

University of Groningen

Begeleiding Startende Leraren 2014-2019

Helms-Lorenz, Michelle; Pers, van der, Marieke; Moorer, Pieter; Lugthart, Els; Lans ,van der, Rikkert; Maulana, Ridwan

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Publication date:
2020

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Helms-Lorenz, M., Pers, van der, M., Moorer, P., Lugthart, E., Lans ,van der, R., & Maulana, R. (2020). *Begeleiding Startende Leraren 2014-2019: Eindrapportage*. Groningen: University of Groningen.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

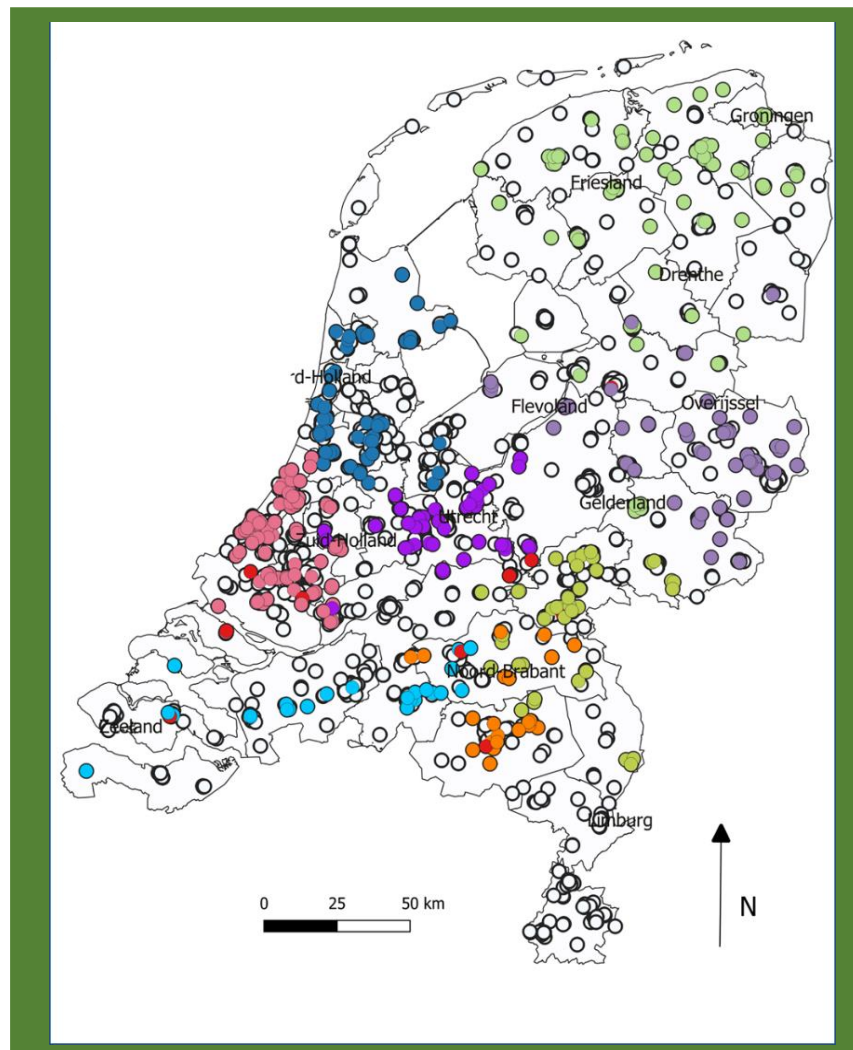
Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

BEGELEIDING STARTENDE LERAREN 2014-2019

Eindrapportage



Michelle Helms-Lorenz, Marieke van der Pers, Peter Moorer, Els Lugthart,
Rikkert van der Lans & Ridwan Maulana

Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen



rijksuniversiteit
groningen

faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen

lerarenopleiding





Dankwoord

De begeleiding van beginnende docenten is een van de speerpunten van de Lerarenagenda 2012-2020 van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Hiertoe financierde het ministerie het project 'Begeleiding startende leraren' (BSL) voor de landelijke implementatie van driejarige inductiearrangementen, alsook het landelijk onderzoek naar inductie-effecten (LONIE¹). In dit rapport wordt verslag gedaan van het LONIE-project.

Zonder de inzet van vele beginnende en ervaren docenten uit het Nederlands onderwijs was dit project niet mogelijk geweest. Onze dank gaat in de eerste plaats uit naar al deze toegewijde docenten. Verschillende scholen, lerarenopleidingen, schoolcontactpersonen, observatoren, coaches en schoolbezoekers hebben er samen voor gezorgd dat in meer dan de helft van de scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland driejarige inductiearrangementen (inwerktrajecten) geïmplementeerd zijn. Daarnaast hebben al deze betrokkenen een bijdrage geleverd aan het verzamelen van data waarvan u de uitkomsten in dit verslag kunt lezen. Voor het leren observeren met ICALT en voor coaching op het gebied van naaste ontwikkeling zijn door de universitaire lerarenopleidingen en de regionale partner-hbo-lerarenopleidingen trainingen verzorgd. Suus Siekman heeft onder andere de trainingen achter de schermen gecoördineerd, de applicatie voor de digitale afname van ICALT georganiseerd, certificaten uitgereikt en binnengekomen vragenlijsten geregistreerd. Dank hiervoor!

Met Splintt² hebben wij een e-learningmodule ontwikkeld waarmee docenten in het voortgezet onderwijs online kunnen leren observeren. De module is mede gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: <http://lerenobserveren.nl/>.


De goede respons van beginnende docenten op onze metingen is mede te danken aan de inzet van de betrokken schoolcontactpersonen en docenten. De regioleiders Ingrid Breymans, Gonny Schellings, Rian Aarts, Piety Runhaar, Marjolein Wallenaar, Marcelle Hobma, Jorien Vollaart, wijlen Ko Melief, Willem van der Wolk en Jeroen Koffijberg worden speciaal bedankt voor het onderhouden van warme contacten met scholen in Nederland, het schrijven en versturen van de nieuwsbrieven en blogs, het organiseren van bijeenkomsten en vergaderingen, het registreren van aanmeldingen en mutaties, en het leiden van de regionale onderzoeksprojecten naar inductie.

Een bijzondere bijdrage is geleverd door Petra Flens en Els Lugthart: naast het onderhouden van e-mailcontacten met projectleiders, het registreren en opvolgen van contacten met schoolcontactpersonen en beginnende docenten en het jaarlijkse verloten van een laptop, hebben Petra en Els bijgedragen aan de organisatie en hebben ze een inhoudelijke bijdrage geleverd aan de totstandkoming van rapporten, hoofdstukken en conferentiepapers. Dankzij jullie hulp is het project goed verlopen, hartelijk dank!

Dankzij de inzet van Peter Moorer is het datamanagement voor onze projecten verbeterd en was dat uitstekend verzorgd tijdens de looptijd van het project. Peter heeft een database voor ons gemaakt en ingevoerd. Zijn psychometrische inbreng met betrekking tot het benchmarken, die in dit rapport is opgenomen, wordt zeer gewaardeerd. De talloze feedbackrapporten die de beginnende docenten hebben ontvangen, konden dankzij de inzet van Peter en de student-assistenten Bernie Helms en Melissa Idemudia tijdig worden opgeleverd. De data-invoer en foutcontroles zijn uitgevoerd door Patrick van de Wetering, Wilma Kiers, Melissa Idemudia, Jochem Walstra, Nadine den Heijer, Yorik

¹ Projectnummer van het Ministerie van OC&W: OND/ODB-2013/45916 U verplichtingsnummer: 804A0-45835

² <https://www.splintt.nl/en/>



Maatman, Anton Jansen, Paul Helms, Hessel van Hout, Wesley Idemudia en David Dreunhuizen, waarvoor dank!

Jolien Admiraal en Rikkert van der Lans hebben zich met zorg gewijd aan het verzamelen van data van de EDK/OTS-docenten. Dankzij hun inzet en toewijding kon een aantal onderzoeksvragen worden beantwoord, waarvoor dank.

Dank ook aan Marieke van der Pers, Rikkert van der Lans en Ridwan Maulana voor hun zeer waardevolle bijdrage aan de nationale en internationale vergelijkende studies waarvan de verzamelde data in dit project een klein onderdeel vormt³.

Ik wil Marieke van der Pers en Peter Moorer extra bedanken voor hun bijdrage aan de totstandkoming van deze rapportage.

Het Ministerie van OC&W en de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen onder leiding van prof. Klaas van Veen worden bedankt voor het in ons gestelde vertrouwen, waarmee zij niet alleen hebben bijgedragen aan de implementatie van inductie op scholen, maar ook aan de totstandkoming van een kennisbasis over de ontwikkeling van pedagogisch-didactisch handelen, het welzijn en het behoud van beginnende docenten.

Het was een groot genoegen om aan dit project te werken.

Michelle Helms-Lorenz

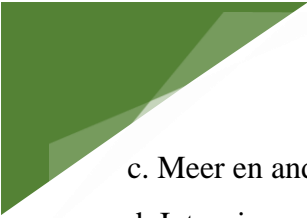
³ NRO-project 2015/08335/NRO. Titel: 'Differentiation in teaching from the international perspective: cross-country comparison, development over time, and importance for students' academic engagement. Dossiernummer: 405-15-732. <https://www.nwo.nl/en/research-and-results/research-projects/i/03/13503.html>



Inhoud

Dankwoord	3
Inhoud.....	5
1. Inleiding	9
1.1 Eerste baanverlaters en het lerarentekort.....	9
1.2 Processen van voortijdige beroepsverlating	10
1.3 Startbekwaamheid van (on)bevoegde leraren.....	10
1.4 Inductie	11
1.5 Onderzoeksvragen	12
Onderzoeksvragen BSL-steekproef.....	12
Onderzoeksvragen EDK/OTS-steekproef	12
2. Onderzoeksmethode	16
2.1 Procedure	16
2.1.1 Implementatie van het inductiearrangement	16
2.1.2 Inhoud van het inductiearrangement (interventie)	17
2.1.3 Observatietraining	18
2.1.4 Training ‘Begeleiding in de zone van naaste ontwikkeling’	19
2.2 Instrumenten	20
2.2.1 Begeleidingsmonitor	20
2.2.2 ICALT-observatie-instrument	20
2.2.3 Leerlingvragenlijst ‘Mijn leraar...’	20
2.2.4 School- en beroepsverlating	21
2.3 Steekproef.....	22
2.4 Data-analyse	24
3. Respons en uitval project	26
3.1 Respons dataverzameling 2014-2019	26
3.2 Uitval project	27
4. Begeleiding van startende leraren (per regio)	31
4.1 Aangeboden begeleidingsactiviteiten	31
4.1.1 Verloop aangeboden begeleidingsactiviteiten gedurende drie jaar.....	31
4.1.2 Aangeboden begeleidingsactiviteiten eerste jaar	32
4.1.3 Werkdrukreductie.....	34
4.1.4 Schoolenculturatie	35
4.1.5 Professionele ontwikkeling	36
4.1.6 Begeleiding in de klas	38
4.1.7 Extra activiteiten	39
4.1.8 Zelfontplooiing.....	40
4.1.9 Contact met begeleiders op de school	41

5. Ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch handelen	47
5.1 Pedagogisch-didactisch handelen – perspectief observatoren	47
5.2 Pedagogisch-didactisch handelen – perspectief leerlingen	52
5.3 Benchmarking van beide perspectieven	52
6. Eerst de Klas en onderwijstrainees	59
6.1 Eerst de Klas: een eerste verkenning van het pedagogisch-didactisch handelen en de retentie van trainees in relatie tot regulier afgestudeerde eerstegraadsleraren	59
6.2 Eerst de Klas en onderwijstrainees: de ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch handelen in relatie tot dat van regulier afgestudeerde eerstegraadsleraren en hoe zich dit verhoudt tot ervaren begeleidingsaanbod	59
7. Betrokkenheid van leerlingen.....	62
7.1 Betrokkenheid van leerlingen (observatorperspectief).....	62
8. Beroepsverlating.....	67
8.1 Vertrek VO-docenten (administratieve data van de DUO)	67
9. Publicaties	71
9.1 Begeleiding Startende Leraren; Theorie en Praktijk	71
9.2 Opschaling van inductie en het pedagogisch-didactisch handelen van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs	72
9.3 Pedagogisch-didactisch handelen van startende docenten; verschillen in Nederland verklaard aan de hand van de regionale schoolcontext en individuele kenmerken.....	72
9.4 Begeleiding van startende docenten; de sociaal-demografische context van de school. 73	
9.5 Begeleiding van startende docenten; de sociaal-demografische context van de individuele starters.....	73
9.6 De ICALT-leerlingvragenlijst: BIG-data meervoudige schaalanalyses	74
9.7 Benchmarking.....	74
10. Conclusies, aanbevelingen en beleidsimplicaties.....	77
10.1. Beantwoording onderzoeksvragen	77
Onderzoeksvraag 1	77
Onderzoeksvraag 2	77
Onderzoeksvraag 3	78
Onderzoeksvraag 4.....	78
10.2. Conceptueel model: determinanten van de effecten van inductie	78
10.3 Aanbevelingen	80
a. Gepersonaliseerde inwerktrajecten	80
b. Organisatie en implementatie van inductie verdienen meer aandacht op scholen met meerdere vestigingen.....	80



c. Meer en andersoortige inductie voor 30-plussers	81
d. Intensievere trajecten ontwikkelen op scholen met leerlingen die gemiddeld lager scoren op SES	81
e. Een wegingsfactor voor contextfactoren in financieringsmodellen invoeren	81
f. Gerichte oefening	81
g. Selectie bij de poort herzien	81
h. Duidelijke beoordelingscriteria	82
11. Publicaties, verspreiding en valorisatie	84
Referenties	88
Bijlagen	93
Bijlage A: ICALT-items per domein	93
Bijlage B: Items ‘Mijn leraar...’ leerlingvragenlijst	94
Bijlage C: Items begeleidingsmonitor	95
Bijlage D: Invulling van de kaders van de negen regionale BSL-programma’s	97



HOOFDSTUK 1

Inleiding



1. Inleiding

Het lerarentekort zal de komende jaren alleen maar verder toenemen. Lerarenopleidingen treffen maatregelen voor het traject van student naar gediplomeerd leraar om het tekort terug te dringen: meer instroom in de opleiding, minder studiestakers en meer afgestudeerde leraren die ervoor kiezen het beroep daadwerkelijk te gaan uitoefenen. Het onderzoek dat voor u ligt, is gericht op een van de schakels in de keten die moet zorgen voor verhoging van het aantal leraren: verlaging van het aantal vroege beroepsverlaters en stimulering van de professionele ontwikkeling.

Het inductiearrangement beslaat een periode van drie jaar en bestaat enerzijds uit maatregelen op het gebied van werkomstandigheden en anderzijds uit maatregelen met betrekking tot de begeleiding en verdere professionalisering van beginnende leraren.

Het doel van de begeleiding van startende leraren is tweeledig: enerzijds terugdringing van het vertrek, anderzijds een snellere ontwikkeling van de pedagogisch-didactische vaardigheden en het professionele functioneren van beginnende leraren binnen de school. Dit tweeledige doel komt overeen met de algemene doelstelling van inductieprogramma's voor beginnende leraren (vgl. Beijaard et al., 2010; Helms-Lorenz, Slof & Van de Grift, 2013; Smith & Ingersoll, 2004). Hieronder volgt een beknopt overzicht van beide aandachtsgebieden.


1.1 Eerste baanverlaters en het lerarentekort

In een eerdere experimentele studie van de Rijksuniversiteit Groningen zijn gedurende drie jaar 338 leraren gevolgd die kort daarvoor ergens in Nederland met hun beroepsloopbaan begonnen waren. Twee derde van de beginnende leraren onder wie de streekproef gehouden werd, was bevoegd. Zij hadden de opleiding tot leraar afgesloten met een diploma van een hogeschool of universiteit. De rest bestond uit onbevoegde zij-instromers (9%), leraren die nog in opleiding waren (15%) en personen die als leraar werkten maar niet wilden melden of ze bevoegd waren of niet (11%). Na drie jaar was 29% weg bij de school waar ze hun beroepsloopbaan begonnen waren.

Ongeveer 22% van de bevoegde beginnende leraren bleek na drie jaar weg te zijn bij de eerste school waar men was aangesteld. Bij de overige beginnende leraren was dat percentage ongeveer 46%. Een groot aantal van deze eerste-vertrekkers was op een andere school gaan werken. Van de bevoegde beginnende leraren bleek 13% 'jobhopper' te zijn, en van de overige beginnende leraren was 17% binnen drie jaar op een andere school gaan werken. Het percentage bevoegde beginnende leraren dat na drie jaar het beroep (voorlopig) had verlaten, was 9%, tegenover 29% bij de overige beginnende leraren (Helms-Lorenz, Van de Grift & Maulana, 2016).

Het niveau van pedagogisch-didactisch handelen van bevoegde beginnende leraren die hun eerste baan verlaten, ligt bij de start van hun beroepsloopbaan .9 standaarddeviatie onder het niveau van hun bevoegde collega's die op hun eerste school blijven werken. Het niveau van pedagogisch-didactisch handelen van onbevoegde beginnende leraren die hun eerste baan verlaten, ligt bij de start van hun beroepsloopbaan 1.3 standaarddeviatie onder dat van hun bevoegde collega's die op hun eerste school blijven werken. Beide groepen eerste-vertrekkers hebben ook minder zelfvertrouwen, iets meer beroepsstress en zijn veel ontevredener over hun beroep dan hun bevoegde collega's die op hun eerste school blijven werken.

Onder druk van het lerarentekort is sinds 2007 een aantal alternatieve trajecten naar het leraarschap in het voortgezet onderwijs ontwikkeld, waaronder traineeships (OCW, 2007, 2008; 2013). In Nederland waren er twee van dergelijke trajecten: het Eerst-de-Klas-traineeship (EDK) en het Onderwijstraineeship (OTS). Binnen EDK werd het leraarschap gecombineerd met een traineeship in het bedrijfsleven. Binnen OTS werd het leraarschap gecombineerd met een traineeship (of



verdiepingsprogramma) in een onderwijsonderzoeksinstituting. Het EDK en het OTS bestaan niet meer in hun oorspronkelijke vorm. Beide zijn per september 2018 opgegaan in het traineeship 'Trainees in het Onderwijs', dat kenmerken van EDK en OTS combineert.

In het licht van het lerarentekort is het begrijpelijk dat er alternatieve opleidingsroutes ontstaan. Tegelijkertijd is het van belang deze alternatieve opleidingsroutes te toetsen op gewenste uitkomsten, zoals pedagogische en didactische vaardigheid.


1.2 Processen van voortijdige beroepsverlating

In Nederland wordt al meer dan twintig jaar onderzoek gedaan naar de problemen waar beginnende leraren tegenaan lopen (Créton & Wubbels, 1984; De Jonge & De Muijnck, 2002; Houtveen, Versloot & Groenen, 2006; Van Kregten & Moerkamp, 2004; Veenman, 1984; Vonk, 1982). Een punt van zorg is dat problemen die al in de jaren tachtig zijn waargenomen nog steeds actueel zijn. In recente onderzoeksliteratuur over beginnende leraren komen de volgende problemen van beginnende leraren nog steeds systematisch naar voren: ordehandhaving, het motiveren van leerlingen, omgaan met verschillen tussen leerlingen, omgaan met individuele probleemleerlingen, beoordelen van prestaties, hoge taakbelasting, relatie met collega's, en gebrekkige leermiddelen. Recent onderzoek (Helms-Lorenz et al., 2016) bevestigt dat leerlingpercepties van het gedrag van beginnende docenten die de school of het beroep verlaten ongunstig zijn wat betreft basale vaardigheden (ordehandhaving en activerende didactiek).

Eerdere studies noemen het feit dat beginnende leraren onvoldoende voorbereid zijn op hun beroepsloopbaan een 'transition shock' of 'beginning teacher's paradox' (Tabachnick, 1980; Corcoran, 1981). Deze praktijkshock verklaart mogelijk waarom een aantal startende leraren al na één jaar teleurgesteld afhaakt. Na vijf jaar is het aantal startende leraren dat weggaat bij de eerste school zelfs 25% (OCW, 2003; Van Kregten & Moerkamp, 2004). Dit heeft vooral te maken met een gebrek aan doeltreffende begeleiding op de scholen waar deze leraren starten. Bijna 60% van de uittreders noemt als voornaamste reden voor het verlaten van het beroep ook de hoge werkdruk of onvrede met het management. Een grote rol speelt ook het gebrek aan begeleiding, ondersteuning en samenwerking met collega's.

1.3 Startbekwaamheid van (on)bevoegde leraren

Recent onderzoek wijst uit dat vroegtijdige vertrek van leraren voor een groot deel toegeschreven kan worden aan een laag niveau van effectief gedrag in de klas, wat voor een deel samenhangt met onbevoegdheid. Een deel van het korps beginnende leraren is namelijk niet bevoegd en loopt daardoor het meeste risico op vertrek (Helms-Lorenz et al., 2016). Leerlingpercepties van leraargedrag blijken goede voorspellers te zijn van vroegtijdig afhaken. Beginnende leraren die het beroep verlaten, geven verschillende redenen op voor hun vertrek (wereldreis, ziekte, verhuizing, onvrede met de begeleiding, enz.), maar wat hen bindt, is de lage waardering die ze van hun leerlingen krijgen op het gebied van eigenbekwaamheid en pedagogisch-didactische vaardigheden. Deze groep leraren lijkt onvoldoende praktische ondersteuning te ondervinden omdat op de scholen onvoldoende middelen, kennis of intentie aanwezig is om deze groep op te vangen. Onbekwaamheid van (on)bevoegde leraren wordt niet lang getolereerd op scholen. Deze (on)bevoegde onbekwame leraren worden misschien tijdelijk ingeroosterd om klassen draaiende te houden zodat leerlingen niet naar huis gestuurd hoeven te worden, maar worden na een of twee jaar de laan uit gestuurd of nemen zelf de beslissing te vertrekken. Deze draaideurconstructie, waarbij steeds nieuwe (on)bevoegde onbekwame leraren binnenkomen, blijft bestaan zolang er een tekort aan leerkrachten is en er geen verandering komt in



de begeleiding. Inductiearrangementen die in onderlinge samenwerking door opleidingen en scholen ontwikkeld worden, kunnen in deze leemte voorzien en de draaideur tot staan brengen.

Onderzoek onder beginnende docenten ontrafelt de sociaal-organisatorische aspecten die tot stress leiden. De beginperiode gaat gepaard met:

1. behoorlijk oplopende emoties veroorzaakt doordat idealen en realiteit op gespannen voet met elkaar staan (bijv. Fuller & Brown, 1975). Uit onderzoek van Pillen, Beijaard en Den Brok (2012; 2013) blijkt dat het hierbij vaak gaat om typische identiteitskwesties die beginnende leraren moeilijk het hoofd kunnen bieden en die meestal gepaard gaan met negatieve gevoelens;
2. het verstrikt raken in de micropolitiek van de school en het niet bij machte zijn om daarbinnen optimaal te functioneren (bijv. Kelchtermans & Ballet, 2002), wat weer een negatieve invloed heeft op het algemeen welbevinden;
3. het gevoel gezien te worden als collega's die nog veel moeten leren – en die zich moeten aanpassen aan de op school heersende werkcultuur – en niet als enthousiaste collega's die ook iets inbrengen (op scholen waar bijvoorbeeld onderwijsvernieuwing plaatsvindt, blijken veel beginnende docenten beter uit de voeten te kunnen dan hun ervaren collega's, maar voelen ze zich gefrustreerd en door deze laatsten afgeremd).


Kortom, het beginnend leraarschap is voor velen een 'strijd' – deels met zichzelf en deels met de werkomgeving – waarvoor van buitenaf weinig oog is. Dit belemmert de ontwikkeling van een positieve professionele identiteit in een fase van de beroepsloopbaan waarin dat juist zo belangrijk is. Voor beginners is dit ook een reden om het beroep te verlaten. Inductie die zich richt op het voorkomen van de bovengenoemde problemen en die beginners uitdaagt en mogelijkheden aanreikt om in het beroep te groeien, is daarom van groot belang. Stilstand is namelijk gauw bereikt, terwijl men nog veel meer expertise zou kunnen en moeten ontwikkelen (vgl. ook Kessels, 2010). Zonder een adequaat inductieprogramma is dit op veel scholen niet zonder meer gegarandeerd.

1.4 Inductie

In de laatste twintig jaar was er sprake van een groei van verschillende ondersteunings-, begeleidings- en oriëntatieprogramma's voor beginnende leraren, die gezamenlijk onder de noemer 'inductie(arrangementen)' te scharen zijn.

De term 'inductiearrangement' is synoniem met 'leerarrangement'. Het begrip 'leerarrangement' duidt op een leeromgeving die (in materieel, sociaal en programmatisch opzicht) in meer of mindere mate wordt bepaald door de opleiding en/of de lerende. Bij een leerarrangement wordt de leeromgeving zo gestructureerd dat het beoogde leerproces zoveel mogelijk wordt bevorderd.

Vanaf 2000 verschijnen er in de onderzoeksliteratuur beschrijvende studies van inductiearrangementen (leerarrangementen gericht op bevordering van het leerproces van de beginnende leraar). Een evaluatiestudie van Smith en Ingersoll (2004) heeft aangetoond dat inductiearrangementen effect hebben op de arbeidsvoldoening, de beleving van de eigen-bekwaamheid (self-efficacy), het commitment aan het beroep, en de retentie (p. 4). In een grootschalige retentiestudie (N = 3.235 beginnende leraren) van Smith en Ingersoll (2004) is aangetoond dat leraren die werken onder begeleiding van een mentor uit hetzelfde vakgebied minder geneigd zijn het beroep vroegtijdig te verlaten of van school te veranderen, dat beginnende leraren die participeren in een collectief inductiearrangement (samen met collega's plannen en werken) meer



geneigd zijn in het beroep te blijven, en dat een pakket van maatregelen meer ‘retentie-effect’ heeft dan enkele losse maatregelen (‘meer leidt tot meer’). In een latere reviewstudie van transversale studies wordt een positieve relatie aangetoond tussen inductieactiviteiten en retentie, leraargedrag in de klas en leerlingprestaties (Ingersoll & Strong, 2011). Een longitudinaal experimenteel onderzoek bevestigt deze resultaten echter niet volledig (Glazerman et al., 2010). Ingersoll et al. (2011) signaleren dat de transversale studies geen controlegroepen bevatten. Ook is niet getoetst op externe factoren die mogelijk van invloed waren op de uitkomsten. Ten slotte werd in deze studies onderzoek gedaan naar specifieke arrangementen onder specifieke schoolcondities (wet- en regelgeving), die de generaliseerbaarheid van de resultaten in de weg staan.

1.5 Onderzoeksvragen


In het kader van het inductiearrangement worden maatregelen getroffen die gericht zijn op verbetering van de werksituatie, ondersteuning en samenwerking met en tussen beginnende collega’s. De verwachting is enerzijds dat de maatregelen de stressorzaken zullen terugdringen en dat de gevolgen van stress daardoor zullen afnemen, wat tot minder beroepsverlating zal leiden. Anderzijds wordt verwacht dat begeleiding in de klas, professionaliseringsplannen en enculturatie een positieve bijdrage zullen leveren aan het gevoel van eigenbekwaamheid, effectief gedrag in de klas, motivatie en enthousiasme van de beginnende docent. Figuur 1 geeft het conceptuele model van het onderzoek weer. Onderzoeksvragen naar stressorzaken en -gevolgen en het gevoel van eigenbekwaamheid worden beantwoord in het proefschrift van Ruth Harmsen en in het eindrapport ‘Inductie in het noorden’ van onze onderzoeksgroep (Helms-Lorenz, Van der Pers, Moorer, Harmsen & Verkade, 2019)

Onderzoeksvragen BSL-steekproef

1. In hoeverre krijgen beginnende docenten op de scholen van het BSL-project daadwerkelijk begeleiding?
2. Geven beginnende docenten die deelnemen aan inductiearrangementen na drie jaar blij van een hoger vaardigheidsniveau op het gebied van pedagogisch-didactisch handelen (zoals geobserveerd en gerapporteerd door de leerlingen)?
3. Vertonen leerlingen meer betrokkenheid bij de les (zoals tijdens de les geobserveerd en gerapporteerd door de leerlingen)?
4. Is de beroepsverlating, de ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch handelen en de leerlingbetrokkenheid in alle negen BSL-regio’s even groot?

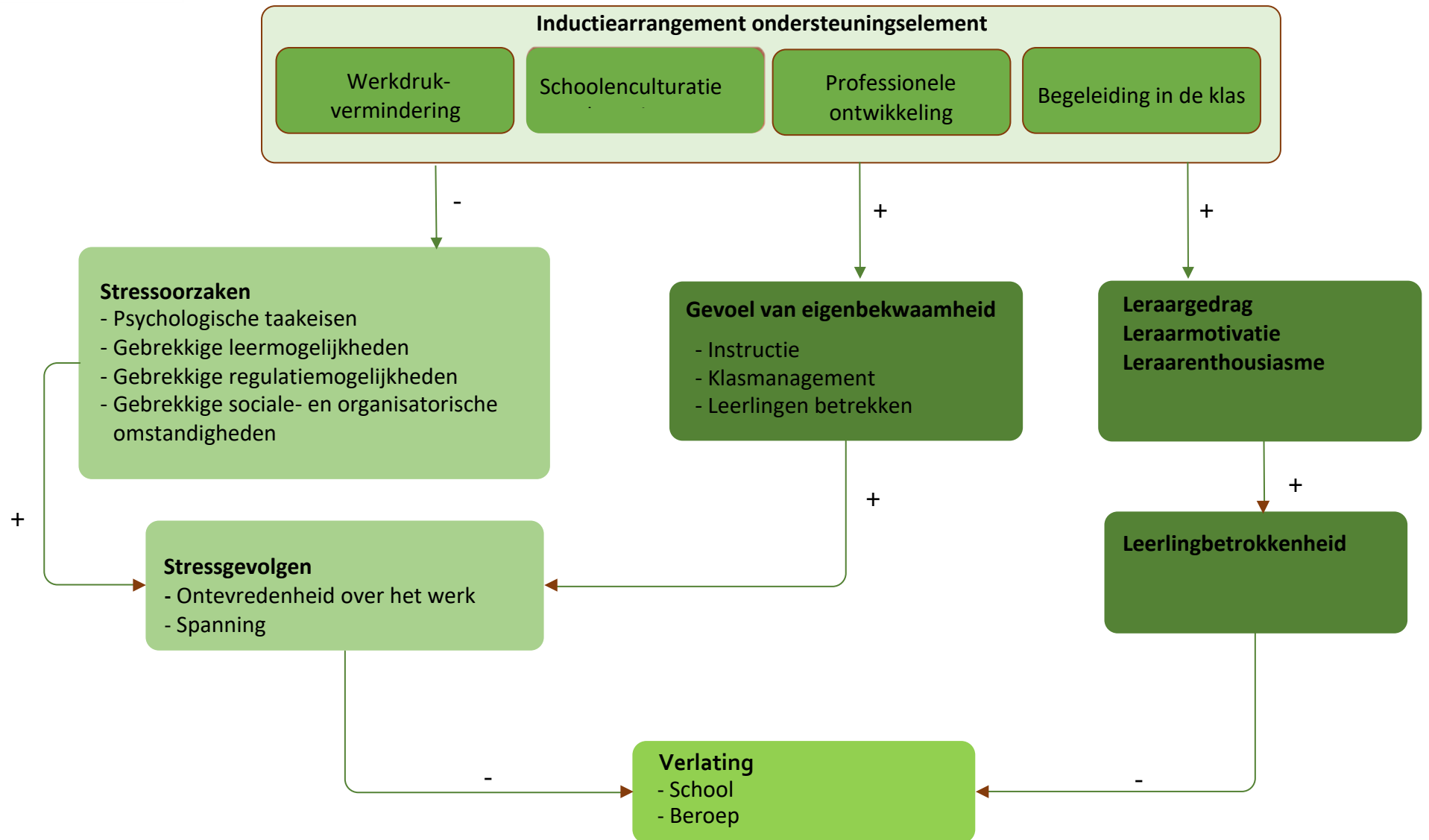
Onderzoeksvragen EDK/OTS-steekproef

1. Hebben EDK- en OTS-academici en afstudeerders van de universitaire eerstegraadslerarenopleidingen een vergelijkbaar startbekwaamheidsniveau?
2. Ontwikkelen EDK- en OTS-academici sneller een hoger bekwaamheidsniveau dan afstudeerders van eerstegraadslerarenopleidingen en van tweedegraadslerarenopleidingen?
3. Gaan er evenveel EDK- en OTS-academici als afstudeerders van eerstegraadslerarenopleidingen en tweedegraadslerarenopleidingen weg bij de school waar ze hun loopbaan begonnen?
4. Werken EDK- en OTS-academici onder vergelijkbare omstandigheden als andere beginnende leraren (wat betreft werkdruk, enculturatie in het schoolbeleid en de schoolregels, begeleiding



bij hun professionele ontwikkeling, en observatie van het werk in de klas en daarop afgestemde begeleiding)?

Figuur 1.1: Conceptueel model van de invloed van begeleidingselementen op welbevinden, schoolverlating en professionele ontwikkeling





HOOFDSTUK 2

Onderzoeksmethode



2. Onderzoeksmethode

Het doel van dit onderzoek is hypothesen te toetsen en de genoemde onderzoeksvragen te beantwoorden met behulp van een longitudinaal design. De dataverzameling beperkt zich tot een experimentele conditie omdat een controleconditie niet haalbaar bleek. De resultaten worden, voor zover mogelijk, vergeleken met de uitkomsten van een landelijk onderzoek dat gelijktijdig werd uitgevoerd door dezelfde onderzoeksgroep die hier rapporteert.


2.1 Procedure

De werving van scholen werd aangestuurd door de universitaire lerarenopleidingen (ULO's) in alle regio's. Scholen werden in drie tranches benaderd door middel van wervingsbrochures en vanaf respectievelijk 2014, 2015 en 2016 vond dataverzameling plaats. Na aanmelding van een school werden de contactgegevens van de school en de schoolcontactpersoon geregistreerd. In tranche 1 en 2 meldde de school bevoegde beginnende docenten voor het project aan. In tranche 3 meldden docenten zichzelf rechtstreeks aan, zonder tussenkomst van de schoolcontactpersoon. De beginnende docenten werd door middel van een vragenlijst gevraagd om geïnformeerde toestemming voor het gebruik van data voor onderzoeksdoeleinden. Bij aanvang van de deelname ontving de school 1.000 euro per aangemelde beginnende docent. De school committeerde zich aan het ontwikkelen van een driejarig inductietraject, aan het aanbieden van trainingen aan de coaches voor het leren observeren met behulp van het ICALT-observatie-instrument en voor eventuele coaching in de zone van naaste ontwikkeling, en aan het leveren van een bijdrage aan de dataverzameling. De getrainde observatoren werden door de schoolcontactpersoon geïnformeerd over de dataverzamelmomenten en de observatieformulieren en leerlingvragenlijsten werden verzameld en per post verzonden (als dat niet elektronisch per app gebeurde). De schoolcontactpersoon is ten behoeve van het onderzoek ook gevraagd elke schoolvertrek van de starter te melden, inclusief de reden van vertrek. Volledige deelname aan de dataverzameling gaf de school recht op een eindsubsidie van 1.000 euro per beginnende docent.

2.1.1 Implementatie van het inductiearrangement

In 2009 is een landelijk experiment gestart (in het voortgezet onderwijs). Dit experiment toonde aan dat starters die een gedegen inwerktraject volgden de school minder snel verlieten en zich sneller ontwikkelden (Helms-Lorenz, Van de Grift & Maulana, 2015). Deze uitkomst heeft ertoe geleid dat het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap sinds 2014 subsidie beschikbaar stelde voor het landelijke project 'De Driejarige Begeleiding van Startende Leraren'. Hiertoe is een raamplan⁴ opgesteld voor de landelijke inductie van beginnende leraren. De universitaire lerarenopleidingen (ULO's) en de partner-hbo-lerarenopleidingen speelden gezamenlijk een voortrekkersrol in de ontwikkeling van regionale inductiearrangementen (leerarrangementen voor beginnende leraren gericht op bevordering van het leerproces, ofwel inwerktrajecten) op scholen. In de meeste regio's werd ook samengewerkt met hogescholen. Er zijn regionale implementatieplannen ontwikkeld, waarbij scholen zich konden aansluiten.

⁴ Het raamplan is gebaseerd op de uitkomsten van het experimenteel onderzoek van Helms-Lorenz dat gerapporteerd is in Helms-Lorenz, Slof, Canrinus en Vermue (2013) en Helms-Lorenz, Slof en Van de Grift (2013) en Helms-Lorenz, Van de Grift en Maulana (2016)



Scholen die deelnamen aan het project, ontvingen 2.000 euro per startende leraar: 1.000 euro bij aanvang en 1.000 euro na aanlevering van alle onderzoeksgegevens over een periode van 3 jaar. Het project duurde tot 2019 en omvatte drie cohorten startende leraren, die drie jaar lang begeleid en onderzocht werden.

Het onderwijssysteem in Nederland geeft scholen en onderwijsinstellingen financiële en onderwijskundige autonomie en kent daardoor, vergeleken met andere landen, een hoge mate van decentralisatie (OESO, 2016). Dit wordt bewaakt met behulp van een aantal verantwoordingsmaatregelen. De overheid stuurt het onderwijssysteem onder andere aan met de zogenaamde Lerarenagenda (2013-2020), waarin de beleidsspeerpunten geformuleerd zijn. Het onderwijsveld werd door middel van subsidies aangemoedigd de speerpunten te realiseren. De begeleiding van startende leraren is/was een van de zeven speerpunten.

In totaal zijn er in Nederland negen regionale BSL-projecten opgezet. De regionale implementatieplannen die naar aanleiding van het landelijke raamplan tot stand zijn gekomen, zijn gebaseerd op de breed gewaardeerde autonomie: een gemeenschappelijk doel met een veelheid van benaderingen binnen het uniforme kader voor inductiearrangementen dat door het raamplan wordt aangereikt. De regionale implementatieplannen zijn weliswaar autonoom, maar de regio's delen hun ervaringen wel tijdens regelmatige landelijke overlegmomenten. De regio's verantwoorden de ontvangst van subsidie in jaarlijkse voortgangsrapportages.

Om de effectiviteit van het nationaal raamplan voor aanvangsbegeleiding te kunnen vaststellen, nemen alle regio's deel aan het nationaal onderzoek. De scholen observeren starters periodiek (schoolbegeleiders hebben voor dit doel observatietrainingen gevolgd), nemen leerlingvragenlijsten af en stellen deze gegevens beschikbaar voor het evaluatieonderzoek.


Een beschrijving van de regionale inzichten over de verschillende manieren waarop het leerproces van beginnende docenten georganiseerd kan worden, is onder andere te vinden in hoofdstuk 2 van het boek dat in samenwerking met Vlaamse collega's tot stand is gekomen (Helms-Lorenz et al., 2017). Dit is in Bijlage D samengevat.

2.1.2 Inhoud van het inductiearrangement (interventie)

Het kader voor het inductiearrangement van het BSL-project, dat in alle regio's van Nederland gebruikt wordt, is tot stand gekomen op basis van de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2002). Aan de hand van inzichten uit deze theorie en uit de genoemde literatuur wordt een werksituatie voor beginnende docenten gecreëerd die duurzame motivatie (de motivatie om zichzelf te verbeteren) mogelijk maakt. Daarbij staan drie psychologische basisbehoeften centraal: 1) het vergroten van de *autonomie* van de beginnende docent, 2) het bevorderen van zijn/haar *competentie* en 3) het bevorderen van de *verbondenheid* met collega's en leerlingen. Om aan deze basisbehoeften te voldoen worden effectief gebleken maatregelen en/of activiteiten (zie 2.1 en 2.2) gebundeld in 'vier pijlers van driejarige inductie':

Het BSL-kader biedt:

1. leerzaam werk met een daarbij passende werkdruk;
2. aandacht voor schoolcultuur en schoolbeleid;
3. begeleiding door middel van professionele ontwikkelingsplannen;
4. ondersteuning in de klas in de vorm van feedback en vakdidactische coaching naar aanleiding van observaties. Samen lessen voorbereiden en nabespreken, lessen van ervaren collega's observeren en nabespreken.



Het inductiearrangement heeft enerzijds betrekking op de *werksituatie* waarin de beginnende docent functioneert, voor zover deze een rol speelt in het professionaliseringsproces, en anderzijds op de *systematiek van de begeleidingssituatie*, gericht op formeel, intentioneel leren. Deze systematiek sluit echter niet uit dat de daaruit voortvloeiende begeleiding, wat betreft vorm en inhoud, per school en per regio kan verschillen. Het inductiearrangement omvat op alle participerende scholen echter de onderstaande elementen.

Elementen die de draaglast verminderen

Deze elementen zijn gericht op verlichting van de (door de beginnende leraar ervaren) taakeisen, en zodoende op de draaglast van de beginnende leraar. De realisatie van deze elementen van het arrangement zal naar verwachting een positieve uitwerking hebben op de situatie- en stressbeleving van beginnende leraren. De elementen in het arrangement die hiervoor moeten zorgen, zijn onder andere: geen extra taken, vrijstelling van taakuren, minder lessen, geen moeilijke klassen, gunstige roosters waarin ook rekening gehouden wordt met het rooster van de mentor/vakcoach, een driejarige looptijd van het inductiearrangement en een geleidelijke opvoering van de werkbelasting tot het normale eindniveau.

Elementen die de draagkracht vergroten

Tijdens de drie inductiejaren verloopt de ontwikkeling van de beginnende leraar in fasen. Daarom wordt aan het begin van het arrangement meer aandacht geschonken aan problemen die zich gedurende de eerste maanden van de beroepsuitoefening voordoen. Later in het arrangement verschuift de aandacht naar problemen die zich daarna voordoen. Met andere woorden, gedurende het arrangement verandert de inhoud van de begeleiding. Deze verandering wordt vooral bepaald door de ontwikkeling van de beginnende leraar. Uiteindelijk is de inhoud van de begeleiding gericht op het vergroten van de waargenomen mogelijkheden van de beginnende leraar. De verwachting is dat de begeleiding binnen het arrangement een positieve uitwerking zal hebben op het gevoel van bekwaamheid van de beginnende leraar, waardoor de draagkracht zal toenemen.

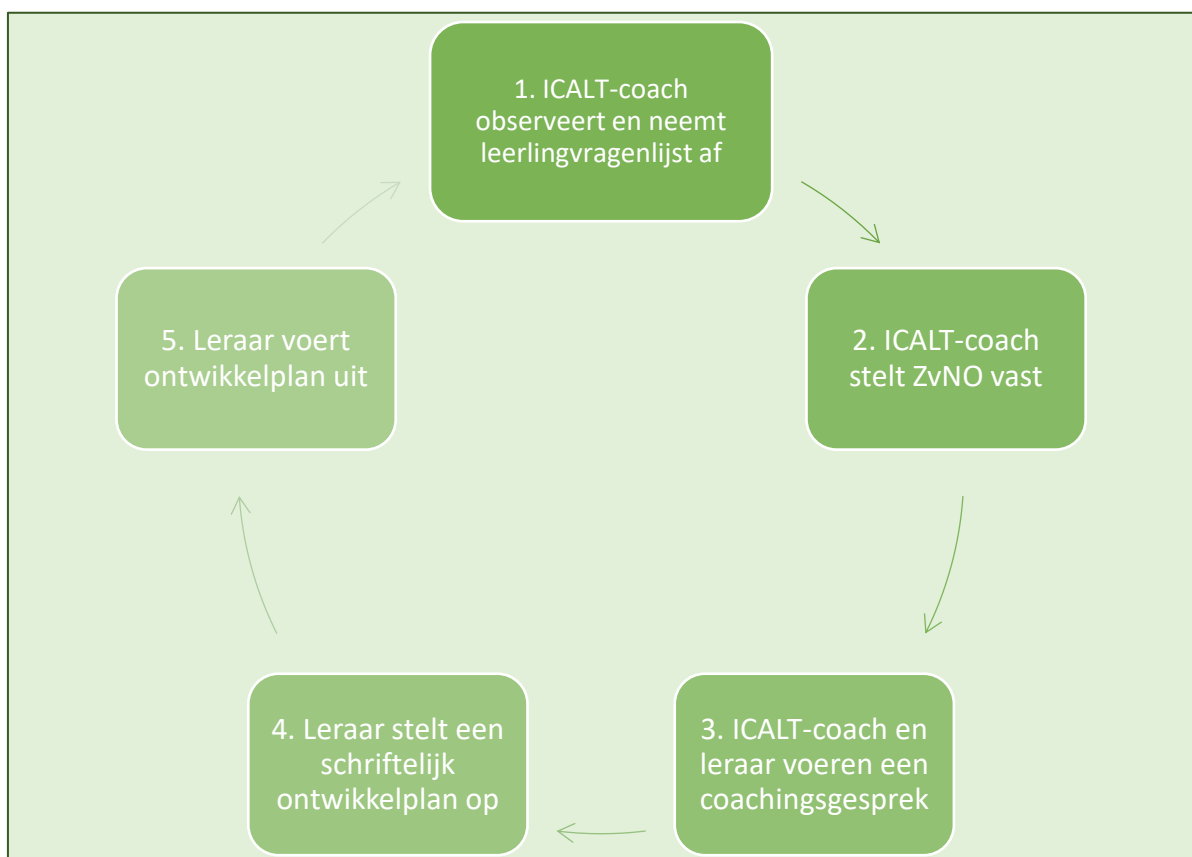
2.1.3 Observatietraining

Ervaren docenten van wie een groot deel al eerder een coachingscursus heeft gevolgd, zijn uitgenodigd om deel te nemen aan een observatietraining. De training duurt ongeveer vier uur. In deel 1 van de training wordt achtergrondinformatie verschaft over: a) de herkomst, theoretische onderbouwing en psychometrische kwaliteiten van het instrument, b) enkele onderzoeksresultaten, en c) het gebruik van het instrument en de afzonderlijke items. In deel 2 wordt geoefend met het gebruik van het instrument door het gedrag van een leraar te beoordelen aan de hand van een videofragment. De beoordelingen worden onderling besproken en vergeleken met normeringsgegevens, aan de hand van onderlinge en landelijke consensusmaten. De trainer wijst op patronen en valkuilen die zich bij de beoordelingen kunnen voordoen. Na de discussie worden de beoordelingen eventueel bijgesteld. Bij de beoordeling van een tweede les wordt eveneens de onderlinge en de landelijke consensus vastgesteld en nabesproken. Bij onvoldoende consensus wordt aan de hand van dezelfde procedure een derde les getoond. Dit moet leiden tot voldoende interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Alle beoordelingen worden ter plekke geregistreerd ten behoeve van de bepaling van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en ter verantwoording van de training. Het doel is om bij de beoordeling van de tweede les een consensus van 70% of hoger te krijgen. Alle observatoren voldeden aan dit criterium. Na afloop ontvangen de deelnemers per post het 'ICALT-observator'-certificaat toegezonden, tenzij men ondanks de training een sterk afwijkend scorepatroon houdt.

2.1.4 Training 'Begeleiding in de zone van naaste ontwikkeling'

Naast een training 'Leren observeren' is op de meeste scholen de training 'Begeleiding in de zone van naaste ontwikkeling' aangeboden aan coaches, schoolopleiders en andere belanghebbenden. Deze training, die ongeveer vier uur duurt, is bedoeld om coaches een systematiek aan te reiken voor het stimuleren van de professionele ontwikkeling van de (beginnende) leraar op basis van het ICALT-observatie-instrument. De coaches worden getraind in het bepalen van de Zone van Naaste Ontwikkeling (ZvNO) met behulp van het ICALT-observatie-instrument. De ZvNO is het gebied waarop de leraar zich verder kan ontwikkelen. De coach ondersteunt de leraar bij het uitvoeren van activiteiten die hem of haar uitdagingen en kansen bieden om de volgende stap in zijn of haar ontwikkeling te nemen. Nadat deze zone is vastgesteld, gaan de coaches oefenen met het begeleiden in de ZvNO. Aan de hand van de ICALT-observatie kunnen concrete ontwikkelpunten in de ZvNO benoemd worden, die de (beginnende) leraar kan gebruiken voor het maken van een ontwikkelplan. Nadat dit ontwikkelplan is uitgevoerd, komt de coach opnieuw observeren en wordt de ZvNO opnieuw vastgesteld. Zodoende ontstaat een coachingscyclus die steeds opnieuw doorlopen kan worden. Deze combinatie van ICALT-observatie en begeleiding in de ZvNO is in eerder onderzoek effectief gebleken. De training bestaat uit drie delen: 1) informatieverstrekking, 2) het bepalen van de ZvNO en 3) het coachen in de ZvNO.

Figuur 2.1: Cyclus coaching in de zone van naaste ontwikkeling





2.2 Instrumenten

2.2.1 Begeleidingsmonitor

Om te achterhalen welke begeleidingsmaatregelen beginnende docenten op school krijgen aangeboden, wordt ieder jaar een vragenlijst uitgezet bij alle beginnende docenten die aan dit onderzoek deelnemen. In deze vragenlijst wordt beginnende docenten gevraagd aan te geven welke specifieke maatregelen zij krijgen aangeboden op het gebied van de vier inductiepijlers werkdrukreductie, school-enculturatie, begeleiding in de klas en planmatige professionele ontwikkeling. De vragen kunnen beantwoord worden met 'ja' en 'nee'. Door middel van deze vragenlijst wordt nagegaan of beginnende docenten zich bewust zijn van het door de school voorgenomen begeleidingsaanbod. In bijlage A zijn per pijler enkele voorbeelden van maatregelen opgenomen.

De vragenlijst is in eerder experimenteel onderzoek gebruikt om de implementatie van inductie-interventie te monitoren (o.a. Helms-Lorenz, Slof, Vermue & Canrinus, 2012). Dit instrument is bedoeld voor het inventariseren van maatregelen, niet voor het meten van psychologische constructen. De maatregelen worden per inductiepijler bij elkaar opgeteld, in overeenstemming met Smith en Ingersoll (2004), die een positieve relatie hebben vastgesteld tussen het aantal aangeboden maatregelen en retentie.

2.2.2 ICALT-observatie-instrument

Om het pedagogisch-didactisch handelen in kaart te brengen, is gekozen voor een instrument waarvan de validiteit en betrouwbaarheid al eerder is vastgesteld: het International Comparative Analysis of Learning and Teaching (ICALT) observatie-instrument. Voor de totstandkoming van dit instrument hebben Van de Grift en Lam (1998) en Van de Grift (2007) observatieschalen ontwikkeld om de pedagogisch-didactische vaardigheden van docenten te meten. Het instrument bestaat uit 32 items waarmee zes gedragsdomeinen worden geobserveerd: 1) veilig en stimulerend leerklimaat, 2) efficiënt klasmanagement, 3) heldere instructie, 4) intensieve en activerende les, 5) afstemmen instructie en verwerking op verschillen, 6) aanleren van leerstrategieën. Deze items zijn ontleend aan overzichtsstudies naar de effectiviteit van het handelen van docenten op de prestaties van leerlingen (Cotton, 1995; Creemers, 1994; Ellis & Worthington, 1994; Hattie, 2009; Levine & Lezotte, 1990; Levine & Lezotte, 1995; Purkey & Smith, 1983; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens, 1992; Scheerens & Bosker, 1997; Walberg & Haertel, 1992). Alle items worden gescoord op vier antwoordmodaliteiten ('zwak'; 'meer zwak dan sterk'; 'meer sterk dan zwak'; 'sterk'). Zie bijlage B voor de items per domein.

2.2.3 Leerlingvragenlijst 'Mijn leraar...'

In aanvulling op de ICALT-observaties is een leerlingvragenlijst afgenomen om de ontwikkeling van de pedagogisch-didactische vaardigheden van beginnende docenten vanuit het leerlingperspectief in kaart te brengen. Dit instrument berust op dezelfde theoretische basis als het ICALT-observatie-instrument en is betrouwbaar en valide gebleken (Maulana, Helms-Lorenz & Van de Grift, 2015; Maulana & Helms-Lorenz, 2016; Van der Lans & Maulana, 2018; Van der Lans, Van de Grift & Van Veen, 2018). De vragenlijst heeft betrekking op de leerlingpercepties van het pedagogisch-didactisch handelen, gemeten aan de hand van 41 items. Enkele voorbeelden: 'Mijn leraar helpt mij als ik iets niet weet', 'Mijn leraar maakt duidelijk wat de bedoeling is van de les', 'Mijn leraar geeft mij zelfvertrouwen bij moeilijke taken', 'Mijn leraar laat mij uitleggen hoe ik de opdracht heb aangepakt' (zie bijlage C).

Rasch-scores

De gemiddelde gedragsdomeinscores (klassieke testtheorie) zijn berekend en aangevuld met de berekening van IRT-Rasch-scores, omdat die aanvullende, nuttige informatie verschaffen over het vaardigheidsniveau



in verschillende domeinen. Als een instrument aan de vereisten (assumpties) van een item-responsmodel voldoet, kunnen items (onafhankelijk van de steekproef) beschouwd worden als indicator voor de mate waarin een eigenschap aanwezig is. De latente eigenschap is in dit geval 'effectief gedrag in de klas'. De hypothese die met behulp van een IRT-model getoetst wordt, is of de kans dat item j (een moeilijker item) juist wordt beantwoord, toeneemt wanneer de vaardigheid van de docent toeneemt, doch kleiner is dan de kans dat item i (een gemakkelijker item) juist wordt beantwoord, ongeacht het vaardigheidsniveau van de docent. Hieruit volgt de statistisch te toetsen voorspelling dat het verwachte percentage juiste antwoorden op item j in een willekeurige steekproef van personen kleiner is dan dat op item i (Van Til & Van Boxtel, 2015). Onderzoek met behulp van het ICALT-observatie-instrument en de 'Mijn leraar'-leerlingvragenlijst heeft aangetoond dat beide instrumenten aan de eisen van het Rasch-model voldoen. Dit itempatroon bij observatie-instrumenten is voor het eerst in het basisonderwijs en later in het voortgezet onderwijs vastgesteld door Van de Grift, Van der Wal en Torenbeek, (2011); Kyriakides, Creemers en Antoniou (2009); Van de Grift (2007) en Van de Grift, Helms-Lorenz en Maulana (2014) bij aanstaande leraren; en door Van der Lans, Van de Grift en Van Veen (2018) bij ervaren docenten. In het huidige onderzoek wordt door middel van Rasch-scores (Warm, 1989) het startniveau in kaart gebracht (Maulana, Helms-Lorenz & Van de Grift, 2015b; Van de Grift et al., 2014). In deze steekproef is betrouwbaarheid van de Rasch-schaal voor beide instrumenten goed. Voor de observatie-Rasch-schaal is Cronbach's $\alpha = 0,89$, en voor de leerlingvragenlijst is Cronbach's $\alpha = 0.91$.

2.2.4 School- en beroepsverlating

DUO beschikt over jaarlijkse loonadministratiegegevens van personen die werkzaam zijn in het onderwijs. Met behulp van deze gegevens is het mogelijk om startende docenten – docenten die voor het eerst als onderwijsgevende voorkomen in de loonadministratie – te identificeren. Deze gegevens stellen ons in staat om na te gaan of de uitstroom van startende docenten die werkzaam zijn op scholen met een BSL-inductiearrangement afwijkt van de uitstroom van startende docenten die elders werkzaam zijn. Hiertoe heeft DUO gegevens aangeleverd voor de periode 2014-2018, met daarin het aantal instromers⁵ per school (BRIN) – voor zover bekend – en het aantal van deze docenten dat een, twee of drie jaar later nog in de totale loonadministratie als onderwijzend personeel voorkomt (dit kan dus ook op een andere school zijn dan de school waar de docent is ingestroomd). Wij hebben de instroomscholen onderverdeeld in een BRIN dat a) volledig participeert in het BSL-project, b) gedeeltelijk participeert in het BSL-project, c) deelneemt aan een ander, door OCW gefinancierd, inductieproject en d) overige scholen. Om inzicht te krijgen in het verlooppercentage van starters één, twee en drie jaar na aanvang in het onderwijs, is het aantal uittreeders gedeeld door het aantal intreders en vermenigvuldigd met 100 voor de vier genoemde schoolcategorieën. Het betreft alle intreders in de jaren 2014 en 2015 en, voor deze twee jaren, de instromers jonger en ouder dan 30 jaar.

⁵ Een instromer wordt gedefinieerd als iemand die voor het eerst voorkomt in de salarisadministratie in de functie van onderwijzend personeel.

2.3 Steekproef

In tabel 2.1 wordt het aantal deelnemende scholen waar data is verzameld weergegeven op BRIN- en vestigingsniveau. Van deze scholen hebben 28 scholen deelgenomen in meerdere tranches, en een aantal scholen heeft inductiearrangementen ontwikkeld zonder deel te nemen aan het onderzoek (buiten beschouwing gelaten bij dit onderzoek). Het aantal deelnemende beginnende docenten per tranche en per regio wordt weergegeven in tabel 2.1.

Tabel 2.2 geeft een beeld van de eigenschappen van de deelnemende docenten bij aanmelding, in percentages. Gemiddeld gaat het om 59% vrouwelijke docenten en is het merendeel jonger dan 34 jaar. De groep deelnemers bestaat voor 91% uit bevoegde docenten en 78% heeft bij aanvang minder dan twee jaar leservaring. 8% van de deelnemers is bij aanvang onbevoegd, maar zal binnen afzienbaar tijd zijn of haar diploma behalen. Het percentage beginnende docenten met een tweedegraadsbevoegdheid is 50%, tegenover 41% met een eerstegraadsbevoegdheid. De meeste beginnende leraren in deze steekproef werken in stedelijke gebieden en 18% werkt in sterk landelijke gebieden. Dit beeld komt grotendeels overeen met de verdeling van de beroepsbevolking.

Tabel 2.1: Aantal deelnemende scholen en docenten per regio, per tranche

Regio ⁶	Aantal deelnemende scholen ⁷	Aantal deelnemende locaties	Aantal deelnemende docenten ⁸			
			Tranche 1	Tranche 2	Tranche 3	Totaal
Nijmegen	31	44	89	107	100	296
Twente	28	72	117	204	163	484
Eindhoven	15	24	63	41	59	163
Wageningen	7	16	27	30	16	73
Amsterdam	38	50	86	95	93	274
Leiden	67	108	217	218	255	690
Utrecht	38	58	59	119	159	337
Tilburg	17	27	47	42	32	121
Groningen	34	79	99	90	117	306
Totaal	275	478	804	946	994	2744

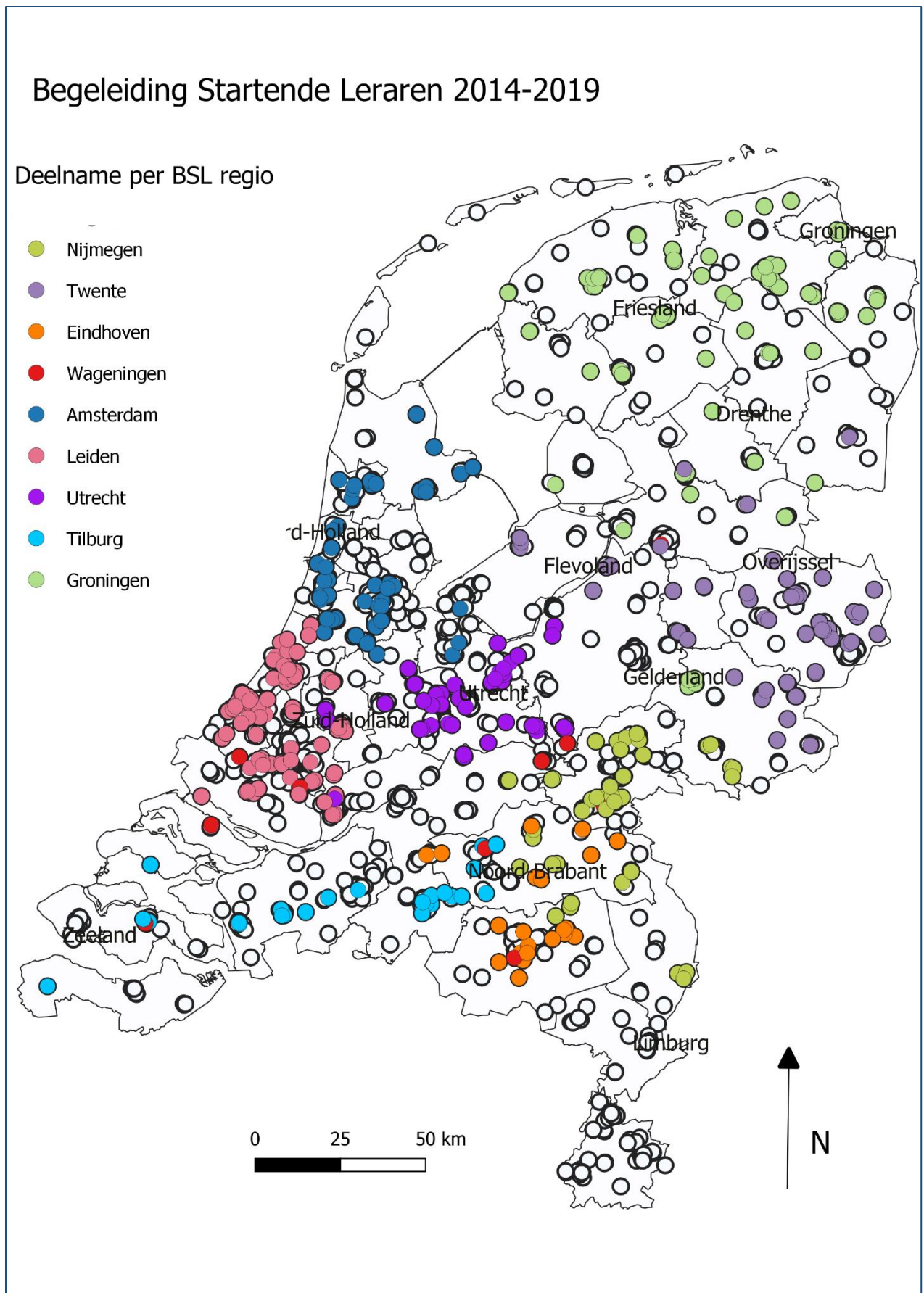
Figuur 2.2 geeft de spreiding van deelnemende vestigingen aan dit project per regio weer. De kleurloze bolletjes geven aan dat niet werd deelgenomen aan dit project.

⁶ De regio's worden gedefinieerd aan de hand van het bereik van de universitaire lerarenopleidingen.

⁷ Waarvan data is binnengekomen.

⁸ Met geïnformeerde toestemming.

Figuur 2.2: Instellingen voortgezet onderwijs, deelname Begeleiding Startende Leraren



Tabel 2.2: Eigenschappen deelnemende docenten Begeleiding Startende Leraren, percentages per tranche

	Tranche 1 n=808	Tranche 2 n=947	Tranche 3 n=995	Totaal N=2750
Geslacht				
Man	41	39	41	41
Vrouw	59	61	59	59
Leeftijd				
Jonger dan 24 jaar	14	28	39	28
24-33 jaar	68	52	42	53
34-43 jaar	10	9	9	9
Ouder dan 43 jaar	8	10	9	9
Type docent				
Onbevoegd	3	1	18	8
Diploma < 2 jaar bevoegd	86	87	64	78
Diploma > 2 jaar bevoegd	11	11	17	13
Onbekend	0	1	1	1
Bevoegdheid				
Eerstegraads	45	42	37	41
Tweedegraads	54	53	44	50
Onbevoegd	0	5	18	8
Stedelijkheid school				
Sterk stedelijk	25	22	29	26
Stedelijk	31	36	32	33
Suburbaan	22	26	22	23
(Sterk) landelijk	21	16	17	18

2.4 Data-analyse

Het niveau van pedagogisch-didactisch handelen van beginnende docenten (onderzoeksvraag 3a) is inzichtelijk gemaakt door middel van beschrijvende statistieken. Er is een nieuwe benchmarkmethode toegepast om de vergelijking tussen verschillende instrumenten te verbeteren (Moorer & Helms-Lorenz, in voorbereiding). Om de verandering in de loop der tijd vast te stellen, is de eindmeting van de longitudinale data met behulp van t-toetsen en effectgroottes vergeleken met de nulmeting.



HOOFDSTUK 3

Respons en uitval project

3. Respons en uitval project

Gedurende het project zijn meerdere strategieën gehanteerd om een zo hoog mogelijke respons te realiseren. Ruim vóór elk meetmoment zijn de schoolcontactpersonen over de aankomende ronde geïnformeerd. Door middel van deelnemerslijsten kon de aan- of afwezigheid van deelnemende docenten tijdig gecontroleerd worden. Het doel was contactgegevens te achterhalen van docenten die naar een andere school waren vertrokken, of een exit-vragenlijst te verstrekken aan de uittreder.

Tijdens de meetronde zijn meermalen responsoverzichten aan de schoolcontactpersonen gestuurd, met als doel ze te motiveren voor en te ondersteunen bij de dataverzameling. In enkele gevallen zijn externe observanten ingezet. Ook de deelnemende docenten zijn geïnformeerd over de aankomende meetronde en zijn tweemaal herinnerd aan het invullen van de begeleidingsmonitor. In enkele regio's kregen deelnemende docenten een kleine beloning als de benodigde gegevens waren aangeleverd, bijvoorbeeld in de vorm van een VVV-bon.

3.1 Respons dataverzameling 2014-2019

Tabel 3.1 geeft de respons per tranche en per meetinstrument weer. In totaal zijn er 6.921 lesobservaties afgenomen, hebben 6.309 klassen de leerlingvragenlijst ingevuld en hebben docenten 3.622 keer de begeleidingsmonitor ingevuld. 912 docenten hebben viermaal een lesobservatie aangeleverd, 759 docenten hebben viermaal een leerlingvragenlijst aangeleverd en 531 docenten hebben driemaal een begeleidingsmonitor aangeleverd.

Tabel 3.1: Respons vier meetmomenten per instrument, aantallen per tranche

	Tranche 1	Tranche 2	Tranche 3	Totaal
	<u>n= 808</u>	<u>n= 947</u>	<u>n= 995</u>	<u>N= 2750</u>
Lesobservaties				
M0	731	771	744	2246
M1	609	710	672	1991
M2	524	511	468	1503
M3	447	410	324	1181
M0 en M3	422	376	291	1089
Volledig	334	313	265	912
Leerlingvragenlijst⁹				
M0	652	674	691	2017
M1	528	688	597	1813
M2	487	466	422	1375
M3	411	391	302	1104
M0 en M3	356	337	263	956
Volledig	251	274	234	759
Begeleidingsmonitor				
M1	442	542	618	1602
M2	390	441	294	1125
M3	338	255	302	895
M0 en M3	238	191	263	692
Volledig	188	168	175	531

⁹ Aantal docenten met een klas van minstens tien leerlingen bij wie de leerlingvragenlijst is afgenomen.

3.2 Uitval project

Tijdens het project zijn er beginnende docenten aangemeld die bij nader inzien niet bevoegd waren of die meer dan drie jaar ervaring hadden. Hierdoor vielen ze buiten de doelgroep van deze studie. Daarnaast verlieten aangemelde beginnende docenten de school en/of het onderwijs, of gaven ze tijdens de drie jaar durende dataverzamelingsperiode aan niet meer te willen deelnemen. Soms zijn beginnende docenten afgemeld zonder dat de reden daarvoor achterhaald kon worden. Al deze afmeldingen bij elkaar vatten wij op als 'uitval'. In tabel 3.2 is het vertrek per tranche in kaart gebracht. Hieruit is af te leiden dat het vertrek in tranche 3 het hoogst was en in tranche 1 het laagst. Het absolute aantal aanmeldingen was ook het hoogst in tranche 3 en het laagst in tranche 1. De groep uitvallende beginnende docenten vertoont geen opvallende kenmerken wat betreft geslacht, graad of leeftijd. Wat wel opvalt, is dat de meeste projectuitval geregistreerd is op scholen in landelijke gebieden. Hier zou leerlingkrimp de voornaamste verklarende factor kunnen zijn: scholen die zich eerst aanmeldden voor deelname maar geen starters in dienst hebben.

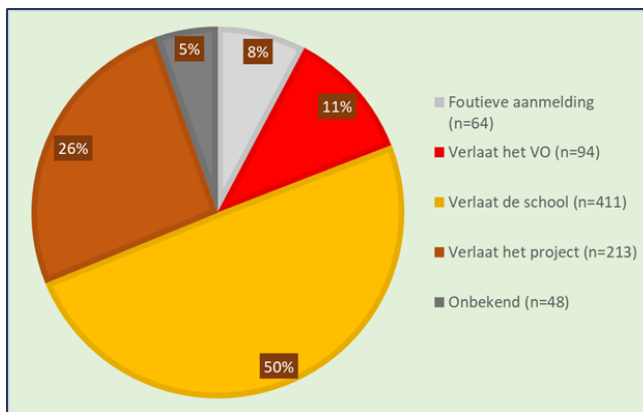
Tabel 3.2: Uitval BSL-project per tranche

	Tranche 1	Tranche 2	Tranche 3	Totaal
	n=808	n=947	n=995	N=2750
Aantallen	207	275	345	827
% uitval project	25.6	29.0	34.1	30.1

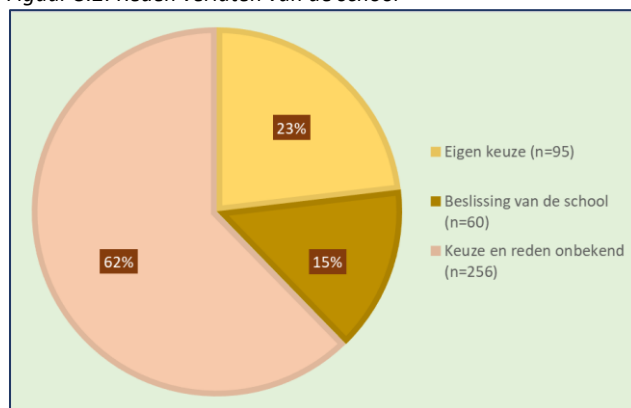
Figuur 3.1 geeft het uitvalspercentage onder beginnende docenten weer, gegroepeerd naar reden voor uitval. Hieruit kan worden opgemaakt dat over een periode van drie jaar 11% van hen het voortgezet onderwijs verlaten heeft. Deze groep VO-verlaters (N=94) omvat personen die inmiddels in andere onderwijssectoren werken (N=9) of geëmigreerd zijn (N=16). Van een groot deel van hen is onbekend waar en of ze elders werken (N=69). Een groot aantal beginnende docenten gaat weg bij hun eerste school (50%), wat inhoudt dat ze waarschijnlijk bij een andere school solliciteren (het zogenaamde 'schoolhopping'). Dit kan komen doordat scholen huiverig zijn om beginnende docenten in vaste dienst te nemen, of doordat de beginnende docent zich niet thuis voelt op een school en daarom elders gaat solliciteren. In figuur 3.2 worden de redenen voor schoolhopping verder uitgediept: 23% van schoolhopping wordt verklaard door de keuze van de beginnende docent om elders te gaan werken (bijv. omdat de partner elders werk gevonden heeft of omdat men liever niet meer op deze school wil werken). 15% van de beginnende docenten vertrekt niet vrijwillig: het contract is niet door de school verlengd. Voor het grootste deel (62%) is de reden van vertrek niet gemeld en daarom niet bekend bij de onderzoekers, zie figuur 3.2.

Figuur 3.3 geeft de redenen van non-respons weer (werkzaam gebleven op de school maar geen verdere medewerking verleend aan het onderzoek). Van de 213 docenten die zich uit het onderzoek hebben teruggetrokken, gaf 28% aan dit uit eigen keuze te hebben gedaan. Bij 51% was het een beslissing van de school (observaties en leerlingquêtes kregen geen prioriteit) en bij 21% is de reden onbekend.

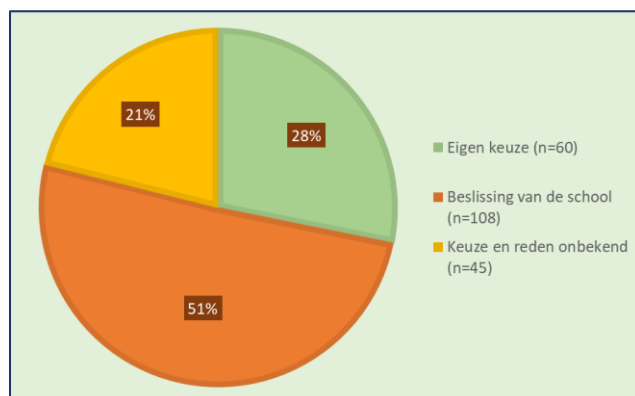
Figuur 3.1: Redenen permanente uitval project, n=827



Figuur 3.2: Reden verlaten van de school

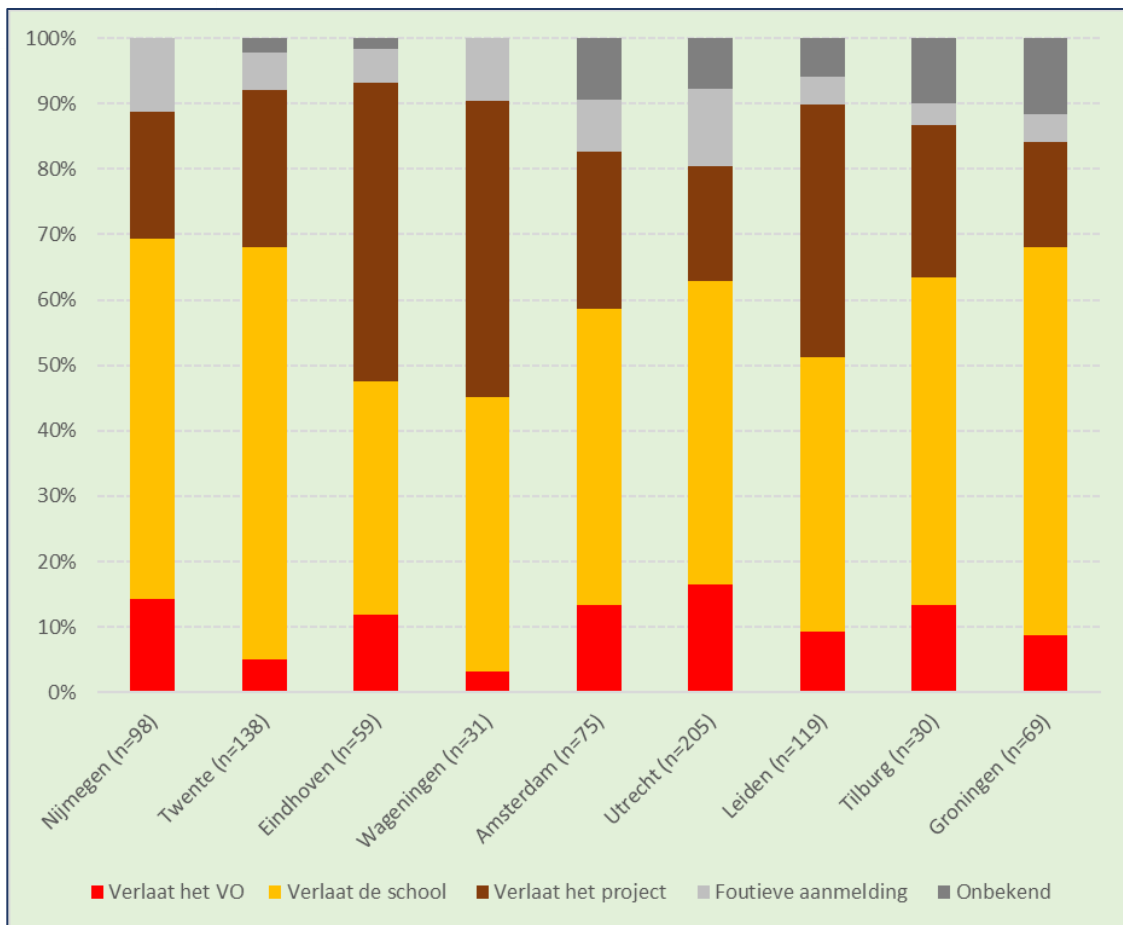


Figuur 3.3: Reden verlaten van het project (werkzaam gebleven op de school maar geen verdere medewerking verleend aan het onderzoek)



Om na te gaan of er regionale verschillen zijn, is de geregistreerde permanente uitval in figuur 3.4 uitgesplitst. In de regio's Twente, Groningen, Nijmegen en Tilburg (in die volgorde) werd de meeste schoolhopping geregistreerd. In de regio's Utrecht, Nijmegen, Tilburg, Eindhoven en Amsterdam werd de meeste beroepsverlating geregistreerd. Beginnende docenten in de regio's Eindhoven, Wageningen en Leiden hadden verhoudingsgewijs het grootste aandeel in de non-respons.

Figuur 3.4: Reden permanente uitval project, percentages binnen BSL-regio's





HOOFDSTUK 4

Begeleiding Startende Leraren

4. Begeleiding van startende leraren (per regio)

Onderzoeksvraag 1: In hoeverre ervaren beginnende docenten op scholen van het BSL-project daadwerkelijk begeleiding?

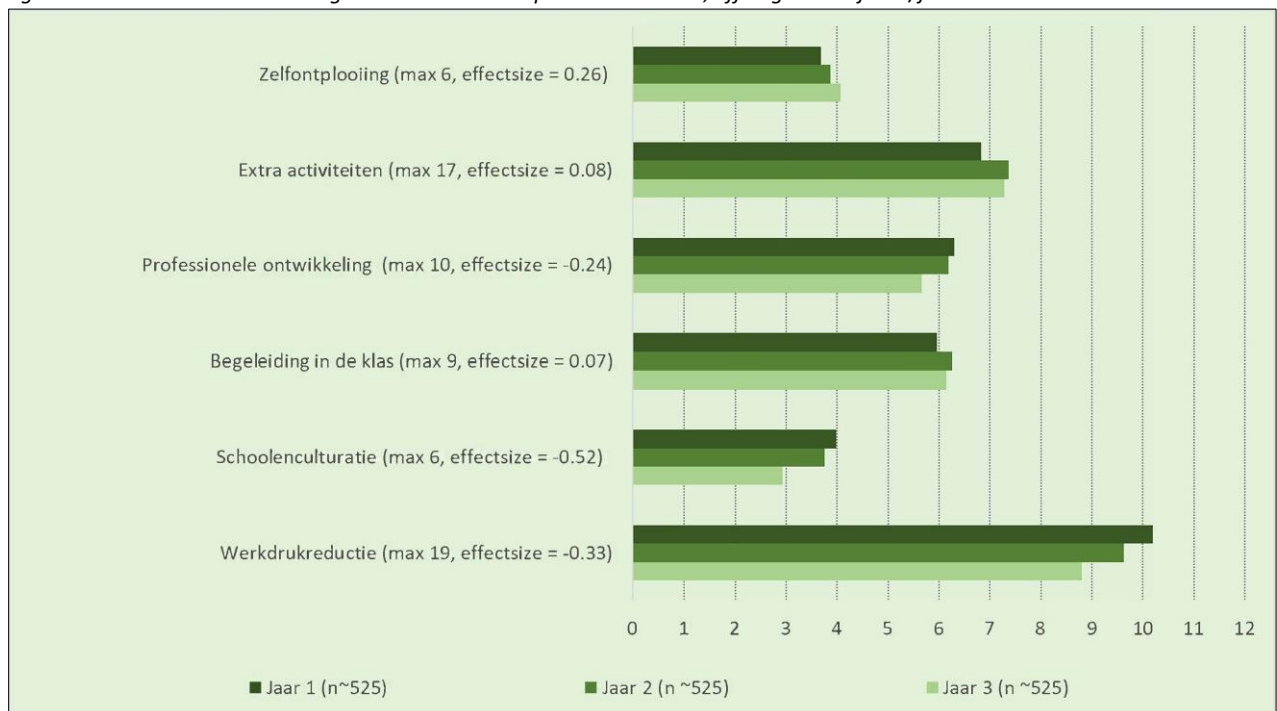
Om deze vraag te beantwoorden, worden de gegevens uit de begeleidingsmonitor die zijn verkregen van beginnende docenten nader beschreven. Ook wordt de rol van het type bevoegdheid, het geslacht en de regio nader uitgewerkt.

4.1 Aangeboden begeleidingsactiviteiten

4.1.1 Verloop aangeboden begeleidingsactiviteiten gedurende drie jaar

Figuur 4.1 geeft weer hoeveel activiteiten beginnende docenten op de BSL-scholen krijgen aangeboden. Ruim de helft van de mogelijke activiteiten wordt aangeboden in het eerste jaar, en dit gemiddelde blijft gedurende het tweede en derde jaar op hetzelfde niveau. Activiteiten op het gebied van werkdrukreductie, schoolenculturatie en professionele ontwikkeling nemen gedurende het driejarige inductietraject af. Het gemiddelde aantal aangeboden activiteiten met betrekking tot begeleiding in de klas, extra activiteiten en zelfontplooiing neemt in drie jaar iets toe.

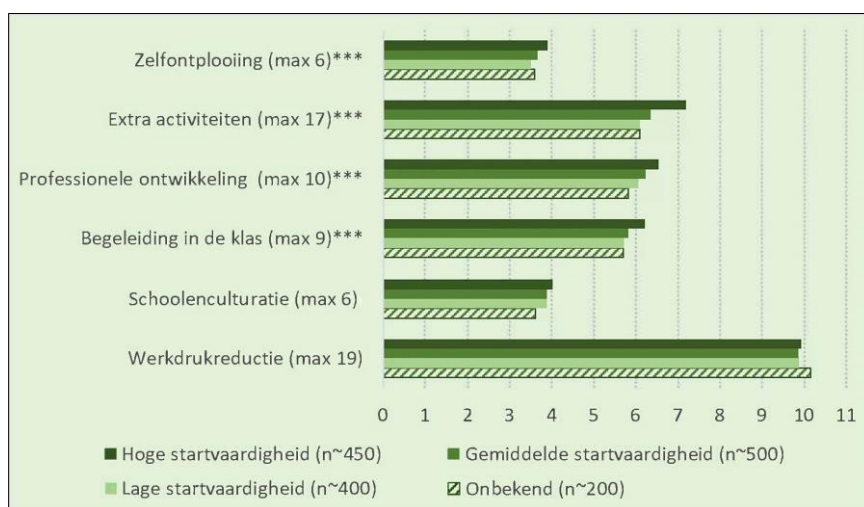
Figuur 4.1: Gemiddeld aantal aangeboden activiteiten per meetmoment, effectgroottes jaar1/jaar3



4.1.2 Aangeboden begeleidingsactiviteiten eerste jaar

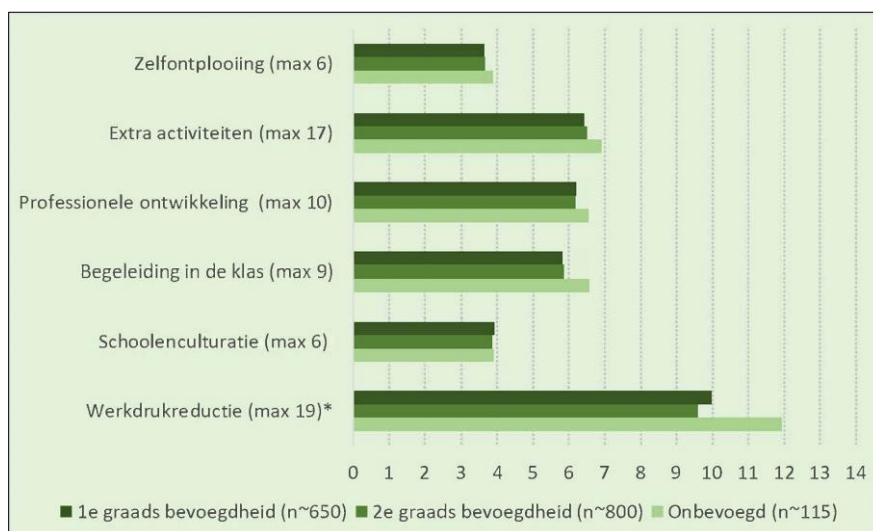
Wanneer de hoeveelheid begeleiding die in het eerste jaar wordt aangeboden aan docenten met een lage startvaardigheid wordt vergeleken met de hoeveelheid begeleiding die wordt aangeboden aan docenten met een hoge startvaardigheid, valt op dat zich hierin verschillen voordoen (figuur 4.2). De groep met het hoogste vaardigheidsniveau geeft aan in het eerste jaar meer activiteiten op het gebied van zelfontplooiing, extra activiteiten, professionele ontwikkeling en begeleiding in de klas aangeboden te hebben gekregen. Er is tussen de groepen geen verschil waargenomen wat betreft schoolenculturatie en werkdrukreductie. Er zijn geen significante verschillen waargenomen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten en tussen eerste- en tweedegraadsdocenten (figuur 4.3).

Figuur 4.2: Gemiddeld aantal aangeboden activiteiten jaar 1, naar startvaardigheid



Hoge vs. lage startvaardigheid: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

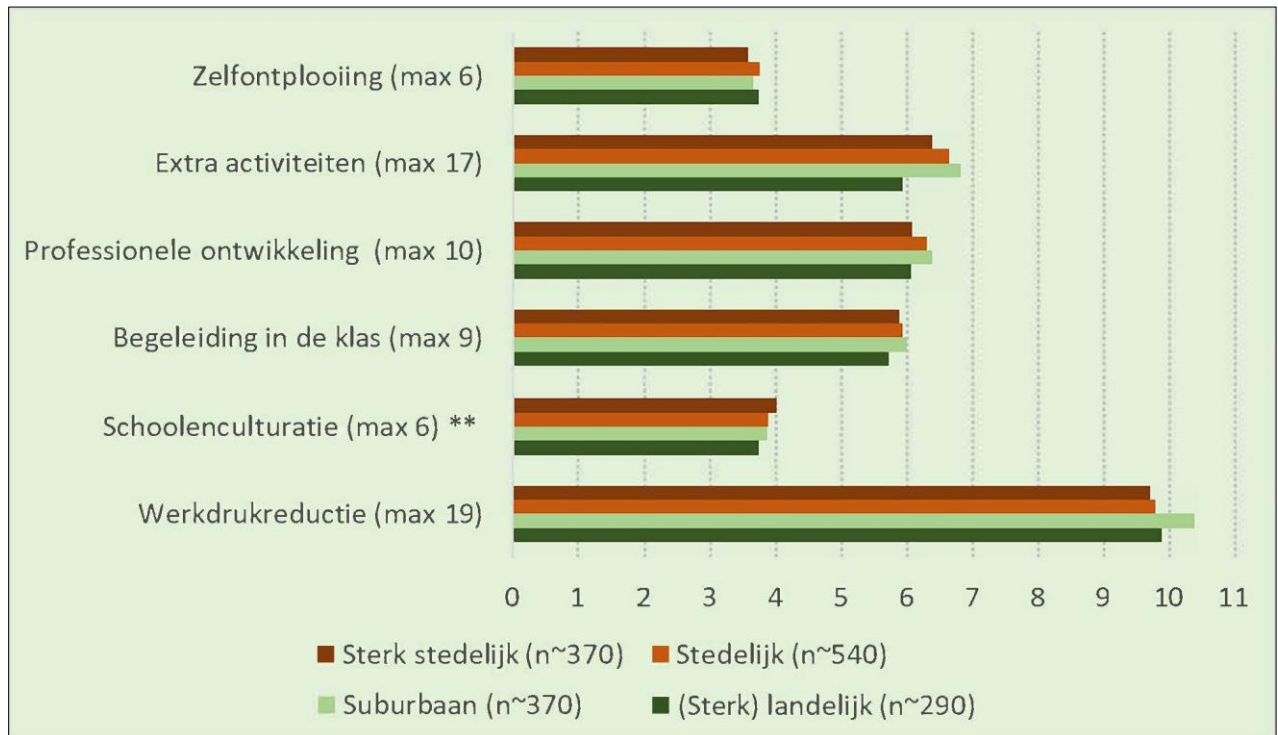
Figuur 4.3: Gemiddeld aantal aangeboden activiteiten jaar 1, naar graad



Eerstegraads vs. tweedegraads: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

Wat betreft de ligging van de school geven docenten die werkzaam zijn op scholen in sterk stedelijke gebieden aan meer activiteiten op het gebied van schoolenculturatie aangeboden te hebben gekregen dan beginnende docenten die werkzaam zijn op scholen in landelijke gebieden (figuur 4.4).

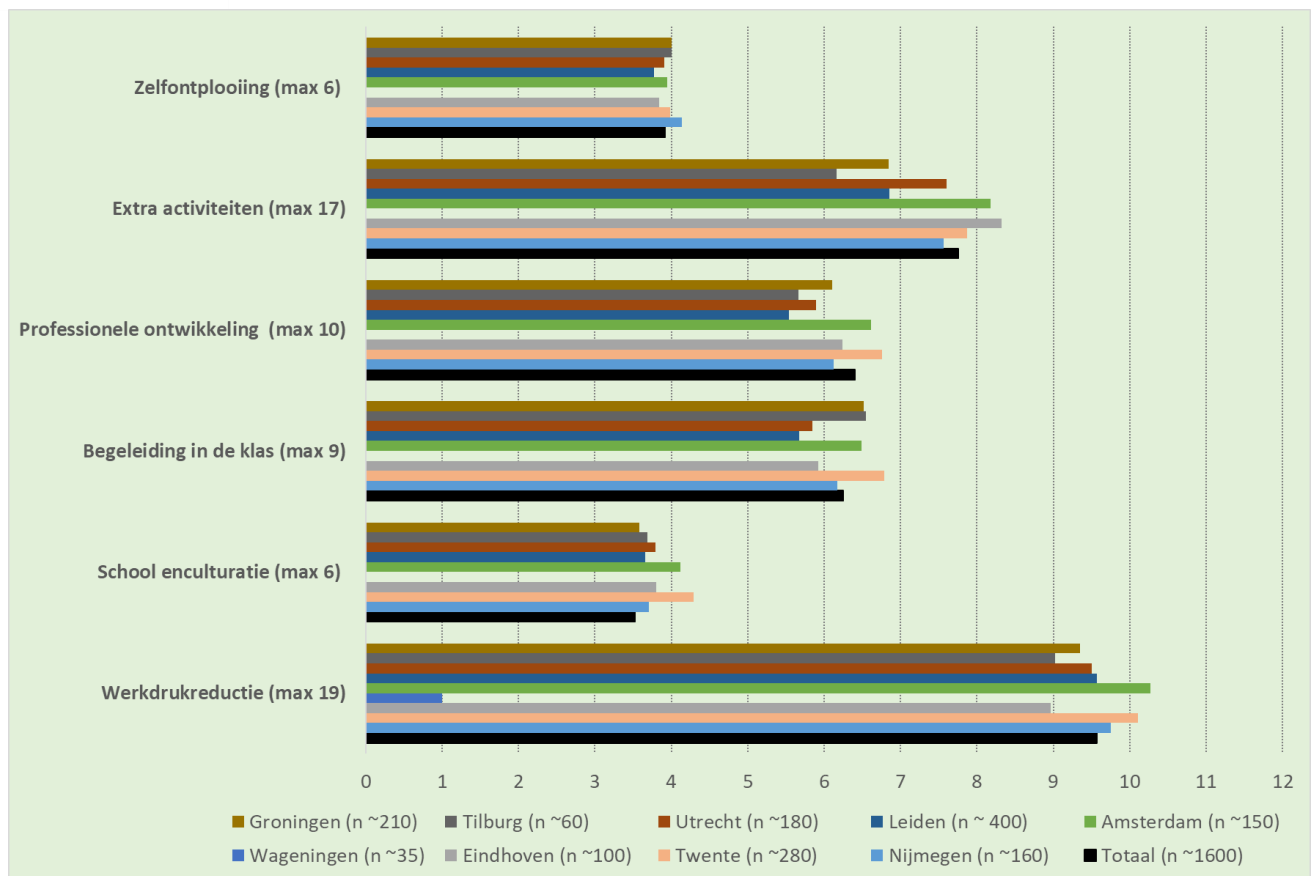
Figuur 4.4: Gemiddeld aantal aangeboden activiteiten jaar 1, naar stedelijkheid van de school



Sterk stedelijk vs. landelijk: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10

Om beter zicht te krijgen op de elementen die beginnende docenten krijgen aangeboden, is een vergelijking gemaakt naar regio en soort bevoegdheid. Figuur 4.5 geeft de verschillen naar regio weer. In de regio Amsterdam werden meer extra activiteiten aangeboden. In de regio Wageningen (die onderwijs in de groene sector vertegenwoordigt) werden voor de meeste pijlers minder aangeboden activiteiten gerapporteerd in vergelijking met de overige regio's.

Figuur 4.5: Gemiddeld aantal aangeboden activiteiten jaar 1, naar BSL-regio



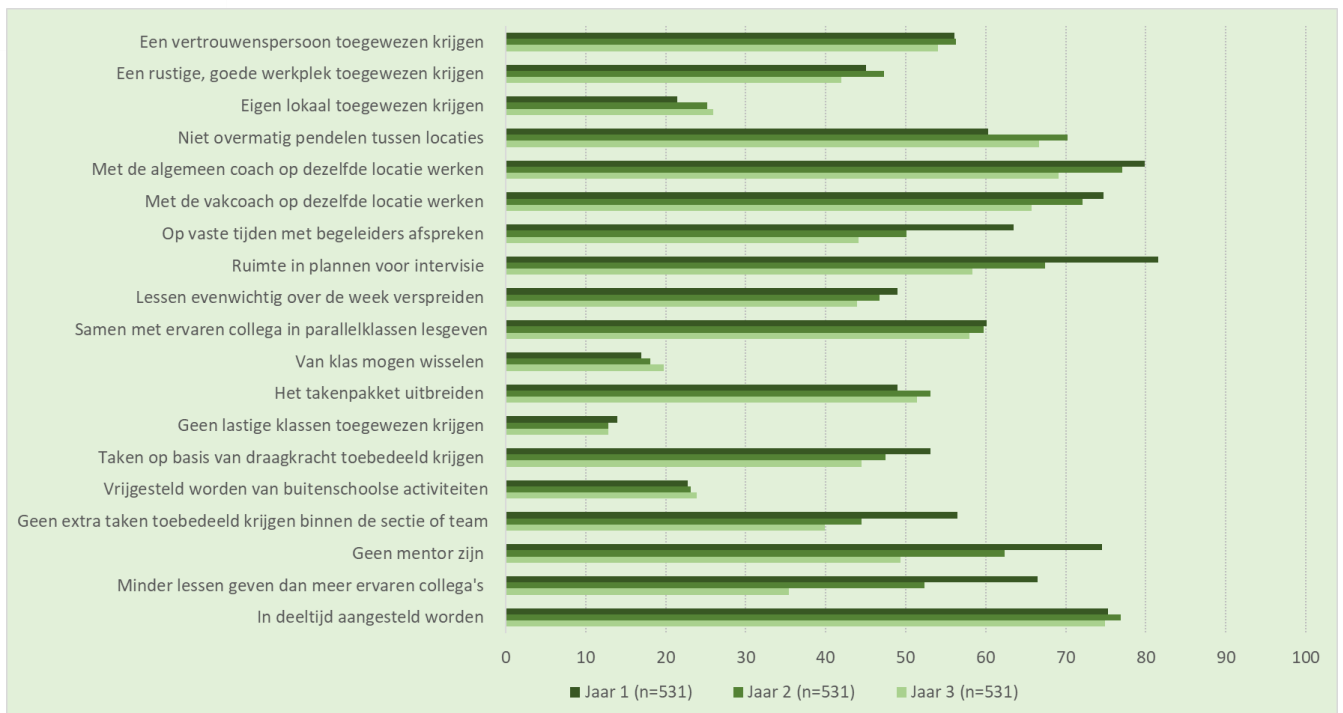
Hierna volgt informatie met betrekking tot aangeboden activiteiten voor de gehele steekproef, gevolgd door een onderverdeling naar soort bevoegdheid.

4.1.3 Werkdrukreductie

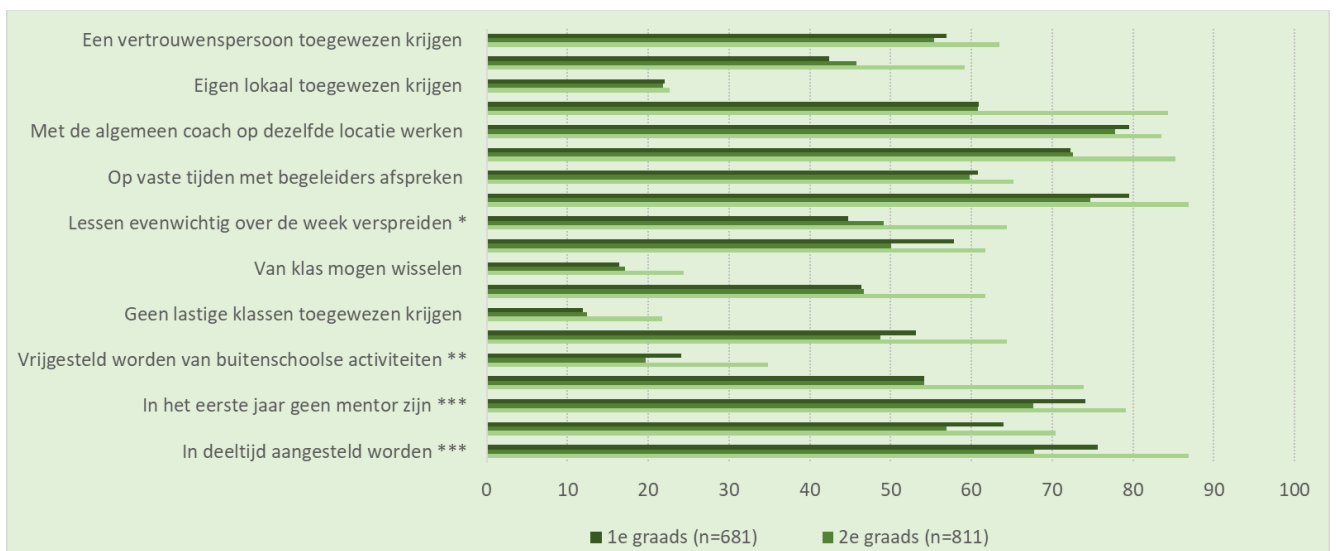
Met betrekking tot specifieke werkdrukreductiemaatregelen valt in figuur 4.6 af te lezen dat sommige activiteiten meer in jaar 1 aangeboden worden (ruimte voor intervisie, geen extra taken, minder lessen dan ervaren collega's en geen mentor zijn), dat sommige activiteiten in jaar 1 minder aangeboden worden dan in latere jaren (niet overmatig pendelen tussen locaties, een eigen lokaal toegewezen krijgen), en dat de overige werkdrukreductiemaatregelen gedurende de drie meetjaren nagenoeg gelijk blijven.

Doorgaans krijgen onbevoegden meer werkdrukreductiemaatregelen aangeboden dan bevoegden. Men zou niet verwachten dat er een verschil is tussen eerste- en tweedegraadsbevoegden, maar dat verschil blijkt er toch te zijn. De eerstegraadsbevoegden blijken in zeven van de acht gevallen meer werkdrukreductiemaatregelen aangeboden te krijgen dan tweedegraadsbevoegden, zie figuur 4.7.

Figuur 4.6: Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. werkdrukreductie jaar 1, 2 en 3, groep longitudinaal, n=531



Figuur 4.7: Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. werkdrukreductie jaar 1, naar graad

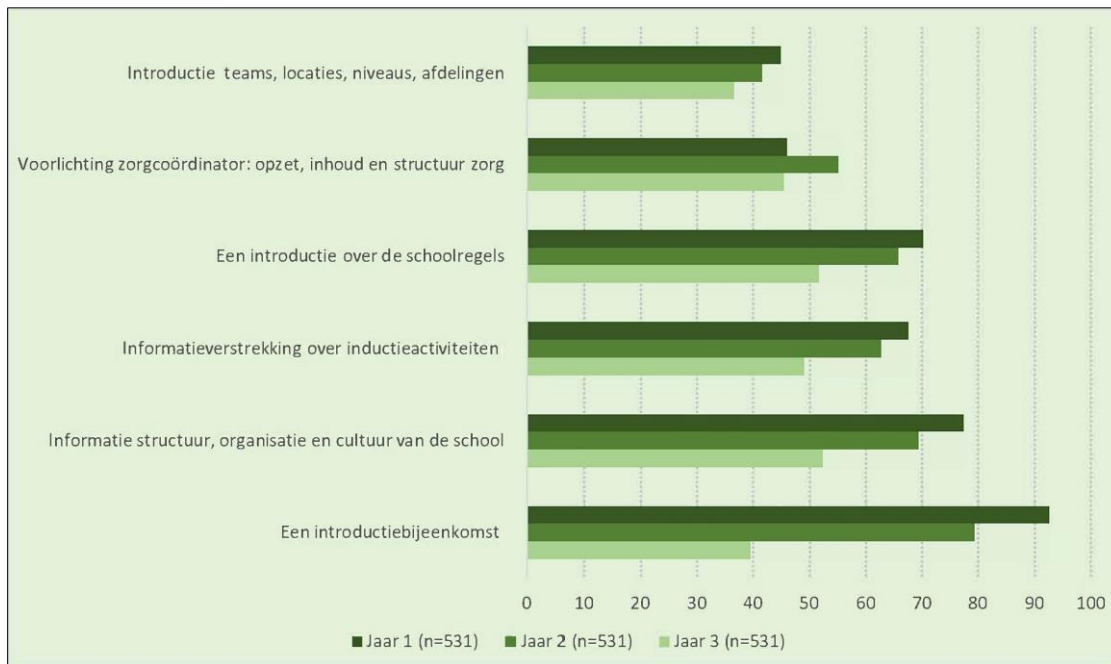


Eerstegraads vs. tweedegraads: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

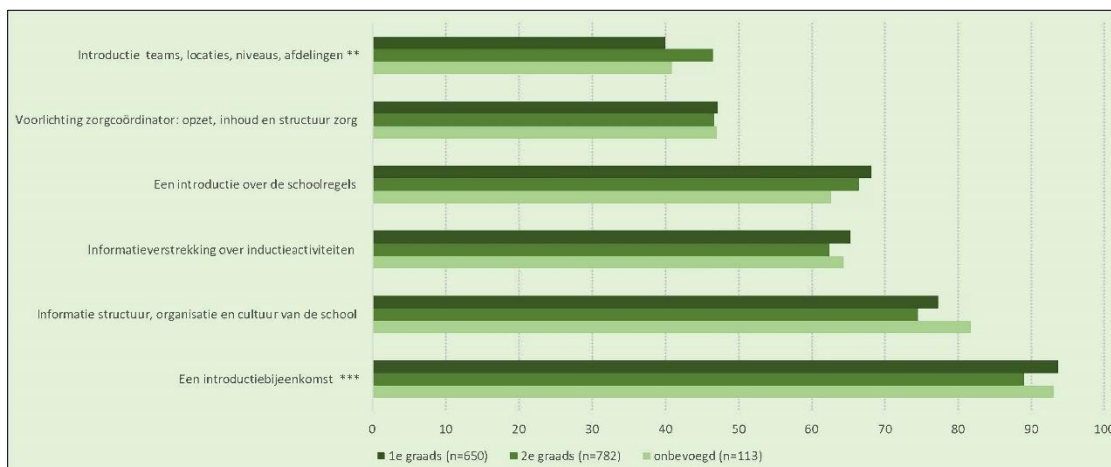
4.1.4 Schoolenculturatie

Iets meer dan 90% van de docenten geeft aan in het eerste jaar een introductiebijeenkomst aangeboden te hebben gekregen (figuur 4.8). Ongeveer 70% heeft informatie aangeboden gekregen over de organisatie van de school en ongeveer 68% heeft informatie aangeboden gekregen over de inductieactiviteiten in jaar 1. In jaar 1 wordt niet veel aandacht geschonken aan kennismaking met teams, locaties, afdelingen en niveaus, of aan leerlingenzorg, zie figuur 4.8.

Figuur 4.8: Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. schoolenculturatie jaar 1, 2 en 3, groep longitudinaal, n=531



Figuur 4.9: Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. schoolenculturatie jaar 1



Eerstegraads vs. tweedegraads: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

Er zijn verschillen waargenomen tussen eerste- en tweedegraads beginnende docenten wat betreft gerapporteerde aangeboden kennismaking met teams, locaties, niveaus en afdelingen. Tweedegraadsopgeleiden melden dat zij deze introductieactiviteiten vaker aangeboden krijgen. Daarentegen melden eerstegraadsbevoegden in jaar 1 meer introductiebijeenkomsten aangeboden te krijgen, zie figuur 4.9.

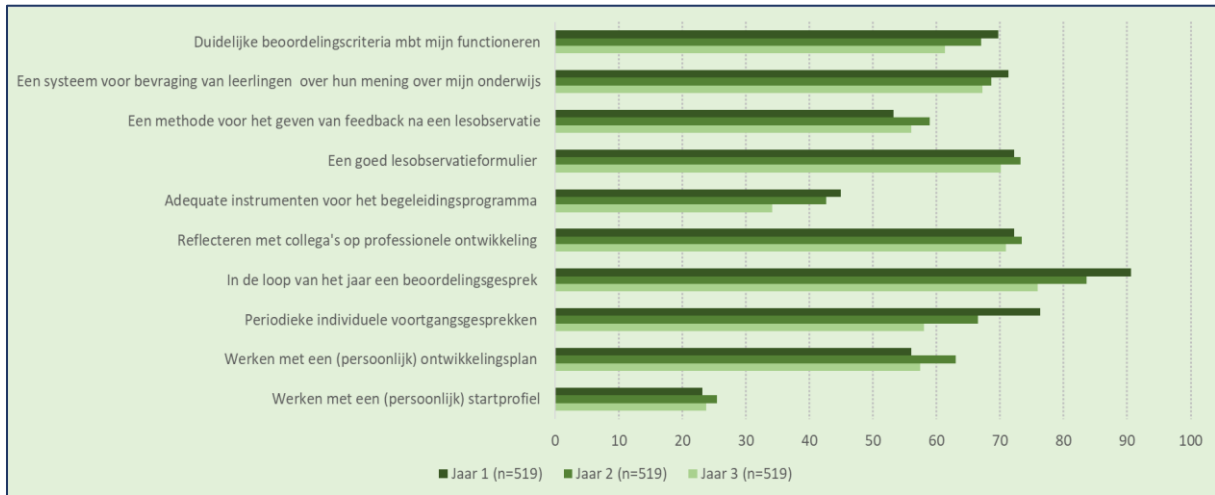
4.1.5 Professionele ontwikkeling

Een klein deel van de beginnende docenten is aangeboden om met een persoonlijk startprofiel te gaan werken (figuur 4.10); desondanks werkt 54% in het eerste jaar met een persoonlijk ontwikkelingsplan, voert ca. 75% periodieke voortgangsgesprekken en krijgt bijna 90% een beoordelingsgesprek. Nog geen 45% van de docenten geeft aan dat de school met adequate instrumenten voor begeleiding werkt, en 70% meldt

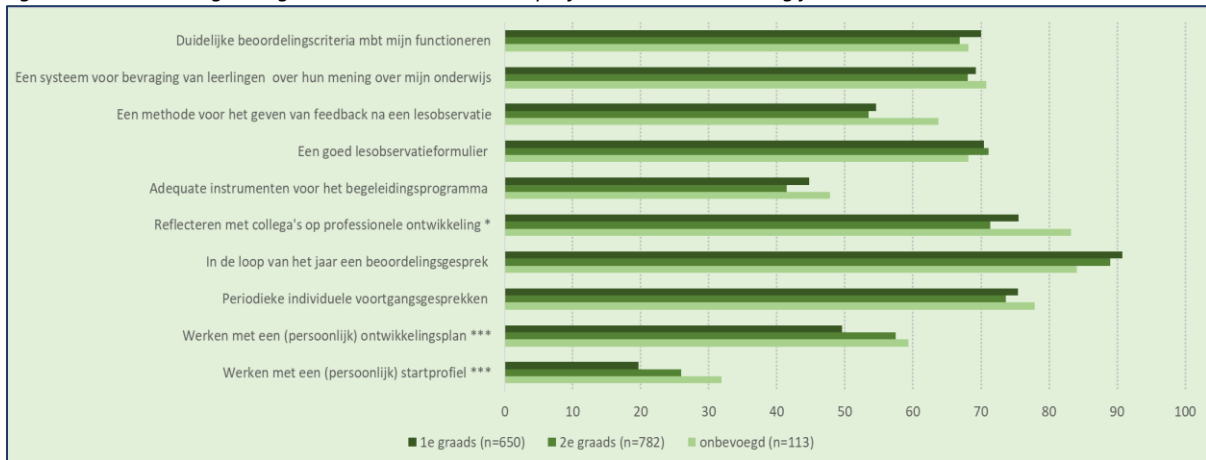
een goed lesobservatieformulier aangeboden te krijgen, heldere beoordelingscriteria te kennen en te beschikken over een systeem om leerlingen over het eigen onderwijs te bevragen, zie figuur 4.10.

Bij sommige activiteiten is er sprake van verschillen in aanbod naar bevoegdheid, zie figuur 4.11. Eerstegraadsbevoegden melden iets vaker samen met collega's te reflecteren op professionele ontwikkeling. Tweedegraadsbevoegden melden vaker met een POP en een startprofiel te werken.

Figuur 4.10: Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. professionele ontwikkeling jaar 1, 2 en 3, groep longitudinaal, n=519



Figuur 4.11: Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. professionele ontwikkeling jaar 1

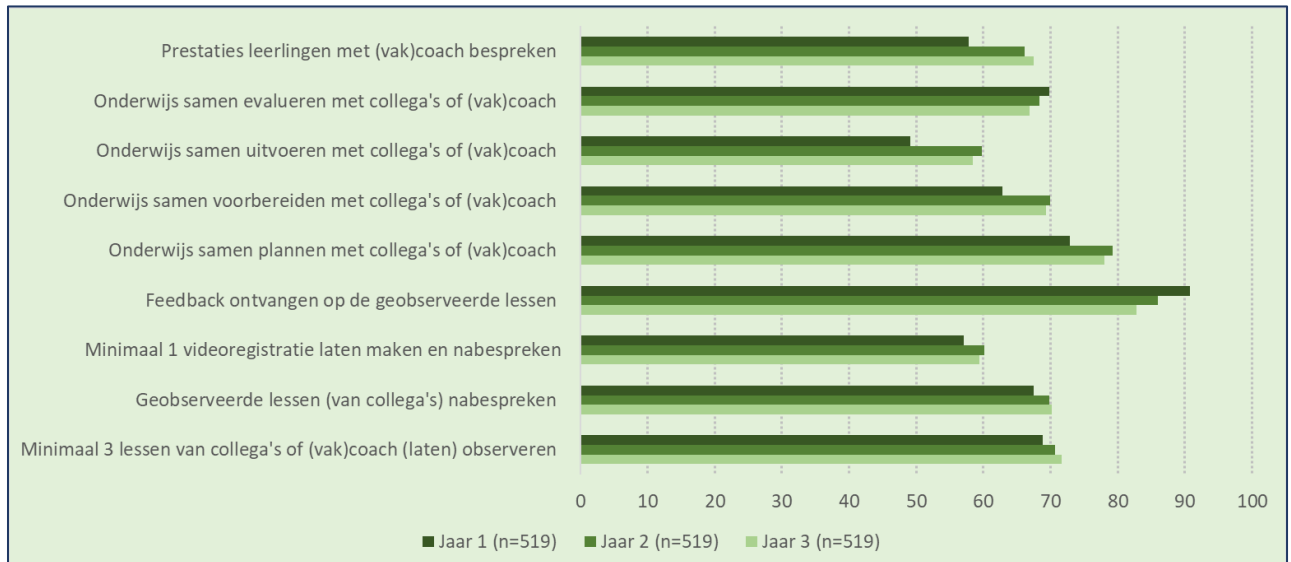


Eerstegraads vs. tweedegraads: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

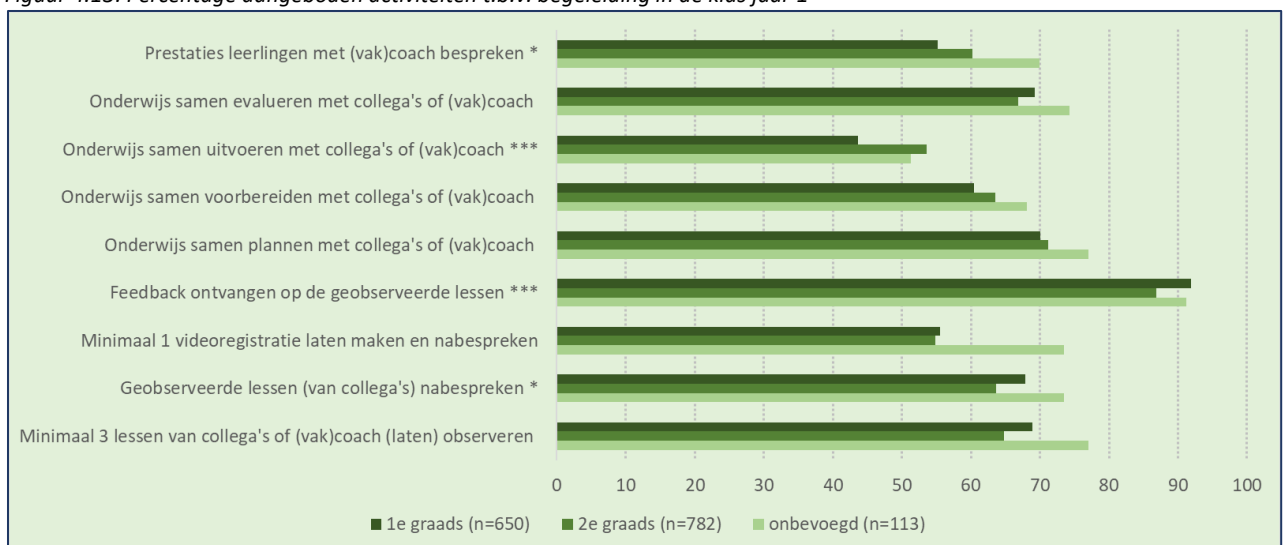
4.1.6 Begeleiding in de klas

De beginnende docenten melden in jaar 1 vaker feedback te krijgen op geobserveerde lessen en minder vaak samen met collega's lessen voor te bereiden of te plannen, vergeleken met jaar 2 en 3, zie figuur 4.12.

Figuur 4.12: Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. begeleiding in de klas jaar 1, 2 en 3, groep longitudinaal, n=519



Figuur 4.13: Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. begeleiding in de klas jaar 1

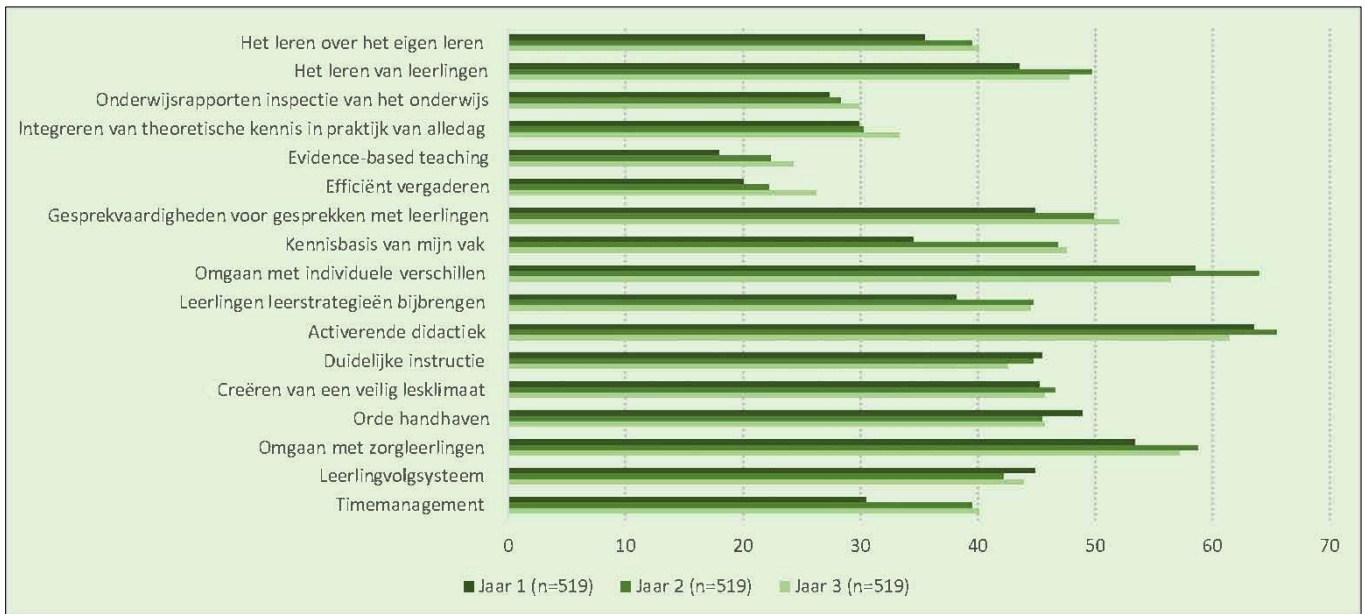


Eerstegraads vs. tweedegraads: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

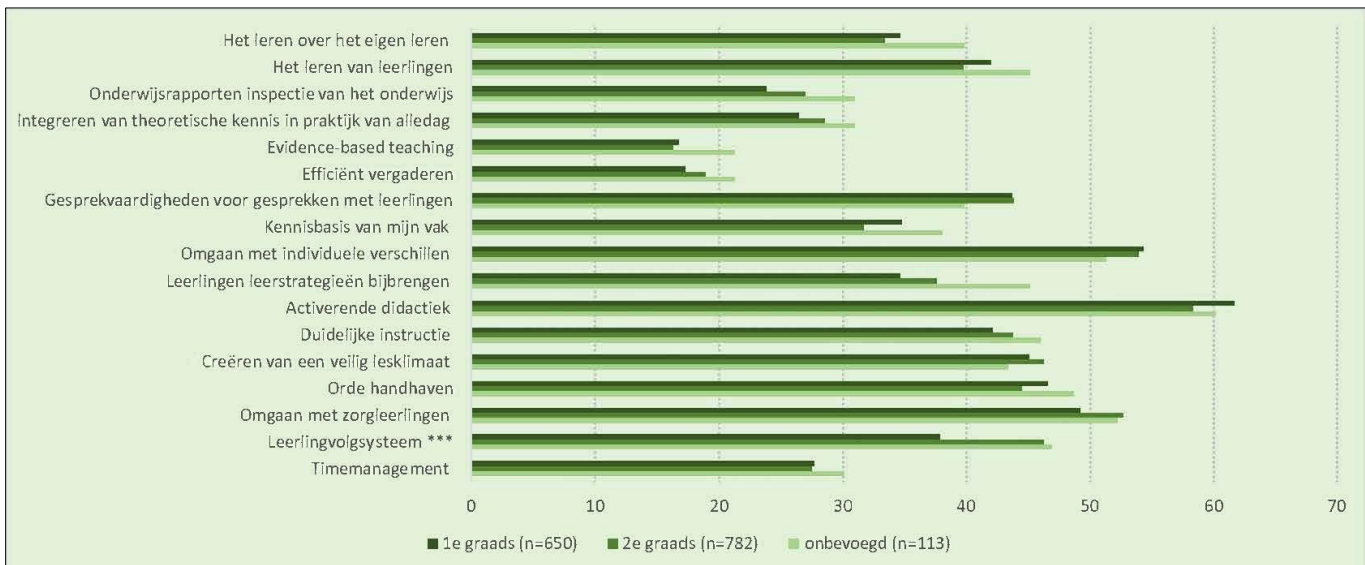
4.1.7 Extra activiteiten

Wat betreft de extra aangeboden activiteiten melden beginnende docenten dat in jaar 2 en 3 doorgaans meer extra activiteiten worden aangeboden. Vergeleken met andere extra activiteiten worden er relatief meer workshops voor de ontwikkeling van activerend en gedifferentieerd onderwijs aangeboden, zie figuur 4.14. Eerste- en tweedegraadsopgeleide docenten blijken evenveel extra activiteiten aangeboden te krijgen, met één uitzondering: tweedegraadsopgeleide docenten krijgen meer activiteiten aangeboden wat betreft het leren werken met het leerlingvolgsysteem, zie figuur 4.15.

Figuur 4.14: Percentage aangeboden extra activiteiten jaar 1, 2 en 3, groep longitudinaal, n=519



Figuur 4.15: Percentage aangeboden extra activiteiten jaar 1

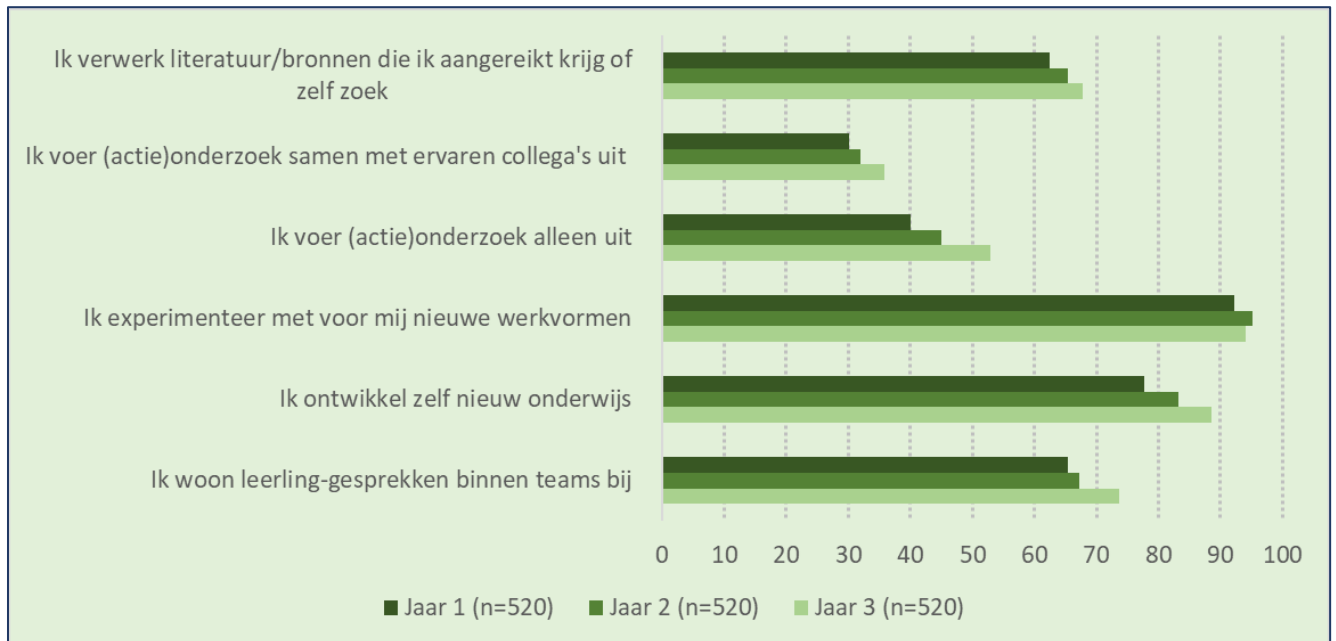


Eerstegraads vs. tweedegraads: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

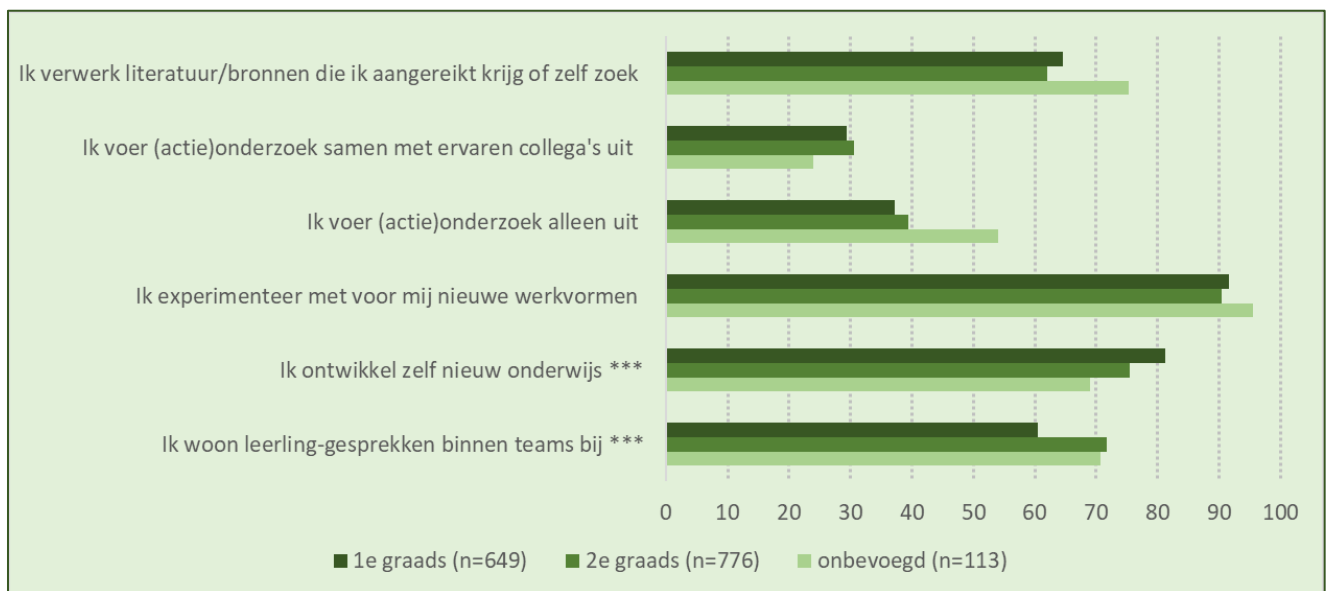
4.1.8 Zelfontplooiing

In het tweede en derde jaar krijgen beginnende docenten doorgaans meer zelfontplooiingsactiviteiten aangeboden dan in jaar 1, zie figuur 4.16. Eerstegraadsopgeleide docenten melden vaker zelf onderwijs te ontwikkelen. Tweedegraadsopgeleide docenten melden meer leerlinggesprekken binnen teams bij wonen, zie figuur 4.17.

Figuur 4.16: Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. zelfontplooiing jaar 1, 2 en 3, groep longitudinaal, n=519



Figuur 4.17: Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. zelfontplooiing jaar 1

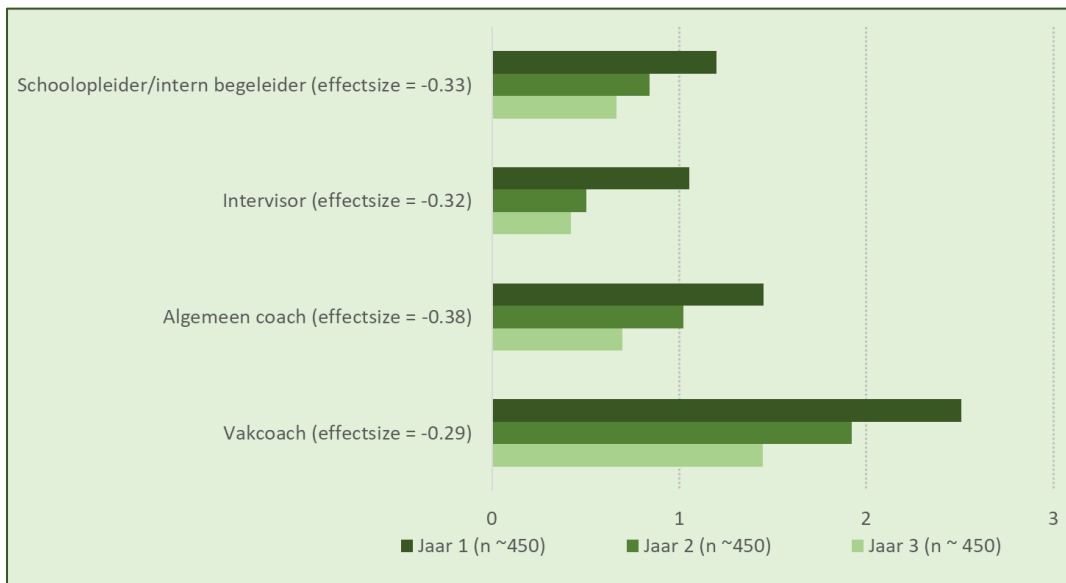


Eerstegraads vs. tweedegraads: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

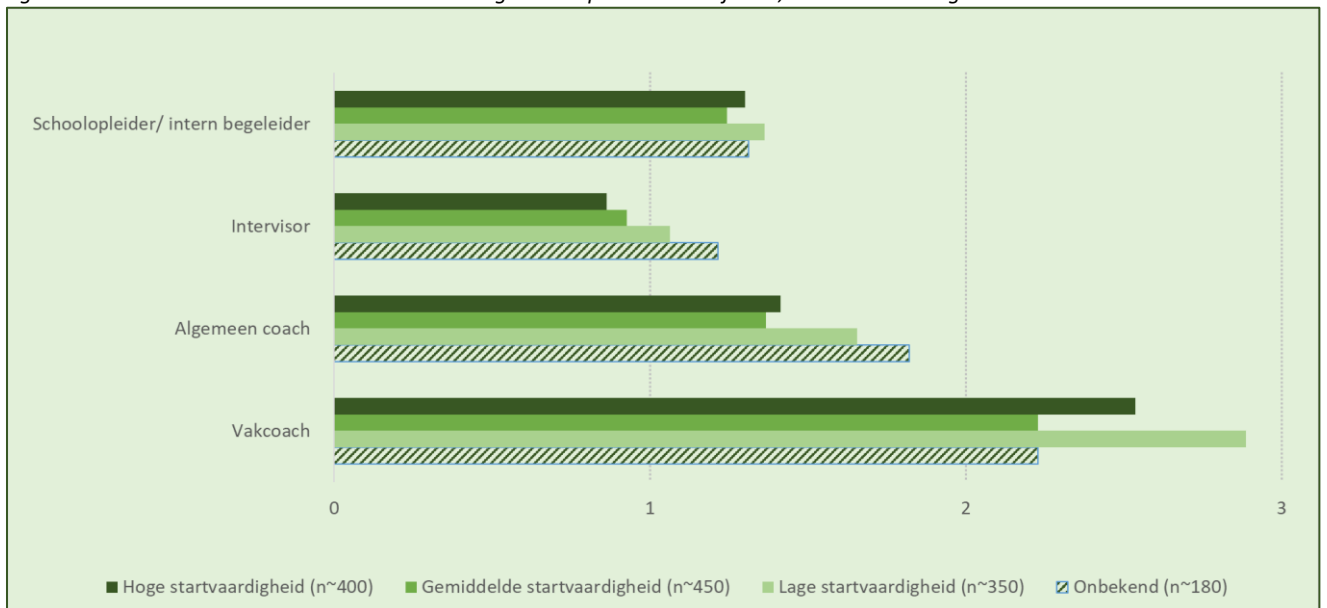
4.1.9 Contact met begeleiders op de school

Beginnende docenten hebben de meeste contacturen met de vakcoach, gemiddeld ongeveer 2,5 uur per maand. Het aantal contacturen met de algemeen coach is gemiddeld 1,5 per maand, en met de intern begeleider en intervisor ongeveer 1,2 uur per maand. Voor al deze soorten begeleiders geldt dat de intensiteit van het contact gedurende het inductietraject afneemt, waarbij het meeste contact plaats vindt vinden met de vakcoach, zie figuur 4.18. Hoewel figuur 4.19 de suggestie wekt dat er sprake is van een verschil in aantal contacturen naargelang het niveau van startvaardigheid, blijkt dat toch niet zo te zijn. De verschillen blijken niet significant te zijn.

Figuur 4.18: Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand, per meetmoment, effectgroottes Jaar1/Jaar3



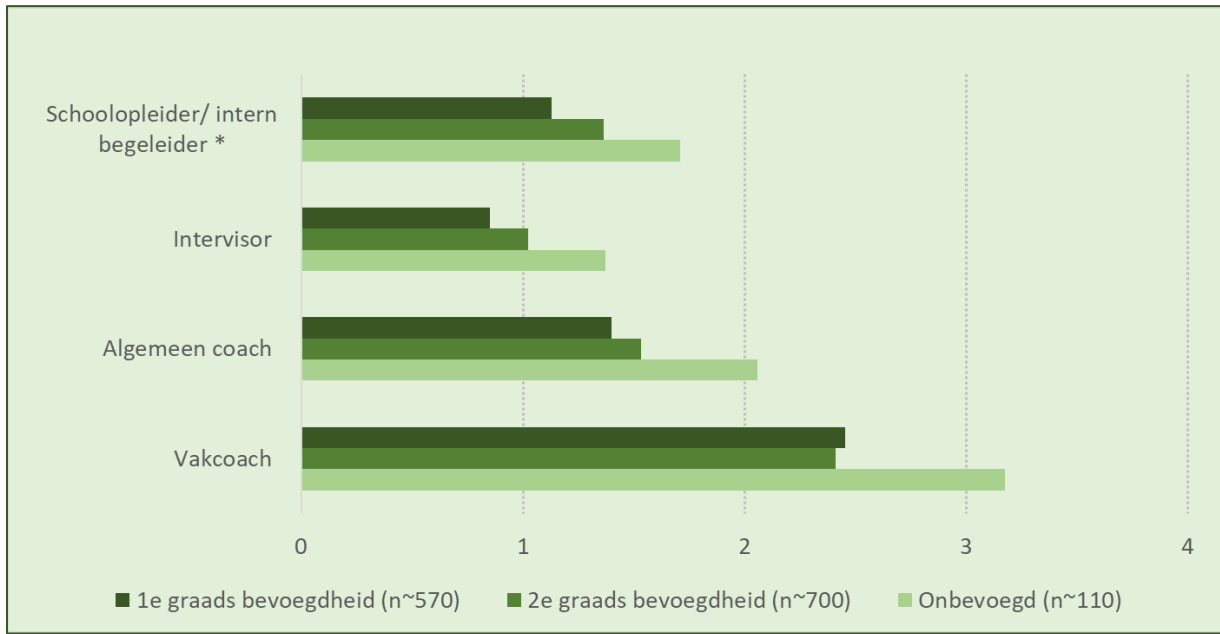
Figuur 4.19: Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand in jaar 1, naar startvaardigheid



Hoge vs. lage startvaardigheid: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

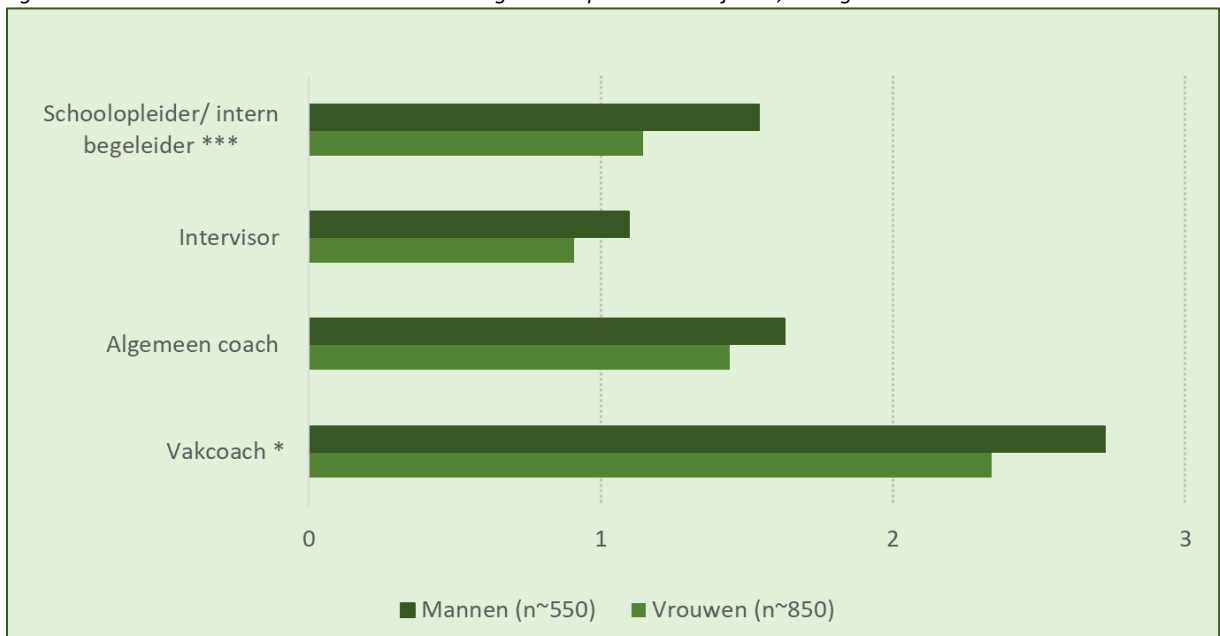
Het type bevoegdheid blijkt geen rol te spelen bij het aantal aangeboden contacturen met de intervisor, de algemeen coach en de vakcoach. Wel blijkt dat tweedegraadsbevoegden meer contacttijd met schoolopleiders/interne begeleiders krijgen aangeboden, zie figuur 4.20. Mannelijke beginnende docenten melden, in vergelijking met vrouwelijke beginnende docenten, meer contacturen aangeboden te krijgen met de schoolopleider/intern begeleider en de vakcoach, zie figuur 4.21.

Figuur 4.20: Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand in jaar 1, naar graad



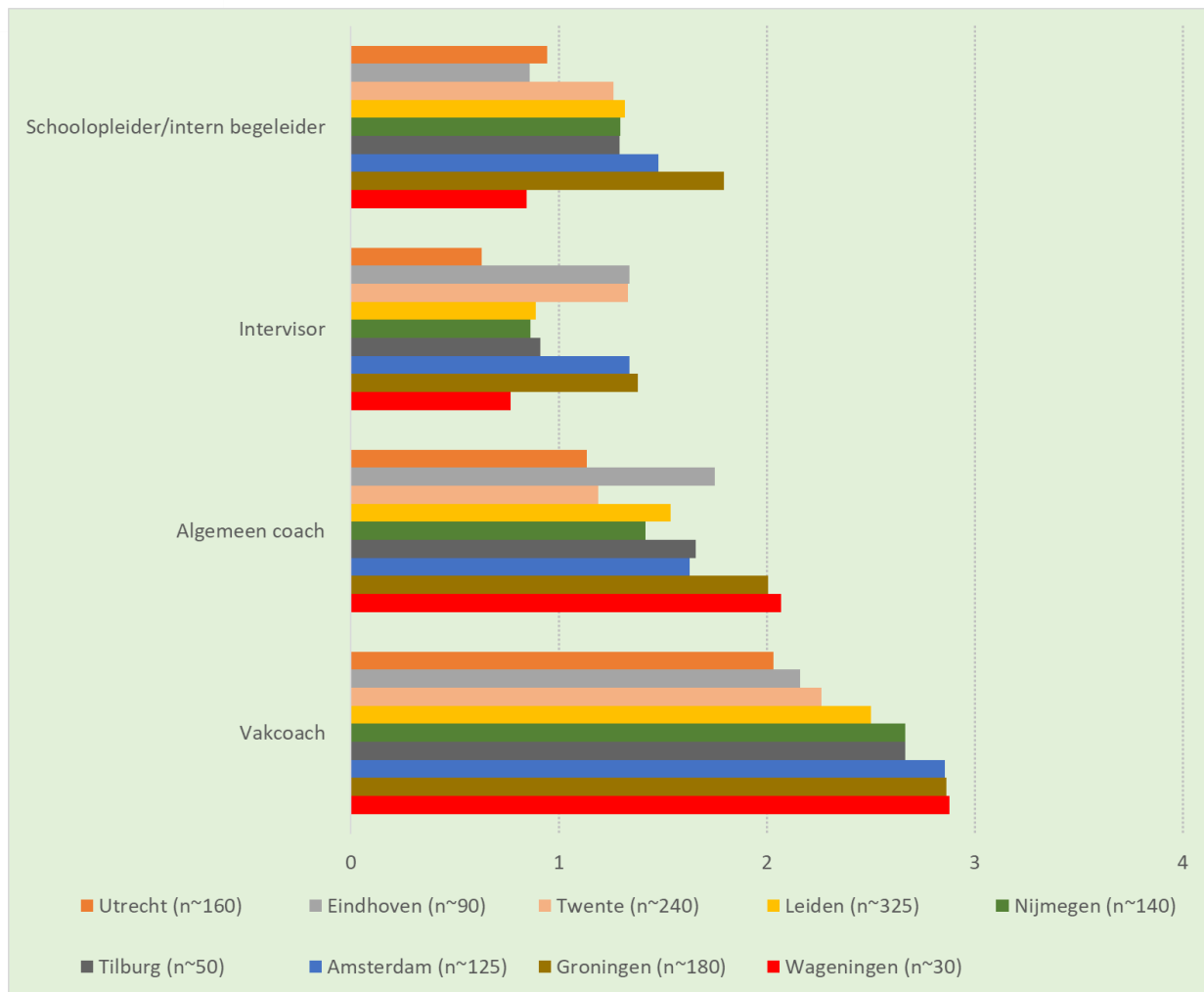
Eerstegraads vs. tweedegraads: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

Figuur 4.21: Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand in jaar 1, naar geslacht



Mannen vs. vrouwen: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

Figuur 4.22: Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand in jaar 1, per BSL-regio



Om zicht te krijgen op de relatie tussen de ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch handelen en de begeleiding, worden drie groepen startende docenten onderscheiden: 1) de groep bij wie het pedagogisch-didactisch handelen achteruitgaat; 2) de groep bij wie het pedagogisch-didactisch handelen stabiel blijft; 3) de groep bij wie het pedagogisch-didactisch handelen verbetert, zie tabel 4.1. Dit onderscheid is gemaakt vanuit het perspectief van de observatoren, op basis van de Rasch-scores van de nul- en eindmeting.

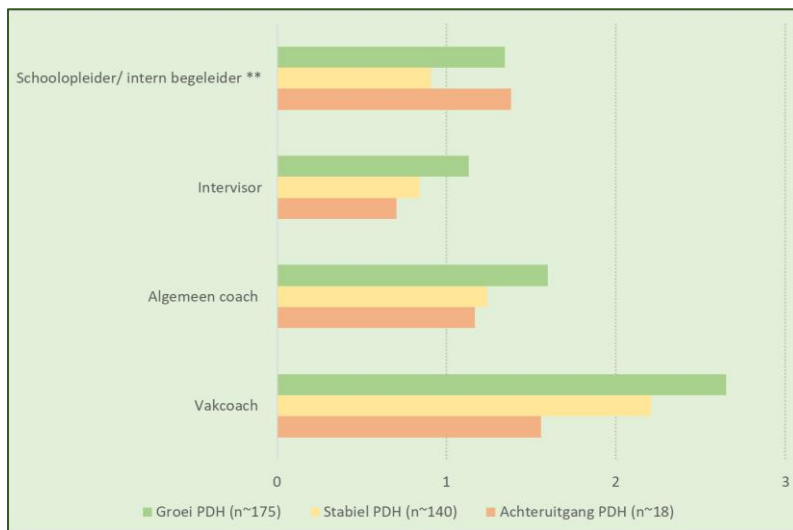
Tabel 4.1: Overzicht van drie groepen starters bij wie het pedagogisch-didactisch handelen achteruitgaat, stabiel blijft of verbetert

		Eindmeting		
		Lage vaardigheid	Gemiddelde vaardigheid	Hoge vaardigheid
Nulmeting	Lage vaardigheid	Stabiel (n=33)	Groei (n=86)	Groei (n=179)
	Gemiddelde vaardigheid	Achteruitgang (n=25)	Stabiel (n=87)	Groei (n=300)
	Hoge vaardigheid	Achteruitgang (n=12)	Achteruitgang (n=45)	Stabiel (n=322)

Als we kijken naar de hoeveelheid contacturen met de verschillende begeleiders binnen deze groepen (figuren 4.23 – 4.25), valt op dat de groep docenten bij wie de vaardigheden in de loop van de tijd het sterkst groeien¹⁰ in het eerste jaar meer contact met de schoolopleider/intern begeleider melden dan de groep bij wie de vaardigheden stabiel zijn gebleven. Ook in het tweede jaar heeft de groep bij wie het pedagogisch-didactisch handelen verbetert meer contact gehad met de verschillende begeleiders.

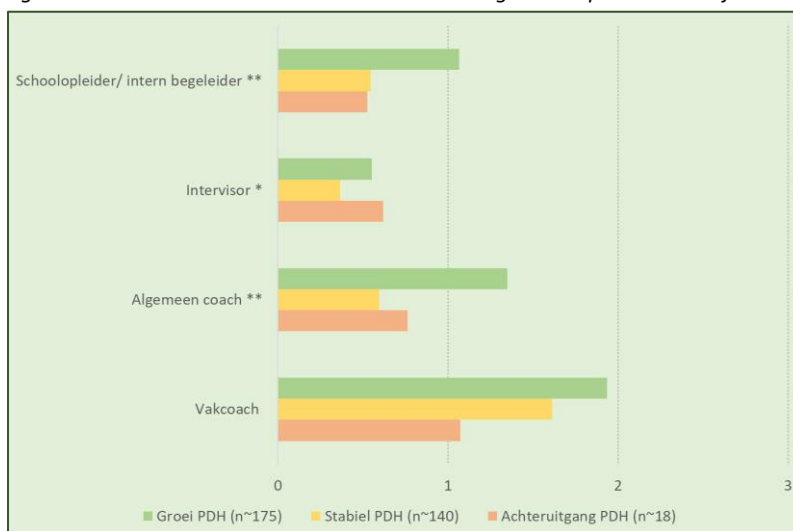
De groep bij wie het pedagogisch-didactisch handelen afneemt, meldt een substantieel aantal contacturen met de schoolopleider/intern begeleider in het eerste jaar, maar pas in jaar 3 met de vakcoach. Omdat deze groep vrij klein is, is het lastig om hier conclusies aan te verbinden, maar het is wel een interessant patroon waarnaar in vervolgonderzoek gekeken zou kunnen worden.

Figuur 4.23: Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand in jaar 1



Groeï PDH vs. Stabiel PDH: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

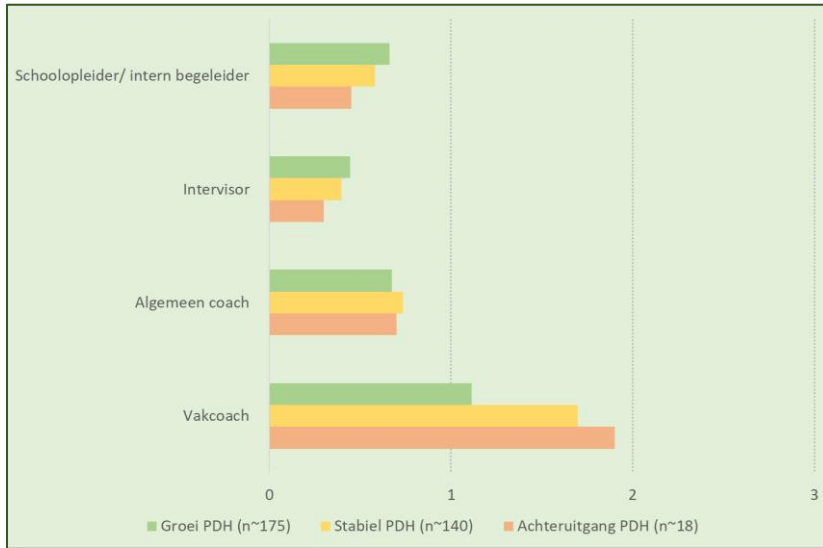
Figuur 4.24: Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand in jaar 2



Groeï PDH vs. Stabiel PDH: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

¹⁰ Zie hoofdstuk 8 voor de totstandkoming van deze groepen.

Figuur 4.25: Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand in jaar 3



Groei PDH vs. Stabiel PDH: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$



HOOFDSTUK 5

Pedagogisch-didactisch handelen

5. Ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch handelen

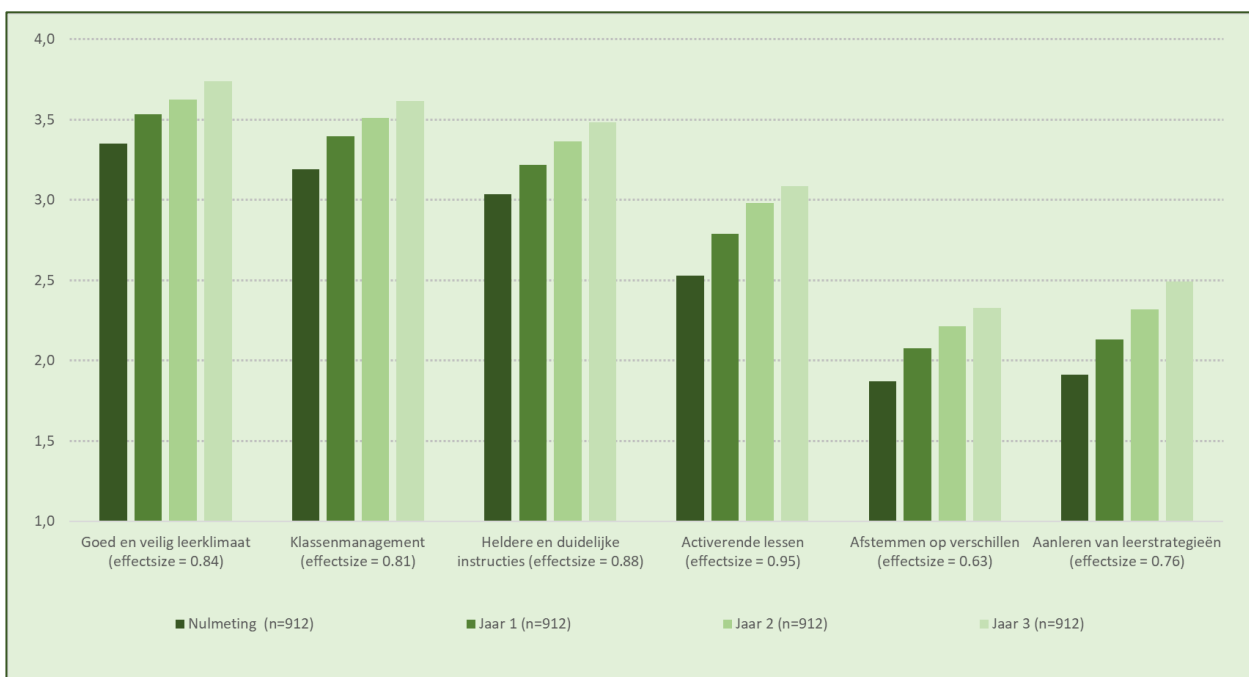
Onderzoeksvraag 2: Hebben beginnende docenten die deelnemen aan inductiearrangementen na drie jaar een hoger pedagogisch-didactisch vaardigheidsniveau?

Om deze vraag te beantwoorden, volgt een nadere beschrijving van de gegevens van de observaties en leerlingvragenlijsten die bij beginnende docenten verzameld zijn. Ook wordt de rol van het type bevoegdheid, het geslacht, de urbanisatiegraad en de regio nader uitgewerkt.

5.1 Pedagogisch-didactisch handelen – perspectief observatoren

De beginnende docenten zijn eens per jaar geobserveerd door getrainde observatoren. Deze personen waren ook vaak de vakcoach van de beginnende docent. In figuur 5.1 is te zien dat de kwaliteit van de pedagogisch-didactische vaardigheden voor elk gedragsdomein in de loop der tijd toeneemt. De effectgroottes zijn voor alle domeinen groot.

Figuur 5.1: Domeinscores per meetmoment, perspectief observatoren, effectgroottes nulmeting/jaar 3



Voor de groep beginners die een nul- en eindmeting heeft aangeleverd, heeft 27% bij aanvang een lager vaardigheidsniveau dan zou worden verwacht van een gediplomeerd docent en heeft 28% een niveau dat de verwachting overtreft (tabel 5.1). Aan het eind van het project is 94% van de docenten voldoende vaardig. Van hen valt 73% in de groep met hoge vaardigheden. Dit is een opvallend hoog percentage. Na drie jaar is het pedagogisch-didactisch handelen voor 6% van de beginners echter onder het niveau dat mag worden verwacht van een gediplomeerd docent.

Tabel 5.1: Pedagogisch-didactisch handelen van recentelijk bevoegde leraren in het VO – cumulatieve percentages longitudinale groepen nul- en eindmeting

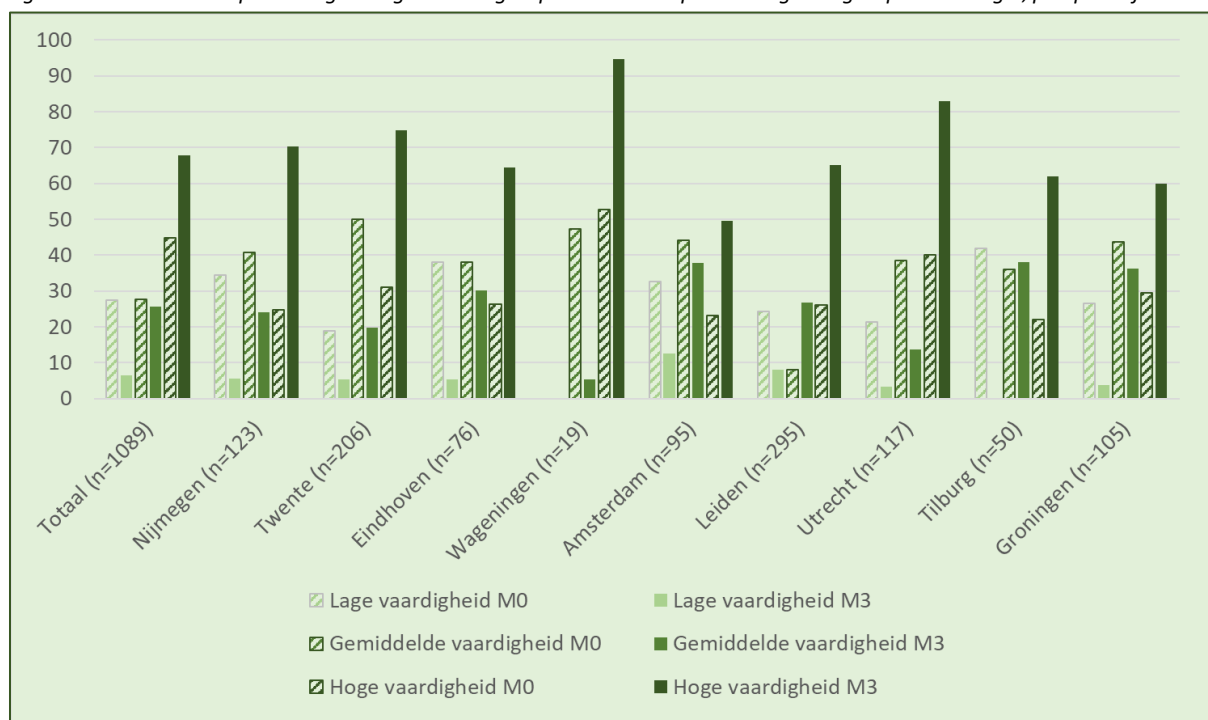
Domein	De leraar/lerares...	Warms' Θ	% M0 n=1089	% M3 n=1089
Klimaat	... toont in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen.	-6.73	0.1	
Instructie	... geeft duidelijke uitleg van de leerstof.	-4.43	0.3	
Klimaat	... zorgt voor een ontspannen sfeer.	-3.31	0.7	
Klimaat	... ondersteunt het zelfvertrouwen van leerlingen.	-2.73	1.4	
Instructie	... geeft feedback aan de leerlingen.	-2.33	2.0	
Lesorganisatie	... zorgt voor een ordelijk verloop van de les.	-2.01	3.1	0.1
Klimaat	... zorgt voor wederzijds respect.	-1.73	4.3	0.3
Lesorganisatie	... zorgt voor doelmatig klasmanagement.	-1.49	5.3	0.5
Instructie	... geeft goed gestructureerd les.	-1.27	7.3	0.6
Instructie	... bevordert dat leerlingen hun best doen.	-1.07	9.4	1.1
Lesorganisatie	... gebruikt leertijd efficiënt.	-.87	11.8	1.7
Lesorganisatie	... gaat tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren.	-.69	15.2	2.6
Activeren	... stelt vragen die leerlingen tot denken aanzetten.	-.51	17.7	3.1
Instructie	... betreft alle leerlingen bij de les.	-.34	22.1	4.7
Activeren	... verduidelijkt bij de aanvang van de les de lesdoelen.	-.17	27.4	6.4
Activeren	... hanteert werkvormen die leerlingen activeren.	.00	33.3	8.3
Instructie	... geeft duidelijke uitleg van het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten.	.17	40.9	10.7
Activeren	... stimuleert leerlingen om over oplossingen na te denken.	.34	46.9	12.9
Instructie	... gaat tijdens instructie na of leerlingen de leerstof hebben begrepen.	.51	53.6	16.6
Activeren	... stimuleert het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen.	.68	59.3	21.5
Activeren	... zorgt voor interactieve instructie.	.86	65.2	26.4
Leerstrategieën	... moedigt kritisch denken van leerlingen aan.	1.04	72.3	32.1
Leerstrategieën	... bevordert het toepassen van het geleerde.	1.24	76.9	40.0
Activeren	... laat leerlingen hardop denken.	1.44	81.5	46.8
Leerstrategieën	... leert leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen.	1.65	86.2	53.5
Differentiatie	... gaat na of de lesdoelen werden bereikt.	1.88	89.3	60.4
Leerstrategieën	... stimuleert het gebruik van controleactiviteiten.	2.13	92.1	66.5
Leerstrategieën	... leert leerlingen oplossingen te checken.	2.42	94.4	73.8
Differentiatie	... stemt de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen.	2.75	96.6	80.3
Leerstrategieën	... vraagt leerlingen na te denken over strategieën bij de aanpak.	3.17	98.0	86.0
Differentiatie	... biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd.	3.76	98.9	91.6
Differentiatie	... stemt verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen.	4.93	100.0	100.0
Kwaliteit vaardigheden	Aandeel docenten met lage vaardigheden		27.4	6.4
	Aandeel docenten met gemiddelde vaardigheden		44.9	25.7
	Aandeel docenten met hoge vaardigheden		27.7	67.9

Tabel 5.2: Pedagogisch-didactisch handelen van recentelijk bevoegde leraren in het VO (naar BSL-regio) - cumulatieve percentages longitudinale groepen nulmeting (M0) en eindmeting (M3)

	N	Lage startvaardigheid		Gemiddelde startvaardigheid		Hoge startvaardigheid	
		M0	M3	M0	M3	M0	M3
Nijmegen	123	34.4	5.6	40.8	24.0	24.8	70.4
Twente	206	18.9	5.3	50.0	19.9	31.1	74.8
Eindhoven	76	38.2	5.3	38.2	30.3	26.3	64.5
Wageningen	19	0.0	0.0	47.4	5.3	52.6	94.7
Amsterdam	95	32.6	12.6	44.2	37.9	23.2	49.5
Leiden	295	24.4	8.1	8.1	26.8	26.1	65.1
Utrecht	117	21.4	3.4	38.5	13.7	40.2	82.9
Tilburg	50	42.0	0.0	36.0	38.0	22.0	62.0
Groningen	105	26.7	3.8	43.8	36.2	29.5	60.0
Totaal	1089	27.4	6.4	27.7	25.7	44.9	67.9

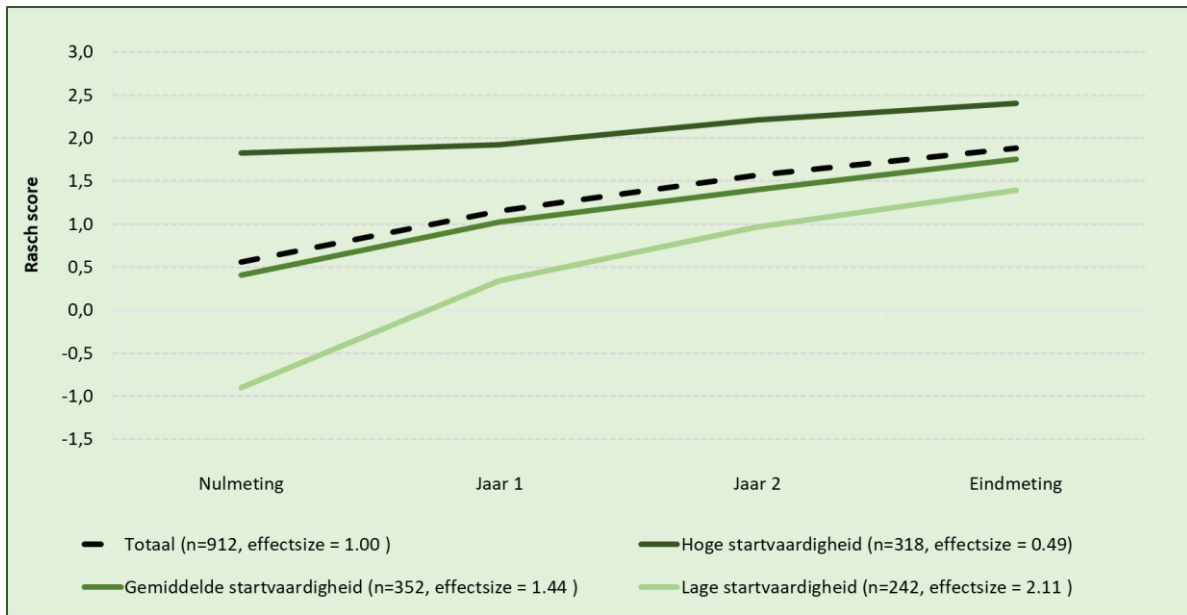
De regio's Twente, Nijmegen en Utrecht slagen er het beste in de vaardigheden van de beginnende docenten op een hoger niveau te krijgen. De regio Wageningen heeft een heel kleine steekproef en lijkt alle regio's hierin te overtreffen (figuur 5.2).

Figuur 5.2: Cumulatieve percentages longitudinale groepen M0 en M3 per vaardigheidsgroep en BSL-regio, perspectief observatoren

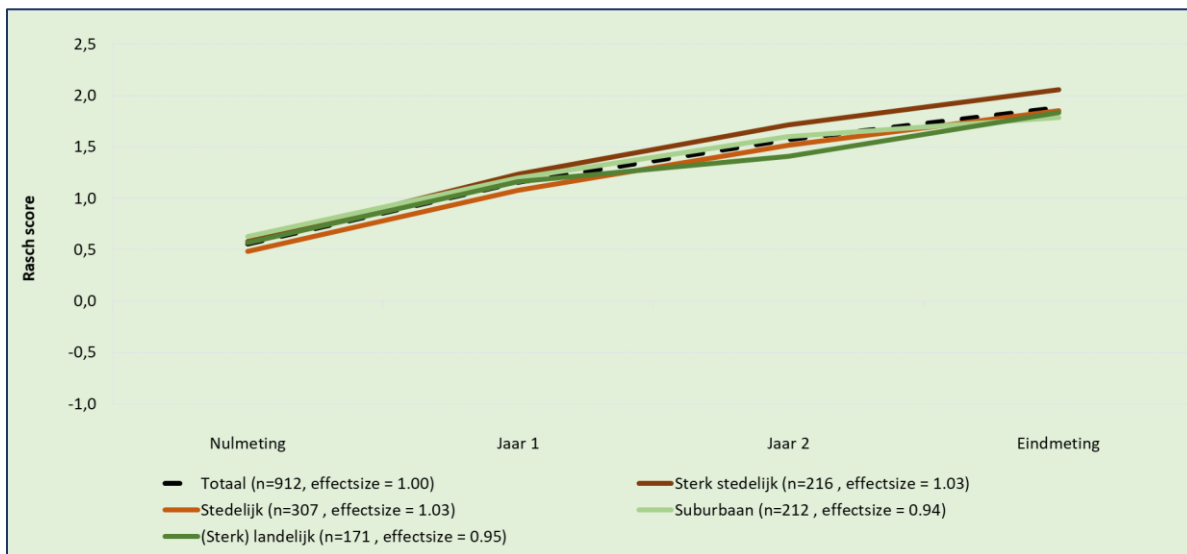


Figuur 5.3 geeft de groei van de drie vaardigheidsgroepen weer, waarbij opvalt dat de groep docenten met een lage startvaardigheid het hardst groeit (figuur 5.3, effectgrootte 2.11). Ook is de ontwikkeling van vaardigheden van docenten die werkzaam zijn op scholen in de stedelijke gebieden enigszins sterker dan die van docenten die werkzaam zijn in landelijke gebieden, zie figuur 5.4. Wat betreft geslacht en type bevoegdheid worden er geen verschillen in vorderingen in de loop van de tijd waargenomen.

Figuur 5.3: Ontwikkeling vaardigheden; Rasch-scores per meetmoment, naar startvaardigheid, n=912¹¹

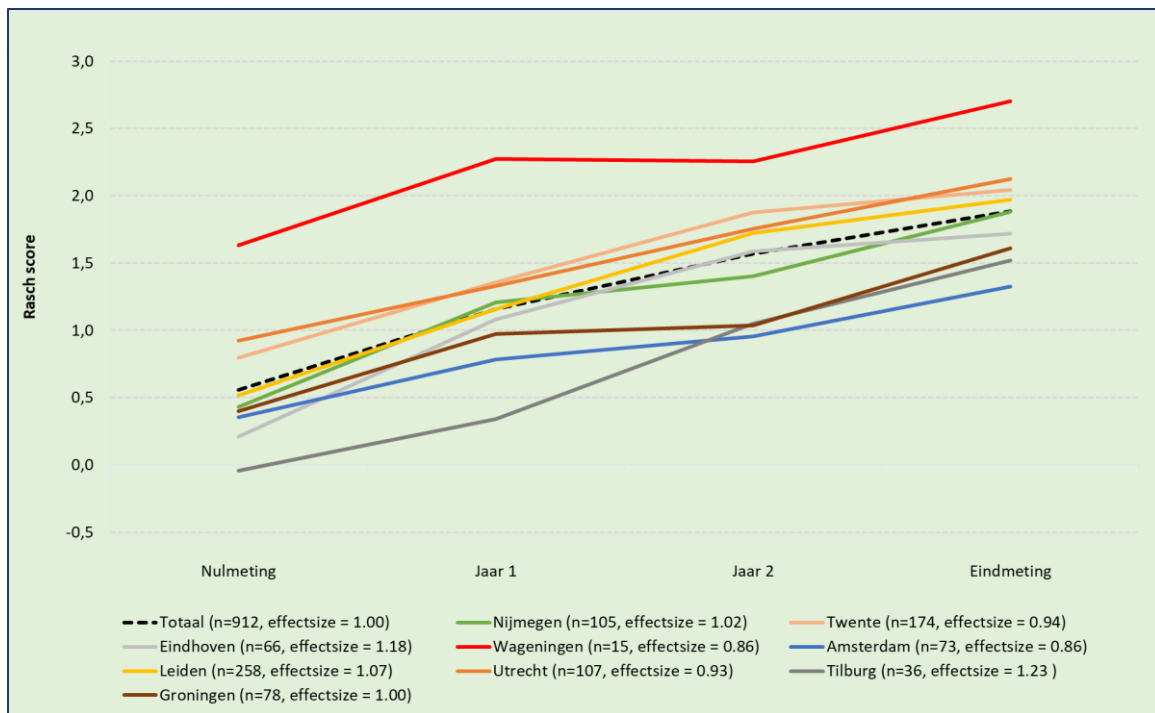


Figuur 5.4: Ontwikkeling vaardigheden; Rasch-scores per meetmoment, naar stedelijkheid, n=912



¹¹ Dit is 912 en niet 1.089, in verband met de restrictie dat er van elk meetmoment een meting aanwezig moet zijn (M0, M1, M2 en M3).

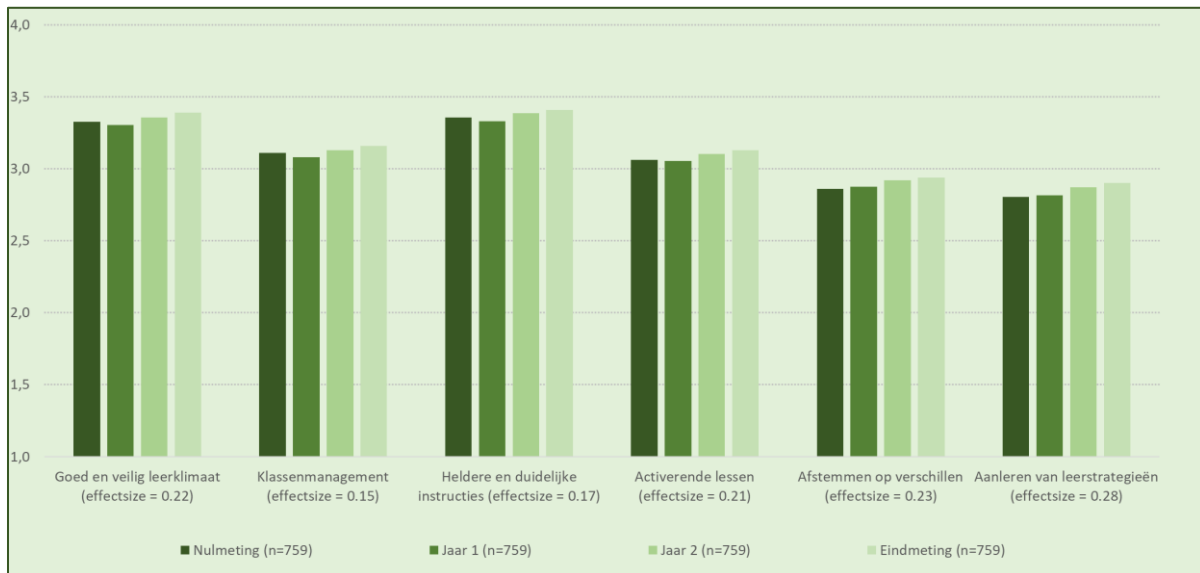
Figuur 5.5: Ontwikkeling vaardigheden; Rasch-scores per meetmoment, per BSL-regio, n=912



5.2 Pedagogisch-didactisch handelen – perspectief leerlingen

Leerlingen geven de beginnende docenten al bij aanvang goede scores zie figuur 5.6. Ook is de groei vanuit het perspectief van leerlingen minder spectaculair dan de groei in de ogen van de observatoren.

Figuur 5.6: Gemiddelde domeinscores per meetmoment, perspectief leerlingen, effectgrootte nulmeting/eindmeting



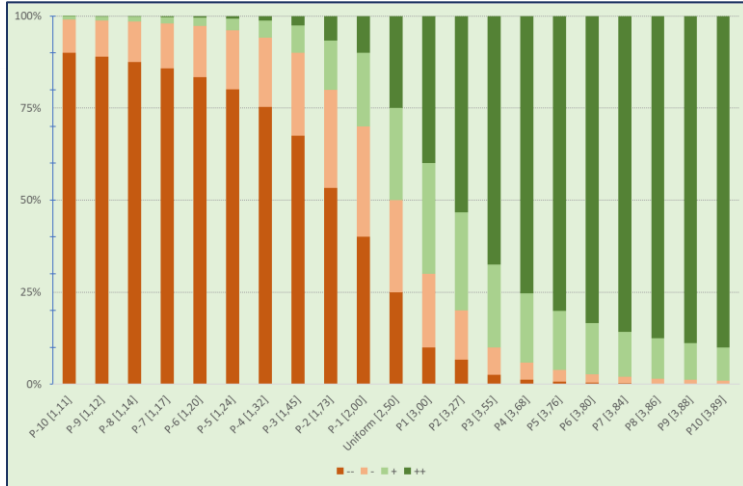
5.3 Benchmarking van beide perspectieven

Om de vorderingen vanuit het perspectief van de observatoren en vanuit dat van de leerlingen inzichtelijker te maken, is gebruikgemaakt van een nieuwe benchmarkprocedure ontwikkeld door Moorers en Helms-Lorenz (Moorers & Helms-Lorenz, in voorbereiding). In deze procedure worden de responspatronen (verdeling van de gekozen antwoordmogelijkheden) van de observatoren en de leerlingen gecategoriseerd van -P10 tot +P10 (21 categorieën). De -P10-categorie vertegenwoordigt een verdeling waarbij voor een bepaalde docent op alle items de laagste score (1) gegeven is. De categorie van +P10 vertegenwoordigt een verdeling waarbij voor een bepaalde docent op alle items de hoogste score (4) gegeven is. De categorie P0 vertegenwoordigt een verdeling waarbij voor een bepaalde docent per antwoordmogelijkheid een even hoge score (1, 2, 3, 4) gegeven is. De theoretische verdelingen van alle categorieën worden weergegeven in figuur 5.7.

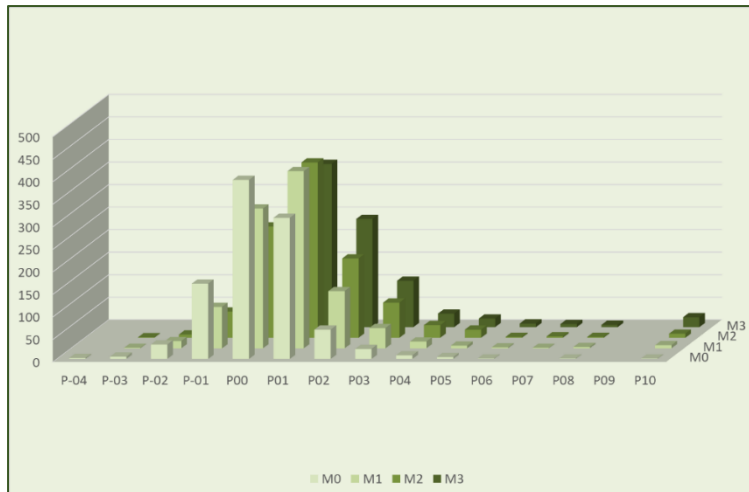
Figuur 5.8 geeft het aantal door de observatoren verkregen benchmarkscores van de beginnende docenten per meting weer. Hieruit is op te maken dat de observatoren in de loop der tijd meer beginnende docenten in hogere P-categorieën waarden.

Figuur 5.9 geeft het aantal benchmarkscores van de beginnende docenten gebaseerd op de leerlingsscore-verdelingen per meting weer (geaggregeerd op docentniveau). Hieruit is op te maken dat de leerlingen, in vergelijking met de observatoren, beginnende docenten iets hoger inschatten (figuur 5.8), maar dat er nog veel ruimte voor verbetering is. Dit voegt extra informatie toe aan figuur 5.6, waarin de indruk wordt gewekt dat er vanuit de optiek van de leerlingen weinig ruimte voor verbetering is. Ook zien we dat leerlingen in de loop van de tijd iets meer beginnende docenten in hogere P-categorieën waarden in vergelijking met de nulmeting.

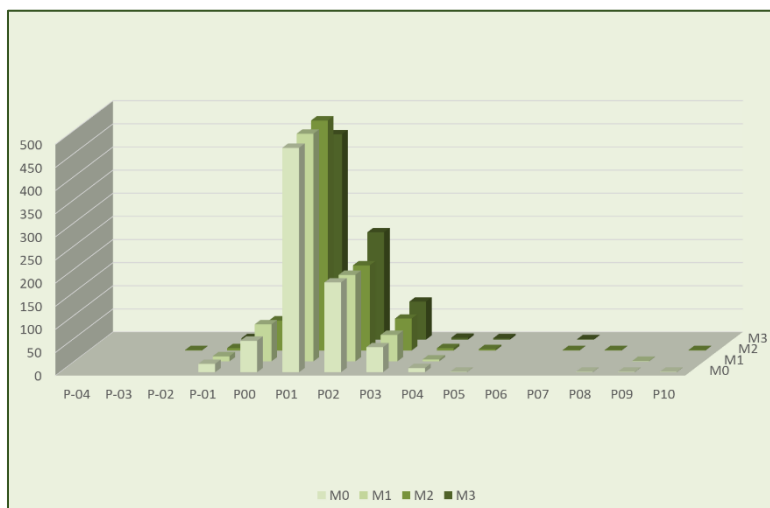
Figuur 5.7: Benchmarkscores van 21 verschillende responspatronen



Figuur 5.8: Aantal benchmarkscores van de observatoren per meetmoment, n=1018

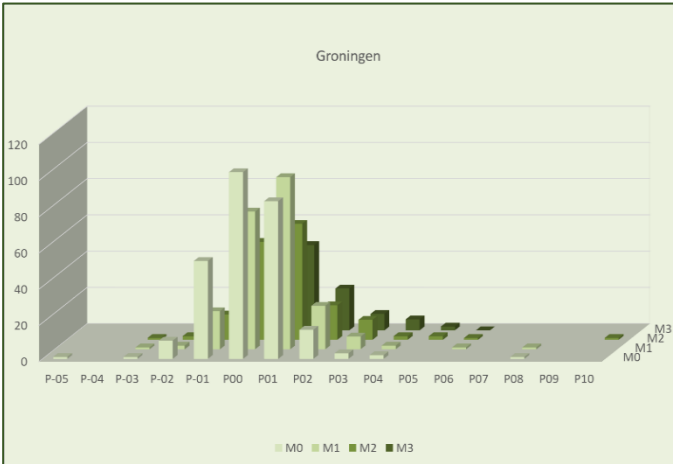
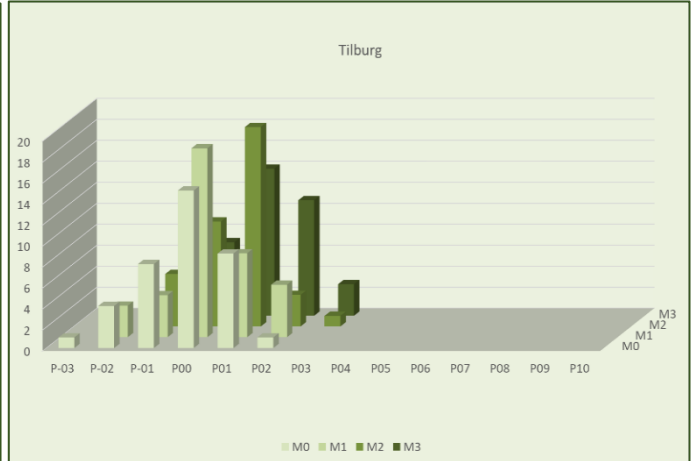
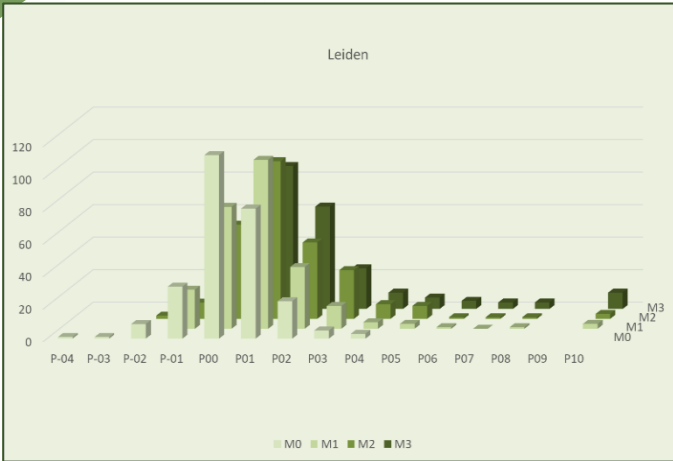
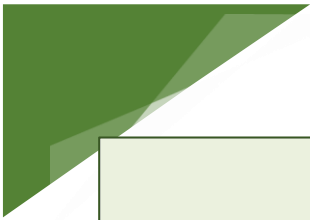


Figuur 5.9: Aantal benchmarkscores van de leerlingen per meetmoment, n=832

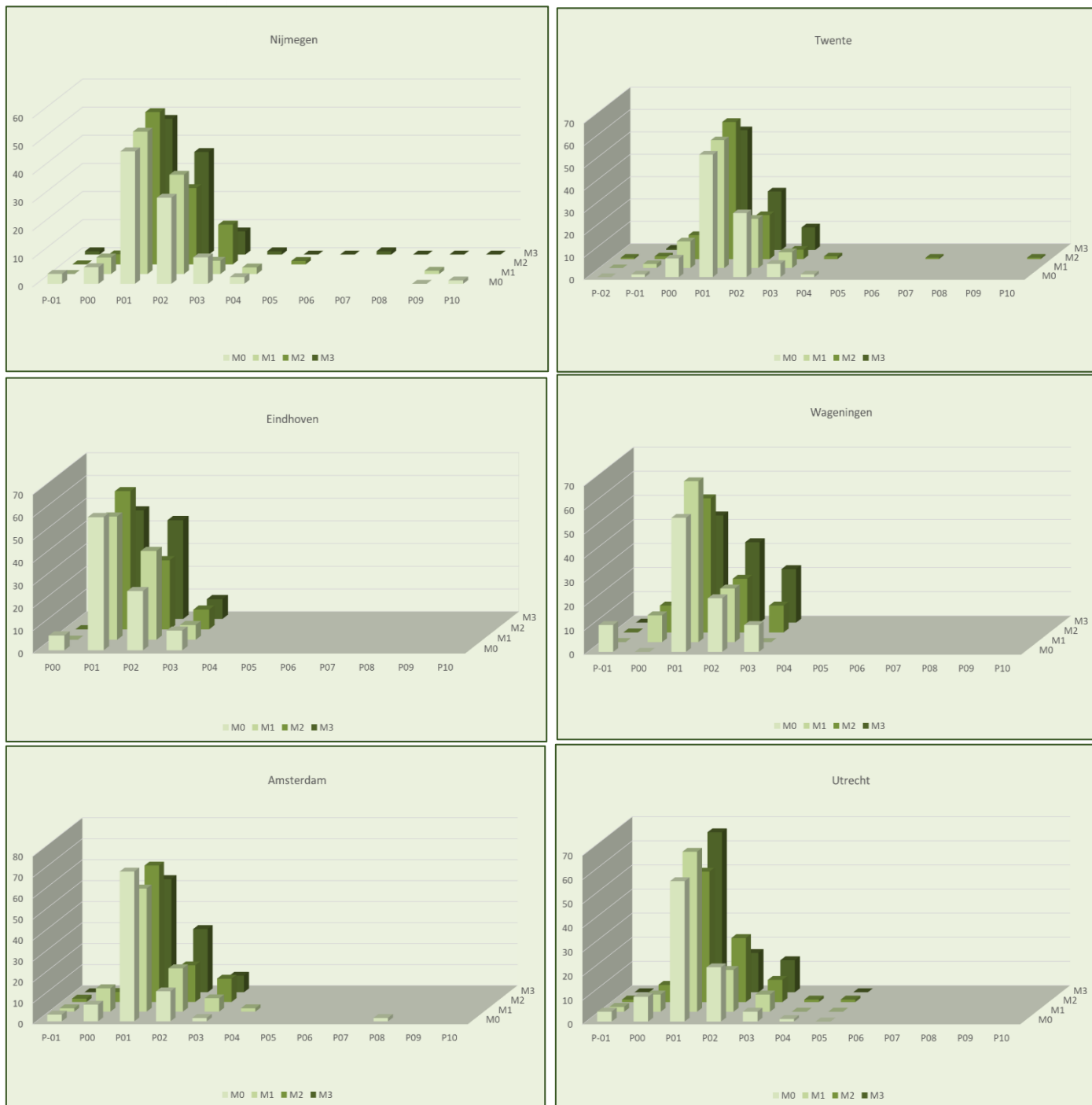


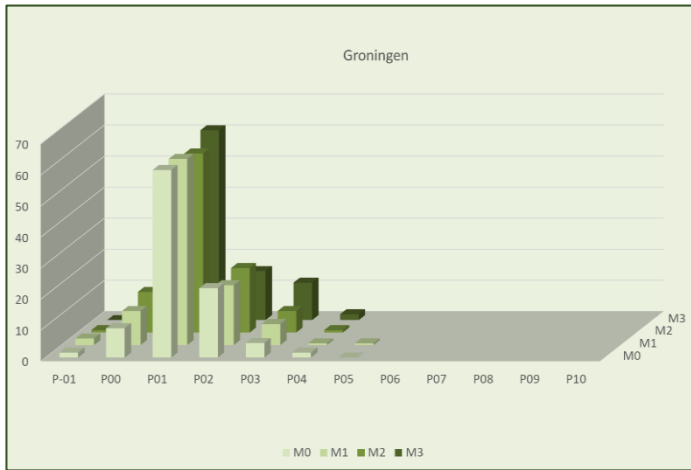
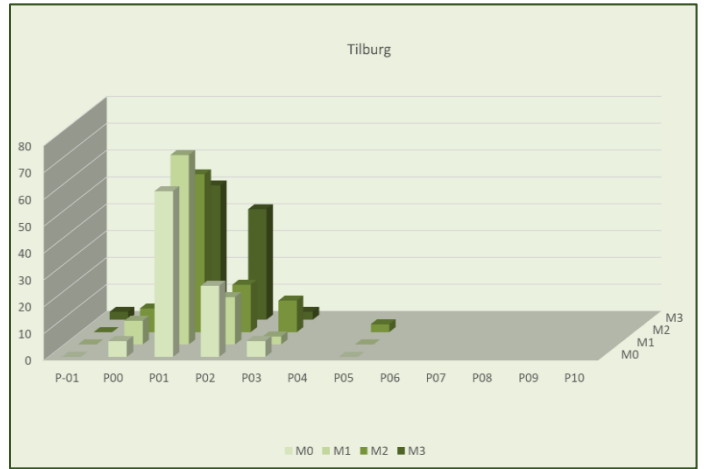
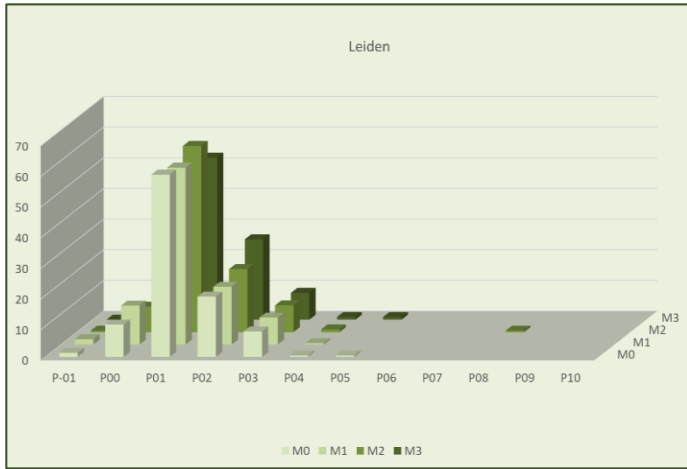
Figuur 5.10: Percentages benchmarkscores van de observatoren per meetmoment, per regio





Figuur 5.11: Percentages benchmarkscores van de leerlingen per meetmoment, per regio







HOOFDSTUK 6

Eerst de Klas en Onderwijstrainees

6. Eerst de Klas en onderwijstrainees

6.1 Eerst de Klas: een eerste verkenning van het pedagogisch-didactisch handelen en de retentie van trainees in relatie tot regulier afgestudeerde eerstegraadsleraren

In deze studie wordt het pedagogisch-didactisch handelen en de retentie van Eerst de Klas (EDK)-trainees vergeleken met die van eerstegraadsleraren. Er nog weinig bekend over het pedagogisch-didactisch handelen van trainees in de klas. Internationaal onderzoek naar de effectiviteit van trainees laat een gemengd beeld zien. Voor dit onderzoek zijn lessen van 53 eerstejaars en 54 tweedejaars trainees geobserveerd aan de hand van het ICALT-lesobservatieformulier. Deze observaties zijn vergeleken met lesobservaties van respectievelijk 53 en 54 bevoegde eerstejaars eerstegraadsleraren van hetzelfde geslacht die hetzelfde schoolvak doceren. De eerstejaars trainees (in opleiding, maar met bezoldiging) hebben gemiddeld een iets lager niveau van pedagogisch-didactisch handelen dan de eerstejaars eerstegraadsleraren, maar dit verschil is niet significant. De tweedejaars trainees (van wie de meesten bevoegd zijn) hebben een iets hoger niveau van pedagogisch-didactisch handelen dan de eerstejaars eerstegraadsleraren, maar ook dit verschil is niet significant. Ook het percentage uittrekters onder EDK-trainees is met 11,3% niet significant, in tegenstelling tot het percentage uittrekters onder eerstegraadsleraren (6,3%). Alles bij elkaar genomen ontstaat het beeld dat de trainees gemiddeld genomen niet in grote mate afwijken van regulier startende eerstegraadsleraren. Wel is bij zowel de trainees als bij de beginnende eerstegraadsleraren sprake van aanzienlijke variatie in het niveau van pedagogisch-didactisch handelen (Van der Lans & Helms-Lorenz, 2019).


6.2 Eerst de Klas en onderwijstrainees: de ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch handelen in relatie tot dat van regulier afgestudeerde eerstegraadsleraren en hoe zich dit verhoudt tot ervaren begeleidingsaanbod

Van der Lans en Helms-Lorenz (in voorbereiding) hebben een studie verricht onder 113 trainees die op basis van geslacht en schoolvakdomein gematcht waren met 113 reguliere eerstegraadsleraren. In tabel 6.1 is te zien in hoeverre het matchen van de data gelukt is.

Tabel 6.1 Spreiding naar geslacht en vakdomein van de gematchte trainees en reguliere steekproeven

	Geslacht		Domein schoolvak		
	% Man	% Vrouw	% Alfa	% Beta	% Gamma
Trainees	43,4	56,6	27,9	55,9	16,2
Reguliere beginnende leraren	39,8	61,2	31,5	49,5	18,9

Met behulp van Baysiaanse herhaalde metingen ANOVA's is vastgesteld dat de ontwikkeling van trainees en reguliere beginnende docenten in het jaar na diplomering gelijk is. Ook tussen onderwijstrainees (OTS) en EDK'ers is geen verschil in ontwikkeling waargenomen. Om na te gaan of ervaren begeleidingsaanbod invloed had op de ontwikkeling, zijn de inductie-elementen opgenomen als co-varianten in de Baysiaanse herhaalde metingen-analyses. Verschillen in gerapporteerde ondersteuning hebben bescheiden positieve effecten op EDK'ers. Met andere woorden: als er gecorrigeerd wordt voor



deze verschillen, wordt de ontwikkelingssnelheid iets steiler en vergelijkbaarder met de ontwikkeling van reguliere beginnende leraren.

Met betrekking tot werkdrukreductie is geconstateerd dat deze in de loop van de drie jaren bij alle groepen afneemt. Met andere woorden: bij de trainees is dit niet anders. Met betrekking tot schoolenculturatie zien we hetzelfde beeld, met één uitzondering: de EDK'ers rapporteren in vergelijking met de overige beginners significant meer enculturatieactiviteiten in jaar 3.

Met betrekking tot professionele ontwikkelingsmaatregelen (het voeren van ontwikkelgesprekken, het werken met een professioneel ontwikkelingsplan, enz.) is er gedurende de drie jaar een afname in het aanbod zichtbaar, en dit is gelijk voor de drie groepen docenten. Met betrekking tot het aanbod van begeleiding in de klas is geen afname in de loop van de tijd geconstateerd, het aanbod blijft gedurende de jaren stabiel. Dit geldt voor de EDK'ers, de OTS'ers en de reguliere beginnende leraren in gelijke mate.



HOOFDSTUK 7

Betrokkenheid van leerlingen

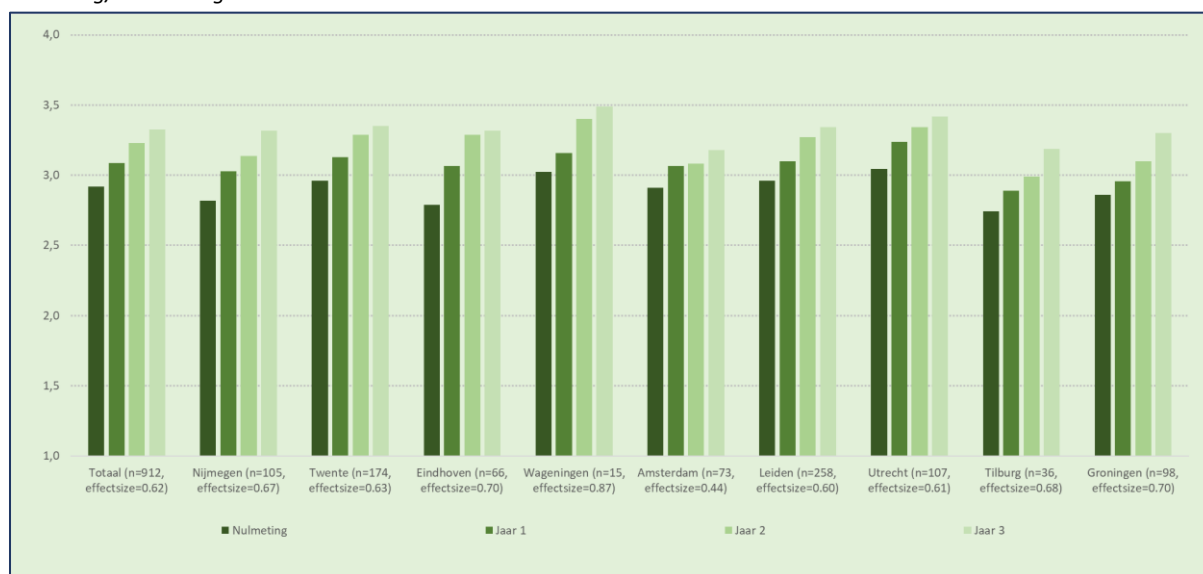
7. Betrokkenheid van leerlingen

Onderzoeksvraag 3: Vertonen leerlingen van beginnende leraren die deelnemen aan goed geïmplementeerde inductiearrangementen na drie jaar een hogere mate van betrokkenheid bij de les (zoals geobserveerd en gerapporteerd door de leerlingen)?

7.1 Betrokkenheid van leerlingen (observatorperspectief)

De coaches observeren in de loop van de drie jaar een verbetering in leerlingbetrokkenheid bij de les. Dit beeld is vergelijkbaar voor alle regio's. De grootste effectgroottes zijn gemeten in de regio's Wageningen, Groningen en Eindhoven.

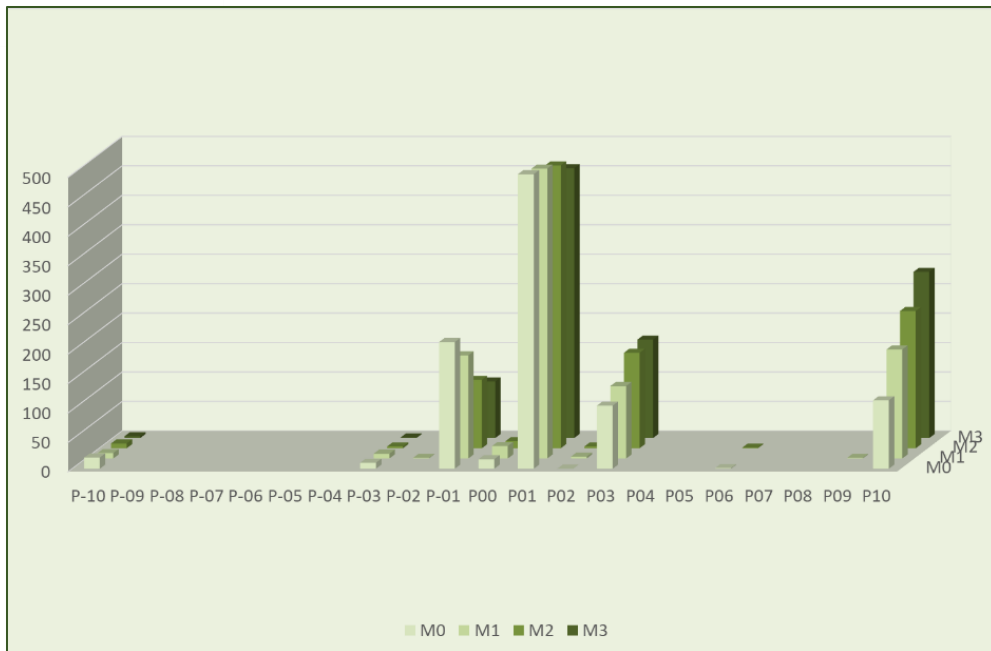
Figuur 7.1: Ontwikkeling betrokkenheid van leerlingen, perspectief observatoren, groep longitudinaal, effectgrootte nulmeting/eindmeting



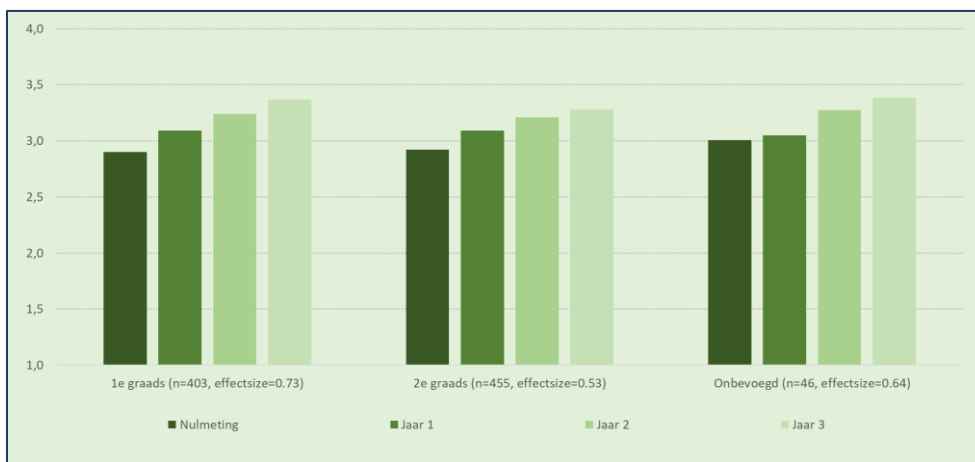
Figuur 7.2 geeft de benchmarkscores weer. Hieruit valt af te lezen dat het aantal docenten in P-01 is afgenomen en het aantal docenten in P03 en P10 is toegenomen. De leerlingbetrokkenheid neemt toe bij eerstegraads- en tweedegraadsdocenten en bij docenten die bij aanvang onbevoegd waren. De sterkste toename is waargenomen bij de eerstegraadsdocenten, zie figuur 7.3. Er zijn nauwelijks verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke starters gemeten, zie figuur 7.4.

De onderzoeksvraag wordt indirect beantwoord. De veronderstelling die we toetsen, is of een verbetering in pedagogisch-didactisch handelen gepaard gaat met een toename van leerlingbetrokkenheid. Onze aanname is dat er een verband is tussen een toename in leerlingbetrokkenheid en een toename in het pedagogisch-didactisch handelen, zoals verondersteld in ons conceptuele model in figuur 1.1.

Figuur 7.2: Betrokkenheid leerlingen, perspectief observatoren, aantal benchmarkscores per meetmoment, n=1018



Figuur 7.3: Ontwikkeling betrokkenheid van leerlingen, perspectief observatoren, groep longitudinaal naar graad, effectgrootte nulmeting/eindmeting



Figuur 7.4: Ontwikkeling betrokkenheid van leerlingen, perspectief observatoren, groep longitudinaal naar geslacht, effectgrootte nulmeting/eindmeting



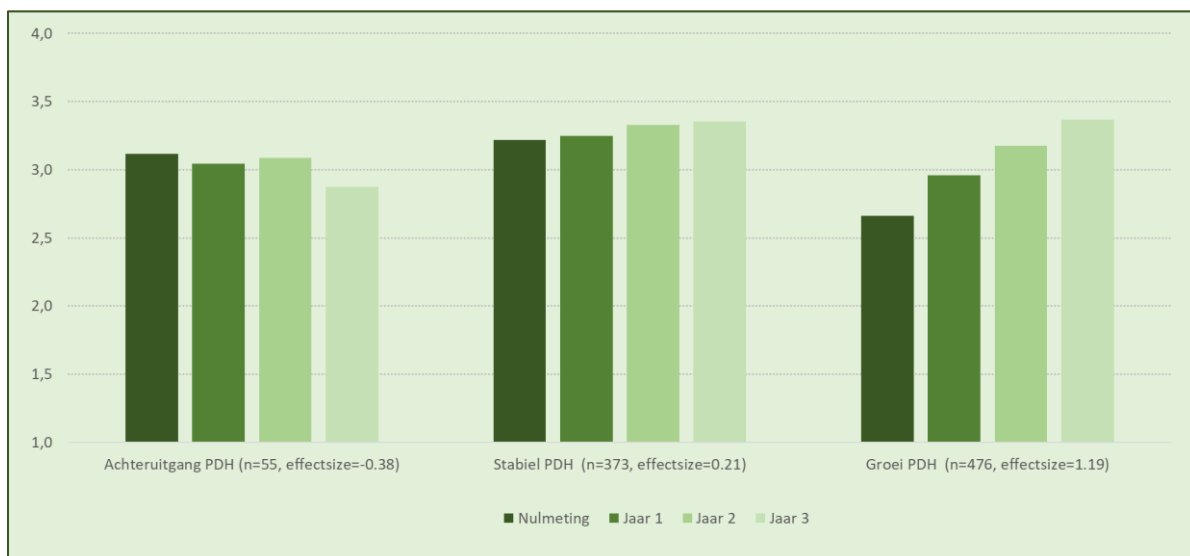
De beginnende docenten van wie we een nul- en eindmeting hebben ontvangen, zijn verdeeld in drie groepen, te weten docenten bij wie de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen a) afneemt, b) gelijk blijft, of c) verbetert tijdens de 3 onderzoeksjaren Deze groepsindeling is tot stand gekomen op basis van de Rasch-scores van de nul- en de eindmeting (vanuit het perspectief van de observator). Tabel 7.1 geeft aan dat 89% van de groep die laag start groeit, en dat 63% van de groep die gemiddeld start groeit. Van de groep die hoog start, blijft 85% op hetzelfde niveau en wordt bij 15% door de observatoren een achteruitgang waargenomen.

Tabel 7.1: Kruistabel van docenten naar niveau van pedagogisch-didactisch handelen bij de start en bij de laatste meting.

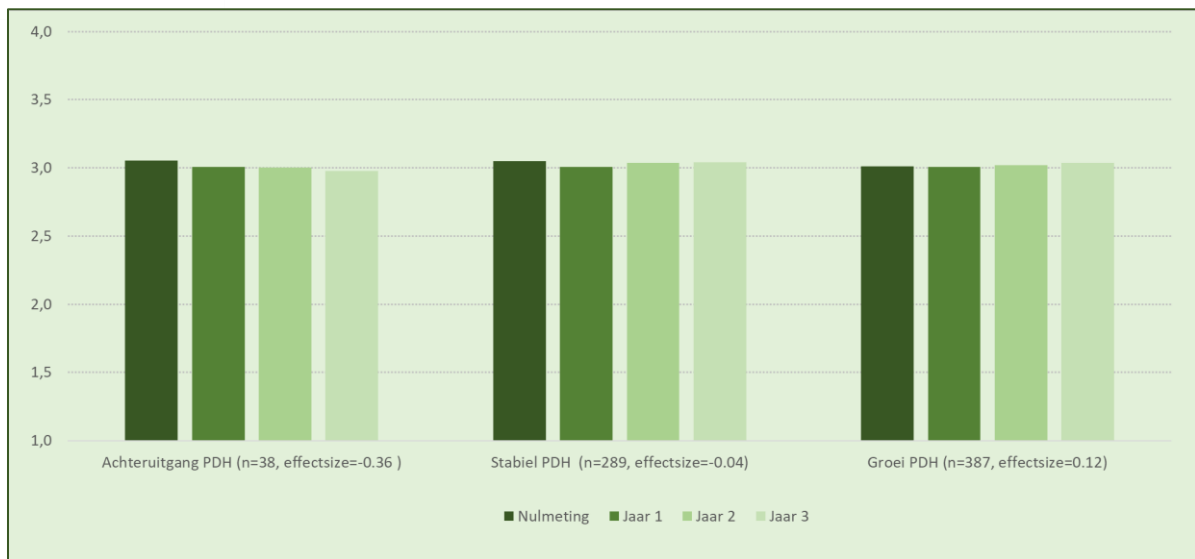
		Eindmeting		
		Lage vaardigheid	Gemiddelde vaardigheid	Hoge vaardigheid
Nulmeting	Lage vaardigheid	Stabiel (n=33)	Groei (n=86)	Groei (n=179)
	Gemiddelde vaardigheid	Achteruitgang (n=25)	Stabiel (n=87)	Groei (n=300)
	Hoge vaardigheid	Achteruitgang (n=12)	Achteruitgang (n=45)	Stabiel (n=322)

De verandering in leerlingbetrokkenheid voor de groepen docenten met afnemende, gelijke en toenemende kwaliteit in pedagogisch-didactisch handelen is weergegeven in figuur 7.5. De leerlingbetrokkenheid in de klas (observatorperspectief) neemt het sterkst toe bij starters bij wie de kwaliteit van lesgeven in de loop van de tijd toeneemt (effectgrootte 1.19). Leerlingbetrokkenheid neemt in geringe mate toe bij de groep docenten bij wie de leskwaliteit gelijk blijft (effectgrootte 0.21), en neemt af bij de groep bij wie de observatoren in de loop van de tijd een achteruitgang in pedagogisch-didactisch handelen waarnemen (effectgrootte -0,38). Vanuit het perspectief van de leerlingen bestaat er minder onderscheid in ontwikkeling van betrokkenheid voor deze drie groepen, zie figuur 7.6.

Figuur 7.5: Ontwikkeling betrokkenheid van leerlingen, perspectief observatoren, groep longitudinaal naar ontwikkeling pedagogisch-didactisch handelen, effectgrootte nulmeting/eindmeting



Figuur 7.6: Ontwikkeling betrokkenheid van leerlingen, perspectief leerlingen, groep longitudinaal naar ontwikkeling pedagogisch-didactisch handelen, effectgrootte nulmeting/eindmeting





HOOFDSTUK 8

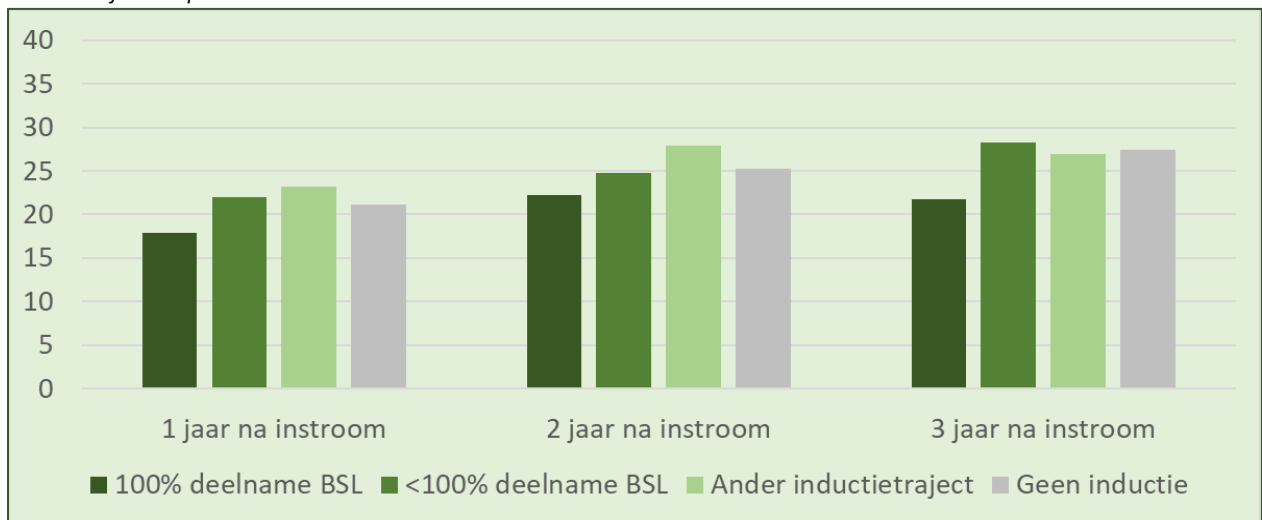
Beroepsverlating

8. Beroepsverlating

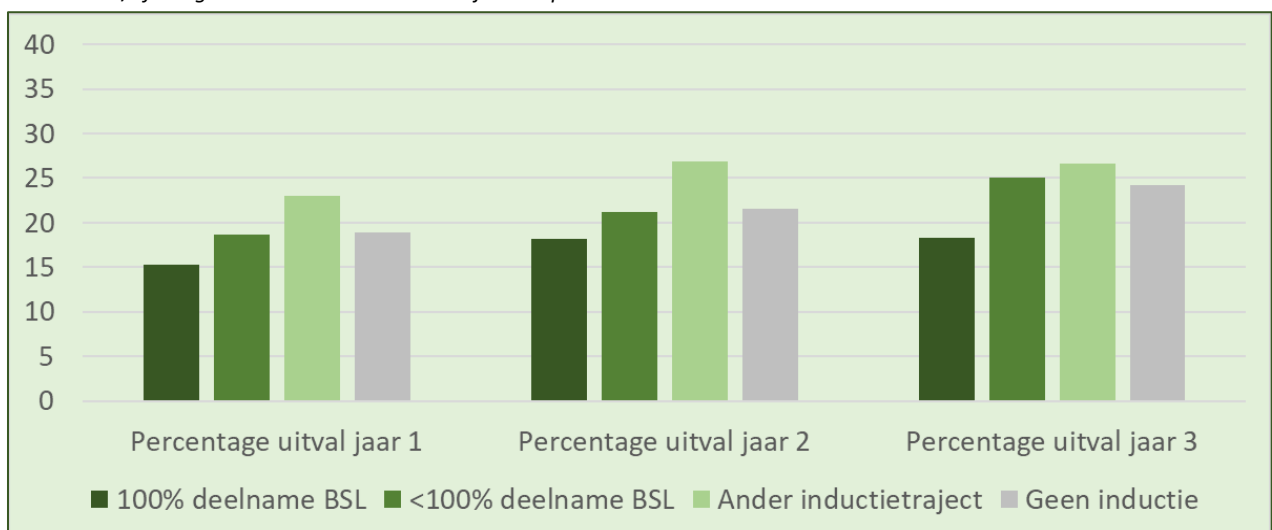
8.1 Vertrek VO-docenten (administratieve data van de DUO)

Figuur 8.1 geeft het verlooppercentage weer onder instromers die na één, twee of drie jaar niet meer in de loonadministratie voorkomen. Opvallend is dat het verloop voor alle drie de jaren lager is op scholen die volledig meedoen met het BSL-project (figuur 8.1). Dit geldt met name voor de groep instromers jonger dan 30 jaar, bij wie het verloop überhaupt wat lager is (zoals blijkt uit figuur 8.2) in vergelijking tot het verloop bij instromers van 30 jaar en ouder (zie figuur 8.3).

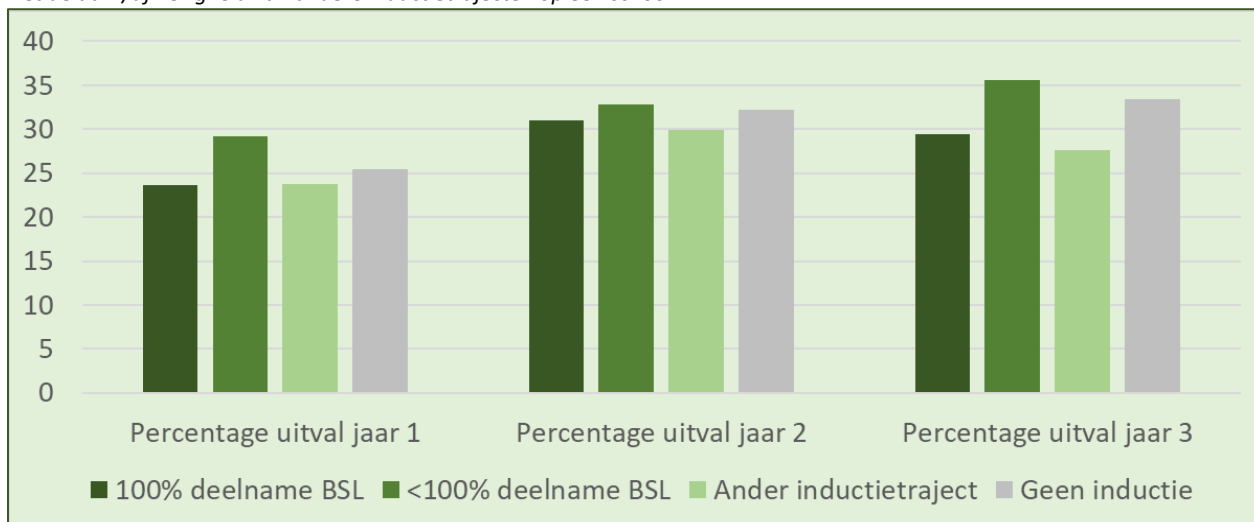
Figuur 8.1: Verlooppercentage naar aandeel van de school (BRIN) BSL-deelname, vergeleken met de aan-/afwezigheid van andere inductietrajecten op een school.



Figuur 8.2: Verlooppercentage van instromers jonger dan 30 jaar, naar aandeel van de school (BRIN) BSL-deelname, vergeleken met de aan-/afwezigheid van andere inductietrajecten op een school



Figuur 8.3: Verlooppercentage van instromers van 30 jaar en ouder, naar aandeel van de school (BRIN) BSL-deelname, vergeleken met de aan-/afwezigheid van andere inductietrajecten op een school



Om een beter beeld te krijgen van de specifieke context, worden in tabel 8.1 en 8.2 de kenmerken van de verschillende groepen scholen weergegeven. De scholen die 100% deelnemen, lijken wat betreft schoolkenmerken het meest op scholen zonder geregistreerde inductiearrangementen: gemiddeld minder instroom en minder leerlingen, en deze scholen zijn vaker scholen met één locatie, die verhoudingsgewijs minder vaak onderdeel zijn van een opleidingsschool. Er is wel een verschil tussen scholen die 100% deelnemen aan BSL en scholen zonder inductie: de scholen die volledig deelnemen aan 'BSL', hebben verhoudingsgewijs een leerlingpopulatie met een hogere sociaaleconomische status¹².

¹² De sociaaleconomische status van de leerlingpopulatie van een school is geoperationaliseerd op basis van de statuscores van de postcodegebieden (SCP, 2014) waar de leerlingen woonachtig zijn. De gegevens zijn gekoppeld aan de gegevens van de DUO (DUO, 2015) die per school (BRIN) het aantal leerlingen per postcodegebied noemt.

Tabel 8.1: Gemiddelde instroom, leerlingaantallen en sociaaleconomische status van leerlingen voor de vier typen interventiescholen

	100 % deelname (N=111)		<100% deelname (N=143)		Ander traject (N=37)		Geen inductie (N=241)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Gemiddeld aantal instromers – totaal	11.24	9.67	20.83	12.98	15.03	14.72	10.25	10.56
Gemiddeld aantal instromers – jonger dan 30 jaar	7.83	7.45	14.38	8.54	11.15	8.98	7.29	6.98
Aantal leerlingen school 2015	1453	690	2553	1087	1803	1258	1241	1039
Aandeel leerlingen hoogste SES	35.81	25.40	26.31	18.66	18.51	18.28	25.13	21.78
Aandeel leerlingen laagste SES	19.24	19.94	31.74	22.03	35.39	24.51	30.63	25.41

Tabel 8.2: Percentages aantal locaties, stedelijkheid en onderdeel opleidingsschool voor de vier typen interventiescholen

	100 % BSL (N=111)	<100% BSL (N=143)	Ander traject (N=37)	Geen inductie (n=241)
Omvang en aantal locaties				
Enkele locatie	77.5	11.9	35.1	66.2
Meerdere locaties < 2500 leerlingen	16.2	42.7	43.2	21.7
Meerdere locaties > 2500 leerlingen	6.3	45.5	21.6	11.4
Stedelijkheid school				
Sterk stedelijk	26.1	25.2	16.2	25.4
Stedelijk	27.0	33.6	43.2	33.1
Suburbaan	25.2	21.0	16.2	13.2
Landelijk	19.8	20.3	21.6	26.5
Opleidingsschool 2015				
Nee	67.6	55.2	59.5	85.7
Ja	32.4	44.8	40.5	14.0



HOOFDSTUK 9

Samenvattingen publicaties



9. Publicaties

9.1 Begeleiding Startende Leraren; Theorie en Praktijk

In 2019 verscheen het boek 'Begeleiding Startende Leraren; Theorie en Praktijk' onder redactie van Schellings, Helms-Lorenz & Runhaar. Het boek is een bundeling van het regionaal flankerend BSL-onderzoek.

Begeleidingsinterventies kunnen op verschillende niveaus gericht zijn. Op het microniveau van de school bevindt zich de starter zelf, die vanaf het begin van zijn/haar loopbaan verantwoordelijk is voor de eigen continue professionalisering en die te maken heeft met verschillende actoren om zich heen. Op mesoniveau kunnen leraren van lerarenopleidingen met scholen meedenken over geschikte begeleidingsmaatregelen en deze ook deels uitvoeren. Op macroniveau, ten slotte, gaat het bijvoorbeeld om beleidsmedewerkers van OCW die beleid formuleren over de begeleiding van starters, dat gemonitord wordt door de inspectie. De hoofdstukken zijn geclusterd naar niveau.

Microniveau

De eerste twee hoofdstukken zijn gericht op de ontwikkeling van de startende leraar. In de regio Eindhoven wordt onderzocht hoe startende leraren in een digitale omgeving betekenis geven aan de eigen professionele identiteit (hoofdstuk 2). De regio Twente stelt de professionalisering van de startende leraar centraal. In hun bijdrage (hoofdstuk 3) beschrijven en onderzoeken zij de opbrengst van een Lesson Study voor startende leraren.

Een van de voorwaarden voor alle regionale BSL-projecten was dat scholen betrokken moesten zijn bij de ontwikkeling van hun eigen inductieprogramma's. Dit betekende dat scholen de percepties van alle betrokkenen helder voor ogen moesten hebben om de inductietrajecten te kunnen verbeteren of te kunnen implementeren. Een handige digitale tool hierbij is de Startwijzer die door de regio Wageningen is ontwikkeld. In hun bijdrage (hoofdstuk 4) beschrijven de auteurs de ontwikkeling en het gebruik van deze tool en staan ze stil bij enkele resultaten. In hoofdstuk 5 belicht de regio Tilburg de kaders of randvoorwaarden die scholen moeten stellen om de invoering van een specifiek inductieonderdeel – professionalisering van leraren in videoclubs – succesvol te kunnen implementeren. De regio Groningen gaat in haar bijdrage (hoofdstuk 6) verder dan de implementatie van een specifiek inductieonderdeel. In dit hoofdstuk staat namelijk de borging van een compleet inductieprogramma door scholen centraal.

Mesoniveau

De lerarenopleidingen zijn uitdrukkelijk betrokken bij het opzetten van de inductiearrangementen. In sommige regio's is het onderzoek dan ook gericht op trajecten die schooloverstijgend door de opleidingen worden aangeboden. In de regio Amsterdam (hoofdstuk 7) is onderzoek gedaan naar de totstandkoming van het regionale projectteam dat uitvoering geeft aan het BSL-raamplan in de regio. In de regio Leiden-Delft (hoofdstuk 8) worden verschillende professionele leergemeenschappen opgericht die elk een eigen inductiearrangement voor de eigen school ontwikkelen. Het onderzoek is gericht op de rol van de begeleiders van de professionele leergemeenschappen. De regio Tilburg maakt zich onder andere sterk voor het professionaliseren van coaches van startende leraren door hen een videocoachtraining aan te bieden. In hoofdstuk 9 wordt stilgestaan bij de resultaten van de videocoachtrainingen. Naast bovengenoemd onderzoek op microniveau richt de regio Eindhoven (hoofdstuk 10) zich ook op de inhoud en opbrengst van buitenschoolse bijeenkomsten die de opleiding organiseert om startende leraren te begeleiden bij het construeren van hun professionele identiteit.



Macroniveau

De overheid heeft het BSL-project geïnitieerd en opdracht gegeven tot het opstellen van het raamplan en het monitoren van de voortgang in diverse tussentijdse verantwoordingen. Naast het opzetten en uitvoeren van de inductietrajecten lag de nadruk ook op landelijk en flankerend onderzoek. Aandachtspunten voor de overheid waren het bereiken van zo veel mogelijk scholen en een uniforme dataverzameling ten behoeve van de evaluatie van de opbrengsten.¹³ In het slothoofdstuk wordt een theoretisch model voor inductie uitgewerkt (Helms-Lorenz, 2019).


9.2 Opschaling van inductie en het pedagogisch-didactisch handelen van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs

Om na te gaan in hoeverre scholen erin slagen inductie te implementeren en of dit positieve gevolgen heeft voor vorderingen in het pedagogisch-didactisch handelen van beginnende docenten, is gebruikgemaakt van de data van tranche 1. In deze longitudinale studie van Helms-Lorenz, Van der Pers, Maulana, Van der Lans, Moorier en Flens (2019) is over een periode van drie jaar onderzocht of het opschalen van een inductie-interventie ten goede komt aan de ontwikkeling van de pedagogisch-didactische vaardigheden van beginnende docenten. Het pedagogisch-didactisch handelen van beginnende docenten is op de 147 deelnemende scholen periodiek gemeten met twee instrumenten: observaties door getrainde observatoren met het ICALT-instrument (N = 725 transversaal waarvan n = 420 longitudinaal), en met de leerlingvragenlijst 'Mijn Leraar' (N = 650 transversaal waarvan n = 355 longitudinaal). De perceptie van het begeleidingsaanbod is gemeten door een begeleidingsmonitor af te nemen bij beginnende docenten (N = 516 transversaal waarvan n = 299 longitudinaal). De resultaten pleiten voor begeleiding op maat, die het meest intensief is voor docenten met een lager startniveau. Bij aanvang blijkt het geobserveerde pedagogisch-didactische niveau voor een derde van de beginnende docenten onder het verwachte startniveau te liggen. Over een periode van drie jaar zijn de effecten van begeleiding positief (1,01 en 0,24 standaarddeviatie voor respectievelijk het observator- en leerlingperspectief). Docenten met een laag startniveau, vrouwen en eerstegraadsopgeleide docenten vertonen de meeste vorderingen.

9.3 Pedagogisch-didactisch handelen van startende docenten; verschillen in Nederland verklaard aan de hand van de regionale schoolcontext en individuele kenmerken

Deze studie van Van der Pers en Helms-Lorenz (2019) benadert de verschillen in lesvaardigheden van beginnende docenten vanuit een regionaal perspectief om zicht te krijgen op de invloed van de regionale schoolcontext. Voor de analyses zijn lesobservaties ten aanzien van 1.945 beginnende docenten op 453 scholen gebruikt. Middels het unieke schoolnummer zijn deze observatiedata aangevuld met school- en regiokenmerken. Multilevel-analyse is toegepast voor de docenten die op scholen in de Randstad en in de krimpgebieden werkzaam zijn. Beginnende docenten die werkzaam zijn in krimpregio's vertoonden sterkere basisvaardigheden dan beginnende docenten die elders werken. Binnen de Randstad hebben beginnende docenten meer moeite met differentiëren. Ook laten de resultaten zien dat docenten die werkzaam zijn op een school met een sterk wisselend aantal leerlingen meer moeite hebben met complexere differentiatie en leerstrategievaardigheden. De studie laat zien dat er op een lager regionaal niveau verschillen bestaan tussen docenten wat betreft het pedagogisch-didactisch handelen, die van invloed zouden kunnen zijn op leerlingresultaten, wat mogelijk niet naar voren komen in nationale cijfers. Deze benadering is daarom relevant voor het afstemmen van professionaliseringsprogramma's voor

¹³ Deze leeswijzer is overgenomen uit het inleidend hoofdstuk van het boek.



(beginnende) docenten in specifieke regio's. Daarnaast laat de verkenning zien dat sommige docent- en schoolkenmerken in specifieke regionale contexten een wisselende voorspellende waarde hebben. Dit impliceert een regionale selectie van docenten, maar kan ook de specifieke behoeften van leerlingen reflecteren. Het is daarom van belang deze kenmerken per regio nader te onderzoeken.

9.4 Begeleiding van startende docenten; de sociaal-demografische context van de school

In dit manuscript van Van der Pers en Helms-Lorenz (aangeboden aan een internationaal tijdschrift) wordt onderzocht in welke mate scholen van elkaar verschillen wat betreft het aanbieden van inductieactiviteiten aan beginners. Het theoretisch kader van deze studie is gebaseerd op de aanname dat de demografische kenmerken van scholen tot verschillende organisatorische uitdagingen kunnen leiden. Hoe dragen schoolkenmerken als leeftijd- en geslachtsamenstelling van zittende docenten, omvang, de sociaaleconomische status van de leerlingen en het wel of niet onderdeel zijn van een opleidingsschool bij aan de hoeveelheid ondersteuning die jonge docenten krijgen aangeboden?


Aan het eind van het eerste jaar is deelnemende docenten (N=2317) gevraagd naar het type en de hoeveelheid aangeboden begeleidingsactiviteiten. Dit betreft activiteiten met betrekking tot werkdrukreductie, schoolenculturatie, professionele ontwikkeling en begeleiding in de klas. Voor deze studie zijn op schoolniveau de scores van 1.670 docenten geaggregeerd, met als resultaat dat voor 195 scholen het gemiddelde aantal aangeboden activiteiten bekend is. Secundaire databronnen verrijken deze gegevens met schoolcontextuele informatie (DUO, 2015; DUO, 2016; DUO, 2018; SCP, 2014). Lineaire regressieanalyses geven inzicht in de manier waarop deze schoolfactoren bijdragen aan de verklaring van verschillen tussen scholen wat betreft de aangeboden ondersteuningsactiviteiten.

Op scholen met meerdere vestigingen en een groter aantal leerlingen, en op scholen met een groter aandeel startende docenten wordt minder begeleiding ervaren. De gemiddelde leeftijd van de docentenstaf en het aandeel vrouwelijke docenten zijn ook van invloed; er is een verband aangetoond tussen een oudere, mannelijke docentenstaf en minder positief ervaren begeleidingsaanbod, en tussen een oudere, vrouwelijke docentstaf en meer ervaren aanbod. Hoewel beginnende docenten op opleidingsscholen dezelfde hoeveelheid begeleiding zeggen te ervaren als beginnende docenten op niet-opleidingsscholen, drukken contextuele eigenschappen van de niet-opleidingsscholen een zwaarder stempel op de verschillen tussen niet-opleidingsscholen en opleidingsscholen wat betreft aangeboden begeleidingsactiviteiten. Deze inzichten zijn relevant voor het in kaart brengen van de contextuele uitdagingen met betrekking tot de perceptie van het begeleidingsaanbod.

9.5 Begeleiding van startende docenten; de sociaal-demografische context van de individuele starters

Uit eerder longitudinaal onderzoek is gebleken dat niet bij alle beginnende docenten die deelnemen aan inductiearrangementen verbeteringen van het pedagogisch-didactisch handelen geconstateerd worden (Maulana et al., 2015). Het kan zijn dat scholen begeleidingsactiviteiten niet op dezelfde wijze aanbieden, maar ook dat specifieke docentkenmerken een rol spelen in de behoefte aan en het aanbod van begeleiding. Deze verkennende studie heeft als doel inzicht te krijgen in de mate waarin persoonsfactoren een rol spelen in de perceptie van het begeleidingsaanbod.

Het theoretisch raamwerk van deze studie zet uiteen op welke manier persoonskenmerken van startende docenten bijdragen aan diens specifieke behoeften. We weten onder andere dat het pedagogisch-didactisch handelen van mannelijke starters bij aanvang van de loopbaan verschilt van dat van



vrouwelijke starters (Helms-Lorenz et al., 2019), dat er een verband is tussen leeftijd en vaardigheden, dat tweedegraadsdocenten meer praktijkervaring hebben, dat pedagogisch-didactische vaardigheden per individu verschillen en dat er voor bepaalde vakken een tekort aan docenten is. Het is te verwachten dat de genoemde eigenschappen bijdragen aan de hoeveelheid begeleiding die een individuele docent nodig heeft en aan de manier waarop het begeleidingsaanbod door de betrokken docent ervaren wordt.

Aan het eind van het eerste jaar is deelnemende docenten gevraagd naar de perceptie van de geboden begeleidingsactiviteiten. Dit betreft activiteiten met betrekking tot werkdrukreductie, schoolenculturatie, professionele ontwikkeling en begeleiding in de klas. Van de 2.317 deelnemende beginnende docenten hebben 1.264 de 'Beginnende-docentmonitor'-vragenlijst ingevuld (Helms-Lorenz et al., 2013). Secundaire databronnen verrijken deze data met schoolcontextuele informatie (DUO, 2015; DUO, 2016; DUO, 2018; SCP, 2014). Multi-level regressieanalyses geven inzicht in de manier waarop zowel persoonlijke als schoolcontextuele factoren bijdragen aan de verklaring van verschillen tussen beginnende docenten wat betreft de soort en hoeveelheid aangeboden begeleidingsactiviteiten.


Opvallend is dat beginnende docenten die bij aanvang van het traject een sterkere pedagogisch-didactische vaardigheid vertonen, een groter ondersteunend begeleidingsaanbod percipiëren (wat betreft professionele ontwikkeling en begeleiding in de klas). Dit kan betekenen dat er meer wordt geïnvesteerd in de begeleiding van betere docenten. Mannelijke docenten rapporteren meer ondersteunende activiteiten, oudere docenten minder. Docenten die een 'tekortvak' geven, ervaren vaker werkdrukreducerende activiteiten dan andere beginnende docenten. Er worden geen verschillen waargenomen per type bevoegdheid, en docenten die op een Partnerschap Samen Opleiden-school werkzaam zijn, ervaren het begeleidingsaanbod niet anders dan docenten die werkzaam zijn op een niet-partnerschap-school.

9.6 De ICALT-leerlingvragenlijst: BIG-data meervoudige schaalanalyses

De 'Mijn leraar'-vragenlijst voor het meten van leerlingpercepties van het pedagogisch-didactisch handelen van docenten is in ontwikkeling. Voor het onderzoek onder startende leraren zijn bij meer dan 160.000 leerlingen vragenlijsten afgenomen, en een selectie van deze data is opgesplitst in vijftien onafhankelijke datasets met één leerling per klas. Het doel van deze analyse was om schalen te maken die zoveel mogelijk informatie bieden en tegelijkertijd van goede psychometrische kwaliteit zijn. Er zijn drie datasets gebruikt voor exploratieve schaalanalyses. Eerst is gekeken of alle 41 items één Rasch-, Mokken- of factoranalyseschaal vormden. Dit bleek niet het geval te zijn. De uitkomsten geven aan in welk schaalmodel de items optimaal ondergebracht kunnen worden. De verkregen leerlinginformatie kan op deze wijze maximaal benut en gestandaardiseerd berekend worden. (Moorer, Helms-Lorenz, Van der Lans & Maulana, 2018).

9.7 Benchmarking

De bekendste vorm van benchmarking is die van organisaties of overheden die zichzelf met elkaar vergelijken met als doel de concurrentiepositie te verbeteren. Deze relatieve vorm van benchmarking vindt plaats door te bepalen wat gewenste uitkomstmaten zijn, deze te verzamelen en ze door middel van wegen in een bepaalde index te comprimeren. Vervolgens wordt er een vergelijking gemaakt tussen de eigen scores en de index. Deze relatieve benchmarking vraagt veel voorwerk: door veel data te verzamelen, moet de norm bepaald worden. Naast het feit dat deze methode een arbeidsintensief voortraject vereist, kunnen kleine organisaties/instellingen/overheden zich vaak ook niet herkennen in 'de norm'. De norm van de populatie kan laag zijn, maar door het ontbreken van een standaard wordt er met een gemiddelde een



vertekend beeld geschetst. Een bijkomend probleem is dat de vergelijking weinig informatie geeft met betrekking tot de verbeterpotentie en de investering die nodig zou zijn om beter te presteren. Kan dit beheerinstrument niet versimpeld worden?

In private en publieke sectoren is het gangbaar om de professionele ontwikkeling te bevorderen door mondelinge en/of schriftelijke feedback te geven (tijdens het werk of tijdens functioneringsgesprekken). De kwaliteit van de feedback kan verbeterd worden door instrumenten te gebruiken die theoretisch/empirisch goed onderbouwd zijn en door de instrumenten vakkundig toe te passen. Het vakkundig toepassen van instrumenten kan bevorderd worden door middel van training, in combinatie met collegiale uitwisselingen en toetsing. Dit leidt tot een gemeenschappelijk referentiekader, waarbij alle betrokkenen dezelfde termen gebruiken met dezelfde betekenis. In de praktijk blijkt dat feedback niet altijd als zinvol wordt ervaren wanneer er persoonlijke scores en scores van een vergelijkingsgroep worden aangeboden. Men presteert dan vaak onder het gemiddelde, bovengemiddeld of gemiddeld. Bij twijfel aan de waarde van de vergelijkingsgroep (verschil in vakgebied, het aantal ervaringsjaren, samenstelling qua geslacht, enz.) zal de feedback in mindere mate als motivator voor verbetering van prestaties dienen. Behalve een wanverhouding tussen vergelijkingsgroepen kan men de eigen situatie of context ook als uniek ervaren, waardoor de waarde van de feedback eveneens afneemt. Daarnaast zou de feedback krachtiger worden als er informatie beschikbaar zou zijn over de verbeterpotentie (over de moeite en inspanning die nodig is om een stapje beter te presteren). Zijn er alternatieve benchmarkingsmethoden die deze problemen kunnen oplossen?

Moorer en Helms-Lorenz (in voorbereiding) hebben een absolute benchmarkingsmethode ontwikkeld die breed toegepast kan worden en de nadelen van gangbare procedures reduceert.



HOOFDSTUK 10

Conclusies, aanbevelingen en beleidsimplicaties



10. Conclusies, aanbevelingen en beleidsimplicaties

Het inductiearrangement behelst het treffen van maatregelen die erop gericht zijn de werksituatie, begeleiding en samenwerking tussen collega's te verbeteren. De verwachting is enerzijds dat deze maatregelen stressverlagend zullen werken, met minder beroepsverlating tot gevolg. Anderzijds is de verwachting dat de begeleiding in de klas en het systematisch werken met professionaliseringsplannen en schoolenculturatie een positieve bijdrage zullen leveren aan het gevoel van eigenbekwaamheid, effectief gedrag in de klas, de motivatie en het enthousiasme van de beginnende docent. Figuur 1.1 geeft het conceptuele model van het onderzoek weer. De psychologische concepten zoals stressbeleving, enthousiasme en gevoel van eigenbekwaamheid zijn in dit landelijke project niet onderzocht. Deze factoren zijn wel onderzocht in de noordelijke provincies en hiervan verslag is gedaan in de eindrapportage 'Inductie in het noorden 2014-2019' (Helms-Lorenz, Van der Pers, Moorer, Harmsen & Verkade, 2019).


10.1. Beantwoording onderzoeksvragen

Onderzoeksvraag 1

De eerste onderzoeksvraag van deze studie betreft de mate waarin de interventie is geïmplementeerd en persoons- en contextfactoren van invloed zijn op het gepercipieerd ondersteuningsaanbod. Gemiddeld genomen melden beginnende docenten dat er zowel in jaar 1, 2 als 3 door de school activiteiten worden aangeboden met betrekking tot werkdrukreductie, professionele ontwikkeling en beoordelingsgesprekken (HR-cycli), begeleiding in de klas, schoolenculturatie, zelfontplooiing en extra activiteiten. Deze studie heeft aangetoond dat persoons- en contextfactoren van invloed zijn op dit begeleidingsaanbod: het startvaardigheidsniveau (hoe hoger, hoe meer begeleiding), het soort bevoegdheid (eerstegraads meer begeleiding) en de urbanisatiegraad van de school (sterk stedelijke scholen meer schoolenculturatie) blijken een rol te spelen in de mate waarin beginnende docenten in het eerste jaar het begeleidingsaanbod vermelden. Ook zijn er regionale invloeden waargenomen: de BSL-implementatie werd aangestuurd door de universitaire lerarenopleidingen met partner-hbo-opleidingen. Er zijn door beginnende leraren regionale verschillen geconstateerd in de perceptie van het aanbod van begeleidingsactiviteiten. Beginnende docenten in de regio's Nijmegen, Amsterdam en Eindhoven melden gemiddeld de meeste aangeboden inductiemaatregelen. Beginnende docenten in de regio's Groningen, Amsterdam en Wageningen melden (op sommige onderdelen) gemiddeld meer aangeboden contacturen met begeleiders. Mannelijke beginnende docenten melden meer begeleidingstijd met de schoolopleider/intern begeleider. De resultaten van Helms-Lorenz et al. (2019) met betrekking tot tranche 1 wijzen op maatwerk in de begeleiding, die het meest intensief is voor docenten met een lager startniveau. Dit resultaat wordt niet bevestigd in het complete databestand van tranche 1, 2 en 3 tezamen. De groep docenten van wie het pedagogisch-didactisch handelen in drie jaar tijd achteruitgaat of stagneert, melden minder contacturen met de begeleiders.

Onderzoeksvraag 2

De tweede onderzoeksvraag richt zich op de ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch handelen en op de rol die persoons- en contextfactoren hierin spelen. De resultaten wijzen uit dat de geobserveerde vaardigheden binnen alle gedragsdomeinen in de loop van de tijd verbeteren (effectgroottes van 0,63 tot 0,95). De resultaten wijzen ook uit dat van 27% van de beginnende docenten het startniveau lager is dan verwacht zou worden van bevoegde docenten (bij tranche 1 is dit percentage 33%). Na drie jaar begeleiding zijn deze vaardigheden verbeterd: het percentage is gedaald naar 6,4%. Het aantal docenten dat bij aanvang hoge startvaardigheden vertoont, is 28%, en dit percentage stijgt na drie jaar naar 68%. Beginnende



docenten in de regio's Twente, Nijmegen, Utrecht en Wageningen tellen bij de laatste meting de meeste docenten in de hoogste vaardigheidsgroep. De vaardigheden van de groep docenten met een laag startvaardigheidsniveau groeien het meest (effectgrootte 2,11). De vaardigheden van docenten in stedelijke gebieden groeien iets meer dan van docenten in landelijke gebieden. Gemiddeld genomen is de groei het sterkst in de regio's Tilburg en Eindhoven. De leerlingbetrokkenheid ten opzichte van eerstegraadsopgeleide docenten groeit meer dan die ten opzichte van tweedegraadsopgeleide docenten. Kijken we alleen naar de groep docenten bij wie de vaardigheden groeien (de docenten bij wie het vaardigheidsniveau stagneert of achteruitgaat worden dus weg gefilterd), dan blijkt de leerlingbetrokkenheid ten opzichte van deze docenten ook beduidend toe te nemen (effectgrootte 1,19). Met betrekking tot de meningen van leerlingen over hun docenten is in de verschillende gedragsdomeinen een beduidende, maar minder spectaculaire vooruitgang gemeten (effectgrootte van 0,15 tot 0,28). De benchmarks maken de verschuivingen in de loop van de tijd zichtbaar.

Onderzoeksvraag 3

De derde onderzoeksvraag betreft de ontwikkeling van de leerlingbetrokkenheid van beginnende docenten. Dit is op twee manieren geoperationaliseerd: door de ogen van observatoren en door de ogen van leerlingen. Observatoren geven na verloop van tijd ook hogere scores op dit onderdeel (effectgrootte van 0,60 tot 0,87 in de verschillende regio's). De grootste vorderingen zijn gemeten in de regio's Wageningen, Groningen en Eindhoven. De leerlingbetrokkenheid in de klas (observatorperspectief) neemt het sterkst toe bij starters van wie de kwaliteit van lesgeven in de loop van de tijd toeneemt (effectgrootte 1,19). De leerlingbetrokkenheid vanuit het leerlingperspectief bleek in de loop van de tijd op klasniveau vrij stabiel te zijn.

Onderzoeksvraag 4

De vierde onderzoeksvraag richt zich op de beroepsverlating en de rol die contextfactoren hierin spelen. Dit vraagstuk werd beantwoord door middel van data van de DUO- loonadministratie. Voor alle drie de jaren blijkt het verloop lager te zijn op de scholen die volledig meedoen aan het BSL-project, dat wil zeggen de scholen waarvan alle vestigingen deelnemen. Voor de groep instromers jonger dan 30 jaar is het verloop beduidend lager dan voor de groep instromers ouder dan 30 jaar. Ook voor deze afzonderlijke groepen geldt dat het verloop lager is op scholen die volledig deelnamen aan het BSL-project. De scholen die volledige deelnamen aan BSL, lijken met betrekking tot schoolkenmerken het meest op scholen zonder geregistreerde inductiearrangementen: gemiddeld minder instroom van nieuwe docenten, minder leerlingen, vaker scholen met één locatie en verhoudingsgewijs minder vaak onderdeel van een opleidingsschool. Er is wel een verschil tussen scholen die volledig deelnemen aan BSL en scholen zonder inductie: de scholen die volledig deelnemen aan inductie hebben verhoudingsgewijs een leerlingpopulatie met een hogere sociaaleconomische status.

10.2. Conceptueel model: determinanten van de effecten van inductie

Uit ons onderzoek is gebleken dat een aantal persoonlijke en contextuele factoren van invloed is op de begeleiding, de ontwikkeling van vaardigheden en uiteindelijk op het beroepsbehoud. Een conceptueel model dat de determinanten van de effecten van inductie samenvat, is afgebeeld in figuur 10.1. In het model worden de persoonlijke en contextuele invloeden rondom het primaire proces geschetst. De persoonlijke en contextuele factoren beïnvloeden niet alleen het primaire proces maar ook het begeleidingsaanbod tijdens de eerste jaren. De invloed van deze factoren op het primaire proces is reeds beschreven door Helms-Lorenz en Visscher (ingediend bij een tijdschrift 2019).



Figuur 10.1: Determinanten van de effecten van inductie

Beginnende docent	Begeleiding		LESGEEFELEMENTEN				DOCENT OPBRENGSTEN
	Persoonsfactoren	Element	BEROEPS-ELEMENTEN				
			Pro-actief onderwijs	Interactief onderwijs	Retro-actief onderwijs		
<p>Geslacht</p> <p>Type bevoegdheid</p> <p>Ervaring</p> <p>Leeftijd</p>	<p>Begeleiding in de klas</p> <p>Workshops/ seminars</p> <p>Werkdrukreductie</p>	Kennis	<p>Kennis van:</p> <p>Schoolvak</p> <p>Individuele leerlingbehoefes</p> <p>Ontwikkeling van adolescenten</p> <p>Curriculum</p> <p>Leerlingdenkbeelden en -denkprocessen</p>	<p>Kennis van:</p> <p>Invloeden van situationele factoren op lesplanning</p> <p>Typische misvattingen mbt leerstof</p> <p>Strategieën om leerlingen te betrekken en te enthousiasmeren</p>	<p>Kennis van:</p> <p>Reflectiestrategieën</p> <p>Relevantie van verschillende vormen van reflectie</p>	<p>Groei in kennis:</p> <p>Schoolvak</p> <p>Interactie</p> <p>Cultuur</p> <p>Zelf</p>	
		Vaardigheden	<p>In staat om:</p> <p>Lessen voor te bereiden met leerling data</p> <p>Leerlingdata vertalen naar lesplan</p> <p>Bouwen van volgordeelijkheid in de instructie</p>	<p>In staat om:</p> <p>Incidenten te gebruiken om doelen te bereiken</p> <p>Adequaat te reageren</p> <p>“Reflect in action”</p> <p>Een veilig leerklimaat creëren, goede klassenmanagement handhaven, duidelijke instructies geven, activerende didactiek, afstemmen op verschillen tussen leerlingen en leerstrategieën doceren</p>	<p>In staat om:</p> <p>Te reflecteren op gestelde doelen voor leerlingen gebaseerd op metingen</p> <p>Te reflecteren op eigen vaardigheden</p> <p>Te reflecteren op eigen behoeften m.b.t. ontwikkeling</p> <p>Inzichten kunnen vertalen naar toekomstige lessen/activiteiten</p>	<p>Groei in vaardigheden:</p> <p>Gedrag,</p> <p>Sociale- Cognitieve- & Metacognitieve vaardigheden</p> <p>Emotieregulatie</p> <p>Veerkracht</p>	
		Overtuigingen en motivatie	<p>Overtuigingen en motivatie ten aanzien van::</p> <p>lesgeven</p> <p>Hoe leerlingen leren</p>	<p>Overtuigingen en motivatie ten aanzien van:</p> <p>Individuele leerlingen</p> <p>Groepsdynamica</p>	<p>Overtuigingen en motivatie ten aanzien van:</p> <p>Reflectie</p>	<p>Overtuigingen en motivatie ten aanzien van:</p> <p>Het leren van leerlingen</p> <p>De maatschappelijke functie van het onderwijs</p>	
CONTEXTUELE INVLOEDEN							
Regio & Land		School		Klas		Leerlingen	
<p>Beleid, facilitering en betrokkenheid van de regionale lerarenopleiding</p> <p>Kwaliteit van het professionaliseringsaanbod voor begeleiders van starters</p>		<p>Beleid</p> <p>Ontwikkelingsgerichte cultuur</p> <p>Schoolgrootte</p> <p>Schoolleiderschap</p>		<p>Grootte van de klas</p> <p>Socio-economische status van de klas</p> <p>Heterogeniteit van de klas</p>		<p>Kennis</p> <p>Vaardigheden</p> <p>Overtuigingen en attitudes</p>	



10.3 Aanbevelingen

a. Gepersonaliseerde inwerktrajecten

Iedere starter zou op een goedbegeleidingsaanbod moeten kunnen rekenen. Ons onderzoek wijst uit dat er verschillen zijn wat betreft het begeleidingsaanbod en dat deze verschillensamenhangen met persoonlijke en contextuele factoren. Voor de verbetering van inductiemaatregelen wordt aanbevolen meer rekening te houden met persoonlijke verschillen van de beginnende docent, de leerlingpopulatie en van begeleiders. De inspanningen zouden er ook op gericht moeten zijn het ontwikkeld begeleidingsaanbod kritisch onder de loep te nemen. Bereikt informatie over inductieactiviteiten alle betrokkenen? Is het aanbod afgestemd op het rooster van alle betrokkenen, inclusief de begeleiders? Zijn er voor bepaalde groepen meer activiteiten dan voor andere, en waarom is dat zo?

Nader onderzoek naar gepersonaliseerde inductiearrangementen zou verschillen moet aantonen tussen de behoeftes van bijvoorbeeld mannen en vrouwen en eerste- en tweedegraadsopgeleiden, en zou moeten uitwijzen wat de effecten zijn van aanpassingen in de interventies. Mannelijke en eerstegraadsopgeleide docenten rapporteren meer contacturen met begeleiders, oudere docenten minder. Komt dit door verschillende behoeftes, of doordat bepaalde groepen (onterecht?) meer begeleiding aangeboden krijgen? De interactie tussen begeleidersvoorkeuren en persoonlijke behoeftes van starters zou nader onderzocht kunnen worden, omdat er verbanden tussen stafsamenstelling en begeleidingsaanbod zijn waargenomen. Je zou verwachten dat het begeleidingsaanbod voor alle starters gelijk is, ongeacht de stafsamenstelling. Nader onderzoek zou moeten uitwijzen wat de redenen van deze uitkomsten zijn, en of de verbanden te maken hebben met eventuele derde (overheersende) factoren. Maar er is ook ruimte voor verbetering in de huidige arrangementen: beginners die niet (veel) verbeteren in de loop der jaren, hebben minder contacturen met begeleiders. Dit zou andersom moeten zijn.

Helms-Lorenz pleit voor meer afstemming van de begeleiding op de achtergrondkenmerken van de beginnende docent met dat van de leerlingen en de begeleiders. "Bij het toekennen van klassen zou rekening gehouden kunnen worden met de affiniteit van beginnende docenten met de leerlingpopulatie en/of zou intensiever gecoacht kunnen worden op achtergrondverschillen tussen de beginnende docent en de leerlingen. Ook zien we dat op scholen met gemiddeld oudere mannelijke stafleden minder begeleiding geboden wordt."

b. Organisatie en implementatie van inductie verdienen meer aandacht op scholen met meerdere vestigingen

Met betrekking tot het verloop van starters wordt aanbevolen de inductie op scholen met meerdere vestigingen te verbeteren. Een grotere school vraagt om meer afstemming en organisatie van activiteiten tussen de vestigingen. Gebleken is dat op grotere scholen met meerdere vestigingen meer verloop is.



c. Meer en andersoortige inductie voor 30-plussers

Starters ouder dan 30 jaar vertonen beduidend meer verloop (ze stappen uit het onderwijs). Er moet gekeken worden naar inwerktrajecten die beter aansluiten bij de behoeftes van deze 'oudere' instromers.

d. Intensievere trajecten ontwikkelen op scholen met leerlingen die gemiddeld lager scoren op SES

Scholen met minder verloop hebben gemiddeld genomen een leerlingpopulatie met een hogere SES. Dit leidt tot de aanbeveling SES mee te laten wegen in het soort begeleidingsaanbod en de intensiteit van begeleidingstrajecten.

Nader onderzoek moet uitwijzen hoe scholen met een groter aandeel leerlingen met een lagere SES, effectiever ondersteund kunnen worden bij de begeleiding van starters, om verloop te voorkomen.

e. Een wegingsfactor voor contextfactoren in financieringsmodellen invoeren

Bij de financieringsmodellen voor de begeleiding van starters en (aanstaande leraren) zou een wegingsfactor voor verzwarende omstandigheden ingevoerd kunnen worden. Dit zou ook bij Samen Opleiden-partnerschappen ingevoerd kunnen worden.


In het huidige financieringsmodel voor inductie wordt de begeleiding van startende docenten geïntegreerd met Samen Opleiden, waarbij partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen samen verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van aanstaande en beginnende docenten. Ons onderzoek wijst uit dat deze context enige bescherming biedt tegen een aantal contextfactoren. Tegelijkertijd worden de contexten groter doordat er vaak partnerschappen tussen meerdere scholen ontstaan, wat weer ongunstig is gebleken voor het behoud van leraren. De toekomst zal leren of we in staat zijn de lerarentekorten het hoofd te bieden. Naast Samen Opleiden financiert het ministerie ook regionale initiatieven die de tekorten regionaal aanpakken. Wellicht dragen deze initiatieven bij aan een oplossing.

f. Gerichtte oefening

Zowel eerder internationaal onderzoek als ons onderzoek onder EDK'ers heeft aangetoond dat gerichtte oefening een veelbelovende methode is om het pedagogisch-didactisch handelen te ontwikkelen. Daarom bevelen wij frequente observaties aan door getrainde observatoren die ook als vakcoach getraind zijn. De toekomst zal uitwijzen of een modulaire lerarenopleiding variant (educatieve modules) voldoende continuïteit en intensiviteit biedt voor de ontwikkeling van basale en complexe pedagogisch-didactische vaardigheden.

g. Selectie bij de poort herzien

Het EDK-onderzoek heeft aangetoond dat de toegepaste selectie bij de poort en het geïmplementeerde programma niet tot alle gewenste effecten heeft geleid. Ook bleek/bleken het IQ en/of eerdere prestaties minder doorslaggevend te zijn dan vooraf verwacht werd. Dit zou ook aan de selectieprocedure zelf kunnen hebben gelegen, omdat geen gebruik werd gemaakt van instrumenten



met een goede COTAN-beoordeling. Deze procedures zouden bij een eventuele herhaling herzien kunnen worden.

h. Duidelijke beoordelingscriteria

Beginnende docenten willen graag een vaste aanstelling. Maak de beoordelingscriteria voor een vaste aanstelling helder en bied voldoende leermogelijkheden om de criteria te realiseren. Een leercultuur waarin van fouten mag worden geleerd, voldoende ondersteuning geboden wordt, leren van ervaren collega's zichtbaar en vanzelfsprekend is en teamleiders oog hebben voor de ontwikkeling van het personeel, zijn essentiële randvoorwaarden.

Naast deze aanbevelingen worden ook de aanbevelingen van de eindrapportage 'Inductie in het noorden' van harte aanbevolen.



HOOFDSTUK 11

Publicaties, verspreiding en valorisatie

11. Publicaties, verspreiding en valorisatie

Alle congresbijdragen en (wetenschappelijke) publicaties die voortkomen uit de regionale projecten worden weergegeven in de eindrapporten van deze projecten. Het eindrapport van het internationaal vergelijkend onderzoek verschijnt in het najaar van 2020.

Congressen en presentaties			
	Titel presentatie	Auteurs	Congres
1	Symposium: Rising to the Challenges of Measurement-Based Improvement of Teaching Quality Paper 1: The Challenges of Measurement-Based Teacher Improvement Paper 2: A Large-Scale Intervention Aiming to Improve Teaching Quality of Beginning Teachers	M. Helms-Lorenz M. Helms-Lorenz & A.J. Visscher M. Helms-Lorenz, P. Moorer, M. Van der Pers & R. Maulana	ICSEI, Marrakesh, Marokko. 2020
2	Symposium: Beleven beginnende docenten gelijke en gepaste begeleiding op de werkvloer?	Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Smale-Jacobse, A.M., Harmsen, R., Verkade, A., Maulana, R. & Van Veen, K.	Onderwijs Research Dagen, Heerlen, Nederland. 2019
3	Symposium: Nieuwe inzichten met betrekking tot observaties in de klas	Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Moorer, P., Van der Lans, R. & Maulana, R.	Onderwijs Research Dagen, Heerlen, Nederland. 2019
4	Keynote: De uitdaging van goede begeleiding	Helms-Lorenz, M.	Ambities naar echte impact! Samen opleiden, begeleiden en professionaliseren. Bussum. 2019
5	Rondetafelgesprek: Mannen van Mars, vrouwen van Venus: consequenties voor de begeleiding van starters	Van der Pers, M.	Ambities naar echte impact! Samen opleiden, begeleiden en professionaliseren. Bussum. 2019
6	The Impact of School Characteristics on the Amount of Perceived Support Activities Provided to Beginning Teachers in The Netherlands	Van der Pers, M. & Helms-Lorenz, M.	EARLI SIGs 18 and 23 Joint Conference, Groningen. 2018
7	De relatie tussen begeleidingsaanbod en het pedagogisch-didactische handelen van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs	Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Moorer, P., Maulana, R., Flens, P. & Van der Lans, R.	Onderwijs Research Dagen, Nijmegen, Nederland. 2018
8	Traineeships in Secondary Education: A Comparison Between Regularly Certified Teachers and Trainee Teachers' Teaching Practices	Van der Lans, R. & Helms-Lorenz, M.	Onderwijs Research Dagen, Nijmegen, Nederland. 2018
9	Evaluation of the Extended Version of My Teacher Questionnaire: One-Parameter Logistic Model	Maulana, R. & Helms-Lorenz, M.	AERA, San Antonio, Verenigde Staten. 2017

10	Student Engagement and Beginning Teacher Differentiation Practices in Dutch Secondary Education: Are There Gender Differences?	Maulana, R. & Helms-Lorenz, M.	AERA, San Antonio, Verenigde Staten. 2017
11	Pre-Service Teacher Education. A Study of Its Relationship with Effective Teaching Behaviour	Flens, P., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & Van de Grift, W.	ISATT, Salamanca, Spain. 2017
12	The Influence of Schools' Changing Student Numbers on Teaching Quality of Beginning Teachers	Van der Pers, M. & Helms-Lorenz, M.	EARLI SIGs 18 and 23 Joint Conference, Oslo, Noorwegen. 2016
13	Teaching Skills of Trainees in Secondary Education in The Netherlands – Preliminary Results	Admiraal, J. M. & Helms-Lorenz, M.	EARLI SIGs 18 and 23 Joint Conference, Oslo, Noorwegen, 2016
14	Beginning Teachers' Experienced Enthusiasm: Dimensionality, General Profiles, and Relations with Classroom Management and Student Engagement	Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T.	AERA, Washington, Verenigde Staten. 2016
15	Mapping Differentiation in Beginning Teachers' Perceived Support During the First Year on the Job	Helms-Lorenz, M. & Maulana, R.	AERA, Washington, Verenigde Staten. 2016
16	Perceived Beginning Teachers' Self-Efficacy Across the Second and Third Year of Professional Practice	Maulana, R. & Helms-Lorenz, M.	AERA, Washington, Verenigde Staten. 2016
17	Observing Growth of Teaching Skill of Professional Practice of Beginning Teachers During Their First Two Years	Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M. & Maulana, R.	AERA, Washington, Verenigde Staten. 2016.
18	Teaching Enthusiasm Among Beginning Teachers in The Netherlands: Dimensionality and General Profiles	Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E.	17th Biennial Conference of Teachers and Teaching (ISATT), Auckland, New Zealand, Auckland, Nieuw Zeeland. 2015
19	De pedagogische en didactische vaardigheden van starters. Eerste- en tweedegraadsleraren in vmbo en onderbouw havo/ vwo.	Flens, P., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & Van de Grift, W.	Onderwijs Research Dagen, Leiden, Nederland. 2015
20	School- en beroepsverlating van beginnende docenten in het voortgezet onderwijs	Verkade, A., Van de Grift, W. & Helms-Lorenz, M.	Onderwijs Research Dagen, Leiden, Nederland. 2015
21	Beginning Teachers' Teaching Quality Across the First Three Years of Professional Practice	Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & Van de Grift	Onderwijs Research Dagen, Leiden, Nederland. 2015

Rapporten / Hoofdstukken

1	Vollaard, J., Van der Wolk, W., Vissers, R. & Lorenz, M. (2019). <i>We zijn begonnen: begeleiding startende leraren 2013-2019: Gezamenlijke uitgave van de negen regionale BSL-projecten.</i>
2	Helms-Lorenz, M. (2019). Naar een genest theoretisch model: een systeembenadering van inductie. In: Schellings, Helms-Lorenz en Runhaar (Eds.), <i>Begeleiding Startende Leraren: praktijk en theorie.</i> Garant, Antwerpen.
3	Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Buitink, J. & Schuurman, G. (2019). De borging van inductiearrangementen. In: Schellings, Helms-Lorenz en Runhaar (Eds.), <i>Begeleiding Startende Leraren: praktijk en theorie.</i> Garant, Antwerpen.

4	Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Smale-Jacobse, A., Maulana, R., Van der Lans, R., Lugthart, E., Meijer, A. (2018). <i>Tussenrapportage Landelijk Onderzoek Naar de Effecten van Inductie (LONIE): Inclusief data van INO, de controlegroep en EDK/OTS</i> . Groningen.
5	Helms-Lorenz, M., Koffijberg, J., Schellings, G., Van der Wolk, W., Aarts, R., Runhaar, P., Van den Hoorn-Flens, P. (2017). De driejarige begeleiding van startende leraren in Nederland. In: S. de Vos, J. de Wilde & S. Beusaert (Eds.), <i>Start to Teach: Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs</i> (pp. 55-77). Antwerpen-Apeldoorn: Garant Publishers.
6	Maandag, D., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A. & Van Veen, K. (2017). Features of Effective Professional Development Interventions in Different Stages of Teacher's Careers: NRO Report. Teacher education department of the University of Groningen.
7	Helms-Lorenz, M. & Flens, P. (2017). De driejarige begeleiding van startende leraren in Nederland.

Wetenschappelijke artikelen

1	Helms-Lorenz, M. & Visscher, A.J. (Under review). The Challenges of Measurement-Based Teacher Improvement.
2	Van der Pers, M. & Helms-Lorenz, M. (submitted for review). The Relationship Between Demographic School Characteristics and the Perception of Provided Support by Beginning Teachers.
3	Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Maulana, R., Van der Lans, R., Moorer, P. & Flens, P. (2019). Opschaling van inductie en het pedagogisch-didactisch handelen van beginnende docenten in het voortgezet onderwijs. <i>Pedagogische Studiën</i> , 96(1), 40-63.
4	Van der Lans, R. & Helms-Lorenz, M. (2019). Het aanleren van pedagogisch-didactische vaardigheden: Ericsson's hypothesen toegepast op de traineeship- en de reguliere routes tot eerstegraadsleraar. <i>Pedagogische Studiën</i> , 96(3), 152-170.
5	Van der Pers, M., Helms-Lorenz, M. (2019). Regional School Context and Teacher Characteristics Explaining Differences in Effective Teaching Behaviour of Beginning Teachers in The Netherlands. <i>School Effectiveness and School Improvement</i> , 30(2), 234-254. DOI: 10.1080/09243453.2019.1592203
6	Fernandez-Garcia, C.M., Maulana, R., Inda-Caro, M., Helms-Lorenz, M. & Garcia-Perez, O. (2019). Student Perceptions of Secondary Education Teaching Effectiveness. General Profile, the Role of Personal Factors, and Educational Level. <i>Frontiers in Psychology</i> , 10 (533).
7	Van der Lans, R. & Helms-Lorenz, M. (2018). Trainees voor de klas. Hoe doen ze het eigenlijk? <i>Didactief online</i> .
8	Van de Grift, W. J. C., Chun, S., Maulana, R., Lee, O. & Helms-Lorenz, M. (2017). Measuring Teaching Quality and Student Engagement in South Korea and The Netherlands. <i>School Effectiveness and School Improvement</i> , 28(3), 337-349. DOI: https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1263215
9	Verkade, A. & Helms-Lorenz, M. (2017). Coach elkaar met ICALT. <i>Didactief</i> , 47(7), 43-45.

Producten, materialen en overige output

1	Een kader voor de implementatie van inductie (Helms-Lorenz et al., 2015)
2	Draaiboek ICALT-lesobservatietrainingen
3	Instrumenten met bijbehorende handleidingen: ICALT-observatie-instrument en Mijn leraar... leerlingvragenlijst
4	Feedbackrapporten lesobservaties en leerlingvragenlijsten
5	E-learning: www.lerenobserveren.nl
6	Website BSL: www.begeleidingstartendeleraren.nl




REFERENTIES




Referenties

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. DOI: 10.1108/02683940710733115
- Beijaard, D., Buitink, J., Kessels, C., Peterson, P., Baker, E. & McGraw, B. (2010). Teacher Induction. *International Encyclopedia of Education, 3rd Edition, Volume 7*, 563-568.
- Blais, M. R., Lachance, L., Brière, N. M., Riddle, A. S. & Vallerand, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de blais. *Revue Québécoise De Psychology*, 14, 185-215.
- Corcoran, E. (1981). Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis 1995 Update*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom* London; New York, NY: Cassell, 1994.
- Créton, H. A. & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren: Een analyse van de ordeproblemen bij beginnende leraren in het voortgezet onderwijs en een studie naar de mogelijkheden om via begeleiding een oplossing voor deze problemen te vinden*. Utrecht: WCC.
- Crowne, D.P. & Marlowe, D. (1960). A New Scale of Social Desirability Independent of Psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- De Jonge, J. F. M. & De Muijnck, J. A. (2002). *Waarom leraren de sector verlaten: Onderzoek naar de uitstroom uit het primair en voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: EIM.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- Dienst Uitvoering Onderwijs. (2015). Leerlingen per vestiging naar postcode en leerjaar - 2014-2015. [*Leerlingen in het voortgezet onderwijs*]. <https://duo.nl/open Onderwijsdata/databestanden/vo/leerlingen/>
- Ellis, E. S. & Worthington, L. A. (1994). *Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality Tools for Educators. Technical Report no. 5*. Eugene: University of Oregon:
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In: K. Ryan (Ed.), *Teacher Education, 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M. & Jacobus, M. (2010). *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*. (No. NCEE 2010-4027). Washington DC: NCEE.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., Van Veen, K. & Van Veldhoven, M. (2019). Measuring General and Specific Stress Causes and Stress Responses Among Beginning Secondary School Teachers in The Netherlands. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 91-108. DOI: 10.1080/1743727X.2018.1462313.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & Van Veen, K. (2018). The Longitudinal Effects of Induction on Beginning Teachers' Stress. *The British Journal of Educational Psychology*, DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>.
- Harmsen, R., Van Veen, K. & Verkade, A. (2019, submitted for review). Stayers and Leavers: Investigating Stress Causes, Coping Resources and Beliefs of Stressed Beginning Secondary School Teachers.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & Van Veen, K. (2018). The Relationship Between Beginning Teachers' Stress Causes, Stress Responses, Teaching Behaviour and Attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 626-643. DOI: 10.1080/13540602.2018.1465404.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* London; New York: Routledge, 2009.
- Helms-Lorenz, M. (2019). Naar een genest theoretisch model: Een systeembenadering van inductie. In G. Schellings, M. Helms-Lorenz & P. Runhaar (Eds.), *Begeleiding startende leraren: Praktijk en theorie*. Antwerpen: Garant.
- Helms-Lorenz, M., Buitink, J., 't Hart, W., Van Mourik, C., Schuurman, G. & Ewalts, H. (2015). *Begeleiding van beginnende docenten. Een kader voor de ontwikkeling van school-specifieke inductiearrangementen*. Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.
- Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Buitink, J. & Schuurman, G. (2019). De borging van inductiearrangementen. In: G. Schellings, M. Helms-Lorenz & P. Runhaar (Eds.), *Begeleiding startende leraren: Praktijk en theorie*. Antwerpen: Garant.
- Helms-Lorenz, M., Koffijberg, J., Schellings, G., Van der Wolk, W., Aarts, R., Runhaar, P., Van den Hoorn-Flens, P. (2017). De driejarige begeleiding van startende leraren in Nederland. In: S. de Vos, J. de Wilde & S. Beusaert (Eds.), *Start to Teach: Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs* (pp. 55-77). Antwerpen-Apeldoorn: Garant Publishers.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B. & Van de Grift, W. (2013). First Year Effects of Induction Arrangements on Beginning Teachers' Psychological Processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1265-1287.
- 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. DOI: 10.1080/09243453.2015.1035731.
- Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Maulana, R., Van der Lans, R., Moorer, P. & Van den Hoorn-Flens, P. H. (2019). Opschaling van inductie en het pedagogisch-didactisch handelen van beginnende docenten in het voortgezet onderwijs = Scaling Up Induction Arrangements and Measuring Longitudinal Beginning Teacher Behaviour in Secondary Education. *Pedagogische Studiën*, 96(1), 40–63.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E. & Canrinus, E. T. (2012). Beginning Teachers' Self-Efficacy and Stress and the Supposed Effects of Induction Arrangements. *Educational Studies*, 38(2), 189-207.
- Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Moorer, P., Harmsen, R. & Verkade, A.T. (2019). *Inductie in het noorden, eindrapportage*. Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.
- Helms-Lorenz, M. & Visscher, A.J. (Under review). The Challenges of Measurement-Based Teacher Improvement.
- Houtveen, T., Versloot, B. & Groenen, I. (2006). *De begeleiding van startende leraren: In het voortgezet onderwijs en het basisonderwijs*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).
- 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.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-Biographical Study on Teacher Socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-20.
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, DOI: 10.3102/0034654315626800.
- Kessels, C. (2010). *The Influence of Induction Programs on Beginning Teachers' Well-Being and Professional Development*.
- Kunter, M., Tsai, Y., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). *Students' and Mathematics Teachers' Perceptions of Teacher Enthusiasm and Instruction*. DOI: doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. & Antoniou, P. (2009). Teacher Behaviour and Student Outcomes: Suggestions for Research on Teacher Training and Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23. DOI: dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.001.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 221-224.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1995). Effective Schools Research. In: J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 525-547). New York: Macmillan.

- 
- Maandag, D., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A. & Van Veen, K. (2017). *Features of Effective Professional Development Interventions in Different Stages of Teacher's Careers: NRO Report*. Teacher education department of the University of Groningen.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & Van de Grift, W. (2015). Development and Evaluation of a Questionnaire Measuring Pre-Service Teachers' Teaching Behaviour: A Rasch Modelling Approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 169-194.
- Moorer, P., Helms-Lorenz, M., Van der Lans, R. & Maulana, R. (2018). *De ICALT 'Mijn leraar' leerling-vragenlijst: BIG-data meervoudige schaalanalyses*. ORD-conferentie paperpresentatie.
- Moorer, P. & Helms-Lorenz, M. (in voorbereiding). Towards Scalable Absolute Benchmarking with Ordinal Balanced Items. Teacher education department of the University of Groningen.
- OCW. (2003). *Werken in het onderwijs (WIO-2003.)*. 's-Gravenhage: OCW.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Den Brok, P. (2012). Tensions in Beginning Teachers' Professional Identity Development, Accompanying Feelings and Coping Strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. DOI: 10.1080/02619768.2012.696192.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Den Brok, P. (2013). Professional Identity Tensions of Beginning Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 660-678.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427-52.
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W. J. & Goldstein, H. (2009). *A User's Guide to MLwiN*. University of Bristol: Bristol, UK: Centre for Multilevel Modelling.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In: E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality & Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Londen: Ofsted.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. Londen: Cassell, cop. 1992.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, OX; New York, N.Y.: Pergamon, 1997; 1st ed.
- Scellings, G., Helms-Lorenz, M. & Runhaar, P. (2019). *Begeleiding Startende Leraren; Theorie en Praktijk*. Antwerpen, Garant.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. DOI: 10.3102/00028312041003681.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. (2014). Statusscores, peildatum 2014. https://www.scp.nl/Onderzoek/Lopend Onderzoek/A_Z_alle_lopende_onderzoeken/Statusscores
- Tabachnick, B. R. (1980). Intern-Teacher Roles: Illusion, Disillusion and Reality. *Journal of Education*, 162(1), 122-37.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(6), 944-956.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of Teaching in Four European Countries: A Review of the Literature and Application of an Assessment Instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. DOI: 10.1080/00131880701369651.
- Van de Grift, W. J. C. M. & Lam, J. F. (1998). Het didactisch handelen in het basisonderwijs: Teaching Activities in Integrated Nursery Education and Primary Education. *Tijdschrift Voor Onderwijsresearch*, 23(3), 224-241.

- 
- Van de Grift, W., Van der Wal, M. & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch-didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), 416-432.
- Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M. & Maulana, R. (2014). *Teaching Skills of Student Teachers: Calibration of an Evaluation Instrument and Its Value in Predicting Student Academic Engagement*. DOI: doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.09.003.
- Van der Lans, R. M. & Helms-Lorenz, M. (2019). Het aanleren van pedagogisch-didactische vaardigheden: Ericsson's hypothesen toegepast op de traineeship- en de reguliere routes tot eerstegraadsleraar = Learning Teaching Skills: Ericsson's Hypotheses Applied to Teacher Education. *Pedagogische Studiën*, 96(3), 152-170.
- Van der Lans, R. & Maulana, R. (2018). The Use of Secondary School Student Ratings of Their Teacher's Skillfulness for Low-Stake Assessment and High-Stake Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 112-121. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.06.003.
- Van der Lans, Rikert M., Van de Grift, Wim J. C. M. & Van Veen, K. (2018). Developing an Instrument for Teacher Feedback: Using the Rasch Model to Explore Teachers' Development of Effective Teaching Strategies and Behaviors. *Journal of Experimental Education*, 86(2), 247-264. DOI: 10.1080/00220973.2016.1268086.
- Van der Pers, M., Helms-Lorenz, M. (ingediend bij wetenschappelijk tijdschrift). The Relationship between Demographic School Characteristics and the Perception of Provided Support by Beginning Teachers.
- Van der Pers, M., Helms-Lorenz, M. (in voorbereiding). Individual Teacher Characteristics Predicting the Amount of Support by Schools to Beginning Teachers.
- Van der Pers, M., Helms-Lorenz, M. (2019). Regional School Context and Teacher Characteristics Explaining Differences in Effective Teaching Behaviour of Beginning Teachers in The Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 234-254. DOI: 10.1080/09243453.2019.1592203.
- Van Kregten, A. & Moerkamp, T. (2004). *Startende leraren in het buitenland: Begeleiding van beginnende leraren in Canada, Engeland, Frankrijk, de Verenigde Staten en Zwitserland*. Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Van Til, A. & Van Boxtel, H. W. (2015). *Wetenschappelijke verantwoording toets 0 t/m 3, tweede generatie*. Arnhem: Cito.
- Van Veldhoven, M. & Meijman, T. (1994). *Het meten van psychosociale arbeidsbelasting met een vragenlijst: De vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid (VBBA)*. Nederlands Instituut voor Arbeidsomstandigheden (NIA).
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. DOI: 10.2307/1170301.
- Vonk, J. H. C. (1982). *Opleiding en praktijk: Een onderzoek naar opvattingen over het opleiden van leraren in samenhang met de praktijkervaringen van beginnende leraren*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij, 1982.
- Walberg, H. J. & Haertel, G. D. (1992). Educational Psychology's First Century. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 6-19.
- Warm, T. A. (1989). Weighted Likelihood Estimation of Ability in Item Response Theory. *Psychometrika*, 54(3), 427-450.



BIJLAGEN

Bijlagen

Bijlage A: ICALT-items per domein

Domein	Item	Omschrijving
Veilig en stimulerend leerklimaat	1	De leraar toont in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen.
	2	De leraar zorgt voor een ontspannen sfeer.
	3	De leraar ondersteunt het zelfvertrouwen van leerlingen.
	4	De leraar zorgt voor wederzijds respect.
Efficiënte lesorganisatie	5	De leraar zorgt voor een ordelijk verloop van de les.
	6	De leraar gaat tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren.
	7	De leraar zorgt voor een doelmatig klasmanagement.
	8	De leraar gebruikt de leertijd efficiënt.
Duidelijke en gestructureerde instructie	9	De leraar geeft duidelijke uitleg van de leerstof.
	10	De leraar geeft feedback aan de leerlingen.
	11	De leraar betreft alle leerlingen bij de les.
	12	De leraar gaat tijdens de instructie na of leerlingen de leerstof hebben begrepen.
	13	De leraar bevordert dat leerlingen hun best doen.
	14	De leraar geeft goed gestructureerd les.
Intensieve en activerende les	15	De leraar geeft duidelijke uitleg van het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten.
	16	De leraar hanteert werkvormen die leerlingen activeren.
	17	De leraar stimuleert het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen.
	18	De leraar stimuleert leerlingen om over oplossingen na te denken.
	19	De leraar stelt vragen die leerlingen tot denken aanzetten.
	20	De leraar laat leerlingen hardop denken.
	21	De leraar zorgt voor interactieve instructie.
22	De leraar verduidelijkt bij de aanvang van de les de lesdoelen.	
Afstemmen instructie en verwerking op verschillen	23	De leraar gaat na of de lesdoelen werden bereikt.
	24	De leraar biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd.
	25	De leraar stemt de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen.
	26	De leraar stemt de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen.
Leerstrategieën aanleren	27	De leraar leert leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen.
	28	De leraar stimuleert het gebruik van controleactiviteiten.
	29	De leraar leert leerlingen oplossingen te checken.
	30	De leraar bevordert het toepassen van het geleerde.
	31	De leraar moedigt kritisch denken van leerlingen aan.
	32	De leraar vraagt leerlingen na te denken over strategieën bij de aanpak.
Betrokkenheid van de leerlingen	33	De leerlingen zijn betrokken bij de les.
	34	De leerlingen tonen zich geïnteresseerd.
	35	De leerlingen zijn actief op leren gericht.

Bijlage B: Items 'Mijn leraar...' leerlingvragenlijst

Mijn leraar/lerares...	
1	... helpt mij als ik iets niet weet.
2	... zorgt dat ik mijn tijd goed gebruik.
3	... maakt duidelijk wat ik voor een proefwerk moet leren.
4	... geeft mij antwoord op mijn vragen.
5	... let erop dat ik anderen met respect behandel.
6	... legt mij uit hoe ik iets moet doen (vertelt mij op welke manier ik iets het beste kan doen).
7	... legt mij alles duidelijk uit.
8	... maakt duidelijk wat de bedoeling is van de les.
9	... bereidt zijn/haar lessen goed voor.
10	... benadert mij met respect.
11	... zorgt dat ik oplet.
12	... gebruikt duidelijke voorbeelden.
13	... sluit aan bij wat ik kan (vraagt geen dingen die te moeilijk of te makkelijk zijn. Als we iets nieuws leren, past dit bij iets dat ik al weet).
14	... hanteert duidelijke regels (Mijn leraar/lerares heeft duidelijke regels en zorgt dat die nagekomen worden).
15	... vertelt mij hoe ik iets moet leren.
16	... geeft mij zelfvertrouwen bij moeilijke taken (geeft mij het gevoel dat ik moeilijke opdrachten aankan).
17	... zet mij aan het denken.
18	... heeft aandacht voor mij.
19	... controleert of ik de lesstof heb begrepen.
20	... motiveert mij (zorgt ervoor dat ik wil werken en/of leren).
21	... weet wat ik moeilijk vind.
22	... zorgt dat ik mijn best doe.
23	... betreft mij bij de les.
24	... helpt mij als ik iets niet snap.

Bijlage C: Items begeleidingsmonitor

Voorbeelden van werkdrukreductiemaatregelen	
1)	In deeltijd aangesteld worden.
2)	Minder lessen geven dan meer ervaren collega's.
3)	In het eerste jaar geen mentor zijn.
4)	Geen extra taken toebedeeld krijgen binnen de sectie of team.
5)	Vrijgesteld worden van buitenschoolse activiteiten.
6)	Taken op basis van draagkracht toebedeeld krijgen, met andere woorden er wordt maatwerk geleverd.
7)	Geen lastige klassen toegewezen krijgen.
8)	Van klas mogen wisselen.
9)	Samen met een ervaren collega in parallelklassen les geven.
10)	Lessen evenwichtig over de week verspreiden.
11)	Ruimte inplannen voor intervisie.
12)	Op vaste tijden met begeleiders afspreken.
13)	Met de vakcoach op dezelfde locatie werken (de vakcoach is een medewerker belast met de ondersteuning en begeleiding van de beginnende docent. Hij/ zij geeft hetzelfde schoolvak als de beginnende docent).
14)	Met de algemeen coach op dezelfde locatie werken (de algemeen coach is een medewerker belast met de ondersteuning en begeleiding van één of meer beginnende docenten. Hij/ zij geeft niet per definitie hetzelfde schoolvak als de beginnende docent).
15)	Niet overmatig pendelen tussen locaties (wordt voor mij zoveel mogelijk beperkt).
16)	Eigen lokaal toegewezen krijgen.
17)	Een rustige, goede werkplek toegewezen krijgen.
18)	Een vertrouwenspersoon toegewezen krijgen.
Voorbeelden van schoolculturatiemaatregelen	
-	Een introductiebijeenkomst.
-	Een speciaal informatiepakket met informatie over de structuur, organisatie en cultuur van de school.
-	Informatieverstrekking over inductieactiviteiten.
-	Een introductie over de schoolregels.
-	Voorlichting over de opzet, inhoud en structuur van de zorg, door de zorgcoördinator.
-	Introductie aan andere teams, locaties, niveaus, afdelingen binnen en buiten de school.
Voorbeelden van professionaliseringsmaatregelen	
1.	Werken met een (persoonlijk) startprofiel (een startprofiel is een schriftelijk document waarin weergegeven wordt wat de sterke en minder sterke punten van de beginnend docent bij aanvang zijn, alsmede ontwikkelingsbehoeften en -wensen).
2.	Werken met een (persoonlijk) ontwikkelingsplan.
3.	Periodieke individuele voortgangsgesprekken.
4.	In de loop van het jaar een beoordelingsgesprek.
5.	Reflecteren met collega's op professionele ontwikkeling.
6.	Adequate instrumenten voor het begeleidingsprogramma.
7.	Een goed lesobservatieformulier.
8.	Een methode voor het geven van feedback na een lesobservatie.
9.	Een systeem voor bevraging van leerlingen over hun mening over mijn onderwijs.

Voorbeelden begeleiding in de klas

1. Minimaal 3 lessen van collega's of (vak)coach (laten) observeren.
2. Geobserveerde lessen (van collega's) nabespreken.
3. Minimaal 1 videoregistratie laten maken en nabespreken.
4. Feedback ontvangen op de geobserveerde lessen.
5. Onderwijs samen plannen met collega's of (vak)coach.
6. Onderwijs samen voorbereiden met collega's of (vak)coach.
7. Onderwijs samen uitvoeren met collega's of (vak)coach.
8. Samen met collega's of (vak)coach mijn eigen onderwijspraktijk evalueren.
9. Leerlingprestaties met een collega of (vak)coach bespreken met als doel mijn eigen onderwijspraktijk te evalueren.

Voorbeelden extra activiteiten

1. Timemanagement
2. Leerlingvolgsysteem
3. Omgaan met zorgleerlingen.
4. Orde handhaven.
5. Creëren van een veilig lesklimaat.
6. Duidelijke instructie.
7. Activerende didactiek.
8. Leerlingen leerstrategieën bijbrengen.
9. Omgaan met individuele verschillen.
10. Kennisbasis van mijn vak.
11. Gespreksvaardigheden voor gesprekken met leerlingen.
12. Efficiënt vergaderen.
13. Evidence-based teaching
14. Integreren van theoretische kennis in praktijk van alledag.
15. Onderwijsrapporten van de inspectie van het onderwijs.
16. Het leren van leerlingen.

Voorbeelden van activiteiten t.b.v. zelfontplooiing

1. Ik woon leerlinggesprekken binnen teams bij.
2. Ik ontwikkel zelf nieuw onderwijs.
3. Ik experimenteer met voor mij nieuwe werkvormen.
4. Ik voer (actie)onderzoek alleen uit.
5. Ik voer (actie)onderzoek samen met ervaren collega's uit.
6. Ik verwerk literatuur/bronnen die ik aangereikt krijg of zelf zoek.

Bijlage D: Invulling van de kaders van de negen regionale BSL-programma's

In het project 'Begeleiding Startende Leraren' (BSL) werken universitaire lerarenopleidingen voor het ontwerpen en uitrollen van inductiearrangementen samen met hbo-instellingen die tweedegraads lerarenopleidingen verzorgen en met scholen in hun verzorgingsgebied. Op deze manier zijn in 2014 negen regionale projecten van start gegaan, waarbij aan de hand van een raamwerk een min of meer uniforme vormgeving van de inductieprogramma's is verkregen. De lerarenopleidingen werken in hun eigen regio intensief samen met het scholenveld en ontwikkelen binnen deze samenwerking een eigen aanpak met een eigen focus. Voor iedere deelnemende school is een driejarig draaiboek ontwikkeld waarin de details van het inductieprogramma zijn uitgewerkt. Hoewel de regionale sjablonen in grote lijn hetzelfde zijn, is de focus in de verschillende regio's wel wat anders. Hieronder wordt per regio beschreven waarop in de regionale begeleidingsplannen en inductiearrangementen de nadruk wordt gelegd.

BSL Noord-Holland/Amsterdam: Frisse start

In deze grote regio werken de vier lerarenopleidingen (Vrije Universiteit Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, Hogeschool van Amsterdam en Hogeschool InHolland) samen in de projectgroep 'Frisse Start'. Aan dit traject namen 38 scholen en 274 starters deel. Ter ondersteuning van de scholen is het traject 'Ontwerpen van inductiearrangementen' ontwikkeld. Met behulp van een 'Kijkwijzer inductie' is per school de stand van zaken geïnventariseerd en is aansluiting gezocht bij reeds lopende projecten in de regio: 'Terug met dat Tekort', 'Junior Leraar' en 'Platform Noord-Holland Noord'.

In 'Frisse Start' ligt de nadruk op professionalisering van docenten, met name wat betreft de professionele identiteit en voor het stimuleren van de professionele groei, niet alleen van de leraren, maar ook van de begeleiders, schoolopleiders en lerarenopleiders. De focus ligt daarbij op doorlopende leerlijnen van 'opleiden in de school, begeleiding van startende leraren, een leven lang leren'. Belangrijk hierbij zijn de condities op de school voor de groei/ontwikkeling van beginnende leraren naar volledige bekwaamheid. Hiermee is op landelijk niveau een bijdrage geleverd aan de concretisering van loopbaanpaden voor leraren en de bijbehorende professionalisering.

BSL Zuid-Holland/Leiden

In Zuid-Holland werkten de lerarenopleidingen van de Universiteit Leiden (ICLON), TU Delft (SEC) en Hogeschool Rotterdam (IVL) samen. Er deden in de regio 67 scholen en 690 docenten mee. Omdat in deze regio al veel expertise aanwezig was op het gebied van de begeleiding van startende docenten, zijn er enkele aanvullende doelen gesteld: 1) kennisdeling tussen VO-scholen en opleidingen; 2) flexibele inductiearrangementen op maat; 3) professionalisering van begeleiders. Hiervoor is een aantal professionele leergemeenschappen (PLG'S) opgericht. Een PLG bestond uit ongeveer tien deelnemers (BOS'en/ schoolopleiders) afkomstig van verschillende scholen die ervaring hadden in het begeleiden van beginnende leraren. In één jaar ontwikkelden de deelnemende scholen een eigen driejarig begeleidingstraject en werd er gewerkt aan de professionalisering van de deelnemers om het arrangement te kunnen uitvoeren en begeleiden.

BSL Utrecht: Een Sterk Begin

In de regio Utrecht werken de Universiteit Utrecht en de Hogeschool Utrecht samen met 38 scholen aan de begeleiding van startende leraren binnen het project 'Een sterk begin'. In grote lijnen zijn er drie soorten activiteiten georganiseerd: 1) programmaontwikkeling, 2) Lesson Study, en 3) observatie en coaching. Om inzicht te krijgen in het onderwijsgedrag van de docenten kunnen deelnemende scholen de VIL invullen, waarmee interpersoonlijke vaardigheden in beeld worden gebracht. De VIL is een aanvulling op de ICALT-observatie.

Een Sterk Begin is ook gericht op de verduurzaming van het begeleidingstraject. Met behulp van een BSL-checklist kan een school zelf nagaan of het voldoet aan de richtlijnen voor begeleidingstrajecten en kan een school ontwikkelpunten vaststellen. Na afronding van het BSL-project kunnen scholen die een meerjarig BSL-traject op hun school hebben gerealiseerd, deelnemen aan auditbijeenkomsten gericht op het behalen van een certificaat voor hun inductietraject. Scholen die een begeleidingsprogramma op voldoende niveau hebben, krijgen een certificaat, dat geldt als een addendum bij het Keurmerk Opleidingsschool. Daarnaast wordt ingezet op het 'Train-de-trainer'-programma, zodat schoolopleiders, coaches en geïnteresseerde docenten zelf LS-trajecten op school kunnen begeleiden.

BSL Wageningen

In Wageningen hebben de Leerstoelgroep Educatie- en competentiestudies van Wageningen Universiteit en Stoas Wageningen|Vilentum Hogeschool samen met AOC's gewerkt aan duurzame inductieprogramma's. Deze samenwerking betreft zeven groene vmbo-scholen met in totaal 73 deelnemende docenten. Het Wageningse project was gericht op:

1. Een leergang voor mentoren (begeleiders van starters op de school), gericht op een systematische vormgeving van observaties, werkvormen voor reflectie, feedback geven, de socialisatie van starters binnen de school en werken aan een POP.
2. Een online intervisietool die het mogelijk maakt op elk gewenst moment tips en ervaringen uit te wisselen en van collega's te leren, over de grenzen van de eigen school heen.
3. Inbedding van inductie binnen het HRM-beleid en coaching op locatie bij de uitwerking van HRM-beleid. Aan de hand van een checklist is samen met teamleiders en HRM-functionarissen nagegaan op welke aspecten het HRM-beleid aangepast zou moeten worden om de inductie van starters te optimaliseren. Er is een 'Startwijzer' ontwikkeld, waarin elementen van goede inductie en ondersteunende HRM gecombineerd zijn. Het (gezamenlijk) invullen van De Startwijzer resulteert in een overzicht van zwakke, twijfelachtige of goede onderdelen, op basis waarvan drie prioriteiten worden vastgesteld, met vermelding van concrete activiteiten en hoe, wanneer en door wie deze worden opgepakt.

BSL Nijmegen

In de regio Nijmegen hebben in totaal 31 scholen en 296 docenten deelgenomen aan het BSL-project. De ontwikkelgroep bestond uit de lerarenopleiding van de Radboud Universiteit, de Radboud Docentenacademie, de Hogeschool Arnhem-Nijmegen en VO-scholen uit de regio. Deze groep heeft een handleiding voor het BSL-traject samengesteld, die in de eerste plaats bedoeld was voor de schoolbegeleiders. Uitgangspunten waren: 1) het inductieprogramma moest goed ingebed zijn in de structuur en cultuur van de school, 2) de kwaliteit van de begeleiding is van essentieel belang, 3) leraren hebben behoefte aan verschillende soorten begeleiding, 4) er moet aandacht zijn voor het welbevinden van startende docenten en er moet hun een veilige leeromgeving worden geboden, 5) de docent moet zelf eigen leerdoelen formuleren en moet zelf sturing geven aan het leerproces, 6) de schoolkaders worden vastgelegd als leidraad voor het inductieprogramma, 7) het inductieprogramma maakt deel uit van het principe van een leven lang leren, 8) ontwikkeling kost tijd en vereist een gezamenlijke investering, en 9) de school heeft een visie op goed docentschap, die terug te vinden is in de instrumenten en activiteiten in het inductietraject.

Deze negen uitgangspunten worden in de handleiding verder uitgewerkt in activiteiten en instrumenten, waarbij wordt verwezen naar goede praktijken en bestaande materialen. De begeleiding van de scholen was nadrukkelijk niet gericht op het voorschrijven van bepaalde keuzes, maar op het aanreiken van mogelijkheden en het bieden van ondersteuning bij het opstellen van een programma dat past bij de visie en organisatiestructuur van de school. Daartoe zijn workshops over begeleiding aangeboden voor de begeleiders van de scholen. Daarnaast was er veel aandacht voor de ontwikkeling van de professionele identiteit van beginnende leraren. De leraren hielden hiertoe digitale logboeken bij.

BSL Tilburg

In de regio Tilburg hebben de lerarenopleidingen van Tilburg University en Fontys Hogeschool samengewerkt met 17 scholen van de Academische Opleidingsscholen Midden-Brabant. In deze regio ligt de nadruk op het ondersteunen van scholen bij het zelf vormgeven van hun inductietrajecten en op de professionalisering van coaches/begeleiders van startende leraren. Daarbij werd het gebruik van videofeedback gezien als een krachtig middel om de ontwikkeling van de beginner te versnellen. Er zijn basis- en verdiepende trainingen 'Coaching met Videofeedback' ontwikkeld en aangeboden met een 'train de trainer'-benadering. Verder werden scholen ondersteund bij het opzetten van Videoclub-trajecten, waarin groepjes beginnende en meer ervaren leraren samenwerken aan de eigen professionalisering, met gebruikmaking van videobeelden. Vanuit de lerarenopleiding is iedere deelnemende school ondersteuning aangeboden bij het aanpassen van de Videoclub aan de eigen schoolcontext. Ten slotte zijn er masterclasses voor startende leraren georganiseerd, waarin zij inspiratie konden opdoen en zich konden verdiepen in thema's als 'Omgaan met diversiteit', 'Professionele identiteit' en 'Leer te motiveren'.

BSL Eindhoven

In de regio Eindhoven namen 15 scholen en 163 leraren deel aan het BSL-project. De lerarenopleiding van de Technische Universiteit van Eindhoven (de Eindhoven School of Education) heeft deze vijftien scholen in samenwerking met Fontys Hogeschool begeleid. Door de samenwerking met Fontys Hogeschool was de opzet van de inductie binnen deze regio voor een groot deel gelijk aan die in de regio Tilburg. Omdat men zo veel mogelijk wilde aansluiten bij de reeds bestaande begeleiding van startende leraren op de scholen, is bij aanvang van het project in kaart gebracht in hoeverre de vijf aandachtspunten werkdrukreductie, enculturatie, professionele ontwikkeling aan de hand van POP, begeleiding door mentoren of coaches en infrastructuur voor begeleiding/intervisie al in de begeleidingspraktijk van de deelnemende scholen waren opgenomen. Alle deelnemende scholen beschikten over een begeleidingsprogramma en een begeleidingsinfrastructuur voor beginnende leraren, maar legden hun eigen accenten wat betreft opzet en inhoud.

Coaches en begeleiders van startende leraren kregen gedurende een aantal opeenvolgende jaren vanuit het project training in coaching door middel van videofeedback (jaar 1), het begeleiden van de videoclub (jaar 2) en de opzet van Lesson Study (jaar 3). Tevens werden school overstijgende 'identity workshops' georganiseerd en vormgegeven. Zowel de schoolspecifieke als de school overstijgende begeleiding werd ingezet vanuit een identiteitsontwikkelingsperspectief. Zo was er een lerarenplatform beschikbaar dat gericht was op de professionele identiteitsontwikkeling van beginnende leraren.

BSL Oost

In de regio Twente hebben in totaal 28 scholen en 484 docenten aan het BSL-project deelgenomen. Een schooloverstijgende ontwikkelgroep, waaraan de lerarenopleiding van de Universiteit Twente, de Hogeschool Windesheim en zes VO-scholen uit de regio deelnamen, heeft een 'generiek inductiearrangement' (GIA) opgesteld. Dit 'modelinductiearrangement' ondersteunt scholen bij de ontwikkeling van hun eigen schoolspecifieke inductiearrangement. Voor elk van de vier thema's (werkdruk & leerzaam werk, enculturatie, coaching & begeleiding en kwaliteitszorg) zijn in het GIA mogelijke activiteiten geformuleerd.

De deelnemende scholen waren verplicht een driejarig schoolspecifiek inductiearrangement samen te stellen en de volgende zes punten daarin uit te werken: 1) leerzaam werk met een passende werkdruk, 2) aandacht voor de schoolcultuur en het schoolbeleid (enculturatie), 3) begeleiding door middel van professionele ontwikkelingsplannen, 4) feedback en coaching naar aanleiding van observaties, 5) intervisie met collega's, 6) begeleiding door een vakcoach. Daartoe hadden ze de beschikking over een checklist met activiteiten waarmee de stand van zaken op school vastgesteld kon worden.

Ter ondersteuning van de scholen is er een opleiding videofeedback aangeboden, waaraan begeleiders van startende docenten konden deelnemen. Ook konden mensen opgeleid worden in het begeleiden van Lesson Study-teams. Dit werd aangeboden in samenwerking met de begeleidingsdienst Expertis.

BSL Noord: Inductie in het noorden

In het kader van het project 'Inductie in het noorden' zijn 34 scholen in Groningen, Friesland en Drenthe in samenwerking met de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen door vier schoolbegeleiders begeleid. In samenwerking met een door de school samengesteld projectteam stelden deze schoolbegeleiders in het eerste jaar een draaiboek samen voor de ondersteuning van startende docenten. Vervolgens is de schoolbegeleider langsgekomen voor een evaluatie van de implementatie van het arrangement en zijn er intervisiebijeenkomsten georganiseerd waarbij deelnemende (academische opleidings-) scholen hun ervaringen konden delen.

De nadruk van het project in het noorden lag vooral op de begeleiding met ICALT en een gerichte intensieve en structurele begeleiding. Omdat Groningen ook het landelijke onderzoek heeft gedaan, waren ICALT, de leerlingvragenlijst en het kader voor het inductiearrangement belangrijke thema's. Ook werd alvast gekeken naar de resultaten van ICALT en de leerlingvragenlijst. Daarnaast was een belangrijk thema de manier waarop inductiearrangementen het welbevinden, de stress en de motivatie van de leraren beïnvloeden. Er zijn extra vragenlijsten afgenomen om deze verbanden na te gaan.