

## Beschouwing

### Kwesties in het vormgeven van inductie van startende leraren: aanzet tot een professionele dialoog

*Helma Oolbekkink-Marchand (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen) & Harmen Schaap (Radboud Docenten Academie)*

#### Samenvatting

*Scholen maken in toenemende mate werk van het vormgeven van krachtige inductieprogramma's en aanvangsbegeleiding (in het kort: inductie). Inductie verwijst naar min of meer geformaliseerde trajecten om starters in de eerste periode in het beroep te ondersteunen. Dit vanuit het besef dat het ondersteunen van beginnende leraren bij kan dragen aan het beperken van uitval in het beroep enerzijds en aan de verdere professionalisering in de loopbaan anderzijds. Tegelijkertijd zien we ook dat de dagelijkse praktijk van het lerarentekort, uitval en verschillende regionale ontwikkelingen ervoor zorgen dat niet alleen het begeleiden van starters te vaak in de verdrukking komt, maar ook dat het vormgeven van krachtige inductieprogramma's een complex ontwerpproces is waarin verschillende uitdagingen en dilemma's een rol spelen. Dit beschouwend artikel heeft als doel om deze complexiteit van het vormgeven van inductieprocessen te ontrafelen. Dit artikel schetst daarom vier kwesties die in meer of mindere mate een rol spelen bij begeleiding van startende leraren en bij het vormgeven van krachtige inductieprogramma's. Deze vier kwesties zijn gebaseerd op wetenschappelijke literatuur, bestaande inductiepraktijken en zijn gevalideerd door middel van een expertraadpleging. De kwesties zijn: 1) de kwestie van eigenaarschap voor inductie; 2) de kwestie van het ontwerpen van maatwerk; 3) de kwestie van complexiteit en 4) de kwestie van de beginnende professional. Het artikel houdt een pleidooi voor een professionele dialoog waarin deze kwesties expliciet worden besproken door verschillende actoren die betrokken zijn bij het vormgeven van krachtige inductieprogramma's en het begeleiden van startende leraren. Deze professionele dialoog kan dan leiden tot betere keuzes in ontwerpprocessen en meer eigenaarschap. De kwesties zoals geïdentificeerd worden bediscussieerd vanuit het onderliggende thema maatwerk.*

#### Inleiding

Scholen maken in toenemende mate werk van het vormgeven van krachtige inductieprogramma's en aanvangsbegeleiding (in het vervolg spreken we van inductie). Dit vanuit het besef dat inductieprogramma's en aanvangsbegeleiding ongewenste uitval van startende leraren kunnen verminderen en bij kunnen dragen aan de verdere professionalisering in de loopbaan (Ingersoll & Strong,

2011). Een inductieprogramma kan breed omschreven worden als een min of meer geformaliseerd programma met als doel om beginnende leraren in hun eerste jaren in het beroep te ondersteunen (Beijaard, et al., 2010). Uit wetenschappelijk onderzoek weten we dat inductie het verschil kan maken voor starters als het gaat om welbevinden en betrokkenheid, bij het leveren van kwaliteitsvol onderwijs en het positief beïnvloeden van leerlingprestaties (Ingersoll & Strong, 2011).

Echter, de praktijk is weerbarstiger. In het huidige onderwijslandschap waar scholen sterk de druk voelen om te werken aan onderwijskwaliteit en er tegelijkertijd sprake is van een urgent lerarentekort, is het niet altijd gemakkelijk om aandacht en prioriteit te geven aan het begeleiden van starters en aan het vormgeven van krachtige inductie (VO-Raad, 2023; Aarts, et al., 2023). Een mogelijke consequentie is dat te veel starters ongewenst blijven uitvallen. Zowel in de Vlaamse als de Nederlandse context is in de afgelopen jaren veel gebeurd op het gebied van inductie. In Vlaanderen is steeds meer aandacht voor (de urgentie van) aanvangsbegeleiding en is bijvoorbeeld onderzocht wat de impact van tijdelijke contracten is op het commitment en het ingroeien van starters in scholen (Marent et al., 2020). De Onderwijsinspectie heeft al eerder laten zien dat er in Vlaanderen grote verschillen zijn tussen scholen wat betreft aanvangsbegeleiding (de vormgeving, de mate van aandacht, zie Onderwijsinspectie, 2007; 2013), en dat is mede waarom er gepleit wordt voor verdere samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen (De Vos, et al., 2017). In Nederland heeft het landelijke project Begeleiding Startende Leraren (BSL), uitgevoerd tussen 2015-2017, ervoor gezorgd dat scholen en lerarenopleidingen in het voortgezet onderwijs meer zijn gaan samenwerken aan krachtige inductie, waarbij er ook flankerend effectonderzoek is gedaan (Helms-Lorenz, et al., 2020). De resultaten laten een positief effect zien van inductie op pedagogisch-didactisch gedrag. Daarnaast heeft het expliciet opnemen van 'inductie' in het kwaliteitskader 'Samen opleiden en professionaliseren' ervoor gezorgd dat partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen moeten aantonen dat zij hier een visie op hebben en hier werk van maken in de praktijk (Platform Samen Opleiden, 2021).

Dit artikel schetst vier kwesties die zich voordoen bij het vormgeven van krachtige inductieprogramma's en daarmee ook (in-)directe impact kunnen hebben op de begeleiding van startende leraren. Aan de hand van wetenschappelijk onderzoek, praktijkgerichte literatuur en illustraties uit de

praktijk zijn vier kwesties geïdentificeerd en beschreven. Een kwestie verwijst hier naar een complex fenomeen waarin verschillende tegenstellingen, onderliggende spanningen en/of verschillende belangen en perspectieven zich in een specifieke context en situatie manifesteren bij het vormgeven van inductie (Langdon, et al., 2013). Flores (2021) spreekt in de Portugese context bijvoorbeeld over een inherente tegenstrijdigheid van inductieprogramma's op landelijk niveau: iedereen erkent de relevantie ervan, maar er is nog geen (landelijk) curriculum dat de inductie van starters ondersteunt. Dit is echter op landelijk niveau, wat nog niet direct te vertalen is naar - of toepasbaar is op - het ontwerpproces van het vormgeven van krachtige inductieprogramma's. Er ontbreekt dus in de nationale en internationale literatuur een overzicht van de kwesties die een rol spelen in het ontwerpproces, terwijl inmiddels (h)erkend wordt dat het goed vormgeven van inductieprogramma's geen sinecure is (Long, et al., 2012; Steward & Jansky, 2022). Een onderbouwde uiteenzetting en beschouwing van de impact van deze kwesties kan voeding geven aan de professionele dialoog tussen scholen en lerarenopleidingen bij het vormgeven van krachtige inductieprogramma's. Juist in deze dialoog is het waardevol om de complexiteit van inductieprogramma's onder ogen te komen, te verkennen en om hier beredeneerde en context-sensitieve keuzes in te maken. De centrale vraag in dit beschouwende artikel is daarom ook: *"Welke kwesties kunnen geïdentificeerd worden die een rol spelen bij het ontwerpen van krachtige inductieprogramma's en welke impact hebben die kwesties?"*

### Aanpak

De kwesties zijn in een stapsgewijs proces geïdentificeerd, ontwikkeld en verdiept. Stap 1. We zijn begonnen met vijf paradoxen (we spraken dus nog niet over kwesties). Deze paradoxen waren: de paradox van 1) eigenaarschap: collectief eigenaarschap voor inductie versus de verantwoordelijkheid voor inductie bij individuen; 2) diversiteit: ontwikkeling van een programma voor alle starters versus recht doen aan diversiteit tussen starters; 3) sturing: stimuleren van zelfsturing versus toenemende verantwoordelijkheden; 4) fasering: aandacht voor inductie als een periode versus continue loopbaanontwikkeling, en 5) de startende professional: gepositioneerd worden als starter versus gezien (willen) worden als professional. Deze vijf paradoxen zijn gebaseerd op het katern 'Inductie van startende leraren: lessen uit de praktijk' door de VO-Raad uitgegeven (VO-Raad, 2023). Beide auteurs van dit artikel waren lid van de gastredactie. Citaten uit deze verhalen en uit onderzoek hebben we in dit

beschouwende artikel opgenomen ter illustratie. De auteurs schreven en onderbouwden een eerste versie van de paradoxen.

Stap 2. Vervolgens werd een consultatieronde met wetenschappelijke experts op het gebied van onderzoek naar inductie en praktijkexperts vanuit de scholen opgestart. In totaal werden zeven experts geraadpleegd: vier wetenschappelijke experts en drie praktijkexperts. In deze consultatieronde werden de paradoxen schriftelijk voorgelegd met als doel een expertoordeel te generen over: 1) herkenbaarheid van de paradoxen; 2) onderscheidend vermogen; 3) adequate beschrijving van de paradoxen en 4) volledigheid. Het eerste en derde criterium zijn bevraagd met gesloten antwoordcategorieën, het tweede en vierde criterium zijn met een open vraag getoetst.

Stap 3. De expertraadpleging leverde in hoofdlijnen de volgende reflecties en suggesties op: 1) alle experts waren het erover eens dat de beschrijvingen rijk van aard waren en herkenbaar vanuit onderzoek en praktijk; 2) vijf van de zeven experts stelden kritische vragen bij het concept 'paradox'; 3) vooral de praktijkexperts gaven aan veel meerwaarde te zien in het beschrijven van de paradoxen, zeker omdat die taal en richting kunnen geven in het kader van het 'Samen Opleiden en Professionaliseren' en 4) alle experts gaven aanbevelingen om de overlap tussen sommige paradoxen te verminderen, zodat ze nog meer focus kregen. In sommige beschrijvingen vonden zij dat er meerdere problemen en dimensies werden genoemd. Dat was vooral bij paradox 1, 3 en 5 aan de hand. De experts wezen ook nog op het onderliggende vraagstuk van 'maatwerk' voor starters.

Stap 4. In deze laatste stap hebben wij als auteurs conclusies verbonden aan de expertraadpleging. We besloten niet meer te spreken van paradoxen, omdat het niet altijd om een tegenstrijdigheid gaat, maar van 'kwesties'. Hiermee willen we benadrukken dat het gaat om aangelegenheden rondom het ontwerpen van inductie die discussie oproepen en om een afweging vragen (Langdon et al., 2013; Masschelein, 2019). Tevens hebben we de overlap proberen te reduceren en hebben we de beschreven problematieken gecondenseerd: van vijf paradoxen naar vier kwesties. Daarnaast hebben we meer aandacht besteed aan de impact van de kwesties: wat zijn mogelijke consequenties van het niet goed doordenken? Ten slotte hebben we één van de onderliggende, maatschappelijke problemen, namelijk de behoefte aan - en noodzaak voor- maatwerk, verder toegelicht in de discussie.

## Vier kwesties bij het ontwerpen van inductieprogramma's voor beginnende leraren

De vier kwesties worden hieronder uitgewerkt, steeds met dezelfde elementen: de kwestie – illustraties – theoretische onderbouwing – impact.

### Kwestie van eigenaarschap: het belang van collectief eigenaarschap en de moeilijkheid van het organiseren daarvan

De kwestie. Deze kwestie gaat over eigenaarschap voor (het vormgeven van) inductieprogramma's, waarbij dit eigenaarschap zowel individueel belegd moet zijn, als collectief gevoeld moet worden. In de context van een schoolorganisatie waar veel belangen spelen, is iemand die zich eigenaar voelt van de begeleiding van een starter belangrijk en tegelijkertijd is het essentieel dat het eigenaarschap bij de medewerkers van een school in brede zin gevoeld wordt, van conciërge tot schoolleider (Kearney, 2021). Alhoewel veel scholen het belang van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de begeleiding van starters erkennen, blijft de actieve betrokkenheid toch vaak beperkt tot een kleine groep die een expliciete taak heeft, bijvoorbeeld als buddy of aanspreekpersoon, zowel binnen als buiten de vakgroep.

Illustratie. Deze kwestie wordt treffend weergegeven in het praktijkvoorbeeld van een school voor voortgezet onderwijs:

*"Het is op dit moment geborgd op schoolleidersniveau, volgens mij. Ik vind dat het moet doorklinken op alle niveaus, het moet bij iedereen op het netvlies staan. De rollen en verantwoordelijkheden als het gaat om de startersbegeleiding zijn helder, want ze staan op papier. Als een starter binnenkomt, weten we wie wat moet doen. In de uitvoering valt echter nog veel te verbeteren. Soms voelt het nog een beetje als de vier musketiers: [...] en ikzelf. Ik ervaar wel dat er in de organisatie een duidelijke voedingsbodem is. Het groeit."*

De schoolopleider en coaches geven aan dat idealiter inductie op alle lagen in de school geborgd moet zijn, maar ook dat betrokkenheid in de praktijk moeilijk is, maar wel dat het groeiende is.

Theoretische onderbouwing. In de Nederlandse context van ‘samen opleiden en professionaliseren’ is sprake van collectief eigenaarschap als in het gehele partnerschap sterke gedeelde verantwoordelijkheid voor inductie gevoeld en nagestreefd wordt (‘wij voelen dat het onze verantwoordelijkheid is om goede leraren op te leiden’, Pierce & Jussila, 2010). Juist dit ‘ons-gevoel’ kan leiden tot positieve uitkomsten van organisaties (Giordano et al., 2020), bijvoorbeeld het opleiden van meer en betere leraren (Verkuyten & Martinovic, 2017). Deze collectieve invulling van eigenaarschap sluit aan bij de trend waarin nadruk wordt gelegd op collectief professioneel leren van leraren, zoals professionele leergemeenschappen (Ell & Major, 2019) en leerateliers (Imants et al., 2020). Naast individuele begeleiding gericht op de ontwikkeling van de starter, is ook sociaal kapitaal opbouwen binnen de school van belang. Dit speelt een belangrijke rol bij het ingroeien en een netwerk opbouwen in een schoolorganisatie (Struyve, et al., 2016; Thomas, et al., 2019).

Impact. Onderzoek laat zien dat collectief eigenaarschap voor inductie de netwerkmogelijkheden van starters vergroot (Fox, et al., 2011). Beginnende leraren die vaker in interactie zijn en samenwerken binnen de schoolcontext, zijn ook meer tevreden met hun baan, ervaren een sterker gevoel van verbondenheid en zijn gemotiveerder voor hun werk dan beginnende leraren die meer geïsoleerd functioneren in hun team. De mate van verbondenheid lijkt ook hun keuze om in het beroep te blijven positief te beïnvloeden (Fox & Wilson, 2015; Thomas, et al., 2021).

### **Kwestie van het ontwerpen van maatwerk en de moeilijkheid van een goede balans tussen een algemeen programma en maatwerk voor alle starters**

De kwestie. Deze kwestie gaat over het ontwerpen van een inductietraject waarbij enerzijds een geformaliseerd, vaststaand onderwijsprogramma wordt aangeboden voor alle starters, en anderzijds voldoende aandacht is voor maatwerk voor starters (VO-Raad, 2023). Vaak wordt er met name in het eerste jaar een geformaliseerd onderwijsprogramma aangeboden (zie hiervoor ook kwestie 3) met bijvoorbeeld diverse professionaliseringsactiviteiten, intervisie, individuele coaching en allerlei maatregelen (zoals werktijdreductie). Van starters wordt verwacht hieraan deel te nemen (in sommige gevallen verplicht), terwijl hun leerbehoeften, interesses en leerprocessen sterk van elkaar kunnen verschillen.

**Illustraties.** Een treffend voorbeeld van een school die werk maakt van een inductieprogramma voor de starter waarbij aandacht is voor de reguliere starter en de zij-instromer. “We kijken naar de kracht van al onze mensen, ook de starters. Als we die kracht weten, zorgen we ervoor dat ze zich daarin kunnen ontwikkelen. Belangrijk is dat je daarover het gesprek aangaat.” In deze illustratie gaat het concreet om het inzetten van elders verworven expertise in de school.

**Theoretische onderbouwing.** De meeste scholen bieden een inductieprogramma aan waarbij een combinatie wordt gezocht van coaching, workshops, intervisie en observaties in de klas (Kusyuruba, et al., 2019). Onderzoek bevestigt dat coaching en gerichte aandacht voor pedagogisch-didactische ontwikkeling, bijvoorbeeld door observaties en nabespreking (Mitchell, et al., 2020) een belangrijk en effectief onderdeel van inductieprogramma's zijn (Ingersol & Strong, 2011). Gerichte aandacht voor de ontwikkeling van pedagogisch-didactisch gedrag zorgt ervoor dat leraren sneller vakbekwaam worden en dit draagt bij aan de kwaliteit van onderwijs in de klas en aan (betere) leerresultaten van leerlingen (Helms-Lorenz et al., 2020). Echter, de diversiteit aan instroom van startende leraren neemt toe. Naast starters die rechtstreeks van de lerarenopleiding komen, zijn er steeds meer starters die instromen vanuit een andere professionele context. Het geboden inductieprogramma op scholen is lang niet altijd passend bij hun (inhoudelijke en persoonlijke) behoefte (Ruitenburg & Tichelaar, 2021). Onderzoek laat zien dat starters heel verschillende spanningen ervaren die ook weer verschillende impact kunnen hebben (Van der Wal et al., 2019; Schaap et al., 2021). Onderzoek laat verder zien dat starters sterk verschillen in de ruimte die ze ervaren om bijvoorbeeld nieuwe ideeën in de school te brengen (Van Leeuwen et al., 2022). Deze (toenemende) diversiteit aan starters vraagt niet om een ‘one size fits all’ aanpak, maar juist om maatwerk zowel als het gaat om het bepalen van de impact van een dergelijk programma op starters als ook om de manier waarop deze programma's geëvalueerd zouden moeten worden (zie ook Merchie, et al., 2016).

**Impact.** Een mogelijke consequentie van een (te) geformaliseerd programma voor starters, is dat er weinig ruimte overblijft voor het bespreken van individuele kwesties en spanningen en dat het programma niet voor alle starters passend is. De transitie van startende leraren van bijvoorbeeld de lerarenopleiding naar een (andere) school of de transitie van een ander beroep naar het onderwijs vraagt om een andere aanpak, zeker vanuit het perspectief van professionele identiteitsontwikkeling (VO-raad, 2023). Wanneer dergelijke

leer- en transitieprocessen niet gezien worden in bijvoorbeeld individuele coaching en een-op-een gesprekken, dan kan dit negatieve impact hebben op bijvoorbeeld het ingroeien van starters in de school en op hun welzijn (Kutsyuruba et al., 2019).

### **De kwestie van complexiteit: een afnemende mate aan begeleiding en een toenemende taakcomplexiteit**

De kwestie. Deze kwestie gaat erover dat veel inductieprogramma's na een jaar minder intensief worden of stoppen terwijl tegelijkertijd starters meer verantwoordelijkheden krijgen in de school. Veelal zijn inductieprogramma's erop gericht dat starters in het eerste jaar een gestructureerd programma volgen, en dat zij na dat eerste jaar zelf meer sturing geven aan hun eigen professionele ontwikkeling. Deze toenemende sturing wordt vaak beargumenteerd vanuit een gedachte van autonomie en zelfsturing (Helms-Lorenz et al., 2020). Tegelijkertijd nemen de verantwoordelijkheden van de starter en de complexiteit van het werk (denk aan mentoraat) snel toe vanaf het tweede jaar. Daarbovenop komt vaak ook dat de ondersteuning binnen inductieprogramma's, in termen van bijvoorbeeld professionalisering, werktijdreductie en coaching, na het eerste jaar ook snel worden afgebouwd. Precies in de periode dat de starter zich ook minder starter voelt maar zich nog volop aan het ontwikkelen is als leraar, is ondersteuning minder beschikbaar én nemen de verantwoordelijkheden toe.

Illustraties. Deze kwestie wordt ook geïllustreerd door starters in de praktijk, zo geeft vertelt een starter: "Het eerste jaar was het programma erg duidelijk, met coaching, de school leren kennen en het onderwijsconcept ervaren. Het tweede jaar heb ik dat gevoel minder. Het gaat nu meer om eigen initiatief. [Naam] is mijn werkplekbegeleider en als ik vraag of hij bij mij in de les komt kijken, moeten we wel een afspraak maken. Het zou mooi zijn als het tweede inductiejaar ook zo'n duidelijke insteek had als het eerste." Omdat de regie meer bij de starter wordt gelegd, en deze vaak nog steeds intensief bezig is met zichzelf staande houden en zijn eigen ontwikkeling, is hulp vragen aan een drukke collega soms lastig.

Theoretische onderbouwing. In de onderzoeksliteratuur wordt gesproken over de overgangperiode van starter naar beroep als de zogenaamde 'practice shock'



(Veenman, 1984; Zuljan & Pozarnik, 2014). Een starter ervaart de overgang naar de onderwijspraktijk als intensief, zowel vanwege het ingroeien in de school en organisatie als het lesgeven in de praktijk. In onderzoek van Van der Wal et al. (2019) en Schaap et al. (2021) komt naar voren dat starters diverse spanningen ervaren in hun beroepspraktijk die zowel situaties binnen de klas (bijvoorbeeld klassenmanagement) als binnen de school (bijvoorbeeld omgang met collega's) betreffen en die impact hebben op hun functioneren. Uit het onderzoek van Schaap et al. (2021) komt ook naar voren dat starters in hun tweede jaar met name spanningen ervaren met betrekking tot hun rol als docent. Tegelijkertijd weten we dat inductieprogramma's in de praktijk (vaak vanaf het tweede jaar in de beroepspraktijk) de regie steeds meer bij de starter leggen, beargumenteert vanuit een gedachte van autonomie en zelfsturing (Helms-Lorenz et al., 2020). Dit betekent dat starters die spanningen ervaren met betrekking tot hun rol als docent en ook in toenemende mate taken binnen de school uitvoeren, vanaf het eerste jaar geacht worden meer zelf de regie in handen te nemen.

Impact. De consequentie van een (te) snelle opbouw van verantwoordelijkheden voor de starter gepaard met een inductieprogramma op verzoek van de starter kan leiden tot overbelasting bij de starter en een ervaren gebrek aan ruimte om dit aan te kaarten. Deze situatie kan impact hebben op het functioneren van de starter in de praktijk en mogelijk de professionele ontwikkeling belemmeren en de motivatie voor het leraarschap beïnvloeden. Ook kan het startende leraren bevestigen in het gevoel er alleen voor te staan en het beeld van het beroep als een individuele aangelegenheid versterken (De Vos et al., 2017).

### **Kwestie van de startende professional: gepositioneerd worden als starter en gezien (willen) worden als volwaardig professional**

De kwestie. Veel starters, die instromen vanuit reguliere lerarenopleidingen, maar ook die bijvoorbeeld al meer ervaring hebben in het onderwijs (bijvoorbeeld een docent die van een 2e naar 1e graads functie gaat) of daarbuiten (denk aan zij-instromers, vaak op latere leeftijd), zijn zeker op bepaalde aspecten geen beginners ('novice learners') meer en willen ook niet meer op die manier gezien worden (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Zij willen graag gezien worden als een professional, die natuurlijk kan en blijft leren, maar wel vanuit dat perspectief begeleid willen worden. En als een professional die iets kan toevoegen aan de schoolorganisatie.

Illustraties. Het volgende citaat komt uit een interview met een starter die met ruim vijf jaar werkervaring terugblijkt op de inductiefase (Van Leeuwen, et al., 2022). De starter reflecteert op de manier waarop hij met een andere collega is aangenomen:

*“Wij werden echt binnengehaald als het nieuwe talent, als het ware. Want toen we begonnen bestond onze sectie uit drie waarvan twee al wisten dat ze binnen een paar jaar met pensioen zouden gaan. Dus ze wilden ervoor zorgen dat als zij met pensioen zouden gaan, dat wij die sectie eigenlijk klakkeloos over zouden nemen. Dus we zijn wel heel langzaam overal in begeleid. [...] We zijn echt langzaam erin gegroeid waardoor we dus ook wel juist de ruimte kregen om onze eigen inbreng aan die lessen te geven, omdat je daar dus tijd voor had.”*

Het citaat laat zien dat ondanks het feit dat er sprake is van een startende leraar, er in sterke mate socialisatie in de schoolstructuren en culturen kan plaatsvinden, en dat starters met een frisse blik een bijdrage kunnen leveren aan schoolontwikkeling.

Theoretische onderbouwing. Uit onderzoek van o.a. Van Leeuwen et al. (2022) blijkt dat het zien en benutten van innovatief professioneel potentieel van starters een sterke impact heeft op de motivatie van starters. In dit proces spelen directe collega's en schoolleiders een belangrijke rol. Het benutten van het potentieel van starters vindt lang niet altijd in de eigen klassen plaats, maar juist ook in de vaksectie of in projecten of curriculumontwikkelingen. Kvam en collega's (2023) lieten zien dat starters hierbij zelf een frictie ervaren tussen een behoefte aan ondersteuning en begeleiding enerzijds en het zien van zichzelf als (beginnend) professional. Juist wanneer inductie vanuit een zogenaamde tekortkomingen perspectief wordt vormgegeven wordt de nadruk gelegd op wat nog ontbreekt, wat nog geleerd moet worden, of dat starters überhaupt iets te leren hebben (Kelchtermans, 2019; VO-Raad, 2020).

Impact. Het per definitie zien van starters als beginners die veel dingen nog niet kunnen en hebben te leren, heeft zeer waarschijnlijk negatieve invloed op de motivatie van startende leraren. Motivatie om verder te leren, maar bijvoorbeeld ook op de motivatie om überhaupt in het beroep te blijven (Van Leeuwen et al.,

2022). Van der Want en collega's (2022) laten bijvoorbeeld zien dat wanneer starters voldoende ruimte ervaren en dat als die ruimte is afgestemd met schoolleiders en collega's, dit motiverend voor starters werkt (zowel binnen als buiten de klas).

## Discussie en conclusie

In dit beschouwend artikel hebben we vier kwesties uitgewerkt die bij het ontwerpen van inductieprogramma's een rol kunnen spelen. De aanname is dat wanneer scholen of educatieve partnerschappen inductie meer gaan zien als een ontwerpvoorbeeld waarin verschillende kwesties dienen te worden onderzocht, er een grotere kans is dat inductietrajecten een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het verder terugdringen van het steeds groter wordende lerarentekort. Alhoewel aandacht hebben voor inductie geen wondermiddel is: effecten zijn positief, maar kunnen zeker worden versterkt. Krachtige inductieprogramma's zijn daarmee de uitkomst van een professionele dialoog waarin naar een balans is gezocht tussen verschillende kwesties, zo goed mogelijk rekening houdend met persoonlijke omstandigheden van de starter, de schoolspecifieke situatie, de regionale en landelijke situatie.

Voorname de tweede (maatwerk binnen geformaliseerde programma's) en derde kwestie (complexiteit en begeleiding over tijd) appelleren aan een breder onderwijskundig, pedagogisch, maar ook beleidsmatig thema: de roep om maatwerk, differentiatie en flexibilisering in het begeleiden van startende leraren. Met een toenemende mate aan diversiteit aan instroom van starters is dit een belangrijk ontwerpvoorbeeld. Tegelijkertijd is maatwerk geen wondermiddel en kan er te ver doorgeschoten worden in het flexibel maken van inductieprogramma's. Juist een duidelijke afbakening in die flexibiliteit kan starters richting geven in hun leren. Hier liggen in het kader van het vormgeven van krachtige inductieprogramma's zeker kansen.

De wetenschappelijke onderbouwing, de praktijkverkenning en de expertraadpleging dragen bij aan de robuustheid en ecologische validiteit van de vier geïdentificeerde kwesties. Echter, ze kunnen niet als volledig sluitend gezien worden. De kwesties hebben in hun verschijning in de complexe inductiepraktijk sterk met elkaar te maken en het is denkbaar dat er ook andere kwesties zijn te identificeren. Zeker ook omdat we ervoor gekozen hebben de kwesties in een relatief 'grote' korrelgrootte te beschrijven, zodat er ruimte blijft voor interpretatie en regionale en situationele invullingen ervan. Het is daarom ook

de nadrukkelijke uitnodiging om hier niet alleen wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek naar te doen, maar ook om, bijvoorbeeld binnen educatieve partnerschappen, verder de professionele dialoog hierover te voeren. Door inductie vanuit verschillende perspectieven te belichten, hopen we de professionele dialoog in scholen te voeden. Met deze bijdrage doen wij een poging het vormgeven van inductie steeds minder een intuïtieve praktijk te maken, maar juist een geïnformeerde praktijk waarin verschillende actoren zich in ieder geval bewust zijn van de complexiteit, soms tegenstrijdigheden, en vooral om daar bewuste afwegingen en keuzes in te maken, gezien actuele wetenschappelijke inzichten, voorbeelden van inductiepraktijken en de specifieke context van de school en het partnerschap. Deze kwesties lenen zich om het gesprek over het inductietraject op school op verschillende lagen te bespreken, zowel met starters en hun directe begeleiders, als met bijvoorbeeld betrokkenen bij Samen Opleiden en Professionaliseren, HR professionals, leidinggevendenden, maar ook op partnerschapsniveau met (programma)directeuren en coördinerend schoolopleiders en instituutopleiders. Het voeren van deze dialoog en het maken van keuzes in de specifieke onderwijscontext is van cruciaal belang voor het tegengaan van ongewenste uitval van startende leraren, in zowel het basisonderwijs als secundair of voortgezet onderwijs. Deze ongewenste uitval draagt mede bij aan het steeds schrijnender wordende lerarentekort (Onderwijsraad, 2023). Gesuggereerd wordt om inductieprogramma's verder te ontwikkelen, meer evidence-based te maken en bijvoorbeeld gericht op de eerste vijf jaar van het werken in het beroep (OECD, 2019). Het verkennen én bespreken van de hier geïdentificeerde kwesties kan helpen in het (verder) vormgeven van dergelijke krachtige inductieprogramma's.

## Auteurs

**Helma Oolbekkink-Marchand** is lector meervoudige professionaliteit van leraren bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Haar lectoraat richt zich op het opleiden en professionaliseren van leraren en haar onderzoek op het versterken van de professionaliteit van (beginnende) leraren. Zij is tevens voorzitter van de beroepsvereniging voor lerarenopleiders (Velon).

**Harmen Schaap** is Universitair Docent bij de Radboud Docenten Academie in Nijmegen. Als lerarenopleider is hij opleidingscoördinator van de tweejarige

educatieve master, geeft hij diverse cursussen over pedagogiek, didactiek en professionele ontwikkeling.

## Referenties

- Aarts, R., Kools, Q., Roosken, B., Schildwacht, R., Bouckaert, M., & Diephuis, E. (2023). Induction for early career teachers in secondary schools: Initiation, implementation and institutionalization. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100258.
- Beijaard, D., Buitink, J., & Kessels, C. (2010). Teacher induction. *International Encyclopedia of education*, 3rd edition, volume 7, 563-568.
- de Vos, S., De Wilde, J., & Beusaert, S. (2017). *Start to teach Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs Antwerpen*. Apeldoorn: Garant.
- Ell, F., & Major, K. (2019). Using activity theory to understand professional learning in a networked professional learning community. *Teaching and Teacher Education*, 84(1), 106-117.
- Flores, M. A. (2021). Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 123-144.
- Fox, A., Wilson, E., & Deane, R. (2011). Beginning Teachers' Workplace Experiences: Perceptions of and Use of Support. *Vocations and Learning*, 4, 1-24.
- Fox, A. & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals. Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107.
- Giordano, A.P., Patient, D., Passos A.M., & Sguera, F. (2020). Antecedents and consequences of collective psychological ownership: The validation of a conceptual model. *Journal of Organizational Behavior*, 41(1), 32-49.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British journal of educational psychology*, 89(2), 259-287.
- Imants, J., Meijer, P. C., & Blanckesteijn, E. (2020). Expansive Learning in Teacher Education's Hybrid Spaces: The Challenges and Possibilities in and Beyond Learning Studios. *Frontiers in Education*, 5.

- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Kearney, S. (2021). The challenges of beginning teacher induction: A collective case study. *Teaching Education*, 32(2), 142-158.
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities*, 83-98.
- Kutsyruba, B., Godden, L., & Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
- Kvam, E. K., Ulvik, M., & Eide, L. (2023). Newly qualified teachers' experiences of support in a micro-political perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Online first.
- Langdon, F.J., Lind, P.R., Shaw, C.S., & Pilcher, E. (2013). *Realising potential and recognising paradox: The national induction and mentoring project*. The New Zealand Annual Review of Education.
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 7-26.
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R. & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction, *Teaching and Teacher Education*, 88, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>.
- Masschelein, J. (2019). *Dat is pedagogiek: actuele kwesties en sleutelteksten uit de westerse pedagogische traditie van de 20<sup>e</sup> eeuw*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Mitchell, D. E., Kwok, A., & Huston, D. (2020). Induction program structures as mediating factors for coach influence on novice teacher development. *Professional Development in Education*, 46(5), 812-832.
- OECD (2019), A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems, *OECD Publishing*, Paris.

- Onderwijsinspectie (2007). *Onderwijsspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs schooljaar 2006-2007*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Onderwijsinspectie (2013). *Onderwijsspiegel 2013. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Onderwijsraad (2023). *Schaarste schuurt*.
- Platform Samen Opleiden (2021). *Kwaliteitskader Samen Opleiden en Inductie*.
- Pierce, J.L. & Jussila, I. (2010). Collective psychological ownership within the work and organizational context: Construct introduction and elaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 31(6), 810-834.
- Ruitenburch, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33.
- Schaap, H., van der Want, A. C., Oolbekkink-Marchand, H. W., & Meijer, P. C. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103283.
- Stewart, T. T., & Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100002.
- Struyve, C., Daly, A., Vandecandelaere, M., Meredith, C., Hannes, K., & De Fraine, B. (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 198-218.
- Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2021). Unpacking the dynamics of collegial networks in relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education*, 36(5), 611-636.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed-methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134-147.
- Van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70.

Van Leeuwen, J. L., Schaap, H., Geijssel, F. P., & Meijer, P. C. (2022). Early career teachers' experiences with innovative professional potential in secondary schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 1-17.

Van der Want, A., Schaap, H., Oolbekkink-Marchand, H., et al. (2022). Change in Early-Career Teachers Professional Agency in Secondary Schools in the Netherlands. In: *Understanding the Dynamics of Teacher Agency, Resilience, and Identity in the Neoliberal Age* (pp. 89-110). Eds: Gu et al. London: Lexington Books.

Verkuyten, M., & Martinovic, B. (2017). Collective Psychological Ownership and Intergroup Relations. *Perspectives on Psychological Science*, 12(6), 1021–1039.

VO-Raad (2020). *De waarde van startende leraren voor scholen*. Redactie o.l.v. Harmen Schaap.

VO-Raad (2023). *Inductie van startende leraren: lessen uit de praktijk*. Redactie o.l.v. Helma Oolbekkink.