startende leraren ontwikkelen zich dus volop tijdens de inductieperiode.

Maar wanneer ontwikkelen startende leraren welk effectief docentgedrag? Domeinen van effectief docentgedrag kunnen worden geordend van minder naar meer complex. Zo is het creëren van een veilig leerklimaat het *minst* complex, zijn orde houden en kwalitatief goede instructie aanbieden *gemiddeld* complex en zijn activerende werkvormen gebruiken, leerlingen leerstrategieën aanleren en differentiëren het *meest* complex (Van der Lans, Van de Grift, & Van Veen, 2018). Deze ordening is terug te zien in de doceerkwaliteit van startende leraren. Hoewel de doceervaardigheden van startende leraren na drie jaar grote variatie vertoonden (Helms-Lorenz et al., 2016), laat onderzoek met ICALT zien dat startende leraren gedurende hun drie inductiejaren gemiddeld genomen *goed* in staat waren om een veilig leerklimaat te creëren en kwalitatief goede instructie aan te bieden, maar zij "slechts" *voldoende* in staat waren om orde te houden, activerende werkvormen te gebruiken, hun leerlingen leerstrategieën aan te leren en te differentiëren (Maulana et al., 2015). Hierbij moet worden opgemerkt dat het aanleren van leerstrategieën en differentiëren domeinen zijn die ook ervaren docenten vaak nog niet volledig beheersen (Van de Grift, 2007). Startende leraren ontwikkelen domeinen van effectief docentgedrag dus in fasen.

Tijdens inductie kan met deze ontwikkeling rekening worden gehouden door te *faseren*: de geboden ondersteuning wordt dan aangepast aan de ontwikkelingsfase van de startende leraar. De ondersteuning kan in een eerste fase wordt dan vooral gericht op de minst en gemiddeld complexe domeinen van effectief docentgedrag, in een tweede fase op de meest complexe domeinen en in een derde fase op de domeinen die ook ervaren docenten graag nog verder willen ontwikkelen.

Invulling begeleidingstraject per fase

Hieronder bieden we in Tabel 1 een overzicht van begeleidingsvormen per projectthema in de drie beschreven fasen. Deze tabel biedt handvatten om maatwerk voor docenten binnen het begeleidingstraject op de school vorm te geven. Deze aanbevelingen zijn geschreven in termen van wat de school kan doen voor én in samenwerking met starters.

Tabel 1

Invulling begeleidingsjaar per fase

Thema x fase	Ingroeien	Verbreden	Verdiepen
Enculturatie	<ul style="list-style-type: none"> Een startersdag organiseren Een startersgids aanbieden Collega's stimuleren om open te staan voor vragen en ideeën van startende leraren Starters: <ul style="list-style-type: none"> Maken kennis met de functies van verschillende vergaderingen Nemen deel aan teamuitjes Leren werken met leerlingvolgsysteem Maken kennis met de zorgstructuur Leren hoe met ouders wordt omgegaan Leren de zorgstructuur van de school kennen 	<ul style="list-style-type: none"> Starters betrekken bij samenwerkingsmogelijkheden binnen vakoverstijgende projecten Starters betrekken bij bovenschoolse samenwerkingsmogelijkheden met vakgenoten 	<ul style="list-style-type: none"> Starters betrekken bij activiteiten in de beroepsgroep/vakvereniging, zoals conferenties en studiereizen
Werkdrukvermindering en leerzaam werk	<ul style="list-style-type: none"> Het aantal uren reduceren met het in de cao vermelde percentage (20%) Afspraken maken over niet-lesgebonden taken Starters begeleiden bij het vinden van balans tussen werk en privé Geen klassen toebedelen aan starters die bekend staan als 'moeilijk' Zorgen voor: <ul style="list-style-type: none"> een evenwichtig lesrooster weinig lokaalwissels een lokaal dicht bij een vakcollega een aantal parallelklassen 	<ul style="list-style-type: none"> Taken aanpassen op ontwikkelingsdoelen en interesses van de starter Het aantal uren reduceren met het in de cao vermelde percentage (10%) Taken aanbieden die voldoende uitdaging bieden 	<ul style="list-style-type: none"> Taken aanpassen op ontwikkelingsdoelen en interesses van de starter Taken aanbieden die voldoende uitdaging bieden
Observatie en coaching	<ul style="list-style-type: none"> Maandelijkse observatie en coaching aanbieden door een getrainde coach Begeleiding aanbieden door een vakcollega 	<ul style="list-style-type: none"> Observatie en coaching twee tot vijf keer per jaar aanbieden door een getrainde coach, bij voorkeur op basis van video-opnamen en/of op basis van een ICALT of VIL afname Structuren vormen die collegiale consultatie mogelijk maken 	<ul style="list-style-type: none"> Observatie en coaching jaarlijks aanbieden door een getrainde coach, bij voorkeur op basis van video-opnamen en/of op basis van een ICALT of VIL afname
(Doorlopende) professionele ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> Praktijkgerichte intervisie- en themabijeenkomsten organiseren Mogelijkheid aanbieden om gezamenlijk lessen voor te bereiden Leerlingfeedback mogelijk en inzichtelijk maken, bijvoorbeeld door middel van de VIL Starters met coaches en/of leidinggevende persoonlijke ontwikkeldoelen laten formuleren 	<ul style="list-style-type: none"> Lesson Study organiseren met vakcollega's Structuren vormen voor samenwerking met een of meerdere vakcollega's m.b.t. lesvoorbereiding en toetsen ontwikkelen Intervisie- en themabijeenkomsten organiseren over pedagogische en (vak)didactische thema's, zoals feedback geven, differentiatie en activerende werkvormen Starters met coaches en/of leidinggevende persoonlijke ontwikkeldoelen laten formuleren Onderzoek naar de eigen lespraktijk faciliteren Mentoraatstraining en/of een duomentoraat aanbieden 	<ul style="list-style-type: none"> Lesson Study met vakcollega's organiseren Starters met coaches en/of leidinggevende persoonlijke ontwikkeldoelen laten formuleren: keuze voor specialisatie en betrokkenheid bij onderwijsprojecten Onderzoek naar de eigen lespraktijk en onderzoek naar schoolbrede onderwijsontwikkeling en faciliteren Mogelijkheden bieden tot kennisdeling: het bezoeken van en bijdragen leveren aan conferenties

Aanbevelingen voor de toekomst

Hoewel dit BSL-project eind 2019 stopt, houdt BSL op de scholen natuurlijk niet op. We hebben binnen dit project scholen in Utrecht in beweging gekregen. We hebben gezien dat door BSL niet alleen de starter, maar ook de gehele school een professionaliseringsslag maakt. Maar het werk is nog lang niet klaar. Wat perspectief geeft, is dat we steeds meer samenwerking zien tussen scholen en lerarenopleidingen. Steeds meer scholen kloppen aan de deur van de lerarenopleidingen en de VSNU om erkend opleidingschool te worden. In de Kamerbrief 'De versterking van de Leraar' van 16 januari 2019 pleitten de ministers van OCW voor het inbedden van BSL in deze opleidingscholen. Hiermee wordt de koppeling tussen de begeleiding van studenten én startende leraren steeds steviger en daarom ondersteunen wij deze ontwikkeling ten zeerste.

Maar het is niet wenselijk dat leren en ontwikkelen na de eerste drie jaar in het beroep stopt. De tendens van leven lang leren voelen en horen we gelukkig op steeds meer scholen. Zoals in het Beroepsbeeld van leraar (Snoek et al., 2017) wordt benadrukt is er binnen het onderwijs een waaier van ontwikkelmogelijkheden. Het is de taak van scholen, besturen en landelijke samenwerkingsverbanden om deze mogelijkheden voor docenten zichtbaar te maken. Kortom: een gefaseerde begeleiding van startende leraren vormt een springplank voor de verdere ontwikkeling van docenten en van de school als geheel. Zo is BSL de schakel in de leerlijn van student naar ervaren professional.

Dankbetuiging

De auteurs danken Ko Melief (oud-projectleider BSL) en Anke Tigchelaar (onderzoeksbegeleider BSL) voor hun grote betrokkenheid en inzet bij het gedachtengoed van dit artikel en bij de totstandkoming ervan.

Referenties

- Ashby, P., Hobson, A. J., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P. D., Roper, T., ... Healy, J. (2008). *Beginner teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: A review of literature* (Report No. DCSF-RW076). Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/242617862%0ABeginner>
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(3), 112-129. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Feiman-Nemser, S., Schulle, S. A., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction* (Report No. ED 449 147). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449147.pdf>
- 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*(4), 1265-1287. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E. T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies, 38*(2), 189-207. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.598679>
- Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(2), 178-204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M. S., Ashby, P., Mitchell, N., . . . Tomlinson, P. (2009). *Becoming a Teacher: Teachers' experiences of initial teacher training, induction and early professional development* (Report No. DCSF-RR115). Retrieved from <https://dera.ioe.ac.uk/11168/1/DCSF-RR115.pdf>
- 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. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Kessels, C. (2010). *De invloed van inductieprogramma's op het welbevinden en de professionele ontwikkeling van beginnende docenten* (Doctoral dissertation, Leiden University, the Netherlands). Retrieved from https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/15750?_ga=2.187098538.368636979.1558081614-186425835.1558081614
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education, 51*, 225-245.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003>
- Smit, C. (2002). Stages of concern. In M. Rondeel, & S. Wagenaar (Eds), *Kennis maken, leren in gezelschap* (166-192). Schiedam, The Netherlands: Scriptum
- Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S, & Wirtz (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Retrieved from <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/>
- Teitler, P. (2012). *Lessen in orde*. Bussum, the Netherlands: Coutinho
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research, 49*(2), 127-152.
<https://doi.org/10.1080/00131880701369651>
- Van der Lans, R. M., Van de Grift, W. J. C. M., & Van Veen, K. (2018). Developing an instrument for teacher feedback: Using the Rasch model to explore teachers' development of effective teaching strategies and behaviors. *The Journal of Experimental Education, 86*(2), 247-264.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1268086>
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education, 59*(2), 132-152.
<https://doi.org/10.1177/0022487107314002>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice and contemporary issues* (pp. 1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates