

**Zij-instromers in het voortgezet onderwijs**

De aansluiting van de lerarenopleiding en het inductieprogramma op de onderwijspraktijk

Iefje Elisabeth Zijlstra (5502853)

Universiteit Utrecht

Educational Sciences

Eerste assessor: Steven Raaijmakers

Tweede assessor: Casper Hulshof

10-06-2019

7959 woorden

### Samenvatting

Er bestaan grote zorgen over de beschikbaarheid en kwaliteit van docenten in het voortgezet onderwijs in Nederland. Maar liefst veertig tot vijftig procent van de startende docenten verlaat het onderwijs binnen vijf jaar, doordat zij problemen ervaren door ontbrekende kennis en vaardigheden: ze ervaren een *praktijkschok*. In reactie op het lerarentekort, stimuleert de Nederlandse Rijksoverheid de aanwas van zij-instromers en invoer van inductieprogramma's. In deze studie wordt onderzocht in hoeverre de opleiding van zij-instromers, bestaande uit lerarenopleiding en inductieprogramma, bijdraagt aan vermindering van de praktijkschok. Dit werd onderzocht middels interviews bij zij-instromers en schoolopleiders die verantwoordelijk zijn voor de inductieprogramma's. Op alle deelnemende scholen wordt aandacht besteed aan werkdruk, enculturatie, professionele ontwikkeling en observatie en coaching. De meeste participanten ervaren inductie als belangrijk of zelfs voorwaardelijk voor een soepele start in het onderwijs. Het voornaamste verschil tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma is volgens de participanten de focus op theorie (lerarenopleiding) en praktijk (inductieprogramma). Zij-instromers ervaren de meeste problemen op het gebied van orde, omgaan met zorgleerlingen, organisationele kenmerken, motiveren van leerlingen en werkdruk. Volgens de participanten kunnen deze problemen bovenal worden opgelost door gesprekken met de begeleidende coaches, waardoor een soepelere overgang van de opleiding naar de onderwijspraktijk wordt gerealiseerd.

*Sleutelwoorden:* zij-instromers, lerarentekort, voortgezet onderwijs, inductieprogramma's, lerarenopleiding, praktijkschok.

## Inleiding

Er bestaan grote zorgen over de beschikbaarheid en kwaliteit van docenten in het voortgezet onderwijs in Nederland. De Nederlandse Rijksoverheid en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) doen jaarlijks onderzoek naar eventuele lerarentekorten in de toekomst (Rijksoverheid, 2018a). Uit ramingen van de Rijksoverheid in 2017 bleek dat er op dit moment een tekort van 404 fte is: 404 volledige banen in het voortgezet onderwijs zijn onvoorzien. Wanneer er niets verandert, loopt dit tekort in 2020 op naar 610 fte en in 2027 naar 1203 fte (Rijksoverheid, 2018). Niet alleen op nationaal niveau is het lerarentekort een probleem. Ook op mondiaal niveau, wordt er gesproken over een lerarentekort (Ingersoll & Perda, 2009; Ingersoll & Smith, 2003).

### Redenen voor lerarentekort

Een groot deel van het lerarentekort ontstaat doordat docenten vroegtijdig het onderwijs verlaten (Algemene Onderwijsbond, 2014; Fantilli & McDougall, 2009; Ingersoll, 2004; Ingersoll & Smith, 2003; Johnson & Birkland, 2003; Riggs, 2013). Maar liefst veertig tot vijftig procent van de docenten verlaat het onderwijs binnen vijf jaar (Allen, 2005; Ingersoll, 2012; Ingersoll & Smith, 2004). Als voornaamste reden hiervoor dragen beginnende docenten aan dat zij problemen ervaren in het werk door het ontbreken van kennis en vaardigheden (Birkland & Feiman-Nemser, 2012; Ingersoll & Strong, 2011; Peacock, 2009). In de wetenschappelijke literatuur worden deze problemen aangeduid met de term *praktijkschok*: het ervaren van moeilijkheden en onzekerheden wanneer startende docenten het onderwijswerkveld binnentreden (Jokinen, Heikkinen, & Morberg, 2012; Kelchtermans & Ballet, 2001).

### Gevolgen van lerarentekort

Het gebrek aan docenten kan leiden tot verminderde kwaliteit van het onderwijs. Allereerst kan het lerarentekort leiden tot grotere klassen: er zijn immers minder docenten, maar evenveel leerlingen. Deze grotere klassen leiden tot minder individuele en actieve aandacht van

de docenten voor de leerlingen (Dillon, Kokkelenberg, & Christy, 2002), waardoor zij minder gemotiveerd raken om te leren (Bolander, 1973; Feldman, 1984; McConnell & Sosin, 1984; Spahn, 1999) en daardoor wellicht minder presteren (Blatchford, Bassett, & Brown, 2011). Motivatie is namelijk een belangrijke voorspellende factor van schoolprestaties (Ryan & Deci, 2000). Tot slot worden er lagere standaarden voor docenten gehanteerd en staan er vaker onbevoegde docenten voor de klas (National Commission on Teaching and America's Future, 1997; Van Daalen-Kapteijns, Vrieze, Karsten, & Van Kessel, 2008). Dit kan van negatieve invloed zijn, omdat vakinhoudelijke kennis, ervaring en expertise als voorwaarden voor kwalitatief goed onderwijs worden gezien (Korthagen, 2004).

Om deze negatieve gevolgen weg te nemen of te verkleinen, wordt de aanwas van zij-instromers in het onderwijs aangemoedigd (Rijksoverheid, 2018a). De afgelopen decennia is het steeds populairder geworden om als volwassene uit het bedrijfsleven de overstap te maken naar het onderwijswerkveld (Chambers, 2002). Mensen die deze overstap maken, worden zij-instromers genoemd (Rijksoverheid, 2018a). Ze maken deze keuze, omdat zij gemotiveerd zijn en een bijdrage willen leveren aan de samenleving (Berger & D'Ascoli, 2012; Haggard, Slostad, & Winterton, 2006; Salyer, 2003) door de in het bedrijfsleven opgedane kennis en vaardigheden over te brengen op leerlingen (Chambers, 2002). Zij-instromers combineren het werken in het onderwijs met een lerarenopleiding en zijn dus nog niet bevoegd. Waar reguliere starters, met een afgeronde lerarenopleiding, al tegen een praktijkschok aanlopen (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012; Ingersoll & Strong, 2011; Peacock, 2009), is het mogelijk dat zij-instromers deze praktijkschok nog sterker ervaren. Zij hebben immers nog niet alle kennis en vaardigheden verworven die binnen de lerarenopleiding aan bod komen. In deze studie zal daarom worden onderzocht hoe zij-instromers in het voorgezet onderwijs de aansluiting van de opleiding en de praktijk ervaren en tegen welke problemen zij daarbij aanlopen.

### **Inductieprogramma's**

Een mogelijke oplossing voor het verkleinen van de praktijkschok kan worden gevonden in het aanbieden van inductieprogramma's. Inductieprogramma's worden gedefinieerd als de overgangperiode van student tot professional, waarbij startende docenten kunnen rekenen op supervisie, begeleiding en ondersteuning, zodat zij zich kunnen aanpassen aan de nieuwe rol (Bickmore & Bickmore, 2010; Jokinen et al., 2012). Ze zijn een aanvulling op de lerarenopleiding en worden gevolgd tijdens het eerste jaar of de eerste jaren van de onderwijscarrière binnen de school waar docenten werkzaam zijn (Smith & Ingersoll, 2004).

Inductieprogramma's leveren positieve resultaten op (Helms-Lorenz, Slof, & Van de Grift, 2013; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Serpell, 2000; Wojnowski, Bellamny, & Cooke, 2000). Wanneer startende docenten goed begeleid worden bij de start, draagt dit bij aan een positieve houding ten aanzien van werkzaam zijn in het onderwijs (Devos & Tuytens, 2013). Verder werd gevonden dat inductieprogramma's de druk die startende docenten ervaren kunnen verminderen (Wojnowski et al., 2000). Daarnaast kunnen ze bijdragen aan een goede overgang van de lerarenopleiding naar de lesgeefpraktijk (Serpell, 2000). Ook werd gevonden dat ze kunnen leiden tot grotere doeltreffendheid bij starters (Fletcher, Strong, & Villar, 2005; Hobson et al., 2009) en betere leerlingresultaten (Helms-Lorenz et al., 2013).

Tijdens het inductieprogramma wordt aandacht besteed aan de ontwikkeling van docenten op het gebied van lesgeven. Lesgeven wordt namelijk gezien als een complexe vaardigheid, die vraagt om verweving van allerlei verschillende typen specifieke kennis (Mishra, Spiro, & Feltovich, 1996; Spiro & Jehng, 1990) en expertise in zowel de vakinhoud als het lesgeven zelf (Bransford, Brown, & Cockin, 1999). Op de lerarenopleiding worden deze kennis en expertise samengevat in drie bekwaamheden: vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch (Rijksoverheid, z.d.). Vakinhoudelijke bekwaamheid houdt in dat de leraar de vakinhoud van het onderwijs beheerst (Onderwijscoöperatie, 2014). Om kwalitatief goed

onderwijs te kunnen geven, moet de docent boven de leerstof staan en in staat zijn om de leerstof zo samen te stellen dat leerlingen deze leerstof kunnen leren (Spermon, Bleys, Fick, & Ten Cate, 2006). Wanneer een leraar vakdidactisch bekwaam is, houdt dit in dat de leraar de vakinhoud leerbaar maakt voor de leerling, in samenwerking met collega's en passend bij het beleid van de school (Onderwijscoöperatie, 2014). Pedagogische bekwaamheid houdt in dat docenten in staat zijn om een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat voor leerlingen te creëren (Onderwijscoöperatie, 2014). De drie soorten bekwaamheden worden geconcretiseerd aan de hand van het competentieprofiel docent voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Dit competentieprofiel is weergegeven in Bijlage 1.

Expertise en daarmee bekwaamheid, bestaat uit vakkennis en vakvaardigheid (Geerligts, 2010). Vakkennis gaat om het feitelijk weten hoe iets zit en kan worden verworven door instructie (Bailey, Hughes, & Moore, 2004). Vakvaardigheid geeft de mate van beheersing aan tijdens uitvoering van het werk. Dit wordt efficiënt geleerd door instructie én door te doen: het lesgeven in de praktijk (Geerligts, 2010; Howe, 2006) Vakkennis en vakvaardigheid, ofwel expertise, kunnen worden samengevat in de term *pedagogical content knowledge* (PCK): kennis die docenten inzetten bij het ondersteunen van het leren van bepaalde leerinhoud bij leerlingen, rekening houdend met specifieke leerling- en contextkenmerken (Depaepe, Vermeir, Deketelaere, Appeltans, Berry, & Kelchtermans, 2015; Shulman, 1986, 1987).

PCK ontwikkelt zich als docenten: kritisch reflecteren op de vakinhoud, meerdere manieren gebruiken om de informatie te presenteren en het lesmateriaal kunnen laten aansluiten bij het niveau en de behoeften van leerlingen (Shulman, 1986). Uit onderzoeken waarin werd gezocht naar ervaren problemen door startende docenten, kwam naar voren dat voornamelijk op de volgende gebieden problemen worden ervaren: klassenmanagement, motiveren van leerlingen, omgaan met verschillen tussen leerlingen, toetsen van leerlingresultaten, communicatie met ouders, organiseren van werk, werken met materialen en problemen met

leerlingen (Meister & Melnick, 2003; Veenman, 1984). Deze vaardigheden sluiten aan bij de vaardigheden die worden beschreven binnen het concept PCK. Startende docenten ervaren dus problemen doordat zij over onvoldoende PCK beschikken (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012; Carpenter, Fennema, Petersen, & Carey, 1988; Feiman-Nemser & Parker, 1990; Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Ingersoll & Strong, 2011; Peacock, 2009; Shulman, 1987).

Om in te spelen op de problemen die startende docenten ervaren, waaronder het gebrek aan PCK, worden in Nederland vier pijlers onderscheiden waar inductieprogramma's op gericht moeten zijn, namelijk: *werkdruk*, *enculturatie*, *professionele ontwikkeling* en *observatie en coaching* (BSL Utrecht, z.d.). De eerste pijler, werkdruk, gaat in op de stress die startende docenten vaak ervaren. De hoge werkdruk die ervaren wordt, heeft een negatieve invloed op het welbevinden van docenten (Helms-Lorenz & Maulana, 2016). Daarom is het van belang dat in de inductieprogramma's aandacht wordt besteed aan het verlagen van de werkdruk. Zo kan bijvoorbeeld worden vastgelegd dat startende docenten in het eerste jaar geen (eigen) mentorklas hebben, zodat de focus gelegd kan worden op het lesgeven.

De tweede pijler, enculturatie, gaat in op het proces waarin de startende leraar zich de cultuur van de school eigen maakt. (Aikenhead, 1996). Het leren kennen van de sociale en politieke cultuur van een school is een van de belangrijkste factoren om de eerste jaren van een loopbaan soepel te laten verlopen (Hebert & Worthy, 2001). Eerst moet de leraar de cultuur leren kennen en vervolgens kan de leraar door actieve deelname binnen de school onderdeel worden van de schoolgemeenschap (Kelchtermans & Ballet, 2001). Dit heeft te maken met het voelen van verbondenheid met de schoolgemeenschap en de andere teamleden, wat overeenkomt met de psychologische basisbehoefte relatie: een voorwaarde voor intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Om enculturatie te stimuleren, kan bijvoorbeeld een startersdag worden georganiseerd waar startende docenten kennis kunnen maken met collega's en de school voordat de eerste schoolweek begint.

De derde pijler, professionele ontwikkeling, hangt samen met één van de algemene doelen van inductieprogramma's, namelijk dat startende docenten zich professioneel kunnen ontwikkelen. De kennis en vaardigheden van een leerkracht, PCK, zijn in grote mate bepalend voor de effectiviteit van leerkrachten (Depaepe et al., 2015; Schulman, 1986; Schulman, 1987). Zo is een effectieve leerkracht onder andere in staat om de prestaties van leerlingen positief te beïnvloeden (Wong, 2004). Een deel van deze kennis en vaardigheden kan echter alleen in de praktijk geleerd worden (Howe, 2006). Daarom is de ondersteuning en ontwikkeling van een startende leerkracht tijdens het inductietraject cruciaal (Heilbronn, Jones, Bubb, & Totterdell, 2002). Zo kunnen bijvoorbeeld themabijeenkomsten en intervisiebijeenkomsten worden georganiseerd waar docenten kennis en vaardigheden op kunnen doen.

De vierde en laatste pijler, observatie en coaching, is van belang voor de professionalisering van de startende leraar (Hattie, 2009). Feedback aan docenten wordt namelijk gezien als cruciale factor voor leerresultaat van zowel docenten (Thurlings, Wassik, Bastiaens, Stijnen, & Vermeulen, 2011) als leerlingen (Taylor & Tyler, 2012). Daarnaast zijn ook zelfreflectie en coaching effectieve middelen voor docenten om zichzelf te ontwikkelen (Putman & Borko, 2000). Inzicht in eigen handelen is hierbij van belang. Dit inzicht kan worden verkregen door observaties met behulp van observatie-instrumenten, omdat hierbij feedback wordt gegeven op concrete punten. Zo kan tijdens het inductieprogramma een ervaren collega worden ingezet om een startende docent handvatten te geven voor het lesgeven.

### **Zij-instromers**

Ook zij-instromers volgen inductieprogramma's. Zij verschillen echter van reguliere studenten op de lerarenopleiding en reguliere startende docenten. Ze zijn ouder dan reguliere studenten aan de lerarenopleiding, omdat zij al een andere carrière achter de rug hebben (Adcock & Mahlios, 2005; Humphrey & Wechsler, 2007). Hierdoor beschikken zij over competenties die bruikbaar zijn voor het onderwijs, zoals communicatieve en interpersoonlijke competenties



(Chambers, 2002; Mayotte, 2007; Tigchelaar, Brouwer, & Vermunt, 2010) en opvoedcompetenties (Athony & Ord, 2008; Lee, 2011). Zo kunnen deze competenties bijdragen aan de pedagogische bekwaamheid van docenten: het creëren van een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat voor leerlingen (Onderwijscoöperatie, 2014).

Door bovenstaande kenmerken, verschillen zij-instromers van reguliere studenten aan de lerarenopleiding en hebben zij andere behoeften op het gebied van opleiding en begeleiding dan reguliere docenten (Chambers, 2002). In de literatuur worden een aantal leervoorkeuren onderscheiden. Allereerst prefereren volwassen studenten zelfgestuurd leren (Friend & Cook, 2000; Knowles, 1980; Lee, 2011; Ng & Thomas, 2007; Tigchelaar et al., 2010). Ten tweede gaat hun voorkeur uit naar onderwijs waarbij zij erkend worden in hun expertise (Friend & Cook, 2000). Ten derde hechten zij grote waarde aan praktijkgericht leren: het verwerven van kennis die nodig is om problemen in de praktijk op te lossen (Friend & Cook, 2000; Lee, 2011; Ng & Thomas, 2007; Tigchelaar et al., 2010). Tot slot zien zij samenwerking met peers als grote meerwaarde (Usimaki, 2011; Williams, 2010).

### **Huidige studie**

Aangezien zij-instromers andere kenmerken en leervoorkeuren hebben dan reguliere starters, wordt in deze studie onderzocht in hoeverre de opleiding voor startende zij-instromers in het voorgezet onderwijs aansluit bij de onderwijspraktijk en daarmee bijdraagt aan het verminderen van de praktijkschok. Hierbij geldt dat de opleiding bestaat uit zowel de lerarenopleiding als het inductieprogramma op de school waar de zij-instromer werkzaam is.

Om hier conclusies over te kunnen trekken, worden zowel zij-instromers als schoolopleiders geïnterviewd. Hiermee wordt getracht een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de inhoud van de inductieprogramma's, de knelpunten die zij-instromers ervaren bij de start, de aansluiting van de inductieprogramma's en de lerarenopleiding en mogelijke verbeterpunten van zowel de lerarenopleiding als het inductieprogramma.

Verwacht wordt dat de inductieprogramma's ingedeeld zijn aan de hand van de vier pijlers (BSL Utrecht, z.d.), omdat deze als richtlijn worden meegegeven aan scholen die een inductieprogramma ontwikkelen. Daarnaast kunnen er verwachtingen worden geschetst over de knelpunten waar zij-instromers tegenaanlopen. Zoals beschreven in de paragraaf *Redenen voor lerarentekort*, kwamen er uit onderzoek van Meister en Melnick (2003) en Veenman (1984) verschillende knelpunten naar voren waar startende docenten mee te maken krijgen. Zij-instromers beschikken echter over communicatieve, interpersoonlijke en opvoedcompetenties (Athony & Ord, 2008; Chambers, 2002; Mayotte, 2007; Lee, 2011; Tigchelaar et al., 2010), waardoor zij wellicht minder problemen ervaren in communicatie met ouders, omgaan met problemen met leerlingen en motiveren van leerlingen. De andere beschreven knelpunten zijn meer onderwijs specifiek. Daarom wordt verwacht dat deze ook gelden voor zij-instromers.

## **Methode**

### **Onderzoeksdesign**

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een *kwalitatieve case-study*. Dit houdt in dat een gelimiteerd aantal participanten deelneemt en dat er kwalitatieve data wordt verzameld, in dit geval door middel van interviews. De keuze voor een case study is gemaakt, omdat hierbij contextuele factoren meegenomen konden worden in het onderzoek (Peters, 1995): in dit geval de schoolcontext en de opleidingscontext. In dit onderzoek werden meerdere contexten onderzocht, omdat er op meerdere scholen zij-instromers en schoolopleiders werden bevroegd over de aansluiting van opleiding voor zij-instromers en de onderwijspraktijk. Dit maakte dat er een *collectieve case-study* werd uitgevoerd: er werden meerdere gevallen bestudeerd, die inzicht gaven in één onderwerp (Baxter & Jack, 2008; Stake, 1995). De focus lag op het verkrijgen van inzicht in het vraagstuk, wat het onderzoek exploratief maakte (Baarda, 2014).

## Participanten

Aan dit onderzoek namen vijftien participanten deel. Alle participanten waren afkomstig van een school waar ten minste sinds twee jaar met een inductieprogramma wordt gewerkt. Negen participanten zijn zij-instromers, zes participanten zijn schoolopleider en op hun school verantwoordelijk voor het inductieprogramma. Naast een spreiding in school van herkomst, is er een spreiding in het aantal jaren onderwijservaring ( $M= 7.1$ ,  $SD= 5.6$ ,  $IQR= 18.5$ ) en de leeftijd van de participanten ( $M= 38$ ,  $SD= 11.6$ ,  $IQR= 7$ ). Verder zijn zowel mannen als vrouwen bevroegd. Met deze steekproef is getracht de populatie van zij-instromers en schoolopleiders zo goed mogelijk te weerspiegelen. Om de privacy van de participanten van het onderzoek te kunnen waarborgen, werden de participanten en de scholen waar zij werken in het onderzoek willekeurig genummerd. In Tabel 1 is een overzicht weergegeven met daarin algemene informatie over de participanten.

Tabel 1

### *Participantenoverzicht*

<i>Nr.</i>	<i>School</i>	<i>Functie</i>	<i>Geslacht</i>	<i>Leeftijd in jaren</i>	<i>Ervaring in jaren</i>
1	1	Schoolopleider	Vrouw	59	15
2	1	Docent Transport & Logistiek	Man	38	1
3	2	Schoolopleider	Man	43	3
4	2	Docent Engels	Man	43	0,75
5	2	Docent Nederlands	Man	63	4
6	3	Schoolopleider	Man	41	7
7	3	Schoolopleider	Vrouw	58	10
8	3	Docent Aardrijkskunde	Man	26	2
9	3	Docent Economie	Man	45	1
		Docent M&O			
10	3	Docent Economie	Vrouw	36	7

		Docent M&EO			
11	3	Docent Biologie	Vrouw	45	6
12	4	Schoolopleider	Vrouw	40	9
13	4	Docent Wiskunde	Man	62	15
14	5	Schoolopleider	Vrouw	62	19
15	5	Docent Nederlands	Vrouw	59	7

---

### Dataverzamelmethode

Tijdens dit onderzoek werd gebruik gemaakt van *face-to-face interviews*. Er werd voor dit onderzoeksinstrument gekozen, omdat deze geschikt is voor het verwerven van diepgaande informatie over zowel de lerarenopleiding als de inductieprogramma's en de start in de onderwijspraktijk. Het is namelijk mogelijk om door te vragen wanneer zaken onduidelijk zijn (Neuman, 2014). De interviews werden afgenomen aan de hand van een semi-gestructureerd interviewschema, waarmee aan alle participanten in de basis dezelfde soort vragen werden gesteld wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid van het onderzoek (Boeije, 2014; Neuman, 2014). Dit maakte het mogelijk om de resultaten van de verschillende interviews met elkaar te vergelijken, maar bood wel ruimte voor individuele toespitsingen en doorvraagvragen. Bij de zij-instromers en de schoolopleiders werden dezelfde onderwerpen bevroegd. Bij de schoolopleiders werd één extra onderwerp toegevoegd, namelijk de bekendheid van de schoolopleiders met het programma van de lerarenopleiding zodat zij het inductieprogramma hierbij kunnen laten aansluiten.

De interviews werden ingedeeld aan de hand van drie hoofdonderwerpen: *Ondersteuning startende leraren*, *Aansluiting* en *Adviezen kwaliteitsverbetering*. Binnen onderwerp *Ondersteuning startende leraren* werd gevraagd of alle docenten werden ondersteund en naar het belang, de inhoud, de duur en de individuele afstemming van het inductieprogramma. Binnen onderwerp *Aansluiting* werd gevraagd naar de ervaren aansluiting van de lerarenopleiding en het inductieprogramma. Binnen onderwerp *Adviezen*

*kwaliteitsverbetering* werd gevraagd naar mogelijke verbeterpunten voor zowel de lerarenopleiding als het inductieprogramma die zouden kunnen leiden tot een betere aansluiting. Er werden twaalf interviewvragen voor de zij-instromers en dertien vragen voor de schoolopleiders opgesteld. Bij de schoolopleiders werd namelijk een extra vraag gesteld over hoe zij op de hoogte blijven van het programma van de lerarenopleiding.

### **Procedure**

Aan de hand van een *doelgerichte steekproef* zijn participanten voor het onderzoek geselecteerd: zij-instromers en docenten van inductieprogramma's. In eerste instantie werden alleen scholen in de regio Utrecht benaderd, maar toen dit onvoldoende respons opleverde, is ook een school in Zuid-Holland benaderd. Bij positieve respons werd een afspraak gemaakt met de participant voor de afname van het interview. Voorafgaand aan het interview kregen de participanten een *informed consent formulier* (Zie Bijlage 2) toegestuurd zodat zij deze konden inzien. Tijdens de afname van de interviews werd het doel van het interview ook mondeling toegelicht. Na ondertekening van de *informed consent* door zowel de participant als de onderzoeker, werden de interviews afgenomen aan de hand van de interviewschema's zoals weergegeven in Bijlage 3. Voorafgaand aan de afname van de definitieve interviews, werden drie proefinterviews afgenomen om de bruikbaarheid van het interviewschema te controleren. Hierdoor konden eventuele hiaten of overbodige vragen aangepast worden. Eén vraag is nadien verwijderd uit het interviewschema, omdat de informatie die hieruit voortkwam niet aansloot bij de onderzoeksvraag. Het verwijderen van niet relevante vragen droeg bij aan de validiteit van het interviewschema (Boeije, 2014; Verhoeven, 2014).

### **Analyse**

Voor de data-analyse werd gebruik gemaakt van een *template analysis*: een analysemethode die kan worden ingezet voor het systematisch ordenen van kwalitatieve data (Brooks & King, 2014; King, 2004). Allereerst werden de audio opnames van de interviews

getranscribeerd. Vervolgens werden de relevante delen in de interviewtranscripten geselecteerd. Hierna werd initieel gecodeerd: de relevante interviewdata werd ingedeeld in thema's. Met het initieel coderen werd een *coding template ontwikkeld*: een samenvatting van de gevonden thema's die relevant zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvraag (Brooks & King, 2014). In dit *coding template* werden allereerst codes top-down toegevoegd: de in het theoretisch kader geïntroduceerde concepten, omdat deze de basis vormden voor de interviewschema's. Daarnaast konden codes bottom-up worden toegevoegd aan de initiële codeboom (Zie Bijlage 4), maar konden ook niet bruikbare thema's worden verwijderd, als dit tijdens het coderen nodig bleek (Brooks & King, 2014). Hiermee werd een definitieve codeboom geformuleerd (Zie Bijlage 5). In de definitieve codeboom werden drie kerncodes onderscheiden. Deze komen overeen met de drie hoofdonderwerpen van de interviews: *Ondersteuning startende leraren*, *Aansluiting* en *Adviezen kwaliteitsverbetering*. Deze kerncodes werden opgesplitst in subcodes en sub-subcodes. In Tabel 2 is een voorbeeld weergegeven van hoe relevante interviewdata ingedeeld werd in de codeboom. In de definitieve codeboom (Zie Bijlage 5) zijn alle kerncodes, subcodes en sub-subcodes terug te vinden. Daarnaast werd per code de inhoud weergegeven met een interviewcitaat ter illustratie.

Tabel 2

Voorbeeld uitwerking kerncode, subcode en sub-subcode

---

<b>Kerncode – Ondersteuning startende leraren</b>		
<b>Subcode – Inhoud</b>		
<b>Sub-subcode – Informatie over activiteiten</b>		
68-	P1	En dat dat wordt besproken in het volgende gesprek zeg maar. Er is intervisie
71		voor uhm nieuwe collega's hier, dus dat is nieuwe collega's door de hele school heen. En dat uh dat is even kijken zowel voor starters als voor ervaren collega's, maar gewoon nieuw hier in het uh gebouw zeg maar.

---

Doordat aanvullende informatie werd gegeven door de participanten, zijn drie codes toegevoegd aan de initiële codeboom (Zie Bijlage 4): onder kerncode *Ondersteuning startende leraren* de sub-subcode *Informatie over activiteiten* en onder kerncode *Aansluiting* subcodes *Knelpunten bij start* en *Algemeen oordeel aansluiting*. Daarnaast werd de kerncode *Bekendheid met programma lerarenopleiding* veranderd naar subcode onder de kerncode *Aansluiting*, omdat bekendheid met het programma verband houdt met de aansluiting.

Om de betrouwbaarheid van deze codeboom in kaart te brengen, werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid gemeten. Tien procent van de data, wat overeenkwam met drie interviewtranscripten, werden door twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar gecodeerd aan de hand van de codeboom (Zie Bijlage 5). Alle gecodeerde delen werden op volgorde genummerd. Vervolgens werden alle codes in de codeboom genummerd en werd per gecodeerd deel gekeken welk nummer code van de codeboom hieraan werd gekoppeld door beide onderzoekers. Dit werd vergeleken middels de berekening van Cohen's Kappa, een maat voor beoordelaarsovereenstemming. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de gebruikte codeboom was *almost perfect* (McHugh, 2012) ( $\kappa = .944$ ,  $p < .001$ ). Daarmee kon de codeboom als betrouwbaar en daarmee bruikbaar worden beschouwd.

### **Resultaten**

De resultaten zijn ingedeeld aan de hand van de kerncodes *Ondersteuning startende leraren*, *Aansluiting* en *Adviezen kwaliteitsverbetering*. Om herhaling te voorkomen, worden niet alle sub en sub-subcodes apart beschreven. Onder de eerste kerncode worden de *Duur* en de *Inhoud* van het inductieprogramma beschreven. Onder de tweede kerncode: *Bekendheid met programma lerarenopleiding*, *Competentiegevoel en knelpunten bij start* en *Algemeen oordeel over aansluiting*. De derde kerncode wordt opgesplitst in adviezen voor de lerarenopleiding en voor het inductieprogramma. Bij meerdere codes zijn citaten van participanten toegevoegd ter

verduidelijking. Hierbij wordt het participantnummer en de achtergrond van de participant weergegeven. Bij de schoolopleiders staat een *s* achter het nummer.

### Ondersteuning startende leraren

Alle participanten geven aan dat op de school waar zij werkzaam zijn, in principe alle startende docenten ondersteund worden. Hierbij worden enkele kanttekeningen geschetst. Zo legt P12s uit: *“We zien alleen dat tussendoor mensen wel eens komen vervangen, voor een zwangerschap of iemand die is uitgevallen, en die glippen er wel eens tussendoor.”* Daarnaast geven zes zij-instromers informatie over of zij het inductieprogramma als belangrijk ervaren. Vijf van deze zes zij-instromers geven aan dat zij een inductieprogramma en de begeleiding die daarmee gepaard gaat van groot belang vinden voor een soepele start in de onderwijspraktijk. P4: *“Nou ik denk wel dat het echt belangrijk is, en nog veel wezenlijker is uiteraard de begeleiding die je vanuit de stagebegeleider krijgt. Als die heel goed is en je hebt een slecht inductieprogramma, fair enough hè dan kan dat. Maar als je en een slechte begeleider hebt en geen inductieprogramma. Ja dan wordt het wel echt heel lastig.”*

**Duur inductieprogramma.** De duur van het inductieprogramma verschilt per school. In Tabel 3 is weergegeven hoe lang het inductieprogramma per school duurt. Het kwam meermaals voor dat door participanten van dezelfde school andere informatie werd gegeven over de duur van het inductieprogramma. P2, P4 en P8, zij-instromers van School 1, 2 en 3, geven aan niet precies te weten hoe lang het inductieprogramma duurt.

Tabel 3

#### *Duur inductieprogramma's volgens participanten*

<i>Duur</i>	<i>Scholen</i>	<i>Bevestigd door</i>
1 jaar	3 en 4	P6s, P7s, P9, P10, P11, P12s, P13
2 jaar	1	P1s
3 jaar	2 en 5	P3s, P5, P15



**Inhoud inductieprogramma.** Aan de participanten is gevraagd hoe volgens hen binnen de inductieprogramma's aandacht wordt besteed aan de vier pijlers van inductieprogramma's (BSL Utrecht, z.d.). Ten eerste is gevraagd welke faciliteiten worden verleend om de *werkdruk* voor starters te verlagen. Alle participanten, behalve P2, leggen uit dat zij in het eerste jaar twintig procent en in het tweede jaar tien procent lestaakreductie hebben ontvangen. Daarnaast worden op School 1, 2, 3 en 5 eerstejaars starters en ook zij-instromers in principe geen mentor. Vier participanten schetsen hierbij de kanttekening dat dit nog wel eens misloopt, wanneer er sprake is van een tekort aan mentoren. Verder wordt door drie participanten opgemerkt dat werkdruk vaak onderwerp van gesprek was met de persoonlijk begeleiders.

Ten tweede noemen de participanten verschillende activiteiten die bijdragen aan *enculturatie*. Zo wordt/worden op alle scholen een dag of meerdere dagen georganiseerd waarin starters kennis maken met elkaar en de school. Daarnaast geven vier participanten aan dat er voor de starters op de school een handboek beschikbaar is met daarin de belangrijkste praktische informatie, de denkwijzen, regels en normen en waarden. Verder worden door veertien van de vijftien de themabijeenkomsten en intervisie met andere starters aangedragen als effectieve activiteiten voor enculturatie.

Ten derde, wordt door acht van de vijftien participanten aangegeven dat *professionele ontwikkeling* voor hen vooral vorm kreeg tijdens de themabijeenkomsten. Ook geven acht participanten aan dat de gesprekken met de begeleider vanuit het inductieprogramma volgens hen bijdraagt aan de professionele ontwikkeling.

Op alle scholen worden volgens de zes schoolopleiders startende docenten én zij-instromers gekoppeld aan een coach binnen het inductieprogramma. Deze coach is beschikbaar voor vragen van de docenten en observeert regelmatig lessen, waaruit feedback voor de docenten volgt. Acht van de negen zij-instromers bevestigen dat dit bij hen is gebeurd. Naast coaching door de begeleider van de docenten, komt op School 2, 3 en 4 ook in het eerste jaar

de teamleider/directie op lesbezoek. Dit is niet direct gekoppeld aan beoordeling, maar meer aan de beeldvorming van de leidinggevende over het functioneren van de docent.

Aan de participanten is gevraagd in hoeverre de inhoud van het inductieprogramma afgestemd werd op voorkennis en ervaring van de zij-instromers. Alle participanten geven aan dat er sprake is van maatwerk wanneer het gaat om de begeleiding door de coaches. Hierbij kunnen de zij-instromers zelf vragen inbrengen en punten kiezen waarop de begeleider focust tijdens observaties. Daarnaast is er tijdens de intervisiemomenten met andere starters ruimte voor persoonlijke casussen naast de vaste onderwerpen die worden aangedragen door de school tijdens de themabijeenkomsten. Wat betreft de themabijeenkomsten is er geen afstemming op basis van ervaring of kennis. Op geen van de scholen volgen de zij-instromers een ander inductieprogramma dan de reguliere startende docenten.

### **Aansluiting**

**Bekendheid met programma lerarenopleiding.** Aan de schoolopleiders is gevraagd in hoeverre zij op de hoogte zijn van het programma op de lerarenopleiding, zodat zij het inductieprogramma hierop kunnen afstemmen. Twee van de zes schoolopleiders geven aan goed op de hoogte te zijn van het programma, mede doordat er collega's zijn die een studie volgen en doordat er stagiairs rondlopen waar bijeenkomsten voor worden georganiseerd. De andere schoolopleiders geven aan enigszins op de hoogte te zijn van het programma. Dit komt volgens hen voornamelijk door de verscheidenheid aan lerarenopleidingen en de snelle ontwikkelingen die de opleidingen door maken waardoor het lastig is om dit bij te houden.

**Competentiegevoel en knelpunten bij start.** De schoolopleiders geven aan dat het per zij-instromers verschilt in hoeverre hij of zij een soepele start maakt in het onderwijs. Ook onder de negen zij-instromers bestaan verschillen in gevoel van competentie bij de start. Vier participanten gaven aan zich niet competent te voelen. Vier andere participanten geven aan dat zij zich niet per se competent voelden, maar wel konden terugvallen op hun inhoudelijke kennis

en dus baat hadden bij hun voormalige werkervaring. De andere participant geeft aan dat hij had verwacht dat hij klaar was om te starten, maar dat dit in de praktijk tegenviel.

Naar aanleiding van het competentiegevoel bij de start, is aan alle vijftien participanten gevraagd tegen welke knelpunten zij-instromers aanlopen wanneer zij startten in het onderwijs. Door veertien participanten werd aangegeven dat zij-instromers bij de start moeite hebben met orde houden, wat volgens dertien participanten samenhangt met een gebrek aan gevoel van pedagogische competentie. Daarnaast geven twaalf participanten aan dat het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of “zorgleerlingen”, het orde houden nog ingewikkelder gemaakt. Vooral omdat de participanten van mening zijn dat de zij-instromers onvoldoende zijn opgeleid in hoe om te gaan met zorgleerlingen. P5 zegt hierover: *“Uhm, en als je geen, zelf geen ervaring hebt met mensen met een beperking, ah fijn. Dan kan ik me voorstellen dat dat heel ingewikkeld is. Mensen doen daar drie vier jaar MBO/HBO-opleidingen voor om te leren om te gaan met mensen met een stoornis. En wij krijgen dat in twee hoorcolleges opgedeeld.”* Naast een gebrek aan pedagogische competentie, wordt als ander knelpunt door vijf participanten aangegeven dat zij-instromers bij de start in het onderwijs zich nog onvoldoende vakdidactisch onderlegd voelen.

Buiten het gevoel van competentie, worden door de participanten nog drie andere onderwerpen van knelpunten aangedragen. Allereerst geven vijf participanten aan dat zij moeite hadden met organisationele kenmerken, zoals het gebruik van onderwijs specifieke afkortingen (twee participanten) en onduidelijkheid van zowel informele als formele regels (vijf participanten). P11: *“Dat wist ik echt pas na het tweede en misschien wel pas na drie jaar of zo. Dat ik bijvoorbeeld iets naar de conciërge kon mailen, dat hij dat voor mij ging uitprinten. Nou ja, en dat zijn, dat vond ik echt wel een heel essentieel iets wat mij heel veel tijd scheelt als ik dingen ja, toetsen bijvoorbeeld.”* Dit citaat sluit aan bij het tweede knelpunt: werkdruk. Zes participanten geven aan dat werkdruk kan zorgen voor problemen bij de start. Twee

schoolopleiders benadrukken hierbij dat zij-instromers bij de start vaak een combinatie van werk en studie hebben, die de werkdruk kan verhogen. P5 zegt hierover: *“Maar het is me op een bepaalde manier, en dat bedoel ik helemaal niet negatief, maar het is me wel tegengevallen. Uh hoe hard werken het is. Dat is de ene kant, dat je gewoon fysiek hard moet werken. En het werk daarnaast is heel veel. Ik maak veel meer dan veertig uur in de week.”* Deze ervaring van P5 sluit aan bij het laatste knelpunt: verwachtingen. Door tien van de vijftien participanten wordt opgemerkt dat de daadwerkelijke praktijk vaak anders is dan het beeld dat de zij-instromer vooraf had. Zo geven vier participanten aan dat zij vanuit hun vorige carrière gewend waren om workshops of trainingen te geven aan een gemotiveerd en geïnteresseerd publiek en dit ook verwacht hadden van de leerlingen in hun klassen, maar dat dit vaak niet het geval bleek te zijn. Zij vonden het lastig om hiermee om te gaan. Deze bevindingen worden herkend door vier van de zes schoolopleiders.

**Algemeen oordeel over aansluiting.** Aan de participanten is gevraagd in hoeverre de lerarenopleiding en het inductieprogramma op elkaar aansluiten. Tien participanten zien overlap tussen beide onderdelen op het gebied van inhoud. Zo wordt meermaals genoemd dat er zowel op de opleiding als op de lerarenopleiding een *ordeladder* (hulpmiddel waarmee docenten voor zichzelf duidelijk kunnen maken welke maatregelen genomen worden bij welk ongewenst gedrag) wordt ingevuld. Daarnaast wordt door vier participanten aangegeven dat beiden zich focussen op de zeven competenties waaraan een docent moet voldoen. Verder geven vijf participanten aan dat er zowel op de lerarenopleiding als binnen het inductieprogramma aandacht wordt besteed aan intervisie.

Naast overlap en overeenkomsten, worden door veertien participanten verschillen tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma opgemerkt. Elf participanten noemen als belangrijkste verschil de theoretische en praktische focus. Op de opleiding is er volgens hen een theoretische focus en wordt vooral gewerkt aan het verwerven van kennis. In het

inductieprogramma wordt er volgens hen vanuit de praktijk gekeken welke kennis en vaardigheden de docenten nodig hebben en wordt een sterke link gelegd tussen de praktijk en de aangeboden kennis en vaardigheden. P3s: *“Het grootste verschil? Ik denk dat wij dichterbij de praktijk staan. Dus bij ons gaat het vooral om praktijksituaties en, dus ik denk het startpunt is bijna de praktijk die je ervaart en ik denk dat de lerarenopleiding daar wat een gemengdere vorm in heeft. Dus bij ons komt wat theorie naar voren, gebruiken we wat theorie en geven we de docenten nog wat dingetjes mee. En ik denk bij de lerarenopleiding is de theoretisch competent groter.”* Hierbij aansluitend geven vier participanten aan dat er bij inductieprogramma meer ingespeeld wordt op de daadwerkelijke problemen die docenten ervaren en de urgentie om deze problemen op te lossen. Volgens hen wordt er op de opleiding meer geredeneerd vanuit andermans casussen, waardoor die urgentie minder gevoeld wordt door de docenten. Negen van twaalf participanten geven dan ook aan dat zij het inductieprogramma zien als praktische verdieping van de lerarenopleiding. Zeven participanten zien de verdieping juist binnen de lerarenopleiding en dan op theoretisch gebied.

Op basis van bovenstaande aspecten, wordt door vijf participanten geconcludeerd dat de lerarenopleiding en het inductieprogramma niet helemaal aansluiten, maar dat dit volgens hen opgelost kan worden door de begeleiding van de coach. P10: *“Die praktijkschok die wordt ondervangen door de begeleiding die je op je school krijgt waar je, waar je werkzaam bent. En die wordt minder, echt vele malen minder opgevangen door de lerarenopleiding.”*

### **Adviezen kwaliteitsverbetering**

Aan de participanten is gevraagd wat er binnen de lerarenopleiding en het inductieprogramma verbeterd kan worden om de aansluiting met de onderwijspraktijk te verbeteren. Allereerst wordt door zeven participanten ervaren dat er op de lerarenopleiding te weinig aandacht is voor kennis over zorgleerlingen en leerlingen met problematisch gedrag. Ten tweede geven zeven participanten aan dat zij vinden dat er op de lerarenopleiding te weinig

gefocusd wordt op (het aanleren) van praktische vaardigheden. P11: *“De praktijk van daarvandaan was echt heel slecht. Want ik heb echt nooit geleerd hoe je nou, ja. We hebben bijvoorbeeld wel geleerd presenteren. Dus dan had je een soort lesje, voor je eigen groep. Ja, en dan is natuurlijk niet te vergelijken met een groep van twaalf jaar die je voor neus hebt van dertig man.”* Ten derde zijn er acht participanten die pleiten voor meer maatwerk op de lerarenopleiding. Vijf participanten zouden graag zien dat er meer kennis en ruimte om te leren wordt geboden over specifieke onderwijssoorten zoals vmbo-scholen en vernieuwingscholen, om zo docenten specifiek te scholen. P13: *“Zeker basis en kader. Ja, dat is een andere tak van sport. Dus er zijn mensen die daar echt op afhaken.”* Drie participanten zien dit maatwerk meer in de vorm van de roostering van vakken, zodat de vakinhoud aansluit bij wat zij-instromers op dat moment nodig hebben. Dit kan volgens hen namelijk verschillen van de behoeften van reguliere startende docenten, die niet direct beginnen met werken maar eerst stage lopen. P2: *“Het zou misschien wel goed zijn als je het eerste jaar een kort programmatje inbouwt wat even heel breed de belangrijkste dingen benadert die je als docent moet kunnen ofzo.”* Tot slot wordt door vijf participanten aangekaart dat zij van mening zijn dat docenten onvoldoende op de scholen en in de lessen van studenten komen kijken.

Ook voor het inductieprogramma worden door de participanten verbeteringen aangedragen. Vier participanten, waarvan één schoolopleider, zijn van mening dat zij-instromers baat zouden hebben bij een stageperiode of meelooperperiode voor of net na de zomervakantie, zodat zij niet vanaf het begin de volledige verantwoordelijkheid dragen voor groepen. Ook zijn er twee participanten die de begeleiding van de coach na één jaar graag door zouden willen laten open. Drie participanten schetsen hierbij een situatie van collegiale consultatie, waarbij docenten bij elkaar op lesbezoek gaan zodat zij van elkaar kunnen leren. Zij zouden graag zien dat dit gefaciliteerd en verplicht wordt. Verder geven vier participanten aan dat bijeenkomsten regelmatig geannuleerd worden en dat zij graag zouden zien dat deze

meer consequent doorgang zouden vinden. Ook worden er verbeteringen door specifiek de zes schoolopleiders aangedragen. Twee van hen zouden graag zijn dat het beleid beter op papier komt en er invulling wordt gegeven aan een tweede en derde jaar van het inductieprogramma. Twee anderen zouden graag meer tijd en aandacht besteden aan de scholing van de coaches van het inductieprogramma.

### **Discussie**

In deze studie werd onderzocht in hoeverre de opleiding voor startende zij-instromers in het voorgezet onderwijs aansluit bij de onderwijspraktijk en daarmee bijdraagt aan het verminderen van de praktijkschok. Met behulp van interviews met schoolopleiders en zij-instromers werd data verzameld over de inhoud van de inductieprogramma's, de knelpunten die zij-instromers ervaren bij de start, de aansluiting van de inductieprogramma's en de lerarenopleiding en mogelijke verbeterpunten van zowel de lerarenopleiding als het inductieprogramma.

Allereerst werd gevonden dat op alle deelnemende scholen in principe alle zij-instromers worden ondersteund wanneer zij starten op de school. De duur van deze ondersteuning verschilt per school. Op alle scholen volgen de zij-instromers hetzelfde inductieprogramma en daarbinnen dezelfde themabijeenkomsten als de reguliere startend docenten. Dit is opvallend, aangezien in de literatuur wordt beschreven zij-instromers andere behoeften hebben op het gebied van opleiding en begeleiding dan reguliere starters, omdat zij een andere achtergrond hebben (Chambers, 2002). Het maatwerk werd vooral gerealiseerd in de begeleiding door de coaches en de intervisiemomenten waar de zij-instromers zelf cases konden inbrengen. Deze intervisiemomenten sluiten aan bij eerdergenoemde leervoorkeuren van zij-instromers: zelfgestuurd leren (Friend & Cook, 2000; Knowles, 1980; Lee, 2011; Ng & Thomas, 2007; Tigchelaar et al., 2010), praktijkgericht leren (Friend & Cook, 2000; Lee, 2011; Ng & Thomas, 2007; Tigchelaar et al., 2010) en leren door samen te werken met peers (Usimaki, 2011; Williams, 2010). In eventueel vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen

worden of de effectiviteit van de inductieprogramma's voor zij-instromers vergroot wordt wanneer de inhoud van deze opleiding en de begeleiding aangepast wordt aan hun specifieke achtergrond, aansluitend bij de bevindingen van Chambers (2002).

De inductieprogramma's van alle vijf de scholen voldoen aan de vier pijlers zoals geschetst in de literatuur (BSL Utrecht, z.d.). Aan *werkdruk* wordt op drie manieren aandacht besteed: het hanteren van lestijdreductie, in principe vrijstelling van mentoraat tijdens het eerste jaar en de mogelijkheid om werkdruk te bespreken in begeleidingsgesprekken. Aan *enculturatie* wordt aandacht besteed tijdens de startdag of startweek, in het handboek met schoolregels/schoolcultuur en tijdens de themabijeenkomsten en intervisiemomenten met andere starters op de school. *Professionele ontwikkeling* kreeg volgens de participanten vooral vorm tijdens de themabijeenkomsten en de gesprekken met de persoonlijke begeleiders van de zij-instromers. Ook *observatie en coaching* vond plaats in het contact met de persoonlijke begeleiders. Daarnaast kwam op drie scholen in het eerste jaar de teamleider/directie op lesbezoek, waaruit ook feedback naar voren kwam. Aangezien alle inductieprogramma's aandacht besteden aan de vier pijlers, kan worden geconcludeerd dat de inhoud van deze verschillende programma's vergelijkbaar met elkaar is. Hiermee wordt de validiteit van dit onderzoek vergroot.

Er zijn verschillende thema's gevonden wat betreft de knelpunten die zij-instromers ervaren wanneer zij starten in het onderwijs. Namelijk: orde houden, omgaan met zorgleerlingen, het eigen maken van organisationele kenmerken en regels, verwachtingen aangaande het onderwijs en werkdruk. Deze thema's vallen voornamelijk onder de pedagogische bekwaamheid van docenten (Onderwijscoöperatie, 2014). Daarnaast zijn deze thema's te koppelen aan de probleemgebieden voor startende docenten zoals beschreven door Meister en Melnick (2003) en Veenman (1984). Orde houden sluit aan bij *klassenmanagement*, omgaan met zorgleerlingen bij *omgaan met verschillen tussen leerlingen*, eigen maken van



organisationele kenmerken en regels en werkdruk bij *organiseren van werk* en leerling- en leerkrachtbeelden bij *motiveren van leerlingen*. Deze bevindingen sluiten niet aan bij de geschetste verwachting. Er werd verwacht dat zij-instromers door hun communicatieve, interpersoonlijke en opvoedcompetenties (Athony & Ord, 2008; Chambers, 2002; Mayotte, 2007; Lee, 2011; Tigchelaar et al., 2010), minder problemen zouden ervaren in het omgaan met problemen met leerlingen en motiveren van leerlingen. Dit werd echter niet teruggezien in de interviews met de participanten. Het lijkt er dan ook op dat de competenties die zij-instromers volgens de literatuur al bezitten (Athony & Ord, 2008; Chambers, 2002; Mayotte, 2007; Lee, 2011; Tigchelaar et al., 2010), onvoldoende ingezet kunnen worden in de onderwijspraktijk. Dit sluit aan bij de bevindingen van Geerligts (2010), Howe (2006), Mishra et al (1996), Spiro en Jengh (1990). Zij beschrijven namelijk dat lesgeven een complexe vaardigheid is, die bestaat uit zowel vakkennis als vakvaardigheid. Vakkennis kunnen zij-instromers al verworven hebben tijdens hun voormalige carrière. Vakvaardigheid, de mate van beheersing van het lesgeven, wordt echter efficiënt geleerd door instructie én door te doen (Geerligts, 2010; Howe, 2006). Dit hebben de zij-instromers nog niet eerder gedaan. Kortom, niet alleen bij reguliere startende docenten (Depaepe, Vermeir, Deketelaere, Appeltans, Berry, & Kelchtermans, 2015; Shulman, 1986; Shulman, 1987), maar ook bij zij-instromers is er volgens de participanten in dit onderzoek een gebrek aan *pedagogical content knowledge* terug te zien. Zij lopen dan ook tegen dezelfde problemen aan als reguliere starters (Meister & Melnick, 2003; Veenman, 1984). In eventueel vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden hoe de communicatieve, interpersoonlijke en opvoedcompetenties die zij-instromers volgens eerder onderzoek al bezitten (Athony & Ord, 2008; Chambers, 2002; Mayotte, 2007; Lee, 2011; Tigchelaar et al., 2010), beter ingezet kunnen worden in het onderwijs. Aan de hand van die bevindingen zou namelijk aangesloten kunnen worden bij de leervoorkeur van zij-instromers zoals geschetst door Friend en Cook (2000): leren vanuit bestaande expertise.

Verder werd de aansluiting van de inductieprogramma's en de lerarenopleiding bevraagd. Hieruit kwam naar voren dat participanten verdeeld waren in hun mening als het ging om waarneembare overlap, overeenkomsten en verdieping. Een deel van de participanten ervaarde wel overlap: op beide onderdelen werd gefocust op de zeven competenties zoals beschreven in het competentieprofiel voortgezet onderwijs (Inspectie van Onderwijs, 2011) en er was soms inhoudelijke overlap, zoals het invullen van een ordeladder. Als overeenkomst werd door een deel van de participanten aangedragen dat bij zowel het inductieprogramma als de lerarenopleiding intervisie wordt ingezet, er lessen worden opgenomen en er lesbezoeken plaatsvinden. Over het belangrijkste verschil tussen de twee onderdelen, waren de meeste participanten het eens: het verschil tussen de theoretische focus en verdieping op de opleiding en de praktische focus en verdieping bij het inductieprogramma. Daarnaast werd door een deel van de participanten aangemerkt dat er in het inductieprogramma meer ingespeeld wordt op de urgentie van problemen die zij-instromers inbrengen, omdat zij op dat moment de eigen verantwoordelijkheid voor een klas dragen. De zij-instromers in dit onderzoek ervaarden deze benadering als prettig. Dit sluit aan bij onderzoek van Friend en Cook (200), Lee (2011), Ng en Thomas (2007) en Tigchelaar et al. (2010), waarin naar voren komt dat zij-instromers waarde hechten aan praktijkgericht leren waarbij de kennis wordt verworven die nodig is om problemen in de praktijk op te lossen. In eventueel vervolgonderzoek zou verder ingezoomd kunnen worden op het verschil tussen de praktische focus in het inductieprogramma en de theoretische focus op de lerarenopleidingen. Er zou onderzocht kunnen worden of deze theoretische focus specifiek is voor de verkorte opleiding die veel zij-instromers volgen of dat deze ook ervaren wordt door docenten die de reguliere lerarenopleiding hebben gevolgd.

De participanten zagen mogelijkheden om de aansluiting tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma op de praktijk te verbeteren. Volgens hen wordt er op de lerarenopleiding onvoldoende aandacht besteed aan: kennis over zorgleerlingen en leerlingen

met problematisch gedrag, praktische oefening van het docentschap, kennis over vmbo-scholen en vernieuwingscholen en observaties door docenten van de lerarenopleiding op de scholen. Daarnaast werd door een deel van de participanten aangegeven dat zij graag meer maatwerk zouden zien voor zij-instromers, waarbij aangesloten wordt op hun voorkennis en behoeften. Dit sluit aan bij de in de literatuur geschetste leervoorkeuren: zij-instromers leren het best wanneer zij erkend worden in hun expertise en wanneer het leren zelfgestuurd is (Friend & Cook, 2000). Ook voor de inductieprogramma's droegen de participanten verbeteringen aan. Deze waren echter minder eenduidig dan de verbeteringen voor de lerarenopleiding. Een deel van de participanten zouden graag zien dat er een meelooperperiode of stageperiode wordt georganiseerd, waardoor zij-instromers enigszins voorbereid kunnen starten als zij tegelijkertijd nog met de lerarenopleiding moeten starten. Een ander deel van de participanten, waaronder één schoolopleider, geven als minpunt aan dat geregeld bijeenkomsten worden geannuleerd en niet meer worden ingehaald met mogelijk verbeterpunt dat hier consequenter mee om kan worden gegaan. Verder zouden schoolopleiders van twee scholen het beleid omtrent het inductieprogramma graag beter op papier willen zetten en zouden twee andere schoolopleiders meer tijd en aandacht willen besteden aan de scholing van de coaches van het inductieprogramma.

Op basis van bovenstaande bevindingen, kan een conclusie worden getrokken over in hoeverre de opleiding voor startende zij-instromers in het voortgezet onderwijs aansluit bij de onderwijspraktijk en daarmee bijdraagt aan het verminderen van de praktijkschok. De participanten geven aan diverse knelpunten te ervaren bij de start, zoals overeenkomt met de bevindingen in eerdergenoemd onderzoek (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012; Carpenter, Fennema, Petersen, & Carey, 1988; Feiman-Nemser & Parker, 1990; Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Ingersoll & Strong, 2011; Meister & Melnick, 2003; Peacock, 2009; Shulman, 1987; Veenman, 1984). Deze problemen kunnen ook in dit onderzoek worden samengevat met

de term *praktijkschok*: het ervaren van moeilijkheden en onzekerheden wanneer startende docenten het onderwijswerkveld binnentreden (Jokinen et al., 2012; Kelchtermans & Ballet, 2001) en lijken toegeschreven te kunnen worden aan een gebrek aan *pedagogical content knowledge* (Depaepe, Vermeir, Deketelaere, Appeltans, Berry, & Kelchtermans, 2015; Shulman, 1986; Shulman, 1987). Het merendeel van de participanten beschrijft dat de lerarenopleiding en de inhoud van het inductieprogramma op het gebied van de themabijeenkomsten en intervisiemomenten niet volledig bij elkaar aansluiten, maar dat dit opgelost kan worden door de begeleiding van de coach. Bickmore en Bickmore (2010), Jokinen et al. (2012) en Smith en Ingersoll (2004) beschrijven in hun onderzoeken dat inductieprogramma's de overgangperiode vormen, waarbij startende docenten kunnen rekenen op supervisie, begeleiding en ondersteuning, zodat zij zich kunnen aanpassen aan de nieuwe rol. Zo worden de inductieprogramma's ook ervaren door de participanten. De positieve resultaten van inductieprogramma's zoals geschetst in de literatuur (Helms-Lorenz et al., 2013; Hobson et al., 2009; Serpell, 2000; Wojnowski et al., 2000), zoals het bijdragen aan een goede overgang van de lerarenopleiding naar de lesgeefpraktijk (Serpell, 2000), een grotere doeltreffendheid van de starters (Fletcher et al., 2005) en het wegnemen van de druk bij startende leraren, worden ook ervaren door het grootste deel van de participanten. Hiermee dienen de inductieprogramma's dus wel het beoogde doel, namelijk het verkleinen van de praktijkschok. Kortom, volgens de participanten van dit onderzoek kan niet gesproken worden over volledige aansluiting van de lerarenopleiding en de inductieprogramma's op de praktijk. De geïnterviewde zij-instromers lopen tegen problemen aan die opgelost moeten worden. Door de beschikbare begeleiding tijdens themabijeenkomsten en intervisiemomenten, maar bovenal tijdens de gesprekken met de persoonlijke begeleiders van de zij-instromers, kunnen deze problemen worden opgelost en werd er voor deze participanten een soepelere overgang van de opleiding naar de onderwijspraktijk gerealiseerd.

### **Beperkingen en implicaties**

In dit onderzoek werd een diverse groep aan zij-instromers geïnterviewd. De achtergrond en het opleidingspad van zij-instromers kan namelijk heel divers zijn. Er zijn zij-instromers die een opleiding volgen en daarnaast stage lopen, zij-instromers die eerst een voltijd-opleiding afronden en daarna aan het werk gaan en zij-instromers die een deeltijd-opleiding volgen en direct starten met werken. Daarnaast verschillen zij-instromers in hun voormalige carrière. Er zouden bepaalde beroepen kunnen zijn waarbij de zij-instromers competenties opdoen die relevant zijn voor werken in het onderwijs, zoals bijvoorbeeld werken als trainer of coach. Hierdoor zouden de resultaten van dit onderzoek beïnvloed kunnen zijn. In eventueel vervolgonderzoek zou het daarom interessant kunnen zijn om de groep zij-instromers verder uit te splitsen, om in kaart te brengen of hier verschillen tussen bestaan.

De participanten van dit onderzoek waren afkomstig van vijf verschillende scholen. Vier van deze scholen volgden een begeleidingstraject van Rijksoverheid (*Begeleiding Startende Leraren*), waarbij zij werden ondersteund in het ontwikkelen van inductieprogramma's. Eén school nam geen deel aan dit programma en ontwikkelde het programma zelfstandig. Dit zou invloed kunnen hebben op de resultaten van dit onderzoek, doordat dit de inhoudelijke diversiteit van de programma's vergroot kan hebben. In eventueel vervolgonderzoek zou gefocust kunnen worden op verschillen tussen de inductieprogramma's op verschillende scholen, zodat kan worden onderzocht of dit invloed heeft op de effectiviteit van de inductieprogramma's.

De doelgroep zij-instromers stond nog niet eerder centraal in onderzoek naar de aansluiting van lerarenopleiding en inductieprogramma en de effectiviteit hiervan. Daarnaast kunnen de bevindingen aangaande de ervaren knelpunten bij de start en genoemde verbeterpunten voor lerarenopleiding en inductieprogramma meegenomen worden wanneer verder onderzoek wordt gedaan naar dit onderwerp.

### Referenties

- Adcock, P. K., & Mahlios, M. (2005). Nontraditional alternative teacher certification programs: Their purpose, design and participants. *Essays in Education*, 15, 60-70.
- Aikenhead, G. S. (1996). *Science Education: Border crossing into the subculture of science*. *Studies in Science Education*, 27, 1-52.
- Algemene Onderwijs Bond. (2014). *Starters-enquête*. Gedownload van <https://bslutrecht.nl/wp-content/uploads/sites/62/2015/11/Aob-Startersenquete-2014.pdf>
- Allen, M. B., (2005). *Eight questions on teacher recruitment and retention: What does the research say?* Denver, CO: Education Commission of the States.
- Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359–376. doi:10.1080/13598660802395865
- Berger, J., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341. doi:10.1080/1359866X.2012.700046
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bailey, T. R., Hughes, K. L., & Moore, D. T. (2004). *Working Knowledge: Workbased learning and educational reform*. New York: Routledge Falmer.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Berger, J. L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a Vet teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior

- occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341.  
doi:10.1080/1359866X.2012.700046
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. doi:10.1016/j.tate.2009.10.043
- Birkeland, S., & Feiman-Nemser, S. (2012). Helping school leaders help new teachers: A tool for transforming school-based induction. *The New Educator*, 8(2), 109-138. doi:10.1080/1547688X.2012.670567
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(5), 715-730. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.04.001
- Boeije, H. R. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Bolander, S. F. (1973). Class size and levels of student motivation. *The Journal of Experimental Education*, 42(2), 12-17.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brooks, J., & King, N. (2014). Doing Template Analysis: Evaluating an End of Life Care Service. *SAGE research methods cases*, 1-20. doi: 10.4135/978144627305013512755
- BSL Utrecht. (z.d.). *Begeleidingsactiviteiten*. Geraadpleegd op 20 januari, van <https://bsl-utrecht.nl>
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Petersen, P., & Carey, D. (1988). Teachers' pedagogical content knowledge of students' problem solving in elementary arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 385-401.

- Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second career teachers. *The Clearing House*, 75(4), 212–217. doi:10.1080/00098650209604953
- Devos, G., & Tuytens, M. (2013). De loopbaan van leraren en het belang van professionele leergemeenschappen. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert en M. Valcke (Reds.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 57-67). Gent: Academia Press.
- Depaepe, F., Vermeir, K., Deketelaere, A., Appeltans, A., Berry, A., & Kelchtermans, G. (2015). Pedagogical content knowledge van leerkrachten wiskunde en gedragswetenschappen: een verkenning van overeenkomsten en verschillen. *Pedagogische Studiën*, 92(2), 114-130.
- Dillon, M., Kokkelenberg, E., & Christy, S. (2002). *The effects of class size on student achievement in higher education: Applying an earnings function*. New York: Cornell University.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825. doi:10.1016/j.tate.2009.02.021
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1990). Making subject matter part of the conversation in learning to teach. *Journal of teacher Education*, 41(3), 32-43. doi:10.1177/002248719004100305
- Feldman, K. A. (1984). Class size and college students' evaluations of teachers and courses: A closer look. *Research in Higher Education*, 21(1), 45-116.
- Fletcher, S., Strong, M., & Villar, A. (2005). *An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California*. Santa Cruz, CA: New Teacher Center.



- Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interaction: Collaborative skills for school professionals*. New York: Longman.
- Geerligs, J. (2010). Expertise en praktijk-repertoire binnen competentiegericht onderwijs. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 34(1), 17-21. doi:10.1007/s12477-010-0008-1
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70. doi:10.1080/0031383870310201
- Haggard, C., Slostad, F., & Winterton, S. (2006). Transition to school as workplace: Challenges to second career teachers. *Teaching Education*, 17(4), 317–327. doi:10.1080/10476210601017410
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen: Routledge.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the First Year of Teaching Have to Be a Bad One? A Case Study of Success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897–911. doi:10.1016/S0742-051X(01)00039-7
- Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S., & Totterdell, M. (2002). School-based induction tutors: A challenging role. *School Leadership & Management*, 22(4), 371-387. doi:10.1080/1363243022000053402
- 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., & Maulana, R. (2016). Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational psychology*, 36(3), 569-594. doi:10.1080/01443410.2015.1008403

- Humphrey, D. C., & Wechsler, M. E. (2007). Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. *Teachers College Record, 109*(3), 483-530.
- Ingersoll, R.M. (2004). *Why do high-poverty schools have difficulty staffing their classrooms with qualified teachers?* Washington, DC: Center for American Progress.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan, 93*(8), 47- 51. doi:10.1177/003172171209300811
- Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2009). *The Mathematics and Science Teacher Shortage: Fact and Myth. CPRE Research Reports.* Retrieved from [http://repository.upenn.edu/cpre\\_researchreports/51](http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/51)
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60*(8), 30-33.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP bulletin, 88*(638), 28-40. doi:10.1177/019263650408863803
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233. doi:10.3102/0034654311403323
- Inspectie van het Onderwijs. (2011). *De begeleiding van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs.* Geraadpleegd op 20 januari 2019, via <http://bsl-utrecht.nl/wp-content/uploads/sites/62/2015/11/Inspectie-OW-2011-De-begeleiding-van-beginnende-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal, 40*(3), 581-617. doi:10.3102/00028312040003581
- Jokinen, H., Heikkinen H.L.T., & Morberg, A. (2012). Chapter 11. The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. In P. Tynjälä, M.J. Stenström, M.

- Saarnivaara (Ed.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (pp. 169-185). doi:10.1007/978-94-007-2312-2\_11
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2001). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. doi:10.1016/S0742-051x(01)00053-1
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of texts. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 256–270). London: Sage Publications.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education*. New York: Teachers College Press.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002
- Lee, D. (2011). Changing course: Reflections of second-career teachers. *Current Issues in Education*, 14(2), 1-19.
- Mayotte, G. (2003). Stepping stones to success: previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 681–695. doi:10.1016/j.tate.2003.03.002
- McConnell, C. R., & Sosin, K. (1984). Some determinants of student attitudes toward large classes. *The Journal of Economic Education*, 15(3), 181-190. doi:10.1080/00220485.1984.10845070
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica: Biochemia medica*, 22(3), 267-282. doi:10.11613/bm.2012.031

- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National New Teacher Study: Beginning Teachers' Concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94. doi:10.1080/01626620.2003.10463283
- Mishra, P., Spiro, R. J., & Feltovich, P. J. (1996). Technology, representation, and cognition: The prefiguring of knowledge in cognitive flexibility hypertexts. *Advances in discourse processes*, 58, 287-305.
- National Commission of Teaching and America's Future. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: Author.
- Neuman, W. L. (2013). *Understanding research*. New York: Pearson Education.
- Ng, J., & Thomas, K. (2007). Cultivating the cream of the crop: A case study of urban teachers from an alternative teacher education program. *Action in Teacher Education*, 29(1), 3-19. doi:10.1080/01626620.2007.10463435
- Onderwijscoöperatie. (2014). *Herijking bekwaamheidseisen. Verantwoording*. Geraadpleegd op 20 januari 2019, van <https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/sites/2/2016/03/Verantwoording-Herijking-Bekwaamheidseisen.pdf>
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign language teacher education programmes. *Language Teaching Research*, 13, 259-278. doi:10.1177/1362168809104698
- Peters, V. (1995). De case-study. In: Hüttner, H., Renckstorf, K., Wester, F. (Reds.), *Onderzoekstypen in de communicatiewetenschap* (pp. 586-607). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum,
- Putman, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say. *Qualitative Health Research*, 9(1), 112-121. doi:10.2307/1176586
- Riggs, L. (2013). Why do teachers quit. *The Atlantic*, 10, 3-5.
- Rijksoverheid. (2018, 2 december). *Lerarentekort voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 20

- december 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/aanpak-tekort-aan-leraren/lerarentekort-voortgezet-onderwijs>
- Rijksoverheid. (2018, 2 december). *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Geraadpleegd op 20 januari 2019, van <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Bekwaamheid van leraren*. Geraadpleegd op 20 januari 2019, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/bekwaamheidseisen-leraren>
- 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), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Salyer, B. (2003). Alternatively and traditionally certified teachers. The same but different. *NASSP Bulletin*, 87(636), 18-27. doi:10.1177/019263650308763603
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: A review of the literature*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14. doi:10.2102/0013189x015002004
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. doi:10.3102/00028312041003681
- Spahn, K. (1999). Class size and faculty effectiveness and quality. In *39th Annual Institutional Research Forum in Seattle, WA*.

- Spermon, J., Bleys, R. L. A. W., Fick, T. E., & Ten Cate, J. (2006). Een onderwijskwalificatie voor studenten. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 25(5), 202. doi:10.1007/bf03056743
- Spiro, R., & Jehng, J. (1990). Cognitive Flexibility, random access instruction and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multi-dimensional traversal of complex subject matter. *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*, 163-205.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *The American Economic Review*, 102(7), 3628-3651. doi:10.1257/aer.102.7.3628
- Thurlings, M., Wassink, H., Bastiaens, T., Stijnen, S., & Vermeulen, M. (2011). Feedback als cruciale factor voor leerresultaat. In: I. Diepstraten, H. Wassink, S. Stijnen, R. Martens, & J. Claessen (Reds.), *Professionalisering van leraren op de werkplek* (pp. 91-100). Heerlen, Nederland: Open Universiteit Ruud de Moor Centrum.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5, 164-183. doi:10.1016/j.edurev.2009.11.002
- Uusimaki, L. (2011). In favour of mature-aged graduates (MAGs) – tapping the potential for real educational change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 327-338. doi: 10.1080/1359866X.2011.614687
- Van Daalen-Kapteijns, M. M., Vrieze, G., Karsten, S., Van Kessel, N. (2008). *Onbevoegd lesgeven: een noodoplossing: ervaringen van docenten en schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178. doi:10.2307/117

- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek. Praktijkboek voor methoden en technieken*. Amsterdam: Boom uitgevers Amsterdam.
- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 639–647. doi:10.1016/j.tate.2009.09.016
- Wojnowski, B. S., Bellamy, M. L., & Cooke, S. (2003). A review of literature on the mentoring and induction of beginning teachers with an emphasis on the retention and renewal of science teachers. In J. Rhoton & P. Bowers (Eds.), *Science teacher retention: Mentoring and renewal* (pp. 23–33). Arlington, VA: NSTA Press.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP bulletin*, 88(638), 41-58. doi:10.1177/019263650408863804

## Bijlagen

### Bijlage 1

#### Tabel 1

Competentieprofiel docent voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2011)

<i>Dimensie</i>	<i>Competentie</i>	<i>Inhoud</i>
Interpersoonlijk	Interpersoonlijk competent	Leidinggeven en zorgen voor een goede sfeer van omgaan met en samenwerking tussen leerlingen.
Pedagogisch	Pedagogisch competent	Zorgen voor een veilige leeromgeving en bevorderen van persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling of: bevorderen van de ontwikkeling tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.
Vakinhoudelijk- didactisch	Vakinhoudelijk en didactisch competent	Zorgen voor een krachtige leeromgeving en het bevorderen van leren.
Organisatorisch	Organisatorisch competent	Zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer en structuur in de leeromgeving.
Combinatie	Competent in het samenwerken met collega's	Zorgen dat het werk afgestemd is op dat van collega's: bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.
Combinatie	Competent in samenwerking met de omgeving	In het belang van de leerlingen een relatie onderhouden met ouders, buurt, bedrijven en instellingen.
Combinatie	Competent in reflectie en ontwikkeling	Zorgen voor de eigen professionele ontwikkeling en de professionele kwaliteit van de beroepsuitoefening.



**Bijlage 2**

*Toestemmingsverklaringsformulier (active informed consent)*

**Titel onderzoek:** Zij-instromers in het Voortgezet Onderwijs.

**Verantwoordelijke onderzoeker:** Sietske Zijlstra

**In te vullen door de deelnemer**

Ik verklaar op een voor mij duidelijke wijze te zijn ingelicht over de aard, methode, doel en belasting van het onderzoek. Ik weet dat de gegevens en resultaten van het onderzoek alleen anoniem en vertrouwelijk aan derden bekend gemaakt zullen worden. Mijn vragen zijn naar tevredenheid beantwoord.

Ik begrijp dat opnamemateriaal of bewerking daarvan uitsluitend voor analyse en/of wetenschappelijke presentaties zal worden gebruikt.

Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek. Ik behoud me daarbij het recht voor om op elk moment zonder opgaaf van redenen mijn deelname aan dit onderzoek te beëindigen.

Naam deelnemer: .....

Datum: .....

Handtekening deelnemer: .....

**In te vullen door de uitvoerende onderzoeker**

Ik heb een mondelinge en schriftelijke toelichting gegeven op het onderzoek. Ik zal resterende vragen over het onderzoek naar vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan dit onderzoek geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam onderzoeker: .....

Datum: .....

Handtekening onderzoeker: .....

### **Bijlage 3**

#### *Interviewschema's*

#### **Algemene informatie schoolopleider**

1. Geslacht:
2. Leeftijd:
3. Vak:
4. Aantal jaren ervaring als schoolopleider:

#### **Introductie**

- 1) Mijn naam is Sietske Zijlstra. Ik volg de master Educational Sciences aan de Universiteit Utrecht. Voor mijn masterthesis doe ik onderzoek naar het verband tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma voor docenten in het voortgezet onderwijs. Aangezien de laatste jaren veel aandacht is voor het stimuleren van aanwas van zij-instromers, heb ik ervoor gekozen om zij-instromers als doelgroep te kiezen. Daarnaast wilde ik graag kijken of de verwachtingen en behoeften van de zij-instromers aansluiten bij de verwachtingen en de behoeften van degenen die de inductieprogramma's verzorgen: de schoolopleiders. Daarom zal ik zowel zij-instromers als schoolopleiders meenemen in mijn onderzoek.
- 2) Dit interview zal gaan over hoe u de lerarenopleiding, het inductieprogramma en de start in de onderwijspraktijk van zij-instromers en hoe u dit ervaart als schoolopleider.
- 3) Dit interview zal, na toestemming, worden opgenomen. Het geluidsfragment wordt enkel door mij beluisterd. Ik maak hier een transcript van, zodat ik de verzamelde data kan gebruiken om resultaten en conclusies te beschrijven. Dit transcript zal ik u, wanneer gewenst, toesturen en zal in een beveiligde databank worden opgeslagen. In het onderzoek worden uw gegevens geanonimiseerd.
- 4) Het interview zal ongeveer 30 minuten duren.

- 5) Ik ben vooral benieuwd naar uw ervaring en uw visie. Het gaat hierbij om uw eigen perceptie; er is dus geen antwoord goed of fout; het gaat om uw eerlijke mening.
- 6) U kunt altijd vragen stellen als er iets onduidelijk is of als u nog iets wil weten. Dit kan tussendoor, na het interview, en later kunt u mij ook altijd nog mailen met vragen.

*Interviewvragen en mogelijke doorvraagvragen*

- 1 Worden alle startende leraren bij jullie op school ondersteund?
- 2 Hoe ziet deze ondersteuning eruit?
  - a Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler werkdruk?
  - b Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler enculturatie?
  - c Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler professionele ontwikkeling?
  - d Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler observatie en coaching?
- 3 In hoeverre houdt het inductieprogramma rekening met eerdere werkervaring van deelnemers?
- 4 Hoe lang duurt het inductieprogramma in totaal?
  - a Langer dan één jaar? Aan welke onderdelen wordt in jaar 2/ jaar 3 aandacht besteed?
- 5 Bent u bekend met het programma van de lerarenopleiding?
  - a Hoe blijft u hiervan op de hoogte?
- 6 In hoeverre sluiten de lerarenopleiding en het inductieprogramma aan?
  - a Hebben de zij-instromers over het algemeen voldoende kennis en vaardigheden opgedaan binnen de lerarenopleiding om met een competent gevoel aan de slag te gaan in de praktijk?
    - i. Interpersoonlijk competent
    - ii. Pedagogisch competent
    - iii. Vakdidactisch competent

- iv. Organisatorisch competent
  - v. Competent in het samenwerken met collega's
  - vi. Competent in samenwerking met de omgeving
  - vii. Competent in reflectie en ontwikkeling
- 7 Welke overlap tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?
  - 8 Welke overeenkomsten tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?
  - 9 Welke verschillen tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?
  - 10 Ervaart u het inductieprogramma als verdieping van de lerarenopleiding?
  - 11 Wat zou u de lerarenopleiding adviseren als het gaat om kwaliteitsverbetering?
  - 12 Wat zou de kwaliteit van het inductieprogramma kunnen verbeteren?
  - 13 Heeft u nog eventuele aanvullingen op de zaken die we nu hebben besproken?

**Algemene informatie zij-instromer**

1. Geslacht:
2. Leeftijd:
3. Vak:
4. Aantal jaren onderrwijservaring:
5. Hoe zag uw traject als zij-instromer eruit?
  - Welke opleiding heeft u gevolgd?
  - Waar heeft u deze opleiding gevolgd?

**Introductie**

- 1) Mijn naam is Sietske Zijlstra. Ik volg de master Educational Sciences aan de Universiteit Utrecht. Voor mijn masterthesis doe ik onderzoek naar het verband tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma voor docenten in het voortgezet onderwijs. Aangezien de laatste jaren veel aandacht is voor het stimuleren van aanwas van zij-instromers, heb ik ervoor gekozen om zij-instromers als doelgroep te kiezen. Daarnaast wilde ik graag kijken of de verwachtingen en behoeften van de zij-instromers aansluiten bij de verwachtingen en de behoeften van degenen die de inductieprogramma's verzorgen: de schoolopleiders. Daarom zal ik zowel zij-instromers als schoolopleiders meenemen in mijn onderzoek.
- 2) Dit interview zal gaan over hoe u de lerarenopleiding, het inductieprogramma en de start in de onderwijspraktijk heeft ervaren.
- 3) Dit interview zal, na toestemming, worden opgenomen. Het geluidsfragment wordt enkel door mij beluisterd. Ik maak hier een transcript van, zodat ik de verzamelde data kan gebruiken om resultaten en conclusies te beschrijven. Dit transcript zal ik u, wanneer gewenst, toesturen en zal in een beveiligde databank worden opgeslagen. In het onderzoek worden uw gegevens geanonimiseerd.

- 4) Het interview zal ongeveer 30 minuten duren.
- 5) Ik ben vooral benieuwd naar uw ervaring en uw visie. Het gaat hierbij om uw eigen perceptie; er is dus geen antwoord goed of fout; het gaat om uw eerlijke mening.
- 6) U kunt altijd vragen stellen als er iets onduidelijk is of als u nog iets wil weten. Dit kan tussendoor, na het interview, en later kunt u mij ook altijd nog mailen met vragen.

*Interviewvragen en mogelijke doorvraagvragen zij-instromer*

- 1 Werd u als startende leraar ondersteund door de school?
- 2 Zo ja, hoe zag deze ondersteuning eruit?
  - a Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler werkdruk?
  - b Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler enculturatie?
  - c Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler professionele ontwikkeling?
  - d Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler observatie en coaching?
- 3 In hoeverre hield het inductieprogramma rekening met uw eerdere werkervaring?
- 4 Hoe lang duurt het inductieprogramma in totaal?
  - a Langer dan één jaar? Aan welke onderdelen wordt in jaar 2/jaar 3 aandacht besteed?
- 5 In hoeverre sloten de lerarenopleiding en het inductieprogramma aan?
  - a Had u voldoende kennis en vaardigheden opgedaan binnen de lerarenopleiding om met een competent gevoel aan de slag te gaan in de praktijk?
    - i. Interpersoonlijk competent
    - ii. Pedagogisch competent
    - iii. Vakdidactisch competent
    - iv. Organisatorisch competent
    - v. Competent in het samenwerken met collega's
    - vi. Competent in samenwerking met de omgeving
    - vii. Competent in reflectie en ontwikkeling

- 6 Welke overlap tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?
- 7 Welke overeenkomsten tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?
- 8 Welke verschillen tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?
- 9 Ervaart u het inductieprogramma als verdieping van de lerarenopleiding?
- 10 Wat zou u de lerarenopleiding adviseren als het gaat om kwaliteitsverbetering?
- 11 Wat zou de kwaliteit van het inductieprogramma kunnen verbeteren?
- 12 Heeft u nog eventuele aanvullingen op de zaken die we nu hebben besproken?

**Bijlage 4**

Tabel 4

*Initiële codeboom*

<i>Kerncode</i>	<i>Subcode</i>	<i>Sub-subcode</i>	<i>Uitleg</i>	<i>Voorbeeld</i>
Ondersteuning startende leraren	Dekking		Worden alle startende leraren ondersteund?	<i>Maar in principe is er voor iedereen een uh, een een een traject.</i>
	Inhoud	Pijler werkdruk	Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler werkdruk?	<i>Nou sowieso alle startende collega's hebben twintig procent lestaakreductie.</i>
		Pijler enculturatie	Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler enculturatie?	<i>Eén is, we hebben een startbijeenkomst voor dat het schooljaar begint.</i>
		Pijler professionele ontwikkeling	Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler professionele ontwikkeling?	<i>Verder hebben we dus de die zeven, nou die acht a negen begeleidingsbijeenkomsten. Waarin we dus verschillende thema's aanstippen.</i>



	Pijler observatie en coaching	Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler observatie en coaching?	<i>En per 1 januari start dan het coachtraject en dat duurt dan de rest van het jaar.</i>
	Individuele afstemming	In hoeverre houdt het inductieprogramma rekening met eerder werkervaring van deelnemers?	<i>Het is wel maatwerk, daar zitten wel grote verschillen in. He, want ze komen, ze komen echt heel erg verschillend binnen, zeg maar.</i>
	Duur	Hoe lang duurt het inductieprogramma in totaal?	<i>Ja, eigenlijk het hele jaar door.</i>
	Bekendheid met programma lerarenopleiding	In hoeverre zijn schoolopleiders bekend met het programma van de lerarenopleiding?	<i>Uh, daar zijn we enigszins mee bekend. Enigszins, enigszins.</i>
Aansluiting	Competentie- gevoel bij start	Hebben de zij-instromers over het algemeen voldoende kennis en vaardigheden opgedaan binnen de lerarenopleiding om met een competent gevoel aan de slag te gaan in de praktijk? / Had u voldoende kennis en vaardigheden opgedaan binnen de	<i>Uhm, niet met een competent gevoel. Nee.</i>

		lerarenopleiding om met een competent gevoel aan de slag te gaan?	
Overlap		Welke overlap tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?	<i>Ja. In ons begeleidingsprogramma voor de eerstejaars docenten, gaan we bijvoorbeeld, werken we bijvoorbeeld ook met een ordeladder.</i>
Overeenkomsten		Welke overeenkomsten tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?	<i>Nou ja, veel uh, een intervisie is een intervisie.</i>
Verschillen		Welke verschillen tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?	<i>Het grootste verschil? Ik denk dat wij dichterbij de praktijk staan.</i>
Verdieping		Ervaart u het inductieprogramma als verdieping van de lerarenopleiding?	<i>Ja, ik denk dat de lerarenopleiding de, uhm, vakinhoudelijk verdiept.</i>
Advies	Lerarenopleiding	Wat zou u de lerarenopleiding adviseren als het gaat om kwaliteitsverbetering?	<i>En wat de lerarenopleiding betreft, vind ik het heel belangrijk dat ze in een langdurige stage eens twee keer hun gezicht laten zien.</i>

---

Inductieprogramma	Wat zou de kwaliteit van het inductieprogramma kunnen verbeteren?	<i>Nou, het moet verder op papier. Het uh, voor het tweede en derde jaar moet het, moeten we goed naar kijken.</i>
Extra aanvullingen	Heeft u nog eventuele aanvullingen op de zaken die we nu hebben besproken?	<i>Uhm, nee niet echt denk ik.</i>

---

**Bijlage 5**

Tabel 5

*Definitieve codeboom*

<i>Kerncode</i>	<i>Subcode</i>	<i>Sub-subcode</i>	<i>Uitleg</i>	<i>Voorbeeld</i>
Ondersteuning startende leraren	Dekking		Worden alle startende leraren ondersteund?	<i>Maar in principe is er voor iedereen een uh, een een een traject.</i>
	Inhoud	Informatie over activiteiten		<i>Er is intervisie voor uhm nieuwe collega's hier, dus dat is nieuwe collega's door de hele school heen. En dat uh dat is even kijken zowel voor starters als voor ervaren collega's, maar gewoon nieuw hier in het uh gebouw zeg maar.</i>
	Pijler werkdruk	Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler werkdruk?		<i>Nou sowieso alle startende collega's hebben twintig procent lestaakreductie.</i>
	Pijler enculturatie	Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler enculturatie?		<i>Eén is, we hebben een startbijeenkomst voor dat het schooljaar begint.</i>

	Pijler professionele ontwikkeling	Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler professionele ontwikkeling?	<i>Verder hebben we dus de die zeven, nou die acht a negen begeleidingsbijeenkomsten. Waarin we dus verschillende thema's aanstippen.</i>
	Pijler observatie en coaching	Hoe wordt aandacht besteed aan de pijler observatie en coaching?	<i>En per 1 januari start dan het coachtraject en dat duurt dan de rest van het jaar.</i>
Individuele afstemming		In hoeverre houdt het inductieprogramma rekening met eerder werkervaring van deelnemers?	<i>Het is wel maatwerk, daar zitten wel grote verschillen in. He, want ze komen, ze komen echt heel erg verschillend binnen, zeg maar.</i>
Duur		Hoe lang duurt het inductieprogramma in totaal?	<i>Ja, eigenlijk het hele jaar door.</i>
Belang		Ervaart u het inductieprogramma als belangrijk en waardevol?	<i>Nou ik denk wel dat het echt belangrijk is, en nog veel wezenlijker is uiteraard de begeleiding die je vanuit de stagebegeleider krijgt.</i>
Aansluiting	Bekendheid met programma lerarenopleiding	In hoeverre zijn schoolopleiders bekend met het programma van de lerarenopleiding?	<i>Uh, daar zijn we enigszins mee bekend. Enigszins, enigszins.</i>

---

Competentie- gevoel bij start	<p>Hebben de zij-instromers over het algemeen voldoende kennis en vaardigheden opgedaan binnen de lerarenopleiding om met een competent gevoel aan de slag te gaan in de praktijk? / Had u voldoende kennis en vaardigheden opgedaan binnen de lerarenopleiding om met een competent gevoel aan de slag te gaan?</p>	<i>Uhm, niet met een competent gevoel. Nee.</i>
Knelpunten bij start	<p>Waar lopen de zij-instromers tegenaan wanneer zij starten in het onderwijs?</p>	<i>Ik denk, ik denk, dat de meeste problemen zich voor doen op pedagogisch competent vlak, als ik even voor mijzelf mag spreken.</i>
Overlap	<p>Welke overlap tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?</p>	<i>Ja. In ons begeleidingsprogramma voor de eerstejaars docenten, gaan we bijvoorbeeld, werken we bijvoorbeeld ook met een ordeladder.</i>
Overeenkomsten	<p>Welke overeenkomsten tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?</p>	<i>Nou ja, veel uh, een intervisie is een intervisie.</i>

---

	Verschillen	Welke verschillen tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma ervaart u?	<i>Het grootste verschil? Ik denk dat wij dichterbij de praktijk staan.</i>
	Verdieping	Ervaart u het inductieprogramma als verdieping van de lerarenopleiding?	<i>Ja, ik denk dat de lerarenopleiding de, uhm, vakinhoudelijk verdiept.</i>
	Algemeen oordeel aansluiting	Hoe ervaart u de aansluiting tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma?	<i>Nou, ik vind het niet per se een vloeiende lijn.</i>
Advies kwaliteitsverbetering	Lerarenopleiding	Wat zou u de lerarenopleiding adviseren als het gaat om kwaliteitsverbetering?	<i>En wat de lerarenopleiding betreft, vind ik het heel belangrijk dat ze in een langdurige stage eens twee keer hun gezicht laten zien.</i>
	Inductieprogramma	Wat zou de kwaliteit van het inductieprogramma kunnen verbeteren?	<i>Nou, het moet verder op papier. Het uh, voor het tweede en derde jaar moet het, moeten we goed naar kijken.</i>
Extra aanvullingen		Heeft u nog eventuele aanvullingen op de zaken die we nu hebben besproken?	<i>Uhm, nee niet echt denk ik.</i>

## **Bijlage 6**

*FETC form*

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

#### **A. GENERAL INFORMATION/PERSONAL DETAILS**

##### **1. a. Name(s), position(s) and department(s) of the responsible researcher(s):**

Dr. Steven Raaijmakers, Social Sciences.

##### **b. Name(s), position(s) and department(s) of the executive researcher(s):**

BSc Sietske Zijlstra, 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?**

*Dutch title:* Zij-instromers in het Voorgezet Onderwijs. De aansluiting van de lerarenopleiding en het inductieprogramma op de onderwijspraktijk

*English title:* Second career teachers in high schools. How induction and teacher training programs fit with teaching practice.

It is a single study for the final master's thesis for the Master Educational Sciences.

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

Qualitative case-study. The data will be collected by interviews. Fifteen participants were involved in the study (limited amount).

##### **4. Grant provider:**

Does not apply.

##### **5. Intended start and end date for the study:**



February 2019 – June 2019

**6. Research area/discipline:**

Educational 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?<sup>1</sup>:**

No, it has not.

**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?**

No, the study does not concern a multi-centre project. The study will be conducted in collaboration with Project Begeleiding Startende leraren, participant recruitment.

**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.

**B. SUMMARY OF THE BACKGROUND AND METHODS**

***Background***

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

*Social relevance:* Teacher shortage is a problem at national and mondial level.

---

*Theoretical relevance:* The connection between induction programs and the former teacher education is never investigated from the perspective of second career teachers. That's why this is the main goal of my thesis.

*Practical relevance:* Second career teachers may have other needs to experience a smooth transition from the educational system to the employment system.

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

To what extent do induction programs for novice second career teacher in secondary education connect to the former teacher education?

In hoeverre sluiten inductieprogramma's voor startende zij-instromers in het voortgezet onderwijs aan bij de lerarenopleiding die de zij-instromers hebben gevolgd?

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

Does not apply. Qualitative research and there is no similar research available on this topic.

*Design/procedure/invasiveness*

## **4. What is the study's design and procedure? (500 words max.)**

This qualitative research made use of a qualitative, collective case-study. Participants, second career teachers and induction program teachers, were selected by a purposive sample. The participants were being asked to join this research by mail. In case of a positive response an appointment will be arranged in order to conduct the interview. Before the interview the participants was orally informed about the goal of the interview. Besides that, the participants received a informed consent form. Only after signing this form the interview was conducted. The interview was conducted according to prepared interview guidelines, in order to ensure the reliability and repeatability of this research. The interviews were semi-structured.

**5. a. Which measurement instruments, stimuli and/or manipulations will be used?<sup>2</sup>:**

Semi-structured interviews.

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

The recruitment procedure will take 15 minutes per participant (telephone conversation, e-mail answering). The interviews will take 30 minutes per participant.

**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, they will not.

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

No, they will not.

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

No, it will not.

**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, they won't. The participants need to be a second career teacher or a induction-program teacher.

**7. Risks for the participants**

---

<sup>2</sup> 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.

**a. Which risks does the study hold for its participants?**

Does not apply.

**b. To what extent are the risks and objections limited? Are the risks run by the participants similar to those in daily life?**

Does not apply.

**8. How does the burden on the participants compare to the study's potential scientific contribution (theory formation, practical usability)?**

I think the burden is not that big. The study's potential scientific contribution is that the the

**9. Will a method be used that may, by coincidence, lead to a finding of which the participant should be informed?<sup>3</sup> If so, what actions will be taken in the case of a coincidental finding?**

Does not apply.

*Analysis/power*

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

At first, I will fully transcribe the interviews. After that, I will encrypt the interviewdata by labeling relevant parts of the interviews. Then I will compare all the labelled parts to investigate whether I can find patterns or similar outcomes.

*Om de interviewdata te kunnen analyseren, zullen de interviews getranscribeerd worden.*

*Vervolgens zal de interviewdata open gecodeerd worden, waarbij de relevante onderdelen van*

*de data opgesplitst worden in fragmenten die gelabeld worden. Tijdens het axiaal coderen*

---

<sup>3</sup> 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.

*zullen labels met dezelfde inhoud worden vergeleken en worden samengevoegd in kern- en subcodes. De kerncodes zullen eerst top-down worden toegekend, wat inhoudt dat vanuit de literatuur en het interviewschema verwachte antwoordcategorieën worden onderscheiden. Dit wordt ook wel deductief coderen genoemd. Na het deductief coderen, zal inductief gecodeerd worden, waarbij bottom-up extra kern- en subcodes geformuleerd kunnen worden voor nieuwe relevante categorieën. Met het axiaal coderen wordt een initiële codeboom ontworpen. Deze wordt vervolgens door selectief coderen geperfectioneerd tot een definitieve codeboom.*

**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.**

In accordance with the course coordinator, I decided to strive for a amount of 20 participants. I think this amount is enough to generate my results to a bigger group than only my participants.

## **C. PARTICIPANTS, RECRUITMENT AND INFORMED CONSENT PROCEDURE**

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

1. General population without complaints/symptoms

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

- 18 years or older

### **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):**

The participants need to be a second career teacher or a induction-program teacher, because this is the group my thesis is about.

### **4. Recruitment of participants**

- a. **How will the participants be recruited?**

In cooperation with the 'studentbegeleider' of Project Begeleiding Startende Leraren, I will write an e-mail to recruit the participants. After an e-mail response, I will make an appointment for the interviews by phone.

- b. How much time will the prospective participants have to decide as to whether they will indeed participate in the study?**

After one week I will send a reminder if I did not get any response. In total the prospective participants have two weeks to decide whether they will participate.

**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:**

The study does involve active informed consent. Before the interviews start, all the participants will be asked to sign the involved consent form. If they won't, the interview won't take place.

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

Yes, they are.

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

No, they will not be.

## **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, they are not.

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

Does not apply.

#### **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 Storage<sup>4</sup>:**

- **anonymous processing and confidential storage of data (i.e. storage of raw data separate from identifiable data): Yes**
- **the participants' rights to inspect their own data: Yes**
- **access to the data for all the researchers involved in the project: Yes**

- b. Has a Data Management Plan been designed?**

Yes. The data will be stored on Your Data.

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

Yes. I will send the participant's own data transcription to the participant.

- b. Will the results of the study be fed back to persons other than the participants (e.g. teachers, parents)? If so, will this feedback be provided at the group or at the individual level?**

The final article will be shared with Project Begeleiding Startende Leraren, because they are the client who asked for this research. This document will not include the complete data transcriptions, only the group level results and conclusions.

---

<sup>4</sup> This can be found on the Intranet: <https://intranet.uu.nl/wetenschappelijke-integriteit-facultair-protocol-dataopslag>

3. **a. Will the data be stored on the faculty's data server?:**

Yes.

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

No, the data can't be traced back. The data will be stored on the Your Data server.

**E. ADDITIONAL INFORMATION**

Optional.

**F. FORMS TO BE ENCLOSED (CHECKLIST)**

- Text (advert) for the recruitment of participants (**Appendix 7**)
- Information letter for participant (**Appendix 7**)
- Informed consent form for participants (**Appendix 2**)
- Written or oral feedback information (debriefing text) (**Appendix 8**)
- (Descriptions of) measurement instruments/stimuli/manipulations (**Appendix 3**)
- Literature/references (**Enclosed in article above**)

Signature(s):<sup>5</sup>

Date and place:

Name, position:

---

<sup>5</sup> The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.



**Bijlage 7**

## Uitnodiging participanten onderzoek

Via project Begeleiding Startende Leraren Utrecht (BSL) heb ik uw e-mailadres gekregen. Ik ben Sietske Zijlstra en hoop dit jaar af te studeren van de master Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Utrecht.

Voor deze master schrijf ik het komende half jaar een scriptie met als onderwerp: Startende leraren in het Voortgezet onderwijs. Er wordt inmiddels op veel scholen gebruik gemaakt van inductieprogramma's en vanuit BSL is er de behoefte om deze programma's te evalueren. Daarom is mij gevraagd om onderzoek te doen naar de inductieprogramma's die worden aangeboden en naar welke aansluiting er wordt ervaren tussen de lerarenopleiding en de inductieprogramma's. Dit bekijk ik vanuit twee perspectieven, namelijk vanuit het perspectief van zij-instromers en het perspectief van de schoolopleiders die verantwoordelijk zijn voor de inductieprogramma's.

Om mijn onderzoek te kunnen uitvoeren, zou ik graag interviews willen afnemen. Daarom ben ik op zoek naar zij-instromers en schoolopleiders die deel zouden willen nemen aan een eenmalig interview. Deze interviews duren ongeveer een half uur en ik kan voor de afname naar de school zelf komen.

Mijn vraag aan u als schoolopleider is allereerst of ik u zou mogen interviewen en daarnaast of er zij-instromers bij jullie op school werkzaam zijn die ook deel zouden willen nemen aan het onderzoek. U zou mij en BSL hiermee erg helpen. In deze mail staat de inhoud van het onderzoek kort beschreven, mocht u verdere vragen hebben, beantwoord ik deze graag. Dit kan per mail of telefonisch. Ik hoop van u te horen.

**Bijlage 8***Beoordelingsformulier onderzoeksvorstel*

# Master thesis plan evaluation form


**Universiteit Utrecht**

<b>Student name</b>	<input type="text" value="Iefje Elisabeth Zijlstra"/>	<b>Date</b>	<input type="text" value="4-2-2019"/>
<b>Assessor 1</b>	<input type="text" value="dr. Steven Raaijmakers"/>		
<b>Assessor 2</b>	<input type="text" value="dr. Casper Hulshof"/>		
<b>Title of thesis plan</b>	<input type="text" value="Zij-instromers in het voortgezet onderwijs"/>	<b>Grade</b>	<input type="text" value="7,5"/>

**Prerequisites**

Plagiarism check Safe Assignment

FETC-form

**1. Introduction**

1 Insufficient

2 Sufficient

3 Good

4 Excellent

**Notes**

Goed aangegeven wat het probleem is en het verhaal loopt goed van probleem naar mogelijke oplossing. Probeer iedere claim te onderbouwen met een referentie. Probeer meer probabilistisch taalgebruik te gebruiken, nu praat je nog teveel in zekerheden (is, heeft, etc.). Geef eerder en duidelijker aan dat het belangrijk is om naar de zij-instromers te kijken. Onderbouw ook waarom dit belangrijk is. Vergeet niet om duidelijk te maken om wat voor leraren het gaat (PO/VO). Denk na bij elke alinea of de die voor jouw verhaal nodig hebt. Soms ben je erg stellig in je taalgebruik: "Expertise is echter iets dat zich alleen ontwikkelt door het vak uit te oefenen." Dat is een gigantische claim en wordt onvoldoende onderbouwd. He lijkt mij handig als je gaat inzoomen op de specifieke problemen waar zij-instromers tegenaan lopen. Vergeet niet conclusies te trekken aan het einde van een alinea. Soms laat je de bal voor het doel liggen zonder die erin te schoppen.

De scheiding tussen de lange inleiding en het theoretisch kader mag van mij wel weg - voeg het samen tot 1 stuk. Ik lees nu dingen dubbel en dat is onnodig. Kader mag eindigen met onderzoeksvragen en hypothesen. Mooi overzicht van literatuur en andere bronnen over dit onderwerp. Een aantal hypothesen bij de onderzoeksvragen zouden nog wat meer 'steun' kunnen geven aan de theoretische beschouwing. Aan wat voor kennis en vaardigheden moeten we als lezer denken, bijvoorbeeld?

**2. Methods**

- 1 Insufficient  
 2 Sufficient  
 3 Good  
 4 Excellent

## Notes

Kijk eens in soortgelijke artikelen hoe de methode sectie is geschreven. Denk nog even na hoe je uiteindelijke data eruit komen te zien en wat je hier precies mee gaat doen. Ik wil ook specifieker de connectie tussen je hypothesen en de data zien. Hoe gaan jouw resultaten antwoord geven op jouw vragen?

Erg beknopt, maar in theorie adequaat. Moeilijk te beoordelen, hangt ook van gemaakte afspraken hierover af.

**5. Organization, manuscript structure, and writing style**

- 1 Insufficient  
 2 Sufficient  
 3 Good  
 4 Excellent

## Notes

Is elke alinea nodig voor jouw verhaal? Qua stijl ben je al een op de goede weg. Let op te stellig taalgebruik. Probeer alles uit te leggen.

Netjes geschreven, heel goed leesbaar. Opbouw ook helder. APA: goed.

**6. Process**

- 1 Insufficient  
 2 Sufficient  
 3 Good  
 4 Excellent

## Notes

Ik vond dat je een assertieve houding had en je hebt goed gebruik gemaakt van de meetings.

---

Feedback op conceptversie masterthesis

Running head: ZIJ-INSTROMERS IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

**Zij-instromers in het voortgezet onderwijs**  
De aansluiting van inductieprogramma's op de lerarenopleiding

icfg Elisabeth Zijlstra (5502853)  
Universiteit Utrecht  
Educational Sciences  
Eerste assessor: Steven Raaijmakers  
Tweede assessor: Casper Hulshof  
26-05-2019  
149 woorden

Sietse Zijlstra  
Te veel...  
Raaijmakers, S.F. (Steven)  
We hebben natuurlijk al redelijk veel besproken, maar ik zal in de thesise regelmatig aangeven of iets naar mijn idee weg kan.

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 2

**Samenvatting**

**Doelstelling:** In reactie op het grote lerarentekort stimuleert de Nederlandse Rijksoverheid de aanwas van zij-instromers (werving) en het invoeren van inductieprogramma's (behoud). Dit onderzoek gaat over de ervaren aansluiting van de lerarenopleiding en inductieprogramma's voor zij-instromers en daarmee de overgang van de opleiding naar de lespraktijk. Dit wordt gedaan vanuit het perspectief van zij-instromers, omdat zij wellicht andere problemen ervaren dan reguliere startende leraren en dit om een andere benadering zou kunnen vragen. **Methode:** Negen zij-instromers en zes schoolleiders werden face-to-face geïnterviewd over hun bevindingen aangaande het inductieprogramma, de lerarenopleiding en de aansluiting hiertussen. **Resultaten:** Op alle scholen wordt in de inductieprogramma's aandacht besteed aan werkdruk, ~~opbouw~~, professionele ontwikkeling en observatie en coaching. De meeste participanten ervaren inductie als belangrijk en sommigen zelf als voorwaardelijk voor een soepele start in het voortgezet onderwijs. Het voornaamste verschil tussen de lerarenopleiding en het inductieprogramma is de focus op theorie (lerarenopleiding) en de focus op praktijk (inductieprogramma). De meeste problemen worden ervaren op het gebied van orde, omgaan met zorgleerlingen, het motiveren van leerlingen, omgaan met organisationele kenmerken en werkdruk. **Conclusie:** Er is volgens de participanten van dit onderzoek geen sprake van een naadloze aansluiting van de lerarenopleiding en de inductieprogramma's en daarmee de praktijk. Door de beschikbare begeleiding tijdens themabijeenkomsten en interviewsmomenten, maar bovenal tijdens de gesprekken met de persoonlijke begeleiders van de zij-instromers, kunnen ervaren problemen worden opgelost waardoor er een soepelere overgang van de opleiding naar de onderwijspraktijk wordt gerealiseerd.

*Sluutelwoorden:* zij-instromers, lerarentekort, voortgezet onderwijs, inductieprogramma's, lerarenopleiding.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Het is niet gebruikelijk om met dit soort tassenkopjes te werken in de samenvatting.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Ik zou eerst even goed neerzetten wat het probleem is, wat de mogelijke oplossing is en waar we in deze studie achter probeerden te komen.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Dit is niet echt wetenschappelijk taalgebruik.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Volgens de docenten.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Door wie? Misschien is het krachtiger om de zin met "Leraren..." te beginnen.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Oké, maar wat dan wel? Naadloos is misschien wat hoog gegrepen. Daarnaast ook niet echt wetenschappelijk taalgebruik.

**Inleiding**

**Lerarentekort: de huidige situatie**

Er bestaan grote zorgen over de beschikbaarheid en kwaliteit van docenten in het voortgezet onderwijs (VO) in Nederland. De Nederlandse Rijksoverheid en het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW) doen jaarlijks onderzoek naar eventuele lerarentekorten in de toekomst (Rijksoverheid, 2018a). Uit ramingen van de Rijksoverheid in 2017 bleek dat er op dit moment een tekort van 404 fte is: 404 volledige banen in het voortgezet onderwijs zijn onvoorzien. Wanneer er niks verandert, loopt dit tekort in 2020 op naar 610 fte en in 2027 naar 1203 fte (Rijksoverheid, 2018). Niet alleen op nationaal niveau is het lerarentekort een probleem. Ook op mondiaal niveau, wordt er gesproken over een tekort aan docenten (Cochran-Smith et al., 2011; Ingersoll & Perle, 2009). Zo schreven bijvoorbeeld Ingersoll en Perle (2009) over problemen in de Verenigde Staten om docenten te vinden voor wiskunde, scheikunde en het speciaal onderwijs.

**Gevolgen van lerarentekort**

Het gebrek aan docenten heeft invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Doordat er minder docenten zijn, maar niet minder leerlingen, leidt het lerarentekort vaak tot grotere klassen. Dit kan van negatieve invloed zijn op het leren van leerlingen, doordat zij minder individuele en actieve aandacht van de docent krijgen (Dillon, Kokkelenberg, & Curry, 2002). Deze aandacht heeft namelijk een positief effect op de motivatie en attitude van leerlingen met betrekking tot leren (Feldman, 1984; Bolander, 1973; McCannell & Sova, 1984; Sova, 1999). Hierdoor is het ook van invloed op de schoolprestaties van leerlingen (Buckhol, Bassett, & Brown, 2011). Motivatie is namelijk een belangrijke voorspellende factor van schoolprestaties (Ryan & Deci, 2000). Naast dat het lerarentekort invloed heeft op de klassengrootte, worden er lagere standaarden voor docenten gehanteerd en staan er vaker onbevoegde docenten voor de klas (National Commission on Teaching and America's Future, 1997; Van Daalen-Kapteijns, Vrieze, Karsten, & Van Kessel, 2008). Ook dit kan van negatieve invloed op de onderwijskwaliteit zijn, omdat vakinhoudelijke kennis, ervaring en expertise als voorwaarden voor kwalitatief goed onderwijs worden gezien (Korthagen, 2004).

**Redenen voor lerarentekort**

Een groot deel van het lerarentekort ontstaat doordat docenten vroegtijdig het onderwijs verlaten (Algemene Onderwijsbond, 2014; Black, 2004; Fanelli & McDowell, 2009; Ingersoll & Smith, 2003; Ingersoll, 2004; Johnson & Burkhead, 2003; Riggs, 2013). Zo wordt in onderzoek beschreven dat veertig tot vijftig procent van de startende docenten het onderwijs verlaat binnen vijf jaar (Allen, 2005; Ingersoll & Smith, 2004; Ingersoll, 2012). Uit onderzoek

**Sietse Zijlstra**  
Wat is een goede plek om al vroeg in de inleiding de focus op zij-instrumenten aan te kondigen? Ik ken er niet goed uit, maar vind dat de focus nu pas te laat aan bod komt.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
We hebben tijdens ons gesprek besproken hoe je door de opbouw van de alinea's te veranderen de zij-instrumenten naar voren kan halen.

**Sietse Zijlstra**  
Kan je kijken of de conclusies aan het eind van alinea's duidelijk zijn?

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Je laat of en hoe een conclusie liggen. Ik probeer ze aan te geven.

**Sietse Zijlstra**  
Ik heb de inleiding en het theoretisch kader samengevoegd in één stuk en voor mijn gevoel daarmee het herhalen van dezelfde informatie vermindert. Toch blijft het een erg lang stuk. Zie jij nog alinea's/zinnen die ik kan schrappen?

**Sietse Zijlstra**  
Wat vind je van de stelligheid van het taalgebruik? Ik heb geprobeerd dit ten aanzien van de vorige keer te verminderen, maar weet niet goed of dit gelukt is.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Mag weg.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Zou ik kwalificeren door "kan leiden tot..." of iets dergelijks.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Dit hele stuk kan korter. Je gebruikt het alleen om te benadrukken dat het lerarentekort nare gevolgen kan hebben.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
APA

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Dit stuk kan achter de eerste alinea (in ingekort).

van Doolson en Johnson (2011) komt naar voren dat veel wisselingen in een docententeam instabiliteit veroorzaken, wat een negatief effect heeft op de kwaliteit van [gegeven]

Als voornaamste reden voor het vroegtijdig verlaten van het onderwijs dragen beginnende docenten aan dat zij problemen ervaren in het werk door het ontbreken van kennis en vaardigheden (Buckhead & Eijun-Novus, 2012; Ingersoll & Strong, 2011; Devoek, 2009). Toch wordt in de lerarenopleiding wordt toegewerkt naar het behalen van vakinhoudelijke-, vakdidactische- en pedagogische bekwaamheid (Rijksoverheid, 2014). Dit is vastgelegd in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. Vakinhoudelijke bekwaamheid houdt in dat de leraar de vakinhoud van het onderwijs beheerst (Onderwijscoöperatie, 2014). Om kwalitatief goed onderwijs te kunnen geven, moet de docent boven de leerstof staan en in staat zijn om de leerstof zo samen te stellen dat de leerlingen deze leerstof kunnen leren (Spermon, Beys, Viek, & Ten Cate, 2006). Wanneer een leraar vakdidactisch bekwaam is, houdt dit in dat de leraar de vakinhoud leerbaar maakt voor de leerling, in samenwerking met collega's en passend bij het beleid van de school (Onderwijscoöperatie, 2014). Pedagogische bekwaamheid houdt in dat leraren in staat zijn om een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat voor leerlingen te creëren (Onderwijscoöperatie, 2014).

De drie soorten bekwaamheden worden geconcretiseerd aan de hand van het competentieprofiel docent voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Het competentieprofiel onderscheidt volgens de Wet op het voortgezet onderwijs (2017, artikel 4.2.3) vier in plaats van drie functionele dimensies van bekwaamheid: interpersoonlijke-pedagogische-, vakinhoudelijk-didactisch- en organisatorische bekwaamheid. Binnen deze dimensies worden zeven competenties onderscheiden. In Tabel 1 worden de dimensies, competenties en de inhoud ervan weergegeven.

**Tabel 1**  
Competentieprofiel docent voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2011)

Dimensie	Competentie	Inhoud
Interpersoonlijk	Interpersoonlijk competent	Leidinggeven en zorgen voor een goede sfeer van orgaan met en samenwerking tussen leerlingen.
Pedagogisch	Pedagogisch competent	Zorgen voor een veilige leeromgeving en bevorderen van persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling of bevorderen van de ontwikkeling tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Hierna kan je dan logisch de gevolgen bespreken. Daarna door naar mogelijke oplossingen → zij-instrumenten aantrekken → risico verlaten van onderwijs → oplossing (inductieprogramma's) → dit onderzoek.

In het deel nadat je jouw onderzoek hebt duidelijk gemaakt (breidere uitlijning van de concepten, theoretisch kader) kan je dan zij-instrumenten/inductieprogramma's de competenties die zij moeten hebben (wellicht al hebben). Als laatste kan je dan nog even noemen hoe de inductieprogramma's de zij-instrumenten zouden moeten ondersteunen.

**Sietse Zijlstra**  
Dit stuk informatie is belangrijk, omdat ik hier de knelpunten van de zij-instrumenten aan wil koppelen in mijn conclusies. Ik weet alleen niet zo goed of ik dit de juiste plek vind voor deze informatie. Heb jij hier ideeën over?

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Die je hier ook iets mee in de interviews? Wat is de connectie met het onderzoek.

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 5

Vakinhoudelijk- didactisch	Vakinhoudelijk en didactisch competent	Zorgen voor een krachtige leeromgeving en het bevorderen van leren.
Organisatorisch	Organisatorisch competent	Zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer en structuur in de leeromgeving.
Combinatie	Competent in het samenwerken met collega's	Zorgen dat het werk afgestemd is op dat van collega's; bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.
Combinatie	Competent in samenwerking met de omgeving	In het belang van de leerlingen een relatie onderhouden met ouders, buurt, bedrijven en instellingen.
Combinatie	Competent in reflectie en ontwikkeling	Zorgen voor de eigen professionele ontwikkeling en de professionele kwaliteit van de beroepsuitoefening.

Ondanks de aandacht voor het ontwikkelen van deze bekwaamheden tijdens de lerarenopleiding, wordt door beginnende docenten een gebrek aan kennis en vaardigheden ervaren en daardoor problemen bij de start (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012; Ingersoll & Strong, 2011; Penuel, 2009). In de wetenschappelijke literatuur worden deze problemen aangeduid met de term *praktijkshock*: het ervaren van moeilijkheden en onzekerheden wanneer startende docenten het onderwijsveld binnentreden (Lokken et al., 2012; Kelschermans & Ballet, 2001). Lesgeven wordt gezien als een complexe vaardigheid, die vraagt om verweving van allerlei verschillende typen specifieke kennis (Mishra, Sivo, & Furlong, 1996; Sivo & Furlong, 1990) en expertise in zowel de vakinhoud als het lesgeven zelf (Bransford, Brown, & Cockle, 1999). Expertise bestaat uit vakkennis en vakvaardigheid (Geurts, 2010). Vakkennis gaat om het feitelijk weten hoe iets zit en kan worden verworven door middel van instructie (Bailey, Hughes, & Moore, 2004). Vakvaardigheid geeft de mate van beheersing aan tijdens uitvoering van het werk. Dit wordt efficiënt geleerd door instructie én door te doen: het lesgeven in de praktijk (Geurts, 2010; Hooy, 2006). Vakkennis en vakvaardigheid, ofwel expertise, kunnen worden samengevat in de term *pedagogical content knowledge* (PCK): kennis die docenten inzetten bij het ondersteunen van het leren van bepaalde leerinhouden bij leerlingen, rekening houdend met specifieke leerling- en contextkenmerken (DeVore, Vesovic, Dekkers, & Oudejans, Berry, & Kelschermans, 2015; Shulman, 1986; Shulman, 1987).

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Heel fijn stuk qua logische opbouw. Hieronder ook belangrijke informatie. Zij-instrumenten hebben nog groter risico op praktijkshock.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
In dit stuk kun je nog knippen.

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 6

PCK ontwikkelt zich als docenten: kritisch reflecteren op de vakinhoud, meerdere manieren gebruiken om de informatie te presenteren en het lesmateriaal kunnen laten aansluiten bij het niveau en de behoeften van leerlingen (Shulman, 1986). Dit onderzoeken waarin werd gezocht naar ervaren problemen door startende docenten, is naar voren gekomen dat er voornamelijk op de volgende gebieden problemen worden ervaren: klassenmanagement, motiveren van leerlingen, omgaan met verschillen tussen leerlingen, toetsen van leerlingresultaten, communicatie met ouders, organiseren van werk, werken met materialen en problemen met leerlingen (Meister & Molick, 2003; Veenman, 1984). Deze vaardigheden zijn in te passen in de vaardigheden die worden beschreven binnen het concept PCK. Het lijkt er dus op dat startende leraren problemen ervaren, doordat zij over onvoldoende PCK beschikken (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012; Carpenter, Fennema, Petersen, & Carey, 1988; Feiman-Nemser & Parker, 1990; Gudoovsdottir & Shulman, 1987; Ingersoll & Strong, 2011; Penuel, 2009; Shulman, 1987).

**Getroffen maatregelen aangaande het lerarentekort**

Aangezien er een groot tekort is aan docenten, worden maatregelen getroffen om zowel nieuwe docenten te werven als geworven docenten te behouden (Rijksoverheid, 2018a). De werving vindt plaats aan de hand van het stimuleren van zij-instrumenten in het onderwijs, het behoud vindt plaats door de invoering van inductieprogramma's (Rijksoverheid, 2018a).

**Aanwas van zij-instrumenten.** In Nederland wordt de *aanwas* van leraren gestimuleerd door de Rijksoverheid, om zo nieuwe aanwas van docenten te verkrijgen (Rijksoverheid, 2018a). In het buitenland wordt dit gedaan middels *Alternative Route Certification* programs (ARC) (Cochran-Smith et al., 2011). De afgelopen decennia is het steeds populairder geworden om als volwassene uit het bedrijfsleven de overstap te maken naar het onderwijsveld (Chubb, 2002). Mensen die deze overstap maken, worden zij-instrumenten genoemd (Rijksoverheid, 2018a). Ze maken deze keuze, omdat zij gemotiveerd zijn en een bijdrage willen leveren aan de samenleving (Berger & D'Arso, 2012; Hayward, Slostad, & Winterton, 2006; Salyer, 2003) door de in het bedrijfsleven opgedane kennis en vaardigheden over te brengen op leerlingen (Chubb, 2002).

Zij-instrumenten zijn ouder dan reguliere studenten aan de lerarenopleiding, doordat zij al een andere carrière achter de rug hebben (Adcock & Molick, 2005; Hurnbuck & Veebler, 2007). Hierdoor beschikken zij over competenties die bruikbaar zijn voor het onderwijs, zoals communicatieve en interpersoonlijke competenties (Chubb, 2002; Mayotte, 2007; Tigheelaar, Brouwer, & Vermunt, 2010) en opvoedcompetenties (Adcock & Oel, 2008; Lee, 2011). Door bovenstaande kenmerken, verschillen zij-instrumenten van reguliere studenten aan

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Belangrijk!

Sietse Zijlestra  
Moet ik deze zin nog verder toelichten of is dit duidelijk?  
Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Zin behoeft niet echt toelichting, maar 'zijn niet in te passen' mag wel duidelijker.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Als al deze onderzoeken zeggen dat startende leraren problemen ervaren daardoor dan mag je dit stelleriger opschrijven.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Prima stuk, maar dit rice is de rest van je stuk. Het idee is dat dat zij opgedane competenties kunnen toepassen.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Maak de link met competenties voor leraren duidelijker. Geef de lezer ook de conclusie dat zij die c competenties dus in kunnen zetten in het onderwijs.

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 7

de lerarenopleiding en hebben zij andere behoeven op het gebied van opleiding en begeleiding. (Chubb, 2002). In de literatuur worden een aantal leervoorkeuren onderscheiden. Allereerst prefereren volwassen studenten zelfgestuurd leren (Erickson & Cook, 2000; Knowles, 1980; Lee, 2011; Ng & Thomas, 2007; Tigheelaar et al., 2010). Ten tweede leren zij het best wanneer zij erkend worden in hun expertise (Erickson & Cook, 2000). Ten derde hechten zij grote waarde aan praktijkgericht leren: het verwerven van kennis die nodig is om problemen in de praktijk op te lossen (Erickson & Cook, 2000; Lee, 2011; Ng & Thomas, 2007; Tigheelaar et al., 2010). Tot slot zien zij samenwerking met peers als grote meerwaarde (Lisovsky, 2011; Williams, 2010).

**Inductieprogramma's.** Alleen wervingsmaatregelen om nieuwe aanwas van docenten te verkrijgen, blijken niet genoeg om het lerarentekort te verhelpen. De reden hiervoor is dat de uitstroom van docenten hoog is (Allen, 2005; Ingersoll & Smith, 2004; Ingersoll, 2012). Dit lijkt vooral te komen door een gebrek aan PCK (Bickelund & Eijmann-Nusser, 2012; Carpenter et al., 1988; Eijmann-Nusser & Parker, 1990; Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Ingersoll & Strong, 2011; Devos, 2009; Sullivan, 1987). Met als doel de PCK van startende docenten te ontwikkelen, worden inductieprogramma's ontworpen (Hawes & Fullan, 2000; Ingersoll & Strong, 2011; Moore & Swan, 2008). Inductieprogramma's worden gedefinieerd als de overgangperiode van student tot professional, waarbij startende docenten kunnen rekenen op supervisie, begeleiding en ondersteuning, zodat zij zich kunnen aanpassen aan de nieuwe rol (Bickmore & Bickmore, 2010; Lokken, et al., 2012). Ze zijn een aanvulling op de lerarenopleiding en worden gevolgd tijdens het eerste jaar of de eerste jaren van de onderwijsloopbaan (Smith & Ingersoll, 2004).

Inductieprogramma's leveren positieve resultaten op (Helms-Lorenz, Slof, & Van de Grift, 2013; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Sorell, 2000; Wojnowski, Bellamy, & Cook, 2000). Wanneer startende docenten goed begeleid worden bij de start van hun onderwijsloopbaan, draagt dit bij aan een positieve houding ten aanzien van werkzaam zijn in het onderwijs (Devos & Tuijthuis, 2013). Verder werd gevonden dat inductieprogramma's de druk die beginnende leraren kunnen verminderen (Wojnowski et al., 2000). Daarnaast kunnen deze programma's bijdragen aan een goede overgang van de lerarenopleiding naar de lesgevoering (Sorell, 2000). Ook werd gevonden dat inductieprogramma's kunnen leiden tot grotere doeltreffendheid bij starters (Fletcher, Strong, & Villar, 2005; Hobson et al., 2009) en tot betere resultaten van leerlingen (Helms-Lorenz et al., 2013).

In Nederland worden vier pijlers onderscheiden waar inductieprogramma's op gericht moeten zijn, namelijk: werkdruk, **enculturatie**, professionele ontwikkeling en observatie en coaching (BSL Utrecht, 2014). De eerste pijler, werkdruk, gaat in op de stress die startende

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Is dit ook wat de bron zegt? Of gaat het om voorkeur? Want dat betekent niet direct dat zij dat ook het beste leren.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
APA

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 8

leraren vaak ervaren. De hoge werkdruk die ervaren wordt, heeft een negatieve invloed op het welbevinden van leraren (Helms-Lorenz & Mujalapa, 2016). Daarom is het van belang dat in de inductieprogramma's aandacht wordt besteed aan het verlagen van de werkdruk. Een voorbeeld van een activiteit of regel die dit tweevoud kan brengen, is vastleggen dat startende leraren in het eerste jaar geen (eigen) mentorklas hebben, zodat de focus gelegd kan worden op het lesgeven.

De tweede pijler, **enculturatie**, gaat in op het proces waarin de startende leraar zich de cultuur van de school eigen maakt. (Schoen, 1996). Het leren kennen van de sociale en politieke cultuur van een school is een van de belangrijkste factoren om de eerste jaren van een loopbaan soepel te laten verlopen (Hebert & Worthy, 2001). Een voorbeeld van een element van de schoolcultuur is hoe docenten met elkaar omgaan. Allereerst moet de leraar de cultuur leren kennen en vervolgens kan de leraar door actieve deelname binnen de school onderdeel worden van de schoolgemeenschap (Kelchergans & Ballet, 2001). Dit heeft te maken met het voelen van verbondenheid met de schoolgemeenschap en de andere teamleden, wat overeenkomt met de psychologische basisbehoefte relatie: een voorwaarde voor intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Een voorbeeld van een activiteit die bijdraagt aan de **enculturatie**, is het organiseren van een **startersdag** waar startende leraren kennis kunnen maken met collega's en de school, zodat zij al mensen kennen op het moment dat zij starten met de eerste lesdag.

De derde pijler, professionele ontwikkeling, hangt samen met één van de algemene doelen van inductieprogramma's, namelijk dat startende leraren zich snel professioneel kunnen ontwikkelen. De kennis en vaardigheden van een leerkracht, PCK, zijn van grote mate bepalend voor de effectiviteit van leerkrachten (Dempsey et al., 2015; Schulman, 1986; Schulman, 1987). Een effectieve leerkracht is in staat om de prestaties van leerlingen positief te beïnvloeden (Wong, 2004). Een deel van deze kennis en vaardigheden kan echter alleen in de praktijk geleerd worden (Hove, 2006). Daarom is de ondersteuning en ontwikkeling van een startende leerkracht tijdens het inductietraject cruciaal (Heilbronn, Jones, Bubb, & Touretzki, 2002). Zo kunnen bijvoorbeeld themabijeenkomsten en intervisiebijeenkomsten worden georganiseerd waar docenten kennis en vaardigheden op kunnen doen.

De vierde en laatste pijler, observatie en coaching, is van belang voor de professionalisering van de startende leraar (Hattie, 2009). Feedback aan docenten wordt namelijk gezien als cruciale factor voor leerresultaat van zowel docenten (Toujines, Wassik, Bastiaens, Stijnen, & Vermeulen, 2011) als leerlingen (Taylor & Tyler, 2012). **Zelfreflectie en coaching** zijn voor docenten effectief om te leren (Putman & Burke, 2000). **Inzicht in eigen**

Sietse Zijlstra  
Wel of geen voorbeelden noemen? Misschien als illustratie handig, maar wel weer extra woorden.  
Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Zeker handig maar "Een voorbeeld van ... Is" is niet zo mooi. Misschien zo:  
"Zo kan bijvoorbeeld vastgelegd worden dat..."

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Alleen de prestaties of ook andere dingen?

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Deze zin loopt niet zo lekker.  
Sietse Zijlstra  
Moet ik deze zin nog vender toelichten of is dit duidelijk?

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Deze loopt ook niet zo lekker. Probeer in normale woorden op te schrijven wat je bedoelt.



DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 9

handelen is hierbij van belang. Met behulp van observatie-instrumenten, wordt het verkrijgen van dit inzicht makkelijker doordat er feedback wordt gegeven op concrete punten. Een voorbeeld van een observatie- en conversatieprotocol is begeleiding van een ervaren leraar of een schoolleider, die ingezet wordt om een startende leraar voldoende handvatten te geven voor het lesgeven.

Onderzoeksvragen en hypothesen

Om te beoordelen of de ontwikkelde inductieprogramma's bijdragen aan de soepele overgang van de opleiding naar de werkpaktijk, worden evaluaties van de programma's uitgevoerd (o.a. Van Vugt, 2015). Er is echter nog niet onderzocht of de soepele overgang ook ervaren wordt door zij-instromers. Dit is interessant, omdat zij-instromers een ander voortraject hebben dan reguliere studenten en daarmee ook andere competenties, behoeften en leervoorkeuren. Daarnaast is het relevant, omdat zij-instroom gestimuleerd wordt om het lerarentkort te verkleinen en er dus meer zij-instromers werkzaam worden in het onderwijs. Wellicht hebben zij andere behoeften aangaande inductie dan reguliere startende docenten en wordt daar onvoldoende op ingespeeld. Daarom wordt in dit onderzoeksartikel onderzocht in hoeverre inductieprogramma's voor zij-instromers aansluiten bij het programma van de lerarenopleiding. Dit wordt onderzocht aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: *In hoeverre sluiten inductieprogramma's voor startende zij-instromers in het voortgezet onderwijs aan bij de lerarenopleiding die de zij-instromers hebben gevolgd? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, wordt de vraag uitgesplitst in drie deelvragen:*

1. Hoe ziet het inductieprogramma eruit op het gebied van activiteiten, duur en individuele afstemming?
2. Welke knelpunten worden door zij-instromers ervaren bij de start in het onderwijs?
3. Welke overlap, overeenkomsten, verschillen en verdieping is er tussen het inductieprogramma en de lerarenopleiding?
4. Wat zou er verbeterd kunnen worden op zowel de lerarenopleiding als het inductieprogramma volgens de zij-instromers?

Deze vragen zullen worden gesteld aan zowel de deelnemers aan de inductieprogramma's, de zij-instromers, als aan de ~~begeleiders~~ en docenten van de inductieprogramma's, de schoolopleiders. Deze keuze is gemaakt om zo een volledig beeld te krijgen van de inhoud van de programma's en om te kunnen bepalen of de door de docenten gezochte aansluiting van het inductieprogramma op de lerarenopleiding ervaren wordt door de zij-instromers.

Het is niet mogelijk om een hypothese te schetsen voor de onderzoeksvraag, omdat hier eerder nog geen onderzoek naar is gedaan. Wat betreft deelvragen zijn er wel enkele

**Sietse Zijlstra**  
Hoe kan ik deze informatie korter en bondiger opschrijven?

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Hier hebben we het al over gehad. Ik ben daar niet echt fan van, maar het is wel laaiig om dit heel goed in het verhaal te verwerken.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Kan je meer in de volgende vorm doen:  
"In deze studie gaan we naar de volgende elementen van de inductieprogramma's kijken..."  
Of iets dergelijks, maar in ieder geval in een lopend verhaal.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Of die handig is om hier aan te geven ligt aan de focus van het hele verhaal. Hij brengt de focus aan en bepaalt wat belangrijk is en wat niet.

**Sietse Zijlstra**  
Ik vraag me af of dit duidelijk genoeg naar voren komt in zowel de resultaten als conclusie discussie.

**Sietse Zijlstra**  
Wat vind je van de hypothesen? Is dit relevant en voldoende? Ik denk dat vooral die tweede wel relevant is, omdat hier ook veel aandacht aan wordt besteed in de resultatensectie.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Hoef je niet expliciet te vermelden. Wat je wel kunt doen is inderdaad verwachtingen aangeven. Bijvoorbeeld over de zij-instromers en hun competenties.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Kijk even naar ander exploratief kwalitatief onderzoek en hoe zij het opschrijven.

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 10

verwachtingen. Allereerst wordt verwacht dat de inductieprogramma's ingedeeld zijn aan de hand van de vier pijlers (BSL Utrecht, ~~et al.~~), omdat deze pijlers als richtlijn worden meegegeven aan scholen die een inductieprogramma ontwikkelen. Ten tweede kunnen er verwachtingen worden geschetst over de knelpunten waar zij-instromers tegenaanlopen. Zoals beschreven in de paragraaf *Redenen voor lerarentkort*, kwamen er uit onderzoek van ~~Mosier~~ en ~~Melnick~~ (2003) en Veenman (1984) verschillende knelpunten naar voren waar startende docenten mee te maken krijgen. Zij-instromers beschikken echter over communicatieve, interpersoonlijke en opvoedcompetenties (~~Alvares & Qui~~, 2008; ~~Chubb~~, 2002; Mayotte, 2007; Lee, 2011; Tighelear et al., 2010), waardoor zij wellicht minder problemen ervaren in communicatie met ouders, omgaan met problemen met leerlingen en motiveren van leerlingen. De andere beschreven knelpunten zijn meer onderwijs specifiek. Daarom wordt verwacht dat deze ook gelden voor zij-instromers.

Methode

Onderzoeksdsgin

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een kwalitatieve ~~case study~~. Dit houdt in dat een gelimiteerd aantal participanten deelneemt en dat er kwalitatieve data wordt verzameld, in dit geval door middel van interviews. De keuze voor een case study is gemaakt, omdat dit het mogelijk maakte om contextuele factoren te betrekken in het onderzoek (Peters, 1995): in dit geval de schoolcontext en de opleidingscontext. In dit onderzoek werden meerdere contexten onderzocht, omdat er op meerdere scholen zij-instromers en schoolopleiders werden bevestigd over de aansluiting van de lerarenopleiding en het inductieprogramma voor zij-instromers. Dit maakte dat er een *collectieve case study* werd uitgevoerd: er werden meerdere gevallen bestudeerd, die inzicht gaven in één onderwerp (Baxter & Jack, 2008; ~~Stake~~, 1995). De focus lag op het verkrijgen van inzicht in het vraagstuk, wat het onderzoek exploratief maakte (Baarda, 2014).

Participanten

Aan dit onderzoek namen vijftien participanten deel. Alle participanten waren afkomstig van een school waar ten minste sinds twee jaar met een inductieprogramma wordt gewerkt. Negen participanten zijn zij-instromers, zes participanten zijn schoolleider en dus verantwoordelijk voor de inductieprogramma's op deze scholen. Naast een spreiding in school van herkomst, is er een spreiding in het aantal jaren onderwijservaring (M en SD nog toevoegen) en de leeftijd van de participanten (M en SD nog toevoegen). Verder zijn zowel mannen als vrouwen bevestigd. Met deze steekproef is getracht de populatie van zij-instromers en schoolopleiders zo goed mogelijk te weerspiegelen.

**Sietse Zijlstra**  
Is de methode voldoende onderbouwd?

**Sietse Zijlstra**  
Dilemma: Ik had eerst in mijn methode staan dat ik een tussengroepen design had waarbij ik de bevindingen van zij-instromers en schoolleiders zou gaan vergelijken. Ik merk echter dat ik meer neig naar het naast elkaar gebruiken van deze bevindingen en niet per se het vergelijken ervan. Ik heb mijn discussie met dit in mijn achterhoofd geschreven en die vergelijking zal je dan ook niet terug zien. Hopelijk kunnen we het hier woensdag over hebben. Ik kan het altijd nog toevoegen.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Ik ben geen expert op het gebied van kwalitatieve case studies en template analysis, maar zal aangeven wat ik duidelijk en onduidelijk vind.

**Sietse Zijlstra**  
Wat vind je van de lengte van de methode? Te lang/te kort? Eventueel: waar kan ik schrappen?

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Ik zal de delen aangeven waarvan ik denk dat je die zou kunnen schrappen.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Dan juist een maat voor spreiding geven (range of IQR of iets dergelijks).

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 11

Om de privacy van de participanten van het onderzoek te kunnen waarborgen, werden de participanten en de scholen waar zij werken in het onderzoek willekeurig genummerd. In Tabel 2 is een overzicht weergegeven met daarin algemene informatie over de participanten.

Tabel 2

Participantenoverzicht

Nr	School	Functie	Geslacht	Leeftijd in jaren	Ervaring in jaren
1	1	Schoolleider	Vrouw	59	15
2	1	Docent Transport & Logistiek	Man	38	1
3	2	Schoolleider	Man	43	3
4	2	Docent Engels	Man	43	0,75
5	2	Docent Nederlands	Man	63	4
6	3	Schoolleider	Man	7	
7	3	Schoolleider	Vrouw	58	
8	3	Docent Aardrijkskunde	Man	26	2
9	3	Docent Economie	Man	45	1
10	3	Docent M&O			
		Docent Economie	Vrouw	36	7
		Docent M&EO			
11	3	Docent Biologie	Vrouw	45	6
12	4	Schoolleider	Vrouw	40	9
13	4	Docent Wiskunde	Man	62	15
14	5	Schoolleider	Vrouw	62	19
15	5	Docent Nederlands	Vrouw	59	7

Sietse Zijlstra  
De rode vakjes moet ik nog even navragen.

Instrumenten

Tijdens dit onderzoek werd gebruik gemaakt van individuele *face-to-face* interviews. Er werd voor dit onderzoeksinstrument gekozen, omdat deze geschikt is voor het verwerven van diepgaande informatie over zowel de lerarenopleiding als de inductieprogramma's en de aansluiting hiervan. Het is mogelijk om veel vragen te stellen, om door te vragen en om non-verbale communicatie waar te nemen (Neuman, 2014).

De interviews werden afgenomen aan de hand van een *semi-structuurd* interviewschema, waarmee aan alle participanten in de basis dezelfde soort vragen werden gesteld wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid van het onderzoek (Bocij, 2014; Neuman, 2014).

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Dat klinkt wat artificieel als je interviews hebt gehouden.

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 12

Dit maakte het mogelijk om de resultaten van de verschillende interviews met elkaar te vergelijken, maar bood wel ruimte voor individuele toespitsingen en doorvraagvragen. Bij de zij-instromers en de schoolleiders werden dezelfde onderwerpen bevestigd. Bij de schoolleider werd één extra onderwerp toegevoegd, namelijk de bekendheid van de schoolleiders met het programma van de lerarenopleiding zodat zij het inductieprogramma hierbij kunnen laten aansluiten.

De interviews werden ingedeeld aan de hand van drie hoofdonderwerpen: *Ondersteuning startende leraren, Aansluiting en Adviezen kwaliteitsverbetering*. Binnen onderwerp 1 werd gevraagd naar of alle docenten werden ondersteund en het belang, de inhoud, de duur en de individuele afstemming van het inductieprogramma. Met deze informatie kon antwoord worden gegeven op *deelvraag 1*. Binnen onderwerp 2 werd gevraagd naar de ervaren aansluiting van de lerarenopleiding en het inductieprogramma. Deze vragen sloten aan bij *deelvraag 2* en 3. Binnen onderwerp 3 werd gevraagd naar mogelijke verbeterpunten voor zowel de lerarenopleiding als het inductieprogramma die zouden kunnen leiden tot een betere aansluiting. Dit onderwerp sloot aan bij *deelvraag 4*. Er werden twaalf interviewvragen voor de zij-instromers en dertien vragen voor de schoolleiders opgesteld.

Procedure

Aan de hand van een *doelgerichte steekproef* zijn participanten voor het onderzoek geselecteerd: zij-instromers en docenten van inductieprogramma's. In eerste instantie werden allen scholen in de regio Utrecht benaderd, maar toen dit onvoldoende respons opleverde, is ook een school in Zuid-Holland benaderd. Tijdens de eerste wervingsronde werden participanten per mail verzocht om deel te nemen aan het onderzoek. Vanwege lage respons werden na vier weken tijdens een tweede wervingsronde de scholen die niet gereageerd hadden, telefonisch benaderd. Bij een positieve respons werd een afspraak gemaakt met de participant voor de afname van het interview. Voorafgaand aan het interview kregen de participanten een *informed consent formulier* toegestuurd zodat zij deze konden inzien. Tijdens de afname van de interviews werd het doel van het interview ook mondeling toegelicht. Na ondertekening van de *informed consent* door zowel de participant als de onderzoeker werden de interviews afgenomen aan de hand van de interviewschema's zoals weergegeven in Bijlage 3. Voorafgaand aan de afname van de definitieve interviews, werden drie proefinterviews afgenomen om de bruikbaarheid van het interviewschema te controleren. Dit draagt bij aan een hogere betrouwbaarheid en validiteit van de interviews (Bocij, 2014).

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Prima.

Sietse Zijlstra  
Is er zo voldoende connectie tussen data en hypothese/deelvraag?

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Blijven benoemen, anders moet de lezer gaan zoeken of verwijzingen gaan onthouden.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
idem

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
idem, probeer het in een lopend verhaal samen te brengen. Dat is lastig maar beschrijf waar je achter probeert te komen. Naar welke informatie ben je op zoek?

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Dit is wel heel eerlijk, maar is het ook nuttig?

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Hoe dan?

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 13

Analyse

Voor de data-analyse werd gebruik gemaakt van een *template analysis*: een analysemethode die kan worden ingezet voor het systematisch ordenen van kwalitatieve data (Brooks & King, 2014; King, 2004). Allereerst werden de audio opnames van de interviews getranscribeerd. Vervolgens werden de relevante delen in de interviewtranscripten geselecteerd. Hierna werd initieel gecodeerd: de relevante interviewdata werd ingedeeld in thema's. Hiermee werd een *codebook template ontwikkeld*: een samenvatting van de gevonden thema's die relevant zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvraag (Brooks & King, 2014). In dit *codebook template* werden allereerst codes top-down toegevoegd: de in het theoretisch kader geïntroduceerde concepten, omdat deze de basis vormden voor de interviewschema's. Daarnaast konden codes bottom-up worden toegevoegd aan de initiële codeboom, maar konden ook niet bruikbare thema's worden verwijderd, als dit tijdens het coderen nodig bleek (Brooks & King, 2014). Hiermee werd een definitieve codeboom geformuleerd.

Aan de initiële codeboom (Zie Bijlage 4) werden drie codes toegevoegd: onder kerncode *Ondersteuning startende lerende* sub-subcode *Informatie over activiteiten*, omdat er door meerdere participanten aanvullende informatie werd gegeven over activiteiten in het inductieprogramma die wel relevant was, maar niet paste binnen andere codes. Dezelfde reden gold voor de toevoeging van subcodes *Knelpunten bij start* en *Algemeen oordeel aansluiting* onder de kerncode *Aansluiting*. Daarnaast werd de kerncode *Bekendheid met programma lerarenopleiding* veranderd naar subcode onder de kerncode *Aansluiting*, omdat bekendheid met het programma voorwaardelijk is aan aansluiting bij het programma.

Om de betrouwbaarheid van deze codeboom in kaart te brengen, werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid gemeten. Tien procent van de data, wat overeenkwam met drie interviewtranscripten, werden door twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar gecodeerd aan de hand van de codeboom. De gecodeerde relevante delen werden genummerd en de indeling door de twee onderzoekers werd vergeleken middels de berekening van Cohen's Kappa, een maat voor beoordelaarsovereenstemming. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de gebruikte codeboom was *almost perfect* (McHugh, 2012) ( $\kappa = .944, p < .001$ ). Daarmee kon de codeboom als betrouwbaar en daarmee bruikbaar worden beschouwd. De definitieve codeboom is weergegeven in Bijlage 5.

Resultaten

De resultaten zijn ingedeeld aan de hand van de kern-, sub- en sub-subcodes zoals gedefinieerd in de definitieve codeboom, omdat zo wordt aangesloten bij de verschillende

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
 Het is voor mij nog niet helemaal duidelijk wat er nu gebeurd is. Hoe werden codes aan delen toegevoegd? Wat voor codes waren dat?

Sietse Zijlstra  
 Is dit voldoende wat betreft de beschrijving van de aanpassing van de codeboom?

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
 Kan zelf nog korter denk ik. Omdat er aanvullende informatie gegeven werd, zijn de volgende codes toegevoegd aan de codeboom: .....

Sietse Zijlstra  
 Vind je dit duidelijk?

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
 Ik wil nog weten wat voor codes je dan in de analyse stopt.

Sietse Zijlstra  
 Belangrijkste vraag: Waar kan ik schrappen? Ik vind het te uitgebreid, maar weet niet goed wat ik kan weghalen.

Sietse Zijlstra  
 Wat vind je van de citaten? Is dit teveel of ondersteunt het?

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
 Teveel naar mijn idee. Gebruik het echt als ondersteunende info. Maar nogmaals: dit is niet echt mijn veld.

Sietse Zijlstra  
 Wanneer noem je bevindingen? Als het door het merendeel van de participanten is aangegeven, of ook als één iemand het aangeeft?

Raaijmakers, S.F. (Steven)

Sietse Zijlstra  
 Wat vind je van het feit dat ik steeds de participantnummers ebtijf zeer? Relevant of liever gewoon aantallen noemen?

Raaijmakers, S.F. (Steven) maandag  
 Kun je misschien een deel van deze codes geven, dan weet de lezer direct hoe dat er dan uit ziet.

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 14

deelvragen en hoofdvraag. Er is gekozen om twee codes weg te laten uit de resultatensectie: *Informatie over activiteiten* en *Extra aanvullingen*. De eerste code is weggelaten, omdat deze code overlapt met de inhoud zoals beschreven in de vier pijlers. De tweede code is weggelaten, omdat deze informatie geen relevante aanvulling was voor de beantwoording van de onderzoeksvraag. Bij meerdere codes zijn citaten van de participanten toegevoegd ter *verduidelijking*. P1, P5, P6, P7, P12 en P14 zijn schoolleiders, de andere participanten zijn zij-instromers.

Ondersteuning startende leraren

**Dekking.** Alle participanten, zowel schoolleiders als zij-instromers geven aan dat op de school waar zij werkzaam zijn, in principe alle startende docenten ondersteund worden. Hierbij worden enkele kanttekeningen geschetst. Participant 7, P7: "Of ze zitten zo diep in hun studie, dat we het even laten gaan en dat er zijdelings geholpen wordt." P12: "In principe wel. We zien alleen dat tussendoor mensen wel eens komen vervangen, voor een zwangerschap of iemand die is uitgevallen, en die glippen er wel eens tussendoor."

**Duur.** De duur van het inductieprogramma verschilt per school. In Tabel 3 is weergegeven hoe lang het inductieprogramma per school duurt. Het kwam meermaals voor dat door participanten van dezelfde school andere informatie werd gegeven over de duur van het inductieprogramma. In Tabel 3 staat vermeld door welke participanten de informatie in de tabel werd bevestigd. P2, P4 en P8, zij-instromers van School 1, 2 en 3, geven aan niet precies te weten hoe lang het inductieprogramma duurt. P8: "Dat is dus voor mij ook een beetje wazig, van uh. Ik weet oprecht niet de precieze voorwaardes en regels van het begeleidingsproces." P15 van School 5 volgde langer geleden het inductieprogramma, toen duurde dit nog één jaar. Dit is later uitgebreid naar drie jaar.

Tabel 3

Duur inductieprogramma's volgens participanten

School	Duur	Bevestigd door
1	2 jaar	P1
2	3 jaar	P3, P5
3	1 jaar	P6, P7, P9, P10, P11
4	1 jaar	P12, P13
5	3 jaar	P15

Inhoud.

**Pijler werkdruk.** Aan de participanten is gevraagd welke faciliteiten worden verleend om de werkdruk voor starters te verlagen. Allereerst wordt door alle participanten

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
 Verwijderd: verduidelijking

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
 De resultaten moesten niet te lang worden, want anders verlie je als lezer de focus. Dan snap je niet meer waar het over gaat. Vandaar ook dat jij als schrijver focus moet aangeven. Het kan dus veel korter.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
 Hier hebben we het over gehad.

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 15

behalve P2 vermeld dat zij in het eerste jaar twintig procent en in het tweede jaar tien procent lestaakreductie hebben ontvangen. Daarnaast worden op School 1, 2, 3 en 5 eerstejaars starters en ook zij-instromers in principe geen mentor. Hierbij wordt door P4, P5, P6 en P7 wel de kanttekening geschetst dat dit nog wel eens misloopt, wanneer er sprake is van een tekort aan mentoren. Op School 4 worden starters wel direct mentor, maar hoeven er nog geen invaluren gedaan te worden gedurende het eerste half jaar. P12 zegt hierover: *"In het begin hoeven er geen invaluren gedaan te worden, het eerste half jaar. En na een half jaar één invalure in plaats van twee, wat zittende collega's hebben. Uh wat wel werkelijk verhogend is, is dat iedereen in principe meteen mentor is."* Verder wordt door P3, P5 en P6 opgemerkt dat werkdruk vaak onderwerp van gesprek was in de gesprekken met de persoonlijk begeleiders.

**Pijler capaciteits.** Door de participanten worden verschillende activiteiten genoemd die bijdragen aan capaciteits. Allereerst wordt/worden op alle scholen een dag of meerdere dagen georganiseerd waarin starters kennis maken met elkaar en de school. Door alle schoolleiders wordt dit aangemerkt als activiteit die bijdraagt aan de capaciteits van de zij-instromers. Daarnaast wordt door P1, P3, P4 en P12 aangegeven dat er voor de starters op de school een handboek beschikbaar is met daarin de belangrijkste praktische informatie, de denkwijzen, regels en normen en waarden. Verder wordt door alle participanten behalve P9 ook de themabijeenkomsten en interventie met andere starters aangedragen als effectieve activiteiten voor capaciteits. P9 geeft aan op de hoogte te zijn van de schoolcultuur doordat hij en zijn kinderen op de school hebben gezeten en hij daarom weinig behoefte had aan begeleiding hierin.

**Pijler professionele ontwikkeling.** Aan de participanten is gevraagd hoe er op de school tijdens het inductieprogramma gewerkt werd aan de individuele persoonlijke ontwikkeling. P1, P3, P4, P5, P9, P13, P14 en P15 geven aan dat dit vooral vorm kreeg tijdens de themabijeenkomsten. Zo vertelt P3: *"Verder hebben we dus de die zeven, nou die acht à negen begeleidingsbijeenkomsten. Waarin we dus verschillende thema's aanstippen."*

Door P6, P7, P8, P9, P10, P11, P14 en P15 worden de gesprekken met de begeleider vanuit het inductieprogramma aangemerkt als bron voor professionele ontwikkeling. Schoolleider P7: *"Uhm de professionele ontwikkeling dat dat vooral bij de coach ligt. Dus iemand ontwikkelt een leervraag, daaraan wordt aandacht besteed en daarop wordt geëvalueerd."* Zij-instromer P11: *"Nou, ik denk wel met de individuele begeleiding. Uhm, in de individuele begeleiding had ik, best wel veel, zeker de eerste weken, best wel veel gewoon uh reflectie, ja de nabespreking van een les. Dus dan uh, werd denk ik wel aan je professionele houding nabesproken."*

**Slechte Zijstra**  
Dit is zo 's voorbeeld van een bevinding van één van de participanten. Ik wil het aan de ene kant noemen, omdat je anders misschien denkt "maar wat vond die er dan van?", maar aan de andere kant is het misschien ook weer niet echt boeiend. Wat vind jij?  
**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Naar mijn idee voegt het niet veel toe. Bedenk bij alle: is dit nuttig voor het verhaal?

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 16

Door P12 wordt aangegeven dat docenten werken aan een portfolio, waarmee bewijs verzameld wordt voor het behalen van de competenties die zijn geformuleerd door de school. Als aangetoond wordt dat deze zijn behaald, wordt ook de professionele ontwikkeling aangetoond en komen docenten in aanmerking voor een vaste aanstelling. P2 geeft aan dat hij de professionele ontwikkeling vooral plaatst binnen de docentenopleiding.

**Pijler observatie en coaching.** Op alle scholen worden volgens de schoolleiders de startende docenten en ook de zij-instromers gekoppeld aan een coach binnen het inductieprogramma. Deze coach is beschikbaar voor vragen van de docenten en observeert regelmatig lessen, waaruit feedback voor de docenten volgt. Alle zij-instromers, behalve P13, bevestigen dat dit bij hen is gebeurd. Naast coaching door de begeleider van de docenten, komt op School 2, School 3, School 4 ook in het eerste jaar de teamleider/directie op lesbezoek. Dit is niet direct gekoppeld aan beoordeling, maar meer aan de beeldvorming van de leidinggevende over het functioneren van de docent.

**Individuele afstemming.** Aan de participanten is gevraagd in hoeverre het inductieprogramma afgestemd werd op voorkennis en ervaring van de zij-instromers. Alle participanten geven aan dat er sprake is van maatwerk wanneer het gaat om de begeleiding door de coaches. Hierbij kunnen de zij-instromers zelf vragen inbrengen en punten kiezen waarop de begeleider focust tijdens observaties. Daarnaast is er tijdens de intervsiemomenten met andere starters ruimte voor persoonlijke casussen naast de vaste onderwerpen die worden aangedragen door de school tijdens de themabijeenkomsten. Wat betreft de themabijeenkomsten is er geen afstemming op basis van ervaring of kennis. Op geen van de scholen volgen de zij-instromers een ander inductieprogramma dan de reguliere startende docenten.

**Belang.** P4, P9, P10, P11 en P13 geven aan dat een inductieprogramma en de begeleiding die daarmee gepaard gaat van groot belang is voor een soepele start van het docentschap. P4: *"Nou ik denk wel dat het echt belangrijk is, en nog veel wezenlijker is uiteraard de begeleiding die je vanuit de stagebegeleider krijgt. Als die heel goed is en je hebt een slecht inductieprogramma, fair enough, hè dan kan dat. Maar als je en een slechte begeleider hebt en geen inductieprogramma. Ja dan wordt het wel echt heel lastig."* P8 ziet geen belang van het inductieprogramma: *"Nee, ik denk dat ze dat soort dingen dat kunnen ze gewoon eruit halen. Maar dat is natuurlijk dat is ergens verzonnen. Ik weet tot op de dag van vandaag niet het doel van die twee bijeenkomsten."*

Aansluiting

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Kan je hier nog iets anders voor verzinnen?

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Het belang van wat? Gebruik kopjes goed. Je zou ook nog na kunnen denken over het samenrekken van deze mini kopjes onder de grotere (de pijlers).

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 17

**Bekendheid met programma lerarenopleiding.** Aan de schoolleiders is gevraagd in hoeverre zij op de hoogte zijn van het programma op de lerarenopleiding, zodat zij het inductieprogramma hierop kunnen afstemmen. P1 en P12 geven aan goed op de hoogte te zijn van het programma, mede doordat er collega's zijn die een studie volgen en doordat er stagiairs rondlopen waar bijeenkomsten voor worden georganiseerd. P1 is daarnaast assessor op de hogeschool. Ook P14 werkte in het verleden nauw samen met de lerarenopleiding en gaf collega's aan studenten. Zij geeft aan dit niet meer bij te houden en dus ook minder op de hoogte te zijn van het programma. P3, P6 en P7 geven aan enigszins op de hoogte te zijn van het programma. Dit komt voornamelijk door de verscheidenheid aan lerarenopleidingen en de snelle ontwikkelingen die de opleidingen door maken.

**Competentiegevoel bij start.** De schoolleiders geven aan dat het per zij-instrumenters verschilt in hoeverre hij of zij een soepele start maakt in het onderwijs. P7: "Maar de zij-instrumenters, ja, of ze slagen binnen een jaar of twee en het gaat goed of niet." Ook door de zij-instrumenters bestaan er verschillen in competentiegevoel bij de start. P6, P8, P11 en P15 antwoorden met "nee" op de vraag of zij zich competent voelden bij de start. P2, P4, P5, P10, P13 geven aan zich niet per se competent voelden, maar wel terug konden vallen op hun inhoudelijke kennis en dus baat hadden bij de werkervaring binnen voormalige carrière. P9 beschrijft dat hij dacht dat hij redelijk klaar was om te starten, maar dat dit in de praktijk tegenviel.

**Knelpunten bij start.** Aan alle participanten is gevraagd welke knelpunten zij-instrumenters tegenkomen wanneer zij starten in het onderwijs. Door P2 t/m P15 wordt aangegeven dat zij-instrumenters bij de start moeite hebben met orde houden. P2: "Dus daar ben ik aan het begin wel aardig tegen aangelopen. Dat ik te lief was. Ja, orde houden. Maar echt, echt heel strak zijn of streng zijn, dat uh daar liep ik tegenaan in het begin." Dit hangt samen met het gevoel van pedagogische competentie, dit wordt door alle participanten behalve P8 en P12 genoemd. Alle participanten behalve P1, P2 en P8 geven aan dat het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of "zorgleerlingen", het orde houden nog ingewikkelder gemaakt. Vooral omdat de participanten van mening zijn dat de zij-instrumenters onvoldoende zijn opgeleid in hoe om te gaan met zorgleerlingen. P5: "Uhm, en als je geen, zelf geen ervaring hebt met mensen met een beperking, ah fijn. Dan kan ik me voorstellen dat dat heel ingewikkeld is. Mensen doen daar drie vier jaar MBO/ HBO-opleidingen voor om te leren om te gaan met mensen met een stoornis. En wij krijgen dat in twee hoorcolleges opgedeeld."

**Sietske Zijlstra**

Dit is een vrij lange alinea, maar voor mijn gevoel wel essentieel. Denk dat dit zowel praktische als wetenschappelijke relevantie heeft. Inzichten kan misschien door weglaten van citaten, vind je deze hier ondersteund of kan ik het weglaten?

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**

Er lag inderdaad. Hier kan weer heel veel samengepakt worden.

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 18

Naast een gebrek aan pedagogische competentie, ervaren P1, P4, P6, P7, P9 het als knelpunt dat zij-instrumenters bij de start in het onderwijs zich nog onvoldoende vakdidactisch onderlegd voelen.

P4, P8, P11, P13 en P15 dragen organisationele kenmerken aan als knelpunt bij de start. Zo vonden P4 en P13 het in het begin lastig dat er in het onderwijs veel afkortingen worden gebruikt en zij niet wisten wat de betekenis hiervan was. P8 geeft aan dat hij het als knelpunt ervaart dat er binnen de schoolorganisatie veel taken worden toegeschreven aan docenten, die volgens hem randzaken zijn en niet meer te maken hebben met lesgeven en een goede docent. P4, P11, P13 en P15 geven aan het als knelpunt te ervaren dat er in het begin nog veel organisationele zowel informele als formele regels onduidelijk zijn. P11: "Dat wist ik echt pas na het tweede en misschien wel pas na drie jaar of zo. Dat ik bijvoorbeeld iets naar de conciërge kon mailen, dat hij dat voor mij ging uitprinten. Nou ja, en dat zijn, dat vond ik echt wel een heel essentieel iets wat mij heel veel tijd scheelt als ik dingen ja, toetsen bijvoorbeeld."

Door P1, P2, P3, P5, P6, P7, P9, P11, P14 en P15 wordt opgemerkt dat de daadwerkelijke praktijk vaak anders is dan het beeld dat de zij-instrumenter vooraf had. P2, P4, P5 en P9 geven aan dat zij vanuit hun vorige carrière gewend waren om workshops of trainingen te geven aan een gemotiveerd en geïnteresseerd publiek en dit ook verwacht hadden van de leerlingen in hun klassen, maar dat dit vaak niet het geval bleek te zijn. Zij vonden het lastig om hier mee om te gaan. Deze bevindingen worden herkend door schoolleiders P3, P6, P7 en P14.

Het laatste thema dat als knelpunt wordt ervaren is werkdruk. Dit wordt aangegeven door P3, P5, P6, P7, P8 en P12. P5: "Maar het is me op een bepaalde manier, en dat bedoel ik helemaal niet negatief, maar het is me wel tegengevallen. Uh hoe hard werken het is. Dat is de ene kant, dat je gewoon fysiek hard moet werken. En het werk daarnaast is heel veel. Heel veel weekenden nakijken, voorbereiden. Ik maak veel meer dan veertig uur in de week. En zelfs in de vakanties, wat eigenlijk ter compensatie van alle overuren is, kom ik niet toe aan die compensatie." P3 en P7 schrijven deze werkdruk ook toe aan het feit dat zij-instrumenters bij de start vaak een combinatie van werk en studie hebben, die de werkdruk kan verhogen. P3: "Ik denk de ~~voork~~ load is denk ik zwaarder voor een zij-instrumenter dan voor een. Vaak ook omdat ze, ja het ook minder makkelijk kunnen permittieren om bijvoorbeeld minder les te geven."

**Overlap.** Volgens P2, P7 en P11 is er weinig overlap tussen het inductieprogramma en de lerarenopleiding die zij gevolgd hebben. P1, P6, P8 en P12 ervaren wel overlap. Zij geven aan dat zowel het inductieprogramma als de lerarenopleiding gefocust is op de zeven competenties waar een docent aan moet voldoen. P1, P3, P4, P5, P6, P7, P10, P13, P14 en P15

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**

Dit is ook echt heel lang. Kan veel korter.

## DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 19

ervaren overlap op de inhoud van de themabijeenkomsten. Zo wordt meermaals genoemd dat er zowel op de opleiding als op de lerarenopleiding een *ordeladder* (hulpmiddel waarmee docenten voor zichzelf duidelijk kunnen maken welke maatregelen genomen worden bij welk ongewenst gedrag) wordt ingevuld.

**Overeenkomsten.** P1, P2, P3, P5 en P6 ervaren als overeenkomst tussen het inductieprogramma en de lerarenopleiding, dat bij beiden intervisie wordt ingezet. P3 en P13 geven aan als overeenkomst dat bij beiden lessen worden opgenomen en er lesbezoeken plaatsvinden.

**Verschillen.** Aan de participanten is gevraagd wat volgens hen het grootste verschil tussen het inductieprogramma en de lerarenopleiding is. Door P2, P3, P4, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14 en P15 wordt als belangrijkste verschil de theoretische en praktische focus aangemerkt. Op de opleiding is er een theoretische focus en wordt vooral gewerkt aan het verwerven van kennis. In het inductieprogramma wordt er vanuit de praktijk gekeken welke kennis en vaardigheden de docenten nodig hebben en wordt een sterke link gelegd tussen de praktijk en de aangeboden kennis en vaardigheden. P3: *"Het grootste verschil? Ik denk dat wij dichterbij de praktijk staan. Dus bij ons gaat het vooral om praktijksituaties en, dus ik denk het startpunt is bijna de praktijk die je ervaart en ik denk dat de lerarenopleiding daar wat een gemengdere vorm in heeft. Dus bij ons komt wat theorie naar voren, gebruiken we wat theorie en geven we de docenten nog wat dingetjes mee. En ik denk bij de lerarenopleiding is de theoretisch competent groter."* P4: *"Uhm en wat ja zoals ik het zelf ervaar is de universiteit is echt wel veel meer de theoretische onderbouwing van dingen. En hier leer je wel echt een vak in de praktijk."* Hierbij aansluitend geven P5, P6, P13 en P14 aan waar wanneer docenten deelnemen aan het inductieprogramma er meer ingespeeld wordt op de daadwerkelijke problemen die docenten ervaren en urgentie om deze problemen op te lossen, er op de opleiding meer gereedeneerd wordt vanuit andermans casussen, waardoor die urgentie niet wordt gevoeld.

**Verdieping.** Aan de participanten is gevraagd of zij het inductieprogramma of de lerarenopleiding als verdieping zien, of dat zij beiden als verdieping zien. P1, P5, P12 geven aan dat de lerarenopleiding een theoretische verdieping is. P2, P3, P4, P6 en P12 vinden het inductieprogramma een praktische verdieping op de opleiding. P7, P10, P11 en P13 vinden zowel het inductieprogramma als de lerarenopleiding een verdieping: de lerarenopleiding op theoretisch gebied en het inductieprogramma op praktisch gebied.

**Algemeen oordeel aansluiting.** P1, P2, P10 en P11 geven aan dat de lerarenopleiding en het inductieprogramma niet helemaal aansluiten, maar dat dit opgelost kan worden door de begeleiding van de coach die geboden wordt. P10: *"Die praktijkschok die wordt ondervangen*

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Interessant!

## DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 20

*door de begeleiding die je op je school krijgt waar je, waar je werkzaam bent. En die wordt minder, echt vele malen minder opgevangen door de lerarenopleiding."* Ook P13 is van mening dat de aansluiting voldoende is, maar hij noemt hierbij twee kanttekeningen: docenten moeten van kinderen houden en het leuk vinden om kennis over te dragen. Hij noemt dat dingen die niet aangeleerd kunnen worden, maar die docenten van zichzelf moeten hebben. P4 legt uit dat hij van mening is dat het inductieprogramma wel aansluit bij de lerarenopleiding, maar de lerarenopleiding niet bij de praktijk.

**Adviezen kwaliteitsverbetering**

**Lerarenopleiding.** De participanten dragen verschillende punten aan die op de lerarenopleiding verbeterd kunnen worden ten bate van de aansluiting met het inductieprogramma en de praktijk. P1, P4, P5, P10, P11, P14 en P15 vinden dat er op de lerarenopleiding te weinig aandacht is voor kennis over zorgleerlingen en leerlingen met problematisch gedrag. P4, P8, P9, P11, P13, P14 en P15 geven aan dat zij vinden dat de lerarenopleiding onvoldoende focus legt op praktische aspecten, waardoor praktische vaardigheden niet goed geoefend worden. P11: *"De praktijk van daarvandaan was echt heel slecht. Want ik heb echt nooit geleerd hoe je nou, ja. We hebben bijvoorbeeld wel geleerd presenteren. Want we hadden dan wel eens opdrachten, dan zei die leraar: nou, jullie werken het uit en je legt het uit in de klas. Dus dan had je een soort lesje, voor je eigen groep. Ja, en dan is natuurlijk niet te vergelijken met een groep van twaalf jaar die je voor neus hebt van dertig man."*

P1, P12, P13, P14 en P15 pleiten voor meer kennis en meer ruimte om te leren over specifieke onderwijssoorten en dan vooral onderwijs aan vmbo-leerlingen en op vernieuwingscholen. P13: *"Nou, dat zit hem in, echt het hanteerbaar maken van pedagogische principes. En als je dat op het vmbo beheerst, dan ga je daar prima doorheen. En als je dat niet beheerst, dan. En dat leer je niet op de lerarenopleiding. Terwijl ik denk, wat je nodig hebt om op het havo/vwo goed te functioneren, dat leer je beter op de lerarenopleiding. Dat leer je meer. Ja met, ja. Goed vakinhoudelijk functioneren. Daar kom je op het havo/vwo verder meer, dan als je op vmbo. Zeker basis en kader. Ja, dat is een andere tak van sport. Dus er zijn mensen die daar echt op afhaken."*

Een ander punt dat wordt aangedragen door P4, P6, P7, P11, P13 is dat zij van mening zijn dat docenten onvoldoende op de scholen en in de lessen van studenten komen kijken. P6: *"En wat de lerarenopleiding betreft, vind ik het heel belangrijk dat ze in een langdurige stage eens twee keer hun gezicht laten zien."*

Sietse Zijlstra  
Zelfde opmerking als bij "Knelpunt bij start"

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Dit is ook weer lang. Gebruik citaten als illustratie.  
Geef je resultaten en het verhaal daarover het podium.



DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 21

Tot slot geven P2, P4 en P12 aan dat de lerarenopleiding onvoldoende maatwerk leveren, wat soms voor problemen in de praktijk kan zorgen. Een voorbeeld hiervan is dat er in een klas zowel studenten zitten die al vanaf het eerste moment voor de klas staan als studenten die eerst stage gaan lopen. Toch krijgen zij dezelfde stof op hetzelfde moment, terwijl de studenten die direct gestart zijn met een baan wellicht andere kennis en vaardigheden nodig hebben bij de start. P2: "Het zou misschien wel goed zijn als je het eerste jaar een kort programma'tje inbouwt wat even heel breed de belangrijkste dingen benadert die je als docent moet kunnen ofzo."

**Inductieprogramma** Ook voor het inductieprogramma zijn de participanten gevraagd om verbeteringen aan te dragen. P4, P9 en P13 hebben geen op- of aanmerkingen. P2, P11, P14 en P15 zijn van mening dat zij-instrumenten baat zouden hebben bij een stageperiode of meeloopperiode voor of net na de zomervakantie, zodat zij niet vanaf het eerste begin de volledige verantwoordelijkheid dragen voor groepen. P10 en P11 geven aan dat zij het jammer vinden dat de begeleiding van een coach alleen het eerste jaar plaatsvindt en zouden dit graag door willen laten lopen. P10 schetst hierbij een situatie waarin collega's aan elkaar gekoppeld worden, waarbij zij regelmatig bij elkaar op lesbezoek en kennis en ervaring kunnen delen. Ook P14 en P15 geven aan dat zij het heel nuttig vinden om bij collega's in de les te kijken. Zij zouden graag zien dat dit gefaciliteerd en verplicht wordt.

P2, P8, P11 en P12 geven dat bijeenkomsten niet altijd consequent doorgang vinden en dus regelmatig geannuleerd worden. P11 is bij geen enkele bijeenkomst aanwezig geweest in verband met studie op deze dag, hier werden verder geen consequenties aan verbonden.

Ook de schoolleiders geven specifieke verbeteringen aan. De schoolleiders van School 1 en School 4 zouden graag zien dat het beleid beter op papier komt en er invulling wordt gegeven aan een tweede en derde jaar van het inductieprogramma. P6 en P7 zouden graag meer tijd en aandacht besteden aan de scholing van de coaches van het inductieprogramma. P3 zou graag meer maatwerk leveren op basis van achtergrond (student, reguliere starter of zij-instrumenter) en meer aandacht besteden in een themabijeenkomst aan zorg, tijd en stress. P5, zij-instrumenter op dezelfde school, zou ook graag meer aandacht zien voor zorg.

**Discussie**

In deze studie werd onderzocht in hoeverre inductieprogramma's en lerarenopleidingen voor zij-instrumenten in het voortgezet onderwijs aansluiten. Met behulp van interviews met schoolleiders en zij-instrumenters werd data verzameld om vier deelvragen te beantwoorden. Met deze deelvragen kon vervolgens de hoofdvraag worden beantwoord.

**Sietse Zijlstra**  
Zelfde opmerking als bij "Knapuit bij start" en vorige alinea.  
**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Is het nuttig om precies te weten wie wat zei? Ik denk dat dit in één alinea kan als je aangeeft wat docenten zoals wensten en wat schoolleiders zoals wensten.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Verwijder: Beantwoording deelvragen en onderzoeksvraag  
**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Verwijder: 1

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 22

De eerste deelvraag ging over de vormgeving en inhoud van het inductieprogramma. Op alle deelnemende scholen worden in principe alle zij-instrumenten ondersteund wanneer zij starten op de school. De duur van deze ondersteuning verschilt per school: op twee scholen is dit één jaar, op één school is dit twee jaar en op twee scholen is dit drie jaar. Op alle scholen volgen de zij-instrumenten hetzelfde inductieprogramma en daarbinnen dezelfde themabijeenkomsten als de reguliere starters. Dit bouwt niet voort op de bevindingen van **Chenbers** (2002), waaruit blijkt dat zij-instrumenten andere behoeften hebben op het gebied van opleiding en begeleiding dan reguliere starters, omdat zij een andere achtergrond hebben. Het maatwerk werd vooral gerealiseerd in de begeleiding door de coaches van de zij-instrumenten en de intervisiemomenten waar de zij-instrumenters zelf cases konden inbrengen. Deze intervisiemomenten sluiten aan bij eerdergenoemde leervoorkeuren van zij-instrumenters: zelfgestuurd leren (**Fujard & Cook, 2000; Kuyper, 1980; Lee, 2011; Ng & Thomas, 2007; Tigheelaar et al., 2010**), praktijkgericht leren (**Fujard & Cook, 2000; Lee, 2011; Ng & Thomas, 2007; Tigheelaar et al., 2010**) en leren door samen te werken met peers (**Usimaki, 2011; Williams, 2010**).

Verder werd voor de eerste deelvraag onderzocht of de inductieprogramma's volgens de participanten voldoen aan de vier pijlers zoals geschetst in de literatuur (BSL Utrecht, 2014). Dit bleek het geval en sloot dan ook aan bij de geschetste hypothese voor deze deelvraag. Aan **werkdruk** wordt op drie manieren aandacht besteed: het hanteren van lestijdreductie, in principe geen mentoraat tijdens het eerste jaar en de mogelijkheid om werkdruk te bespreken in begeleidingsgesprekken. Aan **evaluatie** wordt aandacht besteed tijdens de **startdag** of startweek, in het handboek met schoolregels/schoolcultuur en tijdens de themabijeenkomsten en intervisiemomenten met andere starters op de school. **Professionele ontwikkeling** kreeg volgens de participanten vooral vorm tijdens de themabijeenkomsten en de gesprekken met de persoonlijke begeleiders van de zij-instrumenters. Ook **observatie en coaching** vond plaats in het contact met de persoonlijke begeleiders. Daarnaast kwam op drie scholen in het eerste jaar de **teamleider/directie** op lesbezoek, waaruit ook feedback naar voren kwam.

De tweede deelvraag ging in op de knelpunten die door zij-instrumenten worden ervaren bij de start in het onderwijs. Hierin waren verschillende thema's te onderscheiden: orde houden, omgaan met zorgleerlingen, eigen maken van organisationele kenmerken en regels, leerling-leerkrachtbeelden en werkdruk. Deze thema's vallen voornamelijk onder de pedagogische bekwaamheid van docenten (Onderwijscoöperatie, 2014). Daarnaast zijn deze thema's te koppelen aan de probleemgebieden voor startende docenten zoals beschreven door **Melnyk en Melnyk** (2003) en **Veenman** (1984). Orde houden sluit aan bij **klassenmanagement**, omgaan

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Héél goed. Koppelen aan theorie! Hier gaat het om in de discussie. Daarnaast is het een heel interessant punt. Misschien klopt de aanname dus wel niet. Vervolgonderzoek is dus echt nodig!

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Vertel maar gewoon wat je gevonden hebt.  
**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
En vergeet de conclusie niet.

**Raaijmakers, S.F. (Steven)**  
Zelfde idee.

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 23

met zorgleerlingen bij omgaan met verschillen tussen leerlingen, eigen maken van organisationele kenmerken en regels en werkdruk bij organiseren van werk en leerling- en leerkrachtbeelden bij motiveren van leerlingen. Deze bevindingen sluiten niet aan bij de geschetste hypothese. Er werd verwacht dat zij-instromers door hun communicatieve, beroeps- en opvoedcompetenties (Abbey & Ott, 2008; Chambers, 2002; Mayotte, 2007; Lee, 2011; Tigchelaar et al., 2010), minder problemen zouden ervaren in het omgaan met problemen met leerlingen en motiveren van leerlingen. Dit werd echter niet teruggezien in de interviews met de participanten.

De derde deelvraag ging in op de overlap, overeenkomsten, verschillen en verdieping tussen het inductieprogramma en de lerarenopleiding. De participanten waren verdeeld in hun mening als het ging om waarneembare overlap, overeenkomsten en verdieping. Een deel van de participanten ervaaarde wel overlap: op beide onderdelen werd gefocust op de zeven competenties zoals beschreven in het competentieprofiel voortgezet onderwijs (Inspectie van Onderwijs, 2011) en er was soms inhoudelijke overlap, zoals het invullen van een ordeladder. Als overeenkomst werd door een deel van de participanten aangedragen dat bij zowel het inductieprogramma als de lerarenopleiding intervisie wordt ingezet, er lessen worden opgenomen en er lesbezoeken plaatsvinden. Wat betreft de verdieping: drie participanten vonden de lerarenopleiding een theoretische verdieping, vijf participanten vonden het inductieprogramma een praktische verdieping, en vier participanten vonden zowel het inductieprogramma als de lerarenopleiding een verdieping (de één op theoretisch, de ander op praktisch vlak). Over het belangrijkste verschil tussen de twee onderdelen, waren de meeste participanten het eens: het verschil tussen de theoretische focus op de opleiding en de praktische focus bij het inductieprogramma. Daarnaast werd door een deel van de participanten aangemerkt dat er bij in het inductieprogramma meer ingespeeld wordt op de urgentie van problemen die zij-instromers inbrengen, omdat zij op dat moment de eigen verantwoordelijkheid voor een klas dragen. Dit sluit aan bij de leervoorkeur van zij-instromers: zij hechten waarde aan praktijkgericht leren waarbij de kennis wordt verworven die nodig is om problemen in de praktijk op te lossen (Erickson & Cook, 2000; Lee, 2011; Ng & Thomas, 2007; Tigchelaar et al., 2010).

De vierde deelvraag ging in op ontwikkelingsmogelijkheden voor de lerarenopleiding en het inductieprogramma. Het merendeel van de participanten is van mening dat er op de lerarenopleiding meer aandacht moet zijn voor: kennis over zorgleerlingen en leerlingen met problematisch gedrag, praktische oefening van het docentschap, kennis over vmbo-scholen en vernieuwingscholen en observaties door docenten van de lerarenopleiding op de scholen.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
De hal ligt voor het doel. De conclusie niet vergeten. Misschien iets mis met de aannames? Hier mag op gefocust worden. Dit is interessant.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Niet vergeten te concluderen.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Als laatste waren we benieuwd of leraren.....

DE AANSLUITING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S OP DE LERARENOPLEIDING 25

Kortom, er is volgens de participanten van dit onderzoek geen sprake van een naadloze aansluiting van de lerarenopleiding en de inductieprogramma's en daarmee de praktijk. De geïnterviewde zij-instromers lopen tegen problemen aan die opgelost moeten worden. Door de beschikbare begeleiding tijdens themabijeenkomsten en intervisiemomenten, maar bovenal tijdens de gesprekken met de persoonlijke begeleiders van de zij-instromers, kunnen deze problemen worden opgelost en werd er voor deze participanten een soepelere overgang van de opleiding naar de onderwijspraktijk gerealiseerd.

**Implicaties en vervolgonderzoek**

Dit onderzoek kent een aantal ontwikkelpunten en sterke punten. Allereerst moet worden verduidelijkt de achtergrond en het opbouw van zij-instromers divers is. Er zijn zij-instromers die een opleiding volgen en daarnaast stage lopen, er zijn zij-instromers die eerst een voltijd-opleiding afronden en daarna aan het werk gaan en er zijn zij-instromers die een deeltijd-opleiding volgen en direct starten met werken. Deze diversiteit maakt dat het niet mogelijk is om de resultaten van dit onderzoek te generaliseren naar de gehele populatie van zij-instromers. Daarnaast nam een gelimiteerd aantal participanten deel aan het onderzoek van een gelimiteerd aantal scholen. In oorsprong was het de bedoeling om alleen scholen die deelnamen aan een begeleidingstraject van de Rijksoverheid (Begeleiding Startende Leraren, BSL) op te nemen in de steekproef, omdat zij allen ondersteund werden bij het ontwikkelen van een inductieprogramma en hiermee minder diversiteit zou voorkomen in de invulling van het programma. Door een lage respons van deze scholen, is later nog een school benaderd die geen deel had genomen aan het traject van Rijksoverheid. Hierdoor werd de diversiteit aan inductieprogramma's wellicht groter.

Een sterk punt van dit onderzoek is dat het wetenschappelijke relevantie kent, omdat de doelgroep zij-instromers nog niet eerder centraal stond in onderzoek naar de aansluiting van lerarenopleiding en inductieprogramma en de effectiviteit hiervan. Daarnaast kunnen de bevindingen aangaande de ervaren knelpunten bij de start en genoemde verbeterpunten voor lerarenopleiding en inductieprogramma geïmplementeerd worden in de praktijk.

Tijdens eventueel vervolgonderzoek zou de doelgroep van zij-instromers verder uitgesplitst kunnen worden, om in kaart te brengen of hier verschillen tussen bestaan. Daarnaast zou een onderzoek kunnen worden uitgevoerd waarin zij-instromers en reguliere starters met elkaar vergeleken worden op het gebied van begeleidingsbehoefte, om te analyseren of zij-instromers inderdaad behoeften hebben dan reguliere starters (Chambers, 2002).

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Bij sprake van ' heeft nogal een heftige connotatie.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Begin gewoon met vertellen.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Was dit dan het doel van dit onderzoek. Veel kwalitatief onderzoekers claimen dat dit sowieso niet het doel is (heb ik de laatste tijd gelezen).

Geef meer iets aan als:  
Er kunnen bepaalde beroepen zijn waarbij de nodige competenties wel verworven worden en daardoor wel beter zouden aansluiten bij het onderwijs (= voorbeeld). Hierdoor zouden de resultaten van dit onderzoek beïnvloed kunnen zijn.

Zoiets. Leg dus uit waarom het een probleem zou kunnen zijn voor deze studie en geef daarbij een voorbeeld. Dan geef je aan dat je er goed over hebt nagedacht.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Gelimiteerd klinkt alsof jij een limiet hebt gesteld.

Raaijmakers, S.F. (Steven)  
Deze zin loopt niet zo lekker.