

Inductie: perspectief op de vormgeving en resultaten binnen de Stichting Openbaar Primair Onderwijs Samen tussen Amstel en IJ (STAIJ)

Themagebied:	Learning in Organizations
Naam en studentnummer:	Rosanne Spikker, 4001796
Begeleidende docent:	dr. L.H.J. van de Venne
Tweede beoordelaar	dr. I.R. Kolkhuis Tanke
Datum:	11 juni 2015

Abstract

Onderzoeksvraag: Dit onderzoek beschrijft wat binnen STAIJ de visie en het beleid zijn op inductie van startende leerkrachten en wat, naar perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten, de vormgeving en resultaten van de inductie zijn in de praktijk. **Methode:** Er is een inhoudsanalyse uitgevoerd om te bepalen wat de visie en het beleid zijn op inductie binnen STAIJ. Hiervoor zijn het koersplan 2016-2020, het professionaliseringsplan 2014-2016 en beleidsdocumenten van vijf basisscholen gebruikt. Daarnaast zijn op drie basisscholen interviews gehouden met drie schoolleiders en acht startende leerkrachten over hun perceptie op de vormgeving en resultaten van de inductie en hun perceptie op de kenmerken van inductie die bepalend zijn voor de resultaten. **Resultaten:** De inductie bestaat uit klassenbezoeken, video-interactiebegeleiding, een maatjessysteem, een aanpassing in het takenpakket, een introductie en coaching. Dit leidt volgens de schoolleiders en startende leerkrachten tot betere didactische kennis en vaardigheden en een groter welbevinden van de startende leerkrachten. Bepalend voor dit succes zijn de feedback en tips die startende leerkrachten krijgen, de beschikbaarheid van hulp, de steun van de schoolleider en de positieve schoolcontext.

Inleiding

Een groot percentage startende leerkrachten denkt na over het verlaten van het onderwijs. Volgens een enquête van de Algemene Onderwijsbond (2014), afgenomen onder leerkrachten die maximaal vijf jaar werkzaam zijn in het basisonderwijs, geldt dit voor 63% van de ondervraagde leerkrachten. Dit is een internationale trend: in de Verenigde Staten is er een tekort aan leerkrachten, niet omdat er te weinig leerkrachten zijn opgeleid, maar omdat een hoog percentage starters uitvalt, met name in de eerste vijf jaar van hun carrière (Strong, 2005; Smith & Ingersoll, 2004). Die hoge uitval wordt mede veroorzaakt door de problemen die starters ervaren in de eerste jaren van hun loopbaan (Hebert & Worthy, 2001). Deze problemen komen voort uit het feit dat starters nog veel kennis en vaardigheden moeten opdoen om goed te kunnen functioneren als leerkracht (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012).

De oplossing voor de startersproblemen wordt gezocht in inductieprogramma's (Moore & Swan, 2008). Het doel daarvan is tweeledig. Ten eerste bijdragen aan een verminderde uitval van startende leerkrachten: een hoog uitvalpercentage is een vorm van kapitaalvernietiging (Ingersoll & Strong, 2011) en heeft een negatieve invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Het verstoort de doorlopende lijn in het lesprogramma en beïnvloedt de prestaties van leerlingen negatief (Loeb, Darling-Hammond & Luczak, 2005; Strong 2005).

Ten tweede moet inductie de competentie in het lesgeven vergroten. De kennis en vaardigheden van de leerkracht zijn namelijk van invloed op en in grote mate bepalend voor de prestaties van leerlingen. Een effectieve leerkracht kan de prestaties van leerlingen positief beïnvloeden, onafhankelijk van beschikbare lesmaterialen, klassengrootte of klassensamenstelling (Wong, 2004). Veel benodigde vaardigheden kunnen leerkrachten echter alleen in de praktijk leren (Howe, 2006). De ondersteuning en ontwikkeling die de startende leerkracht in de inductieperiode ontvangt, is daarom cruciaal (Heilbronn, Jones, Bubb & Totterdell, 2002).

Het bereiken van deze twee doelen van inductie, moet uiteindelijk leiden tot betere prestaties van leerlingen (Ingersoll & Strong, 2011). Het is daarom zinvol te achterhalen hoe inductie effectief kan worden vormgegeven. In hoeverre een inductieprogramma effectief kan zijn, hangt echter af van de culturele, sociale, geopolitieke en economische context waarin het wordt uitgevoerd (Howe, 2006). Het is daarom relevant om te onderzoeken op welke manier inductie in Nederland is vormgegeven en hoe dit wordt ervaren.

Relevantie

Ook in Nederland is er sprake van een hoog uitvalpercentage van leerkrachten binnen vijf jaar na de start van hun loopbaan (Algemene Onderwijsbond, 2014; Smith & Ingersoll, 2004; Strong, 2005). Dit hangt samen met problemen die zij ervaren en die specifiek zijn voor deze groep (Veenman, 1984). Het huidige onderzoek is maatschappelijk relevant, omdat goede inductie kan zorgen voor minder uitval waardoor kapitaalvernietiging kan worden voorkomen. Daarnaast heeft goede inductie een positieve invloed op de kwaliteit van het onderwijs en de prestaties van leerlingen. Het is daarom belangrijk te onderzoeken welke interventies in het kader van inductie worden ingezet en in hoeverre deze interventies worden ervaren als effectief.

Dit onderzoek heeft echter ook wetenschappelijke relevantie. Er is al veel empirisch onderzoek gedaan naar welke onderdelen van inductieprogramma's werken, maar niet waarom ze werken (Ingersoll & Strong, 2011). Dit onderzoek poogt bij te dragen aan de kennis over inductie, door in een specifieke context te onderzoeken welke interventies worden ingezet en wat de perceptie van betrokken leerkrachten, schoolleiders en begeleiders is op de effectiviteit van die inductie.

Context

In dit onderzoek wordt onderzocht hoe de inductie van startende leerkrachten is vormgegeven binnen de Stichting Openbaar Primair Onderwijs Samen tussen Amstel en IJ (STAIJ). Deze stichting voert het bevoegd gezag over 20 openbare basisscholen in Amsterdam.

Theoretische achtergrond

In dit onderzoek is een aantal theoretische begrippen van belang: de problemen van startende leerkrachten, de inductie die wordt ingezet en het resultaat van de inductie. Elk van deze begrippen wordt nader toegelicht in de paragrafen hier onder.

Startende leerkrachten – de aanleiding tot inductie

In de literatuur worden verschillende termijnen gehanteerd voor de vormende jaren, waarin starters uitgroeien tot ervaren leerkracht. Dit varieert van één jaar (Hebert & Worthy, 2001; Wang, Odell & Schwille, 2008) tot meerdere jaren (Flores & Day, 2006). Veenman (1984) definieert startende leerkrachten als leerkrachten die in de eerste drie jaar na het afronden van hun opleiding werkzaam zijn als leerkracht in het onderwijs. De nieuwe cao voor het basisonderwijs (PO-raad, 2014) sluit hierop aan: een leerkracht die de opleiding heeft afgerond wordt beschouwd als startbekwaam. Binnen drie jaar moet vervolgens de basisbekwaamheid worden bereikt.

Eén op de vijf leerkrachten verlaat echter het beroep binnen drie jaar na de start (Johnson & Birkland, 2003). Deze hoge uitval hangt samen met de problemen die startende leerkrachten ervaren. Deze problemen zijn te verdelen in twee categorieën. Ten eerste ervaren startende leerkrachten moeilijkheden met de dagelijkse praktijk van het lesgeven. Ten tweede ervaren ze moeilijkheden als ze zich begeven in de sociale en politieke context van de school (Hebert & Worthy, 2001).

De dagelijks praktijk van het lesgeven. De moeilijkheden die starters ervaren met de dagelijkse praktijk van het lesgeven kunnen worden onderverdeeld in een aantal problemen.

Ten eerste ervaren startende leerkrachten problemen met *klassenmanagement*, hierbij gaat het onder andere om lesvoorbereiding, aansluiting vinden met de leerlingen en ze gericht houden op hun taken (Hebert & Worthy, 2001; Veenman, 1984). Door deze problemen richten startende leerkrachten zich vooral op orde houden in de klas en het volgen van procedures en besteden ze minder tijd aan hun ontwikkeling tot goede leerkracht en het verbeteren van het leren van leerlingen (Wang et al., 2008).

Een tweede probleem, is *emotionele turbulentie*: de emotionele intensiteit en stress die leerkrachten ervaren in hun eerste jaren als leerkracht (Liston, Whitcomb & Borko, 2006). Starters ervaren ten eerste *gevoelens van eenzaamheid en isolatie*. Leerkrachten werken over het algemeen alleen, in hun eigen klas. Hoewel starters net als ervaren leerkrachten verantwoordelijk zijn voor hun eigen klas, hebben ze niet dezelfde kennis en vaardigheden (Flores & Day, 2006; Ingersoll & Strong, 2011; Stanulis, Fallona & Pearson, 2002). Deze verantwoordelijkheid staat in sterk contrast met de opleiding en de stageperiode, waar veel aandacht en ondersteuning is voor de student. Zodra de opleiding is afgerond en de student leerkracht wordt, houdt de intensieve begeleiding op en staat de starter er alleen voor (Sabar, 2004).

Ten tweede voelen starters zich *overweldigd door de werkdruk*. Ook bij vrijstelling van andere taken dan het lesgeven, blijft de hoeveelheid werk overweldigend. Dit komt omdat starters, in tegenstelling tot ervaren leerkrachten, nog geen routine hebben ontwikkeld in hun werkzaamheden. Dit leidt er toe dat het lesgeven, de lesvoorbereiding en -afroning enorm veel tijd kosten, waardoor startende leerkrachten vaak meer uren maken dan ze horen te maken, wat leidt tot vermoeidheid (Liston, Whitcomb & Borko, 2006).

Ten derde moeten startende leerkrachten elke dag vele beslissingen nemen over allerlei zaken, terwijl zij hun kennis nog aan het ontwikkelen zijn en nog niet de ervaring en wijsheid hebben van ervaren leerkrachten. Dit leidt tot *gevoelens van onzekerheid* (Liston, Whitcomb & Borko, 2006).

Ten vierde hebben de meeste starters voor dit beroep gekozen vanuit bepaalde idealen en overtuigingen over het vak leerkracht en de invloed die ze zullen hebben op het leven van leerlingen. In de praktijk blijkt die invloed echter vaak tegen te vallen en dit leidt tot *gevoelens van desillusie* (Flores & Day, 2006; Liston, Whitcomb & Borko, 2006). Dit kan leiden tot een '*reality shock*'. Het verschil tussen de ideeën, kennis en idealen die starters hebben gevormd tijdens hun opleiding en de dagelijkse praktijk van het lesgeven zorgt voor een 'shock', wat leidt tot een langdurig proces waarin de startende leerkracht zich moet aanpassen aan de complexe realiteit van het lesgeven (Flores & Day, 2006; Hebert & Worthy, 2001; Sabar, 2004; Veenman, 1984).

Een ander probleem dat startende leerkrachten ervaren, is dat er een *gat* bestaat *tussen de opleiding tot leerkracht en de praktijk van het onderwijs*. Tijdens de opleiding ligt de nadruk op theorie en niet op praktijkvaardigheden. Startende leerkrachten doen tijdens hun opleiding kennis op over de onderwijsdoelen, leertheorieën, curriculum ontwerp en lesstrategieën, maar missen de praktische vaardigheid om die theoretische kennis om te zetten in een curriculumontwerp en – implementatieplan voor hun eigen klas (Liston, Whitcomb & Borko, 2006; Sabar, 2004). Tijdens hun opleiding lopen studenten wel stage, maar dit bereidt ze niet voor op hoe het werkelijk is om voor de klas te staan. Dit komt, omdat studenten tijdens de stage niet in aanraking komen met het complete takenpakket van een leerkracht en ze buiten de sociale en politieke context van de school worden gehouden (Hebert & Worthy, 2001).

De sociale en politieke context van de school. Starters ervaren ook moeilijkheden om hun weg te vinden binnen de sociale en politieke context van de school (Hebert & Worthy, 2001). Starters betreden bij aanvang van hun loopbaan *een onbekende schoolcultuur*. Ze moeten zich de

organisatienormen eigen maken en leren omgaan met ouders, collega's en schoolleiding (McCormack, Gore, & Thomas, 2006; Sabar, 2004). Elke cultuur heeft normen, symbolen en ongeschreven regels die door de leden van die cultuur, de school, algemeen geaccepteerd zijn en worden nageleefd. Daarnaast kan een *organisatiecontext die de ontwikkeling en het leren van startende leerkrachten onvoldoende ondersteunt* ook tot problemen leiden. Dit is van grote invloed op de beslissing van starters om op een bepaalde school of in het onderwijs te blijven werken (Liston, Whitcomb & Borko, 2006).

Inductie

De oplossing voor de problemen van startende leerkrachten kan worden gezocht in inductie (Moore & Swan, 2008). Dit is een proces, georganiseerd door schoolleiding of schoolbestuur, waarin een starter wordt begeleid in zijn of haar professionele ontwikkeling (Moore & Swan, 2008; Wong, 2004).

Inductie heeft een aantal doelen: zorgen dat startende leerkrachten zich thuis voelen in hun beroep en dat ze *in het onderwijs willen blijven werken*, het *vergroten van het persoonlijk en professioneel welbevinden*, het *verbeteren van kennis en vaardigheden* die starters nodig hebben bij het lesgeven en zo uiteindelijk zorgen voor *betere ontwikkeling en prestaties van leerlingen* (Carver & Freiman-Nemser, 2009; Howe, 2006; Ingersoll & Strong, 2011; Kelley, 2004; Long et al., 2012; Moore & Swan, 2008; Wong, 2004; Wood & Stanulis, 2009). Daarnaast kan inductie helpen bij *het bekend raken met de academische standaard en visie van het schoolbestuur* (Wong, 2004). Uit onderzoek blijkt dat goede inductie kan bijdragen aan het bereiken van deze doelen (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012; Stanulis, Fallona & Pearson, 2002).

Hoewel er overeenstemming bestaat over de doelen van inductie, kan de vormgeving per context verschillen in focus, kwaliteit, precieze inhoud en nadruk die wordt gelegd op de verschillende doelen van inductie (Ingersoll & Strong, 2011; Kelley, 2004; Long et al., 2012; Wood & Stanulis,

2009). De precieze vormgeving van inductie is mede afhankelijk van de visie op de behoeften van startende leerkrachten (Feiman-Nemser, 2001).

Wood en Stanulis (2009) onderscheiden in de literatuur drie visies. Ten eerste inductie als een overgangsfase in de ontwikkeling van de startende leerkracht: van leren over onderwijs naar onderwijzen. Ten tweede als socialisatieproces waarin de starter bekend wordt gemaakt met de schoolcultuur. Tot slot inductie als een allesomvattend één- tot driejarig geheel van ondersteuning, professionele ontwikkeling en formatief assessment voor startende leerkrachten.

Aspecten van succesvolle inductie

De invulling van inductie kan per context verschillen. Toch zijn er aspecten die in meerdere contexten terugkomen: de structuur, samenwerken, mentorschap, gestructureerde observatie, de schoolcultuur, schoolleiderschap (Correa & Wagner, 2011; Kelley, 2004; Long et al. 2012; Moore & Swan, 2008; Rippon & Martin, 2006; Wong, 2004; Wood, 2005; Wood & Stanulis, 2009).

Structuur. Succesvolle inductie is een gestructureerd en allesomvattend geheel met duidelijke rollen voor alle betrokkenen: mentoren, schoolleiding, etc. Tegelijkertijd is er aandacht voor evaluatie en bijstelling van de inductie (Wong, 2004).

Mentorschap. Een mentor kan ondersteuning bieden op sociaal en emotioneel vlak en begeleiding bieden in het aanleren van didactische vaardigheden. Het is belangrijk dat de mentor tijd heeft om het mentorschap te vervullen en regelmatig contact te hebben met de starter. Daarnaast is het van belang dat de mentor training heeft gehad over het begeleiden van startende leerkrachten en dat hij de starter kan helpen reflecteren. Samen lessen voorbereiden en geven, kan daarnaast de starter helpen zijn klassenmanagement te ontwikkelen. Het mentorschap is met name effectief als er een

match bestaat in groep, lescontext, persoonlijkheid en nabijheid (Kelley, 2004; Long et al, 2012; Rippon & Martin, 2006; Wood & Stanulis, 2009).

Samenwerken. Alle mensen hebben behoefte aan verbinding, dus ook startende leerkrachten.

Goede inductieprogramma's bieden die verbinding door startende en ervaren leerkrachten te laten samenwerken. Dit leidt tot gedeelde ervaringen, manieren, gebruiken en een gedeelde taal tussen collega's. Dit kan er onder andere voor zorgen dat starters in het onderwijs blijven werken (Wong, 2004).

Gestructureerde observatie. Observaties vormen een veel voorkomend aspect van inductie. De mentor of schoolleider komt de startende leerkracht in de klas observeren, bijvoorbeeld op didactische vaardigheden of klassenmanagement. De starter krijgt feedback waarmee hij zich waar nodig kan verbeteren (Long et al., 2012; Wood, 2005). Het doel van de observaties is helpen reflecteren en kritisch te zijn op kennis en vaardigheden (Wood & Stanulis, 2009).

Schoolleiderschap. De schoolleider speelt een belangrijke rol bij inductie. Ten eerste is effectieve implementatie van inductie afhankelijk van het leiderschap en de verbintenis aan inductie door de schoolleider. Ten tweede ervaren starters een ondersteunende schoolleider als één van de voorwaarden voor professionele ontwikkeling. Ten derde heeft de schoolleider invloed op de effectiviteit van mentorschap: de schoolleider kan ruimte en mogelijkheid creëren voor de samenwerking tussen mentor en starter en heeft bovendien invloed op het koppelen van een mentor aan een starter – daarbij rekening houdend met de match tussen die twee. Ten vierde is de schoolleider van grote invloed op de schoolcultuur en kan hij hiermee beïnvloeden hoe makkelijk de starter wordt opgenomen in het team (Correa & Wagner, 2011; Wood & Stanulis, 2009). Tot slot is het belangrijk dat de schoolleider zijn verwachtingen uitspreekt en de starter steunt; gebrek aan

steun van de schoolleider en onduidelijke verwachtingen leiden er toe dat startende leerkrachten problemen ondervinden en/of het onderwijs verlaten (Wood, 2005).

Ondersteunende schoolcultuur. De schoolcultuur kan doorslaggevend zijn voor de ontwikkeling van de startende leerkracht (Wood & Stanulis, 2009). Johnson & Birkeland (2003) benoemen drie vormen van een professionele cultuur binnen een school die van invloed kunnen zijn op de beslissing van starter wel of niet op een school of in het onderwijs te blijven werken. Ten eerste: de *veteraan-georiënteerde cultuur*, waarin de ideeën van ervaren leerkrachten (veteranen) doorslaggevend zijn voor de opvattingen over professioneel handelen en waarin professionele autonomie en privacy belangrijke normen zijn. Ten tweede: de op *nieuwelingen-georiënteerde cultuur*, waarin startende leerkrachten centraal staan en waarin idealisme en onervarenheid dominante normen zijn. Tot slot: de *geïntegreerde professionele cultuur*, waarin alle leerkrachten worden aangemoedigd om samen te werken en van elkaar te leren. Het blijkt dat startende leerkrachten die terecht komen in een *geïntegreerde professionele cultuur* grotere tevredenheid met hun baan laten zien en minder vaak het onderwijs of hun school verlaten (Johnson & Birkeland, 2003).

Daarnaast is het belangrijk hoe de startende leerkracht wordt gefaciliteerd binnen een school. Ten eerste helpt een oriëntatie, waarin de startende leerkracht bekend raakt met de missie, het curriculum en het schoolbeleid. Die oriëntatie helpt om rituelen, normen en verwachtingen binnen een school te begrijpen. Ten tweede is het nuttig als starters de kans te krijgen contact te hebben met collega's, waardoor ze samen lessen kunnen plannen met en hulp kunnen krijgen van ervaren collega's. Tot slot helpt het als er binnen een school een gedeelde onderwijsvisie is, van waaruit feedback kan worden gegeven aan de starter en die als basis kan dienen voor het gesprek over onderwijs tussen mentor en starter (Wood & Stanulis, 2012).

Inductie – resultaat

Het blijkt dat er bewijs is voor de claim dat inductie voor startende leerkrachten een positief effect heeft. Succesvolle inductie leidt tot verminderde uitval van leerkrachten, grotere baantevredenheid en betere kennis en vaardigheden in onderwijzen (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012; Heilbronn et al., 2002; Howe, 2006; Ingersoll & Strong, 2011). Inductie is succesvol als de problemen die startende leerkrachten ervaren ná de inductie minder zijn geworden dan ervoor. Dit houdt in dat inductie succesvol is als de startende leerkracht minder problemen ervaart in de dagelijkse praktijk van het lesgeven, zich staande weet te houden in de sociale en politieke context van de school en deze positief ervaart.

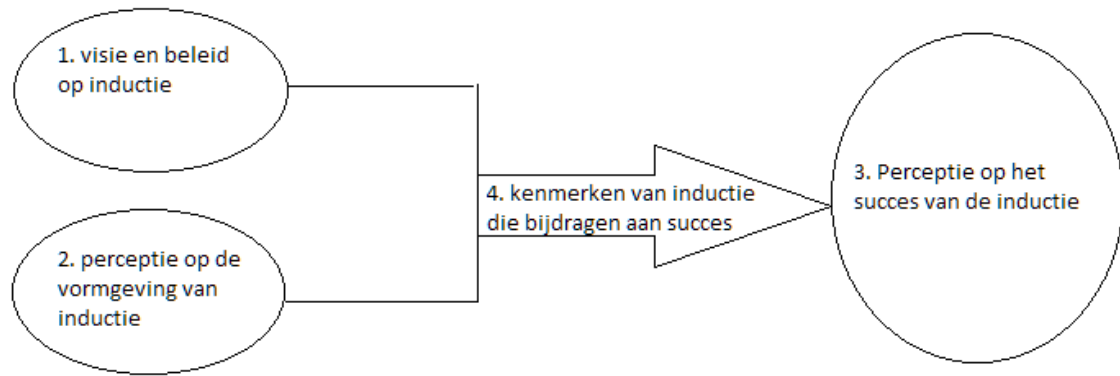
Onderzoeksvraag & hypothesen

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *wat is binnen STAIJ de visie en het beleid op inductie van startende leerkrachten en wat zijn, naar perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten, de vormgeving en resultaten van de inductie in de praktijk?*

Deze onderzoeksvraag omvat vier deelvragen:

1. Hoe is de inductie voor startende leerkrachten vormgegeven in de visie en het beleid van STAIJ?
2. Op welke manier is inductie binnen STAIJ naar de perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten vormgegeven in de praktijk?
3. In hoeverre ervaren schoolleiders en startende leerkrachten succes van de inductie?
4. Welke kenmerken van de inductie dragen, naar perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten, bij aan het succes van de inductie?

Deze hoofdvraag en bijbehorende deelvragen zijn te vatten in het conceptuele schema in figuur 1.



Figuur 1 Conceptueel schema van de onderzoeksvraag

Methode

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is een kwalitatief casusonderzoek. De data voor dit onderzoek worden op twee manieren verzameld. Ten eerste wordt een inhoudsanalyse uitgevoerd op het koersplan en professionaliseringsplan van STAIJ en beleidsdocumenten met betrekking tot inductie van de basisscholen. Ten tweede worden interviews gehouden met startende leerkrachten en schoolleiders van drie basisscholen binnen STAIJ.

In tabel 1 is per deelvraag samengevat hoe de meetinstrumenten leiden tot het beantwoorden van de deelvraag.

Tabel 1

Gebruikte meetinstrumenten in relatie tot de deelvragen

Deelvragen	Meetinstrument om de deelvraag te beantwoorden		
	Analysekader	Interviewleidraad schoolleiders	Interviewleidraad startende leerkrachten
1. Hoe is de inductie voor startende leerkrachten vormgegeven in de visie en het beleid van STAIJ?	Inhoudsanalyse van het koersplan en beleidsdocumenten van de basisscholen over de begeleiding van starters	-	-
2. Op welke manier is inductie binnen STAIJ naar de perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten vormgegeven in de praktijk?	-	Interviews met 3 schoolleiders	Interviews met 8 startende leerkrachten
3. In hoeverre ervaren schoolleiders en startende leerkrachten succes van de inductie?	-	Interviews met 3 schoolleiders	Interviews met 8 startende leerkrachten
4. Welke kenmerken van de inductie dragen, naar perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten, bij aan het succes van de inductie?	-	Interviews met 3 schoolleiders	Interviews met 8 startende leerkrachten

Deelnemers

Van de 20 basisscholen binnen STAIJ hebben 5 scholen documentatie aangeleverd voor de inhoudsanalyse. Het gaat om twee montessorischolen, één daltonschool, één school voor speciaal basisonderwijs en één openbare basisschool. De overige 15 scholen van STAIJ hebben geen documentatie aangeleverd. Een aantal scholen geeft aan wel activiteiten te ondernemen in het kader van inductie, maar dit is niet beschreven in beleid of ander soortige documenten. In dit onderzoek worden de scholen die wel documentatie konden aanleveren aangeduid met school 1 tot en met 5.

Na de inhoudsanalyse zijn op drie van de vijf scholen interviews gehouden, onder deze drie scholen bevond zich één daltonschool, één montessorischool en één school voor speciaal basisonderwijs. In totaal is gesproken met drie schoolleiders en acht startende leerkrachten. In verband met de anonimiteit worden de schoolleiders aangeduid als schoolleider 1 tot en met 3 en de startende leerkrachten met startende leerkracht 1 tot en met 8.

De drie schoolleiders bestaan uit twee vrouwen en één man, met een gemiddelde leeftijd van 50 jaar. Alle drie hebben een opleiding tot schoolleider afgerond. Tot de startende leerkrachten behoren twee mannen en zes vrouwen, met een gemiddelde leeftijd van 25 jaar. Zes van de acht leerkrachten hebben de PABO gedaan en zijn daarna gestart als leerkracht. Twee van de acht hebben eerst een andere studie afgerond en hebben daarna de PABO gedaan. Van de acht deelnemende startende leerkrachten geeft er één les aan groep 1 tot en met 8, twee starters staan voor groep 6/7/8, drie voor groep 3/4/5 en twee voor groep 1/2. Vijf leerkrachten staan fulltime voor de klas, één 3 dagen voor een eigen klas en twee staan 2 dagen voor een eigen klas. De leerkrachten die minder dan vijf dagen voor de klas staan werken de overige dagen als invaller of geven op dezelfde school extra begeleiding aan kinderen die dat nodig hebben. Twee van de acht leerkrachten hebben tijdens hun opleiding ook de LIO-stage gedaan op de school waar ze nu werken.

Procedure

De data voor dit onderzoek zijn op twee manieren verzameld. Ten eerste is de documentatie voor de inhoudsanalyse verkregen via een netwerk van interne opleiders van de basisscholen. Per e-mail is de interne opleiders gevraagd alle documentatie met betrekking tot de begeleiding van startende leerkrachten toe te sturen. Na een tweede en derde herinnering per e-mail, was van alle interne opleiders een reactie binnen; vijf scholen leverden documentatie. Ten tweede zijn op drie basisscholen interviews gehouden met de startende leerkrachten en de schoolleiders. De drie basisscholen zijn geselecteerd op basis van twee criteria: het aantal startende leerkrachten en in

hoeverre er beleid is ontwikkeld ten aanzien van de begeleiding van starters. Het eerste criterium was het hoogste aantal startende leerkrachten. Vervolgens is door middel van de inhoudsanalyse bekeken of de drie scholen met het hoogste aantal starters ook beleid hebben op de begeleiding van startende leerkrachten. Was dat het geval, dan zijn die scholen geselecteerd. Indien een school geen beleid had, is gekeken naar de volgende school met het hoogste aantal startende leerkrachten en geformuleerd beleid. De contacten voor de interviews zijn ook via het netwerk van interne opleiders gelegd. Elk interview duurde maximaal een uur; de interviews zijn opgenomen en na afloop getranscribeerd en geanalyseerd met Atlas.ti, een softwareprogramma voor de analyse van kwalitatieve data.

Instrumenten

Analysekader. Door middel van een inhoudsanalyse is onderzocht welke inductie-elementen terugkomen in de visie en het beleid binnen STAIJ. De variabelen waarop is geanalyseerd zijn de structuur van inductie, samenwerken, gestructureerde observatie, mentorschap, ondersteunende schoolcultuur, schoolleiderschap, intervisie en coaching.

Interviewleidraad. Er zijn twee interviewleiden opgesteld, één voor de interviews met schoolleiders en één voor de interviews met startende leerkrachten. De variabelen waarop is geanalyseerd zijn gestructureerde observatie, coaching, mentorschap, werkdruk, takenpakket, rol van de schoolleider, schoolcontext, samenwerken en emotioneel welbevinden.

Interviews schoolleiders. In de interviews is allereerst gevraagd naar de perceptie van schoolleiders op de problemen die startende leerkrachten ervaren. Vervolgens is gevraagd welke begeleiding wordt geboden aan starters, in hoeverre de schoolleider hiervan resultaat ziet en op welke manier de begeleiding bijdraagt aan dat resultaat. De interviewleidraad voor schoolleiders staat in bijlage A.

Interview startende leerkrachten. In de interviews met startende leerkrachten is ten eerste gevraagd naar de problemen die zij ervaren als starter. Vervolgens is besproken welke vormen van begeleiding zijn ontvangen en of de startende leerkrachten hiervan resultaat zien. Tot slot is gevraagd hoe de

begeleiding heeft bijgedragen aan dit resultaat. De interviewleidraad voor startende leerkrachten staat in bijlage B.

Resultaten

Analyse

De variabelen voor de analyse zijn op twee manieren bepaald. Ten eerste is gebruik gemaakt van *constructed codes*: variabelen geformuleerd op basis van het theoretisch kader (Boeije, 2014). Ten tweede is tijdens het coderen een aantal variabelen gevonden op basis van de data. De gebruikte variabelen zijn introductie, begeleiding, emotioneel welbevinden, gestructureerde observatie, coaching, intervisie, mentorschap, werkdruk, takenpakket, schoolleiderschap, schoolcontext en samenwerken.

Om de betrouwbaarheid van de codering te bepalen, is 10% van de data, bestaande uit 1 interview, nogmaals gecodeerd door een onafhankelijke onderzoeker. Vervolgens zijn beide codeurs met elkaar in gesprek gegaan om de verschillen en overeenkomsten in de codering te bespreken.

Visie en beleid op inductie

De eerste deelvraag van dit onderzoek, is *hoe is de inductie voor startende leerkrachten vormgegeven in de visie en het beleid van STAIJ?* Om deze deelvraag te beantwoorden is een inhoudsanalyse uitgevoerd op twee soorten documenten: het koersplan 2016-2020 en professionaliseringsplan 2014-2016 van STAIJ, om te onderzoeken of er STAIJ-breed een visie en beleid bestaat op inductie voor startende leerkrachten. Daarnaast zijn door vijf scholen beleidsdocumenten aangeleverd waar de begeleiding van startende leerkrachten in staat beschreven en hebben twee van de vijf scholen ook nog het jaarlijkse infoboekje voor leerkrachten toegestuurd, met daarin een hoofdstuk over de begeleiding van startende leerkrachten.

Alle verkregen documentatie is geanalyseerd op de variabelen samenwerken, gestructureerde observatie, mentorschap, ondersteunende schoolcultuur, schoolleiderschap en structuur, intervisie

en coaching. In de analyse is onderzocht in hoeverre en op welke manier deze variabelen terugkomen in de verkregen documentatie.

Uit het koersplan en professionaliseringsplan van STAIJ blijkt dat STAIJ een lerende organisatie wil vormen, waarin een doorgaande leerlijn bestaat van LIO-bekwame, naar startbekwame, vakbekwame en uiteindelijk excellente leerkracht. Hiervoor moeten interne professionaliseringstrajecten worden ontwikkeld voor (onder andere) startende leerkrachten. Dit staat echter voor het schooljaar 2016-2017 als beleidsdoelstelling op de agenda en is dus nog niet concreet uitgewerkt (Opleiden in School STAIJ, 2014; Stichting samen tussen Amstel en IJ, 2015). Daarnaast blijkt uit het professionaliseringsplan 2014-2016 dat men vanuit de opleidingsschool van STAIJ (een samenwerkingsverband tussen STAIJ, de Pabo van de Hogeschool van Amsterdam en Universitaire Pabo van Amsterdam) een belangrijk doel heeft dat raakt aan de inductie voor startende leerkrachten: het verbeteren van de aansluiting tussen de opleiding tot leerkracht en de praktijk van het werkveld. Dit doel moet worden bereikt in drie stappen: zorgen voor een betere afstemming tussen het curriculum van de opleiding en de praktijk van het werkveld, pabo-studenten opleiden in een authentieke praktijkomgeving en zorgen voor een betere aansluiting tussen het aanbod op de opleiding, de ontwikkeling van de student en de praktijk van de werkplek (Opleiden in School STAIJ, 2014). De documentatie beschrijft echter niet hoe de inductie voor startende leerkrachten er precies moet uitzien op de basisscholen. Uit het koersplan valt op te maken dat het aan de scholen zelf is om de inductie inhoudelijk vorm te geven: *“We onthouden ons van het in detail beschrijven van indicatoren omdat het bij STAIJ juist de professionals zijn die in de context van hun eigen uitvoeringspraktijk en per situatie vorm en inhoud geven aan de gezamenlijk ingeslagen koers”* (Stichting samen tussen Amstel en IJ, 2015).

Het blijkt dat vijf van de scholen van STAIJ ook daadwerkelijk beleid op de inductie van startende leerkrachten hebben geformuleerd en vastgelegd, deze scholen hebben de eerder beschreven

documentatie aangeleverd voor de inhoudsanalyse. Uit de inhoudsanalyse blijkt dat één element van inductie op alle vijf de scholen wordt toegepast, namelijk gestructureerde observatie in de vorm van klassenbezoeken. Daarnaast wordt op vier van de vijf scholen coaching aangeboden aan de startende leerkrachten, wordt in het beleid door geen van de scholen aandacht besteedt aan samenwerken, biedt één school intervisie en mentorschap aan en besteedt één school in het beleid aandacht aan de schoolcultuur. Verder wordt in het beleid van twee scholen aandacht besteed aan het emotioneel welbevinden van de starters, maar van de overige scholen niet.

Tot slot heeft één school een structuur geformuleerd voor de inductieperiode. De eerste twee maanden staan in het teken van kennismaking, de volgende twee maanden in het teken van het ondervangen van de *reality shock* en het bekend maken met de nieuwe rol en verantwoordelijkheden als leerkracht en de laatste zes maanden worden gebruikt om de startende leerkracht te ondersteunen en coachen.

Vormgeving van inductie in de praktijk

De tweede deelvraag van dit onderzoek luidt *op welke manier is inductie binnen STAIJ naar de perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten vormgegeven in de praktijk?* Deze deelvraag is onderzocht door interviews te houden met drie schoolleiders en acht startende leerkrachten. De interviews zijn getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd aan de hand van een aantal variabelen: gestructureerde observatie, coaching, mentorschap, werkdruk, taken pakket, rol van de schoolleider, schoolcontext, samenwerken en emotioneel welbevinden.

Schoolleiders. In de interviews met de schoolleiders is gevraagd naar de vormgeving van inductie in de praktijk. Er zijn drie elementen die alle drie de schoolleiders noemen: klassenbezoeken, het maatjes-systeem en een aangepast takenpakket. Alle schoolleiders voeren klassenbezoeken uit bij startende leerkrachten, met aansluitend een nagesprek om feedback te geven. De frequentie en focus van de klassenbezoeken verschillen wel; bij school 1 is dit in het begin elke twee weken en vervolgens naar behoefte, hier dient het klassenbezoek om feedback te kunnen geven op de

vaardigheden van de leerkracht. Op school 2 dient het klassenbezoek om feedback te geven op het functioneren van de starter, maar vinden de klassenbezoeken minder frequent plaats dan op school 1. Bij school 3 is het klassenbezoek onderdeel van de standaard gesprekkencyclus en heeft het meer een beoordelend karakter.

Op alle drie de scholen wordt gebruik gemaakt van een maatjes-systeem. Startende leerkrachten krijgen aan het begin van het jaar een maatje toegewezen, dit is een meer ervaren leerkracht waar ze bij terecht kunnen. Op twee scholen krijgt de ervaren leerkracht geen uren toegewezen om als maatje te fungeren, op één school is de rol van maatje onderdeel van de teamtaken. Op geen van de scholen hebben de ervaren leerkrachten enige vorm van opleiding gehad om starters te kunnen begeleiden.

Een ander element van inductie op alle drie de scholen, is het aanpassen van het takenpakket van de starter: starters worden het eerste jaar vrijgehouden van extra taken, zodat ze zich kunnen richten op hun lestaaken.

Uit de interviews met de schoolleiders blijkt ook dat op geen van de drie scholen structurele samenwerking tussen starters en meer ervaren leerkrachten plaatsvindt, starters mogen wel samenwerken met meer ervaren leerkrachten, maar moeten hiervoor zelf het initiatief nemen.

De drie schoolleiders omschrijven elk een schoolcultuur waarin iedereen bereid is elkaar te helpen, waar teamleden steun hebben aan elkaar en waarin starters dezelfde status hebben als meer ervaren leerkrachten. Aan het emotioneel welbevinden van de startende leerkrachten wordt op geen van de scholen specifiek aandacht besteed, maar twee van de schoolleiders beschrijven een hecht team waarin het opvalt als een collega het zwaar heeft en waarbij daarop wordt ingespeeld.

Tot slot wordt op elk van de drie scholen een vorm van introductie toegepast. De invulling hiervan is echter verschillend: op school 1 krijgen startende leerkrachten in de midden- en bovenbouw een extra instructie over de specifieke didactiek van de school, op school 2 draaien startende leerkrachten vóór de start van het nieuwe schooljaar al een paar keer mee op informele en formele momenten. Op school drie hebben de startende leerkrachten de eerste twee maanden van het

schooljaar elke week een afspraak met de directeur. Hierin wordt besproken hoe het gaat, maar wordt de startende leerkracht ook bekend gemaakt met de afspraken, regels en gebruiken binnen de school.

Startende leerkrachten. In de interviews met de startende leerkrachten is gevraagd hoe de inductie volgens de starters is vormgegeven. Alle acht de starters zijn geobserveerd in de klas. Het aantal klassenbezoeken varieert van één tot negen keer in een schooljaar. Het doel van de klassenbezoeken varieert ook, bij één startende leerkracht is er aan het begin van het schooljaar een klassenbezoek uitgevoerd door de IB'er, omdat de onderwijsinspectie die maand op bezoek zou komen. Een volgend klassenbezoek staat pas in het nieuwe schooljaar gepland, in het kader van een beoordelingsgesprek. Een andere starter heeft dit schooljaar en in het eerste jaar als leerkracht wel twee klassenbezoeken gehad, maar deze waren in het kader van de gesprekkencyclus en dienden als input voor het functionerings- en beoordelingsgesprek. Deze starter heeft ook geen andere vormen van begeleiding ontvangen en geeft aan dit wel te hebben gemist. Bij de overige startende leerkrachten zijn meerdere klassenbezoeken uitgevoerd, deze klassenbezoeken waren allen ontwikkelingsgericht.

Twee startende leerkrachten hebben video-interactiebegeleiding gehad, één starter eenmaal en een andere starter twee keer. Drie van de acht startende leerkrachten hebben coaching gehad, bij één leerkracht was het onderwerp van de coaching hoe het ging en waar de starter tegenaan liep, bij de andere twee leerkrachten ging de coaching over praktische vraagstukken zoals structuur bieden, consequent zijn en omgaan met kinderen met een stoornis.

In de interviews is de starters ook gevraagd of zij een mentor hebben. Zeven starters antwoorden dat zij het eerste jaar een maatje hebben, of hebben gehad. Dit is een ervaren leerkracht die beschikbaar is voor praktische vragen en problemen. Geen van deze maatjes heeft volgens de starters hiervoor een opleiding of cursus gevolgd.

Verder is in de interviews het takenpakket besproken. Alle acht hebben de startende leerkrachten naast hun lesgebondentaken ook extra taken, zoals bijvoorbeeld commissies voor kerstdiners, sinterklaas, de 8^e groep musical en de kinderboekenweek. Drie leerkrachten geven aan dat starters in het eerste jaar wel worden ontzien, extra taken zijn dan óf niet verplicht, óf zijn minder uitgebreid dan bij ervaren leerkrachten. Desondanks hebben alle acht de leerkrachten commissies waar ze nu in zitten en/of in hun eerste jaar al in zaten.

Tot slot beschrijven alle startende leerkrachten de schoolcultuur als open, met teams waarin iedereen bereid is elkaar te helpen, waarin je alles mag vragen en waar een goede sfeer hangt. De starters van twee van de drie scholen beschrijven het team daarnaast als jong.

Succes van inductie

De derde deelvraag in dit onderzoek is *in hoeverre ervaren schoolleiders en startende leerkrachten succes van de inductie?* Ook het antwoord op deze deelvraag is onderzocht door de interviews met de schoolleiders en startende leerkrachten. De variabelen waarop is geanalyseerd zijn:

gestructureerde observatie, coaching, mentorschap, werkdruk, samenwerken,

Schoolleiders. De schoolleiders ervaren alle drie succes van de inductie; zij zien met name resultaat op het gebied van de didactische kennis en vaardigheden van startende leerkrachten: de kwaliteit van de starters wordt in kaart gebracht en verbeterd en startende leerkrachten leren reflecteren op de eigen kwaliteiten en het eigen handelen. Daarnaast is de inductie volgens de schoolleiders ook van invloed op het welbevinden van startende leerkrachten: de activiteiten in het kader van inductie zorgen ervoor dat de starter zich gezien voelt en ondersteuning ervaart van maatjes.

Startende leerkrachten. Ook de zeven startende leerkrachten die een vorm van begeleiding hebben ontvangen zien positieve resultaten van de inductie. Ten eerste heeft de inductie geleid tot betere didactische kennis en vaardigheden: de starters hebben zich verbeterd in het differentiëren in de lessen, toepassen van de methodes en structureren van lessen. Daarnaast heeft de inductie positief

bijgedragen aan het welbevinden: de starters voelen zich gesteund en gewaardeerd en het zelfvertrouwen is toegenomen.

Kenmerken van inductie die bijdragen aan het succes

De laatste deelvraag van dit onderzoek luidt *welke kenmerken van de inductie dragen, naar perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten, bij aan het succes van de inductie?* Ook het antwoord op deze vraag is onderzocht door middel van de interviews met de drie schoolleiders en acht startende leerkrachten. De variabelen waarop is geanalyseerd zijn: gestructureerde observatie, coaching, mentorschap, werkdruk en samenwerken.

Schoolleiders. In de interviews is de schoolleiders gevraagd welke kenmerken van de inductie bijdragen aan het succes ervan. De schoolleiders kunnen dit van elk van de inductie-activiteiten benoemen. De klassenbezoeken zorgen ervoor dat startende leerkrachten feedback en tips krijgen, gericht op het didactisch handelen, dat ze in contact komen met het MT, zich gezien en gehoord voelen, dat hun kwaliteit in kaart wordt gebracht en dat de startende leerkracht zich verbetert op het onderwerp van de observatie. Daarnaast zorgen de video-interactiebegeleiding en coaching ervoor dat starters leren reflecteren op hun handelen en vaardigheden.

Het mentorschap zorgt ervoor dat startende leerkrachten bij problemen en/of vragen direct praktische tips en trucs krijgen van ervaren collega's die weten hoe zaken werken binnen de school en die bovendien veel situaties al eerder hebben meegemaakt.

De introductie die wordt verzorgd voor de startende leerkrachten heeft als resultaat dat ze bekend en vaardig raken met de gebruikte lesmethodes en dat ze kennismaken met collega's, kinderen en ouders, wat zorgt voor een goede basis voor het schooljaar. Daarnaast leidt de introductie ertoe dat starters hun weg leren vinden binnen de school en bekend raken met afspraken en regels.

Deze kenmerken tezamen, leiden volgens de schoolleiders tot de eerder genoemde resultaten: verbetering in de didactische kennis en vaardigheden en een toename in het emotioneel welbevinden van de startende leerkrachten.

Starters. Ook in de interviews met de startende leerkrachten is gevraagd hoe de verschillende elementen van de inductie bijdragen aan het resultaat ervan. Uit de antwoorden blijkt dat een aantal zaken leidt tot succes. Ten eerste is de beschikbaarheid van hulp van belang, zeven van de acht starters benoemen dat het maatje altijd beschikbaar is voor hulp en alle acht starters benoemen de bereidheid van de collega's om te helpen. Deze beschikbaarheid van hulp zorgt ervoor dat starters direct antwoorden krijgen bij praktische vragen en problemen, wat van positieve invloed is op de didactische vaardigheden. Daarnaast zorgt de beschikbaarheid van hulp van maatjes en collega's ervoor dat de startende leerkrachten zich gesteund voelen.

Ten tweede speelt de schoolleider een belangrijke rol in het succes van de inductie. De schoolleider heeft door de klassenbezoeken een aandeel in het verbeteren van de didactische vaardigheden van de starters en heeft een positieve invloed op hun welbevinden. Zij hebben het gevoel gesteund, gewaardeerd en gezien te worden door de schoolleider. Dit heeft een positieve invloed op hun zelfvertrouwen.

Ten derde speelt de feedback na de klassenbezoeken en de video-interactiebegeleiding een rol in het verbeteren van het klassenmanagement: de starters hebben zich verbeterd in het differentiëren in de lessen, toepassen van de methodes en structureren van lessen.

Tot slot is de schoolcontext van invloed op het succes van de inductie, de starters noemen allemaal de goede teamsfeer, waarin iedereen bereid is elkaar te helpen en waar aandacht is voor elkaar. Dit heeft tot gevolg dat het welbevinden van de startende leerkrachten groter wordt.

Hoewel één van de starters geen begeleiding heeft ontvangen in het kader van inductie, onderschrijft deze starter wel de bevindingen met betrekking tot de schoolleider en schoolcontext. Ook deze starter voelt zich gesteund en gewaardeerd door de schoolleider en heeft het gevoel te kunnen rekenen op collega's. Dit heeft deze starter geholpen bij het vinden van een weg in het beroep als leerkracht.

Discussie

In dit onderzoek is onderzocht wat binnen STAIJ de visie en het beleid is op inductie van startende leerkrachten en wat, naar perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten, de vormgeving en resultaten van de inductie zijn in de praktijk.

Uit de inhoudsanalyse blijkt dat er binnen STAIJ een visie bestaat van STAIJ als lerende organisatie, met een doorlopende leerlijn die ervoor zorgt dat leerkrachten zich kunnen blijven ontwikkelen, van startbekwaam naar excellent. De vertaling van deze visie naar concreet beleid ontbreekt echter in de documentatie. Dit is aan de scholen zelf, zij zijn verantwoordelijk om binnen de context van hun eigen school de inductie inhoudelijk vorm te geven in beleid. Van de 20 scholen, hebben slechts vijf scholen dit ook daadwerkelijk gedaan. Uit de literatuur blijkt dat één van de kenmerken van succesvolle inductie is, dat het een gestructureerd geheel is waarbij de rollen van alle betrokkenen duidelijk zijn. Een eerste stap om het succes van de inductie binnen STAIJ te vergroten, zou daarom kunnen zijn dat het bestuur een heldere inductiestructuur vorm geeft, met daarin de elementen en bijbehorende rollen van inductie die in ieder geval terug moeten komen. Deze structuur kan worden gebaseerd op onderzoek naar wat werkt en belangrijk is voor succesvolle inductie. Vervolgens kunnen de scholen van STAIJ die structuur uitwerken in een beleid op inductie dat past binnen de context van hun eigen school. Door de inductie zo te structureren, krijgen alle startende leerkrachten binnen STAIJ, ongeacht de school waar ze op werken, een zelfde vorm van inductie en is voor iedereen helder hoe de inductie er uit moet zien en welke rollen daarbij betrokken zijn.

Uit de interviews met de schoolleiders en startende leerkrachten blijkt dat in de praktijk verschillende activiteiten worden ondernomen in het kader van inductie. Er worden klassenbezoeken afgelegd, video-interactiebegeleiding aangeboden, startende leerkrachten krijgen een maatje toegewezen, het takenpakket van startende leerkrachten wordt aangepast, er wordt een introductie geboden aan startende leerkrachten en er is coaching beschikbaar. Dit alles tezamen leidt volgens de schoolleiders en startende leerkrachten tot betere didactische kennis en vaardigheden en een groter

welbevinden van de startende leerkrachten. De kenmerken die bijdragen aan dit succes zijn volgens de schoolleiders dat startende leerkrachten door de inductie feedback en tips krijgen die gericht zijn op het didactisch handelen, zich gezien en gehoord voelen en leren reflecteren op hun eigen handelen en vaardigheden. De startende leerkrachten noemen als kenmerken die bijdragen aan het succes van de inductie de beschikbaarheid van hulp, de steun van de schoolleider, de feedback na klassenbezoeken en video-interactiebegeleiding en de positieve schoolcontext.

Op deze bevindingen is echter nog het een en ander aan te merken. Ten eerste lijkt er een verschil te bestaan tussen het beleid van inductie dat beschreven is en de uitvoering ervan in de praktijk. Eén van de starters vertelt in het interview dat ze geen begeleiding heeft gekregen als starter. Er zijn wel twee klassenbezoeken uitgevoerd, maar deze waren in het kader van beoordelings- en functioneringsgesprekken en hadden niet de ontwikkeling van de vaardigheden van de starter als primair doel. Dit terwijl in het beleid van de school staat dat startende leerkrachten een klassenbezoek en nagesprek horen te krijgen. Daarnaast had de starter volgens het beleid video-interactiebegeleiding moeten krijgen, gesprekken met de directeur moeten hebben en de laatste zes maanden van het eerste jaar had er coaching aangeboden moeten worden, om de kennis en vaardigheden van de startende leerkracht te ontwikkelen.

Een andere starter heeft maar één klassenbezoek gehad van de IB'er en dat was omdat de onderwijsinspectie op bezoek zou komen. Overige klassenbezoeken staan voor deze starter pas in het volgend schooljaar gepland, als onderdeel van de gesprekkencyclus. Dit terwijl in het beleid van de school staat dat de startende leerkracht in de eerste vijftien weken van het schooljaar drie klassenbezoeken had moeten krijgen van de intern begeleider. Daarnaast had een gesprek moeten plaatsvinden met de schoolleider, over het welbevinden en de ervaringen van de startende leerkracht. Deze afspraken hebben echter niet plaatsgevonden.

Als wordt gekeken naar de achtergrond van de twee startende leerkrachten voor wie dit geldt, blijkt dat deze leerkrachten allebei de LIO-stage hebben gedaan op de school waar ze nu werkzaam zijn.

Het zou kunnen dat dit de oorzaak is van het ontbreken of in mindere mate aanwezig zijn van begeleiding voor deze twee startende leerkrachten. Beide startende leerkrachten menen dat zij door de schoolleiding wellicht niet meer worden gezien als startende leerkracht, omdat ze in de LIO-stage al werkzaam waren op de school. De schoolleider van de startende leerkracht die geen begeleiding heeft gehad, onderschrijft dit. Desondanks hadden ook deze startende leerkrachten begeleiding moeten ontvangen; een LIO-stage is niet hetzelfde als het leerkracht zijn. De starter die geen begeleiding heeft ontvangen, geeft ook aan wel degelijk begeleiding gemist te hebben.

Ten tweede krijgen de startende leerkrachten op alle drie de scholen een ervaren leerkracht toegewezen als maatje. Uit de literatuur blijkt dat een mentor kan bijdragen aan succesvolle inductie, door ondersteuning te bieden op sociaal en emotioneel vlak en begeleiding te bieden in het aanleren van didactische vaardigheden. Het is daarbij wel van belang dat de mentor hier tijd voor heeft, regelmatig contact heeft met de starter en is getraind in de begeleiding van startende leerkrachten (Kelley, 2004; Long et al, 2012; Rippon & Martin, 2006; Wood & Stanulis, 2009). De maatjes op de drie scholen voldoen deels aan dit beeld van een mentor: startende leerkrachten geven aan dat zij zich door de maatjes gesteund voelen en dat dit bijdraagt aan een beter emotioneel welbevinden. De maatjes bieden in die zin dus ondersteuning op sociaal en emotioneel vlak. In het aanleren van didactische vaardigheden spelen de maatjes echter een minder duidelijke rol; hoewel de schoolleiders en startende leerkrachten als resultaat van de maatjes wel noemen dat startende leerkrachten praktische tips krijgen op het gebied van didactische vaardigheden, is het de vraag of dit hetzelfde is als het actief aanleren van didactische vaardigheden - wat wordt gezien als een bijdrage van een mentor aan succesvolle inductie. Om het maatjessysteem volledig te benutten en er meer een gestructureerd mentorschap van te maken, zou daar nog extra aandacht aan kunnen worden besteed. Daarnaast is uit de interviews gebleken dat de maatjes geen training hebben gehad over het begeleiden van startende leerkrachten. Om het maatjessysteem nog effectiever te maken, zou dit een goed startpunt zijn, zeker als de maatjes meer de rol van mentor zouden gaan vervullen en ook

een rol gaan spelen in het aanleren van didactische vaardigheden. Bovendien zou dit een eerste stap zijn in de kwaliteitsborging van de maatjes, want hoewel de startende leerkrachten de tips die ze van de maatjes krijgen als nuttig ervaren, is er nu geen toezicht op de kwaliteit van die tips.

Een ander opvallend element, is dat de inductie binnen de drie scholen maar één jaar lijkt te beslaan. De structuur van de inductie op school 3 beslaat slechts één jaar, de frequentie van de klassenbezoeken is op school 1 en 2 alleen in het eerste jaar extra hoog, de maatjes worden voor één jaar toegewezen en de verlichting van het takenpakket van startende leerkrachten geldt op alle drie de scholen ook alleen in het eerste jaar. Dit lijkt er op te duiden dat startende leerkrachten na één jaar niet meer als starter worden gezien. Dit is opvallend, omdat in de cao voor het basisonderwijs een langere termijn wordt gehanteerd voor startende leerkrachten. Hierin hebben startende leerkrachten drie jaar de tijd om zich na het afronden van hun opleiding van startbekwaam tot basisbekwaam te vormen. In de literatuur worden echter verschillende termijnen gehanteerd, variërend van één tot drie of meerdere jaren (Flores & Day, 2006; Hebert & Worthy, 2001; Veenman, 1984; Wang, Odell & Schwille, 2008). Gezien de bevindingen lijkt het dat de drie scholen van STAIJ gekozen hebben voor een termijn van één jaar, waarna een startende leerkracht niet langer wordt gezien als starter. Gezien de definitie in de cao en de verschillende termijnen die in de literatuur worden gehanteerd, valt er wellicht iets voor te zeggen deze termijn uit te breiden.

Behalve een aantal opmerkingen over de bevindingen, kan ook nog één en ander worden aangemerkt op dit onderzoek zelf. Ten eerste zijn de startende leerkrachten die begeleiding hebben ontvangen, zeer positief over de inductie. Dit heeft wellicht te maken met de selectiemethode van de scholen. Als selectiecriteria zijn het hoogste aantal starters én het hebben van beleid op inductie gehanteerd. Hoewel tussen het hebben en het uitvoeren van beleid nog een verschil kan zitten, betekent de aanwezigheid van beleid dat er in ieder geval is nagedacht over de inductie voor startende leerkrachten. Wellicht betekent dit wel dat er op deze scholen van oorsprong al veel

aandacht is voor startende leerkrachten en dat startende leerkrachten deze scholen altijd als positief ervaren, ongeacht de kwaliteit van de inductie. Het zou kunnen dat als dit onderzoek wordt herhaald op één van de andere scholen van STAIJ, de bevindingen heel anders zijn.

Daarnaast is de data in dit onderzoek grotendeels verzameld door face-to-face interviews af te nemen. De startende leerkrachten wisten allemaal dat de schoolleider ook geïnterviewd was, of zou worden. Het risico bestaat daarom dat de startende leerkrachten sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven en dit zou kunnen betekenen dat de data vertekend is.

Een derde beperking van dit onderzoek, is dat het een kwalitatief casusonderzoek is. Dit betekent dat de bevindingen niet zonder meer generaliseerd kunnen worden naar een bredere context en alleen echt iets zeggen over de scholen waar het onderzoek op is uitgevoerd. Dit geldt voor veel onderzoeken naar inductie, de meeste zijn kwalitatief waardoor de bevindingen niet generaliseerbaar zijn naar andere contexten. Dit betekent ook dat het theoretisch kader van dit onderzoek is gebaseerd op grotendeels kwalitatieve data. Bij de validiteit van dit onderzoek kunnen dan ook vraagtekens geplaatst worden.

Tot slot is in dit onderzoek onderzocht wat de perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten is op de vormgeving en het succes van inductie. Dit onderzoek zegt dus niets over hoe inductie tot resultaat leidt; het zegt alleen iets over hoe de schoolleiders en startende leerkrachten het (tot stand komen van) het resultaat ervaren. Het kan zijn dat tussen die twee nog een verschil zit. Om er achter te komen welke vormen van inductie echt tot een resultaat leiden, zou een ander onderzoeksdesign moeten worden gebruikt. Dit was voor het huidige onderzoek echter niet haalbaar, aangezien een dergelijk onderzoeksdesign kostbaar is, zowel in tijd als in geld.

Naar aanleiding van dit onderzoek valt wel een aanbeveling te geven voor een eerste vervolgonderzoek. Het lijkt zinnig te onderzoeken hoe de inductie op de overige scholen van STAIJ is vormgegeven en wordt ervaren. Als die informatie bekend is, kan voor heel STAIJ een structuur voor de inductie van startende leerkrachten worden ontworpen, waarin de behoeften van de

schoolleiders en startende leerkrachten leidend zijn. Ook hiervoor zou de kanttekening gelden dat het een onderzoek is naar de perceptie op succes en niet naar de bepalende factoren voor succes, maar het zou wel een bredere basis bieden voor beleid dan het huidige onderzoek.

Referenties

Algemene Onderwijs Bond, (2014). Starters-enquête. Gedownload van

<http://aob.nl/kixtart/modules/absolutenm/articlefiles/50822-Startersenquete%202014%20rapportage.pdf>

Birkeland, S., & Feiman-Nemser, S. (2012). Helping school leaders help new teachers: A tool for transforming school-based induction. *The New Educator*, 8(2), 109-138.

doi:10.1080/1547688X.2012.670567

Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen* (2^e druk). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Carver, C. L., & Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher induction critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-328. doi: 10.1177/0895904807310036

Correa, V. I., & Wagner, J. Y. (2011). Principals' roles in supporting the induction of special education teachers. *Journal of Special Education Leadership*, 24(1).

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. doi:

10.1016/j.tate.2005.09.002

Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897-911. doi: 10.1016/S0742-

051X(01)00039-7

- Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S., & Totterdell, M. (2002). School-based induction tutors: A challenging role. *School Leadership & Management*, 22(4), 371-387.
doi:10.1080/1363243022000053402
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. doi: 10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x
- Hoyle, R. H., Harris, M. J., & Judd, C. M. (2002). *Research methods in social relations*. Thomson Learning.
- 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.
doi: 10.3102/0034654311403323
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
doi: 10.3102/00028312040003581
- Kelley, L. M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
doi: 10.1177/0022487104269653
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
doi:10.1207/s15327930pje8003_4
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26.
doi:10.1080/13611267.2012.645598
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95-113. doi:10.1080/13598660500480282

- Moore, L. L., & Swan, B. G. (2008). Developing best practices of teacher induction. *Journal of Agricultural Education*, 49(4), 60-71. doi: 10.5032/jae.2008.04060
- Opleiden in School STAIJ (2014). Professionaliseringsplan Opleiden in school STAIJ 2014-2016. Gedownload van: www.samentussenamstelenij.nl
- PO-raad (2014). Collectieve arbeidsovereenkomst 2014-2015 voor het primair onderwijs. Gedownload van: www.poraad.nl
- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter?. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84-99. doi:10.1016/j.tate.2005.07.004
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145-161. doi:10.1016/j.tate.2003.09.007
- 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
- Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Pearson, C. A. (2002). Am I doing what I am supposed to be doing?: Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 71-81. doi:10.1080/13611260220133162
- Stichting samen tussen Amstel en IJ (2015). Koersplan 2016-2020. Gedownload van: www.samentussenamstelenij.nl
- Strong, M. (2005). Teacher induction, mentoring, and retention: A summary of the research. *The New Educator*, 1(3), 181-198. doi: 10.1080/15476880590966295
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Universiteit Leiden, Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. doi: 10.3102/00346543054002143

Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*. doi: 10.1177/0022487107314002

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

Wood, A. L. (2005). The importance of principals: Site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.

Wood, A. L., & Stanulis, R. N. (2009). Quality teacher induction: "fourth-wave" (1997–2006) induction programs. *The New Educator*, 5(1), 1-23. doi:10.1080/1547688X.2009.10399561

Bijlage A. Interviewleidraad schoolleiders

1. Inleiding

- Welkom
- Toestemming vragen om interview op te nemen + uitleggen waarom opnemen: het interview kan na afloop worden getranscribeerd en hierdoor blijven details uit het interview bewaard. Helpt bij het maken van de analyse. Nadat de definitieve versie van de rapportage is opgeleverd worden de opnames gewist. De opnames zijn alleen voor de onderzoeker en zijn niet beschikbaar voor anderen (opdrachtgever, schoolleiders, collega's, etc).
- Toelichten anonimiteit: in de rapportage van het onderzoek worden de resultaten van "de" schoolleider gepresenteerd. Uit de rapportage is dus niet af te leiden wat door wie is gezegd. Het onderzoek moet een beeld geven van de perceptie van de schoolleider in het algemeen.
- Korte inleiding (waarom onderzoek, onderzoeksvraag): het onderzoek probeert antwoord te geven op de vraag hoe de inductie naar de perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten is vormgegeven in de praktijk, in hoeverre schoolleiders en startende leerkrachten succes ervaren van de inductie en welke kenmerken van de inductie volgens hen bijdragen aan dat succes?
- Onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van Willem Plomp, hoofd opleidingsschool STAIJ. Aanleiding voor het eerste contact met Willem is het afronden van de master onderwijskunde, waarvoor een afstudeeronderzoek moet worden uitgevoerd.
- Toelichting op verloop + duur interview: Het gesprek duurt ongeveer een uur en een kwartier. De onderzoeker stelt een aantal vragen, staat vrij om geen antwoord te geven. Begint met een aantal algemene achtergrond vragen, daarna wordt dieper ingegaan op het onderwerp van het gesprek.

2. Interview – algemeen

- Voorstellen:
 - Naam
 - Leeftijd
 - Achtergrond (opleiding/cursussen/...)

Algemeen

Om te beginnen heb ik een aantal algemene vragen.

1. [schoolcultuur] Allereerst ben ik benieuwd hoe je deze school zou beschrijven aan iemand die hier nog niet bekend is?
2. [schoolleiderschap] Wat is jouw functie binnen de school / hoe zou je je takenpakket omschrijven
3. [schoolleiderschap] Hoe zou je jezelf als leider omschrijven? Wat voor leiderschapstijl heb je? Wat kenmerkt jouw stijl van leidinggeven?

Starters

4. Hoeveel starters zijn er werkzaam op deze school?
5. Hoe vind je het om met startende leerkrachten te werken?
6. [schoolleiderschap] Wat verwacht je van starters?
7. [schoolleiderschap] Maak je je verwachtingen ook kenbaar aan ze?
8. [problemen starters] Wat zijn volgens jou problemen waar starters specifiek tegenaan lopen?

9. [aansluiting opleiding – praktijk] Heb je het idee dat starters tijdens de opleiding voldoende worden voorbereid op hun werk als leerkracht?

Dagelijkse praktijk starters

Dan heb ik nu een aantal meer specifieke vragen over de ervaringen met starters

10. [schoolcultuur] Hebben starters binnen de school dezelfde status als meer ervaren collega's? Hoe kijken meer ervaren leerkrachten tegen starters aan? Bestaat er een kloof tussen starters en ervaren leerkrachten?
11. [problemen starters] Wat hoort allemaal bij het takenpakket van een startende leerkracht?
- Hebben ze, behalve de eigen klas, nog andere taken of verantwoordelijkheden in de school?
Bv. commissies, werkgroepen, etc
 - Krijgen starters een aangepast takenpakket?
 - Heb je de indruk dat starters het werk afkrijgen in de uren die ze daarvoor hebben?
12. [problemen starters] Ik ben ook benieuwd naar het klassenmanagement van starters.
- Wat versta jij onder klassenmanagement?
 - En hoe vaardig zijn starters over het algemeen in klassenmanagement?

Begeleiding van starters

De volgende vragen gaan over de begeleiding die starters krijgen

13. [inductie algemeen] Kun je beschrijven wat voor ondersteuning of begeleiding startende leerkrachten krijgen?
14. [structuur] Is de begeleiding die jullie inzetten ergens vastgelegd?
15. [problemen starters] Ondernemen jullie ook activiteiten om het emotionele welbevinden van starters te verbeteren? (eenzaamheid, onzekerheid, reality shock, overweldigd door de werkdruk)
16. [problemen starters] doen jullie om de kennis en vaardigheden van starters te vergroten?
17. [problemen starters] [schoolcultuur][schoolleiderschap] Hoe zorgen jullie er voor dat starters bekend raken met de schoolcultuur?
18. [samenwerken] Bestaat er een mogelijkheid voor startende leerkrachten om samen te werken met meer ervaren leerkrachten?
19. [samenwerken] Hoe gaat dat?
20. [schoolleiderschap] Wat is jouw rol in de begeleiding van starters?
21. [mentorschap] Werken jullie met mentoren?
Hoe gaat dat?
Op welke manier is de begeleiding door mentoren vormgegeven?
Hoe worden starters en mentor aan elkaar gekoppeld?
Zijn mentoren hiervoor opgeleid?
Is er tijd vrijgemaakt voor de mentortaak?
22. [gestructureerde observatie] Voeren jullie ook observaties uit bij starters in de klas?
Hoe vaak?
23. [gestructureerde observatie] Kijken starters wel eens bij meer ervaren leerkrachten in de klas?

24. [schoolcultuur] Bestaat er binnen de school een gedeelde opvatting over hoe leerkrachten hun werk horen te doen?
25. [schoolcultuur] Wat zijn volgens jou de gedeelde normen en waarden binnen de school?
Zo ja: kun je deze normen en waarden beschrijven?
Waar komen ze vandaan?
Hoe zorg je ervoor dat startende leerkrachten hiermee bekend raken?

Resultaten

Je hebt verteld dat jullie de volgende begeleidingsactiviteiten inzetten voor starters

(aanwijzing voor de onderzoeker: tijdens het interview noteren welke begeleidingsactiviteiten worden genoemd. Deze hier opnieuw benoemen en dan de volgende vraag stellen)

Kun je aangeven welke van deze activiteiten je het belangrijkste vindt? En waarom?

Ik ben benieuwd naar het resultaat van de verschillende activiteiten. Kun je aangeven hoe ... tot resultaat leidt. Wat is het resultaat hiervan? Welk probleem wordt er mee opgelost?

(aanwijzing voor de onderzoeker: per begeleidingsactiviteit die eerder in het interview is genoemd door de schoolleider deze vraag stellen)

Zijn er andere vormen van begeleiding die je nu nog niet biedt, maar die je in de toekomst graag zou willen toepassen?

Afsluiting

- Zijn er nog punten die niet aan de orde zijn geweest en die volgens jou wel relevant zijn?
- Heb je nog andere vragen of opmerkingen?
- Afsluiten: dan zijn we aan het einde gekomen, bedankt voor de medewerking

Bijlage B. interviewleidraad startende leerkrachten

1. Inleiding

- Welkom
- Toestemming vragen om interview op te nemen + uitleggen waarom opnemen: het interview kan na afloop worden getranscribeerd en hierdoor blijven details uit het interview bewaard. Helpt bij het maken van de analyse. Nadat de definitieve versie van de rapportage is opgeleverd worden de opnames gewist. De opnames zijn alleen voor de onderzoeker en zijn niet beschikbaar voor anderen (opdrachtgever, schoolleiders, collega's, etc).
- Toelichten anonimiteit: in de rapportage van het onderzoek worden de resultaten van "de" startende leerkracht gepresenteerd. Uit de rapportage is dus niet af te leiden wat door wie is gezegd. Het onderzoek moet een beeld geven van de startende leerkracht in het algemeen.
- Korte inleiding (waarom onderzoek, onderzoeksvraag): het onderzoek probeert antwoord te geven op de vraag hoe de inductie naar de perceptie van schoolleiders en startende leerkrachten is vormgegeven in de praktijk, in hoeverre schoolleiders en startende leerkrachten succeservaren van de inductie en welke kenmerken van de inductie volgens hen bijdragen aan dat succes?
- Onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van Willem Plomp, hoofd opleidingsschool STAIJ. Aanleiding voor het eerste contact met Willem is het afronden van de master onderwijskunde, waarvoor een afstudeeronderzoek moet worden uitgevoerd.
- Toelichting op verloop + duur interview: Het gesprek duurt ongeveer een uur en een kwartier. De onderzoeker stelt een aantal vragen, staat vrij om geen antwoord te geven. Begint met een aantal algemene achtergrond vragen, daarna wordt dieper ingegaan op het onderwerp van het gesprek.

2. Interview – algemeen

- Voorstellen:
 - Naam
 - Leeftijd
 - Achtergrond (opleiding/cursussen/...)
 - School waar werkzaam
 - Tijd werkzaam als leerkracht na behalen diploma
 - Welke leeftijdsgroep geef je les aan

3. [problemen starters] Voordat we dieper ingaan op een aantal zaken ben ik eerst benieuwd naar je algemene ervaringen als leerkracht. Hoe gaat het?

4. [desillusie] Is dit wat je had verwacht hoe het zou zijn voordat je begon als leerkracht?

- a. Kun je dat toelichten?
- b. Waarom wel of niet?
- c. Hoe had je verwacht dat het zou zijn?
- d. Zijn die verwachtingen uitgekomen?
- e. Weet je nog waarom je leerkracht wilde worden?

5. [problemen starters] Wat vind je het aller lastigst aan je werk?

6. Wat gaat er goed?

7. [problemen starters] Wat gaat er minder goed?
8. [aansluiting opleiding – praktijk] Heb je het idee dat je tijdens je opleiding voldoende bent voorbereid op je werk als leerkracht?

Dan heb ik nu een aantal vragen over hoe je de dagelijkse praktijk van het lesgeven ervaart.

9. [schoolcultuur] Hoe zou je deze school beschrijven aan iemand die hier nog niet bekend is?
10. [emotioneel welbevinden] Hoe vind je het om hier te werken?
11. Kun je je takenpakket beschrijven?
[werkdruk] Wat hoort allemaal bij je werk als leerkracht/ wat doe je allemaal?
Hoe zou je de hoeveelheid werk beschrijven?
Vind je dat de hoeveelheid werk passend is voor jou?
Heb je, behalve je eigen klas, nog andere taken of verantwoordelijkheden in de school?
Bv. commissies waar je in zit
Krijg je je werk af binnen het aantal uur dat je er voor hebt?
Werk je vaak 's avonds of in het weekend?
Zo ja, hoe vind je dat?
12. [eenzaamheid] Heb je je eigen klas?
Hoe vind je dat?
Voel je je wel eens alleen?
13. [onzekerheid] Ben je wel eens onzeker over jezelf als leerkracht?
14. [klassenmanagement] Ken je het begrip klassenmanagement?
Wat versta je hier onder?
Hoe gaat dit voor jou in de praktijk?

De volgende vragen gaan over de begeleiding die je krijgt.

15. [inductie algemeen] Kun je beschrijven wat voor ondersteuning of begeleiding je hebt gekregen als startende leerkracht?
16. [schoolleiderschap] Toen je begon op deze school, is je toen verteld wat voor begeleiding je zou krijgen?
17. [mentorschap] Heb je een mentor?
Hoe vind je dat?
Op welke manier begeleidt de mentor je?
Is er voldoende tijd beschikbaar om contact te hebben met je mentor?
18. [gestructureerde observatie] Wordt je wel eens geobserveerd in de klas?
Hoe vaak?
Hoe vind je dat?
Krijg je feedback naar aanleiding van de observatie?
In hoeverre heb je iets aan de observaties?

Ik ben ook benieuwd naar het contact dat je hebt met andere leerkrachten.

19. [schoolcultuur] [samenwerken] Hoe ervaar je het contact met je collega's?
20. [schoolcultuur] [samenwerken] Voel je je gesteund door collega's?
21. [gestructureerde observatie] Kijk je wel eens bij ervaren leerkrachten in de klas?

Ik heb ook een paar vragen over de schoolleiding. Schoolleiders kunnen verschillende rollen aannemen binnen een school en ik ben benieuwd hoe jij de schoolleiding ziet.

22. [schoolleiderschap] Wie vormen de schoolleiding?
23. [schoolleiderschap] [schoolcultuur] Wat voor rol spelen zij binnen de school?
24. [schoolleiderschap] [schoolcultuur] En in jouw begeleiding?
25. [schoolleiderschap] Voel je je gesteund door de schoolleiding?
26. [schoolleiderschap] Past dit bij wat jij vindt dat een schoolleiding moet doen?

27. [schoolcultuur] Is er volgens jou binnen de school een gedeeld opvatting over hoe leerkrachten hun werk horen te doen?
28. [schoolcultuur] Zijn er bepaalde normen en waarden die worden gedeeld?
Zo ja: kun je deze normen en waarden beschrijven?
Waar komen ze vandaan?
Deel je deze normen en waarden?

Zo nee: Waarom niet denk je?

Resultaten

Je hebt verteld dat je de volgende begeleiding krijgt op school

(aanwijzing voor de onderzoeker: tijdens het interview noteren welke begeleidingsactiviteiten worden genoemd. Deze hier opnieuw benoemen en dan de volgende vraag stellen)

Heb je hier iets aan?

Als je een ordening moet maken, welke van deze activiteiten heb je dan het meeste aan?

Op welke manier heb je er iets aan?

In het begin hebben we het gehad over hoe je het lesgeven ervaart en wat je moeilijk vindt. Jij vindt ... moeilijk.

(aanwijzing voor de onderzoeker: tijdens het interview noteren welke begeleidingsactiviteiten worden genoemd. Deze hier opnieuw benoemen en dan per begeleidingsactiviteit de volgende vraag stellen)

In hoeverre helpt de begeleiding die je ontvangt hiermee?

Zijn er andere vormen van begeleiding waar je meer aan zou hebben? Of die je graag als aanvulling zou krijgen?

Afsluiting

- Zijn er nog punten die niet aan de orde zijn geweest en die volgens jou wel relevant zijn?
- Heb je nog andere vragen of opmerkingen?
- Afsluiten: dan zijn we aan het einde gekomen, bedankt voor de medewerking