



Onderzoeksbundel Project

# Een Sterk Begin

Begeleiding Startende Leraren - regio Utrecht



Universiteit Utrecht





## Een Sterk Begin

### Begeleiding Startende Leraren - regio Utrecht

#### **Voorwoord**

In deze bundel hebben we een aantal onderzoeken gebundeld die uitgevoerd zijn in het kader van het project Een Sterk Begin. Deze bundel is een aanvulling op het boek 'Begeleiding Startende Leraren theorie en praktijk'. In de regio Utrecht is ervoor gekozen om een aantal van onze onderzoeken los hiervan te bundelen.

Een Sterk Begin heeft in de afgelopen vijf jaar ruim 70 scholen begeleid bij de ontwikkeling van begeleidingstrajecten voor startende leraren. Hierbij vonden we het belangrijk om tegemoet te komen aan de unieke kenmerken van de scholen. Daarom is er geen blauwdruk van een perfect gesneden BSL traject ontwikkeld, maar is er maatwerk geboden door scholen vraag gestuurd te ondersteunen tijdens kringbijeenkomsten, schoolbezoeken en het audit-traject. In dit audit traject bleek wederom dat er kaders voor BSL gesteld kunnen worden, maar dat het belangrijk is dat de school op haar eigen manier invulling hieraan kan geven. Veertig scholen in de regio Utrecht hebben dit met succes gedaan. We noemen hier graag de naam van Ko Melief. Hij was als projectleider de initiatiefnemer van de BSL-audits.

Omdat we binnen het project belang hechten aan onderzoek zijn er verschillende lerarenopleiders en (junior)onderzoekers van de HU en UU, studentassistenten en stagairs bij het project betrokken om onderzoek te doen op het gebied van de begeleiding van startende leraren. Deze onderzoeken hebben in de afgelopen vijf jaar bijgedragen aan een stevige kennisbasis met betrekking tot BSL en heeft geleid tot verschillende tips voor de praktijk. De volgende onderwerpen komen deze bundel aan bod:



# Inhoudsopgave

- **Coaching** is een belangrijk onderdeel binnen BSL trajecten. In deze bundel wordt het onderzoek beschreven naar de rollen die mentoren tijdens een coachgesprek aan kunnen nemen en de strategieën die hierbij ingezet kunnen worden.
- Kenmerkend voor Een Sterk Begin was de inzet van Lesson Study als professionaliseringsmethodiek voor startende én ervaren docenten. In deze bundel kijken we terug op de opbrengsten van **Lesson Study** aan de hand van de theorie en praktijk.
- Hoewel we ons binnen Een Sterk Begin vooral gericht hebben op de rol van de **schoolopleider** bij BSL, mag de rol van de **schoolleider** zeker niet onderschat mag worden. De taken en dilemma's die voor schoolleiders tegenkomen worden beschreven.
- Het doel van Een Sterk Begin was de realisatie van op maat gesneden BSL trajecten voor het eerste, tweede én derde jaar van elke docent. Er is onderzocht hoe juist dit **derde jaar** eruit kan zien.
- Door het lerarentekort wordt er steeds vaker het beroep gedaan op zij-instromers. Een interessante vraag die daaruit volgt is: welke behoeften hebben **zij-instromers** binnen een BSL traject? De resultaten van twee onderzoeken naar dit thema zijn gebundeld.
- **Maatwerk** blijkt ook voor docenten in de begeleidingstrajecten op de scholen van belang. Daarom is er ten slotte onderzoek gedaan naar de invloed van keuzevrijheid binnen begeleidingstrajecten.

Hopelijk brengt deze bundel weer nieuwe perspectieven op de begeleiding van startende leraren in de praktijk. Veel leesplezier.

Namens het project Een Sterk Begin,

*Sabine van den Brink, Monique van de Laarschot, Ineke Lam,  
Renske Vissers en Henk Zijlstra*

<b>Exploring Mentors' Roles and Feedback Strategies to Analyze the Quality of Mentoring Dialogues</b> <i>- Joris Beek, Itzél Zuiker en Rosanne Zwart</i>	<b>6</b>
<b>Lesson Study in de schoolpraktijk</b> <i>- Felix van Vugt, Ko Melief, Karin Smit en Renske Vissers</i>	<b>10</b>
<b>De schoolleiders als voorbeeld: De rol van de schoolleider in inductietrajecten in het voortgezet onderwijs</b> <i>- Renske Vissers, Anke Tigchelaar, Monique van Laarschot en Ko Melief</i>	<b>15</b>
<b>Het 3e inductiejaar in de literatuur en de praktijk: de overgang naar eigenaarschap in de eigen ontwikkeling</b> <i>- Mirja Pleijsant</i>	<b>18</b>
<b>Zij-instromers in het voortgezet onderwijs: De aansluiting van de lerarenopleiding en het inductieprogramma op de onderwijspraktijk</b> <i>- Sietske Zijlstra</i>	<b>22</b>
<b>Moet inductie afgestemd worden op de ervaringen van zij-instromers?</b> <i>- Sterre Ruitenburg en Anke Tigchelaar</i>	<b>25</b>
<b>Invloed van keuzevrijheid binnen inductiebegeleiding op motivatie van startende docenten</b> <i>- Nina van Stokkum</i>	<b>29</b>

# Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues

Joris Beek, Itzél Zuiker en Rosanne Zwart

## Inleiding en aanleiding

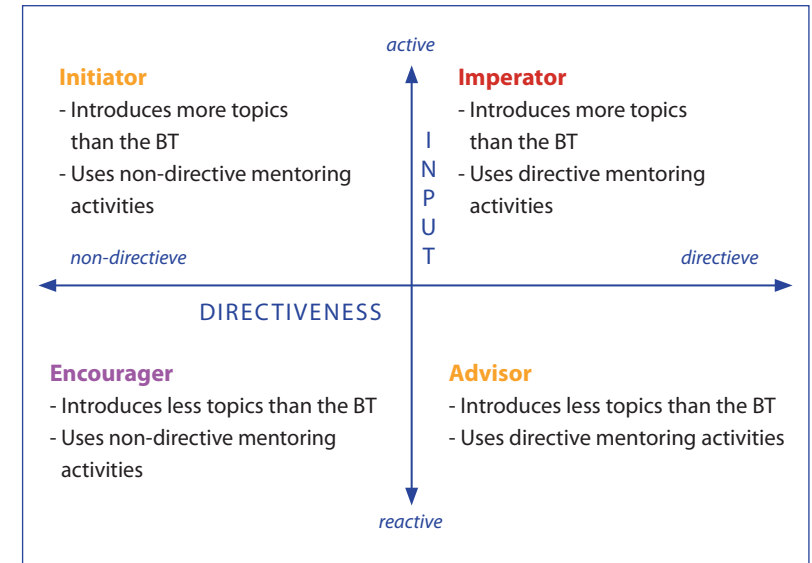
Uit verschillende onderzoeken blijkt dat coaching een belangrijke rol vervuld binnen begeleidingstrajecten voor startende leraren. Maar lang niet alle coaching door mentoren is even effectief. Daarom is er onderzoek gedaan naar de verschillende rollen die mentoren aan kunnen nemen (mentorrollen), het type feedback dat gegeven wordt en feedbackstrategieën die daarbij worden ingezet. Deze studie heeft als doel om de bestaande theorie over dit thema uit te breiden en te focussen op de meest adequate manier van begeleiden voor zowel de mentor als startende leraar.

## Theorie

### Mentorrollen

Op basis van het Mentor Rollen In Dialogen (MERID) model (figuur 1) kan geobserveerd gedrag van mentoren in kaart gebracht worden. In dit figuur wordt gedrag van mentoren opgesplitst op basis van de mate van een actieve of reactieve rol tijdens een gesprek. Een mentor is actief wanneer hij of zij zelf onderwerpen of leerpunten aandraagt en reactief wanneer inbreng bij de startende leraar ligt. Het andere continuüm waarop mentorgedrag geobserveerd wordt is de niet-directieve of directieve houding tijdens mentorgesprekken. Mentorgedrag is directief wanneer een mentor stuurt richting een uitkomst doormiddel van bijvoorbeeld advies of feedback, niet-directief mentorgedrag is bijvoorbeeld vragenstellen of samenvatten. De vier rollen zijn gerelateerd aan de tijd dat een mentor het woord voert tijdens een gesprek. 'Initiators en encouragers' zijn doorgaans korter aan het woord dat 'imperators en advisors'.

Figuur 1. MERID model



### Type feedback

Feedback kan zowel in verschillende vormen als op verschillende momenten in een ontwikkelproces gegeven worden. Zo kan feedback positief en negatief geformuleerd zijn, waarbij gesprekken waarin positieve en negatieve feedback afwisselend aanwezig is, het meest effectief blijken (met een ratio van 3:1). De feedbackvorm kan daarbij specifiek of niet-specifiek zijn. Als een mentor specifieke feedback geeft weet de startende leraar exact waar de feedback over gaat (bv: *'de sfeer in jouw klas is mooi en rustig doordat je leerlingen meteen corrigeert'*), niet-specifieke feedback is moeilijker te interpreteren voor startende leraren (bv: *'het was een fijne les'*). Hoe specifieker de feedback van de mentor des te meer de startende leraar kan met de gegeven feedback. Ten slotte kan feedback zich richten op progressie die een startende leraar heeft doorgemaakt (*progressie feedback*) of feedback kan gericht zijn op het verschil tussen de huidige en de gewenste prestatie (*discrepantie feedback*). Specifieke progressie en discrepantie feedback is het meest effectief om leren van een startende leraar uit te lokken.

### *Feedbackstrategieën*

Een goede feedbackstrategie betekent dat de feedback gegeven wordt op het niveau waar de leraar op dat moment mee worstelt, dit zijn bijvoorbeeld specifieke vaardigheden. Feedback moet hierbij in kleine overzichtelijke eenheden aangeboden worden. Ten slotte moet de feedback herhaaldelijk en duidelijk worden overgebracht. Verbonden aan de specificiteit van de feedback lijkt het effectiever om per gesprek een select aantal leerpunten in detail te bespreken dan alle geobserveerde feedback terug te geven aan startende leraren.

### **Onderzoeksdesign**

Dit onderzoek is uitgevoerd onder 7 mentoren en de startende leraar die zij begeleiden op 6 verschillende scholen in de regio Utrecht. De besprekingen van de mentor en startende leraar na een lesobservatie zijn door de onderzoekers geanalyseerd. De lessen zijn geobserveerd door middel van het ICALT observatie instrument. Tijdens de analyse zijn alle uitspraken van de mentor individueel bekeken en gecodeerd op actief of reactief gedrag, directief of niet-directief gedrag en alle feedback uitspraken zijn gecodeerd op de mate van specificiteit en dus de leerpotentie.

### **Conclusies en aanbevelingen**

De onderzoekers hebben vier patronen weten onderscheiden binnen de onderzochte mentorgesprekken. Dit waren 1) een patroon met een directieve rol voor de coach waarbij niet-specifieke feedback oppervlakkig werd besproken, 2) een patroon waarin de coach veel vragen stelde en actief luisterde, hierbij werd enkel positieve en niet-specifieke feedback gegeven door de mentor, 3) een patroon waarin de coach de onderwerpen initieerde en afwisselend feedback werd gegeven (positief én negatief, specifiek én niet-specifiek en 4) een patroon waar slechts een klein aantal onderwerpen werden besproken, waarbij specifieke feedback werd gegeven, zowel positief als negatief. Hoewel er niet specifiek naar leeropbrengst gekeken is lijken alleen mentoren patroon 4 de meest effectieve strategie te kiezen.

Daarnaast was het opvallend dat de uitkomsten van de ICALT observatie nauwelijks werden benut als input voor het nagesprek. Of dit komt door het instrument, de rapportages naar aanleiding van de observaties, de aard van de gesprekken of de kennis van mentoren over het instrument is lastig te beoordelen.

Naar aanleiding van dit onderzoek worden de volgende aanbevelingen voor de praktijk gedaan:

- Wanneer mentoren flexibel zijn in de rollen die ze innemen tijdens mentorgesprekken, kan de mentor zich beter aanpassen aan de behoefte van de startende leraar.
- Er kan in mentortrainingen meer aandacht uitgaan naar het geven van de meest effectieve vormen van feedback en effectieve mentorstrategieën.

Dit onderzoek is gepubliceerd in *Teaching and Teacher Education*:

*An International Journal of Research and Studies*:

Beek, G.J., Zuiker, I. & Zwart, R.C. (2019). Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues.

*Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 78(1), 15-27.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.006>

# Lesson studie in de schoolpraktijk

## Een evaluatie van Lesson Study binnen het project Een sterk begin

Felix van Vugt, Karin Smit, Ko Melief en Renske Vissers

### Inleiding en aanleiding

De Universiteit Utrecht en de Hogeschool Utrecht hebben de afgelopen jaren Lesson Study (LS) ingezet om te werken aan één van de vier pijlers voor het begeleiden van startende leraren, namelijk hun professionele ontwikkeling. Door de professionele ontwikkeling van starters te ondersteunen en hen in de klas te begeleiden, wordt hun pedagogisch didactische bekwaamheid versterkt. Dit heeft onder andere positieve effecten op de kwaliteit van de lessen en op het werkplezier van startende leraren.

### Theorie: Wat is Lesson Study?

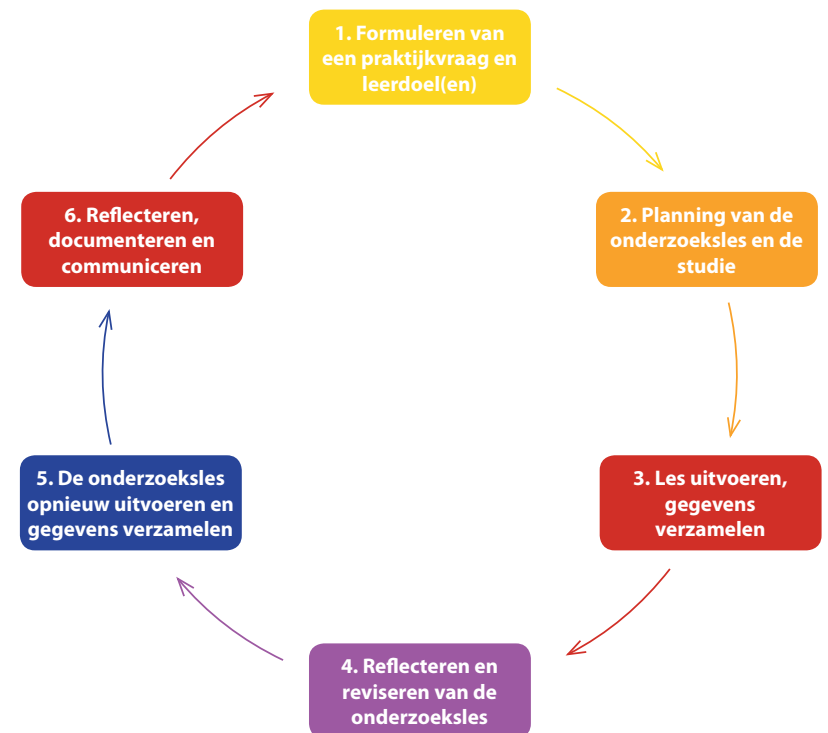
Lesson Study is een beproefde manier voor leraren om te professionaliseren en in Nederland sinds een aantal jaar sterk in opkomst. Een LS is een "professionele *leergemeenschap* die door middel van een cyclisch proces van ontwerpen en onderzoek haar expertise vergroot" (Goei, Verhoef, Coenders, Vries, & Vugt, 2015, p.83). Concreet betekent dit dat een team samen een (vak)didactisch thema bepaalt dat zij willen uitproberen of uitdiepen en vervolgens op basis van vooronderzoek rond dat thema een les ontwerpt. Vervolgens wordt de les uitgevoerd, systematisch onderzocht en geëvalueerd. Het leren van leerlingen staat daarbij centraal. Daarna wordt de les op basis van de bevindingen bijgesteld en nog een keer uitgevoerd. De groep wordt begeleid door een procesbegeleider. De deelnemende leraren proberen nieuwe didactische aanpakken uit en breiden hierdoor hun didactisch repertoire uit.

Het uiteindelijke doel van de methodiek is het leren van de leerling door de professionalisering van leraren (en secties), waarbij leraren eigenaar zijn van hun leerproces en de methode duurzaam kunnen inzetten (leven lang leren). De kracht van de methode schuilt in een viertal aspecten:

1. De intensieve samenwerking en praktische uitwisseling tussen teamleden.
2. De verdieping en reflectie op de pedagogische én (vak)didactische kennis.
3. Een vernieuwde kijk op de leerling.
4. Een onderzoekende houding.

Veel studies rapporteren positieve effecten van LS op het leren van leraren (Chassels & Melville, 2009; Ming Cheung & Yee Wong, 2014; Xu & Pedder, 2014), zoals: toegenomen professionele kennis van leraren, onder meer ten aanzien van didactische strategieën en het leren van leerlingen, de ontwikkeling van een samenwerkingscultuur en meer werkplezier.

Figuur 1. Schematische weergave van een Lesson Study proces



### Ervaringen in de praktijk

Sinds het schooljaar 2014-2015 is een aantal Lesson Studies uitgevoerd in verschillende scholen in de regio. Uit de evaluatie van de pilot bleek dat LS wordt ervaren als een krachtig instrument. Een greep uit de evaluatiegesprekken:

- je wordt bewuster van wat werkt en wat niet werkt;
- LS nodigt uit om buiten het vertrouwde lesgeven te treden en 'niet het gebruikelijke riedeltje uit te voeren';
- LS is "een inspirerende samenwerking";
- startende en ervaren leraren leren veel van elkaar op (vak)didactisch gebied;
- je wordt een groep, ook zeer waardevol voor startende leraren;
- docenten praten zelden en zo intensief over hun lespraktijk. En zelden vindt scholing in zo'n groet mate in de praktijk plaats.

Daarnaast behoeven verschillende zaken aandacht. Wat betreft de beschikbare middelen en benodigde randvoorwaarden bleek de betrokkenheid van de schoolleiding en de facilitering voor het Lesson Study-team van groot belang zijn voor het slagen van Lesson Study. *Een vast moment in het rooster bleek bijvoorbeeld cruciaal voor het welslagen van het traject!!* Een van de meest krachtige kenmerken is dat de les samen ontworpen, onderzocht en herontworpen wordt. In de scholen met vaste professionaliseringsmomenten was dit geen enkel probleem. Bovendien was er behoefte aan meer ondersteuning, bijvoorbeeld in de vorm van een train-de-trainer programma, een draaiboek en een online leeromgeving met onder meer een kennisbank en ondersteunende instructiefilmpjes.

Teneinde de scholen te ondersteunen in het zelfstandig opzetten en begeleiden Lesson Study is een train-de-trainer (TDT) traject ontwikkeld. Dit TDT-traject is vijf keer uitgevoerd met scholen in de regio in periode van september 2015 tot en met december 2018. De evaluaties laten zien dat deelnemers aan het TdT-traject zich na de training voldoende geëquipeerd voelen om Lesson Study zelfstandig op te zetten en te begeleiden in school. Het duale karakter wordt gewaardeerd: kennis en vaardigheden opgedaan in de bijeenkomsten worden onmiddellijk toegepast in de praktijk, de procesbegeleiders oefenen in de TdT-bijeenkomsten zelf met de werkvormen en komen zo ook de pitfalls tegen. Wat naar voren kwam uit de evaluatie was dat het per school

moeilijk bleek vakhomogene Lesson Study-teams te vormen. Er waren vaak niet genoeg starters van hetzelfde vak per school. Vakhomogene Lesson Study-teams verdienen zeker in het geval van starters de voorkeur boven vakheterogene Lesson Study-teams, omdat het ontwerpen van vakoverstijgende lessen uitdagender bleek en het eigen schoolvak bovendien vaak de voornaamste bron van motivatie is. Het ontwerpen van een vakoverstijgende les voelt als afleiding van je echte werk, de eigen lespraktijk. De oplossing voor dit vraagstuk werd gezocht in het organiseren van bovenschoolse Blended Lesson Studies. Leraren van hetzelfde vak, maar van verschillende scholen (bovenschools), vormen dan één Lesson Study-team.

Een steeds terugkerende knelpunt bleek de werkdruk van de deelnemende leraren. Dit bleek al uit de pilot, de tussentijdse evaluaties van het TDT-traject en uit de vele gesprekken met leraren en schoolleiders van de verschillende bij het project betrokken scholen. Lesson Study wordt als intensief ervaren. Hoewel uit onderzoek bekend is dat die intensiteit juist van belang is voor de impact van een professionalisering, schrikken potentiële scholen soms af door intensieve traject en de benodigde tijdsinvestering. Zij vragen zich af of die tijdsinvestering voor één les wel voldoende oplevert. Lesson Study is een krachtig instrument, en we vinden het belangrijk dat het een stevige plek krijgt in de professionalisering van docenten. Daarom is gestart met de ontwikkeling van een minder tijdsintensieve variant van Lesson Study met de naam 'Les onder de loep', die ingezet zou kunnen worden als de reguliere variant op organisatorische problemen stuit. Eerste ervaringen zijn dat de Lesson Study sterk inboet in kwaliteit. Vaak wordt het vooronderzoek overgeslagen, of vindt geen herontwerp plaats. Soms werden taken onderling verdeeld, namen sommigen allerlei werk op zich en vond weinig uitwisseling plaats.

## Conclusies en aanbevelingen

Uit de evaluaties en uit de belangstelling van scholen blijkt dat Lesson Study een manier van professionaliseren is die aansluit bij de wensen van leraren en scholen. Hiervoor zijn drie varianten ontwikkeld:

*Het reguliere traject:* dit traject is met veel enthousiasme ontvangen, de samenwerking werkt inspirerend. Het grootste knelpunt dat genoemd is vooral van logistieke aard en betreft de voorwaarden waaraan moet worden voldaan in school, voornamelijk tijd. Vooral tijd om de verschillende fases te doorlopen, maar ook de tijd om met meerdere collega's de te onderzoeken les bij te wonen en te observeren

*Blended variant:* het bovenschoolse Lesson Study-traject een goede optie gebleken: een traject met leraren van meerdere scholen, uitgevoerd met behulp van ICT. Naast de voordelen die het reguliere traject biedt, geeft deze variant meer flexibiliteit en minder lesuitval.

*Les onder de loep:* De minder tijdsintensieve variant laat zien dat dit een mogelijk traject is, maar we maken veel voorbehoud. Het klinkt paradoxaal, maar juist omdat deze variant minder tijd vraagt en minder beslag legt op het rooster, ervaren de deelnemers veel tijdsdruk. De kwaliteit van de samenwerking en de opbrengst is ook beduiden minder dan bij een reguliere LS.

Wat betreft de disseminatie: voor alle varianten van de LS geldt dat niet alleen de les zelf herontworpen kan worden, maar dat ook andere lessen op basis van de LS bevindingen, kunnen worden aangepast.

*Het complete evaluatierapport, inclusief referentielijst kunt u vinden op:*  
<https://bsl-utrecht.nl/achtergrondinformatie/lesson-study/>



# De schoolleider als voorbeeld

## De rol van de schoolleider in inductietrajecten in het voortgezet onderwijs

*Renske Vissers, Anke Tigchelaar, Monique van Laarschot en Ko Melief*

### Inleiding en aanleiding

In dit verslag rapporteren we over een kleinschalig praktijkonderzoek naar de rol van de schoolleider bij inductietrajecten voor startende leraren. De directe aanleiding voor het onderzoek kwam voort uit de praktijk. Tegen het eind van het schooljaar 2015-2016 werd door diverse betrokkenen van de regio Utrecht geconstateerd dat de meeste scholen een eigen inductieprogramma van een jaar hadden. Men was druk aan het nadenken over de gewenste uitbreiding van het inductieprogramma naar twee of drie jaar en aan het zoeken naar een verdere verbinding met het personeelsbeleid en de visie van de school op het leren van docenten. Daarbij kwam de rol van de schoolleider meer in beeld. We wilden inzicht krijgen in wat de schoolleider zou kunnen betekenen bij inductie.

### Theorie

Verschillende onderzoeken onderschrijven het idee dat de rol van schoolleiding belangrijk kan zijn in de inductiefase (vgl. Brown & Wynn, 2009; Birkeland & Feiman-Nemser, 2012; Kutsyuruba, 2012; Ortiz, 2014). In deze onderzoeken komt naar voren dat de schoolleider uitval kan voorkomen onder beginnende docenten en basisvoorwaarden kan scheppen voor een effectieve inductie.

Zo kwamen het onderzoek van Brown en Wynn (2009), die twaalf schoolleiders interviewden, drie attitudes van de schoolleiding naar voren die uitval van startende leraren tegen zouden kunnen gaan. Wanneer de schoolleiding zich bewust is van de problemen die startende leraren tegen kunnen komen, wanneer de schoolleiding een proactieve houding aanneemt met betrekking tot de begeleiding van startende leraren en streeft naar optimale professionele ontwikkeling van alle medewerkers, de uitval van startende leraren wordt beperkt.



## Onderzoeksvragen

De volgende vragen zijn onderzocht:

1. Wat is de rol van de schoolleider bij de inductie van bevoegde leraren in een school voor voortgezet onderwijs?
  - 1a Wat is volgens schoolopleiders en schoolleiders de rol van de schoolleider bij de inductie van bevoegde beginnende leraren op een vo-school?
  - 1b Wat zijn volgens schoolopleiders en schoolleiders verschillen tussen scholen met betrekking tot de invulling van de rol van de schoolleider bij de inductie van bevoegde beginnende leraren op een vo-school?
  - 1c Wat zijn dilemma's die schoolleiders bij de inductie van bevoegde beginnende leraren op een vo-school ervaren?

## Onderzoeksdesign: interviewstudie en socratisch gesprek

De vraag naar de rol van de schoolleider bij inductie werd kleinschalig onderzocht en van twee kanten, in twee deelstudies, benaderd:

- een interviewstudie. Hierin werden op vijf scholen een schoolleider en een schoolopleider separaat geïnterviewd. De uitspraken over de rol van de schoolleider werden onderzocht op overeenkomsten en verschillen. (vraag 1a en 1b)
- een socratisch gesprek. Vier schoolleiders namen deel aan een socratisch gesprek waarin ze aan de hand van concrete casussen hun dilemma's met betrekking tot de invulling van hun eigen rol bespraken ten aanzien van inductie (vraag 1c)

## Conclusies en aanbevelingen

Op basis van de interviews konden acht aspecten van de rol van de schoolleider onderscheiden worden: verantwoordelijkheid voor inductie, beoordeling van starters, contact met starters, het uitdragen van de schoolcultuur onder starters, personeelsbeleid: facilitering, contact met schoolopleiders, verantwoordelijkheid begeleidingsplan voor starters en het uitdragen van het belang van inductie.

Daarnaast vonden we twee thema's waar schoolleiders dilemma's in hun rol ervoeren: "voorbeeld zijn" en "omgaan met een nieuweling in de schoolcultuur". De deelnemers aan het socratisch gesprek lieten zien dat van hen voorbeeldgedrag gevraagd wordt en omgekeerd dat ze voorbeeld willen zijn. Toch moet er ook ruimte zijn voor de docent om zijn of haar eigen achtergrond en ideeën een 'change agent' te zijn in de school.

In dit onderzoek komt naar voren dat de rol van de schoolleider op verschillende terreinen belangrijk is. De participanten in dit onderzoek onderstrepen het gegeven dat de schoolleider belangrijk is bij het scheppen van de goede voorwaarden voor het ingroeien van starters, bij het ondersteunen van starters en in het voorbeeldgedrag en normstellend gedrag durven laten zien. Het beeld dat oprijst vanuit dit praktijkonderzoek is er één van de schoolleider die ertoe doet voor de starter en één van de schoolleider die ook durft te laten zien dat de starter ertoe doet voor de school.

*Het complete onderzoeksverslag, inclusief referentielijst kunt u vinden op: <https://bsl-utrecht.nl/onderzoeksresultaten/>*

# Het 3<sup>e</sup> inductiejaar in de literatuur en de praktijk: de overgang naar eigenaarschap in de eigen ontwikkeling

Mirja Pleijsant

## Inleiding en aanleiding

Uit de inductie-monitoren van schooljaar 2016-2017 blijkt dat 30% (9 scholen) een derde inductiejaar opzet. Hiervan geeft ruim 60% aan moeite te hebben met de invulling van dit derde inductiejaar. Er komen twee duidelijke problemen naar voren: er is geen duidelijke focus in het derde jaar en de behoefte van startende docenten verschilt per individu. In de projectgroep Een Sterk Begin (BSL Utrecht) is daarom besloten om een bescheiden onderzoek te doen naar het derde inductiejaar.

## Belangrijke thema's aangaande inductietrajecten

In de literatuur over inductie zijn drie thema's terug te vinden. Ten eerste het voorkomen van vroegtijdige beroepsverlating. Voor het derde inductiejaar betekent dit dat activiteiten gericht moeten zijn op de overgang tussen de opleiding tot docent en het docentschap. Ten tweede de professionele ontwikkeling. In het derde inductiejaar houdt dit in dat er een voortgang gesignaleerd wordt door de vaardigheden van de docent te vergelijken met zijn eerder geobserveerde vaardigheden en ontwikkeling. Als laatste enculturatie, wat in het derde inductiejaar een brede focus heeft op de school en leerlingen.

## Relevantie huidig verkennend onderzoek naar het derde inductiejaar

In literatuur over inductie wordt er geen ideale duur voor inductietrajecten gevonden, maar wel gesignaleerd dat er een bepaalde fasering te zien is in inductieprogramma's: de startende docent ontwikkelt zich tijdens de inductie op professioneel gebied en groeit in het beroep van docent zijn (Van de Grift, Helms-Lorenz, & Maulana, 2014). Uit het onderzoek van Henry, Bastian en Fortner (2011) blijkt dat er een stagnatie van groei bij startende docenten na drie jaar optreedt als zij geen inductieprogramma hebben gevolgd. Bij startende docenten die wel een inductieprogramma volgden, verminderde dit plafond-effect, omdat zij vanaf het begin gestimuleerd werden om effectief te werken.

Zij bleven zich hierdoor doorgaand ontwikkelen.

Vanwege het feit dat het project Begeleiding van Startende Leraren een focus heeft op een driejarig traject, maar er zo weinig informatie over deze periode en invulling bekend is, is huidig verkennend onderzoek uitgevoerd/verslag geschreven. De onderzoeksvragen waren:

- Wat is kenmerkend voor het derde inductiejaar?
- Wat zijn concrete (inductie-)activiteiten van inductie in het derde jaar?

## Methode

Voor de huidige rapportage is in verschillende bronnen informatie verzameld. Ten eerste is gekeken naar de invulling van het derde inductiejaar van verschillende BSL-regio's. Alle informatie op de verschillende websites, is samengevoegd tot een overzicht van activiteiten die in het derde inductiejaar per regio werden uitgevoerd (zie bijlage 1). Ten tweede is een explorerend bronnenonderzoek naar praktijkdocumenten uitgevoerd middels het invoeren van een aantal zoektermen op verschillende zoekmachinesites. Bij de eerste tien hits per zoekmachine is binnen de sites doorgelinkt naar relevante informatie en bronnen (zie bijlage 2). Als laatste is er een bescheiden reviewonderzoek uitgevoerd middels het lezen van zes internationale reviews (zie bijlage 3 voor resultaten). De reviews zijn geselecteerd op basis spreiding over tijd (van 1999 tot 2012) en de diversiteit aan invalshoeken.

## Resultaten en conclusie

In huidig verkennend onderzoek is de focus gelegd op het derde inductiejaar. Hierbij is er voor het derde inductiejaar onderzocht wat er kenmerkend is en wat concrete (inductie-)activiteiten zijn.

## Kenmerken van het derde inductiejaar

Er is gevonden dat de focus in het derde jaar ligt op de eigen, specifieke ontwikkeling van de startende docent. De startende docent wordt eigenaar van zijn leerproces en zelf verantwoordelijk voor zijn ontwikkeling. In de regionale BSL-projecten wordt er vooral aandacht gegeven aan individuele coaching. In de praktijkdocumenten van het bronnenonderzoek wordt vooral gefocust op de verschuiving van ontwikkelperspectief in het derde jaar: van eigen doceervaardigheden naar leerling- en schoolorganisatieperspectief. Uit het reviewonderzoek komt naar voren dat een meerjarig traject belangrijk is voor de groei en ontwikkeling van startende docenten, zodat deze groei in

fases plaats kan vinden. Na het analyseren van de informatiebronnen kunnen we stellen dat er weinig concrete informatie beschikbaar is over de specifieke kenmerken van het derde inductiejaar. Samenvattend kan wel aangegeven worden dat het derde inductiejaar een inleiding vormt op de doorgaande professionele ontwikkeling van de startende docent. Dit houdt in dat de frequentie van ondersteuning afneemt en het eigen initiatief van de startende docent belangrijker wordt tijdens het derde inductiejaar. Het huidige verkennende onderzoek heeft aan het licht gebracht dat de startende docent in het derde inductiejaar eigenaarschap zal moeten ontwikkelen over de eigen professionele ontwikkeling binnen het algemene schoolbeleid betreffende professionele ontwikkeling.

#### *Activiteiten in het derde inductiejaar*

Uit de resultaten komt naar voren dat er in de bestudeerde informatiebronnen verschillende activiteiten voor het derde inductiejaar naar voren komen. De concrete invulling van deze activiteiten is echter niet gevonden. Na het analyseren van de informatiebronnen kan dus aangegeven worden welke soort activiteiten in het derde jaar aanbevolen worden, maar is niet bekend of en hoe de activiteiten werkelijk uitgevoerd worden.

Uit de documenten en BSL-programma's uit de regio's kan geconcludeerd worden dat de activiteiten in het derde inductiejaar een focus hebben op de behoefte van de individuele startende docent. De regionale projecten geven aan dat individuele coaching hiervoor een belangrijke activiteit is. In de praktijkdocumenten wordt er, naast de focus op individuele ontwikkeling, gefocust op het verbreden van de blik van de docent: van eigen vaardigheden naar het perspectief van de leerling en de school. Uit de reviews komt naar voren dat het hebben van een mentor (maatje) in de inductieperiode van zeer groot belang is, waardoor er ook waarde gehecht moet worden aan de kwaliteit van de mentoren.

Uit huidig verkennend onderzoek naar de activiteiten blijkt dus dat activiteiten in het derde jaar vooral op de verschillende behoeften van de startende docent gericht zijn, en dat scholen hier hun eigen invulling aan kunnen geven. Er is in het deelonderzoek naar activiteiten, net als in het deelonderzoek naar kenmerken, een duidelijke focus op individuele vraagstukken en ontwikkeling in het derde inductiejaar te zien.

#### **Conclusie**

Kijkend naar alle deelonderzoeken in huidige rapportage, kan geconcludeerd worden dat er na uitvoering van huidig verkennend onderzoek weinig nieuwe informatie bekend is over het derde inductiejaar. Enerzijds is dit logisch, omdat het derde inductiejaar gefocust wordt op de individuele behoeften en ontwikkeling van de startende docent. Anderzijds komt uit de praktijk naar voren dat veel scholen moeite hebben om het derde inductiejaar inhoudelijk vorm te geven. Huidige rapportage heeft voornamelijk bijgedragen aan de bewustwording over opinie over het belang van het derde inductiejaar en de invulling en uitvoering hiervan.

Het derde inductiejaar is een jaar dat scholen zelfstandig, naar eigen behoeften kunnen invullen. Meer dan in de eerste jaren kunnen scholen de nadruk leggen op thema's die voor hun starters en schoolorganisatie het meest van belang zijn. Tevens kunnen zij zich in het derde jaar richten op de behoeften die spelen op hun school in hun teams van leraren. Hierbij kan worden aangevuld dat als kenmerkend voor het derde inductiejaar is dat er gefocust wordt op de individuele ontwikkeling van startende leraren, de activiteiten logischerwijs ook niet vaststaand zullen zijn en horen te zijn. De school moet hierin zelf de leiding nemen en activiteiten ontwikkelen die passend zijn bij hun eigen startende leraren en schoolstructuur en -cultuur.

*Het complete onderzoeksverslag, inclusief referentielijst kunt u vinden op: <https://bsl-utrecht.nl/onderzoeksresultaten/>*

# Zij-instromers in het voortgezet onderwijs

## De aansluiting van de lerarenopleiding en het inductieprogramma op de onderwijspraktijk

Sietske Zijlstra

### WAAROM dit onderzoek?

De afgelopen decennia werd het steeds populairder: volwassenen die de overstap maken van het bedrijfsleven naar het onderwijs. Deze aanwas van nieuwe docenten kan echter niet op tegen de uitstroom van docenten. Maar liefst veertig tot vijftig procent van de startende docenten verlaat het onderwijs binnen vijf jaar, doordat zij problemen ervaren door ontbrekende kennis en vaardigheden: ze ervaren een *praktijkschok*. Deze praktijkschok zou verholpen moeten worden met een inductieprogramma: een periode van supervisie, begeleiding en ondersteuning op de school waar de startende docenten werkzaam zijn, zodat zij zich kunnen aanpassen aan de nieuwe rol. In eerder onderzoek bleken deze programma's effectief voor het verminderen van de werkdruk en het creëren van een soepele overgang van de lespraktijk. Maar werken deze inductieprogramma's eigenlijk ook voor zij-instromers? Zij hebben immers een heel andere achtergrond dan reguliere startende docenten. Dát werd tijdens dit onderzoek onderzocht: in hoeverre draagt de opleiding van zij-instromers, bestaande uit de lerarenopleiding en het inductieprogramma, bij aan de vermindering van de praktijkschok.

### HOE werd het onderzoek uitgevoerd?

Om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van de lerarenopleiding, het inductieprogramma en de ervaren praktijkschok, werden zowel zij-instromers als de schoolopleiders van de scholen waar zij werkzaam werden, *face-to-face* geïnterviewd. Uiteindelijk namen vijftien participanten deel, waarvan negen zij-instromers en zes schoolopleiders, afkomstig van vijf verschillende middelbare scholen. Op alle scholen werd sinds ten minste twee jaar met een inductieprogramma gewerkt.

### WAT bleek uit het onderzoek?

Uit het onderzoek bleek dat op alle deelnemende scholen tijdens de inductieprogramma's aandacht werd besteed aan de professionele ontwikkeling van docenten, observatie en coaching van docenten, het reduceren van werkdruk en enculturatie (eigen maken van de schoolcultuur) van docenten. Alle inductieprogramma's bestonden uit themabijeenkomsten met mede-starters en een individueel coachingstraject waarbij docenten gekoppeld werden aan een ervaren docent. Ondanks dat de zij-instromers in het onderzoek aangaven dat zij een andere achtergrond hadden dan hun reguliere startende collega's, werd op geen van de scholen een apart inductieprogramma voor zij-instromers gerealiseerd. Die andere achtergrond resulteerde volgens de participanten in het laatste onderzoek niet tot minder of andere problemen bij de start. Ook de zij-instromers ervoeren namelijk een *praktijkschok*.

Het bleek dat zij-instromers voornamelijk problemen ervoeren op het gebied van orde houden, omgaan met werkdruk en omgaan met zorgleerlingen. Dit komt overeen met de problemen die reguliere starters volgens eerder onderzoek ervaren. Een docent Nederlands, 62 en sinds twee jaar werkzaam in het onderwijs, legde uit: *"Hoe merkwaardig pubers kunnen zijn. Het wordt wel verteld, maar het blijft mij verbazen. Die verbazing kost mij energie."* Daarnaast hadden de zij-instromers andere verwachtingen van het onderwijs, waardoor de daadwerkelijke lespraktijk tegenviel. Docent Techniek, 38 jaar: *"De grootste schok was voor mij dat leerlingen toch niet zo goed luisteren. Dat ik voor mijn gevoel echt alleen maar politieagentje aan het spelen was. En dat is niet leuk."* Een docent Economie (45 jaar) herkent dit gevoel: *"Ik kwam vanuit een professionele omgeving en gaf veel workshops. Die mensen betaalden veel geld voor zo'n workshop en dan heb je dus automatisch een club tegenover je die heel graag de informatie wil hebben. En dan kom je hier: heb je hele klassen voor je zitten die hier alleen maar zitten omdat het 'mot'. Dat was wel even behoorlijk schakelen."*

De lerarenopleiding en het inductieprogramma sloten volgens zowel de zij-instromers als de schoolopleiders niet naadloos bij elkaar aan. Door het individuele coachingstraject hadden de zij-instromers echter wel altijd de mogelijkheid om hun vragen te stellen en problemen voor te leggen wanneer zij hier behoefte aan hadden. Een 46-jarige docente lichtte toe: *"Als ik hier was gekomen zonder begeleiding, had ik zo brullend weggelopen."*

## EN NU?

Uit het onderzoek kwamen verbeterpunten voor de lerarenopleiding en het inductieprogramma naar voren. Allereerst werd aangegeven dat de lerarenopleiding onvoldoende focust op de praktijk, waardoor zij-instromers zich onvoldoende competent voelden op het gebied van orde houden. Ten tweede werd er voor hen te weinig aandacht besteed aan zorg en zorgleerlingen, waardoor zij zich onvoldoende voorbereid voelden om deze leerlingen optimaal te kunnen ondersteunen. Daarnaast zouden de schoolopleiders en zij-instromers graag zien dat vanuit de lerarenopleiding meer les- en schoolbezoeken worden georganiseerd, om zo beter aan te kunnen sluiten bij de onderwijspraktijk waar de zij-instromers toe worden opgeleid. Ook werd door de zij-instromers opgemerkt dat de geplande themabijeenkomsten in de inductieprogramma's niet altijd even consequent door gingen. Tot slot zien zij-instromers collegiale consultatie als waardevolle activiteit voor professionele ontwikkeling en kennisdeling. Zij zouden graag zien dat dit door scholen gefaciliteerd wordt. Een 36-jarige vrouw, sinds zes jaar Docent Economie, vertelde hierover: *"Ik heb wel een paar collega's waarvan ik denk, ik zou jou wel eens op zijn kop willen houden en leeg willen schudden van kennis en ervaring. Dat je periodiek kunt afspreken en bij elkaar in de les gaat kijken."*

Het lijkt er dus op dat inductieprogramma's ook voor zij-instromers effectieve ondersteuning bieden bij de start in de onderwijspraktijk en de kans op het verlaten van het onderwijs verkleinen. Zij ervaren immers dezelfde problemen als reguliere starters en gaven aan het belang van inductieprogramma's in te zien. Zoals hierboven beschreven zijn er echter nog wel mogelijkheden voor zowel de middelbare scholen als de lerarenopleidingen om hun gedeelte van de ondersteuning van zij-instromers te verbeteren. Kortom, alleen het werven van nieuwe docenten en zij-instromers is niet genoeg. Aandacht besteden aan het behoud van deze nieuwe collega's is minstens zo belangrijk!

*Het complete onderzoeksverslag, inclusief referentielijst kunt u vinden op: <https://bsl-utrecht.nl/onderzoeksresultaten/>*

# Moet inductie afgestemd worden op de ervaringen van zij-instromers?

## Samenvatting van een literatuurstudie

*Sterre Ruitenburg en Anke Tigchelaar*

In de eerste helft van 2019 werd binnen BSL Utrecht een literatuurstudie uitgevoerd naar zij-instromers in het voortgezet onderwijs. Onderwerp van deze studie waren de inductie-ervaringen van deze zij-instromers. Omdat het onderzoek in het kader van het project BSL plaatsvond, beperkten we ons tot zij-instromers met een bevoegdheid. We probeerden de volgende drie onderzoeksvragen te beantwoorden:

1. Hoe **ervaren** bevoegde zij-instromers de **ondersteuning** in hun inductieperiode in het voortgezet onderwijs?
2. Op welke manieren wordt het **behoud** voor het voortgezet onderwijs van bevoegde zij-instromers beïnvloed in hun inductieperiode?
3. Op welke manieren wordt de **professionele ontwikkeling** van bevoegde zij-instromers beïnvloed in hun inductieperiode in het voortgezet onderwijs?

In onderstaande samenvatting beschrijven we de relevantie van deze literatuurstudie, onze aanpak, de belangrijkste bevindingen, de conclusies en – *last but certainly not least* – de implicaties voor de onderwijspraktijk.

### Waarom is deze literatuurstudie relevant?

(Toekomstige) lerarentekorten vormen een ernstig probleem in veel Europese landen, met tekorten in sommige middelbareschoolvakken als vaakst gerapporteerde en dus meest dringende uitdaging (Eurydice, 2018). Het opleiden en in dienst nemen van zij-instromers (d.w.z. docenten die [een] andere carrière[s] hadden voordat ze leraar werden) is een wereldwijd geïmplementeerde oplossing voor lerarentekorten (Eurydice, 2018; Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). Uit eerder onderzoek weten we dat inductie hard nodig is om startende leraren (inclusief zij-instromers) voor het onderwijs te behouden en om hun professionele ontwikkeling te bevorderen (zie bijvoorbeeld Ingersoll & Strong, 2011; Maulana, Helms-Lorenz, & Van de Grift, 2015). We weten uit eerder onderzoek echter óók dat zij-instromers in minstens vijf

opzichten verschillen van reguliere startende leraren (Baeten & Meeus, 2016; Tigchelaar, Brouwer, & Vermunt, 2010). Dit roept de vraag op of er behoefte is aan een inductie die afgestemd is op de ervaringen van zij-instromers. Een literatuurstudie naar wat hier al over bekend is, leek ons een goede eerste stap om deze vraag te beantwoorden.

### Hoe hebben we de literatuurstudie aangepakt?

Door middel van een uitgebreide zoektocht in de voorhanden zijnde literatuur vonden we in totaal 595 mogelijk relevante resultaten, waarvan we uiteindelijk 27 publicaties selecteerden. Deze beschreven de door zij-instromers ervaren ondersteuning, het behoud van zij-instromers voor het voortgezet onderwijs en/of de professionele ontwikkeling van bevoegde zij-instromers bij hun inductie in het voortgezet onderwijs. We lazen deze publicaties, vatten die uitgebreid samen, analyseerden onze samenvattingen en identificeerden hoofd- en subthema's. Aan de hand daarvan konden we onze drie onderzoeksvragen beantwoorden.

### Wat zijn de belangrijkste bevindingen?

Hieronder geven we per onderzoeksvraag de belangrijkste bevindingen weer. De hoofdthema's zijn steeds dikgedrukt.

#### 1. Ervaren ondersteuning

Twintig publicaties leerden ons dat bevoegde zij-instromers de ondersteuning in hun inductieperiode in het voortgezet onderwijs ervaren als **niet afgestemd** op hun leeftijd en ontwikkeling, hun eerdere werkervaringen en hun behoeften. Ook bleek dat zij-instromers ervaren dat de ondersteuning uit **drie "bronnen"** afkomstig is: van de schoolleider, de mentor en de collega's. Bij de laatste groep vonden ze steun bij collega's startende docenten, ervaren docenten en vakgenoten buiten de school.

#### 2. Behoud voor het onderwijs

Uit twaalf publicaties leerden we dat **interne factoren** (d.w.z. individuele kenmerken en waarnemingen) het behoud van bevoegde zij-instromers voor het voortgezet onderwijs beïnvloeden. Zo bleken oneigenlijke motieven om leraar te worden (bijvoorbeeld meer vakantiedagen) het behoud te belemmeren, terwijl tevredenheid met de rol als leraar – een tevredenheid die deels te danken is aan het ge-

bruik kunnen maken van hun eerdere werkervaringen en expertise – het behoud voor het onderwijs juist bleek te bevorderen. Ook **externe factoren** (d.w.z. kenmerken van de werkomgeving) waren van invloed op het behoud van zij-instromers, namelijk leiderschap, inductieprogramma's en collegialiteit.

#### 3. Professionele ontwikkeling

Dertien publicaties leerden ons dat drie **individuele kenmerken** de professionele ontwikkeling van bevoegde zij-instromers in hun inductieperiode in het voortgezet onderwijs beïnvloeden: hun eerdere (werk-)ervaringen, vertrouwen in eigen kunnen en bewustzijn van eigen onbekwaamheid. Verder bleken zij-instromers door twee soorten **ondersteuning** beïnvloed te worden in hun professionele ontwikkeling, namelijk door vanuit de werkomgeving aangeboden ondersteuning én door de zij-instromer zelf opgezochte ondersteuning. Ten slotte leerden we dat twee **integratieprocessen** belangrijk zijn in de professionele ontwikkeling van zij-instromers: erkenning en aanpassing. Bij erkenning gaat het om een door de werkomgeving geïnitieerd proces. Zij-instromers gaven aan dat het voor hun professionele ontwikkeling van belang is dat hun eerdere (werk-)ervaringen (en de competenties die ze tijdens die ervaringen verworven hebben) worden erkend in hun nieuwe werkomgeving. Bij aanpassing gaat het om een door de zij-instromer geïnitieerd proces. Zij-instromers rapporteerden dat het voor hun professionele ontwikkeling van belang is dat zij zich zelf aanpassen aan hun nieuwe werkomgeving.

### Wat kunnen we uit deze bevindingen concluderen?

De belangrijkste conclusie die uit de bevindingen getrokken kan worden, is dat bevoegde zij-instromers behoefte hebben aan erkenning tijdens hun inductie in het voortgezet onderwijs. Allereerst wordt er gevraagd om erkenning van wat zij-instromers nodig hebben, namelijk inductieprogramma's en ondersteuning die (gedeeltelijk) op hun specifieke behoeften zijn afgestemd. Dus om antwoord te geven op de vraag die de aanleiding vormde voor de literatuurstudie: er lijkt behoefte te zijn aan inductie die (gedeeltelijk) speciaal voor zij-instromers is. Daarnaast blijkt erkenning van wat zij-instromers te bieden hebben belangrijk te zijn, namelijk de erkenning van de potentiële toegevoegde waarde van hun eerdere (werk-)ervaringen in de schoolcontext. Dus juist voor de bevoegde zij-instromers lijkt het extra nodig te zijn om



schoolleiders ertoe aan te zetten te profiteren van wat deze groep de school te bieden heeft. Bevoegde zij-instromers hebben in de opleiding immers al kennis gemaakt met de context van het voortgezet onderwijs, en zijn dus concreter in wat zij kunnen betekenen voor de school.

### **Wat impliceren deze conclusies voor de onderwijspraktijk?**

We denken dat deze conclusies minstens twee implicaties voor de onderwijspraktijk hebben. Ten eerste zouden schoolleiders en schoolopleiders regelmatig de behoeften én de toegevoegde waarden van zij-instromers ter sprake moeten brengen. Dit zou in zowel informele settings (collegiale gesprekken) als formele settings (functioneringsgesprekken en begeleidingsgesprekken) moeten gebeuren. Daarbij zou wederzijdse afstemming het doel moeten zijn. En dergelijke aanpak zou de negatieve effecten die gebrek aan erkenning met zich meebrengt, kunnen voorkomen.

Ten tweede raden we scholen aan om in nauwe samenwerking met de lerarenopleiding en de opleidingsscholen gemeenschappelijke onderdelen gericht op zij-instromers aan te bieden, zodat deze specifieke groep beginnende leraren samen met collega zij-instromers van andere scholen programmaonderdelen kunnen volgen. Deze aanpak zou kunnen voorzien in de behoefte van zij-instromers aan inductieprogramma's en ondersteuning die (gedeeltelijk) op hen zijn afgestemd. Kortom: uit deze literatuurstudie blijkt dat als we bevoegde zij-instromers willen behouden voor het onderwijs, er in de inductie nog winst te behalen is in erkenning, afstemming en programmering.

*Deze samenvatting is gebaseerd op het manuscript dat Anke Tigchelaar en Sterre Ruitenburg eind oktober hopen in te dienen bij Educational Research Review. Zou je dit manuscript in willen zien, de referentielijst willen ontvangen of heb je vragen of opmerkingen over bovenstaande samenvatting? Neem dan gerust contact op met Anke (a.e.tigchelaar@uu.nl). Alvast bedankt voor je interesse!*



## **Invloed van keuzevrijheid binnen inductiebegeleiding op motivatie van startende docenten**

*Nina van Stokkum*

### **Inleiding en aanleiding**

Het Voortgezet Onderwijs (VO) kampt met een hoog uitstroombepercentage van startende docenten, waarvoor inductiebegeleiding internationaal als populaire oplossing wordt gezien. Hoewel de motivatie van startende docenten binnen inductiebegeleiding wordt verhoogd door het bieden van keuzevrijheid en aansluiting op persoonlijke behoeften, blijkt uit initiële verkenning dat dit amper wordt geboden binnen de begeleiding in Nederland. Hierom heeft deze studie zich gericht op het onderzoeken van de invloed van keuzevrijheid, die starters in het VO ervaren betreffende professionaliseringsactiviteiten binnen hun inductiebegeleiding, op hun motivatie.

### **Theorie**

De motivatie van startende docenten speelt een belangrijke rol in de effectiviteit van de begeleiding (Guskey, 2002; O'Sullivan, McConnell, & McMillan, 2012; Selemani-Meke, 2013), welke wordt bevorderd door aansluiting op persoonlijke behoeften en het ervaren van keuzevrijheid. Hierbij lijkt het essentieel dat docenten meer keuzes maken zodat geïndividualiseerde begeleiding ontstaat (Day, 1999; De Brabander & Glastra, 2018), omdat keuzes die door andere partijen worden gemaakt vaak geen aansluiting op persoonlijke behoeften realiseren (Lubberman & Pijpers, 2013). Het ontbreken van keuzemogelijkheden in de professionele ontwikkeling van een docent kan juist leiden tot demotivatie of frustratie (Van Eekelen et al., 2006). Echter leidt het ervaren van keuzes binnen leeractiviteiten niet altijd tot het verhogen van motivatie (Smith & Erdoğan, 2008). De keuzevrijheid zal alleen als motiverend beschouwd worden als de keuzemogelijkheden aansluiten op doelen en interesses van de docent en daarmee betekenisvol zijn (Katz & Assor, 2007).

### Onderzoeksvraag en methode

In deze kwalitatieve studie stond de volgende onderzoeksvraag centraal: *Welke invloed heeft de keuzevrijheid, die startende docenten in het VO ervaren betreffende activiteiten binnen hun inductiebegeleiding, op hun motivatie?*

Om een antwoord hierop te verkrijgen zijn 12 docenten van zes verschillende scholen (participerend in het BSL-project Een Sterk Begin) geïnterviewd die drie jaar lang begeleiding hebben ontvangen. In deze interviews is gevraagd welke invloed de ervaren keuzevrijheid op hun motivatie heeft gehad binnen specifieke activiteiten. Na afloop zijn de interviews getranscribeerd en vervolgens gecodeerd.

### Conclusies

De resultaten zijn grotendeels conform aan de verwachtingen: wanneer docenten weinig keuzevrijheid ervaren zijn zij minder gemotiveerd binnen deze activiteit dan wanneer zij deze wel ervaren. Echter is één bevinding niet in lijn met de verwachtingen. Uit de resultaten blijkt dat door startende docenten binnen professionaliseringsactiviteiten welke in de vorm van een-op-een begeleiding zijn ingericht, gemiddeld weinig keuzevrijheid is ervaren, maar hier toch gemotiveerd door werden. Oftewel, uit de resultaten blijkt dat een beperkte keuzevrijheid in activiteiten die uit een-op-een begeleiding bestaan geen negatieve invloed op de motivatie van de docenten heeft gehad. Dit betreffen de professionaliseringsactiviteiten coaching, het bespreken van leerdoelen, leerlingenfeedback en observaties. Docenten stelden bijvoorbeeld coaching belangrijk te vinden, omdat zij het gevoel hadden altijd terecht te kunnen bij hun coach ondanks dat deze hen werd toegewezen. De interacties tussen coach en docent lijken een net zo belangrijke rol te spelen als de ervaren keuzevrijheid binnen de motivatie van de docenten.

### Implicaties voor de praktijk

Met de bevindingen uit deze studie kunnen scholen beter nagaan in welke begeleidingsactiviteiten binnen inductiebegeleiding zij investeren. Er moet meer worden gekeken naar de invloed van een-op-een begeleiding op de motivatie van startende docenten. In plaats van het inrichten van een vaststaand inductietraject, moet vaker met startende docenten worden geëvalueerd welke vormen van een-op-een bege-

leiding bijdroegen aan hun motivatie en redenen daarvoor. Op deze manier wordt ruimte gecreëerd voor de individuele behoeften van startende docenten in het gehele traject.

*Het complete onderzoeksverslag, inclusief referentielijst kunt u vinden op: <https://bsl-utrecht.nl/onderzoeksresultaten/>*



