

Er vallen veel beginnende leraren uit in hun eerste beroepsjaren. Dat geeft niet alleen persoonlijk leed, maar op die manier gaat ook veel talent verloren. Er is op dit moment wel aandacht voor de problematiek, maar de bal ligt bij de school zelf. Er zijn manieren om deze sprong in het diepe beter te begeleiden en van het beroep Leraar een lerend beroep te maken. Aan het woord is Marco Snoek, lerarenopleider.

# Startende leraren: Zwemmen



DOOR MARCO SNOEK

**E**ind augustus is weer een groot aantal pas afgestudeerde leraren begonnen aan een loopbaan in het onderwijs. De eerste kennismaking met hun leerlingen en met hun collega's zit er op, evenals een eerste kennismaking met de schoolcultuur, de onderwijsvisie en de methodes die die binnen de school gebruikt worden. Maar ook een kennismaking

# of verzuipen



met een bizar kenmerk van het beroep van leraar: het feit dat je vanaf dag 1 in je eentje de volle 100% verantwoordelijkheid hebt over je leerlingen en je lesgeven. Net zoveel als je collega die al 30 jaar 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 je als trainee of junior, met beperkte verantwoordelijkheden, onder supervisie van een senior. Langzamerhand nemen, met je ervaring, ook je verantwoordelijkheden toe.

## Het leraarschap als (niet) lerend beroep

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 het beroep een niet-lerend karakter heeft gekregen. Door de impliciete boodschap dat startende docenten alles al moeten kennen en kunnen, ontbreekt het aan expliciete ontwikkelpaden waarlangs startende leraren zich verder kunnen ontwikkelen en zijn er geen duidelijke doelen voor competentiegroei. Bovendien is de druk op de lerarenopleiding groot; alle benodigde competenties moeten in de beperkte opleidingstijd aan bod komen.

In de afgelopen jaren is er veel aandacht gekomen voor de problematiek van startende leraren en voor het opzetten van begeleidingstrajecten voor starters. Ministerie en scholen beseffen dat die beginjaren zwaar zijn en proberen door middel van coaching en intervisie startende leraren in die beginfase, de zogenaamde 'inductie-fase', te ondersteunen. De bal ligt daarbij bij het schoolbestuur en de schoolleiding; begeleidingstrajecten worden als een onderdeel van het personeelsbeleid binnen de school beschouwd. 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. Feitelijk zijn de meeste van die begeleidingstrajecten slechts symptoombestrijding, omdat het onderliggende probleem niet aangepakt wordt: de abrupte overgang van 0% (of misschien iets meer in de LIO-fase) naar 100% verantwoordelijkheid vanaf dag 1.

## Ondersteuningsstructuren

In veel landen zijn hier landelijke structuren voor. In bijvoorbeeld Schotland en Estland bestaan landelijke inductieprogramma's en een zogenaamde *probation period*. Die laatste

***Binnen veel beroepen is voor starters een werksituatie met supervisie gecreëerd, waarbij een ervaren beroepsbeoefenaar de eindverantwoordelijkheid houdt.***

term is wat ongelukkig vanwege associaties met gevangenen op proefverlof onder toezicht van een reclasseringsambtenaar, maar feitelijk gaat het om een erkenning dat een startende leraar nog niet klaar is met zijn ontwikkeling. In de *probation period* is sprake van een beperkte verantwoordelijkheid, een duidelijk scholingsprogramma waar de lerarenopleiding en de beroepsorganisatie van leraren bij betrokken zijn, een formele - maar vooral rituele - afsluiting, en pas daarna wordt in Schotland de volledige bevoegdheid - *full registration* - afgegeven.

Omdat we in Nederland dergelijke landelijke structuren niet kennen moet iedere school zelf nadenken over hoe ze startende leraren begeleiden en ontlasten. Veel begeleidingstrajecten in scholen richten zich op het ondersteunen 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 waarvoor 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 twee belangrijke elementen: een duidelijke ontwikkelingsgerichte aanpak en een geleidelijke groei in verantwoordelijkheden.

### Een ontwikkelingsgerichte aanpak

Een ontwikkelingsgerichte aanpak 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 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. Een voorbeeld van een dergelijke lijst is de ICALT-lijst van de Universiteit Groningen, een observatielijst met leraarsvaardigheden met toenemende complexiteit. [Red.: op [www.van12tot18.nl](http://www.van12tot18.nl) vindt u meer informatie over deze observatielijst.] Door uit te gaan van een beoogd competentieniveau na twee jaar kan er een gerichte begeleiding ontstaan op basis van duidelijke leerdoelen. Dat beoogd competentieniveau kan al of niet op maat gemaakt zijn, rekening houdend met de beginsituatie en de ambitie van de starter zelf. Dat vraagt ook om instrumenten om die competentie-ontwikkeling in kaart te brengen, zodat er gericht feedback gegeven kan worden op de voortgang in die ontwikkeling. Zo wordt een situatie van 'deliberate practice' (naar het werk van de Zweedse psycholoog Anders Ericsson) gecreëerd, waarbij praktijkervaringen doelbewust gebruikt worden om bekwaam te worden.

### Geleidelijke groei in verantwoordelijkheden

Een tweede element is het creëren van een situatie waarin ook formeel erkend wordt dat de schoolleiding, collega's, leerlingen en ouders niet hetzelfde kunnen verwachten van een startende

leraar die net met zijn loopbaan begint als van een leraar die al twintig jaar ervaring heeft. Binnen CAO's zijn afspraken gemaakt over taakverlichting voor starters door vermindering van het aantal lessen. Maar er zijn geen afspraken gemaakt over aangepaste verantwoordelijkheden. In de resterende lessen staat de starter er vaak nog steeds alleen voor. Dat roept de vraag op of het mogelijk is om binnen scholen de mogelijkheid te creëren om een aangepast takenpakket te creëren. Wat zijn de spannende en complexe taken binnen de school die om de nodige ervaring en senioriteit vragen? Door die taken in kaart te brengen kan binnen een school meer bewust gekeken worden op welke taken starters wel of niet ingezet moeten worden.

Binnen veel beroepen is voor starters een werksituatie met supervisie gecreëerd, waarbij een ervaren beroepsbeoefenaar de eindverantwoordelijkheid houdt. Denk aan de co-schappen in de medische sector. Dat roept de vraag op in hoeverre een dergelijke situatie in scholen gecreëerd kan worden. Een ervaren leraar houdt dan de eindverantwoordelijkheid over een klas van een starter. Hij kijkt mee naar leerresultaten en is

aanwezig bij oudergesprekken. In scholen waar sprake is van de standaard situatie van één leraar voor één klas is dat lastig. In scholen waar sprake is van teamonderwijs, waarin een groep leraren samen verantwoordelijk is voor een groep leerlingen, is dat wel te organiseren.

### Naar een juniorfase in het leraarschap

In de Lerarenagenda 2013-2020 van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen is apart aandacht voor de beginfase van het beroep van leraar. Een van de voornemens is om een experiment te starten met een fase van 'junior-leraar'. De scholen en lerarenopleidingen in Amsterdam gaan aan de slag met dit experiment. De nadruk ligt daarbij op het versterken van de begeleidingstrajecten in de scholen, het formuleren van een competentieniveau dat kan dienen als referentiekader bij het afsluiten van een fase van juniorleraarschap, het ontwikkelen van een assessmentinstrumentarium dat een rol kan spelen bij de reflectie op competentie-ontwikkeling, en het zoeken van good practices waar sprake is van aangepaste taken en verantwoordelijkheden voor startende leraren.

Het experiment moet antwoorden geven op de vraag hoe startende leraren meer geleidelijk kunnen ingroeien in het beroep en hoe van het leraarschap meer een lerend beroep gemaakt kan worden. Zodra wij u hierover meer kunnen vertellen, komen we bij u terug. ●

► **Marco Snoek is lector Leren & Innoveren, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.**

Dit schooljaar besteedt Van Twaalf tot Achttien veel aandacht aan de beroepspraktijk van startende leraren. Vanaf januari kunt u een aantal portretten tegemoet zien van deze jonge professionals en leest u meer over het wel en wee (en wat hiermee te doen) in deze spannende eerste fase.