

Invloed van Keuzevrijheid binnen Inductiebegeleiding op Motivatie van Startende Docenten
Nina J. van Stokkum
Universiteit Utrecht

Abstract

Het Voortgezet Onderwijs (VO) kampt met een hoog uitstroompercentage van startende docenten, waarvoor inductiebegeleiding internationaal als populaire oplossing wordt gezien. Hoewel de motivatie van startende docenten binnen inductiebegeleiding wordt verhoogd door het bieden van keuzevrijheid en aansluiting op persoonlijke behoeften, blijkt uit initiële verkenning dat dit amper wordt geboden binnen de begeleiding in Nederland. Hierom heeft deze studie zich gericht op het onderzoeken van de invloed van keuzevrijheid, die starters in het VO ervaren betreffende professionaliseringsactiviteiten binnen hun inductiebegeleiding, op hun motivatie. In deze studie zijn 12 docenten van zes verschillende scholen geïnterviewd die deze inductiebegeleiding drie jaar lang hebben ontvangen. In deze interviews is gevraagd welke invloed de ervaren keuzevrijheid op hun motivatie heeft gehad binnen specifieke activiteiten. Uit de resultaten blijkt dat een beperkte keuzevrijheid in activiteiten die uit een-op-een begeleiding bestaan geen negatieve invloed op de motivatie van de docenten heeft gehad. Dit betekent dat de relationele dynamiek binnen deze een-op-een begeleiding belangrijker voor de motivatie van de startende docent lijkt te zijn dan de ervaren keuzemogelijkheden. Deze bevinding suggereert dat meer ruimte binnen inductiebegeleiding moet worden geboden voor vormen van een-op-een begeleiding die startende docenten zodanig motiveren, zodat de uitstroom van startende docenten beperkt kan worden.

Keywords: keuzevrijheid, motivatie, inductiebegeleiding, startende docenten

Introductie

Het voortgezet onderwijs (VO) kampt met een hoog uitstroompercentage van beginnende docenten, een belangrijke reden hiervoor is onvoldoende aansluiting van de lerarenopleiding op de praktijk (Helms-Lorenz, Slof, & Van de Grift, 2013). Verschillende verklaringen bestaan voor deze ontoereikende aansluiting. Ten eerste heeft een startende docent vanaf de eerste dag in het werkveld dezelfde rollen en verantwoordelijkheden als een ervaren docent, maar dan zonder dezelfde vaardigheden (Manuel, 2003, p. 145). Ten tweede moeten starters zowel lesgeven als leren hoe zij kunnen lesgeven, waardoor zij tegelijkertijd twee takenpakketten hebben (Feiman-Nemser, 2001). Ten derde geeft één derde van de starters in het Nederlandse VO aan dat de voorbereiding op werkzaam zijn in het onderwijs onvoldoende was. Zij vonden de kwaliteit van de lerarenopleiding niet voldoende om te kunnen starten als docent (Van der Boom, Vrielink, & Fontein, 2016). Ook vond 40% van de starters dat het werk niet in lijn was met eerder gestelde verwachtingen in de opleiding.

Deze verklaringen leiden mede tot het uitstroompercentage van 20% van docenten na hun eerste jaar lesgeven (Platform Beleidsinformatie, 2014). Dit is een groot probleem voor het lerarentekort in het VO, wat in 2027 verviervoudigd zal zijn (Ministerie OCW, 2017). Een betere overgang van opleiding naar werkveld is daarom cruciaal om dit probleem op te lossen (Fruytier, Goorhuis, & Montessori, 2013).

Inductiebegeleiding

Ondanks dat het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) het belang erkent van het aanbieden van passende begeleiding aan startende docenten om het hoge uitstroompercentage tegen te gaan, ontbreekt een samenhangend begeleidingsprogramma op veel scholen (Van der Boom et al., 2016). De Lerarenagenda, een plan van het Ministerie van OCW, heeft als doel gesteld dat alle beginnende docenten in 2020 deelnemen aan begeleidingsactiviteiten op de school waar zij werkzaam zijn (Ministerie OCW, 2013). Hoewel een samenhangend begeleidingsprogramma het effectiefste voor de professionele ontwikkeling is, blijkt amper 40% van de middelbare scholen in 2016 een samenhangend begeleidingsprogramma aan te bieden (Van der Boom et al., 2016). De begeleidingsactiviteiten die scholen voornamelijk aanbieden bestaan uit losse activiteiten zoals coaching, intervisie en lesobservatie. Daarbij blijkt de starter in zijn eerste werkjaar gemiddeld slechts deel te nemen aan twee activiteiten (Van der Boom et al., 2016).

Een internationaal populaire oplossing om voor startende docenten een betere overgang naar het werkveld te creëren is inductiebegeleiding, vaak gedurende meerdere jaren (Kane & Francis, 2013). In Europa wordt in onder andere Cyprus, Estland, Ierland en

Schotland een nationaal verplicht inductieprogramma aangeboden (ECSWD-SEC, 2010). Inductiebegeleiding wordt frequent gedefinieerd als een min of meer opgezet en gestructureerd plan waarbinnen beginnende docenten worden ondersteund om competenties en professionaliteit te ontwikkelen (Fideler & Haselkorn, zoals geciteerd in Helms-Lorenz, Slof, Vermue, & Canrinus, 2012). Het stimuleren van de professionele ontwikkeling van docenten is ook een belangrijk onderdeel binnen inductiebegeleiding (Feiman-Nemser, 2001; Kane & Francis, 2013). Wong (2004, p. 42) bevestigt dit door inductiebegeleiding de ‘eerste module van een levenslang professioneel ontwikkelingsprogramma’ te noemen.

In Nederland bestaat geen inductieprogramma dat scholen verplicht moeten aanbieden vanuit de overheid (Fruytier et al., 2013). Dit betekent dat scholen zelf vorm geven aan de begeleiding die zij verschaffen aan starters. In 2013 is door de Hogeschool Utrecht een onderzoek uitgevoerd in de regio Utrecht betreffende inductiebegeleiding in het VO (Fruytier et al., 2013). Hieruit bleek dat het aanwezige inductiebeleid vaak gebrekkig is, waarbij met name aansluiting op de persoonlijke behoeften van docenten en aanbod van keuzes ontbrak (Fruytier et al., 2013).

De motivatie van startende docenten speelt een belangrijke rol in de effectiviteit van de begeleiding (Guskey, 2002; O’Sullivan, McConnell, & McMillan, 2012; Selemani-Meke, 2013), welke wordt bevorderd door aansluiting op persoonlijke behoeften en het ervaren van keuzevrijheid. Deze aansluiting op persoonlijke behoeften wordt gerealiseerd binnen geïndividualiseerde inductiebegeleiding te organiseren (ECSWD-SEC, 2010; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007; Smethem & Adey, 2005). Daarbij draagt het ervaren van keuzes door starters binnen inductiebegeleiding op twee manieren bij aan hun motivatie. Ten eerste lijkt het essentieel dat docenten meer keuzes maken zodat geïndividualiseerde begeleiding ontstaat (Day, 1999; De Brabander & Glastra, 2018), omdat keuzes die door andere partijen worden gemaakt vaak geen aansluiting op persoonlijke behoeften realiseren (Lubberman & Pijpers, 2013). Ten tweede is het ervaren van keuzevrijheid een voornaam element van de motivatie waarover een individu binnen een leeractiviteit beschikt (Deci & Ryan, 2000; Reeve, Nix, & Hamm, 2003).

De Nederlandse overheid erkent het belang van inductiebegeleiding en heeft daarom de afgelopen jaren middelbare scholen gestimuleerd om inductiebegeleiding aan te bieden met behulp van subsidies (Ministerie OCW, 2013). Sinds de initiële verkenning in 2013 (Fruytier et al., 2013) is geen vervolgstudie uitgevoerd naar de keuzevrijheid die docenten ervaren binnen hun inductiebegeleiding en hoe dit hun motivatie beïnvloedt. Hierom is het noodzakelijk dit te onderzoeken, zodat met behulp van deze informatie inductietrajecten

effectiever kunnen worden ingericht in de toekomst. De volgende vraag zal leidend zijn in deze studie: *Welke invloed heeft de keuzevrijheid, die startende docenten in het VO ervaren betreffende activiteiten binnen hun inductiebegeleiding, op hun motivatie?*

Theoretisch kader

De motivatie van docenten speelt een belangrijke rol binnen professionaliseringsactiviteiten om twee redenen. Ten eerste beïnvloedt de motivatie, waar een lerende over beschikt, de bereidwilligheid om aanwezig te zijn bij een leeractiviteit en de inspanning die hij levert (Maurer & Tarulli, 1994; Ryman & Biersner, zoals geciteerd in Tsai & Tai, 2002). Ten tweede heeft deze motivatie invloed op de transfer van de geleerde kennis naar de praktijk (Cheng & Ho, 2001). Wanneer docenten gemotiveerd zijn, zullen zij immers het geleerde implementeren in de praktijk. Dit betekent dat zonder de motivatie van docenten het gewenste effect van professionaliseringsactiviteiten niet kan worden gerealiseerd (Guskey, 2002; O'Sullivan et al., 2012; Selemani-Meke, 2013). Uit verschillende studies blijkt dat het bevorderen van geïndividualiseerde programma's en keuzevrijheid belangrijke elementen zijn om de motivatie van docenten binnen inductiebegeleiding te vergroten, wat in de volgende paragrafen wordt toegelicht.

De rol die geïndividualiseerde professionele ontwikkeling binnen de motivatie van docenten speelt, wordt in de literatuur benadrukt (ECSWD-SEC, 2010; Penuel et al., 2007; Smethem & Adey, 2005). Wanneer professionaliseringsactiviteiten zijn toegespitst op de individuele behoeften van docenten, zal een hogere congruentie bestaan tussen deze activiteiten en de individuele en contextafhankelijke leerdoelen van de docenten (Feiman-Nemser, 2001; Penuel et al., 2007). In de praktijk betekent dit dat de docenten de activiteiten als betekenisvol en motiverend ervaren.

Het ervaren en maken van keuzes door startende docenten binnen professionaliseringsactiviteiten kan op twee wijzen bijdragen aan hun motivatie. Ten eerste moeten passende keuzes worden gemaakt door het schoolbestuur, het docententeam en de individuele docent om deze geïndividualiseerde professionele ontwikkeling te kunnen realiseren (Vrieling & Van der Boom, 2014). Echter bestaan vaak afwijkende belangen tussen deze drie partijen waardoor docenten uiteindelijk weinig keuzes kunnen maken en de professionaliseringsactiviteiten niet als betekenisvol ervaren (Lubberman & Pijpers, 2013). Zo ervaren docenten professionaliseringsactiviteiten als bijkomende verwachtingen die naar hen gesteld worden waardoor hun werkdruk enkel toeneemt (Draper et al., 2004). De deelname aan deze activiteiten wordt vaak vóór hen bepaald in plaats van dóór hen. Ook ervaren docenten dat zij iedere stap van een voorafgaand geformuleerd traject moeten volbrengen

(Reynders, Vermeulen, Kessels, & Kreijns, 2015). Dit zijn voorbeelden die kunnen verklaren hoe het ervaren van weinig keuzes kan leiden tot demotivatie of frustratie (Van Eekelen et al., 2006). Dit suggereert dat de keuzevrijheid waarover docenten beschikken een belangrijke rol speelt in het realiseren van geïndividualiseerde begeleiding (Day, 1999; De Brabander & Glastra, 2018). Ten tweede is het ervaren van keuzevrijheid een voornaam element van de motivatie die een individu binnen een leeractiviteit ervaart (Deci & Ryan, 2000; Reeve et al., 2003). Een lerende die het gevoel heeft dat zijn acties door hem gekozen zijn, zal over een hogere motivatie beschikken dan een lerende die niet over dit gevoel beschikt (Deci & Ryan, 2000).

Echter leidt het ervaren van keuzes binnen leeractiviteiten niet altijd tot het verhogen van motivatie (Smith & Erdoğan, 2008). De keuzevrijheid zal alleen als motiverend beschouwd worden als de keuzemogelijkheden aansluiten op doelen en interesses van de docent en daarmee betekenisvol zijn (Katz & Assor, 2007). Een keuze die voor de lerende onaantrekkelijk is zal geen hogere motivatie realiseren.

Keuzemogelijkheden kunnen binnen leeromgevingen, zoals inductietrajecten, in drie categorieën worden ingedeeld (Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004). Ten eerste keuzes gericht op de organisatie van deze activiteiten, zoals keuzemogelijkheden in deadlines, evaluatieprocedures, maar ook het moment en de hoeveelheid van de activiteit (Stefanou et al., 2004). Ten tweede cognitieve keuzes, waarbij de docenten eigenaarschap verkrijgen over het leerproces, door binnen activiteiten keuzes te hebben tussen thema's en doelen (Stefanou et al., 2004). Ten derde op procedurele wijze, waarbij eigenaarschap van de docent wordt aangemoedigd betreffende de invulling van de activiteit en werkvormen hierbinnen (Stefanou et al., 2004). Binnen inductietrajecten kan gedacht worden aan de vorm van de begeleidingsactiviteiten, zoals intervisie, coaching of training.

Deze studie volgt de lijn van Simons (2003) om professionele ontwikkeling te benaderen, waarbij professionaliseringsactiviteiten gericht kunnen zijn op individuen, homogene of heterogene groepen. In dit artikel wordt onderscheid gemaakt tussen individueel en collectief leren binnen professionele ontwikkeling. Daarbij kan collectief leren plaatsvinden in homogene groepen of heterogene groepen (Simons, 2003). In het geval van startende docenten betreft een homogene groep de groep starters zelf. Een heterogene groep refereert naar de vakgroep of het team.

De verschillende categorieën binnen keuzemogelijkheden in professionaliseringsactiviteiten en de verschillende groepen waar deze activiteiten zich op kunnen richten, zullen het uitgangspunt van deze studie vormen. Hiermee zal bestudeerd

worden welke invloed de ervaren keuzemogelijkheden op de motivatie van startende docenten binnen begeleidingsactiviteiten heeft.

Methode

Onderzoeksopzet

Onderzoekstype. In deze studie is gekozen voor een kwalitatief onderzoek, omdat dit toestaat om een thema te beschrijven en te begrijpen vanuit de ervaringen van de verschillende participanten (Boeije, 2014).

Onderzoeksobject. Met de reden dat het Ministerie van OCW een groot project (BSL) heeft opgezet om scholen te stimuleren startersbegeleiding te implementeren, zijn scholen die deel hebben genomen aan dit project geselecteerd voor deze studie. Het BSL-project heeft scholen begeleid om zelf een driejarig inductietraject te ontwikkelen voor startende docenten (zie Bijlage A voor een volledige beschrijving van het project). Doordat deze scholen zijn gebruikt als cases, bestond de mogelijkheid dat de participanten drie jaar inductiebegeleiding zouden hebben gehad. Hierdoor was het mogelijk om te vragen naar hun ervaringen met verschillende soorten begeleidingsactiviteiten en welke keuzevrijheid daarbinnen hun motivatie heeft beïnvloed.

Methode. Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van een casestudie. Het doel hiervan is het begrijpen van een probleem of een voorval, waarbij ter illustratie een of meerdere cases worden gebruikt (Cresswell, 2007). Cresswell (2007) beschrijft een casestudie als een kwalitatieve benadering, waarin een onderzoeker over de tijd een of meerdere systemen (cases) verkent door middel van het verzamelen van data met behulp van meerdere informatiebronnen, zoals observaties en interviews. In deze studie vormen de verschillende scholen de cases. De keuze voor een casestudie kan worden verantwoord door te voldoen aan twee voorwaarden. Ten eerste trachten casestudies begrip te verschaffen (Cresswell, 2007), wat in deze studie is bereikt door te beschrijven welke ervaren keuzevrijheid leidt tot motivatie. Ten tweede beschrijft Cresswell (2007) dat binnen een casestudie duidelijk onderscheid moet bestaan tussen verschillende cases. Hier is aan voldaan door verschillende scholen te selecteren met eigen ontworpen inductietrajecten.

Vervolgens is de keuze gemaakt voor een collectieve casestudie, waarbinnen een kwestie wordt geselecteerd die wordt geïllustreerd met behulp van verschillende casussen (Cresswell, 2007). Voor een collectieve casestudie is gekozen, omdat hiermee verschillen en overeenkomsten tussen de invloed van keuzevrijheid op de motivatie van starters binnen specifieke begeleidingsactiviteiten kunnen worden gevonden en begrepen. Zo kunnen

inzichten worden gegenereerd die boven het individuele traject uitstijgen om zo tot begrip te komen.

Participanten

Een selecte steekproef is getrokken om zowel de cases als de participanten te bepalen voor de studie. Door middel van een selecte steekproef worden cases gekozen die verschillende perspectieven op de kwestie bieden, waardoor maximale variatie wordt gecreëerd (Cresswell, 2007).

In deze studie zijn tien van de 54 deelnemende scholen van het BSL-project benaderd door contact op te nemen met de schoolopleider (begeleidt startende docenten). Deze scholen zijn geselecteerd op basis van de volgende criteria. Ten eerste waren de scholen van een zodanige grootte (vanaf 800 leerlingen), dat de groep starters jaarlijks uit minimaal vijf docenten bestond. Dit betekent dat de school het zich financieel kan veroorloven om specifieke startersbijeenkomsten te organiseren. Ten tweede bevonden de scholen zich niet in een grote stad, omdat deze scholen een hogere uitstroom van startende docenten hebben (Hooge, 2008). Hierdoor brengen relatief minder docenten hun eerste drie lesjaren op eenzelfde school door. Dit is een vereiste voor de studie, omdat de docenten anders niet kunnen terugkijken op een volledig driejarig inductietraject. Ten derde waren de scholen bereikbaar met het openbaar vervoer, zodat de onderzoeker de scholen kon bereiken om de interviews af te nemen. Tot slot hebben deze scholen minimaal drie jaar deelgenomen aan het BSL-project, zodat de geïnterviewde starters deze begeleiding drie jaar hebben ontvangen. Van de tien benaderde scholen gaven vier scholen aan niet te willen deelnemen vanwege een te hoge werkdruk voor de startende docenten, waardoor zes scholen hebben deelgenomen aan de studie.

Aan de schoolopleiders van de deelnemende scholen is gevraagd welke docenten voldeden aan de volgende criteria en daarmee konden deelnemen aan het onderzoek. Ten eerste moesten de participanten zich in hun derde lesjaar bevinden, zodat zij een volledig inductietraject van drie jaar hadden doorlopen. Ten tweede moesten zij deze drie jaren op de betreffende school hebben gewerkt, zodat zij hadden deelgenomen aan één inductietraject. Op de deelnemende scholen bevonden per school twee tot vijf starters zich in hun derde lesjaar. De hoeveelheid participanten is bepaald door de docenten die aangaven deel te willen nemen en voldeden aan de criteria. In totaal hebben 13 docenten deelgenomen aan het onderzoek, zie Bijlage B voor de verdeling van de participanten over de scholen en verdere kenmerken. Besloten is om het interview van Participant 8 niet mee te nemen in de studie, omdat zij zich pas in haar tweede lesjaar bevond. Dit betekent dat de studie is voltooid met 12 participanten.

Procedure

Om de tien uiteindelijk benaderde scholen te kunnen selecteren, heeft een medewerker van het BSL-project aangegeven welke scholen aan eerder beschreven criteria voldeden. Deze medewerker heeft meerdere keren contact opgenomen met de verschillende schoolopleiders om hen te overtuigen van deelname. Nadat de schoolopleiders akkoord waren hebben zij de e-mailadressen van de docenten die in aanmerking kwamen voor de studie verschaft.

Voorafgaand aan de dataverzameling is nagedacht over de ethische consequenties van het onderzoek en het databeheer, beschreven in het FETC formulier (Bijlage C). In deze studie zijn individuele face-to-face interviews afgenomen. De Informed Consent-formulieren, bestaand uit een informatiebrief en een toestemmingsverklaring, zijn voorafgaand aan de interviews ondertekend door de participanten (Bijlage D). Hierbij werd benadrukt dat de gegevens anoniem zouden worden verwerkt en dat deelname ieder moment kon worden beëindigd. De namen van de participanten zijn vervangen door cijfers. Daarbij zijn namen die in de interviews werden genoemd afgekort.

De interviews zijn afgenomen op de school waar de participant werkzaam was. Aan de participanten is gevraagd welke ruimte zij prettig vonden voor het interview. In de meeste gevallen is het interview afgenomen in een leeg lokaal, in sommige gevallen in de lerarenkamer. De interviews zijn opgenomen, zodat deze hierna getranscribeerd en gecodeerd konden worden.

Instrument

Dataverzameling. Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is een semi-gestructureerd interview afgenomen. Hiervoor is gekozen omdat dit type interview vooraf opgestelde vragen toestaat maar ook de ruimte geeft om tijdens de interviews in te gaan op zaken die worden ingebracht door de participant (Dunn, 2005). De vorm van interviews is passend voor een collectieve casestudie, omdat hierbinnen meer flexibiliteit bestaat om vragen te herformuleren of extra informatie te vragen dan bij een gestructureerd interview (Baškarada, 2014). Daarbij is de data van semi-gestructureerde interviews efficiënter te analyseren dan die van ongestructureerde interviews (Baškarada, 2014).

Operationalisering. Een semi-gestructureerd interview wordt gebaseerd op een topiclijst (Bijlage E). Deze topiclijst is ontstaan uit het theoretisch kader. Hierin wordt beschreven dat keuzevrijheid wordt geoperationaliseerd door het eerst uit te splitsen naar drie dimensies: organisatie, cognitieve keuzes en procedurele wijze. Vervolgens zijn deze dimensies uitgesplitst naar meetbare concepten.

In de interviewleidraad (Bijlage F) zijn verschillende begeleidingsactiviteiten beschreven die voor de startende docenten mogelijke manifestaties zijn van professionaliseringsactiviteiten in de praktijk. Omdat de participanten op een school werkzaam waren die minimaal drie jaar had deelgenomen aan het BSL-project, zijn activiteiten beschreven die door het BSL-project als inductievoorbeelden worden verschaft aan scholen. Deze voorbeelden zijn genoemd in de interviews, zodat de participanten makkelijker konden terugkijken naar specifieke begeleidingsactiviteiten in voorgaande jaren.

Analyse. Om de kwalitatieve data in deze studie te analyseren is de Template Analysis toegepast. Binnen deze analysemethode wordt een coding template ontwikkeld om de belangrijkste thema's uit de interviews weer te kunnen geven (King, 2012). Deze template dient als basis voor de interpretatie van de data door de onderzoeker en het beschrijven van de resultaten. Gekozen is voor deze methodiek omdat deze meer flexibiliteit biedt dan andere analysetechnieken en omdat voorafgaand aan de analyse thema's worden gespecificeerd, zodat de focus tijdens de analyse op relevante gebieden ligt (Brooks, McCluskey, Turley, & King, 2015). Deze a priori thema's worden continu bijgesteld of eventueel verwijderd tijdens de analyse, waardoor ze niet beperkend zijn (Brooks et al., 2015).

Nadat de interviews zijn getranscribeerd is gestart met het codeerproces. De topic list vanuit het theoretisch kader is gebruikt om de a priori codes te vormen voor de initiële coding template (Bijlage G). Deze codes zijn toegevoegd in het codeerprogramma NVivo waarna gestart is met het coderen, zie Bijlage H voor een voorbeeld van een gecodeerd transcript. Fragmenten uit de eerste drie interviews zijn gekoppeld aan de a priori codes of leidden tot nieuwe codes, zie Bijlage I voor een beschrijving van alle veranderingen ten opzichte van de eerste codes. De belangrijkste verschuivingen die plaatsvonden waren toevoeging van de codes: 'invulling van startersbegeleiding' en 'steun vanuit vakgroep'. 'Invulling van startersbegeleiding' is toegevoegd omdat fragmenten waar participanten de invulling van de gehele begeleiding beschreven, niet konden worden geplaatst onder de initiële codes. Hiernaast is 'steun vanuit vakgroep' toegevoegd omdat meerdere docenten deze steun ervaren als een betekenisvol onderdeel van hun startersbegeleiding en dit niet onder de initiële codes kon worden geplaatst.

Nadat drie interviews waren gecodeerd, is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de coding template onderzocht door een andere onderzoeker het NVivo bestand voor te leggen. Hierbij is haar gevraagd: "Begrijp je welke keuzes zijn gemaakt tijdens het coderen?". Het bespreken van de codering met mede-onderzoekers is een manier om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid in kwalitatief onderzoek te onderzoeken (Armstrong,

Gosling, Weinman, & Marteau, 1997). De mede-onderzoeker gaf de feedback dat ze het onderscheid tussen de codes ‘cognitieve keuzes’ en ‘procedurele wijze’ niet duidelijk vond, omdat ze moeite had om de codes van elkaar te onderscheiden. Hierom is de code ‘cognitieve keuzes’ veranderd naar ‘thema’s en doelen’ en de code ‘procedurele wijze’ naar ‘werkvormen en formats’. Hierdoor zijn de thema’s concreter en specifieker geworden, waardoor het coderen gemakkelijker verliep. Met behulp van deze feedback is de definitieve coding template gevormd (Bijlage J) en de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid verhoogd (Armstrong et al., 1997). Met deze template zijn alle relevante fragmenten gecodeerd. Hierna is een analyse uitgevoerd om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag die centraal stond in deze studie.

Kwaliteitscriteria

Lincoln en Guba (1985) beschrijven vier kwaliteitscriteria waarvan aanwezigheid in wetenschappelijk onderzoek moet worden gegarandeerd. Het eerste criterium betreft *Credibility* en omvat het vertrouwen in de waarheid van de onderzoeksresultaten (Lincoln & Guba, 1985). Doordat een member check is uitgevoerd, waarbij de individuele participanten de getranscribeerde interviews hebben gecontroleerd, is geloofwaardigheid verzekerd (Anney, 2014). De participanten hebben de transcripten geëvalueerd en aangegeven geen aanmerkingen te hebben. Hiernaast is gebruik gemaakt van peer debriefing met mede-onderzoekers (Guba, 1991). Deze mede-onderzoekers hebben feedback verschaft op de dataverzamelmethode en -proces, de procedure en analyse van de data en de bevindingen.

Het tweede kwaliteitscriterium is *Transferability* en beschrijft de mate waarin de onderzoeksresultaten van kwalitatief onderzoek overdraagbaar zijn naar andere contexten, met andere participanten (Lincoln & Guba, 1985). Doordat een gedetailleerde beschrijving is gegeven van de selectiecriteria voor scholen en participanten, zijn de resultaten generaliseerbaar naar andere contexten (Anney, 2014). Hiermee is dit criterium geborgd.

Dependability vormt het derde criterium, welke wijst op de stabiliteit van resultaten door de tijd heen (Lincoln & Guba, 1985). Zoals beschreven door Anney (2014), kan dit criterium worden geborgd door de data onafhankelijk door twee onderzoekers te laten analyseren en deze resultaten te vergelijken. Zoals beschreven in de analyse, is een kwalitatieve vorm van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid in dit onderzoek gebruikt om de betrouwbaarheid van het codeerproces te controleren (Armstrong et al., 1997).

Het laatste criterium, *Confirmability*, betreft de mate waarin de onderzoeksresultaten kunnen worden bevestigd door andere onderzoekers (Lincoln & Guba, 1985). Wallendorf en

Belk (1989) beschrijven dat dit criterium kan worden bereikt met een reflexief dagboek, waarin wordt gereflecteerd op het analyseproces. Dit is in een logboek beschreven over de veranderde codes gedurende het codeerproces (Bijlage I).

Resultaten

In deze sectie worden de resultaten beschreven aan de hand van de gehanteerde sub-codes, ofwel de verschillende professionaliseringsactiviteiten binnen inductiebegeleiding. Voor iedere activiteit wordt beschreven welke keuzevrijheid door de startende docenten ervaren is en hoe motiverend zij de activiteit vonden. Wanneer in de resultaten wordt beschreven dat een specifieke hoeveelheid docenten een uitspraak heeft gemaakt, is in Bijlage K aangegeven welke docenten dit betreft.

Begeleidingsactiviteiten gericht op de groep starters

Startersbijeenkomsten.

Thema's. Alle docenten die mee hebben gedaan aan intervisie- en/of themabijeenkomsten in het eerste jaar, ervoeren weinig ruimte voor keuzes binnen de thema's van deze bijeenkomsten. Zo gaven de schoolopleiders vorm aan de bijeenkomsten door thema's te selecteren die relevant worden geacht voor startende docenten. In sommige gevallen kon wel gestemd worden op een thema, maar bleek toch te weinig keuzeruimte te bestaan. Zo beschrijft de helft van de docenten die op het VMBO lesgeeft dat door de groep starters vaak 'orde houden' als thema werd gekozen. Hier lopen veel startende docenten in het VMBO immers tegenaan. Dit thema was echter niet relevant voor deze docenten, omdat orde houden hen gemakkelijk af ging. Hierdoor hebben ze alsnog te weinig keuzevrijheid ervaren.

Hierbij geeft de meerderheid van de docenten meer keuzes te willen binnen de selectie van thema's, zodat aansluiting met hun voorkeuren kan ontstaan. Sommige docenten opperen het idee om meer inventarisatie uit voeren:

Dat je meer inspraak hebt in van: nou, we kunnen dit of dit behandelen. En dan hoeft het niet helemaal vrij te zijn, maar misschien wel dat je aan het begin van het jaar kan zeggen: van nou ik weet dat ... je tegen een aantal dingen ... aanloopt en dat iedereen daar van die BSL-groep daar iets in kan brengen, dat je dan kan beslissen als groep: wat zijn de belangrijkste thema's om in ieder geval te behandelen, omdat je ook nog wel een deel vast hebt. (Participant 5)

Andere docenten vinden het betekenisvoller wanneer meerdere bijeenkomsten worden georganiseerd met een specifiek thema, maar aanwezigheid niet bij iedere bijeenkomst

verplicht wordt. De startende docenten kunnen dan zelf bepalen welke thema's hen aanspreken en waar ze dus naartoe gaan.

Daartegenover kunnen keuzes in andere onderdelen dan de thema's van de bijeenkomsten ook leiden tot betekenisvolle bijeenkomsten. Een kwart van de docenten beschrijft dat het geen probleem was dat de thema's vastlagen, omdat de starters voldoende ruimte voor eigen inbreng ervaarden door de werkvorm intervisie, welke hierin vervlochten was:

Want intervisie is eigenlijk altijd wel iets waar je iets uit kunt halen. Ook al is het een casus waar je zelf indirect mee te maken hebt gehad, er komen altijd weer bepaalde patroontjes in terug waarvan je denkt: o wacht, op deze manier kan ik dingen ook benaderen. Dus ... volgens mij maakt het geeneens zo heel veel uit, want voor mij is intervisie zodanig, zodanig nuttig dat je er altijd wel iets van kan meenemen.

(Participant 3)

Invulling bijeenkomsten. De scholen geven invulling aan de startersbijeenkomsten op verschillende manieren, zoals bijeenkomsten voor 'nieuw-benoemde' docenten en doorlopende bijeenkomsten die worden georganiseerd in het tweede en derde lesjaar. De 'nieuw-benoemden bijeenkomsten', worden op twee scholen georganiseerd en richten zich op alle nieuwe docenten van de school. Dit betreffen stagiaires, beginnende docenten en ook al langer werkzame docenten die nieuw op deze school zijn. Deze vorm vinden docenten niet efficiënt wanneer je na je stage blijft werken op de school, omdat de bijeenkomsten dan twee jaar moeten worden bijgewoond terwijl de thema's niet veranderen. Het tweede voorbeeld, het organiseren van startersbijeenkomsten in het tweede en derde lesjaar, wordt slechts op één school georganiseerd. Door de helft van de docenten die op deze school werkt wordt aangegeven dat zij deze bijeenkomsten liever op een andere manier zouden invullen, zoals met coaching. Ze geven aan liever andere dingen te doen in hun tijd waardoor de bijeenkomsten als werkdruk verhogend worden ervaren.

Organisatie. Meer dan de helft van de docenten zou meer invloed willen hebben gehad op de planning van de bijeenkomsten. Sommige docenten geven aan dat het tijdstip van de bijeenkomsten niet prettig is, anderen vinden bijeenkomsten te lang duren. Tot slot wordt genoemd dat het van belang is om de timing van thema's te overleggen. Zo moet een bijeenkomst met het thema 'de ouderavond' voorafgaand aan de daadwerkelijke ouderavond worden georganiseerd.

Veel docenten vinden het thema vrijblijvendheid, betreffende aanwezigheid bij de startersbijeenkomsten, belangrijk en melden dit nadrukkelijk. Echter bestaat discussie over de vrijblijvendheid en verplichting die de docenten willen. Meerdere docenten vinden dat de startersbijeenkomsten vrijblijvende aanwezigheid moeten hebben:

Ik denk dat heel veel docenten van nature bereid zijn om hard te lopen, dus als docenten ergens niet bij kunnen zijn is het ook een signaal om serieus te nemen. En druk of controle, denk dat dat heel averechts werkt. En ook, nou wat ik al zei, het gebeurt dan op een basis van wantrouwen en ik denk dat je moet werken uit een basis van vertrouwen. Het aanbod is er, en dan moet de bal voor de rest bij de docenten liggen, vind ik persoonlijk. (Participant 3)

Daarbij noemen deze docenten dat wanneer een activiteit verplicht wordt, zij demotivatatie voor de betreffende activiteit ervaren: “Ik heb gewoon weerstand tegen dingen die verplicht worden” (Participant 1).

Echter stellen andere docenten dat starters juist verplicht moeten worden om aanwezig te zijn, omdat altijd andere prioriteiten bestaan voor startende docenten. Een docent heeft dit ook ervaren, omdat het geen probleem was dat ze nooit bij de intervisie aanwezig kon zijn doordat deze op haar vrije dag werd gepland: “Terwijl als ik achteraf kijk, dan zeg ik van: joh, had die intervisie even prioriteit gegeven, want dat had je misschien wel wat geholpen.” (Participant 11). Daar voegt een andere docent aan toe dat zij het goed vindt dat van starters verwacht wordt dat zij naar de bijeenkomsten komen. Op deze wijze kan de school een vinger aan de pols houden: “Hoe staat iemand in het lesgeven en hoe komen ze over bij die bijeenkomsten?” (Participant 4).

Mentoraat. De begeleiding in het traject om mentor te worden kan zowel de vorm aannemen van een cursus als van een coach. De meerderheid van de docenten die mentor is geworden in de afgelopen jaren, heeft een mentoraatcursus doorlopen op school. De thema's lagen bij deze cursussen al vast, waarbij enkele docenten deze bijeenkomsten betekenisvol vonden:

Nou, ja en met name het contact met leerlingen: waar loop je tegenaan, hoe kan je ze het beste helpen. Dat zijn de dingen die ik heel graag wil weten. Weer dat praktijkgerichte in plaats van dat theoretische, en dat kwam daar heel erg naar voren. (Participant 4)

Andere docenten vinden dat de inhoud echter niet aansloot op de toen bestaande behoeften, omdat de cursus bijvoorbeeld gericht was op een andere bouw (onder-/bovenbouw) of op een ander niveau (VMBO/HAVO/VWO).

Hierbij had de helft van de docenten meer keuzevrijheid willen hebben binnen de organisatie, ofwel planning, van de cursus. Zo geven docenten aan dat de mentorcursus goed moet worden getimed, zodat informatie over het mentorschap zowel voorafgaand aan als gedurende het mentorschap wordt verschaft. Ook moet worden getimed wanneer welk onderwerp behandeld wordt, zodat bijvoorbeeld een bijeenkomst over groepsvorming aan het begin van het schooljaar plaatsvindt en niet halverwege. Daarnaast hadden de docenten geen inspraak in de dagen wanneer de cursussen werden georganiseerd. Hierdoor konden meerdere docenten niet aanwezig zijn bij de cursussen, omdat zij niet werkten op de dag dat het gegeven werd.

Daartegenover vinden alle docenten die een mentorcoach hadden, deze zeer waardevol:

Nou, voor het mentoraat heb ik echt wel specifiek iemand gekregen waar ik goed mee kan. Dat je daar ook je verhaal bij kwijt durft. Maar ook iemand die al ervaren is. En daar kwamen we wel regelmatig bijeen, een keer in de twee weken, zeker omdat ik voor het eerst mentor was. (Participant 7)

Verskillende docenten hebben meer keuzes gewild in de soort begeleiding die zij ontvingen bij het worden van mentor. Sommige docenten zouden liever een coach willen dan cursussen, omdat daar persoonlijke en specifieke vragen centraal staan. Hiernaast wil een kwart van de docenten, naast een coach of begeleiding, een handboek met informatie over en ideeën voor het mentorschap zodat zij beter weten welke verwachtingen de school aan mentoren stelt.

Begeleidingsactiviteiten gericht op het individu

Coaching. De meerderheid van de docenten vond hun coaching zeer betekenisvol, omdat zij zelf konden aangeven waar ze het over wilden hebben. Hierbinnen ervaarden zij dus een grote mate van keuzevrijheid. Wanneer zij minder ruimte ervaarden om dit aan te geven, werden de coachingsgesprekken minder waardevol. Zo werden de gesprekken bij één docent vooral gebaseerd op de observaties en daarbij horende observatieformulieren, terwijl hij het

liever over de randzaken wilde hebben omtrent het lesgeven zoals werken met het computersysteem.

De meerderheid van de docenten waardeerde het om te kunnen kiezen wáanneer zij afspraken met hun coach, omdat ze dan afspraken wanneer zij hier behoefte aan hadden. Een kwart van de starters vindt namelijk dat coaching niet nodig is wanneer het lesgeven goed genoeg verloopt. Echter vond een ander kwart van de starters deze vrijblijvendheid lastig, omdat zij een te hoge drempel ervaarden bij het vragen om hulp, waardoor dit niet gebeurde. Eén school werkte in het eerste jaar met een vast inloopspreekuur met de betreffende coach, waar enkel gebruik van hoefde te worden gemaakt wanneer daar de behoefte voor bestond. Dit is door beide op deze school werkzame docenten als zeer betekenisvol ervaren, omdat ze echt gebruik maakten van deze tijd als ze het nodig hadden en wisten dat iemand de tijd voor hen had. De inzet van inloopspreekuren is door andere docenten ook als wens benoemd, omdat zo problemen die op het laatste moment ontstaan gemakkelijker kunnen worden opgelost dan wanneer een afspraak moet worden aangevraagd.

Het gegeven dat alle docenten een schoolopleider als coach toegewezen hebben gekregen, heeft de goede ervaringen van de docenten met coaching niet negatief beïnvloed. De grote meerderheid van de docenten was zeer tevreden met zijn coach: “daar was M. altijd heel vrij, heel open in en ze maakt ook echt tijd en ze creëert echt ruimte op de een of andere manier. Ja, das wel echt een topvrouw.” (Participant 12). Dit wordt ook bevestigd door een andere docent:

“je hebt gewoon heel veel geluk als je bij iemand op school zo een bepaalde vertrouwensband voelt en waar je jezelf open kunt afstellen. Dus ... dat is wel iets wat ik als prettig heb ervaren, en gewoon coaching op maat vind ik heel prettig.”

(Participant 3)

Leerdoelen. De meerderheid van de startende docenten heeft in de inductiebegeleiding zijn leerdoelen expliciet uitgewisseld, hetzij mondeling dan wel schriftelijk. Het uitwisselen van leerdoelen gebeurt tijdens gesprekken met de coach en verplichte beoordelings- of functioneringsgesprekken. In deze verplichte gesprekken wordt door de schoolleiding bepaald of de leerdoelen mondeling of ook in een format moeten worden beschreven. Ondanks dat de meerderheid van de docenten geen keuzes ervaarde in de manier waarop de leerdoelen werden uitgewisseld, vonden de meeste docenten de gesprekken wel waardevol omdat zij hierdoor gestimuleerd worden om in ontwikkeling te blijven: “Al

ken ik mezelf ondertussen wel zo goed, dat ik weet dat het prettig is om die met iemand te delen ... gewoon om mijn gedachten te ordenen.” (Participant 3). Ook vinden docenten het fijn als hun leidinggevende en soms aanwezige coach dan weten waar zij zich in willen ontwikkelen, zodat zij hen hierbij kunnen ondersteunen door bijvoorbeeld literatuur of cursussen aan te raden. Docenten hebben hierbij een voorkeur voor het mondeling bespreken van leerdoelen in plaats van het schriftelijk vastleggen in een vast format. Zij ervaren het schriftelijk vastleggen, in tegenstelling tot het mondeling bespreken, enkel als extra werk.

De helft van de docenten benadrukt het waardevol te vinden dat zij hun eigen leerdoelen konden selecteren. Hierdoor konden zij zelf bepalen in welke onderwerpen zij zich verder wilden ontwikkelen.

Leerlingenfeedback. Op alle scholen wordt leerlingenfeedback, in de vorm van een enquête, verplicht gesteld. Alle docenten waarderen feedback vanuit leerlingen op hun lesgeven. Ondanks dat deze enquêtes verplicht zijn en vast staat welke enquête wordt afgenomen, vindt de meerderheid van de docenten dat de uitkomsten een goed beeld geven van hoe de leerlingen de docent zien:

Dan zie je eigenlijk wel het geluid van de leerlingen. En dat is wel dat ik dacht van: oh, ik dacht dat jij het altijd het prettig vond in de les bij mij. Maar blijkbaar vind je het helemaal niet zo prettig. En dan denk je van: oke, dus ik moet misschien nóg beter mijn best doen of net op een andere manier de stof aanbieden of... (Participant 11)

Daarentegen vinden sommige docenten leerlingenfeedback geen passend instrument voor de beoordeling van een docent. Zij vinden dat de enquête geen betrouwbaar beeld geeft: “het is echt wel een populariteitsenquête, dus als ze je aardig vinden, vullen ze het leuk in. En als ze je niet zo aardig vinden, vullen ze het minder goed in.” (Participant 5). Tevens vinden andere docenten dat de resultaten ook niet betrouwbaar zijn, omdat de leerlingen de stellingen soms niet lijken te begrijpen door de tegenstrijdige antwoorden die ze geven.

Observatie. Op de meeste scholen worden docenten geobserveerd met een format voor een beoordeling van hun functioneren. Ondanks dat geen keuzevrijheid bestond in het soort format, het moment dat hij werd afgenomen en de dingen waarnaar gekeken werd, vindt de meerderheid het leerzaam dat iemand neutraal een les observeert aan de hand van een uitgebreid formulier: “Ik denk zovan: ja, soms heb je het idee van, joh dit gaat helemaal goed, maar dan wordt er weer met andere ogen naar gekeken.” (Participant 2). Hiernaast worden op de scholen ook observaties door collega’s en coaches uitgevoerd waarbij aan de starter wordt

gevraagd waarop gelet moet worden. Een kwart van de docenten vindt dat beide vormen van observaties elkaar aanvullen, omdat ze een ander doel dienen. Het is zowel leerzaam om algemene verbeterpunten te ontvangen als feedback op de gevraagde aspecten. Wel geven sommige docenten aan dat observaties zonder format te veel gericht kunnen zijn op de individuele ‘stijl’ van lesgeven:

Van een collega kreeg ik terug: ja, je moet laten weten dat je er bent, dus je moet harder praten, ook als je individueel aan het rondlopen bent. Ja, dat past niet bij mij, dus dat ga ik ook niet doen. (Participant 5)

Begeleidingsactiviteiten gericht op de vakgroep of het team

Cursussen. De meerderheid van de scholen zet in op cursussen in de vorm van workshops met specifieke thema's die worden aangeboden op een studiedag. De andere scholen stimuleren juist deelname aan langer lopende interne en externe cursussen, ook met specifieke thema's. De meeste docenten die hebben deelgenomen aan een cursus of workshop vonden deze leerzaam, omdat zij zelf mochten kiezen in welk thema zij zich wilden verdiepen waardoor het aansloot op hun interesses.

Sommige docenten geven wel aan dat de werkvorm binnen een cursus of workshop te massaal is. Hierdoor verliep een cursus volgens sommige docenten te langzaam of werd te basale informatie behandeld:

Nou, ik ben er zelf dus niet zo heel erg fan van, want schoolbreed, ja is leuk, maar je zit allemaal op een ander niveau. Dus ... dan zit je met z'n allen bij elkaar en dan zegt de ene: ja, heb ik nog nooit van gehoord en de ander heeft het al drie keer op de opleiding gehad ofzo, weetjewel? Dus dan, is het een beetje moeilijk om aan te sluiten, bij wat alle docenten van deze school nodig hebben. (Participant 5)

De eerder besproken discussie tussen verplichting en vrijblijvendheid keert terug wanneer de aanwezigheid bij deelname aan cursussen wordt besproken. Meerdere docenten vinden dat deelname aan een cursus vrijblijvend hoort te zijn:

Als ik de keuze heb van: oké, ik wil hierin groeien. Dan ga ik mijn tijd daar ook aan besteden, maar als iemand verplicht iets moet kiezen uit een lijstje met allemaal

ontwikkelingen en dan meer eentje kiest, want die lijkt het leukst, dan mist de motivatie. Het is geen intrinsieke motivatie. (Participant 9)

Hier sluiten andere docenten bij aan door te stellen dat het thema van een cursus zo interessant moet zijn, dat docenten zelf aanwezig willen zijn. De helft van de docenten geeft echter aan dat wanneer je aan een cursus deelneemt, het prima is dat je verwacht wordt te komen en je je moet afmelden met een geldige reden. Ze menen dat docenten anders te makkelijk voorrang geven aan hogere prioriteiten.

Hiernaast geven meerdere docenten aan dat zij niet over de randvoorwaarden beschikken om deel te kunnen nemen aan cursussen. Zo geven meerdere docenten aan geen beschikbare ontwikkeluren te hebben door een studie naast hun werk of door overvolle takenpakketten. Ook beschrijft een kwart van de starters dat deelname aan cursussen actiever gestimuleerd moet worden door te vertellen wat de hoeveelheid beschikbare uren en kosten voor persoonlijke ontwikkeling zijn. Docenten zeggen nu niet over deze informatie te beschikken. Tot slot benadrukken verschillende docenten dat het externe en mogelijk interne cursusaanbod overzichtelijker en zichtbaarder moet zijn:

Ik had het echt fijn gevonden als ik gewoon een overzichtje kreeg van: dit is het cursusaanbod en die zijn dan, en dan en dan. En dat is ook een beetje vaag, en hoeveel mag het dan kosten? (Participant 11)

Ontwikkelen van lessen en toetsen. Alle docenten ervaren veel vrijheid binnen de begeleiding van collega's voor het ontwikkelen van toetsen. De docenten vragen aan collega's feedback wanneer zij een toets hebben ontwikkeld. Voor de meerderheid van de docenten is deze vorm van begeleiding passend, omdat zij het maken van toetsen niet als zeer moeilijk ervaren en op scholen toetsen van voorgaande jaren aanwezig zijn die zij kunnen gebruiken.

Studiedagen. Op alle deelnemende scholen worden studiedagen georganiseerd. Op alle scholen, behalve een, worden verschillende workshops georganiseerd op deze studiedagen. De helft van de starters vindt dat genoeg keuze bestaat binnen de workshops met verschillende thema's die worden aangeboden. Hierbij benadrukt de meerderheid van de docenten de studiedagen interessant te vinden, omdat zij zelf kunnen kiezen aan welke workshop zij deelnemen. De werkvormen die worden gehanteerd tijdens studiedagen worden door sommige docenten als te massaal gezien, net zoals bij de cursussen wordt genoemd. Hierdoor sluiten de workshops niet aan op de verschillende niveaus van de docenten.

Steun vanuit sectie. De meerderheid van de starters vindt het waardevol dat vragen gemakkelijk aan collega's kunnen worden gesteld. De helft van de starters heeft of een coach binnen de vakgroep aangewezen gekregen, of impliciet coaching vanuit sectiegenoten ervaren. De docenten moeten zelf aangeven wanneer ze hulp nodig hebben en aan wie zij dit vragen. Dit vinden zij fijn, omdat deze hulp zo laagdrempelig is en zij het gevoel hebben dat ze worden gesteund door hun vakgroep-genoten: "Dat ik het meeste liever met mijn sectiegenoot wilde afstemmen. Maar misschien ook wel omdat daar de drempel ook iets minder hoog is, omdat je daar gewoon wat dichterbij zit." (Participant 13).

Invulling startersbegeleiding. De meerderheid van de docenten wil meer invloed hebben op de samenstelling van activiteiten binnen hun inductiebegeleiding. Een docent vindt dat aangezien docenten Passend Onderwijs voor hun leerlingen moeten organiseren, docenten ook het recht hebben op een passende startersbegeleiding. De helft van de docenten vindt een-op-een begeleiding, in de vorm van coaching of observaties, waardevoller dan de startersbijeenkomsten. Zo benadrukt een kwart van de docenten observaties leerzamer te vinden dan startersbijeenkomsten:

Je had het net al over de werkdruk en dat is het paradox. Want dan gaan ze een starterstraject ontwikkelen met alle goede bedoelingen en ook met, laat ik dat benadrukken, met heel veel goede dingen erin, maar ... het levert vaak extra werkdruk op. Voor mij is het veel handiger om te kijken welke persoonlijke behoeftes ik heb en dat vind je eigenlijk het duidelijkst terug in de les zelf. Als iemand gewoon 50 minuten met mij meekijkt in de les, dan is dat voor mij, dan levert dat veel meer materiaal op om mee aan de slag te gaan dan wanneer ik deelneem aan die themabijeenkomsten, of wat dan ook. (Participant 3)

Een andere kwart van de docenten benadrukt juist meer coaching te willen ontvangen in plaats van bijeenkomsten bij te wonen. Dit is zowel aangegeven betreffende begeleiding bij het worden van mentor, als betreffende begeleiding in het algemeen.

Tot slot is het van belang om startersbegeleiding niet per definitie af te bouwen naarmate de jaren vorderen. Verschillende docenten geven aan geen of aanzienlijk minder begeleiding nodig te hebben in het huidige derde lesjaar, omdat zij vinden dat begeleiding niet nodig is wanneer het 'loopt'. Echter geven meerdere docenten ook aan het huidige, ofwel derde lesjaar, tegen andere dingen aan te lopen dan afgelopen lesjaren:

Nou, ik ben daar anders tegenaan gaan kijken, omdat ik nu dus die nieuwe mentorklas heb en het soms gewoon voelt alsof ik weer van voor af aan moet beginnen. Dus daarom vind ik het heel lastig ... omdat het voelt alsof ik nu weer in mijn eerste jaar zit, terwijl ik bij andere dingen zoals [de afname van] een examen vandaag, dát doe ik nu voor de derde keer. Dát weet ik nu. (Participant 11)

Discussie

Om inductiebegeleiding effectiever te kunnen inrichten en zo de hoge uitstroom van startende docenten in het Voortgezet Onderwijs (VO) tegen te gaan, stond de volgende onderzoeksvraag in deze studie centraal: *Welke invloed heeft de keuzevrijheid, die startende docenten in het VO ervaren betreffende activiteiten binnen hun inductiebegeleiding, op hun motivatie?*

De resultaten zijn grotendeels conform aan de verwachtingen: wanneer docenten weinig keuzevrijheid ervaren zijn zij minder gemotiveerd binnen deze activiteit dan wanneer zij deze wel ervaren. Dit kan met twee redenen vanuit de literatuur worden onderbouwd. Ten eerste omdat startende docenten enkel zelf de passende keuzes kunnen maken om geïndividualiseerde inductiebegeleiding te realiseren (Brabander & Glastra, 2018; Day, 1999). Ten tweede omdat het ervaren en kunnen maken van keuzes door de lerende binnen leeractiviteiten leidt tot een verhoogde motivatie voor deze activiteit (Deci & Ryan, 2000).

Echter is één bevinding niet in lijn met de verwachtingen, welke uitgebreid besproken zal worden. Uit de resultaten blijkt dat door startende docenten binnen professionaliseringsactiviteiten welke in de vorm van een-op-een begeleiding zijn ingericht, gemiddeld weinig keuzevrijheid is ervaren. Dit betreffen de professionaliseringsactiviteiten coaching, het bespreken van leerdoelen, leerlingenfeedback en observaties.

De docenten hebben echter wel motivatie voor deze activiteiten ervaren, wat uit de volgende resultaten blijkt. Allereerst kon bij observaties niet worden gekozen welke persoon de docent observeerde en hoe vaak en met welk format dit gebeurde. Toch vonden de docenten het waardevol en daarmee motiverend om een algemeen beeld van hun functioneren te verkrijgen. Ten tweede stond de vorm en frequentie van de enquête voor leerlingenfeedback op alle scholen vast. Desondanks waren de docenten gemotiveerd, omdat ze vonden dat de enquête belangrijke informatie verschafte over hoe leerlingen een docent zien. Ten derde stond op veel scholen vast of leerdoelen enkel mondeling werden uitgewisseld of ook schriftelijk in een vaststaand format. Tevens bepaalde de school de gesprekspartner van de docent. Toch vonden de docenten het bespreken van hun leerdoelen motiverend, omdat hun coach of leidinggevende

zo bekend werd met hun ontwikkeldoelen. Tot slot stelden de docenten coaching belangrijk te vinden, omdat zij het gevoel hadden altijd terecht te kunnen bij hun coach ondanks dat deze hen werd toegewezen. Ongeacht de beperkte keuzemogelijkheden sloten de activiteiten toch voldoende aan op persoonlijke behoeften waardoor de docenten gemotiveerd werden.

Betekenis van bevindingen

Dit betekent dat door specifieke werkvormen bepaalde interacties met personen ontstaan. Deze interacties lijken minstens een net zo belangrijke rol te spelen als de ervaren keuzevrijheid binnen de motivatie van de docenten. Deze bevinding laat zien dat binnen vormen van een-op-een begeleiding de wijze waarop de relatie tegemoet komt aan de behoeften van de docent meer invloed heeft op zijn motivatie dan het ervaren en maken van keuzes.

Deze studie draagt op twee manieren bij aan onderzoek over de invulling van inductietrajecten in het onderwijs. Ten eerste kan een effectievere inrichting van inductiebegeleiding zorgen voor investeringen in activiteiten welke voor startende docenten zo waardevol zijn dat zij de uitstroom verminderen. Ten tweede kent deze studie keuzevrijheid ten aanzien van inductiebegeleiding een andere rol binnen de motivatie van docenten toe, dan de literatuur doet.

In de literatuur wordt al erkend dat coaching en andere vormen van een-op-een begeleiding door startende docenten als de meest betekenisvolle professionaliserings-activiteiten binnen inductiebegeleiding worden gezien (Ingersoll & Kralik, 2004; Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). Daarnaast wordt in de literatuur ook de assumptie gedeeld dat het ervaren van keuzevrijheid tot motivatie binnen een leeractiviteit leidt (Deci & Ryan, 2000; Reeve et al., 2003). In deze studie zijn een-op-een vormen van begeleiding voor de eerste keer bekeken met het perspectief van ervaren keuzevrijheid. Uit de belangrijkste bevinding blijkt dat de relationele dynamiek binnen deze een-op-een begeleiding belangrijker voor de motivatie van de startende docent lijkt te zijn dan zijn ervaren keuzemogelijkheden.

Echter is er ook een alternatieve verklaring dan het relationele component mogelijk voor de reden waarom de starters zo gemotiveerd zijn binnen een-op-een begeleiding. In de literatuur wordt beschreven dat geïndividualiseerde inductiebegeleiding de motivatie van startende docenten verhoogt (ECSWD-SEC, 2010; Penuel et al., 2007; Smethem & Adey, 2005). Om dit te realiseren moeten passende keuzes worden gemaakt door het schoolbestuur, het docententeam en de docenten zelf (Vrieling & Van der Boom, 2014). Echter botsen de belangen van deze partijen vaak, waardoor de keuzes die binnen activiteiten worden gemaakt vaak niet aansluiten op de behoeften van de docenten (Lubberman & Pijpers, 2013). Mogelijk

kan de schoolopleider of leidinggevende in een-op-een begeleiding deze aansluiting op de persoonlijke behoeften van één docent wel realiseren, waardoor de motivatie van de docent voldoende verhoogt.

Beperkingen

Bij het interpreteren van de resultaten, moeten de volgende beperkingen in gedachten worden gehouden. Ten eerste zijn in de interviews vragen gesteld over professionaliseringsactiviteiten die zich tot drie jaar geleden hebben afgespeeld, wat de betrouwbaarheid van de data kan hebben beïnvloed. Het nadeel van retrospectief onderzoek is dat individuen zich door cognitieve beperkingen niet nauwkeurig gebeurtenissen, mentale processen of gemoedstoestanden kunnen herinneren (Snelgrove & Havitz, 2010). Hier was de onderzoeker zich van bewust, waardoor in de interviews naar specifieke evenementen (professionaliseringsactiviteiten) is gevraagd. Deze retrospectieve methode wordt als nauwkeuriger erkend dan het vragen naar algemene informatie (Ericsson & Simon, 1980).

Ten tweede kunnen de keuzes die de geïnterviewde docenten hebben ervaren in hun inductiebegeleiding niet representatief zijn voor de keuzes die worden gegeven in de huidige inductiebegeleiding. De scholen in deze studie zijn gestart met het organiseren van een samenhangend inductietraject toen zij kozen voor deelname aan het BSL-project, wat in 2014 begon. Hierdoor hebben de geïnterviewde docenten een inductietraject ontvangen wat aan het begin van zijn ontwikkeling was. Mogelijk bestaan meer keuzemogelijkheden binnen het inductietraject wat de huidige startende docenten op de betreffende scholen ontvangen.

Vervolgonderzoek

De resultaten uit deze studie leiden tot verschillende suggesties voor vervolgonderzoek. Allereerst hebben in deze studie enkel scholen deelgenomen die zich niet in grote steden bevonden, omdat scholen in grote steden kampen met een hogere uitstroom van docenten (Hooge, 2008). Hierdoor zouden te weinig docenten aanwezig zijn die drie jaar hadden deelgenomen aan een inductietraject. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of de relationele dynamiek in een-op-een begeleiding binnen inductietrajecten de hogere doorloop op scholen in grote steden kan verminderen. Ten tweede is het interessant om te onderzoeken welke componenten van de relationele dynamiek in een-op-een begeleiding de hoge motivatie van startende docenten bewerkstelligt. In de literatuur worden procesmodellen van motivatie beschreven waarbij de invloed op de motivatie van de lerende in verschillende fasen verloopt: voorafgaand, gedurende en na een activiteit (Dörnyei, 2000; Dörnyei & Otto, 1998). Verband tussen de relationele dynamiek en deze fasen kan worden onderzocht om meer inzicht te creëren in welke processen binnen de fasen bijdragen aan de motivatie van startende

docenten. Wanneer hier inzicht in bestaat, kunnen scholen weloverwogen bepalen welke activiteiten een-op-een moeten worden ingericht om een zo hoog mogelijke motivatie van startende docenten te realiseren.

Implicaties

Met de bevindingen uit deze studie kunnen scholen beter nagaan in welke begeleidingsactiviteiten binnen inductiebegeleiding zij investeren. Er moet meer worden gekeken naar de invloed van een-op-een begeleiding op de motivatie van startende docenten. In plaats van het inrichten van een vaststaand inductietraject, moet vaker met startende docenten worden geëvalueerd welke vormen van een-op-een begeleiding bijdroegen aan hun motivatie en redenen daarvoor. Op deze manier wordt ruimte gecreëerd voor de individuele behoeften van startende docenten in het gehele traject.

Referenties

- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272-281. Geraadpleegd op <http://jeteraps.scholarlinkresearch.com/articles/Ensuring%20The%20Quality%20Of%20The%20Findings%20new.pdf>
- Armstrong, D., Gosling, A., Weinman, J., & Marteau, T. (1997). The place of inter-rater reliability in qualitative research: an empirical study. *Sociology*, 31(3), 597-606. doi: 10.1177/0038038597031003015
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. In G. Sykes (Red.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (p. 3–32). San Francisco, CA: Jossey-Bas
- Başkarada, S. (2014). Qualitative case study guidelines. *The Qualitative Report*, 19(40), 1-25. Geraadpleegd op <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/baskarada24.pdf>
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam, Nederland: Boom Uitgevers.
- Borko, H., Davinroy, K. H., Bliem, C. L., & Cumbo, K. B. (2000). Exploring and supporting teacher change: Two third-grade teachers' experiences in a mathematics and literacy staff development project. *The Elementary School Journal*, 100(4), 273-306. doi: 10.1086/499643
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., & King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(2), 202-222. doi: 10.1080/14780887.2014.955224
- Cheng, E. W., & Ho, D. C. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102-118. doi: 10.1108/00483480110380163
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Londen, Engeland: Sage.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Londen, Engeland: Falmer.
- De Brabander, C. J., & Glastra, F. J. (2018). Testing a Unified Model of Task-Specific Motivation: How Teachers Appraise Three Professional Development Activities. *Frontline Learning Research*, 6(1), 54-76. doi: 10.14786/flr.v6i1.342

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538. doi: 10.1348/000709900158281
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69. Geraadpleegd op http://eprints.nottingham.ac.uk/39/2/Motivation_in_action.pdf
- Draper, J., O'Brien, J., & Christie, F. (2004). First Impressions: the new teacher induction arrangements in Scotland. *Journal of In-service Education*, 30(2), 201-224. doi: 10.1080/13674580100200242
- Dunn, K. (2005). Interviewing. In I. Hay (Ed.), *Qualitative research methods in human geography*. Oxford, Engeland: Oxford University Press.
- Dymoke, S., & Harrison, J. K. (2006). Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process. *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 71-92. doi: 10.1080/02607470500511009
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215–251. doi: 10.1037//0033-295x.87.3.215
- European Commission Staff Working Document SEC (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A Handbook for policy makers*. Geraadpleegd op http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, Columbia University*, 103(6), 1013–1055. doi: 10.1080/02607470500511009
- Fruytier, B., Goorhuis, L., & Montessori, M. (2013). *Project Aantrekkelijker scholen. Deelproject 1: Verbetering inductiefase beginnende docenten*. Geraadpleegd op http://www.benfruytier.nl/CmsData/Verbetering_inductiefase_beginnende_%20leraren.pdf
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91. doi: 10.1007/bf02766777

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. doi: 10.1080/135406002100000512
- 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. doi: 10.1007/s10212-012-0165-y
- 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. doi: 10.1080/03055698.2011.598679
- Helms-Lorenz, M., Buitink, J., 'T Hart, W, Van Mourik, C., Schuurman, G., & Ewalts, H. (2015). *Begeleiding van beginnende docenten*. Geraadpleegd op https://www.rug.nl/research/portal/files/63876245/Handreiking_2015.pdf
- Hooge, E. (2008). *Op de grenzen van het onderwijs: professioneel onderwijs in de grote stad*. Geraadpleegd op https://www.researchgate.net/profile/Edith_Hooge/publication/241886711_Op_de_grenzen_van_het_onderwijs_Professioneel_onderwijs_in_de_grote_stad/links/58b2e5b992851cf7ae91caa0/Op-de-grenzen-van-het-onderwijs-Professioneel-onderwijs-in-de-grotestad.pdf
- Ingersoll, R. M., & Kralik, J. (2004). The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says. *Teaching Quality*, 1-23. Geraadpleegd op http://www.environmentalconclusions.com/resources/WORKSHOP_3_-_OPTIONAL_-_Houston_-_The_Impact_of_Mentoring_on_Teacher_Retention.pdf
- Kane, R. G., & Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, 17(3), 362-379. doi: 10.1080/13664530.2013.813763
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429-442. doi: 10.1007/s10648-006-9027-y
- King, N. (2012). Doing template analysis. In G. Symon & C. Cassell (Red.), *Qualitative Organizational Research: Core methods and current challenges*. Londen, Engeland: Sage
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Londen, Engeland: Sage Publications.
- Lubberman, J., & Pijpers, J. (2013). *Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties: Overzichtsnotitie*. Geraadpleegd op <http://www.voion.nl/downloads/14bff633-0e48-4ae8-afe3-f68fc68c12a3>

- Manuel, J. (2003). "Such are the ambitions of youth": exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 139–151. doi: 10.1080/13598660301611
- Maurer, T. J., & Tarulli, B. A. (1994). Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. *Journal of Applied Psychology*, 79(1), 3. doi: 10.1037//0021-9010.79.1.3
- Ministerie OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: De leraar maakt het verschil*. Geraadpleegd op <https://www.delerarenagenda.nl/>
- Ministerie OCW (2017). *Prognoses arbeidsmarkt Voortgezet Onderwijs*. Geraadpleegd op <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/vo/personeel-vo/prognoses-arbeidsmarkt-vo>
- O'Sullivan, H., McConnell, B., & McMillan, D.J. (2012). *Continuous professional development and its impact on practice: a north-south comparative study of Irish teachers' perceptions, experiences and motivations*. Unpublished report to the Standing Committee of Teacher. Geraadpleegd op: <http://scotens.org/site/wp-content/uploads/Final-Report12.pdf>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44, 921–958. doi: 10.3102/0002831207308221
- Platform Beleidsinformatie (2014). *Uitstroom van beginnende docenten*. Geraadpleegd op <https://www.onderwijsincijfers.nl/themas/onderwijspersoneel/uitstroom-beginnende-leraren>
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.375
- Reynders, L., Vermeulen, M., Kessels, J., & Kreijns, K. (2015). Stimulating Teachers' Continuous Professional Development in the Netherlands. *Faculty of Education*, 9(1), 115-136. Geraadpleegd op <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/9137/1/MRERv9n1si-9-Reynders.pdf>
- Rowe, K. J. (2003, October). *The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling*. Paper presented at the 2003 ACER Research Conference, Melbourne, Australië. Geraadpleegd op https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/3/

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.68
- Selemani-Meke, E. (2013). Teacher motivation and implementation of continuing professional development programmes in Malawi. *The Anthropologist*, *15*(1), 107-115. doi: 10.1080/09720073.2013.11891297
- Simons, R.J. (2003). Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling. In: B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. Van Vilsteren, C. (Red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. Alphen aan de Rijn, Nederland: Samsom
- Smethem, L., & Adey, K. (2005). Some effects of statutory induction on the professional development of newly qualified teachers: a comparative study of pre-and post-induction experiences. *Journal of Education for Teaching*, *31*(3), 187-200. doi: 10.1080/02607470500169014_
- Smith, R., & Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs. In T. Lamb & H. Reinders (Red.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and response* (p. 83-103). Amsterdam, Nederland: John Benjamins Publishing.
- Snelgrove, R., & Havitz, M. E. (2010). Looking back in time: The pitfalls and potential of retrospective methods in leisure studies. *Leisure Sciences*, *32*(4), 337-351. doi: 10.1080/01490400.2010.488199
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, *39*(2), 97-110. doi: 10.1207/s15326985ep3902_2
- Streshley, W., & Bernd, M. (1992). School reform: Real improvement takes time. *Journal of School Leadership*, *2*(3), 320–329. doi: 10.1177/105268469200200307
- Teitler, P. (2012). *Lessen in orde*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Timperley, H., Wilkson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis on Professional Learning and Development*. Geraadpleegd op <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2525/15341>.

- Tsai, W. C., & Tai, W. T. (2003). Perceived importance as a mediator of the relationship between training assignment and training motivation. *Personnel Review*, 32(2), 151-163. doi: 10.1108/00483480310460199
- Ullmann-Margalit, E., & Morgenbesser, S. (1977). Picking and choosing. *Social Research*, 757-785. doi: 10.1093/oso/9780198802433.003.0001
- Van der Boom, E., Vrielink, S., & Fontein, P. (2016). *Loopbaanmonitor 2016. Begeleiding van beginnende leraren*. Geraadpleegd op <https://www.voion.nl/downloads/365aa07f-32a9-4b9f-bf1b-b289c74bf3b1>
- Van der Lans, R. M., Van de Grift, W. J., & Van Veen, K. (2017). Individual differences in teacher development: An exploration of the applicability of a stage model to assess individual teachers. *Learning and Individual Differences*, 58, 46-55. doi: 10.1016/j.lindif.2017.07.007
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408-423. doi: 10.1016/j.tate.2005.12.001
- Vrielink, S., & van der Boom, E. (2014). *Effectieve professionalisering van leraren in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op https://www.arbeidsmarktplatformpo.nl/fileadmin/bestanden/bijlagen_nieuws_agenda/2015/APO_P1010_EffectieveProfessionaliseringLerarenPO_PP_02.pdf
- Zwart, R., Melief, K., & Vissers, R. (2014). *Een sterk begin. Rapport inventarisatie begeleidingstrajecten 2014-2015*. Geraadpleegd op <https://bsl-utrecht.nl/wp-content/uploads/sites/62/2015/11/2015-09-30-Bijlage-5-Rapport-inventarisatie-begeleidingstrajecten-1.pdf>
- Wallendorf, M., & Belk, R. W. (1989). Assessing trustworthiness in naturalistic consumer research. *Association for Consumer Research*, 69-84. Geraadpleegd op <http://www.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?Id=12177>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council
- Wong, H.K. 2004. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88, 41-58. doi: 10.1177/019263650408863804

Bijlage A

Beschrijving BSL-Project

Het OCW heeft het project Begeleiding Startende Docenten (BSL) in 2014 gestart om samenhangende ‘inductiearrangementen’ te implementeren in het middelbaar onderwijs in Nederland (Zwart, Melief, & Vissers, 2014). Dit project loopt af in de zomer van 2019. Het doel van dit project is dat scholen zelf een inductieprogramma van drie jaar voor starters vormgeven, met hulp en begeleiding van medewerkers van BSL. Daarbij is het belangrijk dat het programma, in de vorm van een begeleidingsplan, wordt opgenomen in het beleidsplan van de scholen. Volgens BSL zorgt de opname in het beleidsplan voor een duurzame implementatie die voort zal blijven bestaan, ook wanneer de betrokkenen op de scholen daar niet langer werkzaam zijn. Met de reden dat BSL zich richt op verandering in het beleidsplan van scholen, wordt het inductieprogramma alleen ontwikkeld met schoolleiders (directie) en schoolopleiders (verantwoordelijk voor professionele ontwikkeling en begeleiding van werkzame docenten).

Een andere manier waarmee BSL hoopt bij te dragen aan duurzame implementatie, is de eigen invulling van het inductieprogramma door individuele scholen (Zwart et al., 2014). De eisen die BSL aan de inhoud van de programma’s stelt zijn daarom gelimiteerd. Vijf pijlers spelen een rol tijdens de totstandkoming van een inductietraject: enculturatie in de school, verlaging van werkdruk en leerzaam werk, professionele ontwikkeling, observatie en coaching en schoolbeleid. Jaarlijks worden voortgangsgesprekken gevoerd op deelnemende scholen op basis van deze pijlers. Scholen kunnen kiezen om deel te nemen aan het ‘audittraject’, waarbinnen zij een certificaat ontvangen wanneer hun programma voldoende niveau heeft.

Een bijkomende eis vanuit BSL is dat de samenstelling van activiteiten niet hetzelfde mag zijn gedurende drie jaar. Zo worden verschillende activiteiten aanbevolen waar starters behoefte aan zouden hebben afhankelijk van hun professionele groei. BSL maakt gebruik van een vier-fasenmodel binnen deze groei, welke op verschillende literatuur (Teitler, 2012; Van der Lans, Grift, & Veen, 2017) en eigen ervaringen vanuit het project is gebaseerd.

Bijlage B

Verdeling participanten over deelnemende scholen

Tabel 1

Verdeling participanten over deelnemende scholen

Participant	School	Geslacht	Niveau klassen
1	A	Vrouw	VMBO
2	B	Vrouw	HAVO/VWO
3	B	Man	HAVO/VWO
4	C	Vrouw	HAVO/VWO
5	C	Vrouw	HAVO/VWO
6	D	Vrouw	HAVO/VWO
7	D	Vrouw	HAVO/VWO
9	B	Vrouw	VMBO
10	B	Man	HAVO/VWO
11	E	Vrouw	VMBO
12	E	Man	VMBO
13	F	Man	HAVO/VWO

Bijlage C FETC

APPLICATION FORM FOR THE ASSESSMENT OF A RESEARCH PROTOCOL BY THE FACULTY ETHICS REVIEW BOARD (FERB) OF THE FACULTY OF SOCIAL AND BEHAVIOURAL SCIENCES

General guidelines for the use of this form

1. This form can be used for a single research project or a series of related studies (hereinafter referred to as: "research programme"). Researchers are encouraged to apply for the assessment of a research programme if their proposal covers multiple studies with related content, identical procedures (methods and instruments) and contains informed consent forms and participant information, with a similar population. For studies by students, the FERB recommends submitting, in advance, a research programme under which protocol multiple student projects can be conducted so that their execution will not be delayed by the review procedure. The application of such a research programme must include a proper description by the researcher(s) of the programme as a whole in terms of the maximum burden on the participants (e.g. maximum duration, strain/efforts, types of stimuli, strength and frequency, etc.). If it is impossible to describe all the studies within the research programme, it should, in any case, include a description of the most invasive study known so far.
2. Solely the first responsible senior researcher(s) (from post-doctoral level onwards) may submit a protocol.
3. Any approval by the FERB is valid for 5 years or until the information to be provided in the application form below is modified to such an extent that the study becomes more invasive. For a research programme, the term of validity is 2 years and any extension is subject to approval. The researcher(s) and staff below commit themselves to treating the participants in accordance with the principles of the Declaration of Helsinki and the Dutch Code of Conduct for Scientific Practices as determined by the VSNU Association of Universities in the Netherlands (which can both be downloaded from the FERB site on the Intranet¹) and guarantee that the participants (whether decisionally competent or incompetent and/or in a dependent relationship vis-a-vis the researcher or not) may at all times terminate their participation without any further consequences.
4. The researcher(s) commit themselves to maximising the quality of the study, the statistical analysis and the reports, and to respect the specific regulations and legislation pertaining to the specific methods.
5. The procedure will run more smoothly if the FERB receives all the relevant documents, such as questionnaires and other measurement instruments as well as literature and other sources on studies using similar methods which were found to be ethically acceptable and that testify to the fact that this procedure has no harmful consequences. Examples of studies where the latter will always be an issue are studies into bullying behaviour, sexuality, and parent-child relationships. The FERB asks the researcher(s) to be as specific as possible when they answer the relevant questions while limiting their answers to 500 words maximum per question. It is helpful to the FERB if the answers are brief and to the point.
6. **Our FAQ document that can be accessed through the Intranet provides background information with regards to any questions.**
7. The researcher(s) declare to have described the study truthfully and with a particular focus on its ethical aspects.

¹ See: <https://intranet.uu.nl/facultaire-ethische-toetsingscommissie-fetc>

A. GENERAL INFORMATION/PERSONAL DETAILS

1.

- a. a. Name(s), position(s) and department(s) of the responsible researcher(s):
Nina van Stokkum
- b. Name(s), position(s) and department(s) of the executive researcher(s):
Master Educational Sciences

2. Title of the study or research programme - Does it concern a single study or a research programme? Does it concern a study for the final thesis in a bachelor's or master's degree course?:
It concerns a final thesis for my master's degree Educational Sciences.

3. Type of study (with a brief rationale):

- experimental
- observational
- otherwise: case-study

4. Grant provider: University

5. Intended start and end date for the study: start of February - June

6. Research area/discipline: Social Sciences

7. For some (larger) projects it is advisable to appoint an independent contact or expert whom participants can contact in case of questions and/or complaints. Has an independent expert been appointed for this study?²: NO

8. Does the study concern a multi-centre project, e.g. in collaboration with other universities, a GGZ mental health care institution, a university medical centre? Where exactly will the study be conducted? By which institute(s) are the executive researcher(s) employed?: The study is a co-operation with the BSL-project of the Hogeschool Utrecht. Several teachers of different secondary schools will be interviewed.

9. Is the study related to a prior research project that has been assessed by a recognised Medical Ethics Review Board (MERB) or FERB? NO

If so, which? Please state the file number:

B. SUMMARY OF THE BACKGROUND AND METHODS*Background*

1. What is the study's theoretical and practical relevance? (500 words max.):

The theoretical relevance is the lack of knowledge about the experienced and wished quantity of freedom of choice in induction project for starting teachers.

The practical relevance is advice for schools with induction projects how to improve the sense of freedom of choice for teachers.

2. What is the study's objective/central question?:

Which influence does freedom of choice within induction programs have on the motivation of beginning teachers in secondary education?

² This contact may, in principle, also be a researcher (within the same department, or not) who is able to respond to the question or complaint in detail. Independent is to say: not involved in the study themselves. The FERB upholds that an independent contact is not obligatory, but will be necessary when the study is more invasive.

3. What are the hypothesis/hypotheses and expectation(s)?:

It's a descriptive study.

Design/procedure/invasiveness

4. What is the study's design and procedure? (500 words max.): The design of the study is a collective case study.

Qualitative research will be used in the form of semi-structured interviews.

5.

a. Which measurement instruments, stimuli and/or manipulations will be used?³:

Interviewinstrument.

b. What does the study's burden on the participants comprise in terms of time, frequency and strain/efforts?:

A conversation of 45-60 minutes once.

c. Will the participants be subjected to interventions or a certain manner of conduct that cannot be considered as part of a normal lifestyle?:

No

d. Will unobtrusive methods be used (e.g. data collection of uninformed subjects by means of observations or video recordings)?:

No

e. Will the study involve any deception? If so, will there be an adequate debriefing and will the deception hold any potential risks?:

No

6. Will the participants be tested beforehand as to their health condition or according to certain disorders? Are there any inclusion and/or exclusion criteria or specific conditions to be met in order for a participant to take part in this study?:

No

7. Risks for the participants -

a. Which risks does the study hold for its participants? : There are no risks for the participants.

b. To what extent are the risks and objections limited? Are the risks run by the participants similar to those in daily life?. Because the information is anonymised, the participants have no risks.

8. How does the burden on the participants compare to the study's potential scientific contribution (theory formation, practical usability)?: The results of the study are very practical usable, because the results can help directors of schools implement fitting freedom of choice within their induction program.

9. Will a method be used that may, by coincidence, lead to a finding of which the participant should be informed?⁴ If so, what actions will be taken in the case of a coincidental finding?: No

³ Examples: invasive questionnaires; interviews; physical/psychological examination, inducing stress, pressure to overstep important standards and values; inducing false memories; exposure to aversive materials like a unpleasant film, video clip, photos or electrical stimulus; long-term of very frequent questioning; ambulatory measurements, participation in an intervention, evoking unpleasant psychological or physical symptoms in an experiment, denial, diet, blood sampling, fMRI, TMS, ECG, administering stimuli, showing pictures, etc. In case of the use of a device (apparatus) or administration of a substance, please enclose the CE marking brochure for the relevant apparatus or substance, if possible.

⁴ For instance: dementia, dyslexia, giftedness, depression, extremely low heartbeat in an ECG, etc. If coincidental findings may be found, this should be included in the informed consent, including a description of the actions that will be taken in such an event.

Analysis/power

10. How will the researchers analyse the data? Which statistical analyses will be used?:

Template analysis. The program NVivo will be used to analyse the data.

11. What is the number of participants? Provide a power analysis and/or motivation for the number of participants. The current convention is a power of 0.80. If the study deviates from this power, the FERB would like you to justify why this is necessary:

The number of participants is 12. This is according to Guest, Bunce and Johnson (2006) a sufficient amount.

C. PARTICIPANTS, RECRUITMENT AND INFORMED CONSENT PROCEDURE

1. The nature of the research population (please tick):

1. **General population without complaints/symptoms**
2. ~~General population with complaints/symptoms~~
3. ~~Patients or population with a diagnosis (please state the diagnosis)~~

2. Age category of the participants (please tick):

- **18 years or older**
- ~~16-17 years~~
- ~~13-15 years~~
- ~~12 years or younger~~

3. Does the study require a specific target group? If so, justify why the study cannot be conducted without the participation of this group (e.g. minors): No

4. Recruitment of participants -

- a. How will the participants be recruited? With informed consent letters and by contacting *schoolopleiders*. These are the persons in a school who are responsible for the guidance of beginning teachers.
- b. How much time will the prospective participants have to decide as to whether they will indeed participate in the study?: 1-2 weeks

5. Does the study involve informed consent or mutual consent? Clarify the design of the consent procedure (who gives permission, when and how). Does the study involve active consent or passive consent? If no informed consent will be sought, please clarify the reason: Active consent and informed. They give permission by filling in a form and give their signature.

6. Are the participants fully free to participate and terminate their participation whenever they want and without stating their grounds for doing so?: Yes.

7. Will the participants be in a dependent relationship with the researcher?:

No

8. Compensation

- a. Will the participants be compensated for their efforts? If so, what is included in this recompense (financial reimbursement, travelling expenses, otherwise). What is the amount?

No

- b. Will this compensation depend on certain conditions, such as the completion of the study?

No

D. PRIVACY AND INFORMATION

1.

a. Will the study adhere to the requirements for anonymity and privacy, as referred to in the Faculty Protocol for Data Storage⁵:

- anonymous processing and confidential storage of data (i.e. storage of raw data separate from identifiable data): **yes/no**
- the participants' rights to inspect their own data: **yes/no**
- access to the data for all the researchers involved in the project: **yes/no**

If not, please clarify.

b. Has a Data Management Plan been designed?

Yes, the data will be managed on the U drive of the University. Eventually the data will be stored in the YoDa drive.

2.

a. Will the participant be offered the opportunity to receive the results (whether or not at the group level)? Yes

b. Will the results of the study be fed back to persons other than the participants (e.g. teachers, parents)? Yes

If so, will this feedback be provided at the group or at the individual level? At group level, of course anonymous.

3.

a. Will the data be stored on the faculty's data server? **yes/no**

b. Will the data that can be traced back to the individual be stored separately on the other faculty server available for this specific purpose? **yes**

If not, please clarify where will the data be stored instead?:

⁵ This can be found on the Intranet: <https://intranet.uu.nl/wetenschappelijke-integriteit-facultair-protocol-dataopslag>

E. ADDITIONAL INFORMATION

Optional.

F. FORMS TO BE ENCLOSED (CHECKLIST)

- Text (advert) for the recruitment of participants, see below.
- Information letter for participant, see Appendix D.
- Informed consent form for participants, see Appendix D.
- Written or oral feedback information (debriefing text), during the process.
- (Descriptions of) questionnaires, see Appendix F.
- Literature/references, see page 39.

Signature(s):⁶

Date and place: 24-1-2019

Name, position:

Nina van Stokkum, student

⁶ The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here

Text for the recruitment of participants

This is the e-mail I have send to the different *schoolopleiders*.

Beste ...

Ik ben op dit moment bezig met het schrijven van mijn masterthesis voor de studie Onderwijswetenschappen. Ik werk voor dit onderzoek samen met het BSL-project (Begeleiding Startende Leerkrachten), waar uw school ook aan deelneemt. Het onderzoek richt zich vooral op de ervaren keuzevrijheid van de leerkrachten en de gewenste keuzevrijheid binnen het project. Daarbij ga ik vragen hoe de startende leerkrachten dit hebben ervaren in hun 1e jaar en 3e jaar lesgeven. Het doel van dit onderzoek is om een concreet advies te kunnen geven aan alle deelnemende scholen in regio Utrecht betreffende gewenste keuzevrijheid van startende leerkrachten in de begeleiding. Dit onderzoek staat los van het andere BSL onderzoek waar jullie aan deelnemen.

Om dit onderzoek uit te kunnen voeren zou ik heel graag met zoveel mogelijk startende leerkrachten willen spreken die zich in hun derde jaar lesgeven bevinden. Het is daarbij belangrijk dat ze ook drie jaar hebben deelgenomen aan het BSL-project. Ik zou deze interviews graag willen afnemen tussen half maart en begin april.

Om verdere details te bespreken, wil ik het onderzoek graag telefonisch toelichten.

Hartelijk bedankt voor uw tijd om dit te lezen en ik hoor graag van u terug,

Met vriendelijke groeten,
Nina van Stokkum

Bijlage D Informed Consent

Informatiebrief

Beste docent,

Ik ben een student van de Universiteit Utrecht en doe voor mijn masterscriptie onderzoek voor het Begeleiding van Startende Docenten project (BSL-project). De afgelopen drie jaar heb je deelgenomen aan het starterstraject op de school waar je werkzaam bent. Om de startersbegeleiding voor beginnende docenten te kunnen optimaliseren op middelbare scholen, is het interessant om te onderzoeken welke keuzevrijheid je hebt ervaren in het project en daarbij aan welke keuzevrijheid je behoefte had gehad. Met deze gegevens kunnen middelbare scholen worden geadviseerd in het bieden van keuzevrijheid binnen startersbegeleiding.

Wat houdt het onderzoek in?

Voor dit onderzoek neem ik een individueel interview met jou dat ongeveer 45-60 minuten duurt. In dit interview bespreken de verschillende onderdelen van de startersbegeleiding die hebt ontvangen, keuzes die je binnen activiteiten mocht maken en jouw motivatie voor deze activiteiten. Daarbij bespreken we in het interview jouw behoeftes betreffende keuzevrijheid in het eerste jaar dat je bent begonnen met lesgeven en in het huidige derde jaar.

Doelgroep

Ik ben dus op zoek naar docenten die de afgelopen drie jaar op dezelfde school werkzaam zijn geweest waarbij zij gedurende deze tijd startersbegeleiding hebben ontvangen.

Opbrengst

Indien gewenst kan ik na afloop een rapportage van de algemene uitkomsten toesturen.

Privacy en vertrouwelijkheid

Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt. De gegevens worden alleen voor onderzoeksdoeleinden gebruikt en niet verstrekt aan derden.

Ik zou graag een afspraak willen inplannen om het interview te kunnen plannen. Ik hoop op je deelname.

Als je nog vragen over het onderzoek hebt, hoor ik het graag. Je kunt mij bereiken op:
nina.v.stokkum@gmail.com

Met vriendelijke groet,
Nina van Stokkum

Toestemmingsformulier

Betreft: Onderzoek naar de gewenste keuzevrijheid van startende docenten in het Voortgezet Onderwijs (VO) binnen de startersbegeleiding.

Ik heb de informatiebrief voor de participant gelezen en kon aanvullende vragen stellen aan de onderzoeker (Nina van Stokkum; n.j.vanstokkum@students.uu.nl) wanneer ik iets niet begreep. Mijn vragen zijn genoeg beantwoord en ik had genoeg tijd om te beslissen of ik meedoe aan dit onderzoek.

Ik weet dat meedoen geheel vrijwillig is. Ik weet dat ik op ieder moment kan beslissen om toch niet mee te doen, daarvoor hoef ik geen reden te geven.

Ik weet dat mijn gegevens geanonimiseerd worden.

Ik geef hierbij toestemming voor:

- Het opnemen van het interview.
- Het gebruik van mijn gegeven antwoorden in het interview binnen dit onderzoek. Mijn antwoorden zullen worden getranscribeerd en geanalyseerd.
- Het delen van het (geanonimiseerde) onderzoek met het BSL-project en deelnemende scholen (dus ook met de school waar ik werkzaam ben).

Naam participant:

Handtekening:

Datum : __ / __ / __

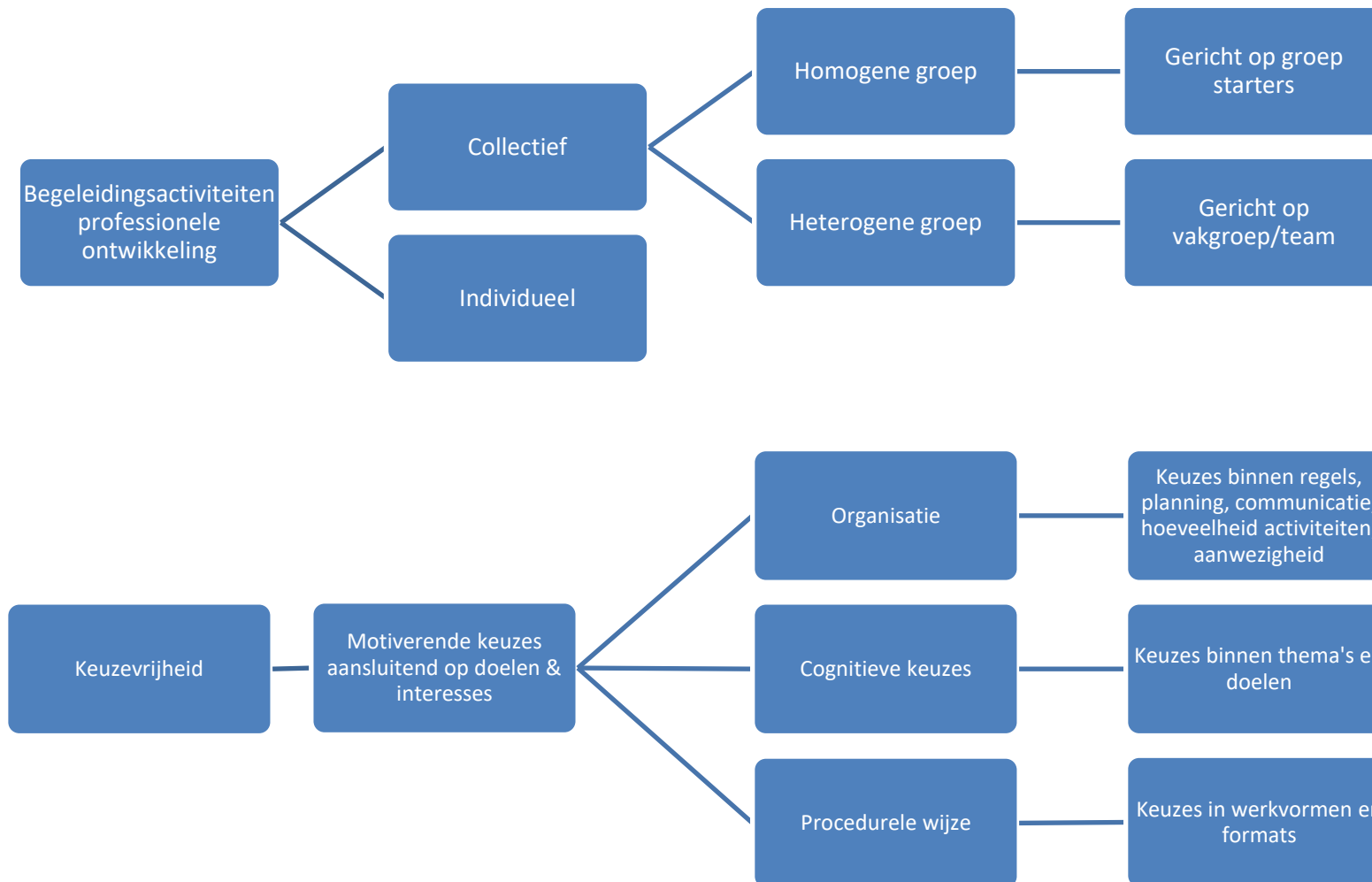
Ik verklaar hierbij dat ik deze proefpersoon volledig heb geïnformeerd over het onderzoek.

Naam onderzoeker (of diens vertegenwoordiger):

Handtekening:

Datum: __ / __ / __

Bijlage E
Topic Lijst



Bijlage F Interviewleidraad

Intro

Koppeling startersbegeleiding → begeleiding bij professionele ontwikkeling

Er bestaan verschillende manieren waarop de begeleiding betreffende professionele ontwikkeling kan worden georganiseerd voor starters; begeleiding gericht op individuele professionele ontwikkeling, gericht op professionele ontwikkeling binnen de groep starters en gericht op professionele ontwikkeling binnen de vakgroep/het team.

Opening

Welke activiteiten van de startersbegeleiding waren voor jou het meest betekenisvol in je eerste jaar? (Eventueel ook nog in 3^e jaar)

Individuele professionele ontwikkeling

1. Coaching

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: het instrument (ICALT of een andere?)
- b. Keuzes binnen thema's en doelen
 - i. Bijv.: Welke keuzes kon je maken betreffende het thema waarvoor je werd gecoacht? Bijv.: contact met leerlingen, orde houden, activerende werkvormen.
- c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: hoeveelheid coaching

➔ welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?

➔ verschil in jaren?

2. Observaties in de klas

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: het instrument (ICALT of een andere?)
- b. Keuzes binnen thema's en doelen
 - i. Bijv.: Welke keuzes kon je maken betreffende de punten waarop je werd geobserveerd?
- c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: hoeveelheid observaties

3. Persoonlijk ontwikkelingsplan

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: in welk format?
- b. Keuzes binnen thema's en doelen
 - i. Bijv.: Welke keuzes mocht je in je 1^e jaar maken binnen de doelen je in je POP beschrijft?

- c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: deadlines en evaluatieprocedures

➔ welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?

4. Heb je keuzes ervaren in **hoe** je de doelen van je POP kon bereiken?
 - a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: coaching, collegiale consultatie, interne/externe cursussen
 - b. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: hoeveelheid cursussen, coaching, cursussen.

➔ welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?

➔ verschil in jaren?

5. *Eventueel nog vragen naar keuzes binnen de reflectie op hun POP.*

6. Feedback vanuit leerlingen

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: het soort instrument
- b. Keuzes binnen thema's en doelen
 - i. Bijv.: waar geven de leerlingen specifiek feedback op?
- c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: Hoeveelheid klassen, aantal keren, specifieke data

➔ welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?

➔ verschil in jaren?

7. Zijn er nog activiteiten geweest die we niet hebben besproken, maar je wel betekenisvol vond? Welke keuzes had je daarbij?

Vragen of er andere behoefte aan keuzes bestaat in het eerste versus het derde jaar.

➔ wat motiveert jou om ergens naartoe te gaan?

Professionele ontwikkeling binnen de groep startende docenten

8. Intervisiebijeenkomsten

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: werkvormen
- b. Keuzes binnen thema's en doelen
- c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: hoeveelheid, verplichte/vrijwillige deelname

➔ welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?

➔ verschil in jaren?

9. Themabijeenkomsten (didactisch/pedagogisch)

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: werkvormen

- b. Keuzes binnen thema's en doelen
- c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: hoeveelheid, verplichte/vrijwillige deelname

➔ welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?

➔ verschil in jaren?

10. Begeleiding bij het worden van mentor

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: werkvormen
- b. Keuzes binnen thema's en doelen
- c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: hoeveelheid, verplichte/vrijwillige deelname

➔ welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?

➔ verschil in jaren?

11. Zijn er nog activiteiten geweest die we niet hebben besproken, maar je wel betekenisvol vond? Welke keuzes had je daarbij?

Professionele ontwikkeling binnen de vakgroep/ het team

12. Studiemiddagen:

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: werkvormen van cursussen
- b. Keuzes binnen thema's en doelen
 - i. Bijv.: keuzes in thema's van cursussen
- c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: verplichte of vrijwillige deelname? Hoeveelheid

➔ welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?

➔ verschil in jaren?

13. Sectievergaderingen:

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: werkvormen van vergaderen
- b. Keuzes binnen thema's en doelen
 - i. Bijv.: keuzes in thema's van vergaderingen
- c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: verplichte of vrijwillige deelname? Hoeveelheid

➔ welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?

➔ verschil in jaren?

14. Interne en externe cursussen

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: werkvormen van cursussen

- b. Keuzes binnen thema's en doelen
 - i. Bijv.: keuzes in thema's van cursussen
 - c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: verplichte of vrijwillige deelname? Hoeveelheid
- welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?
- verschil in jaren?

15. Wat is een belangrijk didactisch concept binnen jouw vakgebied?

- a. Bijv.: tweetalig onderwijs, montessori, dalton, vrije school, gepersonaliseerd onderwijs

16. Hoe ben je aan de kennis achter het didactisch concept gekomen?

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: de manier waarop je dit hebt geleerd
 - b. Keuzes binnen thema's en doelen
 - i. Bijv.: keuzes binnen welke onderdelen je wilde leren van het concept?
 - c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: verplichte bijeenkomsten
- welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?
- verschil in jaren?

17. Het ontwerpen en uitwisselen van toetsen en lessen

- a. Keuzes binnen de vorm
 - i. Bijv.: de manier waarop je dit hebt geleerd
 - b. Keuzes binnen thema's en doelen
 - i. Bijv.: keuzes binnen de soort lessen/toetsen die je hebt ontwerpen
 - c. Keuzes binnen organisatie
 - i. Bijv.: hoeveelheid, deadlines, verplicht/vrijwillig
- welke keuzes zouden voor jou daarbinnen betekenisvol zijn?
- verschil in jaren?

18. Zijn er nog activiteiten geweest die we niet hebben besproken, maar je wel betekenisvol vond? Welke keuzes had je daarbij?

Afsluitende vraag

Je krijgt de opdracht om de begeleiding van starters vorm te geven en een zak met geld. Welke begeleidingsactiviteiten zou je het liefst willen invoeren en welke keuzes zou je daarbij geven? (Afhankelijk van de tijd; in het 1^e en 3^e jaar?)

- als ik er later achter kom dat ik bepaalde info toch mis, mag ik je nog benaderen?

Bijlage G
Eerste versie Coding Template

Begeleidingsactiviteiten gericht op individu*Coach*

Cognitieve keuzes
Organisatie
Procedurele wijze

Observatie

Cognitieve keuzes
Organisatie
Procedurele wijze

Leerdoelen

Cognitieve keuzes
Organisatie
Procedurele wijze

Leerdoelen koppelen aan expertise binnen school

Cognitieve keuzes
Organisatie
Procedurele wijze

Leerlingenfeedback

Cognitieve keuzes
Organisatie
Procedurele wijze

Mentoraat

Cognitieve keuzes
Organisatie
Procedurele wijze

Begeleidingsactiviteiten gericht op groep starters*Intervisiebijeenkomsten*

Cognitieve keuzes
Organisatie
Procedurele wijze

Themabijeenkomsten

Cognitieve keuzes
Organisatie
Procedurele wijze

Begeleidingsactiviteiten gericht op vakgroep of team*Cursussen*

Cognitieve keuzes
Organisatie
Procedurele wijze

Ontwikkeling van lessen en toetsen

Cognitieve keuzes

Organisatie

Procedurele wijze

Studiedagen

Cognitieve keuzes

Organisatie

Procedurele wijze

Bijlage I

Logboek veranderde codes

Gedurende het coderen is ervoor gekozen om twee sub-codes toe te voegen. Ten eerste 'Invulling startersbegeleiding' omdat deze keuzes betrof die overstijgend waren aan specifieke begeleidingsactiviteiten. Wanneer docenten meer keuzes wilden hebben over de algemene samenstelling van activiteiten in de begeleiding, kon dit niet worden geschaard onder de initiële codes. Ten tweede is de code 'Steun vanuit vakgroep' toegevoegd, omdat meerdere docenten aangaven dat deze steun een belangrijk onderdeel van hun 'startersbegeleiding' was. Bij deze code bestaan enkel de sub-codes 'organisatie' en 'werkvormen & formats', omdat de docenten niets vertelden wat onder de sub-code 'thema's en doelen' kon worden geschaard.

De twee codes 'themabijeenkomsten' en 'interviewbijeenkomsten' zijn samengevoegd tot de code 'startersbijeenkomsten'. Gedurende het coderen bleek dat onderscheid tussen themabijeenkomsten en interviewbijeenkomsten voor de groep starters onnodig was. Daarbij worden op meerdere scholen bijeenkomsten georganiseerd aan de hand van een thema en interview, waardoor dit onderscheid niet betekenisvol bleek te zijn.

Ook hebben verschuivingen in de sub-sub-codes plaatsgevonden. Zo is 'organisatie' bij 'ontwikkeling van lessen en toetsen' verwijderd. De docenten hebben hier niets over gemeld. Daarbij is 'randvoorwaarden' bij de sub-code 'cursussen' toegevoegd omdat uit de interviews bleek dat docenten bepaalde randvoorwaarden nodig hebben om keuzes te kunnen maken, zoals informatie over het aantal professionaliseringsuren en het budget wat zij voor cursussen hebben.

Hiernaast is de sub-code 'mentoraat' van de code 'Begeleidingsactiviteiten gericht op individu' naar de code 'Begeleidingsactiviteiten gericht op groep starters' geplaatst, omdat deze begeleidingsactiviteit vooral voor de groep starters werd georganiseerd. De minderheid van de docenten had individuele begeleiding hierbij.

Met behulp van een mede-onderzoeker is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid verhoogd. Uit haar analyse bleken de codes 'organisatie', 'cognitieve keuzes' en 'procedurele wijze' niet alomvattend te zijn. Gedurende het coderen van de eerste drie interviews merkte ik ook dat de codes te onduidelijk waren, waardoor het lastig was om goed te besluiten onder welke code een bepaald citaat hoorde. Met behulp van de feedback van de andere onderzoeker is besloten om de sub-sub-code 'cognitieve keuzes' te veranderen naar 'thema's & doelen'. De code 'cognitieve keuzes' is veranderd naar 'werkvormen & formats'. Dit is uitgevoerd bij alle sub-codes.

Bijlage J
Definitieve coding template

Toelichting: de geel gemarkeerde codes zijn toegevoegd of veranderd ten opzichte van de initiële coding template.

Hoofdcode		Definitie	Sub-code	Voorbeeldcitaat
Invulling startersbegeleiding		Samenstelling van begeleidingsactiviteiten in de inductiebegeleiding.	Thema's & doelen	<i>"ik had wel wat meer ondersteuning willen hebben in de praktische uitvoering van het beroep"</i>
			Organisatie	<i>"het is denk ik wel goed om ff elk jaar intervisie te doen. Of dat dan per se al bepaald moet zijn: iedereen gaat dat doen dit jaar, dan denk ik van: nee, niet per se. Als mensen daar gewoon zelf de keuze in maken van: nou, ik vind het wel waardevol om dat nog een keer met elkaar te doen, dat daar die ruimte voor is."</i>
			Werkvormen & formats	<i>"ik vind het waardevoller op het moment dat een begeleider een keer komt kijken, feedback komt geven: waarom doe je dit, waarom doe je dat? Dat vind ik veel waardevoller dan dat je drie keer in het jaar met iets bezig bent, zo'n bijeenkomst."</i>
Begeleidingsactiviteiten gericht op individu	Coach	Individuele begeleiding van een meer ervaren docent.	Thema's & doelen	<i>"Beetje, de standaardvragen en daarna kun je nog een keer situaties bespreken en dan kun je allebei de kanten inbrengen en vragen stellen van: hoe zou jij dat doen, hoe zou jij dat doen? Ik heb het zo gedaan. Dus, nee dat komt van beide kanten. Het moet wel echt een gesprek zijn. Anders is het niet zo waardevol vind ik. Maar dat is het wel."</i>
			Organisatie	<i>"Dan hebben we meestal 1x in de 2 weken, 1x in de 4 weken een gesprek, lag er een beetje aan. Dat was dan op mijn initiatief, als ik dat dan wilde"</i>

			<i>dan deden we dat. Ik zeg het ook altijd: als het loopt, dan loopt het en dan hoef je er niet heel veel aandacht aan te geven.</i>
		Werkvormen & formats	<i>“Ja, ik denk dat je iemand moet koppelen deraan. M. is heel betekenisvol voor me geweest, maar echt iemand binnen de vakgroep van: daar staat dat, daar staat dit, daar staat dit, het systeem in Magister. Dat je echt even iemand hebt elke week. De eerste week gewoon even echt heel intensief en dat je het daarna afbouwt.”</i>
Observatie	Observatie van les die door starter gegeven wordt.	Thema's & doelen	<i>“Zeker als je van tevoren al denkt: hee, wil je daar naar kijken? Dan is dat ook een goede terugkoppeling, dan is dat ook een ja, feedbackmoment waar je aan kunt werken terwijl je daar zelf helemaal niet bewust van bent.”</i>
		Organisatie	<i>“Prima. Het zijn er niet heel veel. Het zijn er 3 of 4 per jaar en dat is meer dan voldoende, vind ik.”</i>
		Werkvormen & formats	<i>“Het format was redelijk uitgebreid en ook goed toegespitst op het onderwijs hier en dan kon je wel redelijk zien van: ja, dit zijn inderdaad onderdelen waar je op moet letten. En dit zijn eigenlijk de onderdelen die wel goed gaan.”</i>
Leerdoelen	De manier waarop de leerdoelen beschreven worden door de starters.	Thema's & doelen	<i>“ik wilde zelf ook met differentiëren aan de gang. Dat wilde ik gewoon zelf, omdat ik dat leuk vind en omdat ik ook sommige leerlingen hebben daar heel erg behoefte aan.”</i>
		Organisatie	<i>“Op 't moment dat je dan zo'n beoordelingsgesprek hebt of een functioneringsgesprek, dan moet je een zelfreflectie invullen.”</i>
		Werkvormen & formats	<i>“Opschrijven is vaak beter dan in je hoofd, dan kun je het echt zwart-wit maken en ook uitdenken.”</i>
Leerlingen-feedback	Feedback voor de starter verschaft vanuit de leerlingen.	Thema's & doelen	<i>“En zo'n tip/top manier met post it plaatjes, dat kun je echt voor een specifieke les doen. En als je een keer een andere les hebt, kun je dat doen en</i>

				<p>dan weet je specifiek wat ze daarvan vinden. Maar dan kunnen leerlingen ook gerichter, ze kunnen dan zeggen dat ze het rustig vinden of dat ze het niet rustig vinden. Misschien vinden ze het over het algemeen heel rustig, behalve die les. Dan weet je: die les ik heb ik het anders gedaan.”</p>
			Organisatie	<p>“Maar wat wel interessant was om te zien, als je, dan ben je verplicht eigenlijk om die enquetes op te stellen en dan zie je eigenlijk wel het geluid van de leerlingen.”</p>
			Werkvormen & formats	<p>“Toen heb ik dat ding van het BSL heb ik dus gebruikt ook voor het functioneringsgesprek en dat mocht destijds niet. Want mijn afdelingsleider vond dat niet goed. Ik moest gebruik maken van hetzelfde model als iedereen, maar ik vond dat dikke onzin.”</p>
Begeleidingsactiviteiten gericht op groep starters	Starters Bij-eenkomsten	Bijeenkomsten die speciaal worden ingericht voor startende docenten	Thema's & doelen	<p>“Op een gegeven moment hadden we echt de behoefte om gegevensgebruik in Magister. Toen hebben we dat in een keer ingelast, terwijl dat helemaal niet op de planning heeft gestaan.”</p>
			Organisatie	<p>“Misschien toch een beetje kijken van, wat is organisatorisch gezien haalbaar? Niet zovan, we doen even een keer een intervisie bijeenkomst. Maar, ook wel rekening houdend met: blijft het wel waardevol als je het 18x per jaar doet?”</p>
			Werkvormen & formats	<p>“En dat gevaar heb je dus als je op een zo'n casus heel diep ingaat, dan moet het ook wel echt een probleem zijn waar andere mensen ook zich in wat herkennen. En als je 4 casussen pakt en wat minder diep, dan heb je gewoon, dan de kans is groter dat je er wat meer aan hebt omdat je meer herkenning hebt.”</p>
	Mentoraat	Begeleiding bij het worden van mentor voor de eerste keer.	Thema's & doelen	<p>“Het was heel erg gericht op de onderbouw, omdat je meestal mentor wordt van de onderbouw, de eerste keer. Maar ik werd mentor van de bovenbouw..”</p>

			Organisatie	<i>“Omdat ik dat (coaching) echt gewoon zelf kon inplannen en we niet een vast stramien hadden van: we moeten elke week of we moeten elke maand zitten. Kon ik echt toegespitst op wat dat moment nodig was.”</i>
			Werkvormen & formats	<i>“In de ideale situatie zou ik het fijn vinden om met een ouder iemand, die echt veel ervaring heeft, te zitten en te bespreken: hoe is het gegaan? Waar liep je tegenaan? En dat zou ik heel waardevol vinden.”</i>
Begeleidingsactiviteiten gericht op vakgroep/team	Cursussen	Cursussen die voor alle docenten worden georganiseerd, zowel intern als extern.	Thema’s & doelen	<i>“En dan geldt weer: je zit toch weer op allemaal verschillende niveaus en ik ben nog niet zo heel lang geleden afgestudeerd. Dus dat weet je wel van van zo’n toetsmatrijs.”</i>
			Organisatie	<i>“Maar dan moet je wel tegemoet kunnen komen met 50/50. Stel je hebt vier bijeenkomsten: 2 wordt je uitgeroosterd, 2 ben je gewoon aanwezig. Ja, dat zou ik denk ik wel verplicht stellen.”</i>
			Werkvormen & formats	<i>“Stel dat je het budget hebt voor zo’n toetsbureau, zet dan niet 4 afdelingen bij elkaar op 1 middag, maar doe dan een uurtje per afdeling. Dat we dan een uurtje intensief aan het werk gaan. In plaats van 1 middag 4 uur lang voor alle niveaus.”</i>
			Randvoorwaarden	<i>“Dat is niet actief aangeboden, dat hoorde ik zelfs een keertje tussen neus en lippen door, dat je dat dus eigenlijk wel zou moeten doen. Je registreren als docent. Ik vind dat dat heel erg achterwege is gelaten in het aanbod. De cursussen buiten de school die je kunt volgen als docent zijnde, daarin is geen actief aanbod geweest.”</i>
	Ontwikkeling van lessen & toetsen	Begeleiding bij het ontwikkelen van lessen en toetsen binnen de vakgroep.	Thema’s & doelen	<i>“Hoe je een les indeelt, dat is niet heel lastig. Dat snapte ik wel. Maar wel met name in interactie met de leerlingen, hoe doe je dat nou? Vooral het sociale stukje.”</i>
			Werkvormen & formats	<i>“Sowieso met lessen, je keek ook telkens samen naar je lessen. En met toetsen ook, ik had toen</i>

			<i>bijvoorbeeld wel in mijn eentje een 5 Atheneum groep. Maar dan maakte ik mijn toets en dan...Maar andersom liet hij mij dan ook zijn toetsen checken. Dus zo lekker samen bezig."</i>
Steun vanuit vakgroep	De steun van andere docenten die starters ontvangen vanuit hun vakgroep.	Organisatie	<i>"Ja, ik denk dat je iemand moet koppelen deraan. M. is heel betekenisvol voor me geweest, maar echt iemand binnen de vakgroep van: daar staat dat, daar staat dit, daar staat dit, het systeem in Magister."</i>
		Werkvormen & formats	<i>"En binnen mijn sectie was het gewoon heel fijn dat er elke week vergadering was en dat je heel intensief begeleid werd, lessen werden vooraf voorbesproken."</i>
Studiedagen	Dagen die worden georganiseerd voor alle docenten.	Thema's & doelen	<i>"als je dan naar een studiemiddag moet en het gaat helemaal niet over iets waar jij mee bezig bent, dan is het gewoon verrekke irritant."</i>
		Organisatie	<i>"Dus die bijeenkomsten zijn er zeer zeker en die zijn ook verplicht en als je er dan niet bent dan krijg je ook wel zo'n mailtje van: hee we hebben je gemist."</i>
		Werkvormen & formats	<i>"Ik vind dat wij als werkgroep, dus puur met die mensen met wie je overdag werkt, veel meer wat moeten doen. Ik vind die workshops met de hele school echt wel prima, maar ik vind dat wij als team gewoon veel meer met elkaar om de tafel moeten."</i>

Bijlage K
Analyse uitspraken van participanten

Begeleidings-activiteit	Uitspraak	Participanten
Startersbijeenkomsten	Alle docenten die mee hebben gedaan aan intervisie- of startersbijeenkomsten.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13
	De VMBO docenten die zich niet kunnen relateren met de 'startersproblemen' van hun mede startende docenten.	1, 12
	Keuzevrijheid binnen bijeenkomsten zou deze betekenisvoller maken.	1, 3, 5, 9, 10, 11, 12
	Inventariseren van betekenisvolle thema's bij starters.	2, 3, 5, 9, 11
	Organiseren van bijeenkomsten met specifieke thema's, waar docenten mogen kiezen welke zij bijwonen.	1, 10, 12
	Keuzevrijheid binnen werkvormen was zodanig aanwezig dat de beperkte keuzevrijheid binnen thema's het niet minder betekenisvol maakte.	1, 3, 13
	Docenten die de 'nieuw benoemde' bijeenkomsten twee jaar hebben moeten bijwonen en dit niet betekenisvol vonden.	9, 10
	Docenten die de startersbijeenkomsten in het 2 ^e en 3 ^e jaar liever anders zouden willen invullen.	9, 10
	Meer invloed hebben op planning van bijeenkomsten.	1, 2, 6, 7, 11, 13
	Invloed op tijdstip en dag van bijeenkomsten.	2, 6, 7, 10, 11
	Duur van de bijeenkomsten is te lang.	6, 12
	Timing van onderwerpen speelt belangrijke rol.	5, 12
	Aanwezigheid bij bijeenkomsten moet vrijblijvender worden ingericht.	3, 10, 11, 12
Aanwezigheid bij bijeenkomsten mag verplicht worden gesteld.	1, 4, 6, 11, 13	
Mentoraat	Docenten die een mentorcursus hebben gevolgd.	2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12
	Docenten die deze bijeenkomsten betekenisvol vinden.	4, 12
	Docenten die vinden dat de inhoud niet aansloot op hun huidige behoeften.	2, 5, 6, 7
	Meer behoefte aan keuzevrijheid binnen planning cursus.	4, 5, 6, 7, 9, 11
	Mentorcursus moet goed worden getimed.	4, 5, 7, 9
Timing van onderwerpen is belangrijk.	7,	

	Konden niet aanwezig zijn, omdat zij niet werkten op de dag dat de cursussen gegeven werden.	4, 9, 11
	Mentorcoach is betekenisvol.	1, 7, 9, 13
	Coach is waardevoller dan cursussen.	9, 11
	Behoeft aan een handboek.	4, 9, 12, 13
Coach	Coaching was betekenisvol, omdat ze zelf thema's konden inbrengen.	1, 3, 5, 7, 9, 10, 11
	Keuzevrijheid binnen thema's was beperkt tijdens coaching.	12
	Coaching is niet nodig als de dingen goed lopen.	1, 2, 10
	Afspreken met coach was te vrijblijvend, waardoor niet om hulp werd gevraagd.	5 (in 2 ^e en 3 ^e jaar), 9, 13
	Inloopspreekuur is betekenisvol geweest	4, 5
	Had graag inloopspreekuur met coach willen hebben	9, 11, 13
	Tevreden met de coach die was toegewezen.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13
Leerdoelen	Docenten die hun leerdoelen hebben uitgewisseld.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13
	Docenten die een beperkte keuzevrijheid ervaren binnen de vorm van uitwisseling van leerdoelen.	1, 4, 5, 7, 11, 12
	Docenten die het uitwisselen van leerdoelen waardevol vinden.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13
	Docenten die hun leerdoelen moesten beschrijven op een formulier.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 12
	Docenten die het beschrijven van leerdoelen op een formulier niet betekenisvol vinden.	1, 4, 5, 6
	Docenten die het zelf selecteren van leerdoelen betekenisvol vinden.	1, 2, 7, 10, 11, 13
Leerlingen-feedback	Docenten ervaren de feedback vanuit de enquête als betekenisvol, omdat een goed beeld geeft.	1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13
	Docenten vinden leerlingenfeedback geen passend instrument voor de beoordeling van een docent.	3, 5, 6, 10
	Docenten vinden het instrument niet betrouwbaar, om verschillende redenen.	4, 5, 6, 9
	Observaties met een format hebben betekenisvolle uitkomsten.	2, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13
	Beide vormen van observaties zijn even betekenisvol	2, 3, 7, 10
	Observaties zonder format kunnen teveel gericht zijn op de individuele stijl van lesgeven	5, 6

Cursussen	Docenten die deel hebben genomen aan cursussen.	1, 2, 4, 6, 7, 9, 11, 13	
	De cursussen zijn waardevol, omdat veel keuze tussen thema's bestond.	2, 3, 6, 9, 13	
	Er is teveel niveauverschil waardoor cursus niet aansluit op alle niveaus.	7, 13	
	Wanneer je deelneemt aan een cursus, mag je verwacht worden te komen.	2, 7, 11, 13	
	Deelname aan cursussen moet vrijblijvend zijn.	3, 6, 9	
	Thema's moeten zo goed aansluiten dat docenten aanwezig willen zijn.	7, 9, 11	
	Docenten die aangeven geen beschikbare ontwikkeluren te hebben.	1, 3, 7, 9, 10	
	Deelname aan cursussen moet actiever gestimuleerd worden.	4, 11, 12	
	Het externe en mogelijk interne cursusaanbod moet overzichtelijker en zichtbaarder zijn.	4, 5, 11, 12, 13	
	Ontwikkelen van lessen en toetsen	Begeleiding was passend en betekenisvol.	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13
		Begeleiding ervaren bij het ontwikkelen van lessen.	4, 13
Studiedagen	Voldoende keuzevrijheid binnen selectie van thema's	2, 3, 4, 5, 7, 13	
	Workshops moeten anders worden ingericht, groepen zijn te massaal en sluiten niet aan op verschillende niveaus.	5, 11, 12	
Steun vanuit sectie	De sectie heeft steun geboden.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13	
	Ervaren van coach binnen de vakgroep.	4, 5, 6, 9, 10, 13	
	Coach gefaciliteerd binnen vakgroep.	5, 6	
Invulling startersbegeleiding	Meer keuzevrijheid willen betreffende samenstelling van de startersbegeleiding.	3, 4, 6, 7, 9, 10, 11	
	Docenten verdienen passende begeleiding i.v.m. Passend Onderwijs.	1	
	Observaties zijn betekenisvoller dan startersbijeenkomsten.	3, 4, 10	
	Coaches zijn waardevoller dan startersbijeenkomsten.	7, 9, 11	
	Meer samenwerken tussen starters uit verschillende lesjaren.	5, 12	
	Meer leren over gedragsproblematiek.	1, 5, 12	

Docenten die geen/ aanzienlijk begeleiding meer vinden nodig te hebben in het derde lesjaar.	1, 10, 11, 12, 13
Docenten die in het derde lesjaar meer/andere moeilijkheden ervaren dan in afgelopen jaren.	4, 5, 9, 11
Docent die teveel taken op zich heeft genomen.	9
Docenten die in hun derde lesjaar een uitdagendere mentorklas hebben dan in hun eerdere jaren.	5, 11
