

Kennisbasis Startende leraren in Amsterdam

Groeidocument

Versie 2

September 2015



Terug met dat tekort!

FRISSE START

Project Begeleiding Startende Leraren Noord-Holland en Zuidelijk Flevoland

Deze *Kennisbasis Startende leraren in Amsterdam* heeft verschillende doelen:

1. Het bieden van een overzicht van relevante theorie, kennis en inzichten die behulpzaam kunnen zijn bij het vormgeven en inrichten van effectieve begeleidingsprogramma's voor leraren
2. Het bieden van een handvat voor schoolbesturen om hun begeleidingsprogramma's voor startende leraren te analyseren en aan te scherpen. Daartoe kan iedere paragraaf aangevuld worden met een bestuurs- of schoolspecifieke paragrafen rond:
 - a. Stand van zaken/analyse van de eigen school
 - b. Ambities/implicaties voor verbetering
 - c. Concrete beleidskeuzes op (boven)school niveau

Op deze wijze kan het document 'eigen' gemaakt worden voor een specifieke context.

Dit groeidocument is ontstaan in de context van begeleidingstrajecten voor startende leraren die die vorm krijgen in verschillende schoolbesturen in het Amsterdamse basisonderwijs en voortgezet onderwijs.

Aan het groeidocument is door veel mensen bijgedragen, zowel in de vorm van teksten als in de vorm van input en ideeën tijdens gesprekken.

In het bijzonder vermelden we:

- Projectgroep Instrumentarium Startende Leraar Amsterdam (project Juniorleraarschap)
- Leerteam Professionalisering SOON
- Pauline den Hartogh (Stichting Sirius)
- Netwerk Begeleiders van startende leraren VO (TMDT)
- Projectgroep Frisse Start

Aanvullingen, verbeteringen en suggesties zijn welkom en kunnen gestuurd worden naar

Marco Snoek, M.Snoek@hva.nl.

Dit document is tot stand gekomen in het kader van:

Het project Juniorleraarschap, Hogeschool van Amsterdam

in samenwerking met

- Het project Terug met dat Tekort van OSVO, het overleg van openbare scholen VO in Amsterdam
- Het project Frisse Start, de regionale variant van het landelijk project Begeleiding Startende Leraren, gecoördineerd door de Vrije Universiteit en de Universiteit van Amsterdam

Inhoudsopgave

Inleiding	5
Begripsbepalingen	5
Opbouw van dit document	6
DEEL 1: Een lerend beroep	
1. Verschillende doelen	8
2. Het beroep van leraar	11
Een (niet)lerend beroep	11
Kwaliteit en verantwoording	11
Van routine professional naar adaptive professional	12
3. Kwaliteit van leraren	13
Kwaliteiten van adaptieve professionals	13
De ontwikkeling van beroepsidentiteit	14
De grootstedelijke omgeving	15
4. Het leren van leraren	16
Doelgerichte ontwikkeling	16
Bronnen van leren: ervaring, theorie, anderen	16
Deliberate practice en de rol van feedback	17
Onderzoek over leren van leraren	19
Leerstijlen	20
Perspectieven voor het ontwerpen van leeromgevingen	21
Ontwikkeling versus beoordeling	21
DEEL 2: Begeleiding, scholing en beoordeling	
5. Begeleiding	24
Drie aspecten van begeleiding	24
Onderdelen van een goed begeleidingsprogramma	25
Variaties in het begeleidingsprogramma	26
Werken en leren integreren	27
Kwaliteit van de coach	27
6. Scholing	29

7. Beoordeling.....30

DEEL 3: Randvoorwaarden en organisatie

8. Facilitering en randvoorwaarden.....33

Voorwaarden voor goede begeleidingsprogramma's 33

Formele kaders 35

9. Organisatie en structuur37

Van visie naar beleid 37

Structuur 38

Organisatiecultuur 39

Communicatie en transparantie 40

Kwaliteitsborging 40

Literatuur41

Inleiding

In de afgelopen jaren is er veel aandacht gekomen voor de problematiek van startende leraren en voor het opzetten van begeleidingstrajecten voor starters. Ministerie, scholen en lerarenopleidingen beseffen dat de beginjaren in het beroep zwaar zijn en proberen door middel van het stimuleren, faciliteren en organiseren van coaching en intervisie startende leraren in die beginfase, de zogenaamde ‘inductiefase’, te ondersteunen.

Begeleidingstrajecten voor startende leraren worden beschouwd als een onderdeel van het personeelsbeleid binnen de school. De lerarenopleiding heeft geen formele rol en de overheid kan slechts stimuleren. Gevolg is dat iedere school zelf het wiel moet uitvinden en dat er een grote variatie tussen scholen bestaat als het gaat om de opzet en effectiviteit van begeleidingsprogramma’s. In gezamenlijke projecten¹ wordt momenteel geprobeerd om krachten te bundelen binnen schoolbesturen en tussen scholen en lerarenopleidingen, om zo van elkaar te leren en effectieve programma’s te ontwikkelen.

Hoewel op veel scholen in de afgelopen jaren begeleidingstrajecten voor startende leraren zijn ontwikkeld, constateert de Inspectie dat *“het vaak ontbreekt vaak een adequate borging van de uitvoering van het begeleidingstraject zoals dat kwalitatief is bedoeld. Met name vaksecties schieten soms (ernstig) tekort in de begeleiding. Schoolleidingen hebben onvoldoende (tijdig) zicht op falende schakels in de keten van het begeleidingstraject. (...) In dit opzicht is er op de scholen meer aandacht nodig voor preventie en signalering (‘early-warning’).”* (Inspectie voor het Onderwijs, 2011).

Dit document heeft tot doel om bij te dragen aan de gezamenlijke projecten die gericht zijn op het versterken van begeleidingstrajecten voor startende leraren in het basis- en voortgezet onderwijs in Amsterdam, door het bieden van inzicht in theorieën en inzichten ten aanzien van startende leraren en de begeleiding daarvan. Deze inzichten kunnen gebruikt worden om begeleidingsprogramma’s binnen scholen te evalueren en stappen te zetten naar het versterken van die programma’s.

Begripsbepalingen

In de theorie worden verschillende benamingen gehanteerd voor het begeleidingsprogramma voor starters, zoals inductieprogramma, begeleidingstrajecten en post-initiële trajecten (Europese Commissie, 2010; van Rens en Elfering, 2014; Gaikhorst, 2014). In dit document hanteren we de term ‘*begeleidingstraject*’.

Ook de term ‘starter’ of beginner is een rekbaar begrip, dat verschillend wordt gebruikt. Een leraar die na een aantal jaren werken van school verandert, is te beschouwen als een starter op een nieuwe school, maar zijn/haar context is heel anders dan die van iemand die net van de opleiding afkomt. In de cao voor het primair onderwijs wordt de term gebruikt voor leraren die nog in de eerste drie tredes van de salarisschaal zitten. In dit document hanteren we de term ‘*startende leraar*’, waarmee we een pas-afgestudeerde leerkracht bedoelen, waarbij het afstuderen mogelijk één, twee of drie jaar geleden plaats vond.

Tenslotte worden de begeleiders van startende leraren vaak met verschillende termen aangeduid, waarbij het meest gebruik gemaakt wordt van de term ‘mentor’ of ‘coach’. Omdat de term ‘mentor’ in

¹ Zoals de projecten Versterking Samenwerking Lerarenopleidingen en Scholen (VSL), Juniorleraarschap (JLS), Terug met dat Tekort (TMDT), Begeleiding Startende Leraren (BSL).

het voortgezet onderwijs ook een andere betekenis heeft, gebruiken we in deze tekst vooral de term coach voor de begeleider van startende leraren die als taak heeft om startende leraren te ondersteunen naar volwaardig leraarschap. Daarbij ligt de nadruk zowel op persoonlijk welbevinden, op het vinden van een plek binnen de schoolorganisatie, als op professionele groei. De taak van de coach is daarmee omvattender dan die van een 'maatje' die helpt om wegwijs te worden in een nieuwe organisatie.

Opbouw van dit document

Het doel van dit document is om een overzicht van relevante theorie, kennis en inzichten te bieden die behulpzaam kunnen zijn bij het vormgeven en inrichten van effectieve begeleidingsprogramma's voor leraren

In dit document komen verschillende aspecten van goede begeleidingstrajecten aan de orde. In het eerste deel gaat het over de uitgangspunten van begeleidingstrajecten: de onderliggende doelen (Hoofdstuk 1), de visie op het beroep van de leraar (hoofdstuk 2), op de kwaliteit van de leraar (hoofdstuk 3) en op het leren van leraren (hoofdstuk 4). In het tweede deel gaat het over hoe die doelen en visies vertaald kunnen worden in concrete onderdelen van begeleidingsprogramma's (hoofdstuk 5), onderdelen gericht op inhoudelijke scholing (hoofdstuk 6) en welke consequenties dat heeft voor beoordeling (hoofdstuk 7). In het derde deel gaat het tenslotte over facilitering en randvoorwaarden (hoofdstuk 8) en inbedding in de organisatie en structuur van de school cq. et schoolbestuur (hoofdstuk 9).

Met dit overzicht kunnen schoolbesturen hun begeleidingsprogramma's voor startende leraren analyseren en aanscherpen. Daartoe kan iedere paragraaf aangevuld worden met bestuurs- of schoolspecifieke paragrafen rond:

1. Stand van zaken/analyse van de eigen school
2. Ambities/implicaties voor verbetering
3. Concrete beleidskeuzes op (boven)school niveau

Op deze wijze kan het document 'eigen' en op maat gemaakt worden voor een specifieke context.

DEEL 1:

Een lerend beroep

1. Verschillende doelen

Begeleidingstrajecten voor startende leraren kunnen verschillende doelen beogen, waarbij de nadruk ligt op verschillende actoren: startende leraren zelf, leerlingen, de schoolcultuur en de lerarenopleidingen (Europese Commissie, 2010; Van Rens en Elfering, 2014).

Doel 1: Het ondersteunen van de startende leraar en het voorkomen van uitval

Ondanks het feit dat de lerarenopleidingen afgesloten worden met een uitgebreide zelfstandige stage (de LIO-fase), ervaren veel leraren een 'praktijkschok' bij de overgang van student naar zelfstandig leraar (Stokking, Leenders, De Jong & Van Tartwijk, 2003). Tijdens de opleiding kan de student nog terugvallen op de 'geleende orde' in zijn klas: op de achtergrond straalt nog het gezag van zijn stagebegeleider over zijn schouder heen. Als startende leraar sta je er helemaal zelf voor. Dat roept gevoelens van onzekerheid op (Betoret, 2006; Schwarzer & Hallum, 2008):

"Many new teachers went through their first months of school believing that they should already know how their schools work, what their students need and how to teach well. When they had questions about their schools and their students, they eavesdropped on lunchroom conversations and peered through classroom doors seeking clues to expert practice. Having no access to clear answers or alternative models compromised the quality of their teaching, challenged the sense of their professional competence, and ultimately caused them to question their choice of teaching as a career." (Johnson and Kardos, 2005, p.13)

Die gevoelens van onzekerheid hebben te maken met het feit dat een startende leraar nog weinig tot geen ervaring heeft. Alles kost veel voorbereidingstijd. Het citaat hierboven laat ook zien dat het isolement van (startende) leraren in een school het lastig maakt om een beroep te kunnen doen op de expertise van ervaren leraren. Voor startende leraren speelt bovendien dat ze soms moeite hebben om een plek te verwerven in de school en om een weg te vinden in de micro-politiek van de school (Kelchtermans & Ballet, 2002).

Gevolg is dat startende leraren te maken hebben met een hoge mate van onzekerheid en een hoge werkdruk ervaren. Van Kregten en Moerkamp constateren dat na het eerste jaar tien procent van de starters het voor gezien houdt en dat na vijf jaar het percentage starters dat het beroep verlaat is opgelopen tot vijftienvijftig procent (Van Kregten & Moerkamp, 2004). Uit recent onderzoek van Van de Grift en Helms-Lorenz blijkt dat 30% van de beginnende leraren in het voortgezet onderwijs in de eerste drie jaar hun eerste baan verlaten. Van 12% van de beginnende leraren is bekend dat ze het beroep (tijdelijk) verlaten. 14% verwisselt van school en van 4% weten we niet de reden van vertrek. (Ministerie van OCW, 2013).

De cijfers over uitval van startende leraren zijn niet eenduidig, ook omdat de situatie per sector en context verschilt. Zo blijkt de uitval van startende leraren in de grote steden groter dan elders (Berndsen, Gemmeke, Hello, de Weerd, 2004; Gaikhorst, 2014). Duidelijk is in elk geval dat startende leraren de eerste jaren van het beroep als zwaar ervaren. Uit een onderzoek van ITS in opdracht van AOb (Sikkes & Voorwinden, 2014) blijkt dat 66% van de starters overweegt te stoppen vanwege de hoge werkdruk, 58% van de ondervraagden heeft moeite een baan te vinden en 41% vindt dat ze te weinig betaald krijgen.

Een hoge uitval onder jonge leraren is vanuit verschillende perspectieven onwenselijk: voor startende leraren levert dat een grote mate van frustratie, voor de samenleving is het een verlies van geïnvesteerde opleidingskosten en voor het onderwijs is het onwenselijk bij een toenemend lerarentekort (Van Rens en Elfering, 2014).

Vanuit dit doel ligt de nadruk in begeleidingstrajecten vooral op het opbouwen van zelfvertrouwen en van ervaring met ‘wat werkt’, op het omgaan met de knelpunten die startende leraren ervaren bij het vinden van de weg in de school, op het omgaan met (en ontlasten van) werkdruk, op het wegnemen van energieslurpers, etc.

Doel 2: Verder ontwikkelen van pedagogisch-didactische vaardigheden

Uit onderzoek vanuit de Rijksuniversiteit Groningen blijkt dat er een hiërarchie te onderscheiden is in pedagogisch-didactische vaardigheden die loopt van minder naar meer complex (Van der Grift, Van der Wal, Torenbeek, 2011). In lijn hiermee maakt de inspectie een onderscheid tussen basisvaardigheden en complexe vaardigheden in het pedagogisch-didactisch handelen van leraren.

BASISVAARDIGHEDEN	COMPLEXE VAARDIGHEDEN
<ul style="list-style-type: none">• De leraar legt duidelijk uit• De leraar realiseert een taakgerichte werksfeer• Leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten	<ul style="list-style-type: none">• De leraar stemt de instructie af• De leraar stemt verwerkingsopdrachten af• De leraar stemt de onderwijstijd af• De leraar volgt en analyseert de voortgang van leerlingen systematisch (basisonderwijs)• De leraar biedt planmatige zorg (basisonderwijs)• De leraar gaat na of leerlingen de uitleg begrijpen (voortgezet onderwijs)• De leraar geeft inhoudelijk feedback (voortgezet onderwijs)

Figuur 1: Onderscheid tussen basisvaardigheden en complexe vaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2012, p. 21)

Uit onderzoek van de Inspectie blijkt dat beginnende leraren redelijk beschikken over basisbekwaamheden t.a.v. goede uitleg en het creëren van een goed werkklimaat, maar nog tekortschieten op complexe vaardigheden die met name focussen op het signaleren en inspelen op individuele leerbehoeften van en onderlinge verschillen tussen leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2012)

In de complexiteit van het klaslokaal, zeker in grootstedelijke context met een grote mate van diversiteit in kenmerken van leerlingen, thuissituaties en culturen, is meer nodig dan het niveau van startbekwaamheid waarmee startende leraren van de (vierjarige hbo of eenjarige WO) lerarenopleiding afkomen. Om recht te kunnen doen aan individuele leerlingen en om vorm te kunnen geven aan passend onderwijs en aan opbrengstgericht werken, zal een startende leraar zijn pedagogisch-didactische kwaliteiten nog verder moeten ontwikkelen. Op basis van hun onderzoek hebben Van der Grift, Van der Wal en Torenbeek een observatie-formulier ontwikkeld voor pedagogisch-didactische vaardigheden met toenemende complexiteit (het ICALT-instrument). Die lijst kan daarbij behulpzaam zijn.

Daarmee staat bij dit doel het belang van de leerling dus centraal.

Doel 3: Startende leraren als innovatie-kracht binnen de school

In veel scholen waar jarenlang een vast team werkt, is vaak sprake van een naar binnen gerichte cultuur. Er is een soort consensus ontstaan over wat wel en niet kan binnen de school en over wat wel en niet werkt. Die consensus wordt zelden ter discussie gesteld. Startende leraren die met nieuwe ideeën een school binnen komen passen zich vaak snel aan aan de heersende cultuur, ze worden als het ware ingekapseld in de bestaande mores. Door dit proces van socialisatie gaat de kracht van frisse nieuwe inzichten van startende leraren, die hun bron vinden in de leeftijd of levensfase van starters (bijv. t.a.v. het gebruik van nieuwe media en ICT) of in nieuw geleerde inzichten en aanpakken vanuit de lerarenopleiding, snel verloren voor de school. Terwijl frisse blikken en nieuwe inzichten juist bevruchtend en inspirerend kunnen zijn voor een school.

In dit perspectief worden startende leraren juist niet gezien als mensen die nog ervaring en deskundigheid missen (deficiëntie-perspectief), of die zich nog volop kunnen en moeten ontwikkelen (groei-perspectief) maar als mensen die juist een meerwaarde hebben voor de school, als bron van innovatie en nieuw perspectief (agents-of-change-perspectief) (Tickle, 2000; Kessels & Geldens, 2013).

Startende leraren (maar ook leraren met ervaring die overstappen naar een nieuwe school) kunnen een spiegel zijn voor een organisatie omdat ze onbevungen naar opgebouwde, ingeslepen en vaak impliciete en onbewuste rituelen in een school kunnen kijken. Scholen die startende leraren zien als bronnen voor innovatie en verfrissing moeten startende leraren beschermen tegen de dominante socialiserende druk van de heersende cultuur. Dat vraagt om het koesteren van hun inzichten, om het in positie zetten van starters, om het verbinden van 'veteranen' en 'newby's' en om het versterken van een cultuur van wederzijds leren (Johnson, 2004).

Aandacht voor startende leraren kan ook nog op een andere manier een bijdrage leveren aan de schoolcultuur: Door aandacht te besteden aan verdere ontwikkeling in de beginfase van het beroep wordt vanaf de start het beeld versterkt van een beroep waar je je in blijft ontwikkelen. Daardoor draagt een goed begeleidingsprogramma voor startende leraren bij aan een lerende cultuur binnen een school.

Doel 4: Het organiseren van de feedback voor de lerarenopleidingen

De dilemma's en leervragen van startende leraren vormen een belangrijke input voor verbetering van opleidingsprogramma's. Dat betekent ook dat de betrokkenheid van opleidingen bij begeleidingsprogramma's belangrijk is om een effectieve feedbacklus voor de opleidingen te creëren. Betrokkenheid van de lerarenopleidingen bij begeleidingsprogramma's in scholen is dan van belang.

Deze vier doelen kunnen gecombineerd worden in een begeleidingstraject voor startende leraren. Gaikhorst (2014), die een onderzoek naar lesgeven in de grote steden heeft gedaan, legt de nadruk op begeleidingstrajecten voor startende leerkrachten waarin verschillende doelen samenkomen. Zij geeft aan dat zowel begeleiding in de school als het uitwisselen van ervaringen buiten de school met andere starters, bijdraagt aan de competenties en zelfredzaamheid van startende leerkrachten.

2. Het beroep van leraar

Een (niet)lerend beroep

Het beroep van leraar is in veel opzichten een bijzonder beroep. Een van die bijzonderheden is het feit dat een leraar vanaf dag 1 in zijn eentje de volle 100% verantwoordelijkheid hebt over zijn/haar leerlingen en lessen. Net zoveel als een collega die met 30 jaar ervaring voor de klas staat. In geen enkel beroep is die overgang zo abrupt. Op veel plekken in de zorg, het bedrijfsleven, de overheid, etc. start iemand als trainee of junior, met beperkte verantwoordelijkheden, onder supervisie van een senior. Langzamerhand nemen, met de ervaring, ook verantwoordelijkheden toe. Van een dergelijke geleidelijke groei in het beroep is voor leraren geen sprake. Deze abrupte start van het leraarschap heeft een aantal effecten. Het levert een grote mate van stress op voor startende leraren. Het is immers zwemmen of verzuipen. Geen wonder dat de uitval van starters hoog is. Jonge leraren knappen af op de druk die die verantwoordelijkheid met zich mee brengt en op het isolement waar ze zich vaak in bevinden. Dat is niet alleen een persoonlijk drama - vier jaar studie voor 'niks'-, maar zo gaat er ook veel jong talent verloren voor het onderwijs. Een ander effect is dat er een niet-lerend beroep ontstaat. De impliciete boodschap is immers dat startende docenten alles al moeten kennen en kunnen. Dat laat vaak weinig ruimte om toe te geven dat je iets nog niet kan. De impliciete veronderstelling dat een startende leraar alles moet kunnen leidt ook tot het ontbreken van expliciete ontwikkelpaden waarlangs (startende) leraren zich verder kunnen ontwikkelen, en het ontbreken van duidelijke doelen voor competentiegroei. Bovendien is de druk op de lerarenopleiding groot; alle benodigde competenties moeten in de beperkte opleidingstijd aan bod komen.

Goede begeleidingsprogramma's voor startende leraren kunnen er toe bijdragen dat er een meer lerend beroep ontstaat, waarbij verdere ontwikkeling van je bekwaamheid als leraar vanaf dag 1 een vanzelfsprekendheid is. De lengte van begeleidingsprogramma's wordt dan niet bepaald aan de hand van de vraag 'of een startende leraar er nog behoefte aan heeft', maar begeleidingsprogramma's hebben dan feitelijk een permanent karakter waarbij er een geleidelijk overgang kan zijn van een expliciet ondersteuningsprogramma in de eerste jaren naar een leercultuur waarin verbetering vanzelfsprekend is (vergelijk het motto van de Stichting Leerkracht: Elke dag een beetje beter).

Kwaliteit en verantwoording

De leraar is een expert die zijn vakinhoudelijke, pedagogische en didactische kennis voortdurend flexibel inzet om tegemoet te komen aan leervragen en -behoeften van leerlingen. Daarbij moet de leraar ruimte hebben om professionele keuzes te maken in zijn/haar handelen. Die professionaliteit komt niet tot zijn recht binnen een omgeving die is ingericht en wordt aangestuurd vanuit controle, beheersing en verantwoording, en die gekenmerkt wordt door regels, protocollen, verantwoordingsformulieren e.d. Een dergelijke omgeving leidt makkelijk tot een situatie waarin plezier en voldoening in het werk verdwijnt, waarin professionaliteit naar de achtergrond verschuift, en waarin de professionele ontwikkeling van leraren gemakkelijk stagneert.

Dat wil niet zeggen dat het handelen van de leraar vrijblijvend is. Professionele ruimte gaat immers hand in hand met professionele verantwoordelijkheid. Professionele ruimte wordt in interactie met de omgeving geproduceerd, gebruikt, onderhouden en zo nodig vernieuwd. Dat past in een

overheidsmodel dat uit gaat van het 4R model; Richting, Ruimte, Resultaat, Rekenschap Daarbij geeft de overheid de **Richting** aan, laat zij **Ruimte** voor de praktijk, maar verwacht wel **Resultaat** en **Rekenschap** (Schnabel,2001; Bruining, de Koning, Loeffen & Uytendaal, 2014) .

Die ruimte en rekenschap zijn geen individuele ruimte en rekenschap, maar een collectieve. Leraren dragen samen zorg voor het pedagogische klimaat en de pedagogische kwaliteit binnen een school. Leraren kunnen daarom niet optreden als solisten, maar moeten zich altijd verhouden tot collega's binnen de school, zowel op het niveau van het eigen vak, de afdeling/bouw en de school als geheel. Samen vullen ze de ruimte in, zijn ze verantwoordelijk voor het resultaat en leggen daar ook rekenschap over af.

Begeleidingsprogramma's voor startende leraren kunnen hier aan bijdragen door aandacht te besteden aan en uit te dagen tot het (gezamenlijk) maken van keuzes, het sturen op resultaat en verantwoorden van gemaakte keuzes en resultaat.

Van routine professional naar adaptieve professional

Samen dragen leraren niet alleen verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het onderwijs en het begeleiden van leerlingen, maar ook voor de optimalisering van dat leerproces door verbetering van aanpakken, ontwikkeling van het curriculum, onderzoek naar knelpunten en dilemma's, en het inspelen op veranderingen in de samenleving en de leerlingpopulatie. Leraren zijn daarmee geen 'routine professionals', maar 'adaptieve professionals' (Darling-Hammond & Bransford, 2005), die enerzijds de routine van hun pedagogisch-didactisch handelen optimaliseren, en anderzijds betrokken zijn bij ontwikkeling, onderzoek en innovatie.

Begeleidingsprogramma's zouden aan beide aspecten van het leraarschap aandacht moeten besteden.

3. Kwaliteit van leraren

Om je in het beroep van leraar staande te kunnen houden hebben leraren een groot aantal kwaliteiten nodig. Die kwaliteiten hebben te maken met het pedagogisch-didactisch en vakinhoudelijk handelen van de leraar ten aanzien van zijn leerlingen, en met kwaliteitsverbetering, onderwijsinnovatie en curriculumvernieuwing samen met collega's. Die kwaliteiten omvatten niet alleen handelingsbekwaamheid, maar vragen ook om achtergrondkennis waarmee situaties geduid kunnen worden en oorzaken en gevolgen onderscheiden kunnen worden.

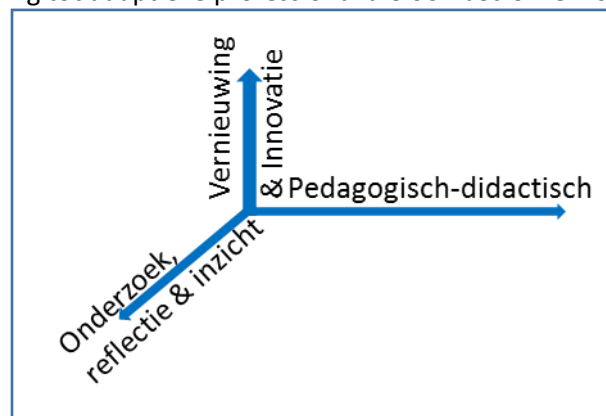
In dit hoofdstuk wordt ingegaan op drie perspectieven op kwaliteit van leraren: het perspectief van de adaptieve professional, het perspectief van beroepsidentiteit en het perspectief van de grootstedelijke context. Deze perspectieven moeten een rol spelen in begeleidingstrajecten van startende leraren.

Kwaliteiten van adaptieve professionals

Wanneer bij leraren vooral de nadruk gelegd wordt op het ontwikkelen van vaardigheden ten aanzien van klassenmanagement, dan kunnen leraren steeds beter worden in het organiseren van goed lopende lessen. Als die ontwikkeling zich echter tot deze vaardigheden t.a.v. klassenmanagement beperkt, ontstaat het risico dat leraren zich vooral richten op het routinematig handelen, bijvoorbeeld aan de hand van lesmethodes. *Routine professionals* kunnen kerncompetenties die nodig zijn in het beroep, steeds efficiënter en doelgerichter toepassen. *Adaptieve professionals* daarentegen kunnen ook handelen in nieuwe situaties waar de vaste routines niet zonder meer toe te passen zijn (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Voor de ontwikkeling tot adaptieve professional die ook betrokken is bij ontwikkeling, onderzoek en innovatie van het onderwijs, is daarom meer nodig.

Dan gaat het om drie typen groei en ontwikkeling:

- Groei in pedagogisch en didactisch handelen en het kunnen omgaan met pedagogisch-didactische complexiteit.
- Groei in ontwikkeling, vernieuwing en innovatie van onderwijs.
- Groei in dieptekennis en -inzicht door middel van onderzoek en studie.



Figuur 1: Drie dimensies van groei (naar Darling-Hammond & Bransford, 2005, p. 49)

Studenten brengen daarbij ook verschillende bagage mee. Bij studenten die afkomstig zijn van een universitaire of academische pabo (zoals de UPvA) of die een excellentieprogramma gedaan hebben, is de onderzoekende houding en de focus op reflectie en inzicht sterker ontwikkeld dan bij studenten vanuit de reguliere pabo. Ook tussen studenten afkomstig van de tweedegraads lerarenopleiding (bachelor) en de universitaire lerarenopleiding (master) zijn er verschillen in de mate waarin de drie lijnen ontwikkeld zijn.

In begeleidingstrajecten zal rekening gehouden moeten worden met deze verschillen.

De ontwikkeling van beroepsidentiteit

In het onderwijs is het belangrijkste instrument dat de leraar inzet zijn persoon. 'Consciously we teach what we know, unconsciously we teach who we are' (Hamachek, 1999). Dit betekent dat naast kennis en vaardigheden, ook persoonlijkheid, persoonskenmerken en opvattingen een sleutelrol spelen in het succes als leraar. Het is daarom belangrijk om ook in begeleidingstrajecten voor startende leraren aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de (beroeps)identiteit van de leraar.

De leraar als persoon is een mengsel van persoonlijkheidskenmerken en van opvattingen ten aanzien van leren en lesgeven. Daarbij spelen waarden en normen een belangrijke rol, deze bepalen in belangrijke mate welke visie iemand ontwikkelt op zijn rol en taak als leraar. De professionele identiteit van een leraar kan opgevat worden als een resultaat van de interactie tussen de persoonlijke en professionele dimensie in de beroepsuitoefening (Beijaard, 2009). Die interactie is een continu proces, waarbij de identiteit verrijkt kan worden door inspirerende ervaringen met kinderen of collega's, maar ook tot frustratie leiden wanneer persoonlijke waarden, normen en overtuigingen botsen met waarden en normen die binnen een school gelden, of wanneer persoonlijke idealen botsen met de realiteit van het klaslokaal. Redenen om te stoppen met het beroep van leraar hoeft daarom niet alleen te liggen in de werkdruk die ervaren wordt of het gevoel dat niet competent te zijn, maar kan ook liggen in een 'waardenclash'.

Ook Kelchtermans benadrukt dat de persoon van de leraar onlosmakelijk deel uitmaakt van zijn praktijk als hij Nias citeert: For teachers their self-image is more important to them as practitioners, than is the case in occupations where the person can easily be separated from the craft (Nias, 1989, 202-203). Kelchtermans hanteert de term 'professioneel zelfverstaan' als het geheel van representaties en opvattingen van een leraar over zichzelf (Kelchtermans, 2012). Dat professioneel zelfverstaan kent volgens Kelchtermans vijf componenten: het zelfbeeld, het zelfwaardegevoel, de taakopvatting, de beroepsmotivatie en het toekomstperspectief. Deze worden beïnvloed door ervaringen binnen de school en bepalen in belangrijke mate het zelfvertrouwen, het omgaan met verwachtingen en onzekerheid, de motivatie en de mate waarin een leraar zich op zijn plaats voelt binnen een bepaalde school ('belonging').

Met name in de eerste fase van de beroepsuitoefening is die interactie intensief, en vormt de professionele identiteit zich nog. Na verloop van tijd stabiliseert het beeld dat een leraar van zichzelf heeft. Dat betekent dat er in de begeleiding van leraren in de beginfase van hun beroepsuitoefening aandacht moet zijn voor het leren kennen van jezelf als leraar. Volgens Beijaard kan de ontwikkeling van een professionele identiteit in de startfase van het beroep ondersteund worden door aandacht te besteden aan het proces van 'zelfconceptualisatie' (Beijaard, 2009), door

- gesprekken te voeren over leer- en werkervaringen en daarbij na te gaan wat die ervaringen voor de startende leraar zelf betekenen;
- aandacht te besteden aan het agency van startende leraren, het gevoel van leraren controle te hebben over en sturing te kunnen geven aan hun eigen handelen, zowel in relatie tot de klas, de school als geheel en de eigen ontwikkeling; en
- aandacht te besteden aan zelfevaluatie op basis van objectieve criteria, standaarden en feedback, waarmee het zicht op het eigen handelen aangescherpt en verrijkt kan worden.

De grootstedelijke omgeving

Hoe 'adaptief' je moet zijn hangt o.a. af van de context waarin je werkt. De Amsterdamse onderwijscontext vraagt een andere flexibiliteit dan bijvoorbeeld een school in Voorhout. Als we de context echter groter - global - zien, dan kan je zeggen dat we 'in een wildwaterwereld leven waar verandering de norm is en niet langer uitzondering' (Fullan, 2001). Het is dan ook voor iedere leraar van belang om efficiëntie en routines aan te vullen met het flexibel kunnen aanpassen aan nieuwe onderwijscontexten.

Tegelijk creëert de grote stad ook een context waar veel van leraren gevraagd wordt. Het percentage kinderen van niet-westerse afkomst ligt daar boven de 35%. Tegelijk wordt binnen de bevolkingsgroepen die vaak onderscheiden worden de onderlinge diversiteit ook steeds groter. In 2007 introduceerde Vertovec daarom de term 'superdiversiteit' (Vertovec, 2007; Severiens, 2014). In deze context doet het door sommigen aangehangen uitgangspunt 'kids are kids', 'teaching is teaching', en 'learning is learning' eenvoudigweg geen recht aan de uitdagingen waar pedagogen en leerkrachten in de stad voor staan en is het daarom terecht bekritiseerd (Haberman, 1996). Zowel in het beroepenveld in Amsterdam als in onderzoek wordt benadrukt dat de grootstedelijke regio een andere omgeving is die ook andere eisen stelt aan de mensen die daar (gaan) werken als leerkracht of pedagoog. Er wordt daarom wel gezegd dat de professionals in een grootstedelijke context niet alleen 'startbekwaam' moeten zijn, maar ook 'stadsbekwaam' (Fukking, 2015). De grootstedelijke omgeving is niet alleen veeleisender voor onderwijs en opvoeding. De stad biedt als rijke en gevarieerde omgeving met diverse kennisinstellingen en culturele centra unieke mogelijkheden, ook voor startende (en ervaren) leraren. De stad is een motor voor ontwikkeling. Dit geldt net zo zeer voor leerlingen als voor leraren. Vrij vertaald naar 'It takes a village to raise a child' betekent dit: 'It takes a city to educate a teacher'.

Een leraar die in een grootstedelijke omgeving werkt heeft daarom bijzondere kwaliteiten nodig om te kunnen lesgeven op een multiculturele school in de grote stad. Factoren die een rol spelen m.b.t. urban schools en urban education omvatten o.a. (Fukking, 2015; Severiens, 2014):

- taalverschillen tussen leerlingen en het complexe begrip meertaligheid;
- taalachterstand bij leerlingen en de aanpak ervan;
- de sociaal veilige school en de sociale dynamiek bij actuele of juist historische onderwerpen;
- ouderbetrokkenheid in een urban omgeving, educatief partnerschap;
- pedagogische blik op de buurt of wijk waar de school staat en mogelijkheden van ketensamenwerking en coherente opvoeding.
- Inhoudelijke mogelijkheden van de leefomgeving als leeromgeving

Lerarenopleidingen in Amsterdam nemen deze thema's mee in hun curricula, maar veel startende leraren zullen zich na afloop van de opleiding nog niet voldoende toegerust voelen om deze thema's in de Amsterdamse klaslokalen voldoende te integreren in hun handelen. Dat vraagt dus specifieke aandacht in begeleidingstrajecten voor startende leraren.

4. Het leren van leraren

Doelgerichte ontwikkeling

Veel begeleidingstrajecten in scholen richten zich op de praktische ondersteuning van startende leraren bij het vinden van hun weg in de school in het eerste jaar. Er zijn centrale informatiebijeenkomsten rond thema's zoals: Hoe werkt de organisatie? Wie moet je waar voor hebben? Wat is de onderwijsvisie van de school? Wat zijn de mores binnen deze school? En vaak krijgt een beginner een collega toegewezen als coach voor intervisiegesprekken en als vraagbaak. Die begeleiding en intervisie is vooral vraaggericht, aangepast aan de behoefte van de beginner.

Maar dergelijke begeleidingstrajecten maken van het beroep nog geen lerend beroep. Ze missen namelijk een belangrijk element: een duidelijke ontwikkelingsgerichte aanpak.

Een doelgerichte ontwikkeling kenmerkt zich door de erkenning dat een startende leraar nog niet klaar is met zijn professionele groei. Competentieontwikkeling in de eerste jaren van het beroep kan meer doelgericht zijn als er een helder beeld is van het ontwikkelingsniveau dat een leraar na bijvoorbeeld twee of drie jaar bereikt zou moeten hebben. Dat vraagt om het beschrijven van een competentieniveau dat het eindniveau van de lerarenopleidingen overstijgt, waarmee starters worden uitgedaagd zich verder te ontwikkelen. Door uit te gaan van een beoogd competentieniveau na twee of drie jaar² kan er een gerichte begeleiding ontstaan op basis van duidelijke leerdoelen. Dat beoogd competentieniveau kan een algemene standaard zijn voor alle leraren (bijv. op basis van cao afspraken), of op maat gemaakt zijn, rekening houdend met de beginsituatie en de ambitie van de starter zelf.

Naast een groei in complexiteit, kan ontwikkeling ook vorm krijgen door een overgang van begeleid naar zelfstandig handelen. Daar waar studenten in de opleiding nog begeleid in de stageschool functioneren, staan beginnende leraren veelal zelfstandig voor de groep. Ook bij beginnende leraren kan de keuze gemaakt worden om te zorgen voor een geleidelijke groei in zelfstandig handelen.

Bronnen van leren: ervaring, theorie, anderen

Omdat duidelijke ontwikkeldoelen vaak ontbreken is het leren van leraren na afloop van de lerarenopleiding meestal ongepland en contextgebonden: het vindt plaats als er aanleiding toe is, als er iets bijzonders gebeurt (Koffeman, 2015). Koffeman onderscheidt drie contexten waarin de leraar handelt en waarin dat leren kan plaats vinden: een praktische context (het alledaagse lesgeven), een sociale context (de interactie met collega's) en een theoretische context (het kennisnemen van theorie). Die contexten bieden in zijn ogen verschillende mogelijkheden en impulsen voor leren.

In de praktische context gaat het vooral om ervaringsleren, waarbij praktische wijsheid, vaardigheid en routine ontwikkeld wordt. Zeker als je net start als leraar, levert deze context veel impulsen voor leren: er is vaak sprake van een hoge urgentie. Deze vorm van leren heeft echter zijn beperkingen: je eigen ervaring is beperkt. Door ervaring wordt je geroutineerder, dat wil zegen dat het makkelijker gaat, minder tijd kost, meer op de automatische piloot kan, maar wordt het handelen niet per definitie beter.

In de sociale context gaat het over leren van en met anderen. Anderen kunnen een rolmodel zijn, een bron van feedback, maar ook aanleiding zijn om een professionele dialoog te voeren. Hierdoor kun je je

² Dit is bijvoorbeeld opgenomen in de cao voor het primair onderwijs waar uitgegaan wordt van een ontwikkeling van startbekwaam naar basisbekwaam in de eerste drie jaar van de beroepsuitoefening.

bewust worden van dingen die je zelf nog niet zag, ontstaat de mogelijk om je eigen handelen te spiegel aan het handelen van (ervaren) anderen, en kun je profiteren van leerervaringen van anderen binnen je school. Probleem is dat in veel scholen de organisatiestructuur (één leraar per klas) en het rooster weinig mogelijkheden biedt om bij elkaar te kijken en om momenten te vinden om een professionele dialoog aan te gaan. Sociaal leren moet georganiseerd worden en ontstaat niet vanzelf.

In de theoretische context ontstaan leerervaringen door kennis te nemen van vakliteratuur, door je eigen praktijk te onderzoeken en te vergelijken met uitkomsten van andere onderzoek, of door een opleiding of (na)scholing te volgen. Op deze wijze kun je als leraar gebruik maken van leerervaringen van anderen buiten je eigen school. De prikkels om te leren van theorie zijn in veel scholen echter laag. Na het afronden van een opleiding is het opzoeken en lezen van theorie en vakliteratuur vaak niet meer vanzelfsprekend en de toegang tot vakliteratuur is soms lastig. Ook leren van theorie moet georganiseerd worden, zoals in de vorm van het organiseren van concrete activiteiten (bijv. samen lezen van artikelen om vervolgens het gesprek te voeren over de betekenis daarvan voor jouw praktijk), als in de vorm van het organiseren van goede bronnen.

<i>Leren vindt plaats in:</i>	1. Praktische context	2. Sociale context	3. Theoretische context
<i>Leren start met:</i>	Praktijkervaringen (trial and error); reageren op feedback	Voorbeelden, uitwisseling	Kennis nemen (informatieverwerking)
<i>Leren van:</i>	Zelf	Nabije anderen	Verre anderen
<i>Type kennis:</i>	'Practical wisdom'	Gedeelde kennis	Theoretische kennis
<i>Hulpvragen:</i>	Hoe kan ik nieuwe ervaringen creëren? Hoe kan ik meer feedback verzamelen?	Hoe kan ik zicht krijgen op de good practices van collega's? Waar kan ik mezelf blootstellen aan enthousiaste verhalen?	Welke bronnen heb ik ter beschikking? Wat vinden deze bronnen van mij?

Figuur 2: Drie contexten voor leren (Koffeman, 2015)

In begeleidingstrajecten voor startende leraren is het van belang om aandacht te besteden aan deze drie contexten voor leren en bronnen van leren, om een goede mix daartussen te creëren.

Deliberate practice en de rol van feedback

In effectieve leerprocessen speelt feedback een sleutelrol. Startende leraren doen in de eerste jaren steeds meer ervaring op. Die ervaring is een belangrijke bron van professionele groei. Ervaring alleen is echter niet genoeg om tot groei te komen. Expertise is immers niet alleen het resultaat van veel 'vlieguren' (de gedachte dat je minimaal 10.000 uur van training nodig hebt om ergens excellent in te worden), maar het product van jaren van 'deliberate practice' (Ericsson, 2006). Deliberate practice is het doelgericht uitvoeren van activiteiten, die gericht zijn op het verbeteren van de (werk)prestatie. Kenmerkend voor deliberate practice is het lange tijd oefenen van een taak, waarbij men zich concentreert op de belangrijkste aspecten van de taak en daar feedback op krijgt. Het herhaald uitvoeren van de taak na feedback leidt stap voor stap tot verfijning van de prestatie.

Zonder gericht oefenen en feedback leidt ervaring tot routine: het handelen gaat makkelijker, kost inspanning, maar wordt niet per definitie beter.

Figuur 3 laat zien wat er gebeurt wanneer er gestuurde begeleiding plaatsvindt. Praktijkervaringen leiden tot nieuwe leervragen richting expertdocent.

Een expert is in staat om complexe problemen op te lossen door het flexibel inzetten van uitgebreide domeinspecifieke kennis van zijn vakgebied, geautomatiseerde routines en het herkennen van patronen uit eerdere ervaringen (zie ook Darling-Hammond & Bransford, 2005). Die expertiseontwikkeling van de professional ontstaat niet alleen door

formele toetsing of feedback van leerlingen, noch door het afvinken van

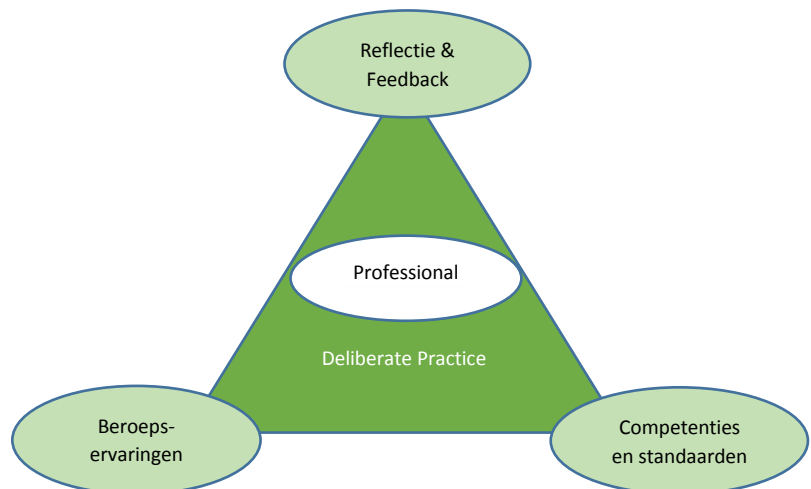
gedragsindicatoren op een standaard, maar juist ook door de collegiale feedback van connaisseurs. Het gezamenlijk zoeken naar oplossingen in lastige praktijksituaties, het ontvangen van gerichte feedback en het bewust inoefenen van nieuwe vaardigheden is essentieel voor het ontwikkelingsproces van de juniorleraar, omdat dit bijdraagt aan cognitieve bewustwording en uitbreiding van het handelingsrepertoire en kan leiden tot een gefaseerde, kwalitatieve omslag in het denken. De junior is zodoende bewust bezig met het zich eigen maken van de indicatoren van effectief professioneel handelen.

Deliberate practice vraagt om een dialoog met collega's waarin beroepservaringen, competenties en standaarden voor professioneel handelen, en reflectie en feedback aan elkaar gekoppeld worden. Daarbij gaat het niet alleen om het handelen, maar ook over onderliggende opvattingen, waarden en identiteit. Dat vereist dat startende leraren en (expert)collega's gezamenlijk een dialoog aangaan waarbij geen van de partijen een dominante positie opeist, maar waarin ervaringen en theorie aanleiding zijn om

professionele oordelen te vormen (Bruining, de Koning, Loeffen & Uytendaal, 2014). Vertrekpunt bij die dialoog is de vraag wat het handelen van de leraar bijdraagt aan het resultaat van leerlingen en collega's.



Figuur 3: De ontwikkeling van bekwaamheid in de tijd



Figuur 4: Deliberate practice

Onderzoek over leren van leraren

Er is veel onderzoek gedaan naar kenmerken van effectieve leeromgevingen en leerarrangementen voor leraren. Met name de review studie van Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) geeft een goed overzicht van effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies voor leraren (waarbij ze overigens niet specifiek aandacht hebben voor effectieve arrangementen voor startende leraren). Zij benadrukken de volgende aspecten:

- Focus op de dagelijkse lespraktijk (inhoud, didactiek en het leren van leerlingen). Dat draagt bij aan een verdiepte kennis van te onderwijzen leerstof, van effectieve onderwijsstrategieën om die inhoud te vertalen naar het niveau en de belevingswereld van leerlingen, en een beter begrip van hoe leerlingen leren. Aandacht voor deze aspecten maakt het mogelijk om geleerde inzichten direct te vertalen naar de praktijk in de school.
- Actief leren is effectiever dan passief leren. Actief leren omvat het observeren van lessen van anderen en geobserveerd worden (gevolgd door interactieve feedback en discussie, het bestuderen en bespreken van leerlingen werk, het uitvoeren van kleinschalige praktijkonderzoekjes, het ontwerpen van nieuwe lesaanpakken, etc.
- Collectieve participatie en samenwerking tussen leraren van dezelfde school, leerjaar en vak. Dit kan de vorm krijgen van professionele leergemeenschappen die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de doelen, inhoud en opzet van scholing en professionalisering.
- Een substantiële investering van tijd en contacturen. Dit is afhankelijk van de professionaliseringsdoelen. Wanneer het doel is om tot systematische verandering van gedrag. Handelen en van opvattingen te komen is er meer tijd nodig dan bij doelen die minder impact beogen.
- De kwaliteit van de input, in termen van bewezen aanpakken, van expertise buiten de school, van toegang tot verdiepende kennis en theorie. Er moet sprake zijn van een goede balans tussen concreet en intellectueel uitdagend.
- Een duidelijke en expliciete relatie met schoolbeleid en landelijk onderwijsbeleid. Dit voorkomt dat de interventie geïsoleerd blijft en mogelijk wegsterft na afloop van de scholing.
- Aansluitend bij de opvattingen, kennis en doelen van leraren zelf.

Gaikhorst (2014) benadrukt de waarde van scholingstrajecten die schooloverstijgend zijn en in zekere mate los staan van de werkplek. Leraren kunnen dan collega's van ander scholen ontmoeten die een nieuwe bron van inspiratie kunnen zijn. Zo kan de situatie binnen de eigen school oversteegen worden en kunnen leraren kennismaken met andere manieren van werken. Zij bedrukt ook de waarde van meer generieke schoolbrede thema's die wat verder af staan van de dagelijkse lespraktijk, zoals schoolorganisatie, taalbeleid en omgang met ouders.

Een belangrijk aandachtspunt bij professionaliseringstrajecten is de mate waarin het geleerde wordt toegepast binnen de praktijk van de school. De mate van transfer van het geleerde naar de werkplek is afhankelijk van een aantal factoren: de mate waarin het opleidingstraject uitdaagt om nieuwe inhoud en vaardigheden toe te passen in de praktijk, de motivatie van de deelnemers om dat ook te doen en de mate waarin de werkplek uitdaagt om het geleerde in de praktijk te brengen. Dat laatste is ook van belang bij begeleidingstrajecten voor startende leraren: startende leraren moeten uitgedaagd worden tot en aangesproken worden op het toepassen van nieuwe inzichten in de dagelijkse praktijk. Als

startende leraren collega's bepaalde aanpakken ook niet in de praktijk zien toepassen, is er weinig stimulans om het zelf wel te doen. Ook erkenning van en waardering voor het toepassen van nieuwe inzichten is daarbij van belang, zowel door collega's als leidinggevenden (Snoek, 2014).

Leerstijlen

Niet alle leraren leren op dezelfde manier. Hoewel het concept 'leerstijl' omstreden is, is het waardevol om stil te staan bij vier dominante vormen van leren die Oosterheert en Vermunt gevonden hebben bij leraren-in-opleiding (Oosterheert & Vermunt, 2002). Hoewel deze manieren van leren afkomstig zijn uit onderzoek onder leraren in opleiding ligt het voor de hand om te veronderstellen dat deze vormen van leren ook voorkomen bij leraren die net gestart zijn in het beroep.

De vier manieren van leren onderscheiden zich in de mate waarin ze open of gesloten zijn en of de mate waarin ze gericht zijn op overleven, reproductie of betekenis.

De *overlevingsgerichte* manier van leren is gericht op het leren door doen, zonder specifieke doelen na te streven. De focus ligt op het zichzelf handhaven in de klas, informatie en feedback is vooral interessant als het praktische oplossingen biedt voor ervaren problemen. Deze leraren zijn het minst leerlinggericht, staan niet lang stil bij negatieve leservaringen en er is weinig neiging om een koppeling te leggen met theorie.

De *gesloten-reproductiegerichte* manier van leren is gericht op het verbeteren van lesgeven vanuit bestaande kennis, minder op het ontwikkelen van die kennis. Discrepanties tussen hun ideaal beeld en praktische ervaringen (bijv. negatieve leservaringen) worden opgelost door middel van praktische oplossingen. Ze leggen problemen niet snel voor aan anderen, maar benutten bruikbare informatie wanneer die langskomt. Ze zijn op zoek naar zekerheid, hebben last van negatieve leservaringen, hebben vaak een lage zelfwaardering en zijn emotioneel minder stabiel.

De *gesloten-betekenisgerichte* manier van leren is gericht op het stap-voor-stap verbeteren van hun lesgeven. Daarbij zijn ze sterk afhankelijk van oordelen en input van anderen. Ze hebben behoefte aan externe sturing. Problemen worden vooral geduid als handelingsproblemen en minder als betekenisproblemen. Ze zoeken actief oplossingen bij negatieve leservaringen.

De *open-betekenisgerichte* manier van leren is gericht op het ontwikkelen van een kennisbasis om hun lesgeven te verbeteren. Ze zijn in hun leren onafhankelijk van anderen, ze verbinden literatuur en theorie zelf aan hun praktijkervaringen. Ze hebben een positief zelfbeeld en zijn emotioneel stabiel. Problemen worden zowel gedefinieerd als handelingsproblemen en als betekenisproblemen. Ze maken zich geen zorgen om negatieve leservaringen

Dit onderscheid in manieren van leren is belangrijk voor begeleiders: niet alle leraren-in-opleiding (en startende leraren) zullen even sterk gericht zijn op reflectie, op het bespreken van knelpunten in hun lespraktijk, op het koppelen van ervaringen met theorie of op systematische verbetering van hun handelen. Begeleiders kunnen meer of minder sturing aan het reflectie- of het leerproces moeten geven, afhankelijk van de voorkeurmanier van leren van de startende leraar. Succeservaringen en het benadrukken daarvan is voor de ene starter belangrijker dan voor de andere, de ene moet meer geprikkeld worden om een verbinding te leggen tussen eigen ervaringen en eigen opvattingen over leren en lesgeven dan de andere, de ene heeft meer last van onzekerheid en is bang voor controleverlies

dan de andere. Dat alles vraagt dus flexibiliteit van de begeleider en gevoeligheid voor de hobbels in de leervoorkeuren van startende leraren.

Perspectieven voor het ontwerpen van leeromgevingen

De ontwikkeling van leraren kan vanuit verschillende perspectieven bekeken worden (Darling-Hammond & Bransford (2005): Kennisgericht, leraargericht, communitygericht en assessmentgericht. Die perspectieven zijn terug te vinden in verschillende ontwerpen voor leeromgevingen voor leraren.

1. *Knowledge centered*

In dit perspectief staan de kennis en vaardigheden centraal die de leraar nodig heeft om zijn beroep uit te oefenen. Binnen de opleiding gaat het dan bijvoorbeeld om de kennisbases die geformuleerd zijn als minimum-kennisbasis die iedere leraar moet bezitten. Veel begeleidingstrajecten voor startende leraren zijn, in tegenstelling tot het opleidingstraject, niet gericht op het aanbrengen, versterken of verder ontwikkelen van kennis, terwijl dit wel een belangrijke bron kan zijn voor reflectie op of voor het duiden van ervaringen.

2. *Learner centered*

In dit perspectief hebben we het over leerstijlen van en leercontexten voor de leraar. Het gaat niet alleen over vragen als: Wie is diegene die leert? Wie leert er eigenlijk en hoe? Waar ligt de zone van de naaste ontwikkeling? Het gaat ook om het toepassen van het geleerde in de eigen praktijk en binnen de eigen specifieke context. Dit toepassen wordt ook aangeduid met de term 'transfer'. Het kunnen maken van transfer is een zeer belangrijke cognitieve functie. Hetgeen je geleerd hebt (knowledge centered) moet je kunnen gebruiken in een nieuwe context om zo nieuwe problemen te lijf te gaan.

3. *Community centered*

Dit perspectief gaat terug naar Vygotsky's theorie over culturele en menselijke interactie. Leren is in zijn visie een sociale activiteit, gemedieerd vanuit ieders eigen cultuur. Leren doe je van en met elkaar, binnen en buiten de school. Dit sluit ook aan bij de structuur van het beroep waar in toenemende mate sprake is van één of andere vorm van teamteaching of andere vormen van onderwijs waarbij docenten met elkaar vorm geven aan het onderwijs in grote open ruimtes of via peerlearning van elkaar leren.

4. *Assessment centered*

In dit perspectief staat de beoordeling van het geleerde centraal. Toetsing stuurt vaak het leren. Daarom moet er sprake zijn van 'alignment' tussen de leerdoelen en de beoordelingscriteria. Daarbij gaat het niet alleen om summatieve beoordeling, maar ook om formatieve vormen van beoordeling die vooral tot doel hebben om via feedback het leerproces (bij) te sturen. Formatieve toetsing en feedback zijn essentieel om het leren te versnellen (Black & William, 1998). Dit sluit aan bij het begrip 'deliberative practice' uit de vorige paragraaf.

In een krachtige leeromgeving voor startende leraren komen alle vier de perspectieven terug.

Ontwikkeling versus beoordeling

Bij het ontwerpen van begeleidingstraject voor startende leraren is een belangrijke vraag of het accent ligt op ontwikkeling of beoordeling. Die twee accenten kunnen leiden tot verschillende scenario's.

Scenario 1: Een beoordelingsgerichte juniorfase

De gedragsindicatoren die ingezet worden vanuit het beoordelingsperspectief zijn er op gericht om door middel van eenduidige gedragsindicatoren kwaliteitsborging te realiseren, zodat ouders en samenleving kunnen vertrouwen op een adequaat niveau van de leraar. Dit impliceert dat iedereen in dezelfde functie (stadsbekwaam leraar) wordt beoordeeld op basis van dezelfde gedragsindicatoren.

Bij aanneming van een nieuwe leraar wordt het persoonlijke competentieprofiel van de beginner (minimaal startbekwaam) gelegd naast het generieke afsluitingsniveau voor de juniorfase en het specifieke schoolprofiel waarin aangegeven is welke schoolspecifieke aanvullende eisen de school van kandidaten verwacht voor het verkrijgen van een vaste aanstelling.

Op basis van de vergelijking van deze profielen (kandidaatprofiel, juniorprofiel en schoolprofiel) wordt een contract opgesteld tussen juniordocent en schoolbestuur over de taken en verantwoordelijkheden die de juniorleraar krijgt en de begeleiding die daarbij geboden wordt. Het contract vormt de basis voor begeleiding die gericht is op het bereiken van zowel het niveau voor de afsluiting van de juniorfase als op het voldoen aan de eisen vanuit het schoolprofiel. Dit vormt de basis voor besluiten om al of niet de aanstelling te verlengen

Scenario 2: Een ontwikkelingsgerichte juniorfase

Als men uitgaat van een ontwikkelingsperspectief, dan ligt het accent op de competentieontwikkeling van de juniorleraar. Dominant in dit scenario is een pedagogische visie op leren en ontwikkelen waarin leren gezien wordt als een proces dat enerzijds voor elke persoon uniek is en anderzijds plaats vindt in een sociale context. Binnen de stedelijke context is het positief leren kijken naar de leefomgeving van de leerling één van de opdrachten. School en stad bieden veel mogelijkheden om samen te werken.

Het belangrijkste instrument van de leraar is zijn persoon, die niet alleen gekenmerkt wordt door kennis, vaardigheden en competenties, maar ook door persoonlijke ambities, overtuigingen en identiteit. Iedere leraar is verschillend in startpunt, in ambities en persoonlijke kwaliteiten en in leerstijl. Al die aspecten komen tot hun recht en ontwikkelen zich in interactie met anderen, zowel leerlingen/ouders als collega's binnen de school.

Vanuit dit perspectief ligt de nadruk op de school als leergemeenschap waarbinnen ruimte en aandacht is voor voortdurend leren en ontwikkeling, zowel van leerlingen als leraren en andere betrokkenen in de school, en waar mensen worden uitgedaagd richting de 'naaste zone van ontwikkeling'. Voor de juniorleraar geldt ook in dit scenario dat de drie profielen naast elkaar gelegd worden. Op basis van een vergelijking wordt afgesproken welke competenties de juniorleraar verder gaat ontwikkelen en op welke steun hij kan rekenen.

De juniorfase wordt in deze variant afgesloten met een ritueel moment waarin de ontwikkeling over de afgelopen periode gevierd wordt en vooruitgekeken wordt naar volgende stappen in ontwikkeling.

Deze twee scenario's sluiten aan bij twee van de drie perspectieven op startende leraren die Kessels en Geldens noemen: het deficiëntie-perspectief en het groei-perspectief.

De aantrekkelijkheid van het eerste scenario is de borging van het niveau van leraren die de startersfase ontstegen zijn. Tegelijk is een harde, summatieve beoordeling van leraren lastig omdat de kwaliteit van hun handelen in belangrijke mate bepaald wordt door de context. Bovendien kunnen de consequenties van de harde beoordeling startende leraren afschrikken. Het tweede scenario is meer ontwikkelingsgericht, met een belangrijke rol en verantwoordelijkheid voor de starter zelf. Vanuit het oogpunt van ontwikkeling en eigenaarschap lijkt dit scenario aantrekkelijker. Met de nieuwe cao voor het primair onderwijs waar een onderscheid gemaakt wordt tussen verschillende competentieniveaus en waarbij het bereiken van een volgend competentieniveau gekoppeld is aan salarisconsequenties, beginnen de twee scenario's dichter bij elkaar te komen.

DEEL 2:

Begeleiding, scholing en beoordeling

5. Begeleiding

Drie aspecten van begeleiding

Op basis van het voorgaande zijn de contouren van goede begeleidingsprogramma's te schetsen. Eisenschmidt (2006) onderscheidt drie vormen van ondersteuning:

1. Persoonlijke ondersteuning bij het ontwikkelen van de persoonlijke identiteit als leraar en het versterken van zelfvertrouwen. Deze ondersteuning is belangrijk voor het voorkomen van stress en uitval. Hierbij gaat het ook om emotionele steun, een element van begeleidingsprogramma's dat startende leraren als uitermate belangrijk ervaren (Kessels, 2010).
2. Sociale ondersteuning bij het verwerven van een positie in de school en het deel uit maken van het schoolteam. Deze ondersteuning is een belangrijk aspect van de socialisatie in de community van de school. Hierbij gaat het ook om het krijgen van toegang tot concrete praktische informatie over de school en over schoolregels en normen.
3. Professionele ondersteuning bij het verder ontwikkelen van professionele competenties.

In de ondersteuningsbehoefte van startende leraren kunnen drie perspectieven onderscheiden worden: de leraar als persoon, de leraar als lid van de schoolorganisatie en de leraar als pedagogische en (vak)didactische professional (Europese Commissie, 2010; Kragten, Hoeksma, Koet, & Van der Linden, 2010). Deze drie perspectieven vragen specifieke ondersteuning die nader kan worden uitgewerkt in termen van doelen, sleutelkenmerken en betrokkenen.

Ondersteuningbehoefte van startende leraren			
	Persoonlijk	Sociaal	Professioneel
<i>Doelen</i>	Ontwikkeling beroepsidentiteit Versterking competenties Versterking zelfvertrouwen Vermindering van spanning en stress Motivatie Voorkomen van uitval	Socialisatie in de school en het beroep Stimuleren van samenwerking Stimuleren van samenwerkend leren Stimuleten van de betrokkenheid in/van de schoolcommunity	Door ontwikkeling van beroepscompetenties Verbinding tussen lerarenopleiding en nascholing Ontwikkeling van professionaliteit
<i>Sleutelkenmerken</i>	Veilige niet-oordelende omgeving Vermindering van taaklast Team teaching Co-teaching.	Collaboratief werken Co-teaching Teamwork Project groepen	Toegang tot kennis door samenwerking tussen startende en ervaren leraren Opleidingen, modules, master classes, consultatie
<i>Betrokkenen</i>	Coach Peer/collega Zelf-reflectie	Coach Peer/collega	Coach Expert Peer/collega Zelf-reflectie
<i>Andere actoren</i>		Schoolleiders	

Tabel 1: Drie vormen van ondersteuning voor startende leraren (naar: Europese Commissie, 2010)

Onderdelen van een goed begeleidingsprogramma

Een begeleidingsprogramma zal uiteindelijk uit verschillende onderdelen bestaan. Door de werkgroep van de Europese Commissie (2010) worden vier ‘deelsystemen’ onderscheiden die tezamen bijdragen aan een krachtig begeleidingsprogramma:

1. Een coachsysteem. Daarbij gaat het om de ondersteuning die een coach aan een startende leraar kan bieden.
2. Een expertsysteem. Daarbij gaat het om de rol van inhoudelijke experts die het leerproces van startende leraren kunnen voeden. Deze experts kunnen van binnen of buiten de eigen school komen. Achterliggende overweging is dat inhoudelijke kennis en theorie het leerproces kunnen voeden. Dit expertsysteem is in veel scholen geen vanzelfsprekendheid.
3. Een peersysteem. Daarbij gaat het om de ondersteuning die startende leraren elkaar kunnen bieden bijv. in de vorm van onderlinge intervisie door ‘lotgenoten’. Voor ervaren docenten en coaches is het soms lastig om zich in te leven in de vraagstukken en twijfels waar startende leraren mee worstelen.
4. Een zelfreflectiesysteem. De startende leraar kan ook zelf een deel van zijn eigen begeleiding en ontwikkeling ter hand nemen, bijvoorbeeld door gerichte reflectie en zelfstudie.

In onderstaande tabel zijn deze vier deelsystemen nader uitgewerkt in doelen, sleutelactoren, het type activiteiten dat binnen dat deelsysteem een rol kan spelen, en randvoorwaarden.

Vier onderling verbonden ondersteuningssystemen				
Systeem:	Coach	Expert	Peer	Zelf-reflectie
<i>Geboden ondersteuning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Professioneel • Persoonlijk • Sociaal 	<ul style="list-style-type: none"> • Professioneel 	<ul style="list-style-type: none"> • Professioneel • Persoonlijk • Sociaal 	<ul style="list-style-type: none"> • Professioneel • Persoonlijk
<i>Doelen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Stimulering van professioneel leren • Creëren van een veilige omgeving voor leren (en experimenteren) • Socialisatie binnen de school community 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbreden van (vak)inhoudelijke kennis en pedagogisch-didactische vaardigheden 	<ul style="list-style-type: none"> • Creëren van een veilige omgeving voor leren (en experimenteren) • Delen van verantwoordelijkheid voor gezamenlijke uitdagingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Stimuleren van meta-reflectie op het eigen leren • Stimuleren van een professionele houding • Ontwikkelen van een houding van een leven lang leren
<i>Sleutelactoren</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ervaren en getrainde coaches 	<ul style="list-style-type: none"> • Experts in onderwijs en leren (bv. vanuit de lerarenopleiding) 	<ul style="list-style-type: none"> • Andere startende leraren • Andere collega's in school 	<ul style="list-style-type: none"> • Startende leraar
<i>Activiteiten</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching • Training • Discussie • Counselling • Video-interactie-begeleiding 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminars • Master classes • Cursussen • Workshops • Ondersteunings-materialen • Praktische handreikingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Netwerken binnen en tussen scholen • Face-to-face ontmoetingen (al of niet ondersteund door digitale communities) • Team/peer-teaching • Collegiale feedback • Lesobservatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Observatie van en feedback op lesgeven • Systeem voor het bijhouden van ervaringen, reflecties en leeropbrengsten (bv dagboek, portfolio)

<p><i>Voorwaarden voor succes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zorgvuldige matching van coaches en startende leraren • Coaches moeten visie en structuur van het begeleidingsprogramma onderschrijven • Coördinatie • Facilitering van coach taak (bv taakuren) • Training voor coaches 	<ul style="list-style-type: none"> • Makkelijke toegang tot externe experts en advies • Niet-beoordelende aanpak 	<ul style="list-style-type: none"> • Reductie van taaklast om tijd te creëren voor onderlinge uitwisseling 	<ul style="list-style-type: none"> • Reductie van taaklast om tijd te creëren voor reflectie • Expliciete standaarden om de kwaliteit van het eigen handelen tegen af te zetten
---------------------------------------	--	--	---	---

Tabel 2: Vier onderling verbonden systemen van ondersteuning (naar: Europese Commissie, 2010)

Variaties in het begeleidingsprogramma

De concrete invulling van deze vier vormen van begeleiding kan nog variëren. Zo kan voor het stimuleren van de zelfredzaamheid van de startende leraar de verhouding en balans tussen de vier systemen in de loop van de tijd verschuiven, waarbij de rol van zelfreflectie langzamerhand toeneemt. Ook de intensiteit kan variëren in de loop van de jaren. Voor het creëren van een cultuur van een leven lang leren is het echter van belang om de begeleiding van startende leraren geleidelijk (na 2 à 3 jaar) over te laten gaan in een ondersteuningsstructuur voor professioneel leren voor (ervaren) leraren binnen de school.

De vorm en intensiteit van de begeleiding die de coach biedt kan afhangen van de reflectieve houding en de leervoorkeur van de startende leraar (zie de leervoorkeuren van Oosterheert en Vermunt in het vorige hoofdstuk).

De focus op een collegiaal netwerk binnen de school of juist een netwerk met startende leraren van andere scholen of schoolbesturen kan afhangen van het aantal startende leraren binnen de school of het schoolbestuur. De experts die ingezet kunnen worden voor verdere verdieping en inspiratie kunnen afkomstig zijn van lerarenopleidingen of onderzoeksinstellingen, maar ook vanuit de eigen school (bijvoorbeeld ervaren docenten, schoolopleiders of onderzoeksdocenten).

Binnen het voortgezet onderwijs kan daarnaast een onderscheid gemaakt worden tussen coaching door een vakcollega (op vakinhoud en vakdidactiek) en coach door bijvoorbeeld een schoolopleider op meer generieke thema's zoals het (verder) ontwikkelen van een beroepsidentiteit.

Vanuit de projecten rond Begeleiding Startende Leraren (BSL, met de Amsterdamse variant Frisse Start) wordt ingezet op de ontwikkeling van driejarige begeleidingsprogramma's waarbij aandacht is voor drie aspecten: het functioneren in de klas/het team, het functioneren in de school en het terrein van de professionele ontwikkeling. In het driejarige programma sprake is van een geleidelijke verschuiving van aandachtspunten op basis van de concerns van startende leraren in de verschillende jaren (Frisse Start, 2015):

- In het eerste jaar ligt de focus op het kennismaking met de school en de leerlingen, op het overleven en op het in de vingers krijgen van het vak.

- In het tweede jaar ligt de focus van de starter op het verdiepen van de kennismaking, het vinden van je draai, het onder de knie krijgen van het vak en het bijdragen aan de school.
- In het derde jaar ligt de focus op het controle houden over de dagelijkse gang van zaken, zelfstandig op zoek gaan naar uitdagingen in de klas, de school en de professie.

Werken en leren integreren

De aandacht voor professionalisering van (startende) leraren in scholen heeft in veel scholen geleid tot uitgewerkt professionaliseringsbeleid en professionaliseringsplannen, tot begeleidings- en scholingsprogramma's, studiedagen, etc. In veel gevallen zijn deze activiteiten apart geroosterd en georganiseerd naast het dagelijkse werk van leraren: het lesgeven aan leerlingen. De impliciete boodschap is dat werken en leren twee aparte activiteiten zijn, met verschillende doelen, activiteiten en roosters.

Professionalisering in scholen kan een impuls krijgen als het dagelijks werk van leraren meer lerend georganiseerd wordt. Dat gebeurt wanneer leraren in hun dagelijks werk meer gestimuleerd worden en de gelegenheid krijgen om met elkaar een professionele dialoog aan te gaan, bijvoorbeeld door samen lessen voor te bereiden, samen lessen uit te voeren (co-teaching en teamteaching) en samen de uitkomsten bespreken. Dat betekent dat het onderwijs zo georganiseerd moet worden dat het professionele isolement van elke leraar met zijn eigen klas doorbroken wordt (Snoek, Sligte, van Eck, Schriemer, Emmelot, 2014).

Door startende leraren gelegenheid te geven om samen met ervaren collega's samen te werken bij het plannen en ontwerpen van lessen, bij het ontwikkelen van lesmateriaal en samen lessen te verzorgen kunnen verschillende positieve effecten bereikt worden: startende leraren kunnen meer bouwen op de expertise van ervaren collega's, de professionele dialoog die ontstaat in het samenwerken geeft prikkels voor professionele ontwikkeling, en startende leraren hoeven die direct individueel de volle 100% verantwoordelijkheid te dragen voor het ontwerp en de uitvoering van hun lessen. Dergelijke vormen van samenwerking leiden tot minder stress en minder uitval van startende leraren (Smith & Ingersoll, 2004).

Kwaliteit van de coach

In haar onderzoek naar begeleidingsprogramma's voor startende leraren laat Kessels zien dat de coach de belangrijkste factor is in een succesvol begeleidingsprogramma (Kessels, 2010).

Daarmee is de kwaliteit van de coach dus een belangrijk aandachtspunt bij het opzetten van begeleidingsprogramma's. Belangrijke elementen van coachkwaliteit omvatten:

- In staat zijn om docenten uit te dagen in hun professionele ontwikkeling (Kessels, 2012). Dat gaat verder dan het ondersteunen bij ervaren problemen of het geven van tips en tricks, maar dat vereist dat de coach aandacht heeft voor het persoonlijk welbevinden van startende leraren, het (verder) ontwikkelen van een professionele identiteit, socialisering binnen de school, en ontwikkeling van kennis, vaardigheden en competenties.
- Daarbij moet de nadruk niet enkel liggen op ervaren urgente problemen met klassenmanagement, maar vooral gericht moeten zijn op het leren van leerlingen en op pedagogisch en (vak)didactische vraagstukken (Kessels, 2012).

- De aandacht voor professionele ontwikkeling vraagt ook om een doelgerichte aanpak, waarbij het handelen van de startende leraren afgezet wordt tegen professionele standaarden en waarbij die vergelijking gebruikt wordt voor het (samen met de startende leraar) formuleren en evalueren van ontwikkelingsdoelen.
- Dat vereist ook dat de coach zelf een goede docent is, een breed repertoire aan pedagogisch en (vak)didactische strategieën kan hanteren, goed en minder goed lesgeven herkent en kan benoemen, een heldere visie op leren en lesgeven heeft, en bestaande praktijken, aannames en veronderstellingen ter discussie durft te stellen.
- Daarnaast moet de coach in staat zijn om de verbinding te leggen tussen praktijk en theorie, om daarmee de startende leraar te stimuleren om zijn handelen in te bedden in theoretische inzichten over leren en lesgeven (Aspfors & Fransson, 2015).
- Om startende docenten te kunnen ondersteuning in hun professionele ontwikkeling, moeten coaches kennis hebben over het leren van (startende) leraren en van aanpakken om dit leren te ondersteunen en om reflectie bij startende leraren te stimuleren (Oosterheert & Vermunt, 2002; Meijer & Kandhai, 2012).
- Daarbij moet de coach in staat zijn om de begeleiding af te stemmen op de persoon en ontwikkelingsfase van de startende leraar en om ruimte te laten voor de eigenheid van de startende leraar en die te stimuleren (er geen kloon van hem/haarzelf van maken) (Meijer & Kandhai, 2012).
- De coach moet een groot empathisch vermogen hebben, het vermogen om zich te kunnen inleven in de vraagstukken waar startende leraren mee worstelen, het vermogen om door optimisme en aanmoediging het zelfvertrouwen van startende leraren te stimuleren, en om een rolmodel te zijn voor startende leraren in zijn/haar houding ten aanzien van leren, leerlingen en school (Meijer & Kandhai, 2012).
- De coach heeft als vertrouwenspersoon een sleutelrol voor startende leraren. Dat vraagt ook om het creëren van een veilige context en om de nodige zorgvuldigheid ten aanzien van vertrouwelijke informatie, en om bewustzijn ten aanzien van machtsrelaties en –issues binnen de school.

Het bovenstaande impliceert dat een goede leraar niet automatisch een goede coach is. Het ontwikkelen van de empathische, ondersteunende, kritische, reflectieve en analytische kwaliteiten van een goede coach is een proces dat jaren nodig heeft (Aspfors & Fransson, 2015)

6. Scholing

Na het afronden van de lerarenopleiding is er vaak weinig aandacht meer voor verdieping van kennis aan de hand van theorie en uitkomsten van onderzoek. Veel leraren hebben binnen scholen vaak ook weinig toegang tot verdiepende (wetenschappelijke) literatuur.

Naast het leren van praktijkervaring en het leren van collega's, kan echter ook het leren van theorie een belangrijke rol spelen bij professionele ontwikkeling van startende leraren (Koffeman, 2015; zie ook hoofdstuk 4). In begeleidingsprogramma's kan inhoudelijke scholing, verdieping en inspiratie daarom een belangrijke rol spelen. Dit valt samen met het 'expert-systeem' dat in hoofdstuk 5 genoemd is.

De toegang tot verdieping kan de vorm krijgen van expert-collega's, externe experts (bijvoorbeeld vanuit lerarenopleidingen of onderzoeksinstellingen), praktijkgerichte en wetenschappelijke literatuur, en via masterclasses, workshops, cursussen, etc. In alle gevallen is het echter belangrijk dat de kennis die dit oplevert ook direct gekoppeld wordt aan de eigen concrete praktijk, door stil te staan bij de betekenis voor die praktijk en te vertalen naar die praktijk.

Die scholing kan nauw verbonden zijn aan de eigen lokale schoolcontext door middel van schoolgebonden trainingsprogramma's op de werkplek samen met collega's uit de eigen school of het eigen schoolbestuur, waardoor directe toepassing gestimuleerd wordt (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). Maar scholing kan ook vorm krijgen door verdieping op meer generieke thema's samen met collega's uit andere scholen, wat nieuwe perspectieven en kennismaking met andere aanpakken kan opleveren (Gaikhorst, 2014). In een dergelijke scholingsopzet moet wel voldoende ruimte zijn voor vormen van netwerklernen, waarin leraren aanpakken en ervaringen uitwisselen en elkaar zo ondersteunen en inspireren.

In beide modellen is het van belang dat de coach, de school- of team/sectieleider, en collega's, het gebruik van de verworven kennis in de praktijk stimuleren door daar op aan te spreken en toepassing te erkennen en te waarderen (Snoek, 2014).

7. Beoordeling

In begeleidingsprogramma's die doelgericht werken aan professionele ontwikkeling en competentiegroei van leraren, is beoordeling van ontwikkeling een belangrijk onderdeel. Door middel van gerichte evaluatie van het handelen kan professionele groei zichtbaar gemaakt, erkend en gevoerd worden.

Die beoordeling kan zowel een formatief als een summatief karakter hebben. Bij een formatieve beoordeling staat de feedback die de beoordeling oplevert centraal. Aan de hand van die feedback kan terug gekeken worden naar de mate waarin doelen behaald zijn en wat daarbij succesvolle leerstrategieën waren, en kan vooruitgekeken worden en nieuwe ontwikkellijnen voor de toekomst uitgezet worden.

Bij een summatieve beoordeling worden aan de uitspraken over de kwaliteit van het professionele handelen consequenties verbonden, bijvoorbeeld met het al of niet verlengen van een aanstelling, het formele afsluiten van een fase als startende leraar, of het toekennen van salarisstappen.

In beide vormen van beoordelen (formatief en summatief) is het van belang dat de beoordeling op een valide en betrouwbare manier wordt uitgevoerd, aan de hand van heldere en transparante criteria en door beoordelaars die deskundig zijn in het afnemen van assessments (Oudkerk Pool, 2013). Aan deze criteria is niet altijd voldaan als de beoordeling in het kader van het personeelsbeleid en benoemingsbeslissingen wordt neergelegd bij de directeur van de school. Dan kunnen immers ook andere criteria dan alleen de kwaliteit van het professionele handelen een rol spelen.

Op basis van de criteria die hierboven genoemd zijn kan de geloofwaardigheid van de beoordeling en de acceptatie van de beoordeling er bij winnen als beoordelaars onafhankelijk zijn en voor de te beoordelen leraar professioneel gezag hebben. Bijvoorbeeld een ervaren expertleraar (niet een directe collega) en een opleider. Dat laatste kan ook de doorgaande lijn in ontwikkeling van initiële opleiding naar beroepsuitoefening versterken. Het oordeel van de assessoren kan vervolgens door de schoolleiding mee genomen worden in andere rechtspositionele besluiten die genomen moeten worden.

Bij de beoordelen van de professionele kwaliteit en de professionele ontwikkeling van startende leraren is het van belang om niet alleen te kijken naar het concrete handelen in de praktijk van de klas, maar om ook aandacht te besteden aan het denken dat dat handelen ondersteunt: de opvattingen, overwegingen en de kennis die de leraar inzet bij dat handelen en bij de verantwoording van dat handelen. Daarnaast is het van belang dat de startende leraar een zekere mate van eigenaarschap ervaart ten aanzien van het beoordelingsproces, bijv. door de keuze voor de accenten die in dat beoordelingsproces gelegd worden en door de mogelijkheid om zelf producten in te brengen die als onderbouwing voor professionele groei en professionele kwaliteit meegewogen worden.

Gegeven de breedte van het beroep van leraar is het onbegonnen werk om alle aspecten en criteria van goed leraarschap mee te wegen in de beoordeling. Daarom kan er voor gekozen worden om een beperkt aantal aspecten te selecteren waar op gefocust wordt in het beoordelingsproces. Deze selectie kan een samenspel zijn van de school/het schoolbestuur dat een aantal aspecten selecteert en de startende leraar zelf die een aantal aspecten kiest die meegenomen worden in de beoordeling. De coach

kan een rol spelen in het ondersteunen van de startende leraar bij het verzamelen van materialen en producten die de professionele groei en kwaliteit het beste in beeld brengen.

Deel 3:

Randvoorwaarden en organisatie

8. Facilitering en randvoorwaarden

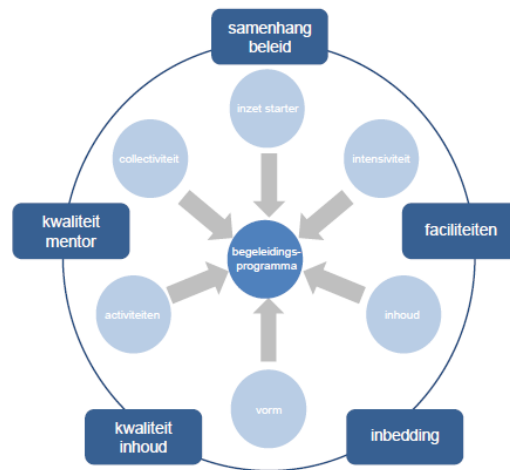
Voorwaarden voor goede begeleidingsprogramma's

Om te komen tot een adequaat begeleidingsprogramma stellen Van Rens en Elfering (2014) dat het programma aan een aantal voorwaarden moet voldoen. Hierbij zijn de voorwaarden de factoren die geschapen moeten worden om de begeleiding op te zetten en draaiende te houden.

De voorwaarden zijn:

- Een samenhangend beleid.
- Voldoende facilitering in tijd en beschikbaarheid.
- Inbedding in de verdere loopbaan.
- Kwaliteit van de inhoud.
- Kwaliteit van de coach.

Figuur 1 – Voorwaarden en kenmerken van een begeleidingsprogramma



Een samenhangend beleid

Met een samenhangend beleid bedoelen Van Rens en Elfering een beleid dat zich niet alleen richt op het beleid van het bestuur, maar ook op het beleid binnen in de school. Ze spreken hier van Leven Lang Leren en een lerende cultuur. Dit sluit aan bij de aanbevelingen uit de rapportage over het Utrechts onderzoek naar de verbetering van de inductiefase (Fruytier, Goorhuis & Montesano Montessori, 2013) die zich richten op het onderwijs- en personeelsbeleid; op het formuleren van een heldere visie, een krachtig netwerkbreed inductiebeleid, de versterking van de kwaliteit van leidinggevend en de rol van de lerarenopleidingen. De aanbevelingen volgen na de constatering dat inductiebeleid nu nog vaak ad hoc beleid is dat niet ingepast is in een bredere beleidsprogramma.

Voldoende facilitering in tijd en beschikbaarheid.

Deze voorwaarde kan per school verschillen, maar een afspraak op bestuursniveau (mesoniveau) verdient de voorkeur. Ook in het onderhandelaarsakkoord CAO-PO vinden we deze voorwaarde terug. In de CAO (2014-2015) worden, specifiek dan voorheen, uren vrij gemaakt voor de ontwikkeling van starters (zie verderop). Gaikhorst (2014) concludeerde dat het bieden van begeleiding die consistent en consciëntieus is meer effect heeft. Wong, Britton en Ganser (2005) geven in hun onderzoek aan dat gestructureerde begeleiding een van de belangrijkste elementen van begeleiding is.

De facilitering van coaches is noodzakelijk om die structurele begeleiding vorm te kunnen geven: wekelijks in het eerste half jaar, tweewekelijks daarna. Daarnaast heeft de coach een rol bij lesbezoeken, intervisiebijeenkomsten en het ondersteunen bij de voorbereiding op functionerings- en beoordelingsgesprekken (Frisse Start, 2015).

Inbedding in verdere loopbaan

Het begeleidingsprogramma is een onderdeel van een loopbaantraject. In de CAO-PO staat duidelijk vermeld dat er tussen werkgever en starter afspraken dienen te komen over hoe de starter tot een basisbekwaamheid komt, dit ligt vast in een persoonlijk ontwikkelplan. De ontwikkeling van de starter wordt besproken in de gesprekkencyclus, zoals dit gebruikelijk is in het basisonderwijs. In het onderzoek van het SLO (Groenewegen, 2011) wordt ook aangegeven, dat er op de initiële opleiding een basis wordt gelegd voor verdere ontwikkeling, en deze ontwikkeling moet zich voortzetten in het begeleidingsprogramma (post- initiële trajecten). Bij de projecten begeleiding van startende leraren (BSL) in het VO is het uitgangspunt dat de begeleiding gezien moet worden als een vervolg op de diplomering (doorlopende leerlijn) en als onderdeel van het levenslang leren.

Kwaliteit van de inhoud

De inhoud van de begeleiding is gebaseerd op verdiepende theorie en praktijk. Het gaat hier om het begeleiden en ondersteunen van de starter bij hun leervragen, niet om een herhaling van de theorie uit de opleiding.

Kwaliteit van de coach

Volgens de werkgroep van de Europese Commissie is een belangrijke rol van de coach dat de startende leraar zich thuis voelt op een school. Er is sprake van didactische overdracht, maar ook overdracht in waarden en normen van de school. Kessels (2010) spreekt van een kwalitatief sterke coach als deze betrouwbaar, ondersteunend en uitdagend is. Gaikhorst citeert in haar onderzoek Gardiner (2012), waar beschreven wordt dat voor een effectieve begeleiding, de coach vertrouwen moet wekken, er voldoende tijd voor de begeleiding moet zijn, de coach geschoold moet zijn en gericht moet zijn op de vragen en behoeftes van de starter. Van Rens en Elfering geven verder aan dat in de ideale situatie de coach geen rol speelt in de formele beoordeling. En dat een veel voorkomende misvatting is, dat een goede leerkracht automatisch een goede coach is. Een coach heeft als 'onmisbare schakel' bij voorkeur een coach-opleiding gevolgd, houdt actuele ontwikkeling op het terrein van coaching bij beheerst intervisie-, feedback- en observatietechnieken (zoals ICALT) en begeleidingstechnieken (zoals videointeractiebegeleiding) (Frisse Start, 2015).

Formele kaders

In het onderhandelaarsakkoord van de CAO-PO van 01-07-2014 tot en met 30-06-2015 worden voorwaarden geschapen die bijdragen aan de professionalisering van het onderwijspersoneel, het terugdringen van de werkdruk en een duurzame inzetbaarheid. Zo hebben startende leerkrachten, naast het persoonlijk budget voor duurzame inzetbaarheid en een bijzonder budget dat besteed kan worden aan professionalisering, ook recht op een coach en dienen de werkgever en starter afspraken te maken over een persoonlijk ontwikkelingsplan.

8A.4 Basisbudget duurzame inzetbaarheid voor iedere werknemer

1. Iedere werknemer heeft jaarlijks het recht om **40 uur van de werktijd te besteden aan duurzame inzetbaarheid.**
2. Deze uren worden door de werknemer na overleg ingezet voor de volgende bestedingsdoelen:
 - Peerreview
 - Studieverlof
 - Coaching
 - Oriëntatie op mobiliteit
 - Niet plaats- en/of tijdgebonden werkzaamheden
3. In overleg met de werkgever kan ook worden gekozen voor besteding aan andere doelen die bijdragen aan de duurzame inzetbaarheid.

8A.6 Bijzonder budget voor starters

1. Aan startende leraren (voor leraren in het basisonderwijs tot schaal LA4/LB4 en in het speciaal (basis)onderwijs tot LB4/LC4) wordt **naast de 40 uur voor duurzame inzetbaarheid als bepaald in artikel 8A.4, een bijzonder duurzaamheidsbudget toegekend van 40 uur per jaar.**
2. Deze uren kunnen worden ingezet voor het verlichten van de werkdruk van deze werknemers.

9.9 Introductie en begeleiding startende leraren

1. De werkgever stelt met instemming van de PGMR het beleid vast over de begeleiding van startende leraren en de daarbij in te zetten instrumenten.
2. Een startende leraar is de leraar in salarisschaal LA1/LB1 t/m LA3/LB3, in het speciaal (basis)onderwijs in schaal LB1/LC1 t/m LB3/LC3.
3. De startende leraar heeft naast het persoonlijk budget duurzame inzetbaarheid genoemd in artikel 8A.4 recht op een bijzonder budget voor de startende leraar van 40 uur per jaar, zoals opgenomen in artikel 8A.6.
4. **4. De startende leraar heeft recht op begeleiding door een coach (niet zijnde de direct leidinggevende).**
5. De startende leraar en de werkgever leggen de afspraken vast over hoe tot verdere professionalisering basisbekwaamheid te komen, in het persoonlijk ontwikkelingsplan.
6. **Het verdient aanbeveling dat de startende leraar met name wordt ingezet voor lesgeven, voor- en nawerk en professionalisering.**
7. De professionele ontwikkeling van de startende leraar wordt besproken in het kader van de gesprekkencyclus. **Om tot een objectieve en transparante beoordeling van het bereiken van de basisbekwaamheid te komen, wordt gebruik gemaakt van een beproefden objectief observatie-instrument.**
8. De leraar ontvangt de periodieke verhoging op basis van artikel 6.1.
9. Op het moment dat in een beoordelingsgesprek wordt vastgesteld dat de basisbekwaamheid zoals beschreven in bijlage XVII eerder wordt bereikt dan na drie jaar, wordt de leraar ingepast in de vierde trede van de bij zijn functie behorende salarisschaal.
10. Zodra de vierde trede is toegekend, bestaat er geen recht meer op de extra 40 uur voor de startende leerkracht zoals bedoeld in hoofdstuk 8A.6.
11. Indien de startende leraar na drie jaar de basisbekwaamheid niet heeft bereikt, kan dat rechtspositionele gevolgen hebben.

Binnen de cao Primair Onderwijs worden startende leraren dus gedefinieerd als leraren die nog niet in de vierde trede van de salarisladder zitten.

Op basis van deze cao-afspraken is er voor deze groep van startende leraren dus 40 uur per jaar beschikbaar voor verlichting van werkdruk en 40 uur per jaar voor duurzame inzetbaarheid. Daarnaast hebben de starters recht op coaching.

Binnen de cao voor het voortgezet onderwijs is er oog voor 'startende docenten':

- in het eerste jaar van hun aanstelling als bevoegd leraar krijgen deze een reductie van 20 procent op hun lestaak (met behoud van 'volledig' salaris), ongeacht de omvang van hun betrekking.
- In het tweede jaar krijgen ze een reductie van 10 procent op lesgevende taken
- alle docenten krijgen een persoonlijk budget van vijftig uur, dat kan onder meer ingezet worden voor reductie van de lestaak met één uur per week.

9. Organisatie en structuur

Van visie naar beleid

De Inspectie voor het Onderwijs geeft aan dat begeleidingsprogramma's ingebed moeten zijn in het breder beleid binnen de school cq. het schoolbestuur om effectief te kunnen zijn (Inspectie voor het Onderwijs, 2011):

- Op de school heerst een veilig en collegiaal werkklimaat waarin alle personeelsleden zich verantwoordelijk voelen voor de sociale opname van nieuwe collega's.
- De schoolleiding en leraren zijn overtuigd van het belang van een continue professionele ontwikkeling en handelen daar ook naar.
- De personeelsleden die betrokken zijn bij de begeleiding van beginnende leraren, zijn op de hoogte van de programma's van de lerarenopleidingen.
- Er zijn middelen vastgesteld ten behoeve van het begeleidingsprogramma.

Dat impliceert dat de begeleiding van startende leraren ook gebaseerd en ingebed moet zijn in een bredere visie op professionalisering binnen de school/schoolbestuur, waarbij

- een balans wordt gezocht tussen professionalisering als activiteit gericht op individuele ontwikkeling en professionalisering als activiteit gericht op school- en teamontwikkeling;
- tevens de begeleiding en ontwikkeling van startende leraren gezien wordt in het licht van een continuüm van lerarenopleiding, inductie en levenslang leren, en
- een relatie gelegd wordt met leeftijdsbewust- en ervaringsbewust personeelsbeleid, waarbij bewust taken en werklast verdeeld wordt rekening houdend met ervaring en leeftijd.

Deze visie moet vervolgens vertaald worden naar beleid binnen de school, waarin helder is

- wat de rol van verschillende personen is (bestuur, staf-afdelingen, schooldirecteur, coach, startende leraar, etc.);
- wat de eisen zijn t.a.v. beoogde competentieniveaus;
- hoe het 'curriculum' voor de ontwikkeling van startbekwaam leraar naar ervaren leraar;
- welke instrumenten daarbij ingezet worden;
- hoe de relatie is met andere aspecten van het personeelsbeleid (waaronder de gesprekscyclus en de wijze van beoordeling)

De inbedding van dit professionaliseringsbeleid vraagt affiniteit, gevoeligheid en deskundigheid van de schoolleider ten aanzien van professionalisering.

Ook Rens en Elfering (2014), Kessels (2013) en Frisse Start (2015) gaan hier uitgebreid op in.

Voorbeeld van een visie op professionalisering

Uitgangspunt voor de visie is dat professionalisering een gedeelde verantwoordelijkheid is van de individuele professional, het team en de leidinggevende als werkgever, en dat professionalisering zowel dient bij te dragen aan individuele ontwikkeling als aan de ontwikkeling van de organisatie en de processen die daarbinnen plaatsvinden.

Individueel

- Professionalisering is een proces van een leven lang leren (gekenmerkt door fasen van initieel leren, inductie en leren op de werkplek).
- Elke leraar draagt en neemt de verantwoordelijkheid om zijn bekwaamheid en professionaliteit te onderhouden en verder te ontwikkelen.
- Het leren van leraren is zowel een individueel proces, in belangrijke mate bepaald door individuele ontwikkeling, behoeftes, loopbaanwensen en competenties, als een sociaal proces, waarin mensen met en van anderen (collega's, leerlingen, etc.) leren en kennis delen.
- Het leren van leraren is ingebed in en draagt bij aan het leren en de ontwikkeling van de school.
- Professionaliteit en bekwaamheid binnen de school heeft zowel betrekking op specifieke (vak)inhoudelijke deskundigheid, pedagogische en didactische bekwaamheid, en algemene professionele bekwaamheid.
- Leraren beschouwen zich in hun leren als rolmodel voor leerlingen.

Organisatie

- Professionalisering is verbonden met rollen en functies binnen de school, waarbij de competenties die vereist zijn voor verschillende rollen en functies een sturingsinstrument zijn voor zowel medewerker als leidinggevende.
- Professionalisering is zowel gericht op kwaliteitsborging als op innovatie en ontwikkeling van curriculum en organisatie.
- Professionalisering is ingebed in een samenhangende visie op maatschappelijke verwachtingen (vanuit leerlingen, ouders en samenleving), organisatie en personeel.
- Leidinggevenden stimuleren, dagen uit, faciliteren, belonen en spreken leraren aan op de ontwikkeling en inzet van hun professionaliteit.
- Professionalisering is gericht op het vergroten van de professionele ruimte en het leiderschap van (teams van) leraren.
- Bij professionalisering wordt actief gebruikt gemaakt van interne expertise die binnen de school beschikbaar is (kennisdeling) en van externe kwaliteitsspiegels (bijv. via formele registratie en kwalificatie).

Structuur

De visie t.a.v. professionalisering en de vertaling daarvan naar beleid t.a.v. de begeleiding van startende leraren moet uiteindelijk vertaald worden naar een concreet begeleidingsprogramma. Het is daarbij van belang dat het hierbij niet gaat om een incidentele of aanvullende maatregel, maar als een structureel programma dat is verankerd in het HRM-beleid en ingebed in procedures en processen. Verbindingen met andere processen zijn daarbij van belang, bijv. met de cyclus van functionerings- en beoordelingsgesprekken en beslissingen rond vaste aanstellingen.

Een manier om begeleidingsprogramma's structureel in te bedden in de schoolorganisatie is om het te integreren in het reguliere werkproces. Bijvoorbeeld door het te koppelen aan het gezamenlijk voorbereiden van lessen of het bespreken van leerlingresultaten (vergelijk de aanpak van de Stichting Leerkracht). Op deze manieren worden leren en werken parallelle processen die elkaar versterken. Bovendien wordt zo het isolement die vaak kenmerkend is voor het beroep van leraar, doorbroken.

Startende leraren hebben minder ervaring dan leraren die al geruime tijd werkzaam zijn. In veel beroepen betekent die geringere ervaring vaak dat een starter niet dezelfde verantwoordelijkheid krijgt als iemand met veel ervaring. Dit is vaak moeilijk te organiseren in scholen waar leraren vaak in hun eentje verantwoordelijk zijn voor een klas. Wanneer scholen meer georganiseerd zijn vanuit teamwerk (bijvoorbeeld doordat meerdere leraren samen de verantwoordelijkheid dragen voor het onderwijs aan een groep), kan een startende leraar meer profiteren van de ervaring van collega's. Het werk komt dan tot stand door middel van een professionele dialoog die bijdraagt aan het leren van de betrokkenen.

Wanneer het in scholen niet mogelijk is om het werk als gezamenlijke verantwoordelijkheid te organiseren, kan er voor gekozen worden om startende leraren in te zetten voor de minder complexe taken. Daarbij is het van belang dat binnen een school geanalyseerd wordt wat de complexe taken zijn. Dat kan te maken hebben met het lesgeven aan bepaalde groepen of met specifieke niet-lesgebonden taken. Ook hier is het van belang om rekening te houden met persoonlijke voorkeuren van startende leraren. Voor de een kan het mentoraat een zware belasting zijn, terwijl dat voor een ander juist een belangrijke bron van motivatie en werkplezier is. Studenten die een universitaire of academische pabo hebben gedaan zullen graag hun werk willen combineren met onderzoeksactiviteiten, terwijl anderen dat als extra complexiteit zullen ervaren.

Een van de doelen die in het eerste hoofdstuk genoemd is, had betrekking op het geven van feedback naar de lerarenopleidingen over de kwaliteit van het programma. Om dit doel te realiseren is het van belang dat de lerarenopleiding betrokken is bij de uitvoering van het begeleidingsprogramma voor startende leraren. Daarnaast kan nauwe samenwerking met de lerarenopleiding ook herhaling voorkomen en verdieping en verrijking mogelijk maken.

Organisatiecultuur

Voor het inbedden van begeleidingstrajecten voor startende leraren in de schoolorganisatie is het van belang dat het begeleidingsprogramma aansluit bij een leercultuur binnen de schoolorganisatie als geheel. Dat betekent dat er niet alleen aandacht is voor de ontwikkeling van startende leraren, maar ook voor het leren van ervaren leraren.

In zo'n cultuur is er aandacht voor continu verbeteren. Kenmerken van een dergelijke omgeving zijn:

- Ontwikkelingen in de omgeving zijn dan aangrijpingspunten voor professionalisering;
- Er is ruimte voor kwetsbaarheid en veiligheid om fouten toe te geven en daarvan te leren;
- Door middel van collegiale uitwisseling is er ruimte om van elkaar te leren en kennis te delen en te ontsluiten;
- Ervaren leraren en startende leraren vinden het vanzelfsprekend dat ze van elkaar kunnen leren (Johnson, 2014)

Een belangrijk element in de veiligheid voor startende leraren heeft te maken met de scheiding van begeleiding en beoordeling. Startende leraren moeten de ruimte hebben om twijfels, dilemma's en problemen te bespreken met een collega zonder de angst dat dat zich tegen hen keert tijdens beoordelingsprocessen. Een manier om die veiligheid te borgen is door de betrokkenen bij begeleiding en beoordeling strikt te scheiden. Wanneer de coach geen rol speelt bij de beoordeling, kan de coach als vertrouwenspersoon fungeren.

Gaikhorst (2014) benadrukt in haar onderzoek het belang een goede ondersteuningscultuur. Een ondersteuningscultuur wordt gekenmerkt door spontane samenwerking tussen startende en ervaren collega's, het stimuleren van de professionele ontwikkeling en betrokken collega's die open staan om ervaringen te delen met starters. Kessels (2013) stelt dat een positieve, open en lerende schoolcultuur een grotere invloed kan hebben op het welbevinden van de starter dan de begeleiding. Volgens Bontekoning (2014) wordt in onderwijs te weinig gedaan om de bijdragen van jonge docenten te benutten met een sluipende veroudering van de organisatiecultuur als gevolg.

Bij het creëren van een goede ondersteuningscultuur speelt de schoolleiding een cruciale rol. Daarbij is aandacht een sleutelwoord: aandacht voor scholing en professionalisering van begeleiders, aandacht voor de frisse blik van starters op de schoolorganisatie en schoolcultuur, aandacht voor wat de starter meeneemt en inbrengt, aandacht voor de facilitering van starters en coaches, en aandacht voor gemaakte afspraken (Frisse Start, 2015).

Communicatie en transparantie

Startende leraren kennen vaak de weg binnen de school nog niet. Veel afspraken binnen de organisatie zijn impliciet en worden binnen de school als vanzelfsprekend beschouwd. Die vanzelfsprekendheid bestaat voor startende leraren vaak niet. Het ontsluiten van informatie voor startende leraren is daarom van groot belang. Dit levert een belangrijke bijdrage aan de enculturatie van de startende leraar in de school. Naast een introductiepakket of handboek voor starters dat een rol kan spelen bij een introductiebijeenkomst speelt ook aandacht voor het voorstellen aan collega's daarbij een grote rol (Frisse Start, 2015).

Kwaliteitsborging

Inbedding van begeleidingstrajecten voor startende leraren als systematisch onderdeel van het schoolbeleid impliceert ook dat de begeleiding van startende leraren onderdeel is van het kwaliteitssysteem.

Dit betekent onder andere (Meijer & Kandhai, 2012):

- Er is aandacht voor preventie en signalering (early-warning);
- Er wordt geëvalueerd in hoeverre het begeleidingsprogramma voor de starter effect sorteert;
- De schoolleiding controleert gemaakte afspraken en de kwalitatieve uitvoering ervan;

Literatuur

- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48(1), 75-86.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Berndsen, F.E.M., Gemmeke, M., Hello, M., De Weerd, M. (2004). *Uitstroom van personeel uit PO, VO en BE*. Amsterdam: Regioplan.
- Betoret, R.D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4):519-539.
- Black, P., William, D. (1998). Assessment and classroom learning, *Assessment and Education: Principles, policy and practice*, 5 (1), 7-75.
- Bontekoning, A. (2014). *Nieuwe generaties in het vergrijzende onderwijs. Bundeling publicaties voor en over startende leraren in het VO, Frisse Start*. Amsterdam: VU.
- Bruining, T., de Koning, H., Loeffen, E., & Uytendaal, E. (2014). *Samen vormgeven aan professionele ruimte voor goed onderwijs, onderzoeksrapportage*. 's Hertogenbosch/Utrecht: KPC Groep/APS.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a changing world*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*. Dissertations on Social Sciences, 25. Tallinn: Tallinn University Press.
- Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K.A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, & R.R. Hoffman (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance (pp. 685-706)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Europese Commissie (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussels: Cluster Teachers and Trainers, European Commission.
- Fukkink, R. (2015). *Van startbekwaam tot stadsbekwaam. Over de pedagogische functie van onderwijs en opvoeding*. Amsterdam: HvA
- Gaikhorst, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments*. Amsterdam: UvA
- Gardiner, W. (2012). Coaches' and New Urban Teachers' Perceptions of Induction Coaching: Time, Trust, and Accelerated Learning Curves. *The Teacher Educator*, 47(3), 195-215.
- Frisse Start (2015). *Inductie-arrangementen, een handreiking*. Amsterdam: VU
- Fruytier, B.; Goorhuis, L.; Montesano Montessori, N. (2013). *Verbetering Inductiefase beginnende Leraren*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Groenewegen, T. (2011). Het geheim van goede startersbegeleiding. *SLO Context*, april 2011, p.19.
- Haberman M (1996). Selecting and preparing culturally competent teachers for urban schools. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 747-760). New York: Macmillian.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R.L. Lipka & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De begeleiding van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie voor het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Hoofdpijnen uit het onderwijsverslag 2010-2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Johnson, S.M. & Kardos, S.M (2005). Keeping new teachers in mind. *Educational Leadership*, March 2002, 12-16.
- Johnson, S.M. (2004). *Finders and keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools*. Jossey-Bass, San Francisco, CA (2004)
- Kelchtermans, G. (2012). De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de “modern professionaliteit” van leerkrachten. Den Haag: Onderwijsraad/Leuven: KULeuven.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1),105–120.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. Leiden: ICLON.
- Kessels, J., & Geldens, J. (2013). *Stilstaan bij de start. Onderzoek naar begeleidingspraktijken voor startende leraren in po en vo*. Utrecht: APS.
- Koffeman, A. (2015). Professioneel leren: over grenzen. *Van 12 tot 18*, 25(1), 18-20.
- Kragten, M., Hoeksma, M., Koet, T. & Van der Linden, H. (2010). An international model for induction for newly qualified teachers. In: M. Montane & J. Salazar (eds). *ATEE 2009 annual conference proceedings*. Brussels: ATEE. pp. 601-615.
- Meijer, B., & Kandhai, S. (2012). *Stilstaan bij de start. Wat hebben startende leraren nodig om zich in de eerste jaren van hun beroepspraktijk te ontwikkelen tot stevige professionals? Voorlopige opbrengst literatuuronderzoek in het kader van het R&D-project 'Startende leraren'*. Utrecht: APS
- Ministerie van OCW (2013). *Begeleiding van beginnende leraren in het beroep. Raamplan voor regionaal te starten projecten*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London-New York: Routledge
- Oosterheert, I., & Vermunt, J. (2002). Hoe leraren-in-opleiding leren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(3), 4-10.

- Oudkerk Pool, I., (2013). *Expertiseontwikkeling en professionalisering van de assessor, Onderzoeksrapportage*. Amsterdam: HvA.
- Schnabel, P. (2001). *Bedreven en Gedreven*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied psychology: An international review*, 57:152-171.
- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Sikkes, R., & Voorwinden, R. (2014). *Begeleiding starters kan stukken beter*. Utrecht: AOb
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools*. Amsterdam: HvA.
- Snoek, M.; Sligte, H.; Van Eck, E.; Schriemer, M.; Emmelot, Y. (2014). *Impulsen voor vernieuw(en)d onderwijs. Eindrapport kwalitatief onderzoek InnovatieImpuls Onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Stevens, L. (2004). *Zin in School*. Amersfoort: CPS
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in teaching the profession. *European Journal of Teacher Education* 26(3), pp. 329-50
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press
- Van den Berg, D. (2011). *De begeleiding van startende leraren. Een (inter)nationale verkenning*. Den Haag: SBO.
- Van der Grift, W., Wal, M van der, en Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), 416-432.
- Van Kregten, A., & Moerkamp, T. (2004). *Startende leraren in het buitenland*. Den Haag, SBO
- Van Rens, C. & Elfering, L. (2014). *Een goed begin is het halve werk. Een verkenning naar goede begeleidingsprogramma's voor startende leraren*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO/Nijmegen, ITS.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implications, *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 1024-1054
- Wong, H.K.; Britton, T.; Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379-384.