



START WIJZER!

Analyse van Startwijzer-data voor het
middelbaar beroepsonderwijs

Piety Runhaar, Judith Gulikers & Harm Biemans

Education and learning sciences, Wageningen University

Oktober 2023

Inhoudsopgave

1	Inleiding	2
1.1	Centrale vraagstelling	3
1.2	Methode	3
1.2.1	Beschrijving van de dataset	3
1.2.2	Data-analyse	4
2	Resultaten	6
2.1	Scores per indicator	6
2.2	Verschillen tussen actoren	7
2.2.1	Overzicht van significante verschillen tussen actoren per indicator	7
2.3	Beschrijving van de toelichtingen op de scores	9
2.3.1	Werving en selectie	10
2.3.2	Enculturatie	11
2.3.3	Taakbeleid	12
2.3.4	Begeleiding bij pedagogisch-didactisch handelen	14
2.3.5	Professionele ontwikkeling	16
2.3.6	Beoordeling	17
3	Conclusies	19
	APPENDIX. Beschrijving van de indicatoren van de Startwijzer	21

1 Inleiding

De [Startwijzer mbo](#) is een scan die de kwaliteit van de begeleiding van startende docenten en andere onderdelen van het HRM-beleid (Human Resource Management) binnen een mbo-school in kaart brengt. Het gaat om kwesties als een zorgvuldige werving en selectie, informatievoorziening en de scheiding tussen beoordeling en begeleiding. De Startwijzer is door onderzoekers van Wageningen University (WU) en van Aeres Hogeschool Wageningen (AHW) ontwikkeld binnen het landelijke project 'Begeleiding Startende Leraren' (BSL).

De Startwijzer is gebaseerd op inzichten uit literatuur over effectieve inductie en HRM en op ervaringen uit de praktijk (zie voor meer informatie: Runhaar e.a., 2019¹). De Startwijzer bevat de volgende clusters van indicatoren die door respondenten van een score "niet op orde", "twijfel" of "op orde" kunnen worden voorzien (zie de Appendix voor een beschrijving van de indicatoren):

Werving en selectie

- Zorgvuldige werving en selectie
- Bespreken van wederzijdse verwachtingen

Enculturatie

- Praktische informatie over de werkplek
- Vinden van je plek

Taakbeleid

- Aanstellen van begeleiders
- Werkdrukreductie van startende docenten

Begeleiding bij Pedagogisch-didactisch handelen

- Lesobservaties
- Individuele begeleiding na observaties
- Persoonlijk ontwikkelplan (POP)

Professionele ontwikkeling

- Reflectie op lespraktijk
- Ontwikkeling van professionele identiteit

Beoordeling

- Scheiding tussen beoordelen en begeleiden
- Differentiatie tussen startende docenten

Figuur 1. Opbouw van indicatoren uit de Startwijzer

¹ Runhaar, P., Gulikers, J., Wesselink, R., & Wallenaar, M. (2019). Start Wijzer! Een brede blik op verbetering van inductie. In: Helms-Lorenz, M., Schellings, G., & Runhaar, P. (Eds.). *Begeleiding Startende leraren. Praktijk en theorie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Publishers.

Elke respondent beoordeelt deze indicatoren vanuit het perspectief van de eigen rol (startende docenten, begeleiders, teamleiders, directeuren, HRM-functionarissen), waardoor eventuele verschillen in perceptie opgespoord kunnen worden, die vervolgens een gesprek over verbetering op gang kunnen brengen. De toelichtingen die respondenten bij elke score kunnen geven, bieden concrete handvatten voor verbetering.

De Startwijzer mbo is de afgelopen jaren door vele respondenten ingevuld. In deze managementsamenvatting wordt verslag gedaan van een analyse van zowel de kwantitatieve (scores) als van de kwalitatieve data (toelichtingen op de scores) die hiermee zijn opgehaald in de periode 2018 - 2023.

De Startwijzer bestaat ook voor de [VO-sector](#) en de [PO-sector](#). In 2022 zijn de data voor het voortgezet onderwijs geanalyseerd (Runhaar, Biemans & Gulikers, 2022²). Bij de analyses van beide databestanden is op een zelfde wijze te werk gegaan.

1.1 Centrale vraagstelling

In opdracht van de MBO Raad (eigenaar en beheerder van de Startwijzer mbo) is met de analyse van de data een antwoord gezocht op de volgende vragen:

1. Welke scores geven de respondenten, gemiddeld genomen, aan de verschillende indicatoren van de Startwijzer mbo?
2. Zijn er significante verschillen waar te nemen in scores per actorgroep (startende docenten, begeleiders, teamleiders, directeuren, HRM-functionarissen)?
3. Welke toelichting geven de respondenten bij hun scores?

1.2 Methode

1.2.1 Beschrijving van de dataset

De Startwijzer mbo is initieel (deels) ingevuld door 858 respondenten. Na het verwijderen van Startwijzers die voor minder dan 1/3 waren ingevuld, geen serieuze toelichtingen bevatten, ingevuld bleken door respondenten die niet op een mbo-school werkten of die meerdere malen bleken te zijn ingevuld door eenzelfde gebruiker³, bleven er 629 geldige Startwijzers over, ingevuld door medewerkers van 41 scholen.

Van de 41 scholen werd de Startwijzer mbo in 12 gevallen slechts door één respondent ingevuld. In 18 gevallen werd de Startwijzer mbo door 2 t/m 9 personen ingevuld, terwijl in 11 gevallen de

² Runhaar, P. R., Biemans, H. J. A. & Gulikers, J. T. M. (2022). *Start Wijzer! Analyse van Startwijzer-data voor het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO Raad.

³ De Startwijzer kan als voor- en nameting worden ingezet (bijvoorbeeld om een verbetering vast te stellen naar aanleiding van een verandering in beleid) waardoor gebruikers dus vaker dan 1 keer in het databestand kunnen voorkomen.



Startwijzer mbo werd ingevuld door 10 of meer respondenten (variërend tussen de 10 en 110 respondenten van één school).

Van de 629 ingevulde Startwijzers zijn er 577 (92%) volledig ingevuld. Dat betekent dat respondenten tenminste aan elke indicator een score gegeven hebben. Meer dan de helft van de respondenten vervulde de rol van starter met (n=356; 57%). De Startwijzer mbo werd het minst vaak ingevuld door een directeur met (n=32; 5%). Zie Tabel 1 voor het volledige overzicht. Deze verdeling van respondenten over de rollen komt in grote lijnen overeen met de verdeling van rollen in de dataset van het VO.

Tabel 1. Het aantal respondenten per rol die de Startwijzer mbo volledig hebben ingevuld.

Rol	Frequentie (n)	Percentage (%)
Starter (<5 jaar)	356	57
Begeleider	138	22
HRM-functionaris	48	8
Teamleider	55	9
Directeur	32	5
Totaal	629	100

1.2.2 Data-analyse

De *kwantitatieve* data-analyse (ter beantwoording van onderzoeksvragen 1 en 2) is uitgevoerd door middel van SPSS. Hiervoor zijn de kwalitatieve gegevens uit het ruwe databestand gekwantificeerd. Dat wil zeggen dat de antwoordcategorieën van een cijfer voorzien werden: 1 = niet op orde; 2 = twijfel; 3 = op orde. Datzelfde gebeurde voor de rollen en de instituten. Met behulp van beschrijvende statistieken is in kaart gebracht welke scores de respondenten, gemiddeld genomen, aan de verschillende indicatoren van de Startwijzer gegeven hebben (onderzoeksvraag 1). Ook zijn tests uitgevoerd om te onderzoeken of de scores van verschillende rolhouders significant verschilden van elkaar (onderzoeksvraag 2)⁴.

De *kwalitatieve data* (gerelateerd aan onderzoeksvraag 3) zijn per indicator thematisch en inductief geanalyseerd (Riessmann, 2008⁵). Dat wil zeggen dat antwoorden die over eenzelfde thema gingen geclusterd zijn. Deze clusters hebben vervolgens een naam gekregen. Bijvoorbeeld bij de indicator over het 'vinden van je plek', benoemden 41 respondenten dat zij het idee hadden voldoende eigen inbreng in het team te hebben. Opmerkingen als "Ik heb meer dan voldoende ruimte gevoeld om mijn eigen geluid te laten horen. Dit werd/wordt gerespecteerd." en "Er was en is altijd een oor voor inbreng

⁴ Om vast te kunnen stellen of verschillende actoren (starters, begeleiders etc.) significant verschillende scores hebben gegeven aan indicatoren is gebruik gemaakt van de non-parametrische Kruskal Wallis test. Om na te gaan op welke wijze en hoe actoren verschilden is de non-parametrische Mann Whitney test uitgevoerd.

⁵ Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

in het team. Momenten met een begeleider waren er dus niet." werden in het cluster van de 'eigen inbreng' geplaatst.

2 Resultaten

2.1 Scores per indicator

Tabel 2 laat zien hoe vaak een specifieke score is gegeven aan een indicator. Niet elke respondent heeft de Startwijzer mbo volledig ingevuld waardoor de frequentie (n) varieert tussen de verschillende indicatoren. Voor vrijwel elke indicator hebben de respondenten het minst vaak 'niet op orde' geantwoord gevolgd door 'twijfel'. Het vaakst werd de score 'op orde' gegeven. Uitzonderingen hierop waren de indicatoren van 'individuele begeleiding na observaties' en 'persoonlijk ontwikkelplan (POP)'. Respondenten hebben deze twee indicatoren het vaakst beoordeeld met 'twijfel'.

De gemiddelde scores van de totale respondentgroep indicatoren lagen telkens boven het schaalgemiddelde van 2. De laagst scorende indicator was 'persoonlijk ontwikkelplan (POP)' met een gemiddelde score van 2.07. De hoogst scorende indicator was 'vinden van je plek', met een gemiddelde score van 2.58.

De spreiding van de antwoorden is aangegeven met de standaarddeviatie (SD). De spreiding van de antwoorden was het hoogst bij de indicator 'praktische informatie over de werkplek' (SD= .78) en het laagst bij de indicator 'vinden van je plek' (SD= .64). Door de bank genomen is de spreiding in scores over de indicatoren relatief groot, wat suggereert dat respondenten het vaak oneens zijn met elkaar.

Tabel 2. Scores per indicator: frequenties (percentages), gemiddelden en standaarddeviaties (sd).

		Niet op orde	Twijfel	Op orde	n	Gem.	sd
Werving en selectie	Zorgvuldige werving en selectie	53 (9%)	164 (27%)	395 (65%)	612	2.56	.65
	Bespreken van wederzijdse verwachtingen	78 (13%)	217 (36%)	316 (52%)	611	2.39	.70
Enculturatie	Praktische informatie over de werkplek	137 (22%)	215 (35%)	265 (43%)	617	2.21	.78
	Vinden van je plek	51 (8%)	160 (26%)	407 (66%)	618	2.58	.64
Taakbeleid	Aanstellen van begeleiders	98 (16%)	227 (37%)	290 (47%)	615	2.31	.73
	Werkdrukreductie van startende docenten	102 (17%)	218 (35%)	300 (48%)	620	2.32	.74
Begeleiding bij Pedagogisch-didactisch handelen	Lesobservaties	125 (20%)	223 (36%)	272 (44%)	620	2.24	.77
	Individuele begeleiding na observaties	127 (21%)	263 (43%)	224 (37%)	614	2.16	.74
	Persoonlijk ontwikkelplan (POP)	148 (24%)	274 (45%)	189 (31%)	611	2.07	.74
Professionele ontwikkeling	Reflectie op lespraktijk	66 (11%)	234 (39%)	308 (51%)	608	2.40	.68
	Ontwikkeling van professionele identiteit	61 (10%)	187 (31%)	355 (59%)	603	2.49	.67
Beoordeling	Scheiding tussen beoordelen en begeleiden	50 (8%)	211 (35%)	341 (57%)	602	2.48	.65
	Differentiatie tussen startende docenten	70 (12%)	208 (35%)	324 (54%)	602	2.42	.69

2.2 Verschillen tussen actoren

2.2.1 Overzicht van significante verschillen tussen actoren per indicator

Tabel 3 laat zien dat de gemiddelde scores van de verschillende rolhouders op bijna elke indicator boven het schaalgemiddelde van 2 liggen. Alleen bij de indicator van het 'persoonlijke ontwikkelplan' zien we dat HRM-functionarissen en directeuren hier een gemiddelde score van onder de 2 hebben gegeven.

Tabel 3 laat ook zien dat alleen in de grijs gearceerde indicatoren door verschillende actorgroepen *significant* verschillend gescoord zijn. Hieronder beschrijven we welke actoren op welke wijze verschillend gescoord hebben.

Tabel 3. Gemiddelde scores per indicator per actor; p-waarde geeft significantie aan (waarbij *= p<.05 en **=p<.01).

		Starter	Bege- leider	HRM- functionaris	Team- leider	Directeur	p- waarde
Werving en selectie	Zorgvuldige werving en selectie	2.57	2.40	2.63	2.76	2.67	.001**
	Bespreken van wederzijdse verwachtingen	2.35	2.36	2.47	2.57	2.47	.275
Enculturatie	Praktische informatie over de werkplek	2.21	2.23	2.17	2.28	2.10	.773
	Vinden van je plek	2.61	2.56	2.35	2.63	2.53	.026*
Taakbeleid	Aanstellen van begeleiders	2.32	2.30	2.25	2.49	2.07	.169
	Werkdrukreductie van startende docenten	2.35	2.14	2.29	2.56	2.37	.001**
Begeleiding bij Pedagogisch-didactisch handelen	Lesobservaties	2.18	2.30	2.28	2.31	2.42	.394
	Individuele begeleiding na observaties	2.16	2.19	2.02	2.25	2.06	.391
	Persoonlijk ontwikkelplan (POP)	2.07	2.05	1.91	2.25	1.97	.187
Professionele ontwikkeling	Reflectie op lespraktijk	2.45	2.39	2.24	2.32	2.19	.046*
	Ontwikkeling van professionele identiteit	2.52	2.42	2.40	2.53	2.40	.413
Beoordeling	Scheiding tussen beoordelen en begeleiden	2.48	2.52	2.48	2.49	2.42	.894
	Differentiatie tussen startende docenten	2.45	2.37	2.39	2.40	2.39	.539

Als het gaat om de “zorgvuldige werving en selectie” dan gaven begeleiders en teamleiders significant hogere scores dan starters. Ook gaven begeleiders significant lagere scores dan HRM-functionarissen en teamleiders.

Bij de indicator “vinden van je plek” gaven HRM-functionarissen een significant lagere score dan begeleiders, teamleiders en starters.

Bij de indicator “werkdrukreductie van startende docenten” hebben begeleiders significant lagere scores gegeven dan starters en teamleiders. Daarnaast hebben HRM-functionarissen ook significant lagere scores gegeven dan teamleiders.

De laatste indicator die een significant verschil liet zien tussen de scores van verschillende actoren was de indicator “reflectie op lespraktijk.” Hierbij hebben starters een significant positievere score gegeven dan HRM-functionarissen en directeuren.

Wat opvalt is dat directeuren geen enkele keer significant verschillende antwoorden gegeven hebben dan begeleiders, HRM-functionarissen en teamleiders. De resultaten laten ook zien dat teamleiders, bij een significant verschil, altijd een hogere score gaven dan andere actoren en dat HRM-functionarissen bijna altijd een lagere score gaven dan andere actoren. Een uitzondering hierbij betrof de indicator ‘zorgvuldige werving en selectie’. HRM-functionarissen scoorden deze indicator juist hoger dan begeleiders.

2.3 Beschrijving van de toelichtingen op de scores

Relatief weinig respondenten hebben gebruik gemaakt van de mogelijkheid om hun scores toe te lichten (per indicator tussen de 17% en 30%). Vandaar dat de opmerkingen van alle respondenten per indicator in één keer geanalyseerd zijn en niet per rol. Toelichtingen bleken soms erg algemeen. Zo benoemde een respondent bij ‘werkdrukreductie’: *“Het bevordert de ontwikkeling van de beginnende docent en ook de kwaliteit van het onderwijs.”* Sommige opmerkingen bleken lastig te interpreteren, bijvoorbeeld: *“Het gebruik van de DOT is behulpzaam.”* Kennelijk zit hier wat organisatie-specifiek jargon bij. Hoewel dit type opmerkingen voor de betreffende (groep van) respondenten waarschijnlijk relevant was, hebben we ze voor onze analyse buiten beschouwing gelaten. Soms was het antwoord letterlijk een bevestiging van de score en voegde het inhoudelijk weinig toe. Datzelfde gold voor toelichtingen waarmee werd aangegeven dat men ergens geen zicht op had.

Wat verder opviel was dat de toelichtingen vaker negatieve oordelen over de gang van zaken bevatten dan positieve oordelen. Ook leken de beschrijvingen per indicator soms bepaalde antwoorden te hebben ‘uitgelokt’: bijvoorbeeld bij de indicator ‘vinden van je plek’ zijn opvallend veel opmerkingen geplaatst die te maken hebben met ‘tweerichtingsverkeer’ in inductie. Hiermee wordt bedoeld dat de organisatie of het team de starter niet alleen meeneemt in de gangbare procedure, maar ook open staat voor diens inbreng. Tot slot hadden toelichtingen soms betrekking op meerdere aspecten van een indicator (bijvoorbeeld: *“De begeleiders hebben op papier voldoende uren voor hun*

taken. In de praktijk is het vaak moeilijk om een moment te plannen om elkaar te spreken”). Vandaar dat het aantal opmerkingen per indicator meestal hoger is dan het aantal respondenten.

Hieronder vatten we de toelichtingen per indicator samen, die na filtering overbleven. We volgen hierbij de indeling van indicatoren zoals die ook in de Startwijzer wordt gehanteerd (zie Figuur 1). De resultaten bevatten clusters van opmerkingen per indicator en citaten ter illustratie.

2.3.1 Werving en selectie

Zorgvuldige werving en selectie

Van de opmerkingen, gegeven door 113 respondenten, bleven na filtering de opmerkingen van 74 over (65%). Deze opmerkingen waren voornamelijk negatief (64x). In 20 gevallen betrof het een positieve opmerking.

Positieve opmerkingen betroffen de soepele en duidelijke procedure waarmee kandidaten geworven en geselecteerd werden (10x), bijvoorbeeld door een duidelijke communicatie over te volgen stappen, een persoonlijke benadering, het bieden van voldoende tijd om de huidige baan op te zeggen en te investeren in de wederzijdse kennismaking (*“We laten de sollicitanten vaak meedraaien met een les of betrekken studenten bij de sollicitatieprocedure”*). Ook was met in 10 gevallen positief over het feit dat er oog was voor de ervaring van de kandidaat, bijvoorbeeld doordat afspraken gemaakt werden over te volgen scholing of de ‘fit’ in het team (*“Ik ben er zeker van dat er competente mensen worden aangenomen bij ons en ook dat er goed naar wordt gekeken of iemand in het team past”*).

In 34 gevallen oordeelde men dat de werving en selectie te pragmatisch werd uitgevoerd, bijvoorbeeld doordat men binnen de werving en selectie - veelal vanwege de lerarentekorten - te weinig kritisch was op de geschiktheid van kandidaten, te weinig gericht was op een duurzame inzetbaarheid van kandidaten en te weinig proactief bezig was met wervingscampagnes. In 12 gevallen oordeelde men dat de werving en selectie te laat op gang kwam waardoor er te weinig inwerktijd was: *“Ben vlak voor de zomer uitgenodigd naar aanleiding van een open sollicitatie en aangenomen. Gestart per 1 oktober en wel in het diepe gegooide. Er is geen overdracht of iets dergelijks geweest.”* Deze slechte timing werd meestal geweten aan het feit dat men pas gaat werven en selecteren wanneer de instroom van studenten bekend is. Tot slot werd door acht respondenten opgemerkt dat zij te maken hadden gehad met een slordige procedure, bijvoorbeeld doordat de afdeling P&O en de teamleider informatie niet goed uitwisselden, onduidelijkheid was over scholingsaanbod of dat scholingsafspraken, gemaakt ten tijde van de aanstelling, later niet bleken te worden uitgevoerd: *“Werving en selectie vond plaats op basis van brandjes blussen. Ik heb dit proces als erg rommelig en amateuristisch ervaren uitgezonderd het arbeidsvoorwaardengesprek.”*

Bespreken van wederzijdse verwachtingen

137 respondenten vulden een toelichting in bij hun scores. Na filtering bleven die van 125 respondenten over (91%). Veruit de meeste opmerkingen waren negatief en betroffen het feit dat de verwachtingen over en weer niet of niet structureel waren besproken (20x) (*“Pas als iets verkeerd*

gaat, word ik gehoord.”) gingen erover dat verwachtingen in de praktijk niet uitkwamen (39x) (“*De lange termijn verwachtingen zijn veel te rooskleurig weergegeven. Persoonlijk vind ik dit erg kwalijk.*”); of hadden te maken met het feit dat uitwisseling van verwachtingen niet is ingebed in een structurele gesprekkencyclus (67x). (“*Beoordelingscyclus was niet bij indiensttreding bekend.*”)

Wanneer men wel te spreken was over de uitwisseling van verwachtingen, dan betrof dit in 19 gevallen het feit dat men juist wél helderheid had over het langere termijn perspectief of het takenpakket en/of dat deze verwachtingen regelmatig in gesprekken tussen starter en leidinggevende besproken worden. (“*Niet alleen tijdens het sollicitatie- en arbeidsvoorwaarden gesprek heb ik hier duidelijke gesprekken over gehad. Ook tijdens korte en soms langere gesprekken tussendoor spreken we (daar is ruimte voor) wederzijdse verwachtingen uit.*”)

Dat het belangrijk is dat verwachtingen over en weer helder zijn wordt meermalen benoemd: “*Duur van contract was duidelijk, maar er zou na enkele maanden [...] meer zekerheid mogen worden geboden over verlenging van contract en eventueel vast contract. Zo hou je eerder goeie mensen binnen je organisatie.*” en “*Mij is niet duidelijk wat ik moet doen om in aanmerking te komen voor een vaste aanstelling. Ik heb erg geworsteld met de verwachtingen. De verwachtingen die de organisatie en ik hadden, waren vaak niet hetzelfde.*”

2.3.2 Enculturatie

Praktische informatie over de werkplek

185 respondenten vulden een toelichting in (32%), waarvan er na filtering 23 afvielen. De opmerkingen bij deze indicator waren veruit vaker kritisch (175x) dan positief (34x).

De kritische noten betroffen veelal de gefragmenteerde en incomplete informatievoorziening (112x), bijvoorbeeld doordat informatie verspreid is over verschillende plekken en er geen centraal overzicht is, of doordat een vast aanspreekpunt binnen het team ontbreekt of doordat starters hier zelf het initiatief voor moeten nemen en op zoek gaan naar informatie wanneer zij ergens tegenaan lopen. (“*Bij mijn start had ik een overleg staan met mijn de teamleidster die vertelde waar op interne intranet ik gegevens kon vinden (heel veel). En succes...*”) In 63 gevallen werd aangegeven dat benodigde informatie niet op tijd kwam, veelal doordat men direct moet lesgeven na indiensttreding en veelal betrof het informatie over ICT-zaken zoals inlogcodes of uitleg over systemen of over onderwijszaken zoals de jaarplanning of examenregels. (“*Voordat ik begon, aan het begin van de zomervakantie, heb ik zelf gevraagd naar informatie en desnoods een laptop om de leeromgeving alvast te kunnen verkennen. Dit was niet mogelijk.*”)

Wanneer men wél positief was, dan betrof het juist het tegenovergestelde; dan was er sprake van een duidelijk informatiemoment (25x), bijvoorbeeld een introductiedag of een startmiddag, waarin starters wegwijs gemaakt worden in de organisatie. (“*Laptop, telefoon, inloggegevens, uitleg systemen, sleutels, pasjes, lokalenindeling en technologische hulpmiddelen waren direct beschikbaar en/of werden direct besproken.*”) Bij de kritische opmerkingen wordt hierbij overigens veelal bij aangetekend

dat dit vaak goed op orde is voor mensen die starten bij aanvang van een nieuw schooljaar, maar veel minder voor mensen die gedurende het jaar instromen (bijvoorbeeld doordat zij worden aangenomen voor ziektevervanging). In negen van de gevallen wordt door respondenten gewezen op de goede opvang door collega's of het team; men kan altijd met vragen bij hen terecht (*"Praktische zaken heb ik zelf moeten uitvinden. Wie hielp mij? De andere collega's uit het team."*)

Vinden van je plek

13 van de 121 respondenten maakten opmerkingen die niet direct te linken waren aan de indicator of waren lastig te interpreteren. Van de overgebleven 108 respondenten (89%) hadden 59 opmerkingen betrekking op positieve zaken en 60 betrekking op verbeterpunten.

Een groot aantal opmerkingen (41x) had te maken met de veilige en open sfeer die men ervaarde binnen het team om een eigen inbreng naar voren te brengen (*"Ik heb meer dan voldoende ruimte gevoeld om mijn eigen geluid te laten horen, dit werd/wordt gerespecteerd."*) Tegelijkertijd merkte men hierbij vaak wel op dat van docenten met ervaring op een andere school of in de beroepspraktijk vaak impliciet wordt aangenomen dat die minder begeleiding nodig hebben. Ook werd door meerdere respondenten aangegeven dat een open sfeer niet genoeg is: *"Er was en is altijd een oor voor inbreng in het team. Momenten met een begeleider waren er dus niet."* Het vinden van je plek gaat beter als starters een goede introductie krijgen zo hebben 10 respondenten ervaren, 8 respondenten geven aan dat er veel intervisie is op school wat het geven van input vergemakkelijkt.

27 respondenten gaven aan dat starters juist geen of weinig inbreng geven (*"Ik mag gerust mijn mening uiten, maar met zoveel haantjes in het team wordt er überhaupt weinig geluisterd."*) en dragen daarvoor redenen aan die te maken hebben met de cultuur binnen het team of de ingewikkelde teamstructuur. (*"Waar hoor ik bij?"*) Opmerkelijk is ook dat een aantal respondenten hierbij aangeeft dat de werkdrukreductie als neven effect heeft dat starters minder inbreng hebben.

33 respondenten gaven aan dat het vinden van je plek wordt bemoeilijkt doordat starters geen goede introductie krijgen en direct 'in het diepe gegoooid' worden. Wanneer je als starter halverwege het jaar instroomt is dit nog extra problematisch.

2.3.3 Taakbeleid

Aanstellen van begeleiders

174 respondenten (30%) hebben een toelichting gegeven op hun scores. Van 29 van deze respondenten bleek de toelichting na filtering toch onbruikbaar. Vaak bevatte een toelichting meerdere opmerkingen, resulterend in een totaal van 200 opmerkingen dat in de analyse is meegenomen. Het merendeel van die opmerkingen was kritisch van aard (65%).

De kritische opmerkingen waren voornamelijk gericht op een beleidsarme aanstelling van begeleiders (95 x). Dit had bijvoorbeeld te maken met het feit dat begeleiders weliswaar aangesteld werden, maar hiervoor geen uren kregen of niet beschikbaar waren op de dagen dat de starters werkten. Ook werd

meerdere keren aangegeven dat er op centraal niveau weliswaar beleid geformuleerd was, maar dat dit (nog) niet overeenkwam met de dagelijkse praktijk. (*“De begeleiders krijgen op papier wel ruimte om te begeleiden, in de praktijk is het soms lastig om op de juiste momenten (wanneer de beginnende docent daar behoefte aan heeft) in gesprek te gaan.”*) En verder was een focus op pragmatisme een veelgehoord geluid, bijvoorbeeld doordat begeleiders werden aangesteld op basis van het beschikbaar aantal uren en niet op basis van hun ambitie. Een kleiner deel van de kritische noten (17) betroffen de mismatch tussen starter en begeleider, vanwege een gebrek aan competentie van de begeleider of vanwege het ontbreken van een persoonlijke ‘klik’. (*“Als er een begeleider is, is het de vertrekkende docent die wordt opgevolgd. Fit of no fit daar moet je het mee doen.”*) 14 respondenten gaven aan in het geheel geen begeleider te hebben gehad en vier respondenten hadden weliswaar een begeleider, maar bleek die niet goed bereikbaar.

De positieve opmerkingen betroffen in veruit de meeste gevallen de competentie van de eigen begeleider of de begeleiders in het team (37x) vanwege hun betrokkenheid en bekwaamheid bijvoorbeeld of doordat begeleiders altijd goed worden opgeleid voor hun rol. (*“Werkplekbegeleider was zeer competent. Zocht telefonisch of per mail contact op de momenten dat het moeizaam ging binnen het team waarin ik werk. Transparant en respectvol om openlijk mee te praten over hoe het op dat moment met mij ging op de werkvloer, kwam op vraag van mij met tips.”*) In 22 gevallen waren respondenten zeer te spreken over de beleidsrijkheid van de aanstelling van begeleiders, bijvoorbeeld doordat er voldoende uren beschikbaar waren of dat er een duidelijk competentieprofiel lag of er scholingsaanbod was. (*“Als een begeleider eenmaal aangesteld is, dan zijn er wel mogelijkheden tot professionalisering/intervisie die door de instituutsopleider worden aangeboden.”*) 11 respondenten gaven aan zeer goed opgevangen te worden door het gehele team.

Werkdrukreductie van startende docenten

Van 14 respondenten werden de antwoorden verwijderd (7%), dus bleven er van 176 respondenten antwoorden over.

In 131 van de gevallen gaven respondenten aan dat de werkdrukreductie slecht geregeld was. Redenen hiervoor lagen in de sfeer van het lerarentekort (*“Aan het begin van het schooljaar was ik de enige docente Nederlands waardoor alle lessen in mijn rooster werden gezet.”*) of het feit dat starters vaak taken krijgen die ‘over’ of ‘impopulair’ zijn. (*“Alle taken die het team niet (meer) wilt doen komen bij de nieuwe collega’s. Vanuit teamleider wordt dit niet opgepakt.”*) Wat ook een veelgehoord geluid was, was dat de uren er op papier er goed uitzagen, maar dat bepaalde taken vanwege de nieuwigheid of diversiteit in taken of complexiteit, toch meer tijd vroegen dan op papier stond. Ook werd regelmatig opgemerkt dat starters, doordat zij vaak kort voor aanvang van hun aanstelling worden aangenomen, direct voor de klas staan en dus van meet af aan achter de feiten aanlopen.

Wanneer men oordeelde dat zaken goed geregeld waren (58x), dan kwam dat bijvoorbeeld doordat men het eerste half jaar geen taken kreeg buiten de eigen lessen of dat er regelmatig gecheckt werd of het allemaal nog ging. (*“Ik kreeg in de eerste 2 maanden een rustig rooster om de organisatie en het team te leren kennen. Later werd mijn rooster vol met verschillende vakken en groepen en kon ik*

de werkdruk niet aan. Ik kreeg ruimte om een vak in te leveren omdat het teveel was. Ik word goed gehoord.”) Ook wordt door een aantal respondenten opgemerkt dat een en ander goed uitgewerkt staat in beleid, (“Schoolbreed beleid over minder lesuren, meer voorbereidingstijd en persoonlijke ontwikkeling voor startende docenten. Directies rapporteren over de wijze waarop ze dit beleid uitvoeren.”) maar dat het enthousiasme en kwaliteit van starters een risico kan zijn en dat zij dus in bescherming genomen moeten worden. (“Wanneer we competenties zien, 'belonen' wij diegene met extra taken/resultaatverantwoordelijkheden.”)

2.3.4 Begeleiding bij pedagogisch-didactisch handelen

Lesobservaties

Van de 191 respondenten die een toelichting gaven, bleken er 167 (87%) bruikbaar. Ook hier weer waren de meeste opmerkingen kritisch (155 ten opzichte van 41 positieve opmerkingen).

In 38 gevallen werd aangegeven dat er binnen de school regelmatig lesbezoeken plaatsvonden. Hierbij werd wel opgemerkt dat dit niet telkens gedaan werd door een (vaste) begeleider, maar ook door andere teamleden. Door 3 mensen werd aangegeven dat de observatie gedaan werd met een beproefd instrument. Deze respondenten gaven ook aan dat deze observaties gedaan werden in het kader van een project waar de school aan meedeed.

123 respondenten gaven aan dat er nooit of incidenteel sprake was van lesbezoeken. Redenen die men daarvoor gaf waren vaak pragmatisch van aard. Rooster technische problemen en gebrek aan tijd werden het meest aangedragen, (“De lesbezoeken staan op papier, maar zijn door de begeleiders amper te doen in verband met niet af te stemmen roosters en een te kort aan uren.”) of het feit dat collega’s (waaronder de begeleider) werkten op verschillende locaties. Een aantal keren werd benoemd dat het doel van observaties niet altijd helder was (begeleiding of beoordeling?) en dat lesobservaties die men had gehad, gedaan werden in het kader van beoordeling en door de teamleider. Ook is een aantal malen benoemd dat co-teaching een goede manier van feedback ontvangen is en een alternatief kan zijn voor lesbezoek. (“Doordat ik een aantal lessen samen met collega's in het team heb gegeven is dit voor mij niet nodig geweest. Ik heb de lessen die ik samen heb gegeven met hun geëvalueerd.”) Datzelfde geldt voor video’s die kunnen worden nabesproken als lesbezoek niet georganiseerd kan worden. Door 32 respondenten wordt aangegeven dat er geen vast instrument gebruikt wordt tijdens observaties.

Individuele begeleiding na observaties

Van 25 van de 163 respondenten konden de opmerkingen niet gebruikt worden, veelal omdat men verwees naar de commentaren die men gaf op de indicator die hierboven beschreven werd, namelijk die van ‘lesobservaties’.

De overgebleven opmerkingen waren overwegend kritisch van aard en hadden vooral te maken met het feit dat de individuele begeleiding slechts incidenteel plaatsvond (68x), bijvoorbeeld doordat er helemaal geen sprake was van lesobservaties of doordat het afhangt van het initiatief van de starter.

(“Als ik er zelf niet mee kom vindt het ook niet plaats.”) Ook werd verwezen naar praktische bezwaren zoals gebrek aan tijd en ruimte. (“Deeltijd inzet begeleider en startende docent maakt het soms lastig om tot een ontmoeting te komen.”) Door 46 respondenten werd (daarnaast) benoemd dat lesbezoeken en een daaropvolgend gesprek geen vervolg kreeg, (“Ik mis dat er echt duidelijke plannen worden gemaakt met betrekking tot het handelen van mij als docent. Ik kan ervoor kiezen dat zelf te doen, maar een ander kan er ook voor kiezen helemaal niet daarin te willen investeren. Ik mis de leercultuur een beetje.”) zodat van structurele individuele coaching feitelijk geen sprake was: “Ik krijg zeker feedback na een lesobservatie, maar het is vaak aan mij wat ik daar mee doe.”

Slechts 25 respondenten gaven aan dat wél sprake is van individuele coaching naar aanleiding lesbezoeken. Wat hier wel opviel is dat dit volgens respondenten veelal op informele wijze gebeurt en minder is vastgelegd in procedures: “Er wordt niet gedocumenteerd maar er zijn wel regelmatig, als daar behoefte aan is, gesprekken over de voortgang. Het hele team werkt daar aan mee.” en “Gebeurt op informele wijze, werkt goed.”

Persoonlijk ontwikkelplan (POP)

Van de toelichtingen die gegeven werden door 163 respondenten (26%) vielen er door filtering slechts 6 af (‘niet van toepassing’).

In 89 gevallen (54%) geeft aan dat er op hun school geen POP is, 16 andere personen (10%) geven aan niet te weten of dit er is (‘niet bekend’). Alle toelichtingen laten zien dat er vrijwel nergens structureel en met een heldere procedure gewerkt wordt met een POP, doorlopende leerlijn en doorgroei. Behalve wanneer de docent in opleiding is (veelal in PDG-verband), dan wordt er vanuit de opleiding wel met een POP gewerkt. In 10 gevallen wordt benoemd dat er wel een POP is, maar dit niet in de praktijk wordt gebruikt. In een klein aantal gevallen 11 (8%) wordt benoemd dat er groeiende aandacht is voor ontwikkeling, in 7 gevallen is een POP in ontwikkeling, en in 4 gevallen wordt in dit verband gesproken over een (jaarlijkse) gesprekscyclus met de leidinggevende waarin ontwikkeling ter sprake komt. (“De startende docent neemt deel aan de totale cyclus van afspraken maken, werkplannen en beoordelingsgesprekken. Er is tevens ruimte voor 360 graden feedback.”) 9 personen geven aan dat het werken met een POP, of meer structurele aandacht voor ontwikkeling, wel gewenst zou zijn, (“Meer structureren, een concreet plan, inclusief loopbaanwensen, voor individuele medewerkers zou professionalisering ten goede komen.”) en 7 mensen geven aan dat dit alleen op eigen initiatief gebeurt, waarbij een enkele starter benoemt hoe het werken met een POP deze persoon helpt in de verdere ontwikkeling. (“Door middel van een POP ben je bewuster aan het leren en zouden andere dingen ook meteen in actie kunnen worden gezet zoals lesbezoeken. Ik weet dan waar ik aan wil werken en waar ik graag collega's bij zou willen betrekken.”) Daarentegen geeft ook een klein deel van de mensen (4 personen) aan geen behoefte te hebben aan een POP of meer begeleiding.

Opvallend is als laatste dat niemand spreekt over een doorlopende lijn tussen het eindassessment/portfolio van de opleiding en de start als docent. In 6 gevallen wordt benoemd dat men met studenten wel werkt met een POP en POP-gesprekken, maar dit niet met docenten/starters

te doen. In 4 gevallen wordt expliciet benoemd dat er geen samenhang is tussen het eindportfolio van een student en het POP van de startende docent.

2.3.5 Professionele ontwikkeling

Reflectie op lespraktijk

Door 142 respondenten is een toelichting gegeven. De toelichtingen van 14 respondenten werden verwijderd (10%).

De opmerkingen zijn overwegend kritisch al is het verschil tussen het aantal positieve (75) en kritische noten (82) bij deze indicator minder groot dan bij de andere indicatoren. Het lijkt erop dat dit te maken heeft met het verschil tussen formele en non-formele of informele mogelijkheden voor reflectie op de eigen lespraktijk. (Bijvoorbeeld: *“Tijdsinvestering is lastig. Teveel lesuren, volle roosters maken dit moeilijk. Maar als docent kan en mag het wel en krijg je wel de medewerking van leidinggevende.”*)

Als men binnen de school veel aandacht (75x) voor reflectie ervaart, dan duidt dit veelal op het aanbod van trainingen en scholingen. Wel wordt vaak tegelijkertijd aangegeven dat het daadwerkelijk gebruik maken van het aanbod lastig is (18x) door, bijvoorbeeld, een gebrek aan tijd of dat het afhankelijk is van de individuele docent. Ook wordt door 4 mensen opgemerkt dat het per team verschilt hoeveel ruimte en aandacht er is voor reflectie.

Wanneer men weinig aandacht en ruimte (59x) ervaart, dan gaat het vaker over intervisie of ongeplande collegiale consultatie. Redenen voor dit gebrek aan ruimte en aandacht liggen in de sfeer van rooster technische blokkades, gebrek aan tijd of het ontbreken van een lerende cultuur. (*“Mag veel meer aandacht voor zijn binnen team en opleidingen. Moeilijk te realiseren maar moet wel gefaciliteerd worden, anders gebeurt het niet.”*) Wat verder opvalt is dat door meerdere respondenten wordt aangegeven dat er docenten zijn die nauwelijks meelopen in het beroepenveld waarvoor zij opleiden (12x). Door vijf mensen wordt aangegeven dat zij dat wel doen, maar dat dit ook komt doordat zij zelf de rol van stagebegeleider vervullen en daardoor automatisch veel in het beroepenveld opereren.

Ontwikkeling van professionele identiteit

Van de opmerkingen gegeven door 115 respondenten vielen er na filtering 13 af (11%). De overgebleven 102 opmerkingen waren in twee categorieën te verdelen, namelijk veel aandacht (50x) versus weinig aandacht voor het bespreken van de professionele identiteit en de dilemma's die men kan ervaren hierbij (59x). Als men veel aandacht ervoer voor het bespreken van de identiteit, dan wees men veelal op de open sfeer binnen het team die maakt dat men makkelijk kan vertellen wanneer men ergens tegen aanloopt. (*“Wanneer er zaken anders lopen dan ik verwacht is er ruimte om te delen.”*) Soms lijkt de ontwikkeling van de professionele identiteit een structurele plek in te nemen binnen de opleidingsstructuur, (*“Via informeel overleg met collega's in team. Formeel via inductieprogramma.”*) maar vaker juist niet. (*“Intercollegiale consultatie is mogelijk, maar ontstaat vaak naar aanleiding van een casus of incident.”*)

Wanneer men aangeeft dat er juist te weinig aandacht wordt geschonken aan de ontwikkeling van een professionele identiteit dan gaat het over praktische zaken als tijd en ruimte, (*“Er zijn wel intervisiegesprekken en dergelijke, maar die zijn alleen bij te wonen als je rooster dat toelaat.”*) de cultuur binnen de afdeling, (*“Intervisie komt bij mijn opleiding niet goed van de grond, het is een soort duizend eilanden rijk, waarin docenten zoveel mogelijk van hun werkzaamheden afschermen en bewaken. De student en de klas zijn eigendom van de mentor.”*) of dat het teamafhankelijk is hoeveel aandacht ervoor is. Dat het belangrijk wordt gevonden en dat er wel aandacht voor is, wordt een aantal malen benoemd. (*“Verskil in het handhaven van algemene omgangsvormen zoals eten en drinken, telefoongebruik et cetera. Dit zorgt voor frustratie bij student en docent.”*)

2.3.6 Beoordeling

Scheiding tussen beoordelen en begeleiden

107 respondenten (19% van het totaal) gaven een toelichting op hun scores, waarvan er uiteindelijk 72 bruikbaar bleken. In 21 gevallen waren opmerkingen positief en in 72 gevallen negatief (79%).

De positieve opmerkingen betroffen ofwel de bevestiging dat de rollen van begeleider en beoordelaar duidelijk van elkaar gescheiden waren (13x) ofwel dat men (daardoor) een veiligheid ervoer als het gaat om beoordeling en ontwikkeling (8x). (*“Verskil was helder. Ook al word ik beoordeeld door de leidinggevende was er ook ruimte voor persoonlijke gesprekken zonder een beoordeelde blik. Ik voelde me veilig bij zowel de leidinggevende als de begeleider.”*)

De kritische opmerkingen waren daarentegen voor het overgrote deel gericht op het ontbreken van transparantie in de beoordeling (43), (*“Ik weet niet eens goed wie nu mijn leidinggevende is”* of *“Leidinggevende een lesbeoordeling? nooit van gehoord.”*) bijvoorbeeld doordat de aard van het lesbezoek door een leidinggevende niet duidelijk was. (*“Na 3 maanden (waarvan ik pas 1 maand PDG had gehad), kwam de teamleider kijken in de klas. Ik hoefde me niet druk te maken, hij wilde gewoon even kijken hoe het ging. Hier kwam uiteindelijk een (negatieve) beoordeling uit voort.”*) In 17 gevallen benoemden respondenten dat een duidelijke scheiding tussen beoordeling en beloning ontbrak, bijvoorbeeld doordat begeleiders en beoordelaars veel contact hadden met elkaar, (*“Nog nooit iets over beoordeling gehoord vanuit leidinggevende. Beoordelaar en (vorige) begeleider hadden nauw contact.”*) of doordat teamleiders de begeleiding van starters op zich namen. In 12 gevallen werd het onderscheid tussen begeleiding en beoordeling niet ervaren doordat men überhaupt geen begeleider had.

Differentiatie tussen startende docenten

Van 15 van de 113 respondenten die een toelichting gaven, bleken de opmerkingen niet bruikbaar (13%). De overgebleven opmerkingen konden verdeeld worden over de categorieën wel (45x) of geen (60x) rekening gehouden met eerdere ervaring. Als men aangaf dat er geen rekening gehouden werd met de belastbaarheid van de starter, dan ging dat veelal over de hoeveelheid taken naast het lesgeven en dan specifiek over het mentoraat. Ook werd vaak aangegeven dat men taken toebedeeld kreeg zonder overleg. (*“Bij mij is het gewoon: “Dit zijn de vakken die je geeft en succes.”*)

Als men aangeeft dat er juist wel veel rekening gehouden wordt met de ervaring en ambitie van de verschillende starters, dan heeft men het vaak over de leidinggevende die het takenpakket doorspreekt en regelmatig vraagt of alles nog oké is. (*“De leidinggevende bewaakt overvraging en bespreekt welke taken en rollen ik op mij zou willen en kunnen nemen.”*) Tegelijkertijd wordt er ook gewezen op risico's. (*“Ik heb zelf de keuze gehad om meerdere taken op mij te nemen en hier ben ik blij mee. Wel heb ik het idee dat ik soms veel verantwoordelijkheid krijg, misschien soms wel eens teveel voor een startend docent. Dit zorgt voor stress. Denk bijvoorbeeld aan mentoraat.”* of: *“Ik vind dat er wel heel generalistisch wordt gesproken ‘dat je minimaal 3 jaar onderwijservaring moet hebben om echt docent te kunnen zijn’, ongeacht eerdere werkervaring. Is beschermend en positief bedoeld, maar voelt ook wat betuttelend.”*)

Ook bij deze indicator wordt een aantal keren gewezen op het verschil tussen theorie en praktijk: terwijl het soms zo is dat het op papier in orde is, maar in de praktijk niet, (*“Er wordt gekeken naar differentiatie, waar liggen jouw talenten en daar wordt je zoveel mogelijk op ingezet. Realiteit is wel dat bijna iedereen gelijk wordt ingezet op de mentoraat en worden startende docenten overvraagd op taakgebieden.”*) is het omgekeerde ook wel eens het geval. (*“Een en ander gebeurt, maar niet structureel/is niet ingebed in 'het systeem'.*)

3 Conclusies

Dit rapport biedt inzicht in de kwantitatieve en kwalitatieve data die met de Startwijzer mbo zijn opgehaald in de periode 2018 - 2023. De Startwijzer mbo is het meest ingevuld door starters, gevolgd door hun begeleiders. De overige rollen van HRM-functionarissen, directeuren en teamleiders waren minder vertegenwoordigd. Dit lijkt aardig in lijn met de rolbezetting in mbo-scholen. Wat wel opviel is dat het aantal respondenten per school nogal uiteenliep, van 1 respondent tot 110 per school. Scholen die meer vertegenwoordigd zijn in de data - en het beleid dat daar wordt gevoerd en de obstakels die men daarin tegenkomt – drukken daardoor een stempel op het totaalbeeld. Dit maakt duidelijk dat de gepresenteerde resultaten niet volledig of generaliseerbaar zijn, maar te interpreteren zijn als aangrijpingspunten om inductiebeleid binnen mbo-scholen te verbeteren in algemene zin.

Wat opviel was dat de gemiddelde scores per indicator boven het schaalgemiddelde (2) lag. Gemiddeld genomen gaven respondenten scores tussen 'twijfel' en 'op orde', waarbij de indicator van 'persoonlijk ontwikkelplan (POP)' de laagste gemiddelde score krijgt en de indicator 'vinden van je plek' de hoogste (onderzoeksvraag 1).

Op vier van de 13 indicatoren werd door verschillende rolhouders verschillend gescoord (onderzoeksvraag 2), namelijk op de indicatoren van 'zorgvuldige werving en selectie', 'vinden van je plek', 'werkdrukreductie' en 'reflectie op de eigen lespraktijk'. Waar de gemiddelde scores van starters en hun begeleiders vaak op één lijn lagen, hadden de scores van directeuren en teamleiders de neiging wat hoger te liggen dan die van anderen en lagen de scores van HRM-functionarissen vaak juist wat lager dan die van de anderen. Dit bevestigt het idee dat percepties van direct betrokkenen (starters en hun begeleiders) verschillen van percepties van diegenen die wat meer op afstand staan. HRM-functionarissen streven vanuit hun professie mogelijk een theoretisch ideaalbeeld na, waardoor zij de praktijk kritisch benaderen. Voor leidinggevendenden geldt wellicht dat zij zich vanuit een beleidsblik op hoofdlijnen richten en minder zicht hebben op de praktische zaken die het functioneren op de werkvloer bevorderen en belemmeren. Daardoor zijn zij wellicht meer geneigd tot optimisme. Hoe dan ook onderstreept dit verschil in perceptie het belang van een gesprek over inductie tussen de verschillende actoren.

Respondenten hebben relatief weinig gebruik gemaakt van de mogelijkheid om toelichtingen te geven op hun scores (per indicator betrof dit 17 tot 30% van de respondenten) en dat de toelichtingen vaker kritisch waren dan positief (onderzoeksvraag 3). Kennelijk nodigt de Startwijzer vooral uit tot het maken van opmerkingen over die zaken waar mensen last van hebben of waar ze mogelijkheden zien voor verbetering. Positieve scores konden daardoor goed samengaan met kritische opmerkingen.

Het viel op dat sommige indicatoren meer toelichtingen uitlokten dan andere (vergelijk bijvoorbeeld het aantal van 88 opmerkingen bij de indicator 'zorgvuldige werving en selectie' met het aantal van 190 bij de indicator van 'werkdrukreductie').

Kritische opmerkingen betroffen veelal een gebrek aan structuur en systematiek (*"Binnen elk team gebeurt het op een andere manier."*) of onduidelijke communicatie over gemaakte afspraken. (*"We*



*hebben het er informeel wel over gehad maar afspraken zijn nergens vastgelegd.”) Gerelateerd hieraan werd door respondenten veelal gewezen op een verschil tussen de formele en de informele gang van zaken. Bijvoorbeeld doordat beleidsintenties vaak werden doorkruist door praktische belemmeringen zoals een gebrek aan tijd of roosterzaken. Of doordat een gebrek aan beleid werd gecompenseerd door de goede wil van teamgenoten. (“*Collega’s staan altijd voor je klaar.*”) Het inductiebeleid kan daardoor op papier op orde zijn, maar toch niet goed uit de verf komen. Omgekeerd kan een ‘informele inductiepraktijk’ het gebrek aan formeel beleid verbloemen en zelfs leiden tot een overmatige werkdruk bij de welwillende collega’s om de starters heen.*

Het valt op dat respondenten in hun toelichtingen relatief weinig verwijzen naar de coronapandemie, terwijl dit meerdere keren tot sluiting van scholen en dus online interactie leidde. Over de indicatoren heen is 22 maal benoemd dat online interactie de kwaliteit van de inductie van starters (mogelijk) beïnvloed is. Zo benoemde een respondent bij de indicator ‘ontwikkeling van professionele identiteit’: *“Intervisie horen we elke 5, 6 weken te doen. Door verschillende roosters, verantwoordelijkheden, persoonlijke redenen en corona is dit niet gelukt.”* Een andere respondent noemde bij de indicator ‘lesobservaties’: *“Ik heb dit niet gehad. Misschien in verband met corona?”* Ook valt op dat er weinig (slechts 5 keer) verwezen wordt naar verschillen tussen type docenten (bijvoorbeeld instructeurs, beroepsgerichte of avo-docenten), terwijl mbo-docententeams erg divers zijn wat samenstelling betreft. Zo benoemde een respondent bij ‘vinden van je plek’: *“Mijn ervaring is dat collega’s van de beroepsvakken niet zonder meer openstaan voor een inbreng van een startende docent Nederlands. Het kost tijd om vertrouwen te winnen.”*

Het is lastig na te gaan wanneer iemand een bepaalde indicator ‘op orde’ vindt of niet. Ook is niet duidelijk wat ‘twijfel’ voor de individuele respondent betekent: dat zou bijvoorbeeld kunnen variëren van ‘neutraal’, doordat men ergens geen beeld bij heeft, tot ‘het is niet goed, maar ook niet slecht’, doordat men weet dat er binnen de organisatie wel degelijk aandacht voor is, maar dat het nog geen staande praktijk is. Het gesprek over eventuele verschillen en over de concrete toelichtingen die bij die scores gegeven worden zijn dan ook belangrijker dan het kwantitatieve oordeel zelf. Wanneer scholen met de Startwijzer aan de slag willen gaan is het dan ook sterk aan te bevelen om mensen te stimuleren om gebruik te maken van de mogelijkheid om hun scores toe te lichten.

APPENDIX. Beschrijving van de indicatoren van de Startwijzer

De [Startwijzer](#) bevat voor elke indicator een korte beschrijving, enkele concrete aandachtspunten en een praktijkvoorbeeld. Hieronder beperken we ons tot de korte omschrijvingen per indicator.

WERVING EN SELECTIE

Zorgvuldige werving en selectie

Het doel van werving en selectie is om competente en gemotiveerde collega's te vinden. Het is belangrijk om hier tijdig mee te beginnen. Dat betekent dat de nieuwe collega, nadat deze is aangenomen, tijd heeft om zich in te werken en niet gelijk 'in het diepe gegooid wordt.' Om een duurzame inzetbaarheid van docenten te waarborgen is het van belang om tijdens de werving en selectie zowel te letten op formele criteria (diploma's, certificaten en kwalificaties) als op passend (een 'fit') binnen het team.

Bespreken van wederzijdse verwachtingen

Een belangrijk onderdeel van de werving en selectie is dat de startende docent goed wordt geïnformeerd over de functie en de werkgever. Wat wordt bijvoorbeeld, in termen van de verhouding tussen lestaken en overige taken, van de docent verwacht? En wat kan hij bijvoorbeeld, in termen van de duur van het contract en de mogelijkheden voor een vaste aanstelling, van de werkgever verwachten? En, hoe kan hij zijn docentbaan combineren met een andere baan of een eigen bedrijf?

ENCULTURATIE

Praktische informatie over de werkplek

Al bij het begin van zijn baan wil de startende docent graag alle benodigde praktische informatie ontvangen. Daarnaast wil hij begrijpen hoe deze praktische zaken in z'n werk gaan binnen de school en wie hij waarvoor kan aanspreken. Ook wil hij in de juiste mailinglijsten staan.

Vinden van je plek

Een van de belangrijkste aandachtspunten voor een startende docent is het vinden van zijn plaats in de organisatie. Dat wil niet zeggen dat hij zich enkel en alleen moet aanpassen aan de rest. Sterker nog, er moet ook ruimte zijn om zijn eigen geluid te laten horen. Want van een 'frisse blik' kan een team of organisatie leren. Startende docenten ervaren dat zij suggesties voor verbetering, verdieping, verandering voor kunnen stellen.

TAAKBELEID

Aanstellen van begeleiders

Begeleider zijn van een startende docent, dat is niet voor iedereen weggelegd. Het vraagt om coaching vaardigheden en feedback kunnen geven. Daarnaast vraagt het om een specifieke motivatie, zoals het unieke van elke startende docent willen ontdekken en uit willen gaan van zijn kwaliteiten. Het toewijzen van een begeleider gebeurt dan ook niet op basis van 'nog beschikbare uren', maar op basis van ambities en competenties. Bij de koppeling van begeleiders en startende docenten wordt, waar mogelijk, gekeken naar een 'fit' tussen beiden. Begeleiders worden goed

toegerust voor hun taak in termen van voldoende uren en voldoende mogelijkheden om zich verder in de rol te professionaliseren.

Werkdrukreductie van startende docenten

Startende docenten willen het vak graag snel leren en kunnen in hun enthousiasme teveel hooi op hun vork nemen. Om de werkdruk te beheersen is het redelijk om hem niet te veel diverse taken te geven. Bovendien willen startende docenten vaak een goede indruk maken, waardoor zij niet altijd goed 'nee' durven te zeggen wanneer zij gevraagd worden voor extra taken.

BEGELEIDING BIJ PEDAGOGISCH-DIDACTISCH HANDELEN

Lesobservaties

Lesobservaties zijn een belangrijk instrument om de stand van zaken met betrekking tot pedagogisch-didactisch handelen in kaart te brengen. In veel gevallen observeert de begeleider de startende docent en neemt het resultaat met hem door. Een lesobservatie kan meerdere keren per jaar (al dan niet) door de begeleider plaatsvinden. De begeleider wordt als een expert op het vlak van pedagogisch-didactisch handelen gezien.

Individuele begeleiding na observaties

Op basis van een observatie worden ontwikkelpunten benoemd. Die ontwikkelpunten worden vertaald in concrete leerdoelen die dichtbij de prestatie van de startende docent staan (ook wel de 'zone van naaste ontwikkeling' genoemd). Over deze leerdoelen worden tussen startende docent en leidinggevende concrete afspraken gemaakt. Hierbij is meegenomen wat de startende docent gaat doen, wanneer hij dat doet en met wie. In de volgende afspraak focussen beide partijen hier verder op.

Persoonlijk ontwikkelplan (POP)

De professionele ontwikkeling van medewerkers is een rode draad in de gesprekkencyclus en aan de hand van een persoonlijk ontwikkelplan (of portfolio) wordt de ontwikkeling van de startende docent (net zoals van alle andere medewerkers) vormgegeven. Een 360 graden feedback aan de hand van het kwalificatiedossier docent mbo kan deel uitmaken van een persoonlijk ontwikkelplan.

PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Reflectie op lespraktijk

Als het gaat om professionele ontwikkeling, is er zowel ruimte voor formele leeractiviteiten (zoals cursussen en trainingen) als voor 'werkplek-leeractiviteiten' (zoals lesobservaties bij collega's, feedbackuitwisseling en intervisie). Het (eventueel samen met collega's) onderzoeken van de eigen lespraktijk is een vorm van leren op de werkplek die deel uitmaakt van de professionele ontwikkeling van de docent. Daarnaast zoekt elke docent regelmatig de praktijk op. Naast bpv-bezoeken en onderhouden van zijn netwerk, loopt een docent regelmatig enkele dagen mee in zijn vakgebied.

Ontwikkeling van professionele identiteit

Startende docenten moeten vaak nog ontdekken en ontwikkelen wat zij echt belangrijk vinden als het gaat om lesgeven, begeleiden, de opdracht van het onderwijs, etc. Startende docenten kunnen spanningen in hun professionele identiteitsontwikkeling ervaren, bijvoorbeeld doordat er binnen hun team een andere visie heerst op bepaalde zaken dan de startende docent gewend is of wenselijk vindt. Het is belangrijk om deze spanningen te erkennen en bespreekbaar te maken.

BEOORDELING

Scheiding tussen beoordelen en begeleiden

Vooraf bij startende docenten is de scheiding tussen beoordelen en begeleiden lastig. Zij werken vaak op een kort contract en worden intensief begeleid. En op het moment dat het contract afloopt, komt een vorm van beoordelen toch om de hoek kijken. Het begeleiden moet in een veilige situatie plaatsvinden, zonder het idee dat dit de beoordeling beïnvloedt. Dit betekent dat datgene dat binnen begeleidingsgesprekken besproken wordt, in principe, niet verspreid wordt aan de leidinggevende. De enige informatie die een begeleider wel aan een leidinggevende zou kunnen geven is of de startende docent zich al dan niet aan de ontwikkelafspraken houdt. De vakkennis en vaardigheden genoemd in het kwalificatiedossier van de mbo-docent kunnen behulpzaam zijn bij het begeleiden en beoordelen.

Differentiatie tussen startende docenten

De ene startende docent is heel ambitieus en wil graag direct aan een *master* beginnen, de ander wil graag eerst een beetje 'de kat uit de boom kijken' en ontdekken wat het docentschap allemaal inhoudt. In de begeleiding van de startende docenten moet er ruimte zijn voor deze differentiatie. Het (gezamenlijk) stellen van ambitieuze, maar haalbare, doelen, is goed voor de ontwikkeling.