



‘If you start me up,
I’ll never stop...’

Netwerk Begeleiding Startende Leraren
in het VO in Amsterdam

Slotpublicatie, januari 2017



Inhoudsopgave

	Inleiding	4
1	Het belang van goede begeleidingsprogramma's	6
2	Visie en beleid	12
3	Doelen voor begeleidingsprogramma's	18
4	Een effectief begeleidingsprogramma	22
5	Een transparant beoordelingstraject	32
6	Kwaliteitsborging	38
7	Het ontwikkelen van effectieve begeleidingsprogramma's voor startende leraren	42
	Colofon	47

‘If you start me up, I’ll never stop,’ zong Mick Jagger in 1981. Voor de Rolling Stones is die uitspraak bewaarheid – in 2017 zijn ze nog springlevend en zowel in de studio als op podia actief.

Dat ‘I’ll never stop’ zou je ook iedereen toewensen die als leraar start, maar de realiteit is anders. Een flink percentage startende leraren verlaat het beroep binnen vijf jaar. Tegen de achtergrond van die statistiek is de aandacht voor meer en betere begeleiding van startende leraren niet meer dan logisch, zeker ook in het licht van het lerarentekort dat zich nu voor een aantal vakken aftekent. Daarbij komt dat de kwaliteit van de leraar één van de belangrijkste factoren vormt in het leren van leerlingen. Kwaliteit van de leraar is een van de leidende beleidsthema’s geworden in het onderwijs, zowel op schoolniveau als op landelijk niveau.

Het ontwikkelen van goede begeleidingsprogramma’s voor startende leraren vormt onderdeel daarvan. Dergelijke programma’s zouden moeten bijdragen aan het verlichten van stress van startende leraren, aan het voorkomen dat startende leraren aan het begin hun loopbaan het beroep weer verlaten, en aan het stimuleren van ontwikkeling van startbekwaam leraar naar bekwaam leraar. Algemeen wordt daarbij aangenomen dat zo’n begeleidingsprogramma een duur zou moeten hebben van drie jaar.

In Amsterdam hebben 18 scholen voor voortgezet onderwijs in 2016 gewerkt aan de ontwikkeling van dergelijke driejarige programma’s. De scholen werden daarbij financieel ondersteund door een subsidie van het OCW. De inhoudelijke ondersteuning werd verzorgd door de projecten Terug met dat tekort!¹, Frisse Start² en Juniorleraar³.

Het traject bestond uit een vijftal plenaire bijeenkomsten, waarin onder meer aandacht is besteed aan de context van inductie, de ontwikkelingen in het beroep van leraar en in de scholen, aan het levenslang leren, het belang van visie en strategisch HRM beleid en de belangrijke rol van school- en teamleiders bij het bevorderen van professionele groei. Het traject richtte zich op leidinggevend, begeleiders en HRM’ers. Deelnemers bereidden de bijeenkomsten voor aan de hand van opdrachten. Er werd veel

tijd ingeruimd voor het uitwisselen van conceptproducten, het geven van feedback en het bespreken van dilemma's en oplossingen rond thema's zoals de balans tussen begeleiden en beoordelen en de mogelijkheden om maatregelen te faciliteren. De startsituatie van de deelnemende scholen was heel verschillend maar het traject heeft veel in beweging gezet en geleid tot nieuwe inzichten, inspiratie, meer samenwerking binnen de school, nieuwe en betere programma's en instrumenten en goede voornemens.

In deze slotpublicatie delen wij, scholen en projectleiders, de lessen die daarbij zijn geleerd ten aanzien van de inrichting van goede begeleidingstrajecten, de randvoorwaarden en de inbedding in schoolbeleid. Tevens worden enkele voorbeelden van begeleidingsinstrumenten gepresenteerd.

Voor de producten van de deelnemende scholen: zie

<http://www.verenigingosvo.nl/begeleiding-startende-leraren/>

We bouwen voort op eerdere publicaties van de drie projecten: 'Kennisbasis Startende Leraren in Amsterdam'⁴ van Juniorleraar, 'Inductie-arrangementen juni 2015'⁵ van Frisse Start en 'Handreiking voor de begeleiding van startende leraren' van Terug met dat tekort!

Hierna schetsen we eerst in het kort de noodzaak van het belang van driejarige begeleiding voor startende leraren. Vervolgens komen de stappen aan bod die nodig zijn voor de ontwikkeling van effectieve begeleidingsprogramma's: het denken over visie en beleid, het formuleren van doelen, de uitwerking in begeleidingsprogramma's, het inrichten van de beoordeling en het voeren van kwaliteitsbeleid. In het laatste hoofdstuk worden inzichten gebundeld die tijdens dit project zijn opgedaan. De beschrijving van de verschillende onderdelen wordt geïllustreerd met voorbeelden uit de deelnemende scholen.

Met deze slotpublicatie hopen we andere scholen te inspireren bij het ontwikkelen van goede begeleidingsprogramma's.

Namens de scholen,

De redactie: Marcelle Hobma, Michael Rubinstein, Marco Snoek, Jorien Vollaard

DEELNEMENDE SCHOLEN

Berlage Lyceum, Calandlyceum, Cartesius Lyceum, Christelijke Scholengemeenschap Buitenveldert, Cygnus Gymnasium, De Nieuwe Havo, Het Vierde Gymnasium, Ignatius Gymnasium, IVKO, Metis Montessori Lyceum, Montessori College Oost, Montessori Lyceum Amsterdam, Open Schoolgemeenschap Bijlmer, Orion College West, Sint Nicolaas Lyceum, Spinoza Lyceum, IJburg College 1 en 2

1. Terug met dat tekort! is een van de projecten die in het kader van de regeling rond knelpuntregio's van OCW effectieve aanpakken ontwikkeld heeft die het lerarentekort kunnen terugdringen. Het inmiddels afgeronde project van Amsterdamse scholen was ondergebracht bij OSVO, de vereniging van de Amsterdamse VO-scholen.
2. In Noord-Holland en Zuidelijk Flevoland werken de vier lerarenopleidingen (VU, UvA, HvA en Inholland) onder de naam Frisse Start samen met VO-scholen aan de begeleiding van startende leraren. Het doel is om de professionele groei te versnellen en uitval te reduceren. Frisse Start richt zich op het uitwerken van driejarige inductiearrangementen, professionalisering, kennisdeling en aanvullend onderzoek. Zie www.begeleidingstartendeleraren.nl/bsl-noord-holland/
3. Juniorleraar is een door het Ministerie van OCW gesubsidieerd project waarin de Hogeschool van Amsterdam samen met Amsterdamse scholen voor primair en voortgezet onderwijs werkt aan de ontwikkeling van begeleidingsinstrumenten voor de inductiefase. Zie www.hva.nl/juniorleraar.
4. Zie <http://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/juni-or-leraar/kennisbasis-startende-leraren-2.pdf>
5. Zie https://www.vu.nl/nl/Images/VU-050_Frisse_Start_informatiebrochure2_vierkant_21x21cm_V05_interactief_tcm289-457171.pdf

1 Het belang van goede begeleidingsprogramma's

AANLEIDING

In tegenstelling tot veel andere beroepen kent het leraarschap eigenlijk geen inwerkperiode. Wel zijn er stages waarin toekomstige leraren kennismaken met de praktijk en ook – in de laatste stage – verantwoordelijkheid dragen. Maar de overgang van opleiding naar beroepsuitoefening wordt toch vaak als abrupt ervaren. Op de meeste scholen staan leraren alleen voor de klas en dragen ze de volle verantwoordelijkheid voor een groep leerlingen. Van startende leraren wordt in feite direct hetzelfde verwacht als van leraren die al 10 of 20 jaar lesgeven.

Daarmee is de impliciete boodschap dat je vanaf de start alles moet kunnen: omgaan met vakdidactische kwesties, met vraagstukken rond evaluatie en beoordeling, met verschillen in de klas, met motivatieproblemen, met leer- en gedragsproblemen, et cetera. Die impliciete boodschap belemmert een visie op een beroep waarin je je constant ontwikkelt en na afronding van de opleiding nog lang niet klaar bent met leren.

Verschrikkelijk zwaar⁶

'Het is zoals de verhalen waar ze je bang voor maken. Dat die eerste jaren verschrikkelijk zwaar zijn. Je bent onzeker over je les, je kunt nog niet goed inschatten hoe de leerlingen zullen reageren en waarop ze wel of niet zullen reageren. Ik ben daardoor vaak moe. Vooral als een les niet lekker loopt, vreet dat energie, en dan moet je na de les ook nog zo veel: lessen ontwikkelen en voorbereiden, lesmateriaal maken, overleggen en vergaderingen, en dan heb ik ook nog een mentoraat dat me, vooral in de eerste maanden, zwaar viel. Zo stapelen dingen zich op. Als je onvoldoende tijd hebt om je les goed voor te bereiden, voel je je onzekerder bij de uitvoering. Leerlingen pikken dat haarfijn op en reageren daardoor anders.'

De boodschap dat je meteen alles moet kunnen leidt er ook toe dat startende leraren vaak het gevoel hebben tekort te schieten in al datgene wat er van hun verwacht wordt. Door deze ‘professionele eenzaamheid’ ontstaat het risico dat ze vooral goed om zich heen kijken naar hoe andere leraren het doen en zich daaraan aanpassen.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat startende leraren hoge belasting en stress ervaren. Zij kunnen niet terugvallen op routines en alles is nog nieuw voor ze. De werkdruk, zowel fysiek als mentaal, wordt daardoor in de eerste jaren vaak als buitensporig hoog ervaren. Een relatief hoog percentage van startende leraren verlaat in de eerste vijf jaar van het leraarschap dan ook het beroep.

Dat is niet alleen slecht nieuws voor de leraren, maar ook voor de leerlingen. Onderwijs draait immers om het leren van de leerlingen, waarvoor de kwaliteit van leraren van groot belang is. Leerlingen moeten kunnen profiteren van de professionele groei van hun leraren. En dat geldt ook voor scholen. Die kunnen gebruikmaken van de nieuwe ideeën van startende leraren en zo de lerende cultuur binnen de school versterken.

BELEID

Deze beelden over de startende leraar hebben eraan bijgedragen dat de afgelopen jaren het belang van goede begeleidingsprogramma's breed onderkend is. Beleidsmatig heeft dit geresulteerd in een aantal plannen. In de Lerarenagenda 2013–2020 van het ministerie is de begeleiding van startende leraren één van de zeven beleidsthema's⁷. Ook schoolbesturen zien steeds sterker het belang van goede begeleidingsprogramma's als onderdeel van hun strategisch personeelsbeleid⁸. In 2013 is het Nationaal Onderwijs Akkoord afgesloten tussen het ministerie, schoolbesturen en vakbonden. Dit is uitgewerkt in een apart sectorakkoord voor het voortgezet onderwijs⁹. Hierin is het belang van het begeleiden van startende leraren als apart thema benoemd en is afgesproken dat 'schoolbesturen zorgen dat startende leraren een effectief inwerk- en begeleidingsprogramma volgen dat structureel deel uitmaakt van het strategisch HR-beleid van besturen en scholen'. Daarnaast is de afgelopen jaren veel werk verricht op het gebied van het vervaardigen van instrumenten om de ontwikkeling van leraren te ondersteunen.¹⁰

Beleid bekend bij scholen?

'De landelijke ontwikkelingen op het gebied van inductie waren bij mij bekend en ook bij de schoolleiding. Bij de startende leraren stellen we die punten nu ook expliciet aan de orde. We hebben dat dit jaar gedaan in een eerste gezamenlijke bijeenkomst voor eerste- en tweedejaars starters. Zo creëren we ook draagvlak voor de wijze waarop we dingen doen. Het werd als heel positief ervaren.

Veel sterker dan voorheen is de begeleiding nu ook gekoppeld aan de behoefte van de school. Van de vier thema's die we jaarlijks aan de orde stellen, komen er twee uit de groep zelf en twee vanuit de school(leiding).'

Mascha Tinnemans, coach op het Ignatius Gymnasium

Eigen ervaring als motivatie voor coaches¹¹

Ranko Steusel en Ineke Jansen zijn coaches bij respectievelijk het Calandlyceum en De Nieuwe Havo. Voor beiden geldt dat hun enthousiasme voor begeleiding voortkomt uit het feit dat ze die zelf niet hebben gehad.

Ineke: 'Begeleiding bestond domweg niet. Ik stond er alleen voor en sliep soms gewoon niet. Ik had gelukkig een sectie met aardige collega's die me er doorheen geholpen hebben.' Ook Ranko heeft dat als een gemis ervaren: 'Het eerste jaar stond ik regelmatig met 'klotsende oksels' voor de klas en dat is een start die ik anderen niet gun. Ik heb in de eerste jaren als coach veel lessen van collega's bezocht. Daar werd ik een betere docent van, dat hielp mij om dingen beter te benoemen.'

Allebei zijn ze, na de nodige ervaring te hebben opgedaan, zelf de begeleiding van leraren gaan opzetten. Zo'n tien à vijftien jaar geleden was dit op hun school onontgonnen terrein.

Eén en ander heeft geleid tot brede overeenstemming over de invoering van driejarige begeleidingsprogramma's voor startende leraren. Inhoudelijk is er een steeds duidelijker beeld ontstaan over de voorwaarden waaraan deze programma's moeten voldoen willen zij werkelijk effectief zijn. Door middel van subsidies zijn scholen gestimuleerd om dergelijke programma's te ontwikkelen.

BEGELEIDING STARTENDE LERAREN AMSTERDAM (BSLA)

Voor de scholen die deelnamen aan het netwerk BSLA lag daarmee een ambitieuze opdracht klaar. Vrijwel alle deelnemende scholen hadden de begeleiding van starters voor het eerste jaar georganiseerd, met elementen zoals vakbegeleiding, coaching en intervisie. Voor de nieuwe begeleidingsprogramma's werd echter veel meer van de scholen gevraagd. Niet alleen ging het nu om driejarige programma's, ook inhoudelijk werden er meer en andere eisen aan de programma's gesteld. In het vervolg van deze brochure passeren deze de revue.

Een eerste stap om het denken van scholen in gang te zetten vormde het invullen van een Kijkwijzer Inductie.

KIJKWIJZER INDUCTIE EN PLAN VAN AANPAK

Aan de hand van de Kijkwijzer Inductie konden scholen nagaan waarin reeds voorzien was binnen hun begeleidingsprogramma's en waar nog verbetering mogelijk was. De Kijkwijzer Inductie is ontwikkeld door Frisse Start en gebaseerd op de recente inzichten rond de begeleiding van startende leraren. Er komen vijf rubrieken aan de orde: effectief begeleidingsprogramma, effectief beoordelingstraject, reductie lesgevende taken, reductie werkdruk, strategisch HRM beleid. Bij iedere rubriek worden meerdere indicatoren genoemd.

Tijdens de eerste bijeenkomst van het traject BSLA is de Kijkwijzer Inductie door verschillende actoren afzonderlijk ingevuld: schoolleiders, medewerkers van de afdeling P&O en coaches. Mogelijk hebben zij immers verschillende beelden over wat wel en niet geregeld is binnen de school. Terwijl de één het gevoel kan hebben dat een aspect prima op orde is en vastgelegd is in het beleid, kan een ander het gevoel hebben dat dit aspect in de dagelijkse praktijk niet aanwezig is. Juist die discrepanties en het gesprek daarover brengen ontwikkelpunten goed in beeld.

Het vervolg op het invullen van de kijkwijzer was het schrijven van een plan van aanpak. In deze fase is sterk benadrukt dat samenwerking tussen de verschillende actoren in de scholen van groot belang was. Voor de bijeenkomsten van het netwerk zijn deze ook steeds allemaal uitgenodigd.

Invullen van de Kijkwijzer

Mascha Tinnemans, coach op het Ignatius Gymnasium, vertelt over de Kijkwijzer Inductie en het plan van aanpak:

'Uit het invullen van de kijkwijzer kwam naar voren dat een aantal punten bij ons nog ontbrak, zoals het aan de orde stellen van het carrièreperspectief. En verder dat we zaken beter moeten communiceren.

Er zat weinig verschil tussen mijn ingevulde kijkwijzer en die van de rectrix. Dat komt mede omdat we steeds met elkaar besproken hebben wat in het netwerk aan de orde kwam. Dat vind ik ook echt een vereiste want er moeten op schoolleidingsniveau besluiten genomen worden. En omdat ik alleen verantwoordelijk ben voor de begeleiding was het voor mij ook een manier om te sparren.

Het plan van aanpak gaf de hoofdlijnen aan. We hebben een kader gemaakt en dat in werking gesteld. Tussentijds zijn er nog zaken aan toegevoegd en hebben we er feedback op gekregen. In samenspraak met de schoolleiding hebben we het plan steeds bijgesteld. Ik heb ook een keer met hele MT om de tafel gezeten om te kijken of we op de goede lijn zaten.

In feite is het een doorlopend proces. Nu komen we weer in een fase waarin we nog een keer goed moeten kijken of we alles gedaan hebben. Een rode draad bij ons is dat we steeds meer hebben ingezet op kwaliteit: feedback geven, professionalisering, betere instrumenten, beter expliciteren voor starters wat de mogelijkheden zijn.'

Kijkwijzer Inductie-Arrangementen Startende Leraren VO (oktober 2016)			
1. Effectief begeleidingstraject: zie richtlijnen OCW, Frisse Start Inductie-arrangementen (sept. 2015)			
Ingevuld voor school: Naam en functie geïnterviewde: Naam en functie interviewer:	Op orde	In ontwikkeling	Aanpakken
1.1 Er is een programma voor jaar 1			
1.2 Er is een programma voor jaar 2			
1.3 Er is een programma voor jaar 3			
1.4 Er wordt gestart met het bespreken en vastleggen van ontwikkelpunten en kwaliteiten van de starter: POP			
1.5 Er is sprake van een standaardtraject mét mogelijkheden voor maatwerk			
1.6 Er is zowel aandacht voor generieke coaching als voor vakgerichte begeleiding			
1.7 Starters worden: - in de klas geobserveerd met een instrument			
- en daarna gericht begeleid in de zone van naaste ontwikkeling (pedagogisch/didactisch – beroepsrollen-competenties)			
1.8 Het begeleidingstraject is vastgelegd: wat, voor wie, met wie (ook met peers), door wie en wanneer			
1.9 De coaches hebben een opleiding tot coach gevolgd en de begeleiders zijn geschoold			
1.10 De facilitering van de generieke coach is vastgelegd; basisformatie, uren per starter, uren voor overleg en scholing			
1.11 De facilitering van de vakgerichte begeleiding is vastgelegd			
1.12 Generieke coaches en vakgerichte begeleiders voelen zich voldoende gefaciliteerd			
1.13 Communicatie: alle betrokkenen zijn op de hoogte van het traject, de informatie is vindbaar			
1.14 Kwaliteitszorg: er is een vastgesteld traject (PDCA), er wordt gestuurd op kwaliteit programma, begeleiders en faciliteiten			

Verbinding met de kwaliteit van onderwijs was een eyeopener

Ineke Jansen, coach bij De Nieuwe Havo over de Kijkwijzer Inductie en plan van aanpak:

'De belangrijkste conclusie van het invullen van de Kijkwijzer was voor ons dat het begeleiden van startende leraren bij ons op school geen prioriteit had. Als begeleiders maakten we ons eigen programma, we hadden daarvoor zelf een werkwijze ontwikkeld. Het was onze klus. We legden er ook geen verantwoording over af.

Voor het schrijven van een plan van aanpak was het verbinden van de begeleiding van startende leraren met de kwaliteit van het onderwijs op school voor ons een eye-opener. We gingen er altijd vanuit: wij zijn er alleen voor de startende leraren. De kwaliteit van het onderwijs heeft nu een plaats gekregen in ons programma, dat is grote winst.

Verder hebben we ingevoerd om preciezer te gaan werken. We gaan verslagen maken, meer vastleggen, zorgen dat er voor iedereen meer duidelijkheid is.

De context van het samen werken met andere scholen heeft zeker bijgedragen aan het verwerken van deze verbeterpunten.'

-
6. Fragment van een interview met startende leraar Max Hamel (IJburg College), in Van Twaalf tot Achttien, februari 2015.
 7. Zie www.delerarenagenda.nl/de-lerarenagenda
 8. De VO-raad heeft in het kader van het versterken van het strategisch personeelsbeleid en lerende culturen op scholen ('Stap 2') een aantal handreikingen voor strategisch personeelsbeleid gepubliceerd waarvan er één gaat over de begeleiding van startende leraren: <http://shrm.vo-raad.nl/begeleiding-startende-leraren>
 9. Zie <https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/141/original/Sectorakkoord-VO-OCW.pdf?1476109377>
 10. Bijvoorbeeld via projecten zoals het landelijke project Begeleiding Startende Leraren, het project Juniorleraar en de projecten rond Versterking samenwerking lerarenopleiding en scholen.
 11. Fragment uit een interview met Ranko Steusel en Ineke Jansen, in Van Twaalf tot Achttien, december 2015.



2 Visie en beleid

In scholen staat de praktijk van alledag meestal voorop. Bij het ontwikkelen van de begeleidingsprogramma's in ons netwerk hebben we echter de nodige aandacht besteed aan het ontwikkelen van visie en beleid voorafgaand aan het schrijven van het programma. Goede begeleiding van startende leraren is immers geen doel op zich. Ook strategisch personeelsbeleid – een van de aandachtspunten in de nieuw te ontwikkelen programma's – is geen doel op zich. Beide hebben tot doel om de condities te creëren voor het beste onderwijs voor leerlingen. Leraren die zich blijven ontwikkelen, daar de ruimte voor krijgen en gestimuleerd en ondersteund worden bij hun ontwikkeling, spelen daarbij een belangrijke rol. Centraal vertrekpunt bij begeleidingsprogramma's voor startende leraren zou daarom de visie van de school op goed onderwijs moeten zijn, zowel voor leerlingen als voor leraren.

In het netwerk zijn twee modellen aan de orde geweest die konden helpen bij het ontwikkelen van visie en beleid.

MODEL 'LEREN EN ONTWIKKELEN ALS LEVEN LANG PROCES'

Het eerste model¹² gaat uit van leren en ontwikkelen als een proces dat je leven lang doorgaat. Vanuit dat perspectief wordt ook het leren van leraren gezien als een proces van continue ontwikkeling dat niet stopt na afloop van de lerarenopleiding, maar doorgaat in de eerste jaren van de beroepsuitoefening (de inductiefase), en ook daarna. Dat continue leerproces kan ondersteund worden door begeleidingsstructuren, door competentieprofielen op verschillende niveaus, door een toename van verantwoordelijkheden (in de vorm van loopbaanpaden), en door activiteiten en faciliteiten binnen de school, en met name door samenhang tussen die elementen.

AMO-MODEL

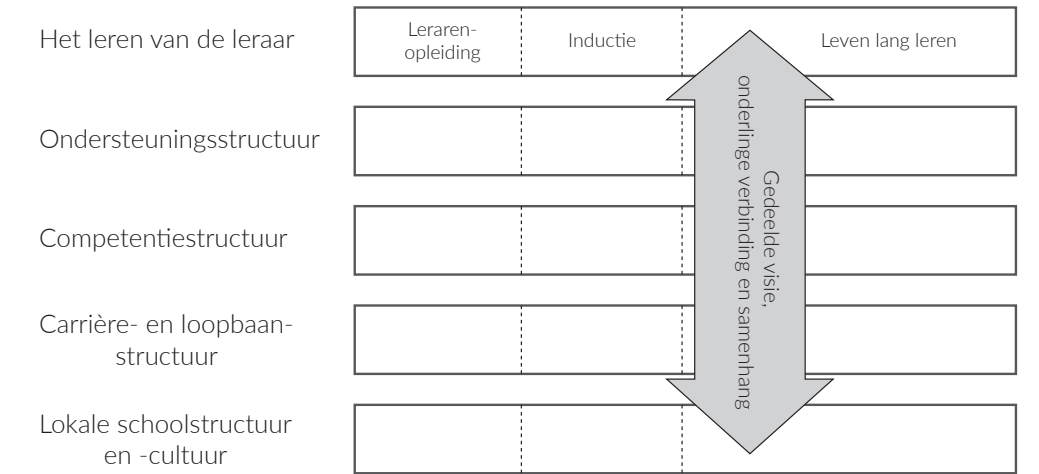
Het tweede model dat behulpzaam kan zijn bij het verbinden van de visie op leren met strategisch personeelsbeleid en begeleiding van startende leraren is het AMO-model¹³. In dit model ligt het vertrekpunt bij drie types opbrengsten die de school wil realiseren: opbrengsten voor de leerlingen, opbrengsten voor de

12 'If you start me up, I'll never stop...'

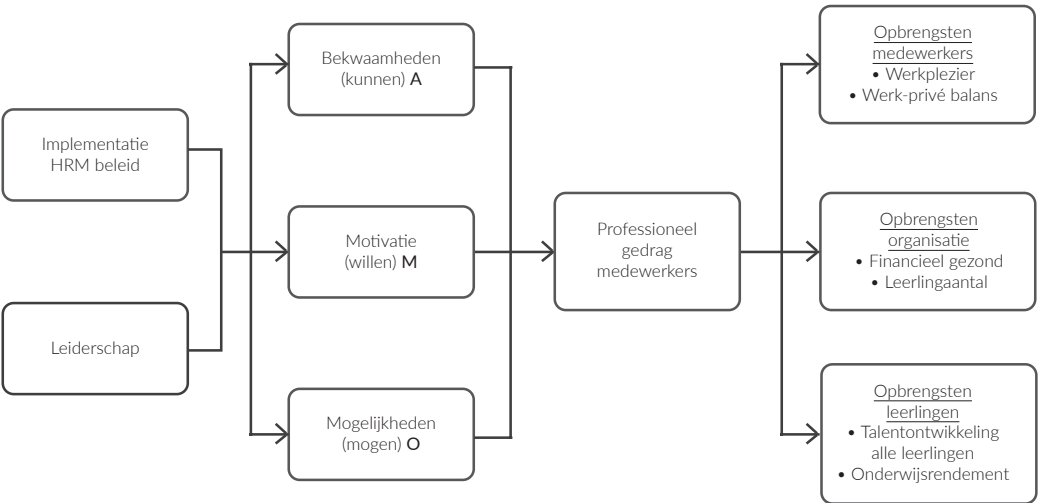
organisatie en opbrengsten voor de medewerkers. Bij dat laatste type gaat het bijvoorbeeld om zaken als werkplezier, voldoening, persoonlijke groei en talentontwikkeling, en een goede balans tussen privé en werk.

Vanuit dat perspectief wordt gekeken wat dat van de school vraagt aan professioneel gedrag. Dat professioneel gedrag wordt voor le-

raren bepaald door drie factoren: de bekwaamheden van de leraar, de motivatie van de leraar en de mogelijkheden van de leraar. Het HRM beleid binnen de school (en begeleidingsprogramma's voor starters die deel van uitmaken van dat beleid) en het leiderschap binnen de school moeten vervolgens gericht zijn op het ondersteunen en versterken van de bekwaamheid, de motivatie en de mogelijkheden van (startende en ervaren) leraren.



Model 'Leren en ontwikkelen als leven lang proces'



AMO-model

'Doorlopende leerlijn professionele ontwikkeling' op het IJburg College

Het IJburg College heeft een beleidsplan 'Doorlopende leerlijn professionele ontwikkeling' geschreven waarin de professionele ontwikkeling van docenten in opleiding, de begeleiding van nieuwe medewerkers en de professionele ontwikkeling van zittende docenten, OOP en schoolleiding aan de orde komen. Een aantal citaten uit 'Missie, visie en doel':

'De missie van onze school is om alle leerlingen zoveel mogelijk te laten leren, in een leergemeenschap, over zichzelf en de wereld om hen heen. Alle medewerkers van het IJburg College, maken deel uit van deze leergemeenschap. Ook zij worden uitgedaagd om zoveel mogelijk, in een leergemeenschap, van en met elkaar te leren.

Aansluitend bij de missie van de school is het de missie van onze opleidingsschool dat onze leergemeenschap een leerrijke omgeving is voor al onze medewerkers, waar iedereen zich optimaal kan ontwikkelen.

Het doel van dit beleidsplan is het realiseren van de professionele ontwikkeling van onze medewerkers. Voor onze docenten is er een traject ontwikkeld, om hen op te leiden van docent in opleiding naar startbekwame docent, bekwame IJburg College docent naar een excellente IJburg College docent. Voor het OOP en de schoolleiding is er een gelijksoortig traject, passend bij de functie.

Naast het opleiden van onze medewerkers is de focus van onze opleidingsschool het verstevigen van onze missie, visie en kernwaarden en het verzorgen van onderwijs vanuit ons onderwijskundig concept. De komende vier jaar werken wij daarom samen aan het versterken van onze veilige leergemeenschap, de basiskwaliteit van ons onderwijs, het verstevigen en zichtbaar maken van onze missie, visie en kernwaarden, onze Ict vaardigheden, het ontwerpen van IJburg lessen, het geven van instructie met aandacht voor differentiatie en evalueren om te leren, toekomstgerichte vaardigheden en het opleiden van mentoren en coaches in begeleidingsvaardigheden.'

Nieuwe docenten als een geschenk voor de school

Jan-Mattijs Heinemeijer, directeur Calandlyceum, over het begeleiden van nieuw personeel:

'Al jaren steken we energie in het begeleiden, opvangen en "Calandlyceum-proof" maken van onze nieuwe docenten. Als werkgever verwelkomen we nieuw personeel met aandacht - dat zit in ons DNA. Wij verwachten namelijk nogal wat van het personeel. En hoe zorgen we ervoor dat nieuw personeel vanaf de start - de sollicitatie - op maat ondersteund wordt, het Calandlyceum als een prettige werkplek ervaart, en zich langjarig kan blijven ontwikkelen?

Participeren in het BSLA-traject heeft voor ons eens te meer duidelijk gemaakt dat sollicitaties, het begeleiden en beoordelen van (nieuw) personeel een directe link moeten hebben met strategisch HRM. Begin met het eind voor ogen. Wat voor school willen we zijn? Wat is de missie en de visie? Kortom: als het uitgangspunt duidelijk is, als de "line-of-sight" helder is, dan komen de HRM-instrumenten daar als vanzelf uit voort.

Het begeleiden en beoordelen sluit dan aan bij de kernwaarden van de school. Dan wordt een docent niet "zomaar een docent",

nee, hij/zij wordt een meerwaarde voor de school. Op het Calandlyceum gaat het daarbij over adaptief leren (relatie, competentie en autonomie), over professioneel gedrag (feedback geven en ontvangen) en momenteel komen daar de dalton-kernwoorden (o.a. samenwerken, zelfstandigheid en reflectie, verantwoordelijkheid) bij.

Zijn we nu zaken heel anders gaan doen? Nee, dat niet meteen. Wat wel is gebeurd, is dat de startfase en de bewustwording van de complexiteit ervan nog sterker is verankerd in het denken over goed werkgeverschap, en dat dit een wezenlijk onderdeel van ons HRM-denken is geworden.

Dat is de grootste winst van dit BSL-traject waaruit ons driejarige begeleidingstraject is voortgekomen: de opdracht voor de school moet zijn dat nieuwe docenten nog beter dan voorheen aansluiten bij de opdracht van de school. Reeds bij de sollicitatiegesprekken is die aansluiting onderwerp van gesprek.

In die context wordt de nieuwe docent door mededocenten en schoolleiding meegenomen in waar de school voor staat. Op deze manier zijn nieuwe docenten een verrijking, een geschenk voor de school!

BREED PERSPECTIEF

Beide modellen geven aan dat de ontwikkeling van (startende) leraren binnen de school gevoed moet worden door de overkoepelende visie en ambitie van de school. Het moet ingebed zijn in een breder perspectief op het leren van leraren en het moet onderdeel zijn van gericht HRM beleid. Het vraagt ook een expliciete rol van leidinggevend van de school.

Bij het ontwikkelen van een begeleidingsprogramma voor startende leraren in de school is daarom een goede afstemming een belangrijke voorwaarde. Het gaat om afstemming tussen de coaches (die de inhoudelijke ondersteuning van startende leraren verzorgen), de P&O afdeling van de school (die instrumenten en condities voor het leren van (startende) leraren organiseert en zorg draagt voor bredere inbedding in het strategisch HRM-beleid), en de leidinggevende (die condities bewaakt, starters en coaches aanspreekt en uitdaagt en die verantwoordelijk is voor samenhang met de visie).

Krachtige en effectieve begeleidingsprogramma's voor startende leraren moeten in een voortdurende dialoog tussen starters, coaches, P&O'ers en leidinggevend tot stand komen.

In ons netwerk werd dit onder meer benadrukt bij het gezamenlijk invullen van de Kijkwijzer Inductie (zie 1.) en het uitnodigen van alle actoren bij de netwerkbijeenkomsten.

-
12. Zie 'Ontwikkelperspectieven en loopbanen van leraren: Een advies van de Kritische Vrienden Lerarenagenda aan de minister en staatssecretaris', <https://www.delerarenagenda.nl/documenten/publicaties/2015/12/09/advies-kritische-vrienden-december-2015>
 13. Zie Inleiding Strategisch HRM van de VO-Raad: <http://shrm.vo-raad.nl/inleiding>.



3 Doelen voor begeleidingsprogramma's

Bij het schrijven van de begeleidingsprogramma's zijn we uitgegaan van de doelen die zijn voortgekomen uit de verschillende akkoorden en documenten die deels al in hoofdstuk 1 genoemd zijn, zoals de cao afspraken, de mogelijkheden om werkdruk te reduceren, het Raamwerk-Inductie (OCW) en het onderzoek naar het belang van en vormen voor enculturatie. Het gaat om de volgende doelen:

- Enculturatie
- Verlaging van werkdruk
- Professionele identiteit
- Bekwaamheid als leraar
- Zelfvertrouwen en innovatiekracht

In dit hoofdstuk worden deze doelen nader toegelicht. In hoofdstuk 4 worden ze uitgewerkt in de begeleidingsprogramma's.

ENCULTURATIE

Het proces van enculturatie helpt startende leraren om een plek te vinden binnen de school. Dat begint bij praktische zaken (een vakcollega die helpt, een gids met informatie) maar behelst ook het leren begrijpen van de cultuur, de structuur en de micropolitiek (de ongeschreven waarden en normen en de machtsverhoudingen) van de school.

VERLAGING VAN WERKDruk

Verlaging van werkdruk is deels vastgelegd in de cao: een verlaging van 20% van het aantal lesuren in het eerste jaar en 10% in het tweede. Andere vormen van werkdrukverlaging zijn bijvoorbeeld: een starter in het eerste jaar niet laten surveilleren, geen mentoraat geven, geen examenklassen geven.

PROFESSIONELE IDENTITEIT

Het leraarschap wordt in hoge mate bepaald door de persoon van de leraar en door zijn waarden en normen. Het zelfbeeld, het gevoel van eigenwaarde, de taakopvatting en de beroepsmotivatie van leraren vormen in belangrijke mate het persoonlijk interpretatiekader dat het handelen van de leraar en de wijze waarop

hij zijn handelen en context waarneemt, bepaalt. Dat persoonlijk interpretatiekader, die professionele identiteit van de leraar, is deels al gevormd tijdens de lerarenopleiding, maar wordt in de eerste jaren van de beroepsuitoefening nog voor een belangrijk deel verder gevormd. De mate waarin die professionele identiteit past bij de identiteit van de school bepaalt in hoge mate het zelfvertrouwen van startende leraren, de wijze waarop ze omgaan met verwachtingen en onzekerheid, en hun gevoel om binnen de school te passen.

Goede begeleidingsprogramma's ondersteunen de verdere ontwikkeling van professionele identiteit.

BEKWAAMHEID ALS LERAAR

Gerichte begeleiding kan startende leraren helpen om zich verder te ontwikkelen van startbekwaam naar bekwaam leraarschap. Zij leren om hun repertoire uit te breiden van basisvaardigheden naar meer complexe vaardigheden (bijvoorbeeld differentiatie en het rekening houden met verschillen). Duidelijke doelen in de vorm van een volgend competentieniveau kunnen daarbij helpen als spiegel voor leraren om te reflecteren op hun eigen bekwaamheidsniveau en als ontwikkelperspectief om hun leren te sturen. Werkwijzen en instrumenten in de begeleidingsprogramma's dragen hieraan bij.

ZELFVERTROUWEN EN INNOVATIEKRACHT

Voor het versterken van zelfvertrouwen is het ook van belang om ruimte te geven aan de individuele kwaliteiten van startende leraren en de meerwaarde die zij voor de school kunnen hebben. Door in de begeleiding aandacht te besteden aan opvattingen over kwaliteit van leren en lesgeven en aan overtuigingen en identiteit, ontstaat er ruimte voor een niet-normatieve en gelijkwaardige dialoog over kernelementen van het leraarschap. Scholen kunnen deze dialoog organiseren en er passende instrumenten bij gebruiken.

Na het formuleren van visie en beleid en het beschrijven van de specifieke doelen, is de volgende stap het schrijven van het begeleidingsprogramma, het beoordelingstraject en de kwaliteitsborging.

Doelen van het inductiebeleid binnen Esprit Scholen

In 2016 is binnen de scholen van de stichting Esprit Scholen een heterogeen samengestelde werkgroep (HRM, leiding, begeleiders) van start gegaan met de opdracht om een Esprit-breed inductiebeleid op te stellen. In het document, dat in juni 2016 is opgeleverd en dat inmiddels is vastgesteld door het MT, staan de volgende doelen geformuleerd voor het inductiebeleid binnen Esprit:

- Vanuit het streven naar kwalitatief en hoogwaardig onderwijs én naar het vormgeven aan goed werkgeverschap, starters de begeleiding en ondersteuning bieden die zij nodig hebben en verdienen;
- Starters ondersteuning bieden bij enculturatie en verdere professionalisering op pedagogische en didactische bekwaamheden;
- De werkdruk beperken, o.m. door lestaakreductie (in overleg met de starter waar mogelijk creëren van de juiste randvoorwaarden zoals minder taken, rooster, klassen, lokalen, werk passend bij leerdoelen e.d.);
- Starters voldoende tijd, mogelijkheden en ondersteuning bieden om zich in te werken, te bekwamen en zich verder te ontwikkelen als leraar;
- Starters begeleiden vanuit een Raamwerk voor professionele groei voor jaren 1, 2 en 3 van het inductietraject.

Vervolgstep is nog om de doelen van het inductiebeleid te verbinden met het beleid ten aanzien van de functiemix.

Doelen van het inductie-traject binnen het St. Nicolaaslyceum

Het inductietraject binnen het St Nicolaaslyceum sluit nauw aan het strategisch personeelsbeleid en de visie op de ontwikkeling van docenten. De doelen zijn de volgende:

- Het doel van lesbezoeken en gesprekken is ondersteuning bij de professionele groei, zowel in de klas als bij de taken buiten de klas.
- Het doel van de plenaire bijeenkomsten is snelle en comfortabele inburgering.
- Na drie jaar functioneert de docent op het niveau van bekwaam docent, dat is score 3 of hoger op de St. Nicolaas Rubric. Een startende docent scoort rond de 2.
- St. Nicolaas streeft naar zoveel mogelijk eerstegraads docenten en naar 60% docenten in de LD-schaal; dit met het oog op brede inzetbaarheid en de voorbeeldfunctie op meerdere rollen.
- Elk personeelslid is zich bewust van de eigen taak en heeft als doel zich van goed naar beter te ontwikkelen. De doorgroeimogelijkheden zijn uitgewerkt in een uitgewerkt 'carrièreperspectief'.



4 Een effectief begeleidingsprogramma

Een begeleidingsprogramma is te beschouwen als een curriculum met doelen, activiteiten en vormen van (formatieve of summatieve) beoordeling. Daarbij is het van belang dat er sprake is van een consistent curriculum, dat wil zeggen dat de doelen (zie het vorige hoofdstuk) aansluiten op de feitelijke vormgeving van het begeleidingsprogramma, en dat de beoordeling (zie het volgende hoofdstuk) daar ook weer bij past.

In dit hoofdstuk beschrijven we de inzichten die het BSLA traject heeft opgeleverd ten aanzien van de opbouw van het programma, de activiteiten en instrumenten die daarbij ingezet worden en de wijze waarop startende leraren binnen de school gefaciliteerd worden.

VAN EENJARIGE NAAR DRIEJARIGE PROGRAMMA'S

De grootste verandering voor scholen bij het maken van nieuwe begeleidingsprogramma's betreft de stap van eenjarige naar driejarige programma's. In vrijwel alle deelnemende scholen bestond al een programma voor begeleiding in het eerste jaar. Een vervolg daarop was soms mogelijk in de vorm van facultatieve coaching, afhankelijk van de behoefte daarvoor vanuit de school of de startende leraar. Met de verlenging naar een driejarig programma krijgt begeleiding van startende leraren een veel prominente-re plaats in de school. Een aantal scholen uit het netwerk heeft daarbij de programma's in een breder kader geplaatst, bijvoorbeeld door een verbinding te leggen met de opleidingsschool of met de scholing en ontwikkeling van alle leraren. Het neerzetten van het curriculum voor startende leraren stelde scholen dus direct voor de opdracht om een visie op het leren van alle medewerkers in de organisatie te ontwikkelen.

De ontwikkeling van driejarige programma's dwong scholen ook tot nadenken over de opbouw van een programma over drie jaar. Een belangrijk besef daarbij was dat het begeleidingsprogramma feitelijk al start bij de wervings- en selectieprocedure. In de sollicitatieprocedure moet al een helder beeld geschetst worden van de visie van de school op leren, om samen met de sollicitant na te gaan in hoeverre er een match is tussen de visie van de school en de visie en drijfveren van de sollicitant. Ook verwachtingen ten

aanzien van de ontwikkeling van de startende leraar in de eerste drie jaar moeten in het sollicitatiegesprek al aan de orde komen.

OPBOUW VAN HET PROGRAMMA

Een begeleidingsprogramma met een looptijd van drie jaar biedt de mogelijkheid voor een geleidelijke opbouw in onderwerpen en focus. Er zijn verschillende mogelijkheden voor opbouw van het programma:

- **Opbouw in focus:** Veel startende leraren zijn in het eerste jaar vooral gefocust op hun klassenmanagement en het realiseren van een stimulerend leerklimaat. Een aantal scholen koos er voor om in het tweede jaar de aandacht geleidelijk te verschuiven naar het niveau van het team (en de bijdrage daaraan) en naar de school.
- **Opbouw in taken:** in de taaktoedeling kunnen geleidelijk nieuwe taken geïntroduceerd worden. Daarbij kan ook de ontwikkelambitie van de starter meegenomen worden, ten aanzien van taken en rollen die de starter ambieert. Een aantal scholen koos er bijvoorbeeld voor om startende docenten in het eerste jaar nog geen mentortaken te geven.
- **Intensiteit:** De coaching kan in de loop van de drie jaar minder intensief worden.
- **Initiatief en keuzeruimte:** De meeste scholen richten de begeleiding in de loop van het traject meer vraaggestuurd in en leggen het initiatief meer bij de starter.

Van raamwerk naar leerlijn

Mascha Tinnemans, coach Ignatius Gymnasium:

Het raamwerk voor begeleiding was er al, maar alleen voor het eerste jaar. Nu hebben we ook een programma voor het tweede en derde jaar, dat is een groot verschil. Het is meer een leerlijn geworden. We werken meer met een gestructureerd ontwikkelingsplan. Daar beginnen we meteen mee: op welke punten wil en moet je je verder ontwikkelen? De feedback is daar ook op gericht.

We zijn begonnen met het invoeren van een observatie-instrument, gericht dan het instrument waar we eerst mee werkten. Er komt ook meer eenzelfde lijn in de wijze waarop we kijken tussen begeleiders en beoordelaars.

We doen ook meer aan de professionalisering van degenen die bij de begeleiding en beoordeling betrokken zijn. Zo gaan sectiebegeleiders getraind worden in het werken met ons nieuwe observatie-instrument. En ook coaches gaan meer doen in nascholing en intervisie met elkaar, zodat ze minder als eenling opereren. We evalueren ook meer; nu bijvoorbeeld ook de coaches.

Er staat nu ook meer op papier en we communiceren beter naar alle betrokkenen.

Opbouw van een driejarig programma

Op het Spinoza Lyceum is gekozen voor de volgende opbouw:

Jaar 1 draait om vakmanschap en vormt de brug tussen opleiding of vorige school en het beroepsleven op de school. Het gaat om de bekwaamheid rond de inrichting en organisatie van het onderwijs in relatie tot de eigenheid van de school. De docent laat zien dat hij voldoende potentie heeft om succesvol te zijn.

In jaar 2 staat de verhouding tot de professionele omgeving centraal. Naast het onderhouden en versterken van bekwaamheden gaat het erom wat de docent kan bijdragen aan sectie, team en school als geheel. Een deel van de workshops wordt AcOA¹⁴ breed georganiseerd.

Jaar 3 staat in het teken van het benutten van de eigen professionele ruimte ten behoeve van nieuwe initiatieven.

Elk traject start en eindigt met een driegesprek met leidinggevende, coach en starter. De starter houdt zijn eigen ontwikkeling bij. Aan de hand van een assessment/masterproef zal de starter na 3 jaar zijn ontwikkeling/groei laten zien.

Startende leraren verschillen onderling in hun ontwikkelingsfase, ontwikkelingscurve, ondersteuningsbehoefte, ervaring, et cetera. Daarom is het belangrijk om bij de begeleiding maatwerk te bieden en rekening te houden met voorkeuren en behoeften van individuele starters.

Begeleidingsprogramma's hebben echter niet alleen betrekking op de behoeften van de starter, maar ook op de eisen en verwachtingen van de school. Daarmee is een begeleidingstraject niet vrijblijvend in termen van beoogde uitkomsten. Dit vraagt om een zorgvuldige balans tussen maatwerk en sturing. Bij het opstellen van het begeleidingsprogramma moet zorgvuldig gekeken worden welke onderdelen vast zijn en welke onderdelen facultatief zijn. Veel scholen werken met een competentieprofiel dat sturing geeft aan de professionele ontwikkeling. Door te werken vanuit een helder ontwikkelperspectief ten aanzien van competenties blijft er sprake van een doelgericht curriculum en kan er binnen die kaders vorm gegeven worden aan maatwerk. Daarin komen ook de specifieke kwaliteiten van de startende leraar en de meerwaarde daarvan tot uiting. Dat geldt bijvoorbeeld voor zij-instromers die vaak al een carrière in een ander werkveld achter de rug hebben en de ervaringen die ze daar hebben opgedaan kunnen inzetten voor de school. Dat neemt ook het beeld weg dat starters alleen maar deficiënties hebben waarin ze ondersteund moeten worden.

Het Raamwerk Professionele Groei van Esprit

Esprit Scholen hanteert een Raamwerk Professionele Groei om de ontwikkeldoelen voor startende leraren te expliciteren. In het Raamwerk is een aantal algemene ontwikkeldoelen geformuleerd om starters, begeleiders en beoordelaars een duidelijk perspectief te bieden voor hun verdere ontwikkeling. Er is concreet beschreven welk gedrag van de starter verwacht in de domeinen klas, sectie, school en samenleving. Daarmee beschikt Esprit ook over duidelijke beoordelingscriteria.

Kennis, vaardigheden en visie in het kader van professionalisering nieuwe docenten				
jaar	de klas (micro)	de sectie (meso)	de school (meso)	de samenleving (macro)
1	De docent... creëert een productief leerklimaat in de les; formuleert en communiceert concrete leer- en lesdoelen; kan leerlinggedrag duiden en hierop effectief anticiperen en reageren; reflecteert eigen gedrag en de invloed ervan op leeropbrengsten.	De docent... kent de inhoud van curriculum en PTA; kent de werkwijze van de sectie en stemt eigen handelen hierop af; denkt actief mee over curriculum en toetsing; heeft een onderbouwde mening over de opzet/aanpak van het eigen schoolvak; is mede-ontwikkelaar van toetsmateriaal.	De docent... kent schoolbeleid op onderwijskundig en pedagogisch terrein; kent taken, rollen en bevoegdheden van schoolleiding en OOP; onderhoudt actief contact met de eigen direct leidinggevende; kent de schoolcultuur en actuele school- ontwikkelingen; kent de voorwaarden voor een positieve beoordeling na het eerste jaar.	De docent... heeft een eigen visie over het maatschappelijke belang van zijn eigen schoolvak; raadpleegt actuele informatie over beroeps- en vakontwikkelingen; reflecteert op eigen rol als (vak) docenten en pedagoog, spreekt hierover met andere binnen en buiten de school.
2	denkt en werkt altijd vanuit leerdoelen en –opbrengsten, zet daartoe een breed arsenaal aan leeractiviteiten in; experimenteert met differentiatie en meta-cognitieve strategieën; kan (leer)klimaat in de groep positief beïnvloeden, met oog voor verschillen tussen lln; zoekt altijd naar manieren (pedagogisch en didactisch) om leeropbrengst van alle leerlingen te vergroten.	denkt mee over de aanpak en werkwijze binnen de sectie; zet ideeën uit literatuur en/of vaknetwerken in ter verbetering van de huidige aanpak; vraagt om gerichte ondersteuning van (senior)sectiegenoten; ontwikkelt en deelt zelf valide toetsmateriaal.	zoekt waar nodig actief contact met mentor en andere betrokkenen over individuele leerlingen; kan vanuit professionele rol(opvatting) communiceren met ouders en externe partijen; organiseert waar nodig activiteiten/ excursies buiten de school.	raadpleegt externe (vak)netwerken; helpt leerlingen te reflecteren op hun rol binnen de samenleving als student, werknemer en burger; werkt aan het ontwikkelen van een eigen visie op de maatschappelijke rol van docentschap en onderwijs; reflecteert actief op eigen zwaktes, sterktes en koppelt dit aan professionaliseringswensen in een POP en overlegt dit met leidinggevende.
3	kiest vanuit leerdoelen passende les- en assessmentactiviteiten; geeft overtuigd en overtuigend leiding tijdens een les en creëert daarmee een open en productief leerklimaat; experimenteert doorlopend en structureel met differentiatie en metacognitieve strategieën in de les; koppelt inzichten uit (onderwijskundige en pedagogische) literatuur zichtbaar aan verbetering van de eigen lespraktijk.	kan eigen ideeën en opvattingen over het vak omzetten in voorstellen voor curriculumopbouw en didactische aanpak; laat zich inspireren door, en deelt, (vak)literatuur; vraagt en geeft feedback binnen de sectie; heeft een expliciete toekomstvisie over het vak en de sectie.	denkt actief en zichtbaar mee over schoolbeleid en –cultuur; zoekt en onderhoudt externe contacten om lespraktijk te versterken; geeft en vraagt feedback aan collega's binnen de school; heeft een toekomstvisie over de school, koppelt deze aan sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen; heeft meerdere rollen in de school (bijv. vakdocent, didacticus, mentor, stagebegeleider, coach, ontwikkelaar, PLG-voorzitter) en ontwikkelt zich tot specialist binnen (minstens) een van die rollen.	heeft een onderbouwde mening over schoolontwikkeling, tegen de achtergrond van maatschappelijke gebeurtenissen en trends; participeert in schooloverstijgende netwerken, haalt en brengt daar kennis; heeft een beeld van eigen sterktes, zwaktes en toekomstbeeld in onderwijs. Stelt zelf een POP op, zoekt hierover pro- actief het gesprek op met direct leidinggevende; reflecteert zelf op de aansluiting tussen eigen leerwensen/ toekomstbeelden met de huidige werkomgeving.

ELEMENTEN VAN HET BEGELEIDINGSPROGRAMMA

De begeleidingsprogramma's van de scholen bestaan uit verschillende onderdelen. Door die mix aan activiteiten sluiten de programma's goed aan bij de verschillende doelen:

- Introductiebijeenkomsten (enculturatie)
- Coaching (enculturatie, professionele identiteit, bekwaamheid als leraar, zelfvertrouwen en innovatiekracht)
- Vakmaatjes (enculturatie, bekwaamheid als leraar, zelfvertrouwen en innovatiekracht)
- Peernetwerk van starters (professionele identiteit, zelfvertrouwen en innovatiekracht)
- Inhoudelijke verdieping (bekwaamheid als leraar, zelfvertrouwen en innovatiekracht)
- Aangepaste taaktoewijzing (verlaging van werkdruk)

Na benoeming organiseren de meeste scholen introductiebijeenkomsten waarin een helder beeld geschetst wordt van het begeleidingstraject in de eerste drie jaar, van de (wederzijdse!) verwachtingen ten aanzien van ontwikkeling en van de relatie tussen begeleiding, formatieve feedback en summatieve beoordeling. Tijdens zo'n bijeenkomst is er ook aandacht voor de onderwijskundige en pedagogische visie van de school en voor praktische zaken en elementen van de structuur en cultuur van de school. Zo'n bijeenkomst draagt bij aan het 'landen' binnen de school (enculturatie). Omdat de behoefte aan specifieke informatie vaak pas later opkomt maken veel scholen ook een document ('ABC' of 'Wie-wat-waar') waarin zaken gemakkelijk terug te zoeken zijn. In individuele gesprekken kan daarnaast verkend worden welke speciale kwaliteiten de starter heeft en hoe die in de eerste drie jaar reeds ingezet kunnen worden.

Alle scholen organiseren een vorm van coaching voor startende leraren. Een groot deel van de coaches binnen de BSLA scholen is geschoold in begeleidingsmethodieken (zoals bijvoorbeeld videocoaching). Een coach staat stil bij de algemene professionele ontwikkeling van de startende leraar en maakt daarbij meestal gebruik van een referentiekader voor professionele ontwikkeling (zoals bijvoorbeeld ICALT, de Bekwaamheden Juniorleraar of andere kijkwijzers). De coaching krijgt vorm via coachingsgesprekken en lesobservaties. Daarbij wordt zowel stil gestaan bij (reflectie op) het handelen van de startende leraar, als bij opvattingen, ambities en overtuigingen van starter (en coach). Ook momenten

en situaties die spanning en stress oproepen zijn onderwerp van gesprek en bieden handvatten om in gesprek te gaan over (het omgaan met) werkdruk en het stellen van grenzen. Vanuit hun ervaring kunnen coaches ook inhoudelijk ondersteunen door starters concepten, modellen of theorie aan te bieden.

Begeleiding op diverse terreinen¹⁵

Ranko Steusel en Ineke Jansen, coaches binnen respectievelijk het Calandlyceum en De Nieuwe Havo, vinden het niet vreemd dat de meeste vragen van starters gaan over klassenmanagement.

Ranko: 'Kernvragen zijn toch: Wat wil je dat leerlingen leren, hoe geef je dat vorm en hoe check je dat? Je ziet dat leraren op de opleiding veel theorie krijgen aangeboden. Maar daar kunnen ze op dat moment nog niet veel mee, omdat ze nog niet zelfstandig voor de klas staan. Ik wil ze helpen zichzelf te helpen, door ze effectieve gereedschappen aan te bieden. Modellen en structuren die ze nu wel kunnen gebruiken, waar ze mee aan de slag kunnen, zodat hun lessen beter en met meer plezier verlopen.'

Ineke kiest een heel andere insteek: 'Mijn ervaring is dat ze zelf wel met modellen komen; ze komen ten slotte net van de opleiding en hebben de nieuwste inzichten meegekregen. Naast het begeleiden in de klas ben ik vooral bezig met ze wegwijs maken in de school en onze cultuur. Soms komen mensen ook met rechtspositionele vragen. Dat is wel eens lastig omdat ik daar ook niet alles van weet en ook omdat ik dat eigenlijk niet mijn taak vind. Maar ik kan zo iemand ook niet aan zijn lot overlaten.'

Beide coaches voelen zich ook belangenbehartiger en spreekbuis voor startende leraren in de school, zowel naar collega's als naar de directie. Ze trekken aan de bel als er zaken niet goed geregeld zijn. Zo hebben ze in hun scholen voorstellen gedaan voor meer transparante beoordelingscriteria en -procedures omdat niet helder was op grond waarvan vaste aanstellingen tot stand kwamen.

Veel scholen hebben naast de coach ook een collega uit de sectie een taak gegeven bij de begeleiding van starters. Zo'n naaste vakcollega kan als 'maatje' helpen om wegwijs te worden binnen de sectie en de school en kan ondersteunen bij praktische en inhoudelijk vragen ten aanzien van vakinhoud en vakdidactiek. Belangrijk neveneffect daarvan is dat de begeleiding van startende collega's dan niet alleen een taak is van een speciale functionaris binnen de school, maar een (mede)verantwoordelijkheid van elke sectie.

Afhankelijk van het aantal starters in de school kan een netwerk van startende leraren een belangrijke rol spelen bij (peer)ondersteuning. Zo'n netwerk kan ook bijdragen aan vakoverstijgende netwerken en verbindingen binnen de school. Zo'n netwerk ontstaat niet automatisch, maar moet gefaciliteerd worden (bijvoorbeeld door een coach).

Veel scholen bieden ook inhoudelijke verdiepingsprogramma's aan die aansluiten bij belangrijke thema's die in de school spelen, zoals differentiatie, omgaan met gedragsproblemen en/of specifieke pedagogisch-didactische visies. Vaak krijgt de theorie die binnen de lerarenopleiding aan de orde is geweest pas echt betekenis na afloop van de opleiding als leraren geconfronteerd worden met de volle verantwoordelijkheid in de lespraktijk. Nauwe samenwerking met een lerarenopleiding bij de ontwikkeling van begeleidingsprogramma's voor startende leraren ligt daarom voor de hand.

Verschillende scholen gebruiken dergelijke scholingsactiviteiten om starters en ervaren collega's met elkaar te verbinden. Dat gebeurt bijvoorbeeld in de vorm van professionele leergemeenschappen of deelname aan Lesson Study activiteiten.

Verschillende vormen van ondersteuning¹⁶

'De school ondersteunt mijn positie als startende docent door mij voor 0,1 vrij te roosteren. Zo heb ik extra tijd om mijn lessen voor te bereiden. Ook voel ik mij zeer ondersteund door mijn vakgroep en met name de vakgroepvoorzitter die het extra materiaal bij de lessen maakt en die me ook wel eens werk uit handen neemt zoals het nakijken van een toets. Daarnaast heb ik een coach die ik regelmatig spreek. De coach is nu twee maal op lesbezoek geweest, maar ik spreek haar ook op informelere wijze over allerlei zaken die met de school en het werk te maken hebben.

De sfeer is open onder de docenten en ik voel mij vrij om van alles te vragen of te bespreken. Collega's zijn altijd bereid om daarbij te helpen. Zo geef ik ook les aan leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum en daarvoor kan ik alle hulp krijgen die ik nodig heb. Daarnaast is het vrij gebruikelijk om bij elkaar in de les te kijken en ook zo doe ik veel ervaring op.'

Verbinding met de theorie van de opleiding¹⁷

'Op de opleiding zelf werd je tijdens hoorcolleges geconfronteerd met een enorme hoeveelheid theorie die je op dat moment nog niet goed kunt plaatsen, je hebt immers nog nauwelijks ervaring in de pedagogiek en didactiek. Ook moesten we aan de slag met onderwijsvernieuwing. Ik vind het jammer dat dit niet later aan de orde komt, op een moment dat je er meer aan toe bent. Volgens mij is het effectiever om hier dingen over te leren na een jaar of 5 leservaring.'

INSTRUMENTEN

Scholen zetten in het begeleidingsprogramma verschillende instrumenten in. Die instrumenten geven starter en coach een handvat om de begeleiding vorm te geven en om het gesprek te voeren.

Veel scholen hanteren observatie-instrumenten, die een handvat bieden om gericht te observeren en feedback te geven. De observatie-instrumenten worden vaak gekoppeld aan het competentieprofiel voor bekwame leraren dat de school hanteert en dat vertaald is naar een 'kijkwijzer'.

Een belangrijk observatie-instrument is het ICALT instrument van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG). ICALT staat voor International Comparative Analysis of Learning and Teaching. Met dit instrument kan het pedagogisch en didactisch handelen van de docent in beeld gebracht worden én de zone van naaste ontwikkeling bepaald worden. Gebleken is dat de professionele groei van starters op het terrein van pedagogische en didactische bekwaamheden behoorlijk versneld kan worden en dat daardoor de prestaties van leerlingen verbeteren.

Het instrument maakt gericht werken aan de volgende stap in de professionele ontwikkeling mogelijk. De coach en de startende leraar bespreken samen de les en de uitkomsten van de observatie en maken concrete afspraken over vervolgacties (wat, hoe, waarmee en wanneer). Voor het leren werken met dit instrument (observeren en gericht begeleiden) zijn trainingen ontwikkeld. Verschillende BSLA scholen hebben hun coaches laten deelnemen aan de ICALT-trainingen die door Frisse Start aangeboden worden.¹⁸

De observaties zijn het handvat voor een professionele dialoog tussen starter en coach. Daarbij gaat het niet alleen om de vraag of het handelen wél of niet waargenomen is, of 'goed', 'fout', 'effectief' was, maar vooral ook over de vraag waarom voor dat handelen gekozen is, wat de intentie was, hoe dat pasWte bij de context van de klassensituatie en de persoon van de leraar, en welk effect dat handelen had. Daarbij gaat het dus om het expliciet maken van opvattingen, overtuigingen en visies. Daarmee draagt die professionele dialoog bij aan de ontwikkeling van professionele identiteit van de starter.

Vanuit het project Juniorleraar van de Hogeschool van Amsterdam worden instrumenten ontwikkeld die starters en coaches ondersteunen bij de ontwikkeling van startbekwaam naar bekwaam leeraarschap. Daartoe zijn onder andere dialoogkaarten ontwikkeld¹⁹. De 23 dialoogkaarten beschrijven een gewenst competentieniveau rond aspecten van het pedagogisch of didactisch handelen of het samenwerken in een team, waarbij niet het handelen van de leraar, maar het effect van dat handelen op leerlingen centraal staat. Op de andere kant van de kaart staan bij die competentie reflectievragen die verbinding leggen met opvattingen, overtuigingen en theorieën die het handelen van de starter sturen. De dialoogkaarten bieden daarmee een handvat voor starter en coach om in een dialoog stil te staan bij impliciete elementen van het handelen en om deze bespreekbaar te maken.

Verschillende scholen maken gebruik van een vorm van 360 graden feedback, waarbij verschillende actoren gevraagd worden om feedback te geven op het handelen van de leraar. Daarbij kan het gaan om een zelfinschatting door de starter zelf, een inschatting door de coach, door de leidinggevende, door een vakcollega, en een inschatting door leerlingen. Op deze wijze krijgt de starter feedback vanuit verschillende perspectieven. Die feedback kan weer input zijn voor het gesprek tussen starter en coach. Vanuit het project Juniorleraar is een digitale scan beschikbaar, waarmee ook de ontwikkeling gedurende de drie jaar in beeld gebracht kan worden.

28 'If you start me up, I'll never stop...'

P.3 Bevorderen van autonomie

Resultaat

De meeste leerlingen voelen zich vrij en kunnen zich in zelfstandigheid ontwikkelen.

De leraar

- laat de leerlingen keuzes maken in samenwerkingsvorm, volgorde, hoeveelheid van taken en aard van de taken
- laat de leerlingen zelf oplossingsrichtingen en stappenplannen bedenken
- zorgt dat de leerlingen doelgericht werken
- zorgt dat de meeste leerlingen zich gewaardeerd voelen
- modelt het op een respectvolle manier met elkaar omgaan

Resultaat

De meeste leerlingen voelen zich vrij en kunnen zich in zelfstandigheid ontwikkelen.

Reflectievragen

- Wat betekent 'zelfstandigheid' van een leerling voor jou? Zie je voor- en of nadelen van zelfstandig gedrag in de groep?
- Op welke momenten of bij welke fasen van het leerproces verwacht jij initiatief of zelfstandigheid van de leerlingen?
- Op welke momenten vind je het beter om zelf de leiding te nemen?
- Welke leervragen heb je op het gebied van sturing en loslaten?
- Welke literatuur of andere bronnen zouden je hierbij kunnen helpen?

Dialogokaarten van Juniorleraar

Begeleiding binnen het St. Nicolaaslyceum

Aan de hand van een rubric

De begeleiding binnen het St. Nicolaaslyceum gaat uit van vijf rollen: uitvoerder, pedagoog, ontwerper, teamlid en professional. Per rol zijn drie tot zes competenties omschreven die uitgewerkt zijn naar drie niveaus met omschrijvingen van gedrag dat de docent met regelmaat en op eigen initiatief laat zien.

Het document is gebaseerd op het instrument dat de VU gebruikt bij de initiële lerarenopleiding. Voor het St. Nicolaaslyceum was dat een bekend instrument dat voldeed aan de wens van een brede oriëntatie op het functioneren van de starter; niet alleen het handelen in de klas maar ook in het team en de school. De schoolopleiders en de conrector hebben de verschillende niveaus aangevuld en aangescherpt en dit jaar wordt er voor het eerst mee gewerkt.

Werkwijze

De rubric wordt in december en in maart ingevuld door de leidinggevende, de sectieleider en de starter. In december worden op basis van de ingevulde rubrics, een evaluatie en analyse de persoonlijke ontwikkelpunten vastgesteld tijdens het driegesprek (starter, begeleider, leidinggevende). Bij de begeleiding wordt hier rekening mee gehouden.

In maart vinden er weer lesbezoeken plaats, worden de rubrics weer ingevuld en de resultaten besproken tijdens het beoordelingsgesprek.

Na maart vindt er een evaluatie plaats van de werkwijze en het instrument. Dan zal ook gekeken worden naar de bruikbaarheid bij het begeleiden en beoordelen van starters in hun 2e en 3e jaar.

FACILITERING

Een belangrijk doel van het begeleidingsprogramma is het reduceren van werkdruk. Het is van belang dat starters ruimte en tijd krijgen om zich te ontwikkelen. Daarnaast is het van belang te beseffen dat starters nog niet kunnen bouwen op routine: elke les vraagt gedegen voorbereiding, die ook weer bijdraagt aan zelfvertrouwen.

De scholen uit het BSLA netwerk reduceren de werkdruk op verschillende manieren:

Conform de cao verlagen alle scholen het aantal lesuren in het eerste en tweede jaar. Daarmee ontstaat er tijd en ruimte voor lesvoorbereiding, reflectie en begeleiding.

Omdat het in de hectiek van alledag vaak lastig is om met verschillende lesroosters momenten te vinden voor starters, coaches, vakcollega's of teams om elkaar te treffen werken de meeste scholen met een jaarplanning, waarin coachingsgesprekken en ontmoetingsmomenten zijn vastgelegd in het rooster. Daarmee is de basis van de begeleidingsstructuur logistiek geborgd, waarbij daarnaast natuurlijk altijd losse momenten mogelijk blijven. Het toekennen van tijd aan de coach is essentieel om de drempel voor de starter om een beroep te kunnen en te durven doen op de coach zo laag mogelijk te maken.

Ten slotte maken alle scholen specifieke keuzes ten aanzien van de taken die startende leraren toebedeeld krijgen. Het beroep van leraar geeft vaak weinig vrijheidsgraden ten aanzien van taken die leraren uitvoeren. De verantwoordelijkheid voor een klas impliceert het bedenken en voorbereiden van lessen, het uitvoeren van lessen, het begeleiden van leerlingen, het opstellen en afnemen en nakijken van toetsen, et cetera. Over het algemeen staan leraren daar in hun eentje voor. Toch zien scholen verschillende mogelijkheden om werkdruk te verminderen, bijvoorbeeld door samen binnen een sectie lessen (van parallelklassen) voor te bereiden, toetsen samen of voor elkaar te ontwikkelen. Door een starter waar mogelijk meerdere parallelklassen te geven wordt de tijd voor het voorbereiden van lessen verminderd en kan er sneller routine opgebouwd worden. Ook bij het toedelen van klassen moet rekening gehouden worden met de ontwikkelingsfase van de starter: niet de moeilijkste groepen, terughoudendheid ten aanzien van examenklassen, et cetera. Tenslotte is er vaak ruimte ten aanzien van niet-lesgebonden taken, bijvoorbeeld door star-

ters niet te laten surveilleren tijdens pauzes of toetsweken. Ten aanzien van het mentoraat maken scholen verschillende keuzes: een aantal scholen kiest ervoor om startende leraren in het eerste jaar nog geen mentoraatstaken te geven, andere scholen doen dit heel bewust wél. Dat laatste gebeurt dan vrijwel altijd in de vorm van een duomentoraat, zodat startende leraren kunnen leunen op ervaren collega's. Mentoraat, maar bijvoorbeeld ook de deelname aan ontwikkelgroepen, kan voor sommige starters juist ook heel bevredigend zijn. Zoals eerder gesteld komt het aan op maatwerk.

-
14. De AcOA is een academische opleidingsschool met Open Schoolgemeenschap Bijlmer, Montessori College Oost, Montessori Lyceum Amsterdam en Spinoza Lyceum als deelnemende scholen.
 15. Fragment uit een interview in Van Twaalf tot Achttien, december 2015.
 16. Fragment van een interview met startende leraar Lesley Scherpenseel op het Metis Montessori Lyceum, in Van Twaalf tot Achttien, maart 2015.
 17. Fragment van een interview met startende leraar Max Hamel op het IJburg College, in Van Twaalf tot Achttien, februari 2015.
 18. Vanuit Frisse Start worden diverse ICALT trainingen op locatie en via open aanbod verzorgd.

 ICALT-1: gericht op leren werken met het ICALT instrument
 ICALT-2: gericht op het bepalen van de Zone van Naaste Ontwikkeling
 ICALT-3: gericht op gespreksvoering, activeren, differentiëren en leerstrategieën.
 Informatie en aanmelding via Marijke Blom: m.h.blom@vu.nl.
 Deelname aan de trainingen is kosteloos binnen de projectperiode (2013-2019).
 19. De dialoogkaarten zijn te vinden op <http://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/projecten/content/instrumentarium-junior-leraar/dialoogkaarten/dialoogkaarten.html>.

5 Een transparant beoordelingstraject

Omdat één van de doelen van het begeleidingstraject is om bij te dragen aan de verdere ontwikkeling van de bekwaamheid als leraar (van startbekwaam naar bekwaam), maakt beoordeling van competentie-ontwikkeling ook deel uit van een effectief inductieprogramma. Voor alle scholen is formatieve beoordeling een vanzelfsprekend en noodzakelijk onderdeel van het begeleidingstraject. Dat gebeurt in de vorm van feedback op de kwaliteit van het handelen als leraar, bijvoorbeeld naar aanleiding van les-observaties of begeleidingsgesprekken, of als onderdeel van videocoaching. Lastiger bleek het voor de netwerkscholen om goed grip te krijgen op meer summatieve vormen van beoordeling. Daarbij speelden twee dilemma's een rol.

DRIEJARIGE BEGELEIDINGSTRAJECTEN VERSUS AANSTELLINGSBESLUITEN BINNEN ÉÉN JAAR

In de eerste jaren van de beroepsuitoefening speelt beoordeling op verschillende manieren een rol:

- Beoordeling in het kader van formele aanstellingsbeslissingen (verlenging of beëindiging van de aanstelling, van een tijdelijke naar een vaste aanstelling, functie- en salarisschaal, etc.)
- Beoordeling in het kader van competentie-ontwikkeling (van startbekwaam naar bekwaam).

Deze twee processen lopen niet parallel. In het eerste jaar moet al een formele aanstellingsbeslissing genomen worden, terwijl de ontwikkeling van startbekwaam naar bekwaam nu juist over een langere periode (drie jaar) is uitgeset.

De scholen hebben deze spanning op een pragmatische manier opgepakt. Waar voorheen na het aanstellingsbesluit de begeleiding veelal stopte, zien de scholen nu de formele beoordeling aan het eind van het eerste jaar ook als een moment om de balans op te maken ten aanzien van de verdere ontwikkeling, waarbij aan de orde komt welke vervolgstappen wenselijk zijn en welke ondersteuning daarbij nodig is.

De scholen leggen verschillende accenten in beide trajecten, waarbij bij de aanstellingsbesluiten aan het eind van het eerste jaar het functioneren (vaak meer globaal, gebaseerd op een algemene impressie of op leerlingresultaten) en het ontwikkelpotentieel (is er voldoende vertrouwen dat de startende leraar zich nog verder zal ontwikkelen) centraal staan. Bij het driejarige begeleidingstraject en de afsluiting daarvan staan dan met name de competenties centraal (uitgewerkt in verschillende deelcompetenties).

Gezien de ontwikkelfase van de startende leraar leggen verschillende scholen in het eerste jaar vooral de focus op het pedagogisch-didactisch handelen in de klas, terwijl in jaar 2 en 3 een verschuiving plaats vindt naar de bijdrage als collega aan het team of de sectie en naar de bijdrage aan de school en het schoolbeleid als geheel. De beoordeling aan het eind van het derde jaar kan dan breder zijn dan die aan het einde van het eerste jaar en dus ook betrekking hebben op bekwaamheden ten aanzien van samenwerken en schoolontwikkeling.

De beoordeling aan het eind van het driejarige begeleidingstraject heeft geen effect meer op de aanstelling. Behalve als formele en symbolische afsluiting van de fase als startende leraar (en de overgang van startbekwaam naar bekwaam) en markering van het einde van het begeleidingstraject, kozen verschillende scholen er voor om een afsluitend assessment te koppelen aan een groei in functieschaal (van LB naar LC).

Beoordeling binnen Esprit Scholen

Bij de start van het jaar worden de starters geïnformeerd over het begeleidings- en beoordelingstraject en de verdeling van taken en verantwoordelijkheden.

Binnen 6 weken heeft de starter een driehoeksgesprek met de begeleider en de leidinggevende. Daarin worden afspraken gemaakt over de doelen en de beoordelingscriteria en eventuele specifieke aandachtspunten voor de begeleiding. Er kan daarvoor eventueel een 0-meting gedaan worden met ICALT om de zone van naaste ontwikkeling te bepalen.

De beoordeling van de starter gebeurt door de schoolleiding, met input van de afdelingsleider en de sectievoorzitter. Daarbij worden instrumenten ingezet als een lesbezoek, de kijkwijzer de Digitale Observatie Tool (DOT, zie www.eloo.nl), en leerlingenquêtes. De sectievoorzitter brengt (schriftelijk en beargumenteerd) advies uit op basis van aanwezige vakkennis, vakdidactische vaardigheden en het samenwerken en functioneren in de sectie.

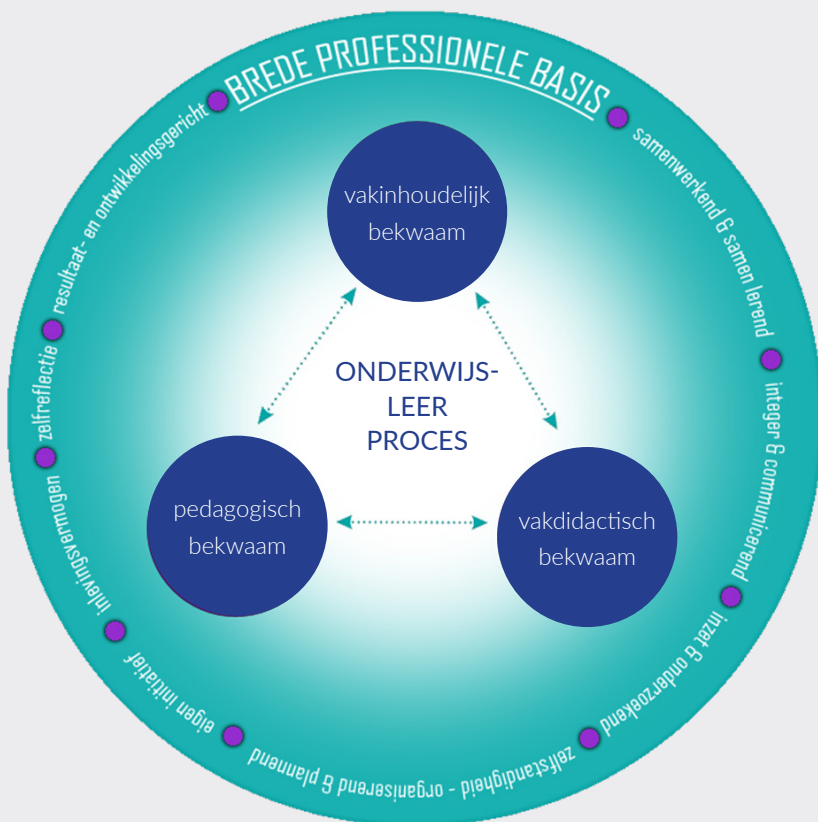
Als de beoordeling leidt tot een vaste aanstelling wordt vastgesteld aan welke leervragen de starter gaat werken én aan welke onderdelen van het inductie-arrangement (bepaalde onderdelen zijn facultatief).

Als er besloten wordt tot uitstel van de beslissing over een vaste aanstelling wordt vastgesteld aan welke functiebestanddelen de starter moet werken en hoe het persoonlijk ontwikkeltraject vorm krijgt.

Van vaste aanstelling naar vakvolwassenheid binnen MSA

Na het behalen van een vaste aanstelling aan het einde van het eerste jaar loopt het inductietraject naadloos over in de reguliere gesprekscyclus als onderdeel van het MSA-personeelsbeleid. Daarbij worden dezelfde instrumenten ingezet voor de beoordeling. Daarbij kan de starter ook voorkeur uitspreken voor specifieke kwaliteiten die de starter in wil zetten voor het team/de school. Daarnaast wordt er vanuit MSA ingezet op mentoraat, montessori didactiek, de brede ontwikkelingsdoelen van het voortgezet Montessori onderwijs VMO en begeleidingsvaardigheden.

Indien de bovenstaande vaardigheden zijn verworven en afgerond (met VMO certificaat) én als ook alle reguliere beoordelingscriteria voldoende zijn, mag de docent vakvolwassen worden geacht. Een vakvolwassen docent komt vervolgens in aanmerking voor bevordering van LB naar LC. Daarvoor zijn specifieke eisen geformuleerd. Bij de beoordeling speelt een door de starter bijgehouden portfolio een belangrijke rol.



Wat verwachten we van onze leraren

Binnen de MSA onderscheiden we 12 kerncompetenties in drie onderdelen

Brede professionele basis

1. Samenwerkend & samen lerend
2. Integer & communicerend
3. Inzet & onderzoekend
4. Zelfstandigheid - organiserend & plannend
5. Eigen initiatief
6. Inlevingsvermogen
7. Zelfreflectie
8. Ontwikkeling- en resultaatgericht

Onderwijsleerproces

9. Vakinhoudelijk bekwaam
10. Vakdidactisch bekwaam
11. Pedagogisch bekwaam

Schoolspecifiek

12. MLA, MML, MCO, IVKO

SCHEIDING TUSSEN BEGELEIDING EN BEOORDELING?

Tijdens de bijeenkomsten is veel gesproken over de scheiding tussen begeleiding en beoordeling. Een in het netwerk veel gehoorde opvatting was dat begeleiding en beoordeling strikt gescheiden dienden te zijn en dat de coach een vertrouwenspositie ten aanzien van de startende leraar had.

Soms moet je op je handen gaan zitten²⁰

‘Je bouwt als coach of begeleider een vertrouwensband op en die mag niet beschadigd worden doordat er om jouw oordeel wordt gevraagd. Maar je ziet en hoort natuurlijk veel en dan moet je soms echt op je handen gaan zitten om je niet ergens mee te bemoeien.’

Doordat in de doelstellingen van de begeleidingsprogramma's ook steeds nadrukkelijker de competentie-ontwikkeling van de starter – en daarmee het belang van de leerling – centraal kwam te staan, zijn de scholen meer genuanceerd naar die scheiding gaan kijken. Het is immers ook in het belang van de startende leraar dat er een goede match is tussen de kwaliteiten en persoonlijkheid van de starter en het profiel en de verwachtingen van de school.

Verschillende scholen hebben er voor gekozen om zogenaamde ‘driegesprekken’ te organiseren tussen starter, coach en leidinggevende. Door die vorm ontstaat een transparante dialoog waarbij de nadruk ligt op het gezamenlijk belang: het beste onderwijs voor leerlingen en een goede match tussen mogelijkheden en verwachtingen van de school en van de starter. De coach wordt dan aangesproken op een dubbele loyaliteit: naar de starter en naar de school, met een nadruk op de match tussen die twee. De coach kan dan met name uitspraken doen over de ontwikkelbaarheid en coachbaarheid van de starter die mee moeten wegen bij besluiten ten aanzien van aanstelling. Een dergelijk driegesprek is ook voor de schoolleider van belang omdat in dat gesprek wensen ten aanzien van de begeleiding of de taaktoedeling aan de orde kunnen komen waar de schoolleider actie op kan of moet ondernemen.

Een andere manier om met de spanning tussen begeleiding en beoordeling om te gaan is door gebruik te maken van een onafhankelijk assessment door onafhankelijke en gecertificeerde beoordelaars, aan de hand van een duidelijk competentieprofiel. Daarbij is het van belang om ruimte te houden voor het eigenaarschap van de starter, bijvoorbeeld door ruimte te bieden om eigen keuzes te maken en bewijsmaterialen voor competentie voor te dragen²¹.

TRANSPARANTIE, CONSISTENTIE EN VALIDITEIT

Ongeacht de keuzes die gemaakt worden op de twee genoemde dilemma's zijn in alle gevallen transparantie, consistentie en validiteit van het beoordelingsproces van belang.

Transparantie betekent dat voor iedereen duidelijk is hoe het beoordelingsproces vorm krijgt, wie daar welke rol in heeft en welke instrumenten en criteria gehanteerd worden.

Daarbij is het van belang dat er consistentie is tussen het beoordelingsproces en het begeleidingsproces. Zo hebben verschillende scholen het begeleidingstraject het afgelopen jaar meer ingericht op de formele beoordelingscriteria die een rol spelen bij het aanstellingsbesluit. Dat leidde ertoe dat begeleiding en beoordeling meer in lijn met elkaar kwamen.

Validiteit wil zeggen dat beoordelingsuitspraken ook daadwerkelijk overeenkomen met het competentieniveau van de startende leraar. Dat betekent bijvoorbeeld dat beoordelingen gebaseerd zijn op meer dan één lesobservatie, liefst nog door verschillende personen omdat die vaak verschillende dingen waarnemen.

En dat bij de beoordeling niet alleen gekeken wordt naar het pedagogisch-didactisch handelen, maar ook naar de verbinding van dat handelen met theorie en professionele identiteit van de leraar en naar de bijdrage van de startende leraar in het team en de school. Dat vraagt ook professionaliteit van de beoordelaar, of dat nu de schoolleider of een externe beoordelaar is. Het handelen van de (startende) leraar is immers altijd situatie- en persoonsspecifiek. Er is niet één vaste voorgeschreven wijze van juist handelen; dat is afhankelijk van de context van de school (deze specifieke leerling in deze specifieke klas op deze specifieke school en deze specifieke wijk) en van de leraar zelf (met deze persoonseigenschappen, drijfveren, visie, et cetera). Daarom is het belangrijk dat de leraar zelf een rol speelt in het bepalen van de situaties die het meest typerend en kenmerkend zijn voor zijn handelen en voor het zichtbaar maken van zijn competenties. De beoordelaars moeten in het beoordelingsproces ruimte houden voor de situaties die de starter inbrengt en aan de hand van die situaties met de starter het gesprek aangaan over de vraag hoe de leraar tot dat handelen gekomen is, waarom dat in die specifieke situatie adequaat was en hoe dat paste bij zijn/haar persoon.

Een transparante beoordelingsprocedure binnen de Montessori Scholengroep Amsterdam

Van een tijdelijke naar een vaste aanstelling

Na de procedure van werving en selectie wordt voor iedere docent een startdossier aangelegd (dat in de toekomst aansluit op het lerarenregister) waarin relevante kwaliteiten en ervaringen vastgelegd zijn. Afhankelijk van de reeds verworven bekwaamheden wordt dan het carrièrepatroon voor de docent op maat vastgesteld in een (start) planningsgesprek. In dat eerste gesprek worden ook de te beoordelen criteria vastgelegd. In het eerste jaar volgen nog twee formele gesprekken die onderdeel zijn van de beoordelingsprocedure. Die beoordelingsprocedure wordt bewaakt door de schoolleiding.

In het eerste jaar staan Montessori-aspecten centraal onder andere in de vorm van een verplichte Montessori-basiscursus. De deelname aan het eerste jaar van het begeleidingstraject wordt afgesloten met een eindpresentatie over de verworven competenties, de eigen ervaringen én met de formulering van een eigen Montessori-leervraag of leerwens. Die presentatie wordt beoor-

deeld aan de hand van vastgestelde criteria en moet voldoende worden afgesloten voor het behalen van de Montessori-basiscursus.

Het behalen van het certificaat voor de Montessori-basiscursus is één van de eisen voor het verkrijgen van een vaste aanstelling. Daarnaast zet MSA nog vier andere instrumenten in bij de beoordeling die moet leiden tot een vaste aanstelling: twee lesbezoeken waarbij de MSA kijkwijzer ingevuld wordt (de Digitale Observatie Tool, www.eloo.nl), de uitslag van leerlingenquêtes, de leerlingresultaten uit Magister, en zelfevaluaties (ook naar aanleiding van het eigen MSA-portfolio).

Deze gegevens zijn te vinden in TRIPS (Teacher Review Information Performance System), een digitaal systeem waarin alle uitkomsten uit de gebruikte instrumenten terug te vinden zijn en waarmee de professionele groei inzichtelijk gemaakt wordt.

-
20. Fragment van een interview met Ranko Steusel, coach aan het Calandlyceum in Van Twaalf tot Achttien, december 2015.
 21. In 2017 zal vanuit het project Juniorleraar een pilot georganiseerd worden rond een dergelijk onafhankelijk assessment.

6 Kwaliteitsborging

In het afgelopen jaar zijn de betrokken scholen steeds meer het belang gaan zien van goede begeleidingsprogramma's en hebben ze verbindingen gelegd met het strategisch HRM en de visie van de school. Daarmee werd het ook steeds duidelijker dat de begeleidingsprogramma's opgenomen moesten worden in het systeem van kwaliteitszorg waarmee systematisch en cyclisch de kwaliteit van processen in de school geborgd worden.

Het opnemen van inductietrajecten in het systeem van kwaliteitszorg was echter nog een weerbarstig proces. Scholen hebben vaak te maken met de waan van de dag en de focus van leraren en schoolleiders is met name gericht op het primaire proces: het leren van leerlingen. Systematische aandacht in kwaliteitszorg voor het leren van leraren vraagt extra inspanning.

Een aantal ontwikkelingen bleek echter de inbedding in het systeem van kwaliteitszorg te ondersteunen. Daarmee konden de eerste stappen gezet worden in het systematisch en cyclisch borgen van de kwaliteit van begeleidingsprogramma's.

INBEDDING IN EEN BREDER GEHEEL

De verbinding van begeleiding van startende docenten met de visie van de school (zie hoofdstuk 2) en met verschillende doelen (hoofdstuk 3), zorgde ervoor dat begeleiding van startende docenten geen losstaande activiteit bleef, maar ingekaderd werd in andere beleidsdoelen en processen. Scholen slaagden er bijvoorbeeld in om de begeleiding te koppelen aan processen van onderwijskundige innovatie of profilering of aan het bredere strategische personeelsbeleid (bijvoorbeeld met behulp van het AMO-model). Kwaliteitsborging van begeleidingsprogramma's is dan geen aparte activiteit, maar onderdeel van een breder proces van kwaliteitsborging.

INTENSIVERING EN VERBREIDING

Het besef dat de ontwikkeling van startbekwaam naar bekwaam leraarschap een periode beslaat van drie jaar heeft binnen de scholen geleid tot een intensivering en verbreding van begeleidingsprogramma's. Door de betrokkenheid van schoolleiders,

P&O'ers en coaches bij de ontwikkeling van de programma's is het bewustzijn ten aanzien van het belang van goede begeleidingsprogramma's verbreed en zijn er meer mensen betrokken geraakt bij het hele begeleidingsproces. In sommige scholen was het begeleidingsproces het domein van een of twee ervaren coaches, nu zijn ook andere actoren in de school intensiever betrokken, niet alleen leidinggevers en P&O'ers, maar ook vakcollega's uit de sectie.

CONSISTENTIE

Door het benadrukken van de verbinding tussen visie van de school, doelen van het begeleidingsprogramma, de concrete begeleidingsactiviteiten en (formatieve en summatieve) evaluatie is er meer aandacht gekomen voor de consistentie tussen die verschillende elementen. Het afzonderlijk laten invullen van de Kijkwijzer Inductie door de schoolleider, een P&O'er en een coach en het bespreken van de verschillen in de beelden van de invullers was bijvoorbeeld een belangrijk moment waarin de consistentie in de perspectieven van verschillende actoren (of het gebrek daaraan) aan de orde kwam.

Als het begeleidingsprogramma beschouwd wordt als een curriculum met doelen, activiteiten en beoordeling, dan kan er een onderscheid gemaakt tussen het formele curriculum (zoals dat in beleidsdocumenten beschreven is door P&O'ers en waar op gestuurd wordt door schoolleiders), het uitgevoerde curriculum (zoals begeleiders het concreet vorm geven) en het ervaren curriculum (hoe startende leraren het traject ervaren hebben). Die drie perspectieven op het curriculum kunnen onderling behoorlijk verschillen. Door regelmatig een actieve dialoog tussen de betrokkenen te organiseren kan scherp worden in welke mate de perspectieven van elkaar verschillen.

PROFESSIELE KWALITEIT VAN ACTOREN

Uiteindelijk staat of valt de kwaliteit van de inductieprogramma's met de kwaliteit en inzet van schoolleiders, P&O'ers, coaches, vakcollega's en de startende leraren zelf. Binnen de scholen komt er steeds meer aandacht voor die professionele kwaliteit van de verschillende actoren. Steeds meer schoolleiders hebben scholing op het terrein van strategisch HRM gevolgd, (bijvoorbeeld via scholingstrajecten vanuit de VO-raad²³). Steeds meer coaches hebben coach-opleidingen gedaan en geschoold in het hanteren

van specifieke begeleidingsinstrumenten (zoals ICALT of de dialoogkaarten van Juniorleraar). En steeds meer startende leraren beseffen dat ze na het afstuderen nog lang niet klaar zijn met hun professionele ontwikkeling. De uitwisseling tussen scholen en met experts vanuit de projecten droeg bovendien bij aan de ontwikkeling van een gezamenlijke kennisbasis ten aanzien van de ontwikkeling en begeleiding van startende leraren²⁴.

Die toegenomen deskundigheid ten aanzien van het leren van (startende) leraren maakt het ook mogelijk dat mensen verwachtingen naar elkaar uitspreken en elkaar daarop aanspreken. Dat kan door de kwaliteit van de coaching bijvoorbeeld onderwerp van gesprek te maken in het functionerings- en beoordelingsgesprekken van een coach met de schoolleiding, net zoals de facilitering door de schoolleider onderwerp moet zijn tijdens gesprekken met de bestuurder. Ook dat zorgt ervoor dat de begeleiding geen particulier traject van een coach en een starter is, maar een gedeelde verantwoordelijkheid. Starter, coach en leidinggevende zijn dan ook rolmodel voor elkaar.

Met je poten in de klei staan²⁵

Dat ze zelf nog lesgeven vinden Ranko Steusel en Ineke Jansen heel belangrijk. Ranko geeft aan dat het veel oplevert: 'Je bent geloofwaardiger, je kunt je beter inleven en je blijft zo zelf ook in de lerende stand. Daardoor kun je hun problemen beter aanvoelen.'

Ineke beaamt dit volledig: 'Je moet met je poten in de klei staan,' zegt ze onomwonden, 'en ik vind ook dat de leraren bij mij moeten kunnen kijken. Dat ze zien dat er bij mij ook wel eens wat mis gaat. Bovendien levert het mij persoonlijk ook veel op. Ik zie leerlingen in andere lessen, wat mij ook veel informatie geeft. Bovendien zie ik dat jonge talentvolle docenten meer verantwoordelijkheid bij kinderen leggen. Dat maakt me bescheiden: wij hebben die kennis niet in huis en kunnen dus van hen profiteren.'

Het belang van evaluatie en feedback²²

Jaarlijks wordt de begeleidingsstructuur geëvalueerd door Ranko Steusel, samen met de directie van het Calandlyceum. Daarin krijgt hij vooral terug dat de startende leerkrachten zich gesteund voelen door het feit dat ze begeleid worden.

Ranko: "De begeleiding is voortdurend in beweging; door voortschrijdend inzicht en ervaringen van de afgelopen jaren. Zo zijn dit jaar de vakcoaches in de secties geïntroduceerd om daarmee secties meer bewust te maken van hun rol bij het begeleiden van startende leraren en om zo het gesprek over onderwijs in de sectie te stimuleren. Daarnaast organiseren we nu ook activiteiten in het tweede jaar van de aanstelling."

Ineke Jansen (De Nieuwe Havo): "Feedback als: 'Door jullie zijn we ons thuis gaan voelen' of 'Het contact met de andere collega's tijdens de bijeenkomsten heeft veel voor me gedaan', maakt dat ik zeker weet dat we in een behoefte voorzien."

22. Fragment uit een interview in Van Twaalf tot Achttien, december 2015.

23. Zie bijvoorbeeld <http://www.vo-academie.nl/strategisch-hrm>.

24. De 'Kennisbasis Startende Leraren in Amsterdam'. Zie: <http://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/junior-leraar/kennisbasis-startende-leraren-2.pdf>

25. Fragment uit een interview in Van Twaalf tot Achttien, december 2015.



7 Het ontwikkelen van effectieve begeleidingsprogramma's voor startende leraren

In het afgelopen jaar hebben 18 scholen samen gewerkt aan de ontwikkeling van begeleidingsprogramma's voor startende leraren. Dat traject heeft niet alleen 18 programma's opgeleverd en inzicht in wat daarin effectief is. Het leverde tevens inzichten op over hoe scholen elkaar kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van effectieve begeleidingsprogramma's. Hieronder wordt een aantal van deze inzichten beschreven. Hopelijk kunnen andere scholen hiervan gebruik maken bij het ontwikkelen van hun eigen begeleidingsprogramma's voor startende leraren.

AANSLUITEN BIJ DE LOKALE CONTEXT

Het ontwikkelen van begeleidingsprogramma's is maatwerk. Begeleidingsprogramma's maken deel uit van het geheel van het strategisch HRM beleid van de school en moeten nauw verbonden zijn met de visie van de school ten aanzien van het leren van leerlingen en het leren van leraren. Het ontwikkelen van een standaard begeleidingsprogramma voor scholen past daar niet bij. Aansluiting bij de lokale context, de schoolvisie en de fase van ontwikkeling van de school is daarom essentieel. Dit geldt ook voor scholengroepen: ook daar is de lokale context van iedere afzonderlijke school belangrijk.

GEDEELD GEVOEL VAN URGENTIE

Voor de totstandkoming en effectieve implementatie van goede begeleidingsprogramma's is een gevoel van urgentie noodzakelijk. Een manier om dat gevoel van urgentie te creëren is door inzichtelijk te maken welke aspecten van effectieve begeleidingsprogramma's wel en niet gedekt zijn binnen de school, en door de spanning tussen het formele curriculum, het uitgevoerde curriculum en het ervaren inductie-curriculum zichtbaar te maken. In veel gevallen blijken schoolleiders en P&O'ers heel andere beelden te hebben over wat er wel en niet geregeld is binnen hun school, dan coaches en starters zelf. Door schoolleiders, P&O'ers, coaches en starters hierover met elkaar in gesprek te brengen, worden spanningen zichtbaar gemaakt en kan voor alle betrokkenen duidelijk worden dat er nog stappen gezet kunnen worden. De Kijkwijzer Inductie kan daar een rol in spelen.

EEN BREDE VISIE OP DOELEN

In het netwerk is het bewustzijn toegenomen dat veel begeleidingsprogramma's een beperkte focus hadden. Het inzicht is gegroeid dat begeleidingsprogramma's ook kunnen en moeten bijdragen aan andere doelen (zoals kwaliteit van onderwijs en het ontwikkelen van een lerende cultuur). Dit kan helpen om de focus te verleggen en rijkere begeleidingsprogramma's te ontwikkelen, die een sterkere verbinding hebben met andere aspecten van het schoolbeleid.

SYSTEEMBENADERING

Bij de ontwikkeling van begeleidingsprogramma's was de neiging om de nadruk te leggen op de concrete invulling van het programma: welke begeleidingsactiviteiten zijn er, welke instrumenten worden ingezet en welke planning wordt gehanteerd. Door voortdurend de nadruk te leggen op een systeembenadering, waarbij er een samenhang is tussen visie en beleid, doelen, programma, organisatie, randvoorwaarden, beoordeling en kwaliteitsborging, zijn de scholen telkens uitgedaagd om het praktische niveau te overstijgen en na te denken over doelen, beoogde ontwikkeling en evaluatie daarvan. Die prikkel bleek voortdurend nodig en behulpzaam.

COACHING EN FEEDBACK OP PRODUCTEN

In het ontwikkelproces bleek coaching door experts van buiten een welkome ondersteuning. Door hun onafhankelijke positie en kritische opstelling konden ze als kritische vrienden optreden en doorvragen op witte vlekken en ontbrekende onderdelen. Doordat de experts bij verschillende scholen kwamen en onderling ook uitwisselden konden ze scholen ook verbinden met andere scholen die interessante oplossingen hadden voor dilemma's waar ze mee worstelden.

PRODUCTEN EN FORMATS

In het traject is aan scholen gevraagd om concrete producten in te brengen, bijvoorbeeld ten aanzien van de visie en beoogde doelen, het ontwerp van het begeleidingstraject, de competentiedoelen, de beoordelingsformats, en de kwaliteitsborging. Die focus dwong scholen om zaken te expliciteren in concrete documenten. De ontwikkeling van die producten kan ondersteund worden door het aanbieden van formats die een handvat kunnen bieden bij de ontwikkeling en op die manier kunnen ondersteunen en inspireren

INZETTEN VAN VERSCHILLENDE INSTRUMENTEN

Door de betrokkenheid van verschillende projecten beschikte het netwerk over verschillende instrumenten die ingezet kunnen worden bij de begeleiding van startende leraren. Scholen konden zo kiezen voor instrumenten die het beste aansloten bij hun visie en het instrumentarium dat reeds binnen de school gebruikt werd.

Het ontwikkelen van het inductietraject binnen AcOA

Bij de ontwikkeling van een driejarig begeleidingsprogramma hebben de scholen van de Academische Opleidingsschool Amsterdam (AcOA: Spinoza Lyceum, Open Schoolgemeenschap Bijlmer, Montessori Lyceum Amsterdam en Montessori College Oost) nauw samengewerkt. Dat heeft geleid tot een aanpak die voor iedere school werkbaar is, doordat het aangepast kan worden aan de eigen context. Doel van het begeleidingsprogramma is om de startende leraren binnen te houden en gemotiveerd te houden.

Voortraject

Het traject startte met een inventarisatie hoe op de 4 AcOA scholen de huidige coaching is geregeld. Hiertoef hebben we met de contactpersonen van MLA en MCO gesproken. Vervolgens zijn we gaan inventariseren waar de behoeftes liggen bij de startende docenten. Wat missen ze, wat werkt en wat kan verbeterd worden? Deze vragen hebben we persoonlijk aan startende docenten voorgelegd en daaruit kwam naar voren dat er een grote behoefte is aan intervisie/collegiale consultaties. Daarnaast is samen met een onderzoeksdocent van de VU (Mariska Min) een enquête uitgezet onder de startende docenten van de vier scholen. 29 docenten hebben de enquête ingevuld wat ons een handvat gaf om tot een goed en haalbaar plan te komen.

Belangrijke input kwam van congressen (Amersfoort) en de bijeenkomsten van het BSLA traject. Daar kregen we informatie over hoe een driejarig inductietraject er in zijn algemeenheid uit komt te zien.

Binnen AcOA hadden we maandelijks overleg met de coördinator van AcOA (en Mariska) over de te nemen stappen om te komen tot een haalbaar en realistisch plan. Daarbij was er nauw overleg met de rectoren van de eigen scholen.

Het resultaat

Het plan is klaar. De drie voornaamste pijlers zijn coaching, intervisie en professionele groei door middel van workshops. Naast scholing op algemene thema's zoals differentiatie, omgaan met verschillen, gesprekstechnieken, mentoraat, etc. is er per school aandacht voor schooleigen thema's zoals de specifieke pedagogiek van Dalton, Montessori of de OSB werkwijze.

Er is een checklist toegevoegd aan het document aan de hand van de leerlijnen: coaching, intervisie, deskundigheidsbevordering en sociaal programma.

BETROKKENHEID EN COMMITMENT ACTOREN

De inbedding van de begeleiding van startende leraren in het strategisch personeelsbeleid en de verbinding met de visie van de school op het leren van leraren, maken het noodzakelijk dat verschillende actoren betrokken zijn bij het ontwikkeltraject. In verschillende scholen voelen coaches zich verantwoordelijk voor de begeleiding van startende leraren en zien ze het als hun taak om een effectief begeleidingsprogramma te ontwikkelen. Voor de daadwerkelijke implementatie en inbedding in het strategisch personeelsbeleid van de school is echter meer nodig. De betrokkenheid en het commitment van het bestuur, de afdeling P&O/ personeelszaken en van schoolleiders is onmisbaar. Zonder dat commitment voelen coaches zich vaak roependen in de woestijn, wat gemakkelijk kan leiden tot frustratie.

POSITIE EN COMPETENTIES VAN TREKKERS

Voor het ontwikkelen en implementeren van effectieve begeleidingsprogramma's is meer nodig dan het kunnen ontwerpen van goede ondersteuningsactiviteiten en het bieden van een luisterend oor voor starters. De ontwerpers moeten in staat zijn om anderen te mobiliseren, hen te committeren en te enthousiasmeren. Ze moeten daartoe de wegen kennen en strategische gevoeligheid hebben. Schriftelijke en mondelinge overtuigingskracht zijn daarbij van groot belang.

SAMENWERKEN EN INSPIREREN

Scholen kunnen elkaar in het ontwikkelproces ondersteunen. Een netwerk van coaches en van scholen biedt een context waarin (half)producten uitgewisseld kunnen worden en waarin scholen bij hun dilemma's geïnspireerd kunnen worden door oplossingen van andere scholen. Door na te denken over die oplossingen van andere scholen met een andere visie worden scholen uitgedaagd om out of the box te denken. Zo'n netwerk fungeert enerzijds als een groep van kritische vrienden die collegiale feedback geeft op producten, en anderzijds als een stok achter de deur om producten op te leveren omdat je als school niet achter wilt blijven. De geplande bijeenkomsten en de opdracht om bij elke bijeenkomst weer een pitch te geven over een nieuw product creëren zo een productieve context die door de betrokkenen zeer gewaardeerd werd.

De deelnemende scholen hebben aangegeven het netwerk te willen continueren om elkaar blijvend te inspireren en te prikkelen.



Colofon

DEELNEMENDE SCHOLEN

- [4e Gymnasium](#)
- [Berlage Lyceum](#)
- [Calandlyceum](#)
- [Cartesius Lyceum](#)
- [Christelijke Scholengemeenschap Buitenveldert](#)
- [Cygnus Gymnasium](#)
- [IJburg College 1](#)
- [IJburg College 2](#)
- [IVKO](#)
- [Metis Montessori Lyceum](#)
- [Montessori College Oost](#)
- [Montessori Lyceum Amsterdam](#)
- [Nieuwe Havo](#)
- [Open Schoolgemeenschap Bijlmer](#)
- [Orion College West](#)
- [Spinoza Lyceum](#)
- [St. Ignatiusgymnasium](#)
- [St. Nicolaaslyceum](#)

BEGELEIDINGSPROGRAMMA'S

De begeleidingsprogramma's die tijdens dit project door de scholen zijn ontwikkeld, zijn te vinden op:

<http://www.verenigingosvo.nl/begeleiding-startende-leraren>.

'If you start me up, I'll never stop...' is een gezamenlijke uitgave van Frisse Start, Terug met dat tekort! en Juniorleraar. Het is de slotpublicatie van Netwerk Begeleiding Startende Leraren in het VO in Amsterdam.

REDACTIE

Marcelle Hobma
Michael Rubinstein
Marco Snoek
Jorien Vollaard

FOTOGRAFIE

De foto's van startende leraren, hun coaches en leerlingen op enkele van de deelnemende scholen zijn gemaakt door Rufus de Vries.

OPMAAK

Geert Jan Nordeman

DRUK

Ruparo, Amsterdam

2017

De inhoud van deze brochure mag – met uitzondering van de foto's – vrij gebruikt worden voor niet-commerciële doeleinden onder vermelding van de oorspronkelijke bron.

FRISSE-START

Terug met dat tekort!

 Junior
Leraar