



Project Aantrekkelijker Scholen

Deelproject 1: Verbetering inductiefase beginnende leraren



The teacher Hannah van Barth

Ben Fruytier (projectleider)
Lotte Goorhuis
Nicolien Montesano Montessori

29-04-2013
Hogeschool Utrecht

© Hogeschool Utrecht, [2013]
Bronvermelding is verplicht.
Vereenvoudigen voor eigen gebruik
of intern gebruik is toegestaan.

Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	3
2. Inventarisatie.....	5
2.1. Aard en omvang van het verloop onder leraren in het vo in de eerste vijf jaar	5
2.2. Oorzaken van en oplossingen voor het hoge verloop bij beginnende leraren	7
2.2.1 In de literatuur en interviews aangedragen oorzaken van het hoge verloop onder beginnende leraren.....	8
2.2.2 In de literatuur en interviews aangedragen oplossingen voor het hoge verloop onder beginnende leraren.....	11
3. Analyse en conclusie.....	16
3.1 Is er sprake van een inductieprobleem?	16
3.2 De onderzoeksuitkomsten gespiegeld aan de opvattingen binnen de leerwerkgroepen	17
3.3 Conclusies.....	18
4. Aanbevelingen.....	21
4.1 Aanbevelingen voor verbetering van de inductie van beginnende leraren in de scholen	21
4.2 Aanbevelingen voor vernieuwing	22
4.3 Aanbevelingen op strategisch niveau	23
Bijlage 1 Literatuur	25
Bijlage 2 Overzicht personen met wie interviews zijn afgenomen	27
Bijlage 3 Reacties op open vraag kwantitatief onderzoek.....	28
Bijlage 4 Samenstelling leerwerkgroepen	29

1. Inleiding

Van november 2012 tot april 2013 is onderzoek uitgevoerd naar de inductiefase van beginnende leraren¹. Het doel van dit onderzoek is om de vroegtijdige uitval tijdens deze inductiefase (vertrek binnen 5 jaar) van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs (vo) te reduceren van 20% naar 10% in 2015 (bron van deze cijfers CentERdata, Nelissen²).

Wat is inductie precies? En waarom is deze inductiefase van belang?

De term 'inductie' wordt in de literatuur op verschillende manieren gedefinieerd. Een veel gebruikte definitie is de volgende:

Induction is a programme of teacher education which takes place during that critical period at the beginning of the newly qualified teacher's career, usually the first year after qualifying as a teacher. Recognising the importance of the continuum of teacher education, induction aims to develop a culture of lifelong learning in each teacher. The purpose of an induction programme is to offer systematic professional and personal support to the newly qualified teacher. <http://www.teachingcouncil.ie/about-us/introduction.767.html>

Wong (2004) conformeert zich aan deze definitie. In zijn opvatting gaat het programma na de inductieperiode naadloos over in een programma voor leven lang leren. Inductie is dus vooral gericht op de ontwikkeling van de beginnende leraar en vormt zo de brug tussen de initiële lerarenopleiding en leven lang leren.

Het inductieprogramma is van belang omdat, zo wijst onderzoek uit, een goed geïmplementeerd inductieprogramma zorgt voor stijging van werktevredenheid, efficiency en het vasthouden van nieuwe leraren. Verder bevordert het de kwaliteit van leraren (ECSWD-SEC. 2010).

In deze rapportage wordt allereerst ingegaan op de aard, omvang en achterliggende oorzaken van de vroegtijdige uitval van beginnende leraren. Daarna wordt de stap gemaakt naar de mogelijke oplossingen voor de problemen van vroegtijdige uitval en komt de focus te liggen op inductie als onderdeel van een breed programma van leven lang leren op scholen. Hierbij wordt zowel gekeken naar concrete verbeteringsvoorstellen die relatief snel kunnen worden gerealiseerd als ook naar dieper liggende vernieuwingsvoorstellen die impact hebben op de cultuur en structuur van de schoolorganisatie.

Dit onderzoek "Verbetering inductiefase beginnende leraren" is ingebed in een breder onderzoek van het project Aantrekkelijker Scholen. Dit brede onderzoek bestaat uit vier deelonderzoeken (zie Aantrekkelijker scholen in de regio Utrecht: 4 samenhangende projecten, projectplan juli 2012). Het onderzoek bestaat uit 2 fasen waarvan dit het rapport van de 1^e fase is. De 2^e uitvoerende fase start vanaf september 2013. Hiervoor is een plan van aanpak opgesteld (Montesano Montessori 2013). Parallel aan dit onderzoek zijn twee leerwerkgroepen opgezet. Deze leerwerkgroepen bestaan uit docentcoaches die vanuit de praktijk kennis delen en ontwikkelen over effectieve begeleiding van beginnende leraren. Deze unieke combinatie van het vergaren van data vanuit een onderzoeks- en een praktijkstroom, heeft geleid tot de bevindingen in deze rapportage. Door het delen van kennis en inzichten is deze rapportage tot stand gekomen.

Tenslotte, gedurende het onderzoek hebben er diverse bijeenkomsten plaatsgevonden met leden van het Regionaal Platform Onderwijsarbeidsmarkt Utrecht vo/mbo, P&O functionarissen en de

¹ Wij gebruiken in dit verslag de term 'leraar' waar het gaat om de doelgroep van het project en niet de term docent. Dit om verwarring te voorkomen. We hebben deze terminologie ook aangehouden in de citaten.

² Mondelinge informatie Jan Nelissen'

leerwerkgroepen. De informatie uit deze bijeenkomsten heeft regelmatig geleid tot herziene versies van deze rapportage.

Binnen dit onderzoek is gekozen voor twee methoden om data te verzamelen:

- **Kwantitatief onderzoek.**
Aan 65 scholen (aparte schoollocaties die onderdeel zijn van besturen die aangesloten zijn bij het Regionaal Platform Onderwijsarbeidsmarkt Utrecht vo/mbo) is via de e-mail het verzoek gestuurd om antwoord te geven op zes vragen (zie § 2.1). Het doel hiervan is om de omvang van het probleem per school in kaart te brengen.
- **Kwalitatief onderzoek.**
 - **Literatuuronderzoek**
Gezocht is naar bestaande literatuur over het inductieprobleem en naar literatuur over al bestaande nationale en internationale interventie-instrumenten.
 - **Interviews met leraren en bevoorrechte getuigen**
Aan 65 deelnemende scholen van het Regionaal Platform Onderwijsarbeidsmarkt Utrecht vo/mbo is per e-mail gevraagd of zij wilden inventariseren welke leraren mee wilden werken aan het onderzoek. Wij hebben expliciet verzocht of zij wilden zoeken naar leraren die niet langer dan 5 jaar in dienst zijn en graag willen blijven, twijfelen of reeds zijn vertrokken. Veel scholen hebben hier op gereageerd. De interviews hebben plaatsgevonden op schoolniveau en zijn daarbinnen gericht geweest op de individuele leraar. De interviews met leraren zijn face to face en schriftelijk afgenomen. Bovendien zijn interviews gehouden met directeuren, hoofden P&O en personeelsfunctionarissen.
In bijlage 2 staat aangegeven met welke functionarissen interviews zijn gehouden.

Hieronder wordt de aanpak van het onderzoek met daaraan gekoppeld de opbouw van de rapportage uiteengezet.

- **Inventarisatie (hoofdstuk 2)**
 - Kwantitatief en kwalitatief onderzoek om aard en omvang van de vroegtijdige uitval van beginnende leraren zo goed mogelijk vast te stellen (§ 2.1)
 - Kwalitatief onderzoek naar de in de literatuur genoemde en door de leraren en andere bevoorrechte getuigen gepercipieerde oorzaken van (§ 2.2.1) en oplossingen voor (§ 2.2.2) het hoge verloop bij beginnende leraren.
- **Analyse en conclusie (hoofdstuk 3)**
Dit hoofdstuk omvat de analyse en conclusie die de onderzoekers gemaakt hebben op grond van de door hen in het kwantitatieve en kwalitatieve inventarisatie-onderzoek verzamelde data. Gezocht is naar patronen in de verzamelde data die een verdiepend antwoord geven op de vraag:
 - of er sprake is van een probleem en of dat ook als zodanig wordt onderkend door de betrokkenen in het voortgezet onderwijs (§ 3.1)
 - hoe eensluidend de parallel aan het onderzoek georganiseerde leerwerkgroepen waren over de oorzaken van het probleem (§ 3.2)
 - op basis van bovenstaande analyses wordt het hoofdstuk afgesloten met conclusies in paragraaf 3.3.
- **Aanbevelingen (hoofdstuk 4)**
In dit hoofdstuk worden de aanbevelingen gepresenteerd. In de drie paragrafen wordt ingegaan op:
 - aanbevelingen voor vernieuwing (§ 4.1)
 - aanbevelingen voor verbetering (§ 4.2)
 - aanbevelingen op strategisch niveau (§ 4.3)

2. Inventarisatie

2.1. Aard en omvang van het verloop onder leraren in het vo in de eerste vijf jaar

Om een beeld te krijgen van de aard en de omvang van het verloop is kwantitatief onderzoek gedaan. Aan 65 deelnemende scholen van het Regionaal Platform Onderwijsarbeidsmarkt Utrecht vo/mbo is per e-mail een uitnodiging verzonden met het verzoek om onderstaande zes vragen te beantwoorden. Na een aantal weken is aan de scholen die nog niet hadden gereageerd een herinnering verstuurd per e-mail. Van de 65 scholen hebben 33 scholen de vragen ingevuld en retour gestuurd; een respons van 51%³.

Onderstaande zes vragen zijn voorgelegd aan de scholen. "Kunt u ons cijfers geven over:

1. Het aantal leraren begonnen in de periode 2007-2012 (het betreft hierbij geen ziektevervanging of andere nadrukkelijk tijdelijke functies).
2. Het aantal leraren uit deze groep dat nog steeds werkzaam is op school.
3. Het aantal leraren uit deze groep vertrokken binnen twee jaar vanwege onvoldoende beoordeling.
4. Het aantal leraren uit deze groep vertrokken op eigen initiatief.
5. Hoeveel leraren zijn overgestapt naar een andere onderwijsorganisatie?
6. Hoeveel leraren zijn overgestapt naar een functie buiten het onderwijs (of werkzoekend)?"

In tabel 1 op de volgende pagina zijn de antwoorden van de 33 scholen weergegeven. Er is een aantal kolommen toegevoegd waarin achtereenvolgens het verloopercentage, het percentage vertrokken leraren door onvoldoende beoordeling en het percentage vertrokken op eigen initiatief is berekend.

Een aantal aspecten valt op in tabel 1. Het gemiddelde verloop in vijf jaar bij de 33 deelnemende scholen is maar liefst 43%. De variatie tussen de scholen is echter groot. Het laagste verloop percentage bedraagt 0% en het hoogste verloop percentage 75%. Verlooperpercentages van rond de 75% komen meerdere keren voor. Er vertrekken meer leraren op eigen initiatief (gemiddeld 54% van de vertrokken leraren) dan vanwege onvoldoende beoordeling (gemiddeld 31%). Als laatste punt moet genoemd worden dat het gros van de vertrekkende leraren wel in het onderwijs werkzaam blijft. De door de scholen aangeleverde gegevens maken het helaas niet mogelijk om een uitsplitsing te maken van vertrekkende leraren die wel en die niet in het onderwijs werkzaam zijn gebleven.

Bij de cijfers van de tabel moet een kanttekening worden gemaakt. Om een goed idee van het inductieprobleem te krijgen is bij vraag 1 expliciet gevraagd naar vertrekkende leraren die waren aangenomen op een contract voor in principe onbepaalde tijd na een eventueel proefcontract. En dus niet naar vertrekkende leraren die waren aangenomen ter ziektevervanging of andere expliciet tijdelijke redenen. Dat onderscheid konden blijkbaar niet alle scholen goed maken en dat verklaart waarschijnlijk het hoge verlooperpercentage bij sommige scholen. Zo werd bijvoorbeeld aangegeven door een school dat stagiaires, met dus een tijdelijk contract, ook in de lijst mee waren opgenomen. Verder valt op dat veel cijfers niet lijken te kloppen. Dat de som van de percentages vanwege onvoldoende beoordeling vertrokken leraren en op eigen initiatief vertrokken leraren vaak niet uitkomt

³ Als reden om de vragenlijst niet in te vullen zijn onder andere genoemd; andere zaken hebben voorrang, de school neemt een geheel andere positie in, er is een soort enquête/interviewmoeheid opgetreden of het bleek door een nieuw personeelsinformatiesysteem niet mogelijk te zijn om de gevraagde gegevens op te roepen.

op 100% komt doordat leraren ook om andere redenen vertrokken zijn, bijvoorbeeld vanwege arbeidsongeschiktheid.

Naast de bovenstaande zes vragen was er ruimte voor toelichting op de gegeven antwoorden, bijvoorbeeld redenen van vertrek of opvallende factoren die tot vertrek of juist het blijven werken op de school hebben geleid. In bijlage 4 zijn deze reacties opgenomen.

	1. Aantal docenten begonnen in de periode 2007-2012 (het betreft hierbij geen ziektevervangings- of andere nadrukkelijk tijdelijke functies).	2. Aantal docenten uit deze groep die nog steeds werkzaam zijn op school.	Verloopperscentage	3. Aantal docenten uit deze groep vertrokken binnen 2 jaar vanwege onvoldoende beoordeling.		Percentage vertrokken door onvoldoende beoordeling		4. Aantal docenten uit deze groep vertrokken op eigen initiatief.		Percentage vertrokken op eigen initiatief		5. Hoeveel docenten zijn overstapt naar een andere onderwijsorganisatie?	6. Hoeveel docenten zijn overstapt naar een functie buiten het onderwijs (of werkzoekend)?
				Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage		
	30	9	70%	1	5%	4	19%	5	5				
	40	25	38%	5	33%	7	47%	4	4				
	4	4	0%	0	0%	0	0%	0	0				
	23	6	74%	3	18%	11	65%	7	2				
	67	44	34%	2	9%	5	22%	9	3				
	32	24	25%	4	50%	7	88%	4	7				
	47	33	30%	2	14%	8	57%	5	3				
	22	12	45%	1	10%	5	50%	6	1				
	40	20	50%	16	80%	4	20%	16	4				
	121	71	41%	10	20%	35	70%	28	11				
	52	35	33%	7	41%	10	59%	8	6				
	56	36	36%	8	40%	5	25%						
	12	10	17%	2	100%	1	50%	1	0				
	8	2	75%	2	33%	4	67%	4	2				
	36	22	39%	7	50%	5	36%	4	4				
	16	8	50%	1	13%	7	88%	2	2				
	52	24	54%	5	18%	23	82%	6	6				
	8	6	25%	0	0%	2	100%	0	1				
	52	30	42%	7	32%	15	68%	5	4				
	39	22	44%	5	29%	12	71%	5	1				
	48	33	31%	7	47%	8	53%	7	6				
	12	9	25%	1	33%	2	67%	3	0				
	78	44	44%	16	47%	14	41%	17	8				
	37	20	46%	8	47%	7	41%	17	0				
	250	149	40%	48	48%	50	50%	10	3				
	132	39	70%	37	40%	17	18%						
	38	14	63%	7	29%	8	33%	15	6				
	41	27	34%	1	7%	11	79%	13	1				
	72	34	53%	7	18%	31	82%	30	8				
	22	11	50%	0	0%	11	100%	4	7				
	171	70	59%	44	44%	57	56%	25	32				
	182	110	40%	29	40%	16	22%	11	5				
Gemiddelden			43%		31%		54%	9	5				

Tabel 1: Verloop van leraren die in de periode van 2007-2012 begonnen zijn met lesgeven bij 33 scholen in de regio Utrecht.

NB: De namen van de scholen zijn uit deze tabel verwijderd.

2.2. Oorzaken van en oplossingen voor het hoge verloop bij beginnende leraren

Uit de literatuur en de interviews komen verschillende oorzaken van en oplossingen voor het hoge verloop bij beginnende leraren naar voren. Hieronder worden deze geïnventariseerd. In paragraaf 2.2.1 worden de oorzaken weergegeven en in paragraaf 2.2.2 de oplossingen.

2.2.1 In de literatuur en interviews aangedragen oorzaken van het hoge verloop onder beginnende leraren

We hebben de vele opmerkingen die de respondenten in de interviews gemaakt hebben over de oorzaken van het relatief hoge verloop van beginnende leraren en de in de literatuur genoemde oorzaken gerangschikt onder een aantal kopjes dat we hieronder stuk voor stuk bespreken. We sluiten af met een aantal opmerkingen in de interviews die wij niet onder één noemer konden plaatsen.

- **Gebrekkige begeleiding**

Uit de literatuur (Onderwijsinspectie, 2011) blijkt dat met name gebrekkige begeleiding van beginnende leraren de oorzaak is van het hoge verloop. In Nederland wordt wel veel aandacht besteed aan de begeleiding van beginnende leraren, maar deze gaat te weinig in op individuele verschillen. In de 'ADEF expert bijeenkomst inductie' wordt ook aangegeven dat begeleidingstrajecten niet altijd voldoen aan de behoeften van startende leraren (ADEF 1-6-2012). Zo wordt in veel gevallen niet goed voor elke leraar vastgelegd over welke didactisch-pedagogische en vakinhoudelijke kennis hij of zij beschikt. Hierdoor sluit het begeleidingsprogramma niet goed aan. Er ontbreekt bovendien vaak een goede kwalitatieve borging van het begeleidingsprogramma. Dit wijst op een gebrek aan centraal beleid op dit gebied. Dit is te verklaren vanuit de autonomie van Nederlandse scholen en leidt tot versnipperd beleid van zeer wisselende kwaliteit (ECSWD-SEC, 2010).

Deze verschillen in kwaliteit van begeleiding valt ook op in de interviews. Verder geven leraren in de interviews aan dat zij vooral op sociaal vlak steun en hulp ervaren en minder op onderwijsinhoudelijk gebied. Zo geven verschillende leraren aan:

"Ik voelde mij in het diepe gegooid. Wel een begeleider toegewezen gekregen maar deze had weinig contact met mij. Ook videobegeleiding gedaan in het laatste blok, maar dit was meer voor degene die mij begeleidde dan voor mij".

"Binnen school was een leraarbegeleider van nieuwe leraren en gaf stencils met daarop praktische tips. Ook kwam hij één of twee keer op lesbezoek en besprak dit met je".

"Een coach en meer budget voor professionele ontwikkeling zou mij helpen om beter te kunnen functioneren".

"Begeleiding en aandacht voor startende leraren zou het beroep van leraar aantrekkelijker maken. Ik heb op verschillende scholen gezien dat goede begeleiding van nieuwe leraren erg afhankelijk is van individuele begeleiders, er is erg weinig geïnstitutionaliseerd. Er worden begeleiders aangewezen die daar niet voor zijn opgeleid en nauwelijks uren voor krijgen. Ik heb op die manier al een aantal startende leraren zien uitvallen omdat ze niet adequaat werden begeleid en stukliepen op dingen die met intervisie (in groepsverband, individueel) prima op te vangen waren geweest".

De leraren noemden vooral collega's die zorgden voor een goede begeleiding. Zo geven respondenten aan:

"Ik werd uitstekend begeleid door een ervaren leraar".

"Ik werd goed begeleid door mijn wiskundecollega's en ook door twee leraren die de nieuwe leraren begeleidden".

- **Een niet ingebed inductieprogramma**

Wat opvalt in de interviews is dat de meeste scholen gebruik maken van een inductieprogramma voor nieuwe leraren. Als er in de interviews echter wordt doorgevraagd naar de aard van een dergelijk programma, dan zijn veelgehoorde uitspraken:

"Er waren bijeenkomsten voor nieuwe leraren. Deze waren echter zo slecht voorbereid dat ik daar nu niet meer heen ga. Op mijn eerste school was er een intensief nieuwe leraren programma. De collega's waren hiervoor opgeleid en het programma was zeer goed. Ik denk dat een goed programma voor nieuwe leraren erg belangrijk is. Zo miste ik op mijn huidige school veel praktische info, gesprekstechnieken, hoe gaat het eraan toe op deze school, etc".

"Ja, er waren bijeenkomsten voor nieuwe leraren maar deze leken erg op het programma voor stagiaires wat ik al twee jaar had gevolgd. Naar deze bijeenkomsten ben ik daarom niet veel geweest".

"Er was een introductie, maar deze was heel kort met een enkele bijeenkomst".

"Dit inductieprogramma loopt het gehele jaar door. Het bestaat uit intervisies, besprekingen, gesprekken over didactiek in het domein en soms een workshop. Helaas is te merken dat de organisatoren er zelf weinig tijd voor hebben, ze komen vaak onvoorbereid er na toe. Het komt zelden voor dat we met een grote groep nieuwe leraren zitten. Bovendien worden ook lessen gepland van sommige leraren tijdens dit programma".

NB: in de schriftelijke interviews is gevraagd naar 'introductieprogramma's' en niet naar 'inductieprogramma's' omdat wij voor het uitzetten van deze interviews merkten dat de term 'inductie' onvoldoende bekend is.

Bovenstaande opmerkingen komen overeen met wat wij in de literatuur vonden. Laten we vooropstellen dat inductieprogramma's per school verschillen, maar ook per land. Algemeen wordt onderkend dat beginnende leraren ondersteund dienen te worden door een deugdelijk inductieprogramma waarbinnen coaching, begeleiding en mentoraten belangrijke instrumenten zijn. Echter, zo wordt geconcludeerd, zolang de instrumenten op zich zelf staan en niet zijn ingebed in een inductieprogramma, zijn deze instrumenten van beperkte waarde (Wong, 2004).

Veel leraren nemen deel aan eendaagse professionele ontwikkeldagen in plaats van langdurige en intensieve trajecten. Terwijl deze laatste volgens hen juist effectiever zijn (Talis, 2008). Deze constatering op basis van de literatuur strookt met de interviews. Alle leraren die nu drie tot vijf jaar werkzaam zijn op een school, geven aan niet meer deel te nemen aan een introductieprogramma. Van de leraren die minder dan twee jaar werkzaam zijn op hun school gaat een enkeling nog naar de bijeenkomsten. De voornaamste reden om niet te gaan is dat zij niet als nuttig worden ervaren en zelfs bij verplichte bijeenkomsten is de opkomst minimaal.

Wat verder opvalt in de interviews is dat veel leraren aangeven dat coaching en intervisie één jaar beschikbaar zijn en stoppen na vaste benoeming. Dat is jammer, langer dan één jaar coaching heeft een positief effect op het functioneren van beginnende leraren, zo zegt een P&O functionaris.

Eén van de geïnterviewde directiefunctionarissen onderkent het verlooprobleem en heeft daarom een inductietraject opgezet waar niet alleen beginnende leraren op de school aan meedoen, maar waar ook leraren die al langer werken zich inmiddels voor aanmelden. De leraren die dit programma leiden, zijn hier voor opgeleid. Bovendien is elk inwerktraject van een leraar maatwerk. Er wordt gekeken wat nodig is en dat wordt aangeboden.

- **Te weinig feedback**

Het deelnemen van leraren aan een inductie-, mentor-, of begeleidingsprogramma betekent niet automatisch meer feedback en beoordeling. In een grootschalig internationaal onderzoek van Talis (2008) geeft 75% van de nieuwe leraren aan op een school te werken waar inductie- of mentorpro-

gramma's zijn. Maar de deelnemende leraren krijgen niet meer feedback en beoordelingen dan andere nieuwe leraren die niet deelnemen. De helft die in zo'n programma zit zegt zelfs niet regelmatig feedback te krijgen.

Juist feedback krijgen is belangrijk voor meer werktevredenheid en werkzekerheid. In interviews geven leraren aan:

"Terugkoppeling naar mijn POP, zodat mijn ontwikkeling wordt gestimuleerd, zou mij helpen om beter te kunnen functioneren".

"Meer ruimte voor persoonlijke en vakdidactische feedback en ontwikkeling zou het beroep van leraar aantrekkelijker maken".

"Ik voel me vaak onzeker. Ik zou graag meer feedback willen, ik wil vooral horen wat goed gaat".

Wat opvalt in de interviews met P&O functionarissen dat op de vraag 'Maken leraren een Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP), portfolio en hoe ziet de feedbackprocedure eruit?' bij een aantal scholen een negatief antwoord komt. Een P&O functionaris geeft aan:

"POP is bij leraren een heikel punt. Nieuwe medewerkers krijgen in het eerste jaar een functioneringsgesprek, dan wordt besloten over de toekomst, ook op grond van lesbezoek en leerling-enquêtes. Besluiten worden goed onderbouwd. Ervaren leraren willen niet aan functioneringsgesprekken, maar dat zal wel moeten i.v.m. de inspectie die er steeds meer nadruk op gaat leggen. Nieuwe leraren vragen vaak om feedback".

Een directeur gaf aan dat vooral jonge leraren verwachten feedback te krijgen en hier ook om vragen. Wel willen ze graag dat ze in de gelegenheid worden gesteld om ook zelf feedback te geven. De geïnterviewde gaf aan dat dit zou pleiten voor een onderscheid tussen een beoordelings- en een coachingstraject. Op een andere school worden nieuwe leraren ook toegerust met een beoordelaar (bijvoorbeeld de teamleider) en een coach (bijvoorbeeld een ervaren leraar). Ook daar hadden de oudere leraren overigens geen behoefte aan feedback.

Een leraar gaf aan zeer gunstige ervaring te hebben met intervisie en met observaties van elkaars lessen. Dit leverde veel kennis en inzicht op.

• **Conserverende schoolcultuur**

In de interviews wordt er nauwelijks gesproken over de schoolcultuur en de invloed hiervan op de leraren. In de literatuur wordt de, in de meeste scholen bestaande, schoolcultuur juist genoemd als factor van betekenis voor de aanwezigheid van inductieproblemen. Heel veel begeleiding, zo wordt gesteld, heeft een socialisatiedoel (Wong, 2004). Veel scholen zijn gericht op de inbedding van de nieuwe leraren in de schoolcultuur, terwijl het juist die cultuur is die beginnende leraren in de problemen brengt. Het is eenrichtingsverkeer. De vernieuwende kracht van de nieuwe leraren wordt niet of onvoldoende benut door hen te vragen naar hun mening over de school waar zij zijn gaan werken. Feedback beperkt zich tot het afwerken van afvinklijstjes (ECSWD-SEC., 2010). Verstegen (2012) legt er de nadruk op dat docenten onvoldoende gehoord worden en onvoldoende oprechte aandacht en waardering krijgen.

Er is weinig of geen belangstelling voor een benadering van de nieuwkomer die wel eens niet alleen effectief zou kunnen zijn voor de nieuwkomer maar ook voor de school zelf. Die benadering gaat uit van de vraag wat de specifieke bijdrage en het vernieuwend potentieel van de nieuwe leraar zou kunnen zijn. De nieuwkomer krijgt zo de kans om de schoolcultuur te bevragen en zich daardoor sneller in te werken en de school krijgt een leerimpuls van buitenaf. De nadruk zou dus moeten liggen op de opbouw en instandhouding van een krachtige leeromgeving; een cultuur waarin alle betrokkenen van en met elkaar leren (Wong, 2004).

- **Overige oorzaken**

Buiten bovenstaande redenen om een school te verlaten, is in de interviews nog een aantal redenen aangegeven dat wij niet konden bundelen onder één noemer. Wij plaatsen ze hier in willekeurige volgorde:

"Ik vond de puberleeftijd niet de leukste leeftijd. Ik kom, nu ik op de PABO werk, meer aan de inhoud en de verdieping toe".

"Mijn tijdelijke contract liep af en ik ben met burn out ziek uit dienst gegaan".

"Ik vond de werkomstandigheden op een middelbare school stressverhogend (geen vaste werkplek, ieder uur een ander lokaal, vaak roosterwijzigingen, veel thuiswerk/geen prettige werkruimte op school)".

"Het was voor mij niet duidelijk wat er nu precies van mij verwacht werd in het eerste jaar. Wanneer ben je nou een goede beginnende leerkracht? Vraag het tien mensen en je krijgt tien totaal verschillende antwoorden. Het is een soort onderbuikgevoel of iemand goed is. Daar kon ik als rasechte perfectionist helemaal niks mee".

"Voor dit werk moet je heel stevig in je schoenen staan, je grenzen heel duidelijk aan kunnen geven en kritiek en agressie van leerlingen (en soms ook ouders) niet persoonlijk opvatten".

Tot slot geeft een leraar aan;

"Het eerste jaar is gewoon overleven".

2.2.2 In de literatuur en interviews aangedragen oplossingen voor het hoge verloop onder beginnende leraren

Evenals bij de oorzaken, hebben we ook bij de verslaglegging van de in de literatuur en interviews genoemde oplossingen geprobeerd deze onder overkoepelende thema's te rangschikken:

- **Kwaliteit van professionals verhogen en op peil houden:**

Er bestaat een algemeen onderkende notie dat de kwaliteit van de leraren die voor de klas staan doorslaggevend is voor de kwaliteit van het onderwijs (o.a. Leigh, 2010). Zij moeten goed opgeleid zijn en tijdens hun werk ondersteund worden door een goed systeem van intervisie, wederzijdse observaties en feedback. Dit moet gebeuren in het kader van een professioneel, duurzaam netwerk. Het systeem van intervisie en feedback moet ingebed zijn in een inductieprogramma en dat wederom in een programma van een leven lang leren. Kortom, het gaat om het vormen van kwalitatief hoogwaardige 'communities of knowledge'. Wong (2004) voegt daar nog aan toe dat die community of knowledge niet alleen een gemeenschap van leraren is, maar een gemeenschap van administratie, leiding en leraren die resultaatgericht teamwerk verricht, gedeelde kaders ontwikkelt en bijhoudt, en zo onderling een professionele cultuur hooghoudt.

Aanbevelingen op dit vlak komen regelmatig terug in interviews met leraren. Dat gebeurde ofwel omdat men er een gebrek aan had:

"Jammer dat men niet de moeite neemt om naar mijn les te komen kijken".

"In het onderwijs is het niet gewoon om bij elkaar in de lessen te kijken, en elkaar daarmee te verbeteren".

ofwel omdat men er goede ervaringen mee heeft. Leraren vonden het bijvoorbeeld ook heel leerzaam om de eigen klas bij een andere leraar te observeren. Een directeur gaf aan dat jonge leraren om feedback vragen en het verwachten. Zij vinden het, zoals al gezegd, ook belangrijk dat dit een wederkerig proces is.

In de literatuur lezen we dat een kwalitatief hoogwaardig netwerk staat of valt met goede leidinggevers en teamleiders. Zij moeten vooral veel onderwijskundige vakkennis hebben, empathisch zijn en kwaliteiten van medewerkers kunnen (h)erkennen. Zij moeten kunnen motiveren, boeien en binden. Leidinggevers en teamleiders die louter op managementcompetenties (organisatie, planning en controle) worden geselecteerd, voldoen daarmee niet automatisch aan de ideale eisen. Goede leraren hebben behoefte aan goede, inhoudelijk geschoolde en ervaren leidinggevers (Wong, 2004).

In de interviews is over de kwaliteit van leidinggevers niet veel gezegd. Wanneer het gebeurde, was het vooral in positieve zin. De leraren kunnen makkelijk bij hen met vragen terecht. Wel valt op dat het dan vooral om ad-hoc vragen lijkt te gaan (praktische zaken, concrete situaties) en niet om inspirerend didactische of vakinhoudelijke discussies of dialogen. Leraren geven in een aantal gevallen aan dat ze zelf de ondersteuning moeten organiseren.

- **Horizontale en verticale doorstroommogelijkheden van buiten het onderwijs naar binnen en van binnen het onderwijs naar buiten**

Op de ADEF expert bijeenkomst inductie werd de noodzaak benadrukt om een omslag te maken van goede bedoelingen naar daadwerkelijke verandering (ADEF 1-6-2012). Het vak van leraar moet "opengegoot" worden. Dat kan door andere arbeidsrelaties, zoals duobanen en zzp-contracten die de flexibiliteit bieden waar veel potentiële (beginnende) leraren behoefte aan hebben. Regelmatig worden in de interviews verbeterpunten aangegeven in de richting van doorgroeimogelijkheden. Op de vraag hoe het beroep van leraar aantrekkelijker gemaakt kan worden, geeft een leraar die werkzaam is geweest bij een bank het volgende aan:

"Het bedrijfsleven barst van de medewerkers die graag (tijdelijk) het onderwijs in willen. Ze kunnen zich de switch niet permitteren, omdat het onderwijs negatief afsteekt en hen niet in staat stelt hun financiële verplichtingen na te komen. In de techniek idem dito (zij het dat het salaris daar minder afwijkend is). Het zou mooi zijn om deze stroom richting onderwijs mogelijk te maken op een manier die het wel aantrekkelijker maakt voor mensen om in het onderwijs te gaan werken. Bijvoorbeeld doordat het bedrijfsleven eraan meebetaalt en zo invulling kan geven aan een 'duurzame' bijdrage aan de maatschappij. Er moet goed nagedacht worden over de voordelen voor het bedrijfsleven, het onderwijs en de personen die het betreft. Zo kan je win-win situaties creëren".

De volgende uitspraken gedaan door leraren, sluiten op dit thema aan:

"Meer mogelijkheden tot doorgroei zouden mij helpen om beter te kunnen functioneren".

"Er zijn weinig doorgroeimogelijkheden; voor ambitieuze mensen zou dit een probleem kunnen zijn. Meer doorgroeimogelijkheden zouden het beroep van leraar aantrekkelijker maken".

"Ik denk dat een hoop jonge leraren ambities hebben die verder gaan dan middelbare scholen".

"Ik denk dat er een middenweg te vinden is tussen lange tijd vast werken in het onderwijs en je carrière buiten de school vervolgen. Bijvoorbeeld door part-time op een middelbare school te blijven werken naast een nieuwe baan buiten het onderwijs".

Een voorwaarde is wel dat er dan voldoende tijd voor vrijgemaakt wordt voor de leraren. In het jaarboekje van de Onderwijsraad (2012) zegt een leraar het volgende:

"Beginnende leraren zijn vaak doodop. Ik kan me voorstellen dat die geen tijd meer hebben om 's avonds of in het weekend nog iets aan hun ontwikkeling te doen. Begrijpelijk, maar jammer".

- **Een kwalitatief hoog en systematisch inductieprogramma**

Begeleiding en mentoraat zijn instrumenten. Inductie is een programma. Mentoraat zonder inductie is weinig zinvol (Wong, 2004 en zie ook Effective ways to support new teachers inclusief: <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/09/what-can-be-done-to-support-new-teachers.html>).

In interviews met leraren die tevreden zijn met het inductieprogramma, valt op dat er sprake is van systematiek in de begeleiding, bijvoorbeeld in de vorm van wekelijkse bijeenkomsten. Een veelgehoord geluid is echter dat je het zelf moet uitzoeken als je als nieuwe leraar op een school komt te werken. Lees bijvoorbeeld de uitspraak van deze leraar:

"Begeleiding en aandacht komen wel, maar je moet het zelf organiseren en je moet je zelf zichtbaar maken".

Deze respondent kwam uit het bedrijfsleven, heeft de nodige competenties op dit gebied en is daarom relatief goed terecht gekomen. De respondent voegt er aan toe:

"Niet elke beginnende leraar heeft het vermogen de eigen vraag te articuleren en zichtbaar te maken wat hij/zij in huis heeft".

De overheid heeft onderzoek gedaan naar begeleiding van nieuwe leraren vanuit de erkenning dat dit een belangrijk aspect is (Inspectie van het onderwijs, 2011). Een centrale bevinding uit dit rapport is dat de meeste scholen wel een programma hebben, maar dat ze onvoldoende in staat zijn om maatwerk te leveren en dat het programma onvoldoende geborgd wordt. Om begeleiding effectief te maken is het belangrijk een starttest te doen bij nieuwe leraren, toe te zien op de navolging van gemaakte afspraken en resultaten regelmatig te toetsen of te meten.

Een tweede zorgpunt is dat veel beginnende leraren onvoldoende weten hoe ze hun didactisch handelen kunnen afstemmen op verschillen tussen leerlingen en hoe ze leerlingen actief bij hun les kunnen betrekken. Volgens het rapport van de Inspectie van het onderwijs (2011) kennen veel ervaren leraren dit probleem ook waardoor ze beginnende leraren op dit punt niet goed kunnen ondersteunen.

In het rapport Leraar 2020 (Ministerie van OCW, 2011) wordt ook aangegeven dat er meer aandacht nodig is voor borging van de kwaliteit van de uitvoering van de begeleiding zoals een systematische aanpak van lesobservaties en het geven van feedback. Opvallend is echter dat in Nederland, in tegenstelling tot andere Europese landen, geen overheidsbeleid bestaat op het gebied van inductie van leraren. De overheid maakt zich wel zorgen over het thema en doet er ook onderzoek naar. Zij concludeert dat begeleiding van jonge leraren in Nederland onvoldoende geborgd is en onvoldoende maatwerk levert. De oplossing die hierbij wordt aangegeven is meer controle en toezicht op het beleid van scholen. (ECSWD-SEC, 2010).

- **Lerarenopleidingen zijn handvat voor beleid**

Van Delden (1993) doet een pleidooi voor systematische feedback door de lerarenopleidingen. Alleen op deze manier kunnen zij (blijven) zorgen voor een goede kwaliteit van de opleidingen. De lerarenopleidingen zouden ook een rol moeten hebben in de begeleiding van startende leraren. Dat zou de overgang van opleiding naar de werkvloer minder shockerend maken en zorgen voor een

betere aansluiting tussen opleiding en beroepspraktijk. Verder pleit hij voor strengere selectie in de eerste twee jaar van de lerarenopleiding.

In de interviews zijn de ideeën over de rol van lerarenopleidingen verdeeld. Zo geven leraren aan:

"Het beroep komt soms een beetje triest over, alsof je een politieagent bent. De lerarenopleidingen moeten in orde zijn en de school moet investeren in stageplekken en werkplekbegeleiders".

"Meer vakinhoud. Nog nooit ook maar één les gehad over de leesvaardigheid van leerlingen, hoe je daar les in moet geven, etc".

Maar ook:

"Ik heb mijn opleiding als erg volledig en degelijk ervaren".

Een P&O functionaris geeft het volgende aan:

"Lerarenopleiding moet meer doen aan klassenmanagement en timemanagement. Ze moeten ook zelf beter studenten selecteren en realistischer zijn tijdens de opleiding".

- **Werkdruk verlagen**

Leraren geven aan dat zij, ondanks de extra inwerktijd die zij als beginnend leraar krijgen, de werkdruk belastend vinden: *"Ik denk dat de meeste mensen in het 1^e jaar uitvallen doordat de druk in dat jaar heel zwaar is".* De volgende oplossingen worden aangereikt:

"Het beroep van leraar zou aantrekkelijker worden door kleinere klassen en meer tijd voor voor- en nabereidingswerk".

"Meer voorbereidingstijd en ontwikkeltijd zou mij helpen om beter te kunnen functioneren".

"Het zou fijner zijn als alle lessen in de ochtend waren, leerlingen 's middags andere activiteiten doen zoals sporten, huiswerk maken en de leraren dan 's middags lessen kunnen voorbereiden, corrigeren, etc".

"Laat het salaris zo (het is een prima startsalaris) en laat de vakantiedagen zo (we hebben geen behoefte aan meer vakantiedagen). Belangrijk is dat scholen alert zijn op de werkdruk: veel startende leraren nemen teveel hooi op hun vork, omdat ze hun lessen heel leuk en leerzaam willen maken en investeren dus heel veel tijd in hun lessen. Ook vervullen ze al snel taken zoals mentoraat en/of uitwisselingen. Deze leraren ervaren vaak in hun 2e of 3e jaar veel problemen en raken overwerkt waardoor ze ziek thuis blijven. Schoolleiding en de directe collega's moeten hierop letten en de betreffende leraar hiermee confronteren".

"Aandacht vanuit het management (bijvoorbeeld bij het toedelen van klassen) voor startende leraren is cruciaal. Startende leraren in vier leerlagen klassen geven kan misschien helpen de formatie rond te krijgen, maar geeft hen weinig ruimte om over hun eigen ontwikkeling na te denken. Alle tijd gaat op aan het voorbereiden van de lessen. Een beginnend leraar moet wel behoorlijk overtuigd zijn van zijn/haar keuze voor het onderwijs om niet te verzuren of er zelfs mee te stoppen".

- **Inductie onderdeel maken van Leven Lang Leren Programma**

Uit de bestudeerde literatuur blijkt dat een inductieprogramma aan kracht wint, wanneer het is ingebed in een veel breder programma Leven Lang Leren voor alle leraren. Over de ideale aard van

een dergelijk programma wordt een aantal oplossingen aangereikt: coaching van beginnende leraren versterken en verlengen tot 5 jaar als onderdeel van een programma Leven Lang Leren en loopbaanbegeleiding; professionalisering van (potentiële) coaches; voldoende financiering om het inductiebeleid uit te voeren, toegespitste verdere scholing van beginnende leraren waar gewenst en inductie op drie fronten inhoud geven: begeleiding, werkomstandigheden en professionalisering (Talis, 2008). In de literatuur vonden we ook de aanbeveling om deelname aan enkele ondersteuningsprogramma's verplicht te stellen. Ondersteuning en begeleiding is zowel een recht als een plicht (ECSWD-SEC, 2010). Inductie zou de vorm moeten krijgen van een coherent programma van kwaliteitsbewaking door netwerkvorming, observatie van lessen, feedback en een langdurend (leven lang) ontwikkelingsprogramma (Wong, 2004). Lerarenopleidingen zouden systematisch een rol moeten spelen gedurende het inductietraject (Talis, 2008; ECSWD-SEC, 2010).

3. Analyse en conclusie

In dit hoofdstuk analyseren wij op basis van onze inventarisatie of er sprake is van een inductie probleem en of dat ook als zodanig wordt onderkend door de betrokkenen in het voortgezet onderwijs (§ 3.1). Vervolgens leggen we de uitkomsten van het onderzoek naast de uitkomsten van de leerwerkgroepen en analyseren we overeenkomsten en verschillen (§ 3.2). Op basis van beide analyses formuleren wij uiteindelijk onze conclusies (§ 3.3).

3.1 Is er sprake van een inductieprobleem?

Hoewel de cijfers uit het kwantitatieve onderzoek wel aanleiding daartoe geven (zie tabel 1), blijkt uit het kwalitatieve onderzoek geen breed gedeeld besef van de omvang en de urgentie van het probleem van de hoge uitval van beginnende leraren. Uit de interviews bleek dat de meeste leraren het niet als zodanig ervaren. Dat geldt ook voor de aan afzonderlijke scholen verbonden P&O-ers. P&O-ers op het overkoepelende niveau van schoolbesturen zien het probleem wel. Dat bleek tijdens een bijeenkomst met het regiobrede netwerk van P&O-ers. Algemeen waren zij van mening dat elke vertrekkende leraar substantiële kosten met zich meebrengt en het percentage uitvallers groot is. Bij schooldirecteuren liepen de inschattingen uiteen. De leerwerkgroepen zagen het hoge verloop onder beginnende leraren in eerste instantie louter als een hypothetisch probleem. Zij hadden het zelf als zodanig niet als een echt probleem ervaren. De literatuurstudie heeft veel informatie over het inductieprobleem opgeleverd, maar ook die was niet eenduidig.

Onze bronnen leveren dus geen coherent beeld op over de omvang en urgentie van het probleem. Dat wil niet zeggen dat er geen aandacht voor is. Meerdere door de overheid gesubsidieerde onderzoeken zijn gaande en ook de onderhavige studie getuigt van aandacht bij de beleidsmakers. De vraag is waarom dit probleem zo uiteenlopend ervaren wordt. Een reden zou kunnen zijn dat P&O-ers van de overkoepelende schoolbesturen en directeuren een groter overzicht hebben en meer zicht hebben op de verloop-statistieken en de kosten. In een interview werd gesuggereerd dat scholen zo gewend zijn aan de hoge verloopcijfers dat ze als "normaal" ervaren worden. Het kan ook een verschil in schaal zijn: in de statistieken lijken de cijfers hoog, maar als het per school om 1 of 2 leraren per jaar gaat, valt dat minder op.

Tevens leeft de perceptie dat de uitstroom vooral leraren betreft die niet goed blijken te voldoen en goede leraren meestal lange tijd aan de school verbonden blijven. En als het evident goede leraren zijn die vertrekken, wordt dit soms als gewenst ervaren: 'logisch dat ze de kans grijpen om door te stromen, is ook goed voor het systeem'. Sommige scholen faciliteren die doorstroming ook, bijvoorbeeld door een detachering van een jaar zodat iemand zonder veel risico eens een andere werkring kan ervaren. Ook dit wordt als gewenste dynamiek gezien. Mogelijkerwijze ziet het zittend personeel het niet als een probleem wat er 'aan de onderkant' van de lerarenladder gebeurt. Deze toch wat indifferente houding moet naar onze mening ook gezien worden tegen de achtergrond van het feit dat de leraren die wij geïnterviewd hebben, tevreden blijken te zijn met het leraarschap, hun passie in het werk kwijt kunnen en de minder leuke aspecten van het werk, zoals een relatief laag salaris, blijken te accepteren.

Als er al sprake is van een 'gevoeld probleem' dan is dat de werving en selectie van nieuwe leraren. Deze gebeuren te gehaast, waardoor het risico bestaat dat de verkeerde persoon wordt aangetrokken die na een jaar weer vertrekt. Dit beeld bleek heel herkenbaar te zijn. Omdat het voor sommige vacatures moeilijk is om de juiste persoon te vinden, is de instelling: 'het gaat er om iemand voor de klas krijgen'. Assessments, zo zei iemand in de interviews, zijn niet voor leraren, alleen voor leidinggevendenden. Voor leraren wordt die tijd niet genomen: men wil snel gaten opvullen.

Opvallend is dat het begrip 'inductie' weinig leeft of toegepast wordt, als je dit vergelijkt met de aandacht ervoor in de literatuur. Uit de interviews blijkt over het algemeen dat mentorschap en

coaching ad hoc gebeuren. Begeleiding houdt op zodra een leraar in vaste dienst is. Het is geen onderdeel van een goed gestructureerd inductieprogramma, laat staan van een integraal leven lang leren programma. In dit opzicht is het opvallend dat Nederland een van de weinige landen in Europa is zonder overheidsbeleid op dit gebied. Wellicht is dit een oorzaak voor de onbekendheid met het verschijnsel inductie.

Wat ons verder opviel is dat de begeleiding van beginnende leraren een kwestie van eenrichtingsverkeer is. De leraar wordt 'ingeleid' in de bestaande schoolcultuur. Er wordt in interviews niets gezegd over 'gebruik maken van het innovatieve potentieel van nieuwe leraren'. De overdracht van het reilen en zeilen op de school en het overdragen van de heersende cultuur zijn het doel; de nieuwe leraren zijn het 'object van verandering'. Zij moeten zich aanpassen.

Expliciet als probleem onderkend of niet, uit het onderzoek blijkt dat begeleidingstrajecten lang niet altijd voldoen aan de behoeften van startende leraren. De begeleiding is in veel gevallen te incidenteel en te toevallig. De overgang van studie naar werk wordt als een cultuurschock ervaren; beginnende leraren worden niet of onvoldoende geprepareerd op de aspecten van het leraarschap in de praktijk. De vraag is relevant hoe scholen en lerarenopleidingen samen kunnen werken aan de ontwikkeling van een effectief en goed ingebed inductieprogramma voor nieuwe leraren.

3.2 De onderzoeksuitkomsten gespiegeld aan de opvattingen binnen de leerwerkgroepen

Op 7 februari 2013 zijn tijdens een 'terugkoppelbijeenkomst' de onderzoeksresultaten gelegd naast de bevindingen en aanbevelingen van de leerwerkgroepen die parallel aan het onderzoek georganiseerd waren (zie de rapportages van de leerwerkgroepen; 'Rapportage leerwerkgroepen, Deelproject verbetering inductiefase' en 'Aanvullingen voor plan van aanpak n.a.v. bijeenkomst leerwerkgroep 6 maart 2013'). Het doel was om gezamenlijk conclusies te trekken over de oorzaken van en mogelijke oplossingen voor het relatief hoge verloop van beginnende leraren.

Als symptomen van de inductieproblemen werden door de leerwerkgroepen de hoge werkdruk, slechte betaling, beperkte loopbaanmogelijkheden, ordeproblemen, een verkeerd beeld van het beroep en onvoldoende begeleiding genoemd. Bij het zoeken naar oplossingen hebben de beide leerwerkgroepen het onderwerp van de schoolcultuur buiten beschouwing gelaten, omdat het te veelomvattend was om SMART-beleid uit te destilleren. In het ideale inductietraject van de leerwerkgroepen zouden pas in het vijfde jaar zaken aan de orde komen die de schoolcultuur als zodanig ter discussie zouden kunnen stellen. De leerwerkgroepen hebben zich beperkt tot inductieplannen die in de eerste jaren speelden en vooral de matching van school en nieuwe leraar binnen de bestaande schoolcultuur tot doel hadden.

Uit de confrontatie van het naast elkaar leggen van de resultaten van de leerwerkgroepen en de eerste voorlopige conclusies van het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek kwamen een paar intrigerende vraagstukken naar voren die vooral voor het plan van aanpak in de tweede fase van belang kunnen zijn:

I. Is er een inductieprobleem?

Terwijl de kwantitatieve data wel degelijk op een probleem wezen, bleken de beide leerwerkgroepen het niet als een urgent probleem te onderkennen en het slechts als een 'mogelijk' probleem te ervaren. Dat is gezien de brede samenstelling van deze groepen (zie bijlage 5) opmerkelijk. Bijna alle vo-scholen, die bij het onderzoek in de Utrechtse regio betrokken zijn, waren vertegenwoordigd;

II. Wat zijn de symptomen van een mogelijk inductieprobleem?

Uit het kwalitatieve onderzoek blijkt dat leraren over het algemeen tevreden zijn met de werk-omstandigheden en het salaris. Voor zover zij het salaris laag vinden, vinden ze dit geen reden om het beroep te verlaten. De beide leerwerkgroepen zijn daarentegen van mening dat te hoge werkdruk en slechte betaling wel degelijk symptomen zijn van een inductieprobleem op scholen.

III. *Hoe essentieel is de verandering van de schoolcultuur voor de oplossing van het inductieprobleem?*

Terwijl uit de literatuurstudie naar voren komt dat de bestaande schoolcultuur wel eens bepalend kan zijn voor het inductieprobleem, hebben de beide leerwerkgroepen het buiten beschouwing gelaten. Niet zozeer omdat ze het belang er niet van inzien, maar omdat ze van mening zijn dat deze niet te beïnvloeden is en het dus weinig zin heeft om de schoolcultuur mee te nemen als mogelijke oplossing.

De discussie tussen onderzoekers en leden van de leerwerkgroepen over deze drie vraagstukken leidde tijdens de bijeenkomst op 7 februari 2013 tot een vruchtbare kruisbestuiving van de bevindingen van de leerwerkgroepen enerzijds en die van de HU-onderzoekers anderzijds.

De leerwerkgroepen onderkenden het bestaan van het, voor hen aanvankelijk slechts hypothetische, probleem van hoge schooluitval en gebrekkige inductie van nieuwe leraren. Zij konden er ook mee instemmen dat niet zozeer werkdruk en salaris de oorzaken zijn van het probleem, maar dat deze meer gelegen zijn in de routine van de schoolcultuur en de gebrekkige aandacht voor de persoonlijke inbreng van de nieuwe leraar. Dat leidde tot de gezamenlijke conclusie dat de schoolcultuur aandacht behoeft bij het ontwikkelen van een inductieprogramma. Wanneer zo'n programma niet gestoeld is op eenrichtingsverkeer tussen zender en ontvanger, maar op de dialoog tussen de zittende leraren en de nieuwe leraren, krijgen verfrissende inzichten van de nieuwe leraren een kans en ontstaat wederzijdse belangstelling voor de inzichten en ambities van zowel de nieuwe als zittende leraren. Dan komt vanzelf verandering van de schoolcultuur als voorwaarde voor een goed inductieprogramma op de agenda te staan. Omgekeerd hebben de HU-onderzoekers dankbaar gebruik gemaakt van de suggesties en voorstellen van de leerwerkgroepen over de inrichting van een effectief inductietraject (zie het verslag van de leerwerkgroepen). Twee concrete suggesties die nadrukkelijk een plaats moeten krijgen in zo'n traject zijn:

- een jaar lang systematisch exit gesprekken doen, registreren en de resultaten uitwisselen;
- aan het eind van het jaar een in fase 2 nog te ontwikkelen vragenlijst ter beantwoording aanbieden aan nieuwe leraren.

3.3 Conclusies

Het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek en de bijeenkomsten van de leerwerkgroepen hebben tot een aantal conclusies geleid over het inductietraject voor beginnende leraren in het voortgezet onderwijs in het algemeen en het inductietraject in de regio Utrecht in het bijzonder. We zetten samenvattend de belangrijkste hier puntsgewijs onder elkaar.

- **Er bestaat een inductieprobleem in het voortgezet onderwijs**

Uit de literatuur blijkt dat hoge uitval van leraren uit het voortgezet onderwijs in de eerste vijf jaren van hun loopbaan een algemeen voorkomend probleem is in Nederland en in verschillende andere Westerse landen. Hoewel de cijfers met enige voorzichtigheid moeten worden beschouwd gezien de problemen bij een aantal scholen om de gevraagde gegevens te verstrekken, is de uitspraak gerechtvaardigd dat de in het kader van dit onderzoek verzamelde cijfers bij 33 vo-scholen in de regio Utrecht deze conclusie uit de literatuur bevestigen. Het gemiddelde verloop van leraren die in de periode 2007-2012 begonnen zijn met les te geven, bedraagt 43%. Alleen al gezien de kosten die dit verloop voor de school met zich meebrengt is dit hoge percentage een probleem. U moet dan denken aan de direct aan de vertrekkende leraar gebonden kosten; de kosten voor (tijdelijke) vervan-

ging, de kosten voor werving en selectie van de nieuwe leraar, de kosten voor het inwerken van de nieuwe leraar etc. Maar belangrijker wellicht zijn de nadelen van dit hoge verloop voor de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit en uitstraling van het leraarschap.

- **Scholen zijn zich te weinig bewust van het inductieprobleem**

Uit de interviews met bestuurders, leidinggevenden, P&O-staf en leraren en in de verschillende bijeenkomsten die in het kader van het onderzoek hebben plaatsgevonden, valt op dat de inductie van nieuwe leraren niet als een groot probleem wordt beschouwd. Dat kan verschillende oorzaken hebben. Wellicht is algemeen geaccepteerd in het voortgezet onderwijs dat het verloop hoog is. "Dat hoort er gewoon bij"; "het leraarschap is niet iedereen gegeven"; "daar moeten we mee leven". Een indicatie is dat een aantal leraren in de interviews aangeeft dat de baan niet te rooskleurig weergegeven zou moeten worden. Ook constateren wij een gebrek aan informatie over het probleem. Kostenbewustzijn in deze lijkt niet tot nauwelijks te leven.

- **Wel aandacht voor het inductieprobleem, maar geen beleid.**

Uit de literatuur blijkt dat er in Nederland bij de centrale overheid wel aandacht is voor het inductieprobleem. Er wordt onderzoek uitgezet naar de aard en omvang van het probleem en ook in het toezicht op de scholen staat de inductie van beginnende leraren op het lijstje van aandachtspunten. Maar van echt beleid is (nog) geen sprake. Dit geldt ook op het niveau van de regio Utrecht. In veel van de Utrechtse vo-scholen is slechts een beperkt en vaak ook gebrekkig inductietraject voor nieuwe leraren aanwezig. Het probleem leeft niet.

- **Goede registratie van verloopcijfers is een belangrijke voorwaarde voor een breed gedragen inductiebeleid**

Kijkend naar de lage respons in het kwantitatieve onderzoek (slechts 51% van de scholen heeft de vragenlijst ingevuld) en de redenen om niet te responderen, concluderen wij dat scholen meer belang zouden moeten hechten aan een adequate registratie van de verloop-gegevens. Dit blijkt bovendien uit de onvoldoende kwaliteit van de gegevens die wel zijn aangeleverd. Er is binnen de scholen nog maar weinig bekend over de hoogte van het verloop, de redenen van het verloop en daardoor de kosten die hiermee gemoeid zijn. Zonder goede registratie wordt deze onbekendheid met het probleem in stand gehouden.

Bijzondere aandacht vragen we voor het houden van exit interviews. Daar is tot nu toe vrijwel geen sprake van. Er is geen tijd voor en als ze worden gehouden, dan wordt er niks met de gegevens gedaan, ook al omdat ze niet op een systematische wijze geregistreerd worden. Hierdoor kan er ook niet goed op de vertrekredenen ingespeeld worden.

- **Werving en selectie van nieuwe leraren moet beter**

Als er al een inductieprobleem wordt ervaren, dan heeft dat vooral betrekking op het gebrekkige wervings- en selectiebeleid ten aanzien van nieuwe leraren. Er zijn wel formele procedures, maar in werkelijkheid is het vooral haastwerk met als doel om 'maar iemand zo snel mogelijk voor de klas te krijgen'. Het effect is dat te vaak in zee wordt gegaan met leraren die na een jaar niet blijken te voldoen, waarna de procedure weer herhaald moet worden. Dat dit nadelig is voor de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit van de arbeid voor de leraren wordt slechts beperkt onderkend. Gemiddeld gezien vertrekt 32% van de leraren door onvoldoende beoordeling, zo blijkt uit het kwantitatieve onderzoek. Dit impliceert dat de werving en selectie nauwkeuriger gedaan moet worden. Dit wordt door enkele P&O-ers in de interviews erkend.

- **Het aanwezige inductiebeleid is vaak gebrekkig**

Inductiebeleid is meestal ad hoc beleid, niet ingepast in een breder beleidsprogramma. Uit de literatuur en uit gesprekken blijkt dat deze ad hoc initiatieven niet werken en zelfs op den duur averechts werken. Zij leiden tot irritatie bij de leraren. Inductieactiviteiten moeten onderdeel uitmaken van

een goed overdacht inductieprogramma dat toegespitst is op de wensen en verlangens van de nieuwe leraren. Om die wensen en verlangens te inventariseren, zijn gesprekken nodig met de nieuwkomers en niet te vergeten ook exit-gesprekken met de vertrekkers. Begeleiding die geen deel uitmaakt van een deugdelijk inductieprogramma blijkt niet effectief te zijn. Inductie is een programma, begeleiding, waaronder mentoraat en coaching, zijn instrumenten. Zonder inductieprogramma staan deze instrumenten op zichzelf en zijn daardoor weinig effectief.

- **Intervisie, feedback, observaties zijn nuttige instrumenten, vooral als ze zijn ingebed in een coherent en toegespitst inductieprogramma.**

In het onderzoek is een groot aantal instrumenten genoemd dat onderdeel uit moet maken van een inductieprogramma. Geïnterviewde leraren gaven het belang aan van observaties die over en weer plaatsvinden: bij elkaar kijken in de klas, je eigen groep bij een andere leraar zien, elkaar goede feedback geven. Begeleiding kan in het algemeen vanuit de school en in het bijzonder vanuit de secties pro-actiever worden. Collega's zijn vaak, zo blijkt uit de interviews, sociaal ondersteunend, maar niet voldoende professioneel ondersteunend. Uit de interviews kwam ook een beeld dat men proactieve ondersteuning vanuit de sectie zou waarderen, bijv. het beschikbaar stellen van bestaand materiaal.

- **Inductiebeleid komt pas echt tot zijn recht als het onderdeel uitmaakt van een leven lang leren programma voor alle medewerkers van een school**

Wanneer de hierboven genoemde instrumenten worden ingezet in een goed opgebouwd programma dan dragen ze bij aan een kwalitatief hoogwaardige professionele cultuur. Een inductieprogramma is dan ook pas werkelijk succesvol als het een integraal onderdeel uitmaakt van een Leven Lang Leren programma dat alle leraren betreft. In een school die een lerende organisatie is op alle niveaus en voor alle medewerkers behoort een inductieprogramma tot de normaalste gang van zaken. Nieuwe leraren worden ingeleid in een ontwikkelingsprogramma dat gedurende de hele loopbaan van kracht is. Op die manier laat de schoolleiding zien dat zij wil investeren in leraren en dat het leerproces zich voortzet, ook na het eerste jaar. Nu worden de instrumenten (begeleiding, mentoraat en coaching) in veel gevallen slechts één jaar ingezet en stopt de begeleiding na het krijgen van een vaste aanstelling.

- **Er is naar de mening van de onderzoekers alle reden voor een liefst schooloverstijgend, systematisch Leven Lang Leren Programma op de vo-scholen waardoor leraren de mogelijkheid hebben om een goede (levens- en loopbaan)planning te maken binnen of buiten het onderwijs.**

4. Aanbevelingen

In dit hoofdstuk staan de aanbevelingen van de onderzoekers op basis van de uitkomsten van het onderzoek. Wij hebben een onderscheid gemaakt naar drie niveaus:

- Aanbevelingen op het operationele niveau. Dit zijn voorstellen voor de **verbetering** van het inductieproces die binnen relatief korte tijd kunnen worden uitgevoerd en geen ingrijpende verandering van de organisatiecultuur- en structuur van de scholen impliceren (§4.1);
- Aanbevelingen op het 'tactische' niveau van de school. Dit zijn voorstellen voor de **vernieuwing** van het inductieproces die ingrijpen in de organisatie van het werk (structuur) en de normen, regels en achterliggende waarden die sturing geven aan de schoolprocessen (cultuur) (§4.2);
- Aanbevelingen op het strategische niveau. Dit zijn voorstellen voor **verandering van de visie en strategie** van de scholen gericht op het lange termijn onderwijs- en personeelsbeleid van de school in het algemeen en het beleid ten aanzien van de beginnende leraren in het bijzonder (§4.3).

4.1 Aanbevelingen voor verbetering van de inductie van beginnende leraren in de scholen

1. Vorm een ontwikkelteam 'inductieprogramma' dat tot taak heeft een samenhangend programma te ontwikkelen voor beginnende leraren. Om dit team goed haar werk te laten doen, is het volgende van belang:
 - a) Gebruik maken van de adviezen die de leerwerkgroepen hebben gegeven over de inhoud van een dergelijk inductieprogramma;
 - b) Het uitzetten van een enquête voor alle nieuwe leraren aan het eind van hun eerste jaar in het onderwijs. Het doel hiervan is het verzamelen van hun ervaringen met het lesgeven in het eerste jaar, de problemen die zij zijn tegengekomen, mogelijke oplossingen die zij zelf aanreiken voor deze problemen en andere wensen en behoeftes die zij hebben;
 - c) Het systematisch houden van exitgesprekken met vertrekkende leraren met als doel het verzamelen van de redenen van vertrek, de ervaringen met het onderwijs geven en adviezen voor verbetering van het inductieprogramma voor beginnende leraren;
 - d) Beginnende leraren een rol geven in (het aanpassen van) de opzet van het inductieprogramma;
 - e) Leerlingenquêtes een rol laten spelen als één van de referentiepunten in het inductietraject.
2. Formuleer heldere doelen voor het inductieprogramma, zoals:
 - a) De beroepsidentiteit ontwikkelen door persoonlijke ondersteuning;
 - b) De nieuwkomer integreren in de school- en beroepsgemeenschap door sociale ondersteuning, maar deze tevens uitnodigen om de schoolcultuur te bevragen;
 - c) Systematische professionele ondersteuning verlenen op het gebied van pedagogiek, didactiek, vakinhoud en professioneel handelen;
 - d) De nieuwe leraar systematisch de gelegenheid geven om theorie en praktijk met elkaar in verband te brengen.
3. Formuleer de uitgangspunten van het inductieprogramma:
 - a) Inductie op drie fronten: begeleiding, werkomstandigheden en professionalisering;
 - b) Een traject dat hinkt op twee benen. Enerzijds is altijd sprake van maatwerk: individuele coaching die aansluit op behoeften. Anderzijds is altijd sprake van gezamenlijkheid: intervisie in groepen;
 - c) Een kleinere taakbezetting voor beginnende leraren met behoud van het volledige salaris;

- d) Verplichte deelname van beginnende leraren (een inductieprogramma is een recht en een plicht).
4. Ontwikkel instrumenten die bijdragen aan het bereiken van de doelen van het inductieprogramma:
 - a) een mentorsysteem inclusief observaties, portfolio en co-teaching;
 - b) een expertsysteem met cursussen, workshops, ondersteuningmaterialen en dergelijke;
 - c) een peersysteem voor ondersteuning, infrastructuren en netwerken;
 - d) een zelfreflectiesysteem.
 5. Zorg voor een effectieve aanpak van de begeleiding door:
 - a) Het organiseren van een feedbacksysteem voor de lerarenopleidingen opdat zij voortdurend hun opleidingen kwalitatief kunnen blijven versterken;
 - b) Een systematische aanpak van lesobservaties en het geven van feedback;
 - c) Aandacht te besteden aan klassenmanagement.
 6. Regel hele concrete, *down to earth* zaken ten behoeve van de beginnende leraren:
 - a) het vaststellen van het aantal (taak-)uren/jaar voor de nieuwe leerkracht;
 - b) het inroosteren van begeleidingstijd;
 - c) het vaststellen van het aantal (taak-)uren voor schoolopleider/coach, vakcollega's;
 - d) Toegang geven tot materialen, databases en andere bronnen;
 - e) Video-coaching structureel gebruiken als instrument in inductietraject.
 7. Geef het inductieprogramma expliciet de vorm van een dialoog tussen de zittende leraren en de beginnende leraren waardoor wederzijds geleerd kan worden van elkaars kennis en ervaring. In dat licht is het zinvol dat:
 - a) de zittende staf en de leidinggevendenden expliciet interesse tonen voor de kwaliteiten, inbreng en ideeën van de nieuwe leraar;
 - b) functionerings- en beoordelingsgesprekken gesplitst worden. Het functioneringsgesprek heeft een expliciet wederkerig karakter. Leraar en leidinggevende bespreken elkaars functies met als doel verbeterpunten op een rij te zetten en afspraken te maken over de uitvoering ervan.

4.2 Aanbevelingen voor vernieuwing

1. Maak het inductieprogramma onderdeel van een **Leven Lang Leren Programma** voor alle leden van de schoolgemeenschap. De kenmerken van zo'n ingebed inductieprogramma zijn:
 - a) Professionalisering van (potentiële) coaches als onderdeel van hun eigen Leven Lang Leren-proces;
 - b) Coaching van beginnende leraren tot jaar 5 als onderdeel van loopbaanbegeleiding die ook na die vijf jaren doorgaat;
 - c) Toegespitste verdere scholing van beginnende leraren waar gewenst;
 - d) Een coherent programma van kwaliteitsbewaking door netwerken, observeren en feedback en een langdurend ontwikkelingsprogramma;
 - e) Een rol voor de lerarenopleidingen gedurende het inductietraject.
2. Laat het programma Leven Lang Leren en het inductieprogramma onderdeel zijn van de ontwikkeling van de school naar een **lerende organisatie** met als doel de hoogwaardige professionele uitoefening van het beroep van leraar en de volgende cultuurkenmerken:
 - a) Zien en gezien worden in plaats van segregatie in klaslokalen en discipline-secties/vakgroepen;

- b) Nieuwsgierig zijn naar elkaar;
 - c) Van elkaar willen leren;
 - d) Een open horizontale communicatie tussen de leraren en ook een open verticale communicatie tussen de hiërarchische lagen van de organisatie.
3. Creëer de **structurele condities** voor een lerende organisatie:
- a) Ontwikkel schoolorganisatiemodellen die leraren de professionele ruimte geven om in dialoog met hun collega's binnen de vakgroepen en over de vakgroepen heen inhoud te geven aan aard en organisatie van het onderwijs;
 - b) Ontwikkel teamvormen waarin leraren uit verschillende disciplines gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor een afgerond deel van het onderwijs;
 - c) Kijk kritisch naar alle formele bureaucratische regelingen in de organisatie die belemmerend werken op de professionele beroepsuitoefening door de leraren;
 - d) Ontwikkel hulpstructuren in de organisatie (bijvoorbeeld seminars, intervisiebijeenkomsten) die leraren de mogelijkheid geven om los van de dagelijkse leestaken met elkaar in gesprek te zijn over hun werk. Dat voorkomt dat onderwijs geven het afdraaien van lesjes wordt en de achterliggende doelen uit het oog worden verloren.

4.3 Aanbevelingen op strategisch niveau

1. Formuleer een heldere visie op het inductieproces.

Bij de verbetering en vernieuwing van het inductieproces zal het schoolbestuur samen met de directies van de scholen het voortouw moeten nemen. Zij zullen een *heldere visie* moeten formuleren over de doelen en belangrijkste kenmerken van het inductiebeleid in hun scholen.

2. Versterk de kwaliteit van de leidinggevenden op de scholen.

Verbetering en vernieuwing van het inductieproces staat of valt met goede leidinggevenden en teamleiders. Zij moeten vooral veel onderwijskundige vakkennis hebben, empathisch zijn en kwaliteiten van medewerkers kunnen (h)erkennen. Zij moeten kunnen motiveren, boeien en binden.

3. Geef een rol aan de lerarenopleidingen.

De overgang van opleiding naar de werkvloer moet een minder grote schok worden dan nu vaak het geval is. Lerarenopleidingen zouden een rol moeten hebben in de begeleiding van startende leraren. Dan kan de opleiding optimaal aansluiten op de beroepspraktijk. Andere taken voor de lerarenopleidingen zouden kunnen zijn:

- a) Post-studiebijeenkomsten organiseren bij de voormalige opleidingsschool;
- b) Onderzoek verrichten naar wat studenten missen in de lerarenopleiding;
- c) Actualiseren van de opleidingen leraar HU of COLUU: leraren zouden minimaal 1x per jaar op een vo-school moeten gaan kijken;
- d) Oud-student terugvragen om praktijkervaring te delen of op te treden als gastdocent. Bijvoorbeeld na 1 of 2 jaar werkervaring in het vo.

4. Zorg voor een krachtig schooloverstijgend, netwerkbreed inductiebeleid.

Ons advies is om in het inductietraject schooloverstijgend te werken. Dat kent vele voordelen:

- a) Koppeling van kleinere aanstellingen;
- b) Tijdelijke stage lopen bij andere scholen in het kader van loopbaanontwikkeling;
- c) Organiseren van interaudits van scholen;
- d) Meelopen van een leraar op een andere school om eens in een andere setting/andere locatie te kijken;
- e) Vrijwillige mobiliteit voor een bepaalde periode, bijvoorbeeld om een paar dagen les te geven op één van de andere scholen;

- f) Het samen organiseren van een mini-congres voor alle nieuwe leraren van meerdere scholen;
 - g) Bij een te klein aantal nieuwe leraren kan intervisie met meerdere scholen georganiseerd worden;
 - h) Faciliteiten in tijd op elkaar afstemmen.
5. Zet de deuren van de schoolorganisatie open: leg contacten buiten de sector.

Bijlage 1 Literatuur

Aantrekkelijker Scholen in de regio Utrecht: 4 samenhangende projecten, projectplan juli 2012.

Aanvullingen voor plan van aanpak n.a.v. bijeenkomst leerwerkgroep 6 maart 2013, rapportage Leerwerkgroepen (2013).

ADEF expert bijeenkomst inductie: verslag van de bijeenkomst op 1-6-2012.

Rapportage Leerwerkgroepen, Deelproject verbetering inductiefase (2013).

Delden, P. van (1993) Professionalisering als organisatie strategie. In: *M&O, Tijdschrift voor organisatiekunde en sociaal beleid*, Vol.47, nr.3 pp. 187 -199.

European Commission Staff Working Document SEC (2010). "*Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A Handbook for policy makers*".

538 final EU report Directorate-General for Education and Culture (Brussels).

Inspectie van het Onderwijs, Ministerie OC&W (2011). *De begeleiding van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie OC&W.

Inspectie van het Onderwijs, Ministerie OC&W (2011). *Leraar 2020 - een krachtig beroep!*. Den Haag: Ministerie OC&W.

Leigh, A. (2010), "Estimating Teacher Effectiveness from two-year changes in students' test scores", *Economics of Education Review*, No. 29, pp. 480-488.

Montesano Montessori, N. (2013) Plan van aanpak behorende bij de onderzoeksresultaten van het onderzoek naar de verbetering inductiefase bij beginnende leraren. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

OECD (2012). '*Teaching in Focus*'.

Pijpers, J., Y. Hoogeveen & R. Hoffius (2011) *Professionalisering in praktijk. Literatuurstudie*. CAOP, Den Haag.

Talis (2008). '*The Experience of New Teachers*'.

Tjepkema, S. (2002) *Bouwen aan een lerende organisatie via het opsporen van leerblokkades*. Universiteit Twente, Toegepaste Onderwijskunde.

Weatherby, K. (2012). 'What can be done to support new teachers?' *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*.

<http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/09/what-can-be-done-to-support-new-teachers.html>

Verstegen, P. (2012). '*Duurzaam vitaal leraarschap in het VO. Enkele resultaten vanuit actieonderzoek*'. Bijeenkomst op InHolland.

Wat drijft de leraar? Persoonlijke professionaliteit in acht portretten. Jaarboekje 2012. OnderwijsRaad.

Wong H.K. (2004). 'Induction Programs that Keep New Teachers Teaching and Improving', *NASSP Bulletin*, vol 88, nr. 638, pp. 41-58.

Bijlage 2 Overzicht personen met wie interviews zijn afgenomen

16 Face to face interviews

P&O functionarissen

1. Hoofd P&O NUOVO
2. Hoofd P&O en personeelsadviseur Willibrord Stichting
3. Hoofd P&O CVOG
4. P&O adviseur UniC
5. P&O adviseur Stedelijk Gymnasium Utrecht

Directie

1. Rector Adriaan Roland Holst College, Hilversum
2. Rector De Breul, Zeist
3. Directeur De Passie, Utrecht

Leraar blijver 0-2 jaar in dienst

1. Leraar Christelijk Lyceum
2. Leraar Stedelijk Gymnasium Utrecht
3. Leraar Stedelijk Gymnasium Utrecht
4. Leraar UniC

Leraar blijver 3-5 jaar in dienst

1. Leraar Christelijk Lyceum

Leraar met vertrekintentie

1. Leraar Trajectum
2. Leraar Trajectum
3. Leraar UniC

20 Schriftelijke interviews, waaronder:

- 4 leraren die graag willen blijven en 0-2 jaar in dienst zijn
- 8 leraren die graag willen blijven en 3-5 jaar in dienst zijn
- 4 leraren met vertrekintentie
- 4 vertrokken leraren

NB: de volledige uitwerking van de interviews is geanonimiseerd en op aanvraag verkrijgbaar.

Bijlage 3 Reacties op open vraag kwantitatief onderzoek

Naast de zes gesloten vragen in het kwantitatieve onderzoek was er ruimte voor toelichting. Opvallende redenen van vertrek konden hier opgeschreven worden. Hieronder zijn de reacties van de verschillende scholen weergegeven.

- 'Een collega is vertrokken naar het klooster; twee collega's zijn geëmigreerd; drie collega's zijn met pensioen en één collega is vertrokken wegens ziekte'.
- 'Wij hebben in het verleden niet geregistreerd waar vertrokken medewerkers naar toe gingen; Kan geen antwoord geven op de vragen of medewerkers naar een andere onderwijsinstelling zijn vertrokken of niet; Daarnaast ook door inkrimping tijdelijke; goed functionerende medewerkers niet verlengd; Leerlingen aanmelding vielen zeer tegen de laatste jaren'.
- 'Sabbatical; eigen onderneming; emigratie; remigratie'.
- 'Combinatie twee banen te belastend; Blijft manager kledingzaak (fulltime, vaste baan); wil geen gebruik maken van aangeboden verlenging contract; vond het te zwaar; wil eerst bevoegdheid halen; is verhuisd naar Zuid Limburg (ivm baan echtgenoot); wil geen gebruik maken van aangeboden verlenging contract ivm persoonlijke situatie; combi is teveel; vertrekt naar het buitenland; was te-leurgesteld in schoolleiding; wil geen verlenging ivm privé-omstandigheden (te ver, combi te zwaar); ww aangevraagd'.
- 'Bij een aantal vertrekkers was de beoordeling (ruim) voldoende maar bleken er op een andere school wel lessen of juist meerdere lesuren beschikbaar'.
- 'De vier vertrekkende collegae (op eigen initiatief) hadden in principe allen te maken met inkrimping van formatie. Functioneel wilden we die eigenlijk niet kwijt'.
- 'Binnen de groep van 44 leraren met een onvoldoende beoordeling zitten ook verschillende leraren die langer dan twee jaar in dienst waren maar die niet langer konden blijven vanwege het feit dat zij hun bevoegdheid niet op tijd hebben gehaald'.
- 'Van de groep van 57 leraren die zijn vertrokken op eigen initiatief weten wij dat 25 daarvan aansluitend naar een andere onderwijsorganisatie zijn gegaan. Van de overige 32 weten wij van een groot deel niet precies wat zij daarna zijn gaan doen. Het kan best zijn dat sommigen toch een baan hebben gevonden op een andere school'.
- 'Diverse reorganisaties en samenvoegingen van scholen'.
- 'Andere uitdaging'.
- 'Veel medewerkers wiens contract niet verlengd werd maar toch niet onvoldoende waren beoordeeld'.

Bijlage 4 Samenstelling leerwerkgroepen

Groep Michiel Heijnen

<i>Naam school</i>	<i>Deelnemer</i>
Amadeus Lyceum	Jan Wannink
Christelijk Gymnasium	Janneke Geurts
College de Heemlanden	Peter Symanzig
De Breul	Robert Roosenboom
Globe College	Wilma van Wijk
St. Bonifatiuscollege	Frans Schleijpen
Werkplaats Kindergemeenschap	Eddie Mittendorff
CVOG	<i>Job van der Mijl*</i>

**Heeft zich na 1 bijeenkomst teruggetrokken*

Groep Willy Siksma

<i>Naam school</i>	<i>Deelnemer</i>
Adriaan Roland Holst College	Monique Hoens
Cals College	Peter van Zutphen
Oosterlicht College	Wim Keesom
St-Gregorius College	Guy Lier
Trajectum College	Koos Schadee
Utrechtse School	Marion Duinmeijer
Utrechts Stedelijk Gymnasium	Monique Sunter
X11	Manita Gobbens