

Onderzoek

Ervaringen met inductietrajecten in scholen voor voortgezet onderwijs

Eline den Tuinder, Katrijn Opstoel, Kyle van den Langenberg en Helma Oolbekkink-Marchand, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Samenvatting

Om als startende leraar goed te kunnen ontwikkelen binnen het beroep, is de eerste periode van groot belang. Dit wordt ook wel aangeduid als 'inductie'. Deze eerste periode is cruciaal voor starters om in te groeien in de school en zich professioneel verder te ontwikkelen. Onderzoek laat ook zien dat ondersteuning in deze periode kan bijdragen aan het behouden van starters voor het leraarsberoep. In dit onderzoek zijn inductietrajecten van 15 voortgezet onderwijsscholen (regio Gelderland) in kaart gebracht, vanuit ervaringen van stakeholders (collega's die bij inductie betrokken zijn) én starters. Op elke school zijn met beide groepen groepsinterviews gehouden aan de hand van de Startwijzer VO, waarin zes verschillende essentiële elementen voor een inductietraject aan de orde komen. Op basis van de groepsinterviews is per school een rapportage geschreven waarmee door middel van een crosscase analyse per inductie-element naar overkoepelende thema's is gezocht. Hieruit kwam onder andere naar voren dat er op alle scholen aandacht is voor 'de start' van de starter die aan het begin van het schooljaar start, maar dat er op veel scholen minder aandacht is wanneer starters gedurende het schooljaar starten. Verder komt naar voren dat er spanningen zijn tussen de ideale situatie en de werkelijkheid, bijvoorbeeld als het gaat om een mentorklas in het eerste jaar of de ruimte voor professionele ontwikkeling. Op basis van deze en verdere resultaten worden implicaties gegeven voor de praktijk.

Inleiding

Vanwege het toenemende lerarentekort (Adriaens et al., 2021) is het belangrijk startende leraren te behouden voor het onderwijs. Uit onderzoek blijkt namelijk dat een groot deel van de starters het onderwijs in de eerste jaren alweer verlaat (Noordzij & Van der Grift, 2020). Om onnodige uitval te voorkomen is het belangrijk om tijdens de inductie in te zetten op goede begeleiding en werkomstandigheden (Van den Ende et al., 2015). Een effectief inductietraject kan gezien worden als de beginfase van de professionele ontwikkeling van de leraar (Wong, 2004). Deze ontwikkeling is essentieel om in te kunnen blijven spelen op de steeds complexer wordende maatschappij (Runhaar et al., 2023). Hiernaast kan een effectief inductietraject voor starters positief bijdragen aan commitment en behoud voor het beroep (Ronfeldt & McQueen, 2017), de

kwaliteit van de onderwijspraktijk en het leren van leerlingen (Ingersoll & Strong, 2011). Dit onderzoek richt zich op de vraag hoe scholen invulling geven aan inductietrajecten en hoe deze worden ervaren door startende leraren en stakeholders.

Inductieprogramma

Binnen inductie kunnen meer of minder geplande en geformaliseerde programma's vormgegeven worden waarmee startende leraren ondersteund worden (Helms-Lorenz et al., 2013). Bij voorkeur duurt zo'n inductieprogramma drie jaar (Helms-Lorenz et al., 2020). Hoewel men het eens is over het belang van inductie, is het niet vanzelfsprekend dat een inductieprogramma gestructureerd en systematisch opgezet en uitgevoerd wordt. Zo laat onderzoek naar inductie in het middelbaar beroepsonderwijs zien dat inductietrajecten vaak als gefragmenteerd worden ervaren en dat de uitvoering van inductiearrangementen sterk afhankelijk is van de beschikbaarheid en welwillendheid van collega's (Brouwer et al., 2021). Een collectieve visie op begeleiding van starters en afstemming tussen betrokkenen lijkt daarnaast te ontbreken. Op basis van een overzichtsstudie benadrukken Britton et al. (2003) het belang van een gestructureerd, allesomvattend, rigoureuus en gemonitord inductieprogramma waarbij sprake is van duidelijk gedefinieerde rollen (bijvoorbeeld de rol van begeleider). Vanuit de literatuur weten we dat een aantal elementen van belang zijn in een inductieprogramma. Hieronder worden verschillende elementen besproken.

Van werving tot start

Een zorgvuldige werving en selectie kan bijdragen aan de 'ervaren fit' van een startende leraar met de schoolorganisatie (Vekeman et al., 2017). Hierbij is het betrekken van diverse collega's en het bespreken van wederzijdse verwachtingen (school/starter) van belang (Runhaar et al., 2019). Na een zorgvuldige werving en selectie, wordt vanuit onderzoek expliciet aandacht gevraagd voor het ingroeien van een starter in de schoolorganisatie of de 'micropolitiek' van de school (Marent et al., 2020), ook wel aangeduid als 'enculturatie'. Bij enculturatie hoort onder andere praktische informatie over de werkplek en het vinden van je plek, waarbij het van belang is dat er voor starters ruimte is om hun eigen geluid te laten horen (Runhaar et al., 2019).

Werkomstandigheden

Onderzoek van Beijaard et al. (2010) wijst op het belang van het creëren van optimale werkomstandigheden. Concreet betekent dit bijvoorbeeld dat er aandacht moet zijn voor werkdrukreductie (Wong, 2004). In de Nederlandse cao voorgezet onderwijs (2021) is bepaald dat starters hun eerste jaar 20% en het tweede jaar 10% extra tijd ('korting') krijgen om hun werk te doen. Verder is voor het beheersen van de werkdruk belangrijk om starters niet te veel diverse taken te geven; voor starters kan het lastig zijn om 'nee' te zeggen tegen taken (Runhaar et al., 2019). Voor optimale werkomstandigheden kan ook naar samenwerking worden gekeken. Uit de overzichtsstudie van Britton et al. (2003) blijkt namelijk dat de mogelijkheid voor startende leraren om samen te werken, waarbij de starter als collega en onderdeel van het team wordt gezien, een belangrijk punt is. Het belang van samenwerking als onderdeel van een inductieprogramma, bijvoorbeeld in netwerken, wordt ook in ander onderzoek onderstreept (Thomas et al., 2021).

Begeleiding

Een goede en intensieve begeleiding kan ervoor zorgen dat leraren meer zelfvertrouwen en minder stress ervaren (Runhaar et al., 2023). Volgens Wang et al. (2008) is het van belang dat de begeleiding door een ervaren collega gebeurt. Een recente studie (Kwok et al., 2021) toont daarnaast het belang van coaching van startende leraren voor hun professionele ontwikkeling aan. Voorwaardelijk hierbij is dan wel dat de coaching regelmatig plaatsvindt, dat er voldoende tijd is voor coaching en dat de tijd betekenisvol wordt ingericht. Er kan bijvoorbeeld gecoacht worden volgens de methode van didactisch coachen (zie bijvoorbeeld Voerman & Faber, 2016), waarbij op een planmatige en doelgerichte wijze feedback wordt gegeven. Bij coaching is ook het systematisch aandacht hebben voor lesobservaties en de bespreking daarvan binnen de eigen lespraktijk belangrijk. Lesobservaties worden vanuit onderzoek gezien als een belangrijk element van inductie (Helms-Lorenz et al., 2016; Kwok et al., 2021). Observatie en de bespreking daarvan kunnen ervoor zorgen dat starters zich sneller ontwikkelen op pedagogisch-didactisch gebied.

Professionele ontwikkeling

In de eerste fase van het beroep is de ervaren ruimte voor professionele ontwikkeling belangrijk voor de groei van starters (Britton et al., 2003; Van der

Want et al., 2022). Onderzoek laat zien dat starters professionele identiteitsspanningen ervaren en dat het van belang is om deze bespreekbaar te maken in de begeleiding (Van der Wal et al., 2019). Bij professionele ontwikkeling hoort onder andere reflectie op de lespraktijk en het volgen van opleidingen en trainingen die starters ontwikkelingsmogelijkheden bieden (Runhaar et al., 2019). Tot slot is uit onderzoek bekend dat het evalueren van leraren bij kan dragen aan hun professionele ontwikkeling onder bepaalde omstandigheden, bijvoorbeeld wanneer er zinvolle feedback wordt gegeven (Delvaux et al., 2013). Wanneer het gaat om beoordeling, is de scheiding tussen beoordelen en begeleiden een belangrijk element (Runhaar et al., 2019). Het is van belang dat starters weten dat hun twijfels, worstelingen en fouten niet bij de beoordelaar terecht komen (Snoek & Van Rossum, 2017).

Doel van dit onderzoek

Het belang van inductie en essentiële elementen hierbij worden veelvuldig in de literatuur besproken. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in deze essentiële elementen binnen de inductietrajecten van verschillende scholen. De volgende onderzoeksvraag was leidend: Hoe worden essentiële inductie-elementen vormgegeven en ervaren op scholen in het voortgezet onderwijs?

Methode

Voor dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksaanpak in de vorm van semigestructureerde groepsinterviews. Enerzijds om verschillende ervaringen van deelnemers op tafel te krijgen en deelnemers met elkaar in gesprek te laten gaan en anderzijds om in een korte tijd een grote groep betrokkenen te kunnen spreken.

Deelnemers

Aan dit onderzoek namen 15 voortgezet onderwijs scholen uit de regio Gelderland deel. Van elke school is de HR-medewerker benaderd met de vraag om de uitnodiging voor deelname aan het onderzoek in de school uit te zetten onder starters en stakeholders. Op basis van deze uitnodiging konden deelnemers zich opgeven om deel te nemen aan het onderzoek. Met alle scholen zijn twee groepsinterviews afgenomen, waarvan één met starters en één met stakeholders. Tabel 1 bevat een overzicht van het aantal deelnemers per school.

De groep geïnterviewde stakeholders varieerde van twee tot acht deelnemers per school en bestond veelal uit medewerkers Personeel en Organisatie, schoolopleiders, begeleiders, afdelingsleiders en coaches. Deze groepen hadden per school een wisselende samenstelling, mede afhankelijk van de opgave en beschikbaarheid van de deelnemers.

School	Starters	Stakeholders	Stakeholders										
			Begeleider	Coach	Collega vaksectie	Afdelingsleid	Decaan	(Con)rector	Schoolleider	Schoolopleid	Sectieleider	Teamleider	HR/P&O adviseur
1	4	3						1				1	1
2	3	3	1				1					1	
3	4	7	1	1		2		1		1			1
4	6	5						1		3			1
5	3 ^a	2						1					1
6	6	6	1	2				1				1	1
7	3	4	2							2			
8	1 ^b	3				1				1			1
9	2	3						1		1			1
10	3	6	2			2					1		1
11	5	8	2		3				1			1	1
12	3	4		1		1		1					1
13	3	2				1		1					
14	6	5		1						2		1	1
15	2	2						1					1
N	54	63	9	5	3	7	1	9	1	10	1	5	12

Tabel 1 Overzicht aantal deelnemers per school

Opmerking: Sommige stakeholders vervullen een dubbelrol, bijvoorbeeld een schoolopleider die ook als begeleider werkt. Deze stakeholders staan in bovenstaande tabel met hun hoofdfunctie aangeduid.

a op deze school nam één starter deel aan het interview en is het gespreksverslag aangevuld met de antwoorden (Startwijzer) van twee andere starters.

b op deze school nam één starter deel aan het interview en waren er geen ingevulde Startwijzers beschikbaar om het gespreksverslag aan te vullen.

Groepsinterviews

De semigestructureerde groepsinterviews zijn gevoerd aan de hand de Startwijzer VO (Runhaar et al., 2019), waarin zes verschillende essentiële elementen voor een inductietraject aan de orde komen die bepalend zijn voor de kwaliteit: (1) enculturatie, (2) taakbeleid, (3) begeleiding bij pedagogisch-

didactisch handelen, (4) professionele ontwikkeling, (5) beoordeling en (6) werving en selectie. Onder deze elementen vallen verschillende kenmerken die in de Startwijzer kort worden toegelicht, waarbij concrete aandachtspunten worden geformuleerd en voorbeelden worden gegeven. De deelnemers werd gevraagd om voorafgaand aan het interview de Startwijzer in te vullen.

Tijdens de groepsinterviews werd deelnemers gevraagd om per onderdeel van de Startwijzer hun antwoorden toe te lichten aan de hand van specifieke voorbeelden uit hun praktijk. Hierbij werd doorgevraagd in hoeverre het geschetste beeld herkenbaar was voor de andere deelnemers. Op deze manier is er een totaalbeeld van de groep geschetst. De groepsinterviews vonden in een aantal gevallen live plaats op scholen, maar werden grotendeels gevoerd via MS Teams vanwege COVID-19. De interviews werden afgenomen in aanwezigheid van twee onderzoekers waarvan een gespreksleider was en de ander de verslaglegging verzorgde. Alle gesprekken werden middels een audiorecorder opgenomen en vervolgens uitgewerkt tot een samenvattend gespreksverslag (gemiddeld 3 á 4 pagina's). Voor het schrijven van het samenvattend gespreksverslag waren de concrete aandachtspunten in de Startwijzer (Runhaar et al., 2019) leidend. De gesprekken duurden gemiddeld 1 uur. Op scholen waar het omwille van praktische redenen niet mogelijk was om met meer dan één starter te spreken, werd de Startwijzer breder uitgezet. Dit heeft ertoe geleid dat, op basis van de ingevulde Startwijzers van twee starters (van één school) de data van het groepsinterview zijn aangevuld. Hierbij zijn de schriftelijke toelichtingen van de starters per element van de Startwijzer meegenomen in het gespreksverslag. Na afloop van de interviews werden de samenvattende gespreksverslagen naar de betreffende deelnemers toegestuurd voor goedkeuring en eventuele aanvullingen. Bij 10 gespreksverslagen zijn op basis van suggesties van deelnemers aanpassingen gedaan. Het ging daarbij voornamelijk om suggesties ter verduidelijking.

Data-analyse

Op basis van de gespreksverslagen is voor elke school een schoolrapportage geschreven, waarin de bevindingen van starters en stakeholders van één school zijn samengevoegd. Hierin werd per inductie element van de Startwijzer (bijvoorbeeld enculturaties, taakbeleid, et cetera) positieve en ontwikkelpunten benoemd. Vervolgens zijn de 15 schoolrapportages als uitgangspunt genomen voor verdere analyse. Per inductie element werd naar overkoepelende thema's gezocht. De essentiële inductie-elementen uit de Startwijzer en de thema's die

daarbinnen gevonden werden, vormden de basis voor een matrix (Miles et al., 2020). Op basis van deze matrix werd gezocht naar wat op scholen kenmerkend is wanneer wordt gekeken naar essentiële inductie-elementen.

In lijn met Miles et al. (2020) werd de kwaliteit van de analyses op de volgende wijze geborgd. Gedurende het gehele analyseproces werkten twee of meer onderzoekers samen bij zowel het condenserend van de data in de gespreksverslagen (data condensation), het samenbrengen van de gespreksverslagen tot schoolrapportages als het analyseren van de thema's die naar voren kwamen met betrekking tot de essentiële inductie-elementen met behulp van een matrix (data display). De analyses en daaruit voortgekomen bevindingen zijn in continue dialoog tussen de onderzoekers besproken en gevalideerd. Tevens zijn de gespreksverslagen en schoolrapportages voorgelegd aan de betrokkenen ter validering (member check; Lincoln & Guba, 1986). De verslagen en rapportages zijn zo gecontroleerd op onjuistheden, incompleteit en eventueel verkeerde interpretaties.

Resultaten

Enculturatie

Op alle 15 scholen is aandacht voor de start. Zo worden bij aanvang van het nieuwe schooljaar startersbijeenkomsten georganiseerd. Tijdens deze bijeenkomsten is er ruimte voor kennismaking met collega's, schoolleiding, et cetera en het regelen van praktische zaken (denk aan sleutels en toegangscodes). Sommige scholen maken ook gebruik van een (digitale) startersmap. *“De praktische informatie over de werkplek is goed geregeld, mits je aan het begin van het nieuwe schooljaar start”*, aldus een van de starters. Ongeveer de helft van de scholen geeft aan dat er gedurende het jaar minder aandacht voor de start is. *“Voor de mensen die tijdens het jaar starten, is er niet echt een systeem”*, aldus een van de stakeholders. *“Wanneer je als starter in september begint, zijn de zaken goed geregeld. Bij de tussentijdse instroom is dit wel wat lastiger”*, geeft een van de starters aan. Een minderheid (3) van de scholen geeft aan wel aandacht te besteden aan de start doorheen het jaar. Wanneer er wordt doorgevraagd hoe de start op school wordt ervaren, benoemt ruim de helft van de scholen dat er veel op de starters afkomt: *“Het kan erg overweldigend zijn voor starters wanneer zij beginnen; je merkt dat er veel aandacht uitgaat naar het oppakken van zo'n werkritme: combinatie met werk, laatste loodjes studie en de werkmodus”*, aldus een van de stakeholders.

Taakbeleid

Hoewel de werkreductie formeel toegepast wordt, geeft ongeveer de helft van de scholen aan creatieve manieren te bedenken om de bezetting rond te krijgen. Zo krijgen starters de korting boven op de jaartaak. *"Als de nood hoog is, loopt een starter nog wel eens behoorlijk vol"*, aldus een van de stakeholders. Een van de starters noemt dit ook: *"Als starter is het soms lastig om bij te benen."* Met het oog op de belasting van starters, zijn scholen er veelal geen voorstander van om starters in hun eerste inductiejaar te belasten met een mentorklas. Desondanks geeft ongeveer een derde van de scholen aan dat dit wel eens kan gebeuren. *"De praktijk wijst soms anders uit omdat we dan echt vastzitten"*, aldus een van de stakeholders. Indien starters het eerste jaar mentor worden, gebeurt dit doorgaans in overleg en/of in de vorm van een duo-mentoraat: een co-constructie met een docent die ervaring heeft als mentor. Starters krijgen (met uitzondering van twee scholen) een vaste begeleider of coach. Het aanstellen van begeleiders gebeurt met name vanuit praktische overwegingen. Aandacht voor een match of fit is niet altijd mogelijk, ook omdat men elkaar van tevoren niet kent. Daarnaast is er een tekort aan coaches/begeleiders. *"De urgentie is te groot om kieskeurig te zijn"*, aldus een stakeholder. Het toerusten van coaches mag volgens een aantal scholen meer aandacht krijgen. *"Coaches zijn goed maar de tijd is summier"*, aldus een van de stakeholders. Een minderheid van de scholen geeft aan aandacht te hebben voor professionalisering van coaches. Zo is er op een van de scholen een programma voor coaches maar lukt het vanwege dubbele taken niet altijd om dit in de praktijk te realiseren.

Pedagogisch-didactisch handelen

Over het algemeen is er op scholen aandacht voor het pedagogisch-didactisch handelen van starters door inzet van lesobservaties. Toch zijn er drie scholen waar lesobservaties niet standaard uitgevoerd worden. Zo gebeuren de lesobservaties *"nog te sporadisch"* of is het inplannen van de observaties niet praktisch haalbaar. Bij twee van deze scholen worden lesobservaties ingezet *"wanneer het niet lekker dreigt te lopen"* of worden deze enkel uitgevoerd als onderdeel van de gesprekscyclus. De meerderheid van de scholen zet lesobservaties echter wel structureel in. Hoe (aan de hand van een lesobservatieformulier of open) en door wie (coach, collega, teamleider et cetera) verschilt per school. Door twee scholen wordt aangegeven dat er gebruik wordt gemaakt van het ICALT-formulier (International Comparative Analysis of Learning

Teaching), een instrument waarmee pedagogische en didactische vaardigheden op gedragsniveau gescoord kunnen worden. Naast lesobservaties wordt er door drie scholen benoemd dat er beeldcoaching mogelijk is. Beeldcoaching wordt door een van de stakeholders als volgt toegelicht:

“Het beeldcoaching traject start met een introductiegesprek. De beeldcoach en starter bespreken samen wat de ontwikkel- en focuspunten van de starter zijn en er wordt een leervraag geformuleerd. Vervolgens komt de beeldcoach filmen in de klas. Voor het evaluatiegesprek heeft de beeldcoach een aantal fragmenten uitgekozen om te bespreken. Het evaluatiegesprek is een heel open gesprek waarin ook nieuwe doelen worden besproken”.

De stakeholders en starters geven aan het beeldcoaching traject als nuttig en waardevol te ervaren maar *“het plannen van de observaties moet wel uitkomen”*, aldus een van de starters. Een aantal scholen verwijst ook naar de cursus didactisch coachen die via de scholengroep wordt aangeboden. Indien er sprake is van observaties door meerdere personen (zoals teamleiders, starterscoaches, et cetera), zou er volgens de stakeholders meer lijn kunnen komen in deze observaties. Op twee derde van de scholen heeft het persoonlijk ontwikkelplan geen structurele plek. Een van de scholen geeft aan dit wel geprobeerd te hebben maar deze school liep ertegenaan dat starters hier vanwege drukte geen tijd voor hebben. Tevens geven sommige starters aan hier geen behoefte aan te hebben.

Professionele ontwikkeling

Starters en stakeholders geven aan dat ze zich bewust zijn van het aanbod voor professionele ontwikkeling. Desondanks wordt op de meerderheid van de scholen door starters en/of stakeholder geen ruimte gevoeld, genomen of geboden om daar gebruik van te maken. *“Starters kunnen geneigd zijn om het aanbod voor professionele ontwikkeling of hulp af te slaan”*, aldus een van de stakeholders. Een van de starters geeft aan dat tijdsgebrek een rol kan spelen:

“De intervisie kan echt positief uitpakken maar er is geen tijd om bij een collega te kijken. Het zou waardevol zijn maar dan moet er ook tijd voor vrijgemaakt worden. Soms komt het aan bod tijdens een studiedag of vergadering maar dan gaat het vaak te snel en is er geen tijd om het te laten bezinken.”

Op een aantal scholen (4) heerst de opvatting dat het belangrijk is om eerst routine op te bouwen voordat je als starter toekomt aan professionalisering. Een van de stakeholders zegt hierover het volgende:

“Cursussen kunnen gevolgd worden wanneer het nodig is. Eerst is het belangrijk om mee te kunnen met de waan de dag, de dagelijkse praktijk. Vanuit taakbeleid zit hier ook een opbouw in. Docenten worden hierin teruggehouden. De eerste drie jaar is het de bedoeling dat je vak volwassen wordt, deze fase is ontwikkelingsgericht. Eerst het vak beheersen, dan pas ambities. Echter, als iemand dat aankan zijn er natuurlijk wel kansen. Dit is persoonsafhankelijk.”

Beoordeling

Ruim twee derde van de scholen geeft aan dat er een duidelijke scheiding tussen de beoordeling en begeleiding is. Dit betekent in de praktijk vaak dat starters begeleid worden door een coach en beoordeeld worden door een teamleider. Een van de stakeholders zegt hierover het volgende:

“Zo blijft het coachingsgesprek onbesproken met de teamleider en wordt dus niet meegenomen in het gesprek met de teamleider. In het gesprek wordt wel duidelijk wat de teamleider wil zien van de starter en vervolgens gaat de coach daarop coachen.”

Op vier scholen wordt de scheiding niet altijd even duidelijk ervaren of lijkt de scheiding sectie- afhankelijk. De helft van de scholen geeft aan behoefte te hebben aan meer afstemming tussen begeleiders en beoordelaars.

Werving en selectie

Over het algemeen geven starters en stakeholders aan tevreden te zijn over het wervingsproces. Op sommige scholen worden collega's gevraagd om mee te denken of worden leerlingen betrokken bij sollicitatiegesprekken. Door de huidige krapte op de arbeidsmarkt zijn er echter weinig kandidaten om uit te kiezen. Ruim twee derde van de scholen is zich hiervan bewust. *“Er is niet altijd de luxe om de perfecte fit te organiseren”*, zegt een van de stakeholders hierover. Wat betreft het bespreken van wederzijdse verwachtingen als onderdeel van werving en selectie is er verschil te zien tussen de scholen. Op ruim de helft van de scholen (9) is daar ruimte voor. Op de overige scholen is er niet of nauwelijks aandacht voor wederzijdse verwachtingen, bijvoorbeeld wanneer het gaat om zicht op contractverlenging. Hierbij wordt door twee scholen benoemd dat er

met name aandacht is voor de verwachtingen vanuit de school en dat er meer aandacht besteed kan worden aan de verwachtingen van de starter.

Discussie en conclusie

Dit onderzoek had als doel om inzicht te krijgen in kenmerken van essentiële inductie-elementen binnen de inductieprogramma's van scholen in het voortgezet onderwijs. Uit de resultaten blijkt dat er bij de onderzochte scholen aandacht is voor essentiële inductie-elementen, zoals enculturatie en professionele ontwikkeling, en dat ze in de basis op elke school aanwezig zijn. In lijn met eerder onderzoek (zie bijvoorbeeld Den Brok et al., 2017; Runhaar et al., 2023) laten de resultaten uit dit onderzoek zien dat er spanningen zijn tussen de ideale situatie en de werkelijkheid. Deze spanningen kunnen zowel bij starters als bij stakeholders spelen. Een eerste spanning tussen ideaal en werkelijkheid is het inzetten van werkdrukreductie. Werkdrukreductie is belangrijk voor het welbevinden van starters (Harmsen et al., 2018) en het voorkomen van vroegtijdige uitval (Van den Ende et al., 2015). De resultaten van dit onderzoek laten echter zien dat, hoewel er aandacht voor werkdrukreductie is, scholen creatief omgaan met de korting die starters krijgen. De noodzaak om starters in het eerste inductiejaar als mentor in te zetten, sluit hierbij aan. Ondanks dat scholen veelal geen voorstander zijn van een mentoraat in het eerste inductiejaar, gebeurt dit in de praktijk soms wel. Een tweede spanning tussen de ideale situatie en de werkelijkheid heeft betrekking op beschikbare tijd. Er is voor startende leraren weinig tijd en ruimte om in te groeien in het beroep (Snoek & Van Rossum, 2017). De resultaten van dit onderzoek laten zien dat een gebrek aan tijd (of het ervaren daarvan) als belemmering wordt gezien bij het toerusten van coaches, het vormgeven van een beeldcoachingstraject of het inzetten van een persoonlijk ontwikkelplan. Een laatste spanning tussen de ideale situatie en de werkelijkheid heeft betrekking op de ruimte die er is of wordt gevoeld voor professionele ontwikkeling. De focus op professionele groei lijkt in het beroep van leraar beperkt (Snoek & Van Rossum, 2017). Deze ruimte is echter wel belangrijk voor de groei van de starter (Britton et al., 2003; Van der Want et al., 2022) en een doorlopende lijn van inductie naar professionalisering. Vanuit goed werkgeverschap en met het oog op het behoud van leraren in het beroep is het belangrijk om dergelijke spanningen inzichtelijk te maken en starters passende ondersteuning te bieden (Helms-Lorenz et al., 2020; Runhaar et al., 2023).

Beperkingen

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek zijn er een aantal beperkingen opgetreden. Zo hebben niet alle deelnemers voorafgaand aan het gesprek de Startwijzer VO ingevuld/bekeken. Een klein deel van de deelnemers (40) heeft de Startwijzer wel voorafgaand aan het gesprek ingevuld en opgestuurd naar de onderzoekers. Verder werd gekozen voor scholen uit een specifieke regio. Hoe inductieprogramma's op scholen in andere regio's worden vormgegeven of ervaren, is niet duidelijk. De regionale schoolcontext kan om andere accenten in het inductiebeleid vragen.

Implicaties voor de praktijk

Op basis van dit onderzoek naar de inductiepraktijken van scholen in het voortgezet onderwijs, kunnen er een aantal implicaties worden geformuleerd. Ten eerste is het van belang om bewust te zijn van de spanningen tussen de ideale situatie en de werkelijkheid. Door het inzichtelijk maken van deze spanningen en het gesprek hierover te voeren kunnen keuzes, bijvoorbeeld in visie, worden gemaakt. Daarnaast is het van belang om oog te (blijven) hebben voor de starter en wat er allemaal op hem/haar afkomt, ook wanneer een starter doorheen het jaar instroomt. Met het oog op werkdrukreductie is het van belang om goed te kijken naar de persoon van de starter en wat hij/zij aankan, bijvoorbeeld als het gaat om het mentoraat in het eerste inductiejaar. Zorg dat er aandacht is en blijft voor de doorgaande en persoonlijke ontwikkeling van starters, bijvoorbeeld met behulp van een persoonlijk ontwikkelplan. Bespreek ook met starters de ruimte voor professionalisering en stem hierop af. Tenslotte is het van belang dat er op schoolniveau wordt afgestemd tussen verschillende stakeholders over het inductietraject. Thema's zoals persoonlijke ontwikkeling en professionalisering behoeven ook aandacht tijdens de lerarenopleiding. Lerarenopleidingen zouden nog meer samen met het scholenveld kunnen kijken op welke wijze leraren het beste voorbereid kunnen worden op het starten en verder professionaliseren in het beroep. Tot slot zou het samenspel tussen essentiële inductie-elementen binnen de specifieke schoolcontext verder onderzocht kunnen worden.

Auteurs

Eline den Tuinder is werkzaam als onderzoeker bij het onderzoeksteam Kwaliteiten van Leraren op de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. De

onderzoeken waar zij bij betrokken is richten zich op toetsing en het professionaliseren van leraren.

Katrijn Opstoel is onderzoeker aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen op het gebied van professionalisering van (startende) leraren. Haar promotieonderzoek binnen het bewegingsonderwijs richt zich op docenten die meer verantwoordelijkheid aan kinderen willen overdragen.

Kyle van den Langenberg werkt als onderzoeker aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Hij is met name betrokken bij projecten rondom toetsing en het bevorderen van agency bij leraren.

Helma Oolbekkink-Marchand is lector Meervoudige Professionaliteit van Leraren bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Haar werk bevindt zich op het snijvlak van opleiden, beleid en onderzoek. Haar onderzoek richt zich voornamelijk op de agency en professionele identiteitsontwikkeling van (startende) leraren. Zij is voorzitter van de beroepsvereniging voor lerarenopleiders (Velon).

Referenties

Adriaens, H., Fontein, P., & De Vos, K. (2021). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel: po, vo en mbo* (Rapport). Centerdata Research Institute.

Geraadpleegd op 19 juni 2023, van <https://www.voion.nl/media/5788/de-toekomstige-arbeidsmarkt-voor-onderwijspersoneel-povo-en-mbo-2022-2032.pdf>

Beijaard, D., Buitink, J., & Kessels, C. (2010). Teacher induction. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Reds.), *International Encyclopedia of education* (3e editie, pp. 563-568). Elsevier Ltd.

Britton, E. D., Paine, L., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Springer Science & Business Media.

Brouwer, P., Van Kan, C., Helms-Lorenz, M., & Hofland, A. (2021). *Co-creatie van inductiearrangementen in het mbo* (Rapport). NRO. Geraadpleegd op 19 juni 2023, van <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/co-creatie-van-inductiearrangementen-in-het-mbo>.

Den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881-895.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>.

Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.011>.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259-287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>.

Helms-Lorenz, M., Slob, B., & Van de Grift, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1265-1287. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>.

Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>.

Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Moorer, P., Lugthart, E., Van der Lans, R., & Maulana, R. (2020). *Begeleiding startende leraren 2014-2019: Eindrapportage*. Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20000.33288>.

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. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.

Kwok, A., Mitchell, D., & Huston, D. (2021). The impact of program design and coaching support on novice teachers' induction experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(2), 167-194. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1915542>.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>

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>

Miles M. B., Huberman A. M., & Saldana J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (vierde editie). Arizona State University.

Noordzij, T., & Van der Grift, W. J. C. M. (2020). Uitval van bevoegde leraren in het voortgezet onderwijs tijdens de inductiefase. *Pedagogische studiën*, 97(2).

Geraadpleegd op 19 juni 2023, van

<https://platform.openjournals.nl/pedagogischestudien/article/view/13675>.

Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394–410.

<https://doi.org/10.1177/0022487117702583>

Runhaar, P., Doppenberg, J., Brouwer, P., & Scholten, E. (2023). *Naar een kansrijke inductie van startende leraren*. Platform Samen Opleiding & Professionaliseren.

Runhaar, P., Gulikers, J., Wesselink, R., & Wallenaar, M. (2019). Start Wijzer! Een brede blik op verbetering van inductie. In Helms-Lorenz, M., Schellings, G., & Runhaar, P. (Eds.), *Begeleiding startende leraren. Praktijk en theorie*. Garant Publishers.

Snoek, M., & Van Rossum, B. (2017). *Goede condities voor startende leraren: het waarom en hoe van een goed begeleidingsprogramma*. Steunpunt Opleidingsscholen.

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.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736614>.

Van den Ende, I., Donker van Heel, P., & De Vreede, R. (2015). *Gesteund bij de start: Cruciale factoren bij de professionalisering van startende mbo-docenten* (Onderzoeksrapport). Panteia.

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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>

Vekeman, E., Devos, G., Valcke, M., & Rosseel, Y. (2017). Do teachers leave the profession or move to another school when they don't fit?. *Educational Review*, 69(4), 411-434. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1228610>

Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152. <https://doi.org/10.1177/0022487107314002>.

Van der Want, A., Schaap, H., Oolbekkink-Marchand, H., Janssen, L., Ensink, M., & Meijer, P. (2022). Change in Early Career Teachers' Professional Agency in Secondary Schools in the Netherlands. *Understanding the Dynamics of Teacher Agency, Resilience, and Identity in the Neoliberal Age*, 89.

Voerman, A., & Faber, F. (2016). *Didactisch coachen: hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. De Weijer Uitgeverij.

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP bulletin*, 88(638), 41-58.
<https://doi.org/10.1177/019263650408863804>