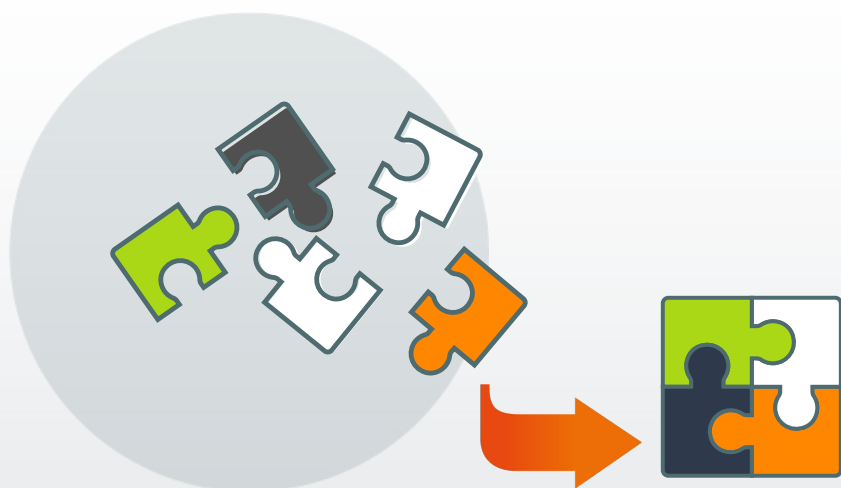
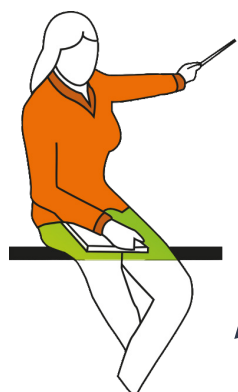


INDUCTIE IN HET HBO

EINDRAPPORT ACTIE-ONDERZOEK



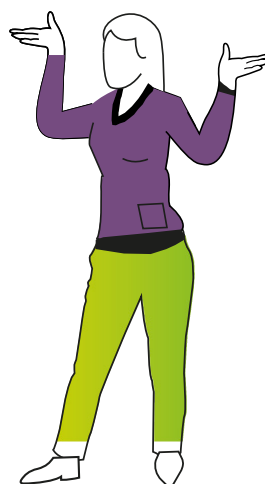
Onderwijs



HR



Leiding



Individu



Teams

Colofon

Het actie-onderzoek ***Inductie in het hbo*** is in opdracht van Zestor uitgevoerd door Cinop. Van 2023–2025 voerden vier hogescholen dit onderzoek uit. Zij ontwikkelden en testten elk een eigen pilot om te onderzoeken wat werkt, onder welke voorwaarden inductie effectief is en hoe deze duurzaam kan worden ingebed.

*Auteurs: Merel Wolf, Nina van Veldhuizen,
Jose Hermanussen, Ester Scholten*

Het is toegestaan om (delen van) de informatie te vermenigvuldigen voor gebruik in het hoger beroepsonderwijs. In alle andere gevallen is voorafgaande schriftelijke toestemming van Zestor vereist.

Februari 2026

INHOUD

SAMENVATTING 3

Methode 3

Conclusies 4

1 INLEIDING 9

1.1 Doel en onderzoeksvragen 9

1.2 Pilots 9

1.3 Leeswijzer 10

2 WAT IS BEKEND UIT ONDERZOEK OVER INDUCTIE? 11

3 METHODE 17

3.1 Deelnemende instellingen 17

3.2 Pilotcomponent: aanpak 17

3.3 Onderzoekcomponent: onderzoeksmethode 20

4 RESULTATEN 24

4.1 Analyse beginsituatie (najaar 2023) 24

4.2 Ontwerpproces pilot (2024) 37

4.3 Reflectie door betrokkenen op opbrengsten (voorjaar 2025) 52

4.3.1 Hogeschool Paars 52

4.3.2 Hogeschool Roze 60

4.3.3. Hogeschool Geel 67

4.3.4 Hogeschool Blauw 72

5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN 78

5.1 Beantwoording onderzoeksvragen 79

5.2 Aanbevelingen 85

6 BRONNEN 87

BIJLAGEN 90

Bijlage 1 Responstabellen 90

Bijlage 2 Aanvullende tabellen resultaten 91

Bijlage 3 Synthesetabellen 93

SAMENVATTING

Hogescholen staan voor de uitdaging om de uitstroom en ongewenste uitval van startende docenten terug te dringen. Een belangrijk middel hiervoor is een goed doordachte en effectief uitgevoerde inductieperiode: de begeleiding en ondersteuning van nieuwe docenten in de eerste jaren. Vier hogescholen namen deel aan een actie-onderzoek (2023–2025) waarin zij elk een eigen inductiepijlot ontwikkelden, testten en evalueerden. In het voorliggende rapport wordt verslag van de bevindingen gedaan.

De onderzoeksvragen hadden betrekking op:

1. De contextkenmerken van de inductiepijlots en de achtergrondkenmerken van de startende leraren.
2. Kenmerken van de ontwikkelde inductie-aanpakken in de pilots.
3. De opbrengsten van de inductie-aanpakken in termen van persoons- en belevingskenmerken.
4. De condities die vormgeving en opbrengsten van de inductieaanpakken beïnvloeden.
5. De factoren die het ontwerp- en implementatieproces belemmeren en bevorderen van de, in de pilot ontwikkelde, inductie-aanpakken.

Methode

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, is een actie-onderzoek uitgevoerd dat bestond uit twee samenhangende componenten (zie hoofdstuk 2):

- a. Een pilotcomponent voor ontwerp en implementatie van een (element van een) inductie-aanpak, via de Design Thinking methodiek.
- b. Een onderzoekscomponent, ter verheldering van de beginsituatie op het vlak van inductie in de instelling. Dit geschiedde via een enquête onder belanghebbenden. Na afloop van de pilots zijn de opbrengsten ervan in kaart gebracht via focusgroeps gesprekken met verschillende betrokkenen: starters, begeleiders, ontwikkelaars en management. Het instrumentarium voor data-verzameling en -analyse is gebaseerd op inzichten uit de literatuur over effectieve inductie. (zie hoofdstuk 2).

Daarnaast namen de hogescholen deel aan een learning community waarin afgevaardigden van de pilots van de hogescholen bijeen kwamen om ervaringen over het actie-onderzoek uit te wisselen en van elkaar te leren.

De vier hogescholen hebben via de pilots de volgende inductie-aanpakken ontwikkeld:

1. een instellingsbreed, driejarig, modulair begeleidingsprogramma waarvan de basismodule tijdens de pilot is getest/ geïmplementeerd
2. een prototype buddyschap met een niet-vakinhoudelijke buddy;
3. een routekaart met de belangrijke mijlpalen en ontwikkelmogelijkheden van de starter en het bijbehorende routekaartgesprek;
4. een actieplan met bekende vraagstukken van en kernthema's voor startende docenten, een buddytraject en een informatielandschap met informatie over de instelling.

Conclusies

Gerealiseerde inductiekenmerken

De resultaten van dit actie-onderzoek laten zien dat de hogescholen door de pilots via de ontwikkeling van methodieken, programma's, producten, tools en processen gericht hebben gewerkt aan de doorontwikkeling en versterking van een aantal inductiekenmerken, te weten school-enculturatie, planmatige professionalisering en zelfontplooiing. De pilots hebben ertoe bijgedragen dat losse inductie- en professionaliseringsactiviteiten binnen de instellingen meer verbonden zijn geraakt in de vorm van een doorgaande leerlijn.

Uit het actie-onderzoek blijkt verder dat bij het vormgeven aan begeleidingskenmerken het buddyschap en de teamsfeer een sterk accent hebben gekregen. Aspecten die starters in dit verband hoog waarderen zijn:

- laagdrempelige hulp en advies van kundige collega's
- krijgen over mogelijkheden tot ontwikkelen en professionaliseren
- eigen regie kunnen nemen in de complexe hogeschoolcontext
- begeleid oefenen en experimenteren
- je gezien, veilig en welkom voelen in het team

In de beleving van starters zijn de volgende aspecten cruciaal voor inductie: Ondersteuning die praktisch, nabij en veilig is, vanuit een waardierend perspectief; persoonlijke aandacht; vertrouwen en verantwoordelijkheid krijgen.

Ruimte voor doorontwikkeling

Bij alle hogescholen is **maatwerk** een belangrijke vereiste bij het vormgeven aan inductie. Starters verschillen in opleidingsachtergrond en ervaring met lesgeven. Hierdoor zijn ook leer- en ontwikkelvragen van de starters erg divers. Bij de invulling van het inductieprogramma wordt zichtbaar rekening gehouden met verschillen tussen starters, zodat die de ondersteuning krijgen die past bij hun behoefte op dat moment. Dit neemt niet weg dat er nog ruimte is voor doorontwikkeling, al verschillen de scholen op welke punten dat nodig is. Starters benadrukken bijvoorbeeld dat het nog leerzamer voor hen is als begeleiders niet alleen op afstand feedback geven, maar ook rechtstreeks op het handelen in lessituaties. Dit gebeurt nog niet in alle hogescholen.

Bij de hogescholen die een buddyschap (door)ontwikkelden, kreeg de instrumentele kant van de buddyrol vooral het accent, de methodische kant bleef tamelijk onderbelicht. Nadere explicitering en doorontwikkeling van het buddyschap is nodig. Dit met het oog op het adequaat vormgeven van de rol, het inwerken van nieuwe buddy's en het voorkomen van ongewenste overlap met de rollen van de vakinhoudelijke buddy's/mentors/coaches, waarmee de meeste hogescholen ook werken.

Een andere belangrijk aandachtspunt is dat de starters voldoende ruimte krijgen in hun takenpakket om te landen en werken aan hun leer-en ontwikkelpunten en niet 'te vol' gezet worden met lessen en taken. Het is wel zaak daarbij een passend vangnet te bieden, zodat starters niet het gevoel krijgen er alleen voor te staan. Expliciteer het vangnet (rolduidelijkheid) zodat de starter weet bij welke persoon (begeleider, leidinggevende, HRM, etc.) zij om welke hulp kunnen vragen.

In het algemeen geldt dat de pilot-opbrengsten nog meer inbedding behoeven in een instellingsbrede, samenhangende benadering van inductie. Tegelijkertijd dient er voldoende oog en ruimte te zijn voor maatwerk in de sectoren en maatwerk naar de achtergrond van de starter zodat inductie toegespitst kan worden op de behoefte van een starter in een specifieke sector.

Opbrengsten inductie-aanpak

Het onderzoek laat zien dat de ontwikkelde inductiepraktijken vooral een groei teweeg hebben gebracht op het vlak van self-efficacy, werkdrukreductie en het gevoel van verbondenheid met de school (job embeddedness). Directe opbrengsten op het niveau van veerkracht, perfectionisme en werkplezier worden niet expliciet genoemd door de betrokkenen in de gesprekken. In het kader van de doorontwikkeling van de inductie-aanpakken zijn dit belangrijke kenmerken om gericht aandacht aan te besteden.

Conditie voor effectieve inductie

De pilots hebben gericht gewerkt aan de versterking van alle condities die vanuit de literatuur bekend zijn als bevorderend voor effectieve inductie. Zo is er op het vlak van samenwerking binnen verschillende pilots geborgd dat er sprake is van multi-perspectiviteit. Ook is er via methodiekbeschrijvingen gewerkt aan rolduidelijkheid. Daarnaast is er actief gewerkt aan draagvlakverbreding door standaardaanpakken op maat te maken en toe te spitsen op specifieke behoeften van bepaalde sectoren.

Tegelijkertijd maakt het onderzoek duidelijk dat er op alle condities nog ruimte is voor doorontwikkeling. Daarbij springt het meest in het oog: de noodzaak om inductie te ontdoen van vrijblijvendheid en meer te funderen vanuit een gedeelde visie op opleiden en professionaliseren die als inrichtings- en verantwoordingskader geldt voor alle organisatieonderdelen. Een gezamenlijk, gedeeld vertrekpunt mist. Om dit kader te ontwikkelen, is er draagvlak nodig binnen de organisatie voor inductie- en professionaliseringsbeleid in het algemeen. Dat kan bijvoorbeeld gecreëerd worden door bij verschillende organisatieonderdelen het belang van inductie regelmatig te benadrukken en het urgentiegevoel te versterken door uitvalcijfers inzichtelijk te maken.

Voor effectieve inductie is het van belang dat de inductieaanpak een algemene basis heeft die voor elk docent gelijk is, maar wordt aangevuld met een maatwerkbenadering per sector en maatwerk naar de achtergrond van de starter. In het kader van leiderschap dient hier sterker op gestuurd te worden, ook in termen van het creëren van randvoorwaardelijke condities als tijd en middelen. Daarnaast kan ook de leidinggevende meer bewust gemaakt worden van diens rol bij de inductie van startende docenten.

Conditie voor ontwerp en implementatie

Het onderzoek wees uit dat de beginsituatie-analyse en de terugkoppeling ervan in het ontwerpteam een positieve invloed had op het ontwerpproces. De informatie gaf inzicht in knelpunten die in de hogeschool speelden op het vlak van inductie. Door de resultaten te bespreken had de ontwerpgroep een gezamenlijk vertrekpunt voor het ontwerp.

Een andere bevorderende factor was de Design Thinking-methodiek. De activiteiten en werkvormen binnen de methodiek hielpen bij het aanbrengen van focus. De methodiek organiseerde het ontwerpproces in heldere, systematische stappen waarbij werd toegewerkt naar een concreet product of concrete dienst in de vorm van een prototype dat vervolgens getest en geïmplementeerd werd. Het faciliteren en begeleiden van de ontwerpgroep en het –proces, vraagt wel duidelijke aansturing. Het advies is dan ook om de ontwerpgroep te laten begeleiden door een (ervaren) facilitator.

Verder was ook multidisciplinariteit binnen de ontwerpgroep een bevorderende conditie. Vanuit verschillende organisatieonderdelen waren er deelnemers met verschillende functies. Hierdoor kon de groep gebruik maken van multi-perspectiviteit en het vraagstuk en de oplossingsrichtingen vanuit verschillende perspectieven bekijken.

Als het gaat om het implementatieproces zijn de volgende bevorderende condities naar voren gekomen. Wat hielp om draagvlak voor implementatie te vergroten bij leidinggevend, was het persoonlijk benaderen van bepaalde personen. Heldere communicatie over het prototype en verwachtingen, bijvoorbeeld in een informatiesessie, hielpen ook. Daarnaast werd de implementatie bevorderd wanneer het prototype aansloot bij iets wat men al deed in de inductiepraktijk.

Het opknippen van inductie in verschillende afzonderlijke modules blijkt ook de implementatie te bevorderen, omdat het de drempel verlaagt om mee te doen en zo het draagvlak verhoogt. Tevens dragen losse modules bij aan het creëren van een doorlopende leerlijn en een maatwerkbenadering voor starters met verschillende achtergronden.

De kans op een succesvolle implementatie wordt vergroot wanneer men na de evaluatiefase niet direct overgaat tot implementatie. Idealiter doorloopt men het Design Thinking proces nog een keer volledig, om op die manier iets op te leveren wat goed onderbouwd is, passend bij de context en kan rekenen op draagvlak binnen de organisatie. Dit vraagt wel een langere doorlooptijd.

Belemmerende factoren

Er waren ook een aantal belemmerende factoren te identificeren bij het ontwerp- en implementatieproces. Bij het ontwerpproces was het tijdpad en tempo soms een uitdaging. Er zat soms te veel tijd tussen de bijeenkomsten, waardoor het tempo van het ontwerpproces inzakte. Ook het cyclische aspect van de Design Thinking-methodiek leidde soms tot vertraging. Aan de andere kant gaven de ontwerpers aan dat de vertraging juist leidde tot reflectie en uitwisseling van ervaringen en kennis, waardoor er rijkere informatie werd opgehaald om aan het prototype te werken en er tijd was om draagvlak in de ontwerpgroep te creëren. Belangrijk is dus een zekere balans te vinden in tempo houden om geen momentum te verliezen en vertragen om voldoende tijd te hebben voor reflectie en uitwisseling.

Tevens waren er een aantal belemmeringen op het gebied van kennisbenutting. In de hogescholen is er vaak al veel kennis aanwezig over inductie, bijvoorbeeld in lectoraten. Deze informatie had beter, systematischer, en vroeger in het ontwerpproces een plek kunnen krijgen. Ook was de kennisbenutting tijdens de learning community niet altijd optimaal: doordat de afvaardiging tijdens de bijeenkomsten vaak wisselde ging er veel tijd verloren aan het introduceren aan elkaar.

Een belemmerende factor in de testfase was dat men soms te laat begon met het voorbereiden van deze fase, omdat het ontwerpproces te veel gericht was op het ontwikkelen van het prototype. Hierdoor nam de kans toe dat er te weinig tijd was om de testfase van de grond te krijgen. Gevolgen waren dat er te weinig tijd was om draagvlak te creëren bij betrokkenen (waaronder leidinggevendenden) om te testen, dat er te weinig starters konden meedoen aan de testfase, en dat de timing van de testfase ongelukkig was. Ruim dan ook voldoende tijd in voor het plannen van de pilotfase en maak deze zo realistisch mogelijk. Wat hierbij ook niet hielp was dat de ontwerpgroep soms te eenzijdig was samengesteld waardoor er geen managers of leidinggevendenden aanwezig waren om de testfase en bijbehorende condities goed te lanceren.

Aanbevelingen

Aan de hand van dit actie-onderzoek formuleren we enkele aanbevelingen om verder te werken aan inductiepraktijken in het hbo.

1. Zorg voor goed zicht op de beginsituatie

Verzamel informatie om de problematiek rondom inductie helder in kaart te brengen en gebruik dit als gezamenlijk vertrekpunt bij het ontwerpproces. Breng hierbij scherp de context in kaart: welke knelpunten spelen in de personeelsvoorziening en op het vlak van starters die om een oplossing vragen? Wat is het huidige beleid van de organisatie (instellingsbreed en specifiek per sector/domein) om het vraagstuk aan te pakken? Wat is de onderliggende visie op professionaliseren en ontwikkelen?

2. Ontwerp methodisch vanuit een integraal perspectief

Methodieken als Design Thinking helpen om focus aan te brengen en inductievraagstukken behapbaar te maken. Tegelijkertijd is het van belang een integraal perspectief te hanteren: vermijd een te smalle scope, maar leg van meet af aan de verbinding met randvoorwaardelijke organisatorische condities. Zo is het bijvoorbeeld nodig om tegelijk te werken aan het ontwerpproces en de implementatiestrategie.

3. Benut nog sterker de beschikbare kennis over effectieve inductie

Er is veel kennis beschikbaar over effectieve inductie: zowel kennis uit wetenschappelijk onderzoek, die mede ontwikkeld is door de eigen lectoraten van de hbo-instellingen, als de praktijkkennis die opgedaan wordt in de inductiepilots. Maak gebruik van deze kennis en participeer daarnaast in regionale en landelijke leernetwerken en de kennisdelingsbijeenkomsten van Zestor om kennis over inductie uit te wisselen en kennisbenutting te bevorderen.

4. Zorg voor een doorlopende ontwikkellijn

Veel hogescholen hebben visie en beleid op doorlopende professionalisering en ontwikkeling. De inductie van starters dient niet gezien te worden als een 'los' aspect, maar verankerd te worden in doorlopende professionaliseringstrajecten voor alle medewerkers. Er moet sprake zijn van een samenhangend, instellingsbreed professionaliseringsaanbod waar alle medewerkers gebruik van kunnen maken. Daarin is het ook nodig dat sectoren eigen accenten kunnen aanbrengen en ondersteuning (aan starters) op maat wordt ingericht, waarbij er aandacht is voor de verschillende achtergronden en ervaringen van de starters.

5. Monitor systematisch de voortgang van de inductiepraktijken en effecten

Het gaat hier niet alleen om het ophalen van ervaringen van starters, begeleiders, leidinggevend, HRM, etc. in kwalitatieve zin om zo de inductie-aanpakken verder te ontwikkelen, maar ook om het verzamelen van kwantitatieve informatie zoals data over in-, door- en uitstroom van starters in het hbo. Met dergelijke data kunnen effecten van de inductie-aanpakken preciezer in kaart gebracht worden.

6. Zorg voor stabiliteit in bekostiging en subsidiebeleid

De bezuinigingen die momenteel worden doorgevoerd vanuit de landelijke overheid zetten een sterke rem op duurzame personele ontwikkeling en zorgen voor ontslaggolven die zeer ongewenst zijn gezien de huidige lerarentekorten. Het inductie- en personeelsbeleid van hogescholen komt in de knel en kan op langere termijn zorgen voor verlies van kennis, ervaring en nog grotere tekorten aan docenten.

1 INLEIDING

Hogescholen staan voor de uitdaging om de uitstroom en ongewenste uitval van startende docenten terug te dringen. Een belangrijk middel hiervoor is een goed doordachte en effectief uitgevoerde inductieperiode: de begeleiding en ondersteuning van nieuwe docenten in de eerste jaren. Vier hogescholen namen deel aan een actie-onderzoek (2023–2025) waarin zij elk een eigen inductiepilot ontwikkelden, testten en evalueerden. In het voorliggende rapport wordt verslag gedaan van de onderzoeksaanpak en de bevindingen.

1.1 Doel en onderzoeksvragen

Eerder onderzoek van Zestor in het hbo en wetenschappelijk onderzoek in het po/vo/mbo geeft handvatten om startende docenten te begeleiden tijdens de inductieperiode. Doel van het actie-onderzoek is dan ook om in de praktijk te toetsen wat wel en niet werkt tijdens de inductie van startende docenten in het hbo en wat nodig is binnen op de hogescholen om een integrale aanpak t.a.v. inductie op te zetten. In dit onderzoek wordt met ‘startende docenten’ de groep docenten bedoeld die 0-3 jaar in dienst is als docent.

Het onderzoek heeft de volgende hoofdonderzoeksvraag:

Hoe kan de inductieperiode binnen hogescholen zodanig ingericht worden dat deze de ontwikkeling van de startende docent optimaal ondersteunt?

Deze hoofdvraag is uiteengelegd in vijf deelvragen:

1. Wat zijn de kenmerken van de context waarbinnen de startende hbo-docenten werken; wat zijn de persoons- en achtergrondkenmerken van de startende hbo docenten en wat zijn hun leer- en begeleidingsbehoeften?
2. Wat zijn de kenmerken van de in de pilots ontwikkelde inductie-aanpakken in de perceptie van starters, begeleiders, ontwikkelaars en management?
3. Wat zijn de opbrengsten van de inductie-aanpakken voor starters in termen van persoons- en belevingskenmerken?
4. Welke condities beïnvloeden de vormgeving en opbrengsten van de inductie-aanpakken?
5. Welke factoren belemmeren en bevorderen het ontwerp- en implementatieproces van de in de pilot ontwikkelde inductie-aanpakken?

1.2 Pilots

Nadat de beginsituatie met betrekking tot inductie bij de vier hogescholen in kaart was gebracht, zijn de hogescholen van start gegaan met vier pilots om startende docenten te ondersteunen. Tijdens de pilots werden de deelnemende instellingen op locatie ondersteund door een procesbegeleider en een instelling-overstijgende leergemeenschap.

In de pilots ontwierpen de hogescholen via de Design Thinking methodiek een prototype van een product dat paste bij hun eigen ontwikkelvraagstuk met betrekking tot inductie. Het prototype werd in de praktijk getest tijdens een testfase met als doel het eindproduct op basis van de testuitkomsten aan te scherpen en verder te implementeren in de organisatie. Vervolgens hebben we de uitkomsten van de pilots in kaart gebracht door via focusgroepsgesprekken met actoren en belanghebbenden van de vier hogescholen te reflecteren op de proces- en opbrengstkant van de pilots en welke lering hieruit te trekken is voor de vormgeving van effectieve inductie in het hbo.

1.3 Leeswijzer

In Hoofdstuk 2 gaan we in op inzichten uit onderzoek naar inductie bij startende docenten in het hbo en andere sectoren. Deze informatie is aansluitend samengevat in een analysekader dat gebruikt is in het actie-onderzoek.

In Hoofdstuk 3 behandelen we de methode van het actie-onderzoek, welke bestaat uit een pilotcomponent en een onderzoekscomponent.

Hoofdstuk 4 beschrijft de resultaten van het onderzoek. In 4.1 bespreken we eerst de uitkomsten van beginsituatie-analyse die is uitgevoerd in de vier deelnemende hogescholen. Daarna belichten we in 4.2 het ontwerpproces van de pilots voor elke hogeschool. Vervolgens gaan we in 4.3 in op de ervaringen en opbrengsten van de pilots zoals bleek uit de focusgroepsgesprekken met starters, begeleiders, ontwikkelaars en leidinggevenden.

In Hoofdstuk 5 beantwoorden we de onderzoeksvragen van dit onderzoek en doen we aanbevelingen voor inductie in het hbo.

Hoofdstuk 5 bevat de bronnen van het literatuuronderzoek. Het rapport eindigt met verschillende bijlagen.

2 WAT IS BEKEND UIT ONDERZOEK OVER INDUCTIE?

Uitval

Zestor doet met regelmaat onderzoek naar de uitstroom van startende docenten in het hbo. Sinds 2013 lijkt er een kleine toename te zijn van het aantal starters dat in het hbo uitvalt. Tabel 1.1 toont dat in peilingsjaren 2013-2017 35% van de startende docenten na drie jaar uitvalt, terwijl het in peilingsjaar 2017-2019 gaat om 37%. Ook het aandeel starters dat al na één jaar uitvalt neemt toe van 20% naar 22%. Uit de meest recente cijfers van Zestor (2023) blijkt dat van de totale groep docenten die tussen 2019-2022 uitstromen, 32-40% startende docenten zijn.

Tabel 2 Uitstroomcijfers startende docenten

Bron	Peilingjaren	UITVAL		
		Na één jaar	Na twee jaar	Na drie jaar
Zestor, 2019	2013-2017	20%	31%	35%
Zestor, 2022	2017-2019 ¹	22%	30%	37%

Redenen uitval

De belangrijkste redenen dat startende docenten vertrekken zijn (Hoogendoorn & Scheeren, 2023; Zestor, 2022; Vrielink & Janssen, 2024):

- Tijdelijke contracten die niet worden verlengd;
- Onvrede over hoge werkdruk; het gevoel niet rustig te kunnen landen bij de nieuwe baan;
- Discrepancie tussen verwachtingen van starter en dagelijkse beroepspraktijk, bijvoorbeeld over het takenpakket, administratieve taken, lesvoorbereiding, nakijkwerk, het pedagogisch-didactische aspect van het docentschap;
- Moeite met het combineren van meerdere banen wanneer een starter ook deels nog werkzaam is in de beroepspraktijk;
- Een gebrek aan benodigde competenties, zoals pedagogisch-didactische vaardigheden, klassenmanagement en omgaan met werkdruk;
- Gebrekkige of geringe begeleiding tijdens de startfase;
- Onvrede over loopbaanmogelijkheden op langer termijn;
- De werkwijze een cultuur binnen de organisatie, bijvoorbeeld doordat de organisatie erg resultaatgericht is, er weinig tijd is voor reflectie of ontwikkeling door een hoge werkdruk of een starter de teamsfeer als onprettig ervaart.

¹ Het gaat hier om data van drie tot vier hogescholen met >5.000 studenten. Op basis van de data zijn gemiddelden berekend.

Kenmerken effectieve inductie

Onderzoek in het hbo beschrijft verschillende aandachtspunten bij inductie van starters in het hbo (Hoogendoorn & Scheeren, 2023; Vrielink & Janssen, 2024; Zestor, 2022).

Ook in andere onderwijssectoren zoals het mbo (Bijman et al., 2021; Brouwer et al., 2021; Belfi et al., 2017; Hermanussen & van Herpen, 2021; van den Ende et al., 2015), primair onderwijs (Bijman et al., 2021; Coenen et al., 2021; Crasborn & Hennissen, 2021; Dekker et al., 2021; den Brok et al., 2017; Spikker, 2015; Wessel & de Haan, 2015; Wolf & Hermanussen, 2024) en voortgezet onderwijs (Bijman et al., 2021; Crasborn & Hennissen, 2021; den Brok et al., 2017; Gulikers et al., 2016; Helms-Lorenz et al., 2016; Helms-Lorenz et al., 2019; Helms-Lorenz et al., 2020; Kessels, 2010; Runhaar & Wallenaar, 2014; Schildwacht & Mommers, 2016;) zijn specifieke oorzaken van uitval in kaart gebracht. Daarnaast zijn verschillende kenmerken ('pijlers') geïdentificeerd die bijdragen aan een effectieve inductie van startende docenten. De inzet van deze kenmerken draagt in positieve mate bij aan de ontwikkeling van de starter en het verminderen van uitval. De belangrijkste pijlers van effectieve inductie zijn:

- **Werkdrukreductie:** Er moet nagedacht worden over passende inzetbaarheid van startende docenten. Starters worden te snel als volledig inzetbaar beschouwd en 'in het diepe gegooid'. De inzet moet goed afgestemd worden op de ervaring en kwaliteiten van de starter. Starters moeten daarnaast voldoende tijd krijgen om zich te kunnen ontwikkelen tijdens de inductieperiode en bijvoorbeeld mee te doen aan onderdelen van een inductieprogramma (Dekker et al., 2021; Helms-Lorenz et al., 2016; Helms-Lorenz et al., 2020; van den Ende et al., 2015);
- **School-enculturatie:** Als onderdeel van het inductieprogramma moet de starter goed op de hoogte worden gesteld van het reilen en zeilen binnen de opleiding, het team en de hogeschool en sector/instituut (Helms-Lorenz et al., 2016; Helms-Lorenz et al., 2020);
- Er moeten activiteiten verzorgd worden zoals trainingen, cursussen of workshops gericht op **zelfontplooiing** en professionele ontwikkeling. In het bijzonder in het hbo gaat het hier om de ontwikkeling van pedagogisch-didactische vaardigheden (Helms-Lorenz et al., 2020);
- De inductie moet een **planmatige focus** hebben waarbij er een sprake is van een 'standaard'-traject of richtlijnen voor een traject voor elke starter, dat vervolgens vraaggericht ingevuld kan worden. Op deze manier is er ook sprake van een doorlopende leerlijn, zowel tijdens de inductiefase als tijdens verdere professionalisering als docent. Regelmatige evaluatiemomenten horen ook bij deze planmatige aanpak. Een planmatig traject voorkomt ook dat het initiatief tot begeleiding alleen bij de starter ligt (Helms-Lorenz et al., 2020; Kessels, 2010; van den Ende et al., 2015);
- Er moet aandacht zijn voor specifieke **leerthema's** waar starters behoefte aan hebben. Vaak zijn dit thema's als pedagogisch-didactische vaardigheden, klassenmanagement en differentiëren. De relevante inhoudelijke thema's hangen erg af van de achtergrond van de starter (Helms-Lorenz et al., 2020; Wolf & Hermanussen, 2024; van den Ende et al., 2015; Vrielink & Janssen, 2024).

Ook de begeleiding binnen de inductiefase dient te voldoen aan een aantal kenmerken:

- Er moet in het inductieprogramma voldoende **persoonlijke aandacht** zijn voor de starters zodat zij goed ‘landen’. Dit kan zich uiten in de vorm van coaching in de klas of werkplekbegeleiding, lesobservaties of co-teaching met een ervaren collega-docent, inzet van een buddy/mentor en intervisie met peers (medestarters)(Crasborn & Hennissen, 2021; Helms-Lorenz et al., 2020; Schildwacht & Mommers, 2016; Spikker, 2015; van den Ende et al., 2015; van den Ende et al., 2015; Wolf & Hermanussen, 2024; Zestor, 2022);
- Belangrijk is hierbij dat starters een goede relatie kunnen opbouwen met hun coach/begeleider en collega's in het team zodat de starter ruimte ervaart om vragen te kunnen stellen. De ondersteuning moet **laagdrempelig** zijn, zodat de starter geen barrière ervaart wanneer zij hulp nodig hebben (Dekker et al., 2021; Helms-Lorenz et al., 2020; Kessels, 2010; Runhaar & Wallenaar, 2014; Wolf & Hermanussen, 2024);
- **Vraaggerichtheid:** Er moet er sprake zijn van maatwerk in het inductieprogramma, zodat het goed aansluit bij de achtergrond en ervaring van de starter (Helms-Lorenz et al., 2019; Helms-Lorenz et al., 2020; Hoogendoorn & Scheeren, 2023; Wolf & Hermanussen, 2024; Zestor, 2022). Dit vraagt van de starter dat deze eigen regie (agency) neemt in het leren en ontwikkelen (van den Ende et al., 2015; Vrielink & Janssen, 2024). Daarvoor moeten zij vanuit de instelling ook autonomie en ruimte krijgen.

Conditie effectieve inductie

Er is een aantal condities waar binnen instellingen aan voldaan moet worden om inductie effectief vorm te geven:

- Bij de ontwikkeling van het inductieprogramma dient er door verschillende geledingen goed samengewerkt te worden. Het inductieprogramma moet worden ontwikkeld vanuit meerdere perspectieven: de starter, begeleider, leidinggevende en HR (Brouwer et al., 2021; Gulikers et al., 2016; Runhaar & Wallenaar, 2014; Schildwacht & Mommers, 2016; van den Ende et al., 2015). Zo kan de inductie in co-creatie ontworpen worden.
- Om het inductieprogramma in co-creatie vorm te kunnen geven, is het belangrijk dat alle betrokkenen van de inductieprogramma's een duidelijk beeld hebben van hun taken en rollen (Brouwer et al., 2021; Hoogendoorn & Scheeren, 2023; Wolf & Hermanussen, 2024; Zestor, 2022). Het is aan te bevelen deze rolbeschrijvingen en taakverdelingen schriftelijk vast te leggen, omdat dit het draagvlak en gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid vergroot;
- Vanuit HR moet het belang van inductieprogramma's continu onder de aandacht gebracht worden bij startende docenten, leidinggevenden, begeleiders en teams. Dit zorgt voor draagvlak bij alle betrokkenen (Hoogendoorn & Scheeren, 2023; Wolf & Hermanussen, 2024; Zestor, 2022).
- Onderzoek in het vo toont aan dat inductiearrangementen minder effectief zijn op grote scholen en scholen met meerdere locaties (Helms-Lorenz et al., 2019). Gezien het feit dat de schaal op hbo-niveau nog vele mate groter is vergeleken met het vo, is het in het hbo daarom hoogstnoodzakelijk om

bijvoorbeeld inductiearrangementen te verankeren en vertalen in visie en beleid op professionalisering (Brouwer et al., 2021; van den Ende et al., 2015; Zestor, 2022). Goed zicht op personeelsvoorzieningen en de regionale arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel kan helpen om visie en beleid vorm te geven (Hermanussen & van Herpen, 2021; van den Ende, 2015; Wolf & Hermanussen, 2024);

- Het is belangrijk om niet alleen aandacht te hebben voor de begeleiding tijdens de eerste paar maanden van de starter, maar ook voor de professionalisering op langere termijn. Een sterke leer- en ontwikkelcultuur binnen een school draagt bij aan de effectiviteit van de inductieprogramma's (Helms-Lorenz et al., 2020; Brouwer et al., 2021). Het kan waardevol zijn in het hbo om de planmatige focus op professionalisering te waarborgen door niet alleen het inductieprogramma maar ook verdere professionalisering vast te leggen in beleid zodat een doorgaande ontwikkellijn voor het gehele personeelsbestand ontstaat (Hoogendoorn & Scheeren, 2023; Zestor, 2022). Dit kan ondersteunen in het creëren van een leercultuur, doordat professionalisering als structureel onderdeel van de professionele werkzaamheden wordt gezien. Dit versterkt de normalisering van leren in de dagelijkse praktijk (Darling-Hammond et al., 2017; Arbeidsmarktplatform PO, 2023).
- Een actieve rol van de leidinggevende die aandacht heeft voor de ontwikkeling en groei van zijn medewerkers (transformationeel leiderschap) draagt bij aan behoud van docenten (den Brok et al., 2017; van den Ende et al., 2015).

Verder moeten ook condities op landelijk en regionaal niveau aandacht krijgen binnen het inductievraagstuk (Belfi et al., 2017; Hermanussen & van Herpen, 2021; van den Ende et al., 2015; Wolf & Hermanussen, 2024). Zo blijkt de deelname van instellingen aan kennisdelings- en professionaliseringsnetwerken die bijvoorbeeld gekoppeld zijn aan het landelijke Platform SO&P² en de regionale opleidingsscholen een gunstig effect te hebben op de inductie van startende leraren. Ook landelijk beleid rondom inductie, bijvoorbeeld op het vlak van bekostiging, is een belangrijke factor van invloed.

Uit onderzoek blijkt dat begeleiders gefaciliteerd moeten worden in tijd om de starters te begeleiden (Hoogendoorn & Scheeren, 2023; Zestor, 2022). Dit is ook bepaald in de CAO hbo. Ook dienen de begeleiders geprofessionaliseerd te worden zodat zij hun taak als begeleider goed en gemotiveerd kunnen uitvoeren (Brouwer et al., 2021; Hoogendoorn & Scheeren, 2023; Wessel & de Haan, 2015; Wolf & Hermanussen, 2024; Zestor, 2022). Om het inductieprogramma continu te verbeteren, is het ook nodig om deze regelmatig te evalueren vanuit de perspectieven van de verschillende betrokkenen.

² Zie [Homepage - Platform Samen Opleiden](#)

Belang van context

Inductie vindt altijd plaats in een specifieke context. Het is belangrijk bewust te zijn van deze kenmerken van de context en hoe deze de (ontwikkeling van) inductieprogramma's voor starters kunnen beïnvloeden. Binnen de context waarin inductie plaatsvindt, zijn verschillende niveaus te onderscheiden:

- Niveau van de starter: de starter brengt een bepaalde ervaring mee, denk bijvoorbeeld aan het type bevoegdheid, werkervaring als docent en opleidingsachtergrond. Ook heeft de starter specifieke leer- en begeleidingsbehoeften (Bijman et al., 2021; Coenen et al., 2021; Dekker et al., 2021; Helms-Lorenz et al., 2016; Helms-Lorenz et al., 2020). Deze kenmerken van de starter beïnvloeden de start en wat de starter qua inductie nodig heeft;
- Niveau van de instelling: Starters krijgen te maken met kenmerken van de lespraktijk (aantal klassen/ studenten), het type opleidingen waarvoor de sector opleidt en het personeelsbeleid binnen de instelling, zeker wanneer er een tekort is aan docenten (Helms-Lorenz et al., 2020; Wolf & Hermanussen, 2024).

Bovenstaande kenmerken zijn samengevat in het analysekader in Figuur 2.1. Te zien zijn de achtergrondkenmerken en context (boven), de kenmerken van het inductieprogramma (midden), de opbrengsten en uitkomsten van inductie (onder) en de invloed van condities op instellings-, regionaal en landelijk niveau.

Figuur 2.1 Overzicht kenmerken en elementen van effectieve inductie in het hbo



Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid

In het hbo moeten startende docenten zonder onderwijsbevoegdheid binnen drie jaar na indiensttreding de Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB) behalen. Bovenstaande elementen van effectieve inductie komen in meer of mindere mate terug in deze professionaliseringstrajecten (Hoogendoorn & Scheeren, 2023). De precieze inhoud van deze BDB-trajecten verschilt echter tussen hogescholen, al gaan zij wel vaak in op de persoonlijke leervragen van de starter en pedagogisch-didactische vaardigheden. De duur en het moment van inzet kan ook verschillen tussen hogescholen. Bij sommige hogescholen wordt meteen gestart met het BDB-traject en worden starters geacht binnen één jaar dit te voltooien. Bij andere hogescholen starten zij pas op een later moment met het traject. Uit onderzoek van Zestor (2022) blijkt dat voorafgaand en na het BDB-traject er beperkt beleidsmatige aandacht is voor de inductie van startende docenten. Voor slechts de helft van de ondervraagde hogescholen in het onderzoek geldt dat beleid rondom inductie schriftelijk is vastgelegd.

3 METHODE

Om de gestelde doelen van het actie-onderzoek te behalen en de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, is een actie-onderzoek uitgevoerd in de vorm van een ontwerpgericht implementatieonderzoek. Voordeel van deze onderzoeksopzet is dat de focus ligt op structurele verbetering, door gezamenlijk iteratief ontwerp van een oplossing voor het door de deelnemers ervaren probleem (Penuel et al, 2011). Het actie-onderzoek bestaat uit twee samenhangende componenten:

- Een pilotcomponent voor ontwerp en implementatie van een inductie-aanpak;
- Een onderzoekscomponent die de beginsituatie in kaart brengt en de opbrengsten en ervaringen met de pilots.

Tijdens hun deelname aan de pilotcomponent ontvingen de deelnemers informatie uit de onderzoekscomponent (specifiek de analyse van de beginsituatie) die als input gebruikt kon worden bij het ontwerpproces. Daarnaast namen de hogescholen deel aan een learning community waarin afgevaardigden van de pilots op de hogescholen bijeen kwamen om ervaringen over het actie-onderzoek uit te wisselen en van elkaar te leren.

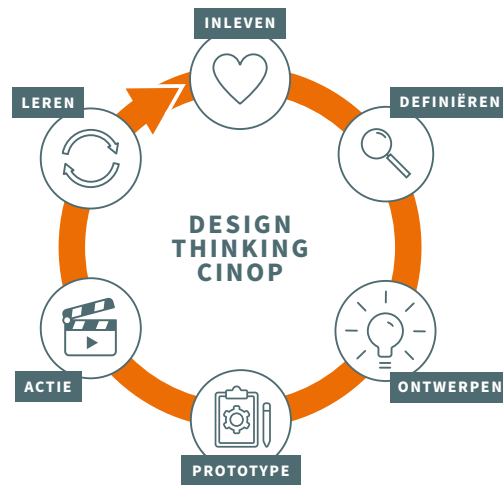
3.1 Deelnemende instellingen

De mogelijkheid tot deelname aan de pilot werd via een open oproep van Zestor opengesteld voor alle hogescholen. Geïnteresseerde instellingen konden zich aanmelden. Op basis van vooraf vastgestelde selectiecriteria werd vervolgens een selectie gemaakt. Een belangrijke voorwaarde voor deelname was dat de hogeschool een vorm van inductiebeleid had geformuleerd, in lijn met de sectorale verplichtingen. Bij de selectie werd daarnaast gestreefd naar variatie in de samenstelling van de deelnemende instellingen, met aandacht voor spreiding over het land en verschillen in grootte van de hogescholen. Uiteindelijk werden vier hogescholen gekozen voor deelname aan het onderzoek: NHL Stenden, Zuyd Hogeschool, Hogeschool Utrecht en Windesheim. In dit rapport worden voor deze hogescholen codenamen gebruikt. In willekeurige volgorde zijn de codenamen: Hogeschool Paars, Hogeschool Roze, Hogeschool Geel en Hogeschool Blauw.

3.2 Pilotcomponent: aanpak

Tijdens de pilotfase (2024) werd gewerkt aan de hand van de Design Thinking Methodiek (Denyer et al., 2008). Design Thinking is een mensgerichte aanpak voor probleemoplossing die zich richt op het begrijpen van de behoeften van de gebruiker om innovatieve oplossingen te creëren. Het is een iteratief proces dat empathie, creativiteit en experimenteren combineert om producten, diensten en strategieën te ontwikkelen die relevant en effectief zijn.

Fig 3.1 Iteratief proces van Design Thinking



Design Thinking bestaat uit zes verschillende fases (Figuur 3.1): inleven, definiëren, ontwerpen, prototype, actie en leren. Deze fases stonden centraal tijdens de pilots op de verschillende hogescholen. Door het gebruik van Design Thinking ontstond er een gestructureerde en planmatige methode waarbinnen de vier teams van de onderwijsinstellingen werden begeleid. In vijf of zes sessies, die tussen de twee en vijf uur duurden, werden de hogescholen begeleid in deze fases. Tussen deze begeleide sessies werkten de kernteams zelfstandig verder. De fases van Design Thinking werden meerdere keren doorlopen in de begeleide sessies. Per hogeschool werd er een kernteam samengesteld, met daarin een delegatie van de onderwijsinstelling, meestal bestaande uit HR-medewerkers, startende docenten, ervaren docenten en teamleiders. Hieronder een overzicht per hogeschool van de samenstelling.

Hogeschool Geel

- vier HR-medewerkers (waarvan 1 adviseur recruitment & onboarding, 1 HR Development, My Academy & 1 HR Business partner)
- één docent
- één teamleider
- één startende docent

Hogeschool Blauw

- drie HR-medewerkers
- twee didactische coaches
- twee startende docenten
- één teamleider

Hogeschool Paars

- vier HR-medewerkers (waarvan één voormalig teamleider)
- vier docenten
- afwisselend verschillende starters die tijdens de bijeenkomsten aansloten

Hogeschool Roze

- twee HR-medewerkers
- één startende docent
- twee opleidingsmanagers
- twee ervaren docenten

Fase 1: inleven

In de eerste fase, *inleven*, staat het verdiepen in de doelgroep en hun behoeften centraal. Het doel is om het probleem niet alleen rationeel, maar ook emotioneel te begrijpen, zodat er een goed beeld ontstaat van de ervaringen en uitdagingen van de doelgroep die het probleem ervaren. In deze fase zijn de resultaten van de analyse van de beginsituatie (zie paragraaf 2.3 en 3.1) als startpunt gebruikt. Op basis hiervan hebben de deelnemers zich ingeleefd in wat er leeft onder de beoogde doelgroep (startende docenten) en waar zij tegenaan lopen met betrekking tot inductie. Aan de hand van werkvormen zoals de user journey en empathy map leefden de deelnemers zich in met als doel zicht te krijgen op de behoeftes van starters. Tijdens het traject is er meerdere keren teruggegrepen op de onderzoeksresultaten van de analyse van de beginsituatie door ECBO en baseerden zij zich daarbij op de bevindingen uit die analyse. Ook zijn op verschillende momenten startende docenten van de vier hogescholen bevraagd over hun ervaringen met betrekking tot inductie.

Fase 2: definiëren

In de tweede fase, *definiëren*, wordt een heldere probleemstelling geformuleerd. Dit betekent dat de belangrijkste uitdagingen en kansen worden geïdentificeerd en gekaderd. Een goed gedefinieerd probleem helpt om gerichte en relevante oplossingen te bedenken. De deelnemers werkten tijdens het eerste deel van de pilot toe naar een probleemdefinitie waarvoor een oplossing ontworpen moest worden. Later werd op basis van clustering, nieuwe input en gesprekken met starters de probleemdefinitie verder aangepast.

Fase 3: ontwerpen

In de derde fase, *ontwerpen*, worden ideeën gegenereerd voor mogelijke oplossingen. Het doel is om innovatieve en mensgerichte oplossingen te ontwikkelen. Tijdens de pilot hebben de deelnemers op verschillende momenten en manieren ideeën gegenereerd om oplossingen te bedenken. Zo werd er bijvoorbeeld tijdens de cue-based brainstorm (methode waarbij je ideeën op gang brengt met behulp van prikkels of aanwijzingen, zoals woorden, beelden of voorbeelden) inspiratie gezocht door denkbeelden uit onverwachte hoeken te gebruiken.

Fase 4: prototype

Gedurende de vierde fase, *prototype*, worden de meest veelbelovende ideeën uitgewerkt in een tastbare vorm, zoals een model, visualisatie of voorbeeldproduct. Dit helpt om ideeën snel te visualiseren en te testen zonder direct grote investeringen te doen, en biedt de mogelijkheid om laagdrempelig het idee te testen. Zo werden er tijdens de pilots in meerdere fasen (nieuwe) prototypes ontwikkeld. Aan het begin werden deze ontwikkeld aan de hand van nieuwe ideeën en later werden prototypes aangepast op basis van input van betrokkenen.

Fase 5: actie

In de vijfde fase, *actie*, worden de prototypes in de praktijk gebracht en getest in een (semi-)realistische omgeving. In deze fase werd feedback opgehaald vanuit de doelgroep, die als input diende voor eventuele aanpassingen. Tijdens de pilots zijn de prototypes op meerdere momenten uitgeprobeerd en werd er feedback opgehaald bij startende docenten.

Fase 6: leren

In de zesde fase, *leren*, gaat het om het evalueren van de effectiviteit van het prototype en het verfijnen van het product op basis van de praktijkervaringen. Tijdens de pilot werd er continu ruimte gecreëerd voor reflectie en bijsturing. De deelnemers bleven in nauw contact met de doelgroep van startende docenten en haalden feedback op over hun ervaringen met het prototype. Tijdens deze fase worden onduidelijkheden of obstakels tijdens de implementatie besproken, met als doel te leren van de opgedane ervaringen en het prototype eventueel bij te stellen.

Ook werd er een *learning community* opgericht waarin leden van de ontwikkelgroepen van de vier hogescholen samenkwamen om ervaringen en kennis uit te wisselen. De learning community kwam vier keer bijeen. De bijeenkomsten bestonden uit korte kennisintermezzo's met wetenschappelijke en praktijkgerichte input, afgewisseld met actieve werkvormen om inzichten en ervaringen van de hogescholen met elkaar te delen. Deelnemers reflecteerden samen, gaven feedback en namen deel aan intervisie. Elke hogeschool bepaalde zelf wie aansloot, waardoor de samenstelling per sessie varieerde.

Deze cyclus wordt, idealiter, meerdere keren doorlopen. In hoofdstuk 3.2 wordt per pilot het ontwerpproces aan de hand van deze cyclus beschreven.

3.3 Onderzoekscomponent: onderzoeksmethode

Voor de onderzoekscomponent is eerst een analyse van de beginsituatie uitgevoerd met een enquête. Aan de hand van de resultaten zijn de vier instellingen aan de slag gegaan met het ontwikkelen van hun eigen pilot. Na de pilotfase zijn de aanpak en opbrengsten geëvalueerd in verschillende focusgroepen.

Analyse beginsituatie: enquête (najaar 2023)

In het najaar van 2023 is een enquête uitgezet onder verschillende geledingen om zicht te krijgen op hoe inductie vorm werd gegeven bij de verschillende deelnemende hogescholen. Binnen de pilots werden de uitkomsten van de beginsituatie gebruikt om richting te geven aan het te ontwerpen product.

Binnen de hogescholen werd het perspectief van verschillende geledingen in kaart gebracht. Zo kon geïnventariseerd worden hoe de percepties van de verschillende geledingen verschilden of overeenkwamen. Het ging om de geledingen:

1. Startende docenten (0-3 jaar werkzaam als docent),
2. Begeleiders
3. Ontwikkelaars
4. Leidinggevenden

Opzet vragenlijst

De vragenlijst is vormgegeven aan de hand van elementen die relevant bleken te zijn in de wetenschappelijke literatuur (Tabel 3.1).

Tabel 3.1 Overzicht vragenlijst

VRAGEN ENQUÊTE	
1. Achtergrond en context	
<i>Persoonskenmerken starters</i>	Gender, leeftijd, opleidingsachtergrond, type bevoegdheid
<i>Kenmerken les- en werkomgeving starters</i>	Aantal verschillende klassen/collegegroepen, aantal studenten in de klas, achtergrond studenten (opleidingsachtergrond, leeftijd, gender, taalachtergrond)
	Starter extra uren gewerkt bovenop aanstelling
2. Leer- en begeleidingsbehoefte van starters	
	• Behoefte starter inhoudelijke leerthema's • Behoefte starter begeleidingsvormen
3. Kenmerken effectieve inductie	
	Aanwezigheid van de effectieve pijlers van inductie: werkdrukreductie, school-enculturatie, activiteiten gericht op zelfontplooiing, planmatige focus op professionalisering, inhoudelijke thema's
	Begeleidingskenmerken (teamsfeer, relatie met coach/begeleider, vraaggerichtheid)
4. Opbrengsten	
	Opbrengsten persoonskenmerken bij starter: self-efficacy (eigenbekwaamheid), perfectionisme, veerkracht
	Opbrengsten beleavingskenmerken bij starter: werkplezier, omgang met werkdruk, job embeddedness (binding met de school)
5. Conditie voor inductie op schoolniveau	
	• Samenwerking (co-creatie, multiperspectiviteit) • Rolduidelijkheid • Draagvlak & verantwoordelijkheid • Professionaliseringsvisie en -beleid • Leer- & ontwikkelcultuur • Transformationeel leiderschap

Elke geleding kreeg een eigen vragenlijst waarin alleen de voor die geleding relevante vragen waren opgenomen. De invultijd verschilde hierdoor tussen de geleidingen van circa 10-30 minuten. De respondenten konden de vragenlijst op verschillende apparaten invullen. Ook was het mogelijk om tussentijds te stoppen met invullen en later weer verder te gaan. Respondenten hadden bij alle vragen de mogelijkheid om 'weet ik niet/ geen zicht op' aan te kruisen als antwoordoptie. Hierdoor bleef de respons zuiver en konden respondenten een vraag overslaan wanneer zij het gevoel hadden onvoldoende op de hoogte te zijn om de vraag te kunnen beantwoorden. Bij één hogeschool (Hogeschool Paars) werd de vragenlijst ook in het Engels verzonden voor niet-Nederlands-sprekende medewerkers.

Werving en respons

De respondenten zijn geworven via de projectleider van de ontwikkelgroep van de pilots. Tabel 3.2 toont het aantal uitgenodigde respondenten en de respons per hogeschool. Bijlage 1 toont de respons per geleding.

Tabel 3.2 Respons per hogeschool

HOGESCHOOL	N UITGENODIGD	RESPONSPERCENTAGE
Hogeschool Paars	388	40%
Hogeschool Roze	522	40%
Hogeschool Geel	542	32%
Hogeschool Blauw	305	23% ³

Analyse

Voor de verschillende vragen uit de vragenlijst die samen een schaal vormden zijn schaalanalyses uitgevoerd. Vervolgens zijn de vragen geanalyseerd aan de hand van beschrijvende statistieken (gemiddelden, percentages, frequenties). Hierbij zijn de analyses apart uitgevoerd voor elke hogeschool, en ook over alle hogescholen samen om gemiddelden te berekenen. Antwoorden op open vragen zijn geanalyseerd door deze thematisch te clusteren op gelijksoortige antwoorden.

Evaluatie: focusgroepen (voorjaar 2025)

Aanvullend op de documentenanalyse en enquête zijn online groepsgesprekken gehouden met de verschillende betrokken geledingen en belanghebbenden van de pilots om de pilot te evalueren. Er werden aparte gesprekken gevoerd met groepen starters, ontwikkelaars en leidinggevenden. Tabel 3.3 toont een overzicht van het aantal deelnemers per geleding.

Tabel 3.3 Aantal deelnemers groepsgesprekken per pilot en geleding

GELEDING	STARTERS	ONTWIKKELGROEP	LEIDINGGEVENDEN/STAF
Hogeschool Paars	3	4	3
Hogeschool Roze	4	3	3
Hogeschool Geel	5	3	3
Hogeschool Blauw	1	3	2

Werving deelnemers

De deelnemers zijn geworven via de projectleider van de ontwikkelgroep van de pilots. De gesprekken duurden 1 à 1,5 uur afhankelijk van het aantal deelnemers.

³ De vragenlijst voor begeleider/coach is bij Hogeschool Blauw uitgezet bij alle docenten van de sector/instituut Techniek, omdat niet duidelijk was wie een begeleidingsrol had t.a.v. de starters. Het responspercentage is dus vertekend. Wanneer deze geleding niet wordt meegenomen in het berekenen van het responspercentage, is het responspercentage 45%.

Verslaglegging gebeurde via automatische transcriptie via Microsoft Teams en een kort geschreven verslag van de interviewer.

Opzet gesprekken

Tijdens de groepsgesprekken werd voor elke geleding een leidraad gevolgd:

Leidraad starters

- Hoe heeft de pilot bijgedragen aan je start als docent en wat was helpend en waarom?
- Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

Leidraad ontwikkelaars

- Welke effecten van de pilot zie je bij de starters, wat heeft geholpen en waarom?
- Wat werkte in het ontwerpproces van de pilots en waarom? Welke factoren bevorderden het implementatieproces?
- Wat ging minder goed in het ontwerpproces? Welke factoren belemmerden het implementatieproces?
- Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

Leidraad leidinggevenden/staf

- Welke effecten van de pilot zie je bij de starters, wat heeft geholpen en waarom?
- Welke factoren bevorderden het implementatieproces?
- Welke factoren belemmerden het implementatieproces?
- Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

De gesprekken zijn met een analyseschema ontworpen aan de hand van het analysekader (Figuur 1.1) en gecodeerd.

4 RESULTATEN

4.1 Analyse beginsituatie (najaar 2023)

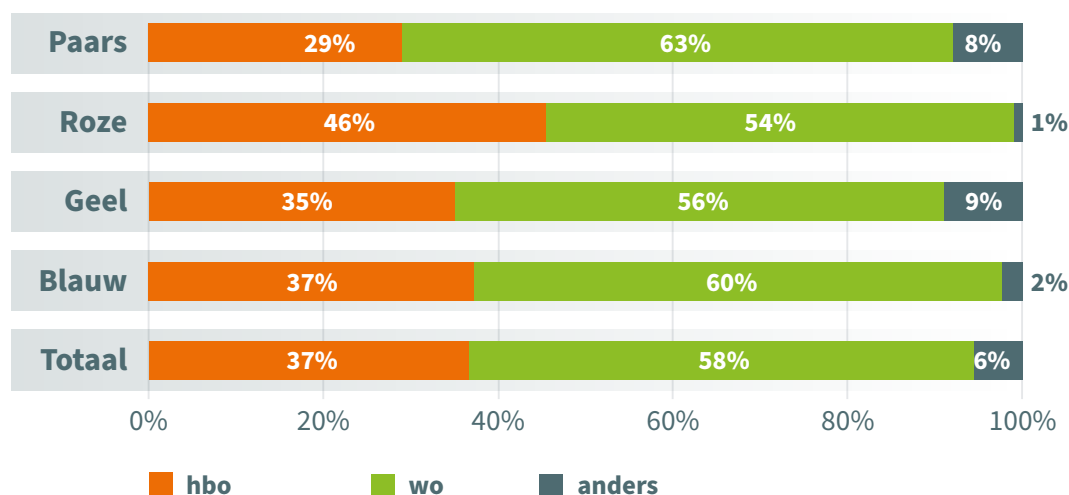
In deze paragraaf bespreken we op hoofdlijn de uitkomsten van de beginsituatie-analyse. Achtereenvolgens komen aan bod: a) de persoonskenmerken van starters en de kenmerken van de lesomgeving waarin zij werken, b) de leer- en begeleidingsbehoeften van de starters, c) de kenmerken van de inductie, d) de mate van tevredenheid van de starters over de inductie, e) de condities en factoren die van invloed zijn geweest op de vormgeving en opbrengsten van de inductie, en 6) aanbevelingen ten aanzien van de inductie.

4.1.1 Persoons- en achtergrondkenmerken starters

Het merendeel van de starters heeft een wo-opleidingsachtergrond (58%), al is er ook een aanzienlijk deel (37%) dat een hbo-vooropleiding heeft (Figuur 4.1). Hogeschool Roze loopt hierbij aan kop met 46% hbo-opgeleiden.

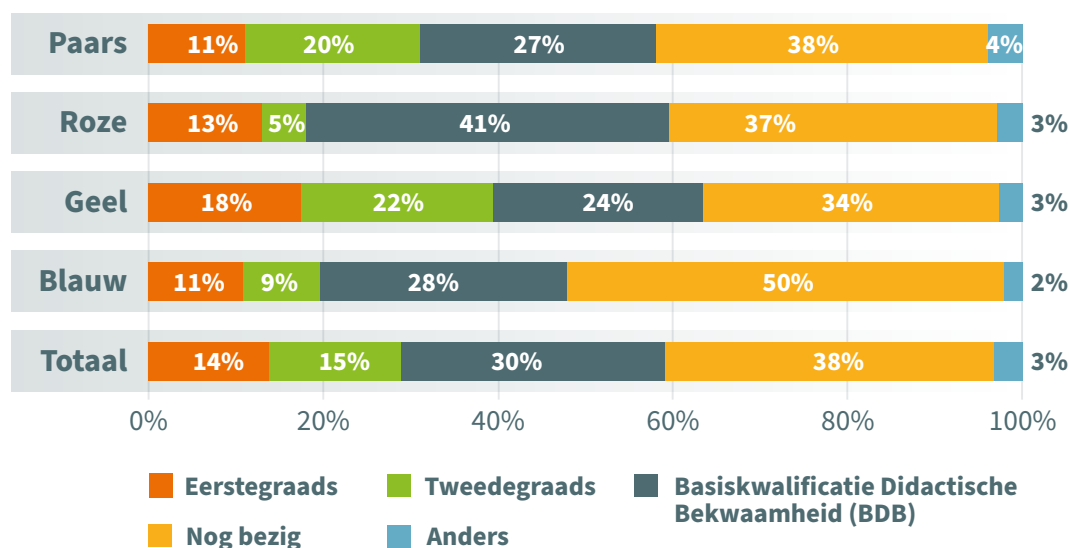
Qua bevoegdheid zijn de meeste starters nog bezig hun Basiskwalificatie didactische bekwaamheid (BDB) te behalen (38%) of hebben deze behaald (30%). Een relatief klein aandeel (totaal 29%) heeft een lerarenopleiding gedaan (Figuur 4.2). Hogeschool Geel springt eruit met 18% eerstegraden en 22 % tweedegraden. Hogeschool Roze heeft de meeste starters met de BDB (41%).

Figuur 4.1 Opleidingsachtergrond starters



N=368

Figuur 4.2 Type bevoegdheid starters



N=386

Wat betreft de leeftijd van de starters is de categorie 35-44 jaar licht oververtegenwoordigd met 35%. Maar ook hier zien we verschillen tussen de scholen (zie Tabel 4.3). Bij Hogeschool Paars zit bijna de helft in deze categorie, terwijl bij Hogeschool Blauw het grootste aandeel starters in de categorieën 45-54 jaar (30%) en 54+ (23%) zit en dus het grootste percentage ouderen kent.

Ruim de helft van de starters is vrouw (58%) al verschilt het aandeel sterk per instelling. Bij Blauw bijvoorbeeld is 76% van het mannelijke geslacht⁴, terwijl Hogeschool Paars ‘maar’ 31% mannen telt.

Tabel 4.3 Verdeling starters naar leeftijd en geslacht

	LEEFTIJD					GESLACHT		
	<25	25-34	35-44	45-54	>54	Vrouw	Man	Anders
Paars	-	30%	49%	17%	5%	67%	31%	2%
Roze	4%	31%	27%	28%	10%	58%	42%	1%
Geel	--	29%	36%	24%	10%	60%	39%	1%
Blauw	3%	23%	23%	30%	23%	24%	76%	-
Gemiddeld	2%	29%	35%	24%	10%	58%	41%	1%

N=393

⁴ Dit zou kunnen komen doordat bij Hogeschool Blauw de pilot niet instellingsbreed is uitgevoerd maar alleen bij de sector/instituut Techniek.

4.1.2 Kenmerken lesomgeving starters en mate van overwerk

Er zijn een aantal vragen gesteld over de lesomgeving van de starters. De meeste starters zeggen les te geven aan bachelorstudenten en niet zozeer aan masterstudenten of groepen van een Associate Degree-opleiding (Tabel 4.4). Meer dan een kwart van de starters geeft aan les te geven aan vijf of meer klassen/collegegroepen. Bij Hogeschool Geel en Blauw gaat het zelfs om meer dan 40% van de starters. Starters geven aan klasgroottes te hebben van 11-20 studenten of 21-30 studenten (Tabel 4.5). Bij Hogeschool Roze zijn de klassen wat kleiner: 58% van de klassen van de starters hebben 11-20 studenten. Bij Hogeschool Blauw zijn de klassen juist wat groter met 64% van de klassen met 21-30 studenten.

Tabel 4.4 Aantal collegegroepen waar starters aan lesgeven

<i>Aan hoeveel klassen/collegegroepen geef je les?</i>								
		Geen	1	2	3	4	5 of meer	Weet ik niet
Paars	Bachelor	21%	10%	17%	16%	10%	25%	2%
	Master	86%	7%	2%	2%	0%	0%	3%
	Associate Degree	81%	3%	6%	0%	5%	2%	3%
Roze	Bachelor	8%	9%	19%	13%	21%	29%	2%
	Master	93%	5%				1%	1%
	Associate Degree	87%	4%	4%			3%	3%
Geel	Bachelor	3%	5%	18%	20%	13%	41%	
	Master	96%	3%				1%	
	Associate Degree	82%	8%	3%	2%	3%	1%	1%
Blauw	Bachelor	5%	5%	15%	23%	10%	41%	2%
	Master	95%	3%				3%	0%
	Associate Degree	92%		3%			5%	
Gemiddeld	Bachelor	10%	8%	18%	17%	14%	33%	1%
	Master	92%	5%	1%	1%		1%	1%
	Associate Degree	84%	4%	4%	1%	2%	2%	2%

N= 369

Tabel 4.5 Gemiddeld aantal studenten in collegegroepen

<i>Hoeveel studenten heb je gemiddeld in de klas/collegegroep?</i>					
	0-10	11-20	21-30	>31	Weet ik niet
Paars	9%	38%	44%	9%	1%
Roze	17%	58%	17%	6%	2%
Geel	4%	42%	43%	11%	0%
Blauw	5%	28%	64%	3%	0%
Gemiddeld	9%	44%	37%	8%	1%

N=369

Starters geven ook regelmatig (stage-/tutor)begeleiding aan studenten, voornamelijk bij bacheloropleidingen (Bijlage 2). Vaak gaat het om één groep. Bij Hogeschool Roze en Geel geven starters begeleiding aan twee groepen. De groepen bestaan meestal uit 1-10 studenten, alhoewel de groepen bij Hogeschool Roze en Geel soms groter zijn met 11-20 studenten.

Om een beeld te krijgen van de klassen waaraan starters lesgeven zijn een aantal kenmerken van studenten uitgevraagd (Bijlage 2). De helft van de studenten hebben een havo-achtergrond en een vijfde (Hogeschool Paars en Roze) of een derde (hogeschool Geel en Blauw) een mbo-achtergrond. De leeftijd van de studenten ligt meestal tussen de 16-22, alhoewel bij Hogeschool Paars starters ook wat vaker aan oudere studenten lesgeven. In de klassen van de starters zitten iets meer vrouwen dan mannen. Bij Hogeschool Blauw zijn er meer mannelijke studenten, mogelijk omdat pilot alleen bij de sector/instituut Techniek en niet hogeschoolbreed werd uitgevoerd. De moedertaal van studenten was overwegend Nederlands en hun achtergrond westers. Op de vraag of hun studenten extra ondersteuning nodig hebben door fysieke of mentale beperkingen of problemen gaf het grootste deel van de starters aan dat dit niet het geval was, maar een groot gedeelte gaf ook aan dit niet te weten.

Ook is de starters gevraagd of zijn boven op hun aanstelling extra uren lesgeven in verband met personeelstekorten en zo ja, hoeveel (Tabel 4.6). Twee derde van de starters geeft aan dat dit niet het geval is geweest en bij Hogeschool Blauw zelfs 88%. De starters die wel extra uren hebben gewerkt geven aan dat het om 0,5-3 uur per week extra ging, en bij Hogeschool Paars om 4-6 uur.

Tabel 4.6 Extra uren werken per week in verband met personeelstekort

<i>Ben je dit studiejaar gevraagd om, boven op je aanstelling, extra uren te maken?</i>					
	Nee	Weet ik niet	Ja, gemiddeld 0,5 uur tot 3 uur per week	Ja, gemiddeld 4-6 uur per week	Ja, gemiddeld meer dan 6 uur per week
Paars	63%	7%	10%	16%	3%
Roze	60%	7%	22%	6%	5%
Geel	66%	6%	15%	8%	5%
Blauw	88%	5%	5%	3%	0%
Gemiddeld	66%	6%	15%	9%	4%

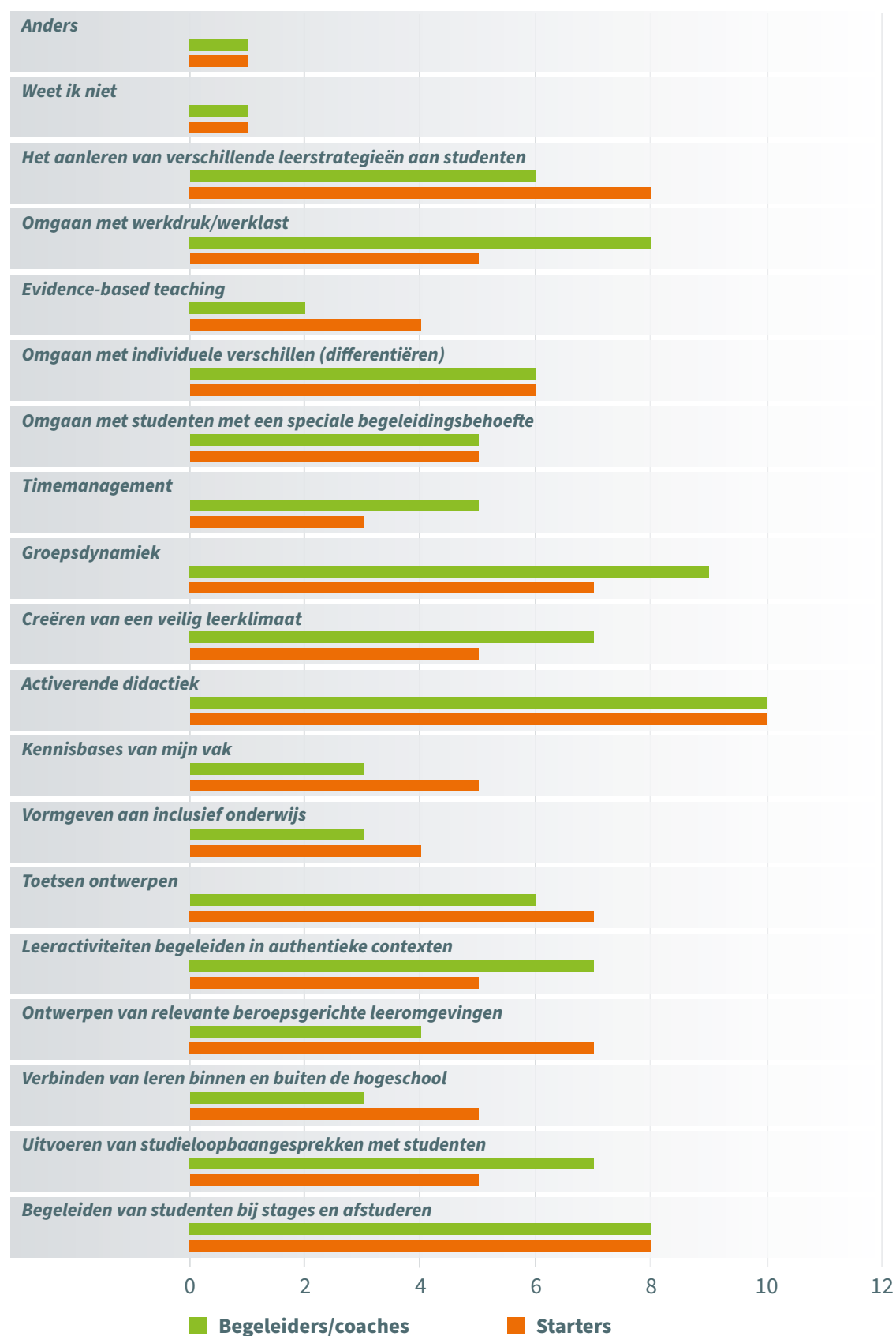
N= 228

4.1.3 Leer- en begeleidingsbehoefte starters

Er is aan de starters en begeleiders gevraagd aan welke inhoudelijke thema's startende docenten behoefte hebben. Zij konden daarbij meerdere antwoordopties aankruisen. Figuur 4.7 toont de resultaten. Volgens beide geledingen hebben starters met name behoefte aan kennis over activerende didactiek en het begeleiden van studenten bij stages/afstuderen. Starters scoren daarnaast hoog op het aanleren van leerstrategieën aan studenten. Begeleiders herkennen die behoefte wat minder bij de starters, maar signaleren juist een grote behoefte op het vlak van groepsdynamiek, wat de starters op hun beurt minder herkennen.

Dit patroon zien we in grote lijn terug bij alle vier de hogescholen. Zo scoren bij Hogeschool Roze de begeleiders ook hoog op omgaan met werkdruk. Deze behoefte wordt door de starters zelf aanmerkelijk minder herkend. De starters van Hogeschool Geel rapporteren daarnaast over een sterke kennisbehoefte, wat betreft het ontwerpen van beroepsgerichte leeromgeving. De starters van Hogeschool Paars scoren hoog op het versterken van vakkennis en op het omgaan met verschillen (differentiëren), maar de begeleiders herkennen deze behoeften bij de starters een stuk minder. Bij Hogeschool Blauw zien we hetzelfde patroon als het gaan om het versterken van vakkennis.

Figuur 4.7 Behoefte starters aan inhoudelijke thema's (percentage antwoorden)



N = 533 (Begeleiders/coaches)

N = 1653 (Starters)

Er is ook in kaart gebracht aan welke begeleidingsvormen de starters behoefte hebben volgens de begeleiders en de starters zelf (Figuur 4.8). Respondenten konden hierbij meerder antwoordopties aankruisen.

Starters zelf noteren dat zij in de eerste plaats behoefte hebben aan workshops/ teamdagen, gevolgd door intervisie met collega's en een maatje/buddy/mentor. Aan coaching hebben zij het minst behoefte. De scores van de begeleiders komen redelijk overeen met die van de starters, al scoren zij op de meeste begeleidingsvormen wel hoger dan de starters; zij schatten de behoefte van de starters dus hoger in dan de starter zelf.

Figuur 4.8 Behoefte starters aan begeleidingsvormen (percentage antwoorden)



N=349 (Begeleiders/coaches)

N=862 (Starters)

4.1.4 Kenmerken effectieve inductie

De vier hogescholen kennen bij de start van het project reeds verschillende vormen van inductie in hun dagelijkse praktijk. We hebben de starters en begeleiders gevraagd welke kenmerken – die vanuit literatuur bekend zijn voor effectieve inductie – herkenbaar zijn in de eigen inductie-praktijk.

Tabel 4.9 toont de resultaten. Allereerst valt het op dat de kenmerken hooguit matig worden herkend in de praktijk. Het percentage ‘nee’ (kenmerk is niet aanwezig) ligt bij alle kenmerken (ver) boven de 60%. Verder valt op dat de begeleiders/coaches de aanwezige inductiekenmerken een stuk scherper op het netvlies hebben en dus hoger inschatten dan de starters. Dat geldt voor alle hogescholen. In de optiek van beide geledingen is het kenmerk werkdrukreductie het sterkst aanwezig in inductiepraktijk, op de voet gevolgd door school-enculturatie (inwerken/onboarden) en planmatige professionalisering. Het kenmerk activiteiten gericht op zelfontplooiing is het minst aan de orde volgens de respondenten.

Tussen de scholen zijn er aanzienlijke verschillen. Zo herkennen de starters van Hogeschool Blauw de kenmerken van inductie in hun dagelijkse praktijk bijna dubbel zo sterk als de starters van Hogeschool Geel (met kleur aangegeven in Tabel 4.10). Hogeschool Paars neemt met de Hogeschool Roze – wat de herkenning van starters betreft – een gedeelde tweede plaats in, behalve op het kenmerk planmatige professionalisering, daar scoort Roze hoger.

Tabel 4.9 Kenmerken inductie

		Werkdruk-reductie		Instellings-enculturatie (inwerken/onboarden)		Activiteiten gericht op zelfontplooiing		Planmatige professionalisering	
		Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja
Paars	Starter	73%	27%	66%	34%	77%	23%	79%	21%
	Begeleider	73%	27%	73%	27%	86%	14%	82%	18%
Roze	Starter	75%	25%	84%	16%	82%	18%	71%	29%
	Begeleider	63%	38%	61%	39%	82%	18%	64%	36%
Geel ⁵	Starter	78%	22%	81%	19%	90%	10%	85%	15%
Blauw	Starter	59%	41%	56%	44%	78%	22%	71%	29%
	Begeleider	20%	80%	25%	75%	80%	20%	55%	45%
Totaal	Starter	74%	26%	75%	25%	83%	17%	78%	22%
Totaal	Begeleider	56%	44%	56%	44%	83%	17%	66%	34%

N=496

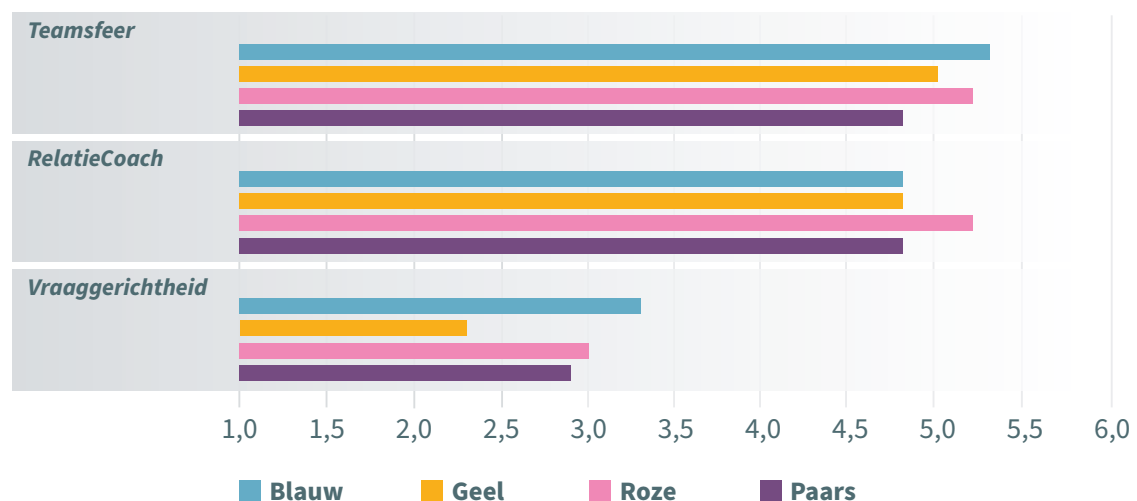
⁵ Bij Hogeschool Geel zijn de begeleiders/ coaches niet bevraagd omdat men geen zicht had op wie deze rol vervulde.

4.1.5 Begeleidingskenmerken inductie

Figuur 4.10 geeft de waardering van starters weer ten aanzien van drie begeleidingskenmerken van de huidige inductie binnen hun instelling. De starters konden op een 6-puntschaal aangeven in hoeverre het kenmerk van toepassing is in hun situatie. (1 = helemaal niet van toepassing tot 6 = zeer sterk van toepassing).

Te zien is dat starters het kenmerk vraaggerichtheid binnen alle instellingen het laagst waarderen. Een voorbeelditem is: *'Het inductieprogramma wordt toegespitst op mijn specifieke leer- en ontwikkelbehoeftes'*. Teamsfeer krijgt de hoogste waardering van de starters. Een voorbeelditem is: *'Ik kan bij mijn collega's terecht met vragen en hulp'*. De relatie met de coach scoort eveneens hoog. Voorbeelditem: *'Ik voel mij veilig bij mijn coach'*. Figuur 4.10 laat verder zien dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen de hogescholen: Geel, en in iets mindere mate Paars, scoren op alle kenmerken lager dan Hogeschool Blauw en Roze. Hogeschool Roze springt eruit op het kenmerk Relatie Coach.

Figuur 4.10 Waardering starters voor begeleiding

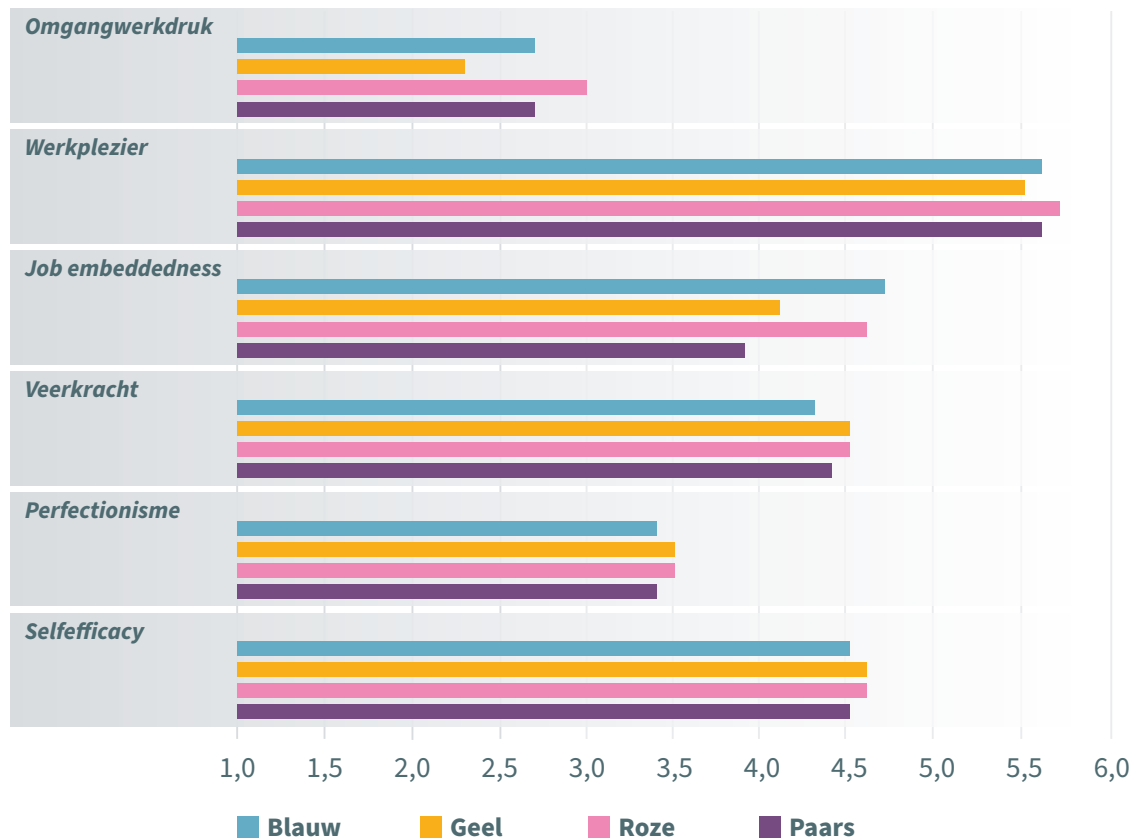


N=197

4.1.6 Opbrengsten persoons-en belevingskenmerken

Er is via de vragenlijst tevens gekeken naar de ontwikkeling van persoonskenmerken self-efficacy, perfectionisme, veerkracht en de belevingskenmerken werkplezier en omgang met werkdruk (Figuur 4.11). Ook is de mate van job embeddedness, oftewel de binding met de school, in kaart gebracht. De starters konden op een 6-puntschaal aangeven in hoeverre het kenmerk van toepassing is in hun situatie (1 = helemaal niet van toepassing tot 6 = zeer sterk van toepassing).

Figuur 4.11 Opbrengst persoons- en beleavingskenmerken



N=311

De starters scoren verreweg het hoogst op werkplezier en het laagst op omgaan met werkdruk; dat aspect wordt het lastigst gevonden. Bij werkplezier gaat het om items als *'Ik geef met veel enthousiasme les'* en bij werkdruk *'Ik kan beter omgaan met stressvolle periodes in het schooljaar'*. Self-efficacy komt op de tweede plaats wat de scoringshoogte betreft. Self-efficacy gaat over de mate waarin de starter zich bekwaam voelt om het vak van leraar uit te oefenen. Bijvoorbeeld: *'Ik kan studenten die weinig geïnteresseerd zijn in school motiveren'*. Starters scoren vervolgens redelijk op job embeddedness. Bij job embeddedness gaat het om de mate waarin starters commitment voelen met de school waarop ze werken. Een voorbeelditem is: *'Ik voel me verbonden met de school waarop ik lesgeef'*. Veerkracht komt op de volgende plaats en scoort iets hoger dan perfectionisme. Een voorbeelditem van veerkracht is: *'Het kost me weinig tijd om te herstellen van een stressvolle gebeurtenis'*. Dat perfectionisme lager scoort dan de andere opbrengsten, is een positieve uitkomst: Een voorbeelditem van de schaal perfectionisme is: *'Als ik het niet goed doe op mijn werk, dan heb ik gefaald als persoon'*.

Uit Figuur 4.11 blijkt dat de starters van Hogeschool Geel en Paars wat lager scoren op omgang met werkdruk en job embeddedness dan de starters van de andere instellingen.

4.1.7 **Conditie voor inductie**

Via de vragenlijst zijn verschillende condities met betrekking tot inductie in kaart gebracht. Hierbij is per instelling de perceptie gemeten van alle betrokkenen geledingen (starters, begeleiders/coaches, leiding, directie en staf) met betrekking tot volgende condities.

Om het samenwerken bij het ontwikkelen van het inductiearrangement in beeld te brengen zijn bij deze schaal de geledingen gevraagd 1) in hoeverre de geledingen gelijkwaardige partners zijn in het co-creëren van (onderdelen) van het inductiearrangement; 2) in hoeverre de perspectieven van de verschillende geledingen worden meegenomen bij de vormgeving (dus in hoeverre is er sprake van multi-perspectiviteit); en 3) hoe tevreden de geledingen zijn over de invloed die zij kunnen uitoefenen op de vormgeving van het inductiearrangement.

Daarnaast is gekeken naar rol duidelijkheid. Hierbij is nagegaan of betrokkenen duidelijk voor ogen hebben wat hun eigen rol en die van de ander is bij de inductie. Wat betreft rol duidelijkheid zijn de geledingen gevraagd in hoeverre de eigen rol en die van anderen duidelijk is in het inductietraject.

Er zijn ook vragen gesteld over de mate van draagvlak en verantwoordelijkheid voor het inductiearrangement bij alle betrokkenen; de verankering van het inductiearrangement in het beleid van de school; en in hoeverre alle betrokkenen verantwoordelijkheid nemen voor de kwaliteitsontwikkeling van het inductiearrangement.

Ook zijn er vragen gesteld over of de instelling een gedeelde professionaliseringsvisie/-beleid heeft voor de inductiefase en of deze breed gedragen wordt van directie tot werkvloer.

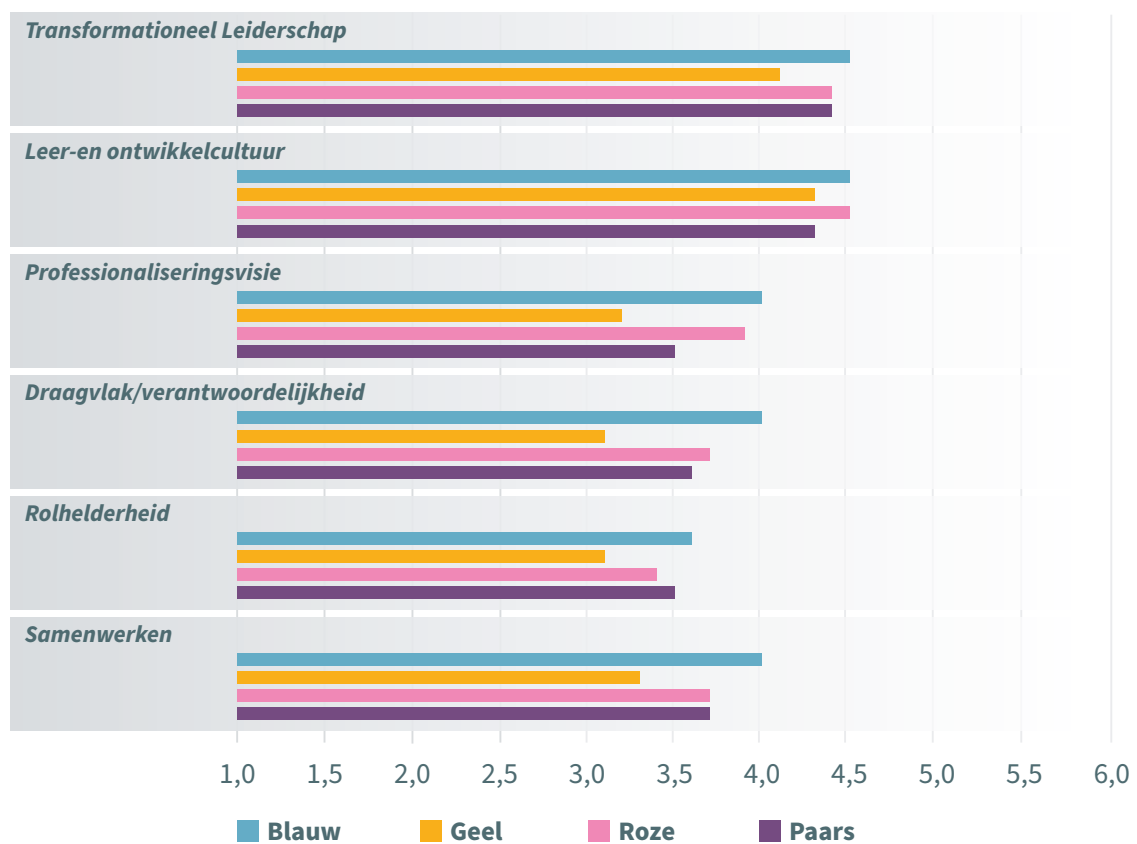
De respondenten zijn tevens bevraagd over de leer- en ontwikkelcultuur binnen de school of de scholengemeenschap, in termen van samenwerken/afstemmen, met en van elkaar leren binnen – en buiten de school en een onderzoekende houding hebben.

Daarnaast is er gekeken naar de aard van het leiderschap en specifiek naar de mate van transformationeel leiderschap. Dit type leiderschap richt zich op het inspireren, motiveren en beïnvloeden van anderen om positieve veranderingen te bewerkstelligen.

Figuur 4.12 toont de gemiddelde scores per instelling van alle geledingen tezamen. Te zien is dat de meeste scores rond 3 en 4 liggen (= enigszins tot tamelijk sterk van toepassing). Dit betekent dat er nog ruimte is voor doorontwikkeling. In Tabel 4.14 zijn detailtabellen opgenomen met uitkomsten per geleding.

De condities transformationeel leiderschap en leer- en ontwikkelcultuur scoren gemiddeld het hoogst binnen de scholen en rolhelderheid en draagvlak/verantwoordelijkheid het laagst. Hogeschool Geel scoort over de geheel linie wat lager dan de andere hogescholen. Hogeschool Blauw scoort het hoogst, behalve op het vlak van leer- en ontwikkelcultuur; dan is de score ongeveer gelijk aan die Hogeschool Roze.

Figuur 4.12 Conditie per instelling



N=363

In Tabel 4.13 zijn de scores per conditie per instelling en per geleding gegeven. Scores onder de 3 (conditie is nauwelijks tot enigszins van toepassing) zijn roze gekleurd en scores 4,5 of meer zijn gemarkeerd met blauw.

De tabel laat zien dat de meeste lage scores (< 3) door de starters en staf van Hogeschool Geel gegeven worden op het vlak van samenwerken, rolhelderheid, draagvlak & verantwoordelijkheid en professionaliseringsvisie. Ook de staf van Hogeschool Roze scoort laag op samenwerken. Het valt op dat de leiding (leidinggevendend/directie/management) van alle vier de hogescholen het hoogst scoort op de aanwezigheid van de condities leer-en ontwikkelcultuur en transformationeel leiderschap. De staf van Hogeschool Paars scoort ook hoog op leer-en ontwikkelcultuur. De starters en begeleiders/coaches van Hogeschool Blauw waarderen transformationeel leiderschap eveneens boven 4,5, dat geldt ook starters van Hogeschool Roze.

Tabel 4.13 Conditie per instelling, per geleding

		Samenwerken	Rolhelderheid	Draagvlak/ Verantwoordelijkheid	Professionaliseringsvisie	Leer-en Ontwikkelcultuur	Transformationeel Leiderschap
Starter	Paars	3,7	3,4	3,6	3,5	4,3	4,4
	Roze	3,9	3,4	3,6	4,0	4,7	4,5
	Geel	3,2	2,8	2,7	2,9	4,3	4,0
	Blauw	4,0	3,3	3,8	4,0	4,3	4,5
Begeleiders	Paars	3,6	3,6	3,6	3,2	4,1	4,0
	Roze	3,4	3,4	3,8	3,7	4,3	4,1
	Blauw	4,4	4,1	4,4	4,2	4,6	4,6
Leiding	Paars	3,6	3,9	3,8	3,8	4,5	4,6
	Roze	4,1	3,8	4,3	4,2	4,8	4,9
	Geel	3,7	3,7	4,1	4,2	4,7	4,8
	Blauw	3,3	3,9	3,8	3,7	5,0	4,5
Staf	Paars	4,1	4,1	3,6	3,4	5,5	4,3
	Roze	2,9	3,6	3,1	3,3	4,0	4,1
	Geel	2,6	4,0	2,9	3,1	3,2	3,6
	Blauw	4,0	4,5	3,3	3,5	4,3	4,3

N=363

4.2 Ontwerpproces pilot (2024)

Hieronder wordt per pilot van de deelnemende hogescholen beschreven welke inductie-aanpak is ontwikkeld, in welke context de pilot plaatsvond, wie er betrokken waren in de ontwikkelgroep en hoe het ontwerpproces aan de hand van de Design Thinking methodiek plaatsvond.

4.2.1 Proces Pilot Hogeschool Paars

Inductie-aanpak van de pilot

Uit de analyse van de beginsituatie door ECBO is gebleken dat startende docenten binnen de Hogeschool Paars behoefte hebben aan langdurige, structurele begeleiding. Om aan deze behoefte te voldoen, wordt een instellingsbreed, halfjaar durend begeleidingsprogramma ontwikkeld. Dit programma ondersteunt nieuwe docenten bij hun professionele ontwikkeling en integratie binnen de gemeenschap van de hogeschool. Dit programma biedt startende docenten een combinatie van videotrainingen, buddy-systemen, coaching, en intervisiesessies, waarbij de focus ligt op een meer gestructureerde en systematische begeleiding.

Context en doel pilot

De pilot is opgezet als antwoord op de behoefte van de hogeschool om het inductieproces voor startende docenten te verbeteren en te standaardiseren. De instelling telt ruim 37.000 studenten en biedt een breed scala aan opleidingen. De begeleiding van startende docenten varieerde echter sterk per sector/instituut⁶, gaven de kerngroepleden aan tijdens het startinterview. Ook deelden zij dat er behoefte was aan meer structuur en maatwerk. Die behoefte werd bevestigd door de analyse van de beginsituatie door ECBO, waaruit onder andere bleek dat starters de planmatige focus op professionalisering misten en zich onvoldoende herkenden in een vraaggerichte aanpak.

De pilot richtte zich, mede op basis van deze uitkomsten, specifiek op de doelgroep docenten met tussen de 0–3 jaar werkervaring. Deze groep bleek in de praktijk moeite te hebben met het vinden van hun plek in de organisatie, mede vanwege het gebrek aan consistentie in het inductieaanbod en beperkte begeleiding.

De aanleiding voor de pilot was dan ook tweeledig: enerzijds de constatering dat bestaande inductieprogramma's te vrijblijvend waren, en anderzijds de signalen uit de analyse dat starters onvoldoende inwerk- en begeleidingsmogelijkheden ervoeren. De pilot had tot doel een prototype te ontwikkelen voor een meer gestructureerd, gepersonaliseerd inductieprogramma dat over sectoren/instituten heen consistent ingezet kan worden. Dit sluit ook aan bij de analyse van de beginsituatie, waar Hogeschool Paars relatief laag scoorde op professionaliseringsvisie en draagvlak. Daarnaast stond zowel de behoefte aan planmatige professionalisering centraal, als de wens om beter aan te sluiten bij de diversiteit binnen de groep starters. Uit de analyse van de beginsituatie bleek ook dat de starters bij Hogeschool Paars relatief

⁶ Bij de verschillende hogescholen worden verschillende termen gebruikt voor organisatorische eenheden op thematisch vakgebied, bijvoorbeeld faculteiten, domeinen, academies, instituten of sectoren. In dit rapport spreken we consistent over 'sector/ instituut', ook om de anonimiteit van de deelnemende hogescholen te waarborgen.

divers zijn, zowel in type bevoegdheid als in samenstelling van werkzaamheden binnen de hogeschool. De keuze voor dit prototype was gericht op het verminderen van variatie in begeleiding en het verbeteren van het inductieproces voor startende docenten.

Betrokkenen bij het ontwerpproces

Bij het ontwerpproces van de pilot voor inductie bij Hogeschool Paars was een diverse groep van betrokkenen actief. De samenwerking tussen HR-medewerkers, docenten en starters zorgde voor een breed perspectief en een goed afgewogen ontwerp. De ontwikkelgroep bestond uit:

- vier HR-medewerkers (waarvan één voormalig opleidingsmanager)
- vier docenten (waarvan twee mede betrokken bij het BDB-traject en één docent die onderzoek doet naar inductie)
- afwisselend verschillende starters die tijdens de bijeenkomsten aansloten

De groep was samengesteld om verschillende perspectieven in het ontwerpproces te integreren. De HR-medewerkers brachten waardevolle kennis van het algemene beleid en de strategische doelen van de hogeschool. De docenten, met hun praktische ervaring en onderwijskundige expertise, zorgden ervoor dat het programma goed aansloot op de dagelijkse onderwijspraktijk. De starters gaven inzicht in hun eigen ervaringen, zodat het programma effectief werd afgestemd op hun specifieke behoeften.

Verloop ontwerpproces

Het ontwerpproces van de pilot begon met een serie interactieve sessies waarin de deelnemers samenwerkten om het probleem te verkennen, een oplossing te bedenken en prototypes te ontwikkelen. De sessies waren gericht op het verzamelen van gegevens, het analyseren van knelpunten en het formuleren van oplossingen, met als uiteindelijk doel een effectief inductieprogramma voor nieuwe docenten.

Probleemverkenning en user journey

Tijdens de eerste sessie werd de aanleiding van de pilot gedeeld, en werd kort de inhoudelijke achtergrond van inductie besproken. Vervolgens werden de resultaten van de analyse van de beginsituatie door ECBO gedeeld. Dit zorgde voor veel inzicht en herkenning, zoals de behoefte aan bijscholing op het gebied van differentiatie. De groep schrok van de relatief lage scores op de kwaliteit van het huidige aanbod.

De ontwikkelgroep ging, verdeeld in deelgroepen, aan de slag met het maken van een user journey. Dit gaf inzicht in zowel de knelpunten als de positieve aspecten in de beginfase van de carrière van een starter. De deelnemers werkten in drie groepjes aan de user journey, wat leidde tot rijke discussies en verder inzicht. Na de sessie werden gesprekken gevoerd met collega's, wat extra inzichten opleverde.

Probleemdefinitie

De tweede sessie begon met het presenteren van de user journeys aan elkaar. De deelnemers deelden hun inzichten en de feedback die ze hadden verzameld. Ze identificeerden de grootste knelpunten, die ze op een as plotten: grootte van het probleem versus complexiteit van de oplossing. Dit leidde tot een overzicht van de knelpunten en de meest urgente problemen. Een nieuwe docent sloot aan bij de sessie en deelde zijn perspectief, wat verrijkend was.

Op basis van de inventarisatie van de grootste knelpunten werd een eerste probleemdefinitie geformuleerd. De deelnemers werkten in kleine groepjes aan het formuleren van de probleemdefinitie, maar dit bleek een uitdaging vanwege de brede en verschillende perspectieven. Na discussie werd één versie gekozen en verder aangevuld met elementen uit andere definities. Dit resulteerde in de volgende definitie: ***“Gegeven het feit dat we nieuwe docenten een goede basis willen bieden, hoe kunnen we nieuwe docenten binden door structurele en inhoudelijke begeleiding te bieden in (het bijzonder) de eerste 2-3 jaar vanuit het hele team, zodat hij/zij met plezier en vanuit hun expertise en talenten studenten optimaal kunnen begeleiden in hun leerproces en ontwikkeling richting beroepsbeoefenaar?”***

De deelnemers werden gevraagd de probleemdefinitie voor te leggen aan hun collega's, en van hen feedback op te halen.

Feedback en brainstorm over oplossingen

De deelnemers verzamelden feedback van collega's en starters op de probleemdefinitie, wat leidde tot een lijst met verbeterpunten. Er werd bijvoorbeeld feedback gegeven over de veiligheid die starters nodig hebben om zich uit te spreken en dat het niet gelijk duidelijk werd wie er precies met het team bedoeld werd. De probleemdefinitie werd vervolgens aangescherpt op basis van deze input. Deze werd opgesteld als: ***“Gegeven het feit dat we nieuwe docenten een goede basis willen bieden binnen de hectische en dynamische omgeving van het onderwijs, hoe kunnen we nieuwe docenten binden vanuit een team door structurele en inhoudelijke begeleiding op maat te bieden in de eerste drie jaar, zodat hij/zij vanuit eigen expertise, talenten en met plezier studenten optimaal kunnen begeleiden in hun leerproces en ontwikkeling richting beroepsbeoefenaar?”***

Daarna vond een brainstorm plaats over mogelijke oplossingen voor het probleem, waarbij de groep zowel voor de hand liggende als out-of-the-box ideeën bedacht. Er werd op een gestructureerde manier gebrainstormd, waarbij de deelnemers ideeën verzamelden die werden geplot op een matrix van implementatiegemak versus impact. Er was een sterke motivatie om over het thema te discussiëren, maar er waren ook onderlinge wrijvingen en een zekere weerstand tegen het programma en de gestelde methodes. De brede probleemdefinitie bemoeilijkte het vinden van concrete oplossingen tijdens de brainstorm, hoewel de deelnemers zelf tevreden waren met hun gekozen probleemdefinitie. Dit leidde tot een overdaad aan kleine oplossingen, maar eigenlijk nog geen ideeën die de oplossing zouden kunnen zijn voor de probleemdefinitie. Het lukte dus niet om in deze sessie tot een prototype te komen.

Prototype-ontwikkeling

In deze sessie werd besloten om meer sturing te geven aan het proces, omdat er in vorige sessies veel kleine ideeën werden geopperd. De sessie begon met een presentatie van een HR-medewerker die een vergelijkbaar traject had gedaan bij een vorige werkgever, wat inspiratie gaf voor de groep. De groep werd vervolgens gevraagd de ideeën uit de vorige brainstorm te herstructureren en te koppelen aan twee onderdelen van de probleemdefinitie: structurele en inhoudelijke begeleiding, en de rol van het team.

De groep splitste zich in tweeën: de ene groep richtte zich op het structurele programma voor de starter, de andere op de rol van het team in het inwerken van starters. Om het maken van een prototype iets minder abstract te maken, werden er verschillende methodes aangeboden om een prototype te formuleren. Zo konden de deelnemers een paper-prototype, een pitch video, een storyboard en een poster maken.

De eerste groep ging aan de slag met het uittekenen van een soort reis waar starters doorheen liepen. Zij hielden zich bezig met het structurele programma voor de starter. Uitgangspunt van dit prototype was een begeleidingsstructuur waar starters structureel ondersteuning krijgen van een begeleider in een vaste groep met peers (collega-starters). Er werden verschillende mijlpalen beschreven (zoals het halen van de BDB) en inhoudelijke thema's werden verdeeld over de tijd.

De tweede groep ging aan de slag met de rol van het team. Zij maakten een eerste versie van een praatplaat voor teams rondom het inwerken en verwelkomen van een nieuwe, startende collega. In deze groep zat één starter die naast zijn ervaringen een waardevolle bijdrage leverde, aangezien deze persoon heel goed kon tekenen.

Feedbackverwerking en aanscherping prototypes

De sessie begon met een terugblik op de vorige sessie en de tussentijdse werkzaamheden die de deelnemers hadden gedaan. Er werd een update gegeven over de prototypes, die inmiddels verder waren ontwikkeld. Het structurele inductieprogramma voor de starters en de praatplaat voor teams waren weer een stuk verder gebracht. De groep besprak de opgehaalde feedback van collega's en starters, die werd geclusterd op basis van wat er sterk bevonden werd aan het prototype, wat er nog te verbeteren was, en welke vragen het prototype nog opriep.

De groep definieerde de werkzame elementen van de prototypes door feedback te clusteren en prioriteit te geven aan de belangrijkste clusters. Daarnaast zijn de resultaten van de analyse van de beginsituatie door ECBO gebruikt om te controleren of de prototypes de obstakels aanpakten, wat heeft bijgedragen aan de verfijning ervan. Op basis van deze analyses werden de prototypes verder aangescherpt.

Tijdens de sessie werd veel besproken om ervoor te zorgen dat alle deelnemers hetzelfde bedoelden en dat de prototypes complementair zouden zijn. De communicatie over het project werd gestroomlijnd, wat hielp bij het verder ontwikkelen van de prototypes.

Doorontwikkeling en afspraken

De groep werkte zelfstandig aan het verder ontwikkelen van de prototypes, waarbij veel ideeën werden uitgewerkt. Er werden afspraken gemaakt, taken verdeeld, en verschillende perspectieven werden samengebracht door goed te luisteren en uit te wisselen. De prototypes werden verder verfijnd en de ontwikkelgroep bleef zich richten op het concretiseren van het product.

Afronding en evaluatie van prototypes

In deze sessie werd de laatste stap in de ontwikkeling van de prototypes gezet. De prototypes werden gepresenteerd aan de ontwikkelgroep en er werd uitgebreid feedback verzameld van alle deelnemers. Deze feedback werd geanalyseerd en gebruikt om de prototypes verder te verfijnen.

Er werden concrete afspraken gemaakt over de implementatie van de prototypes in de organisatie, en de groep werkte aan het opstellen van een plan voor de verdere verspreiding en het gebruik van de prototypes. Er werd ook aandacht besteed aan de evaluatiecriteria, zodat de effectiviteit van de nieuwe aanpak goed gemeten kan worden na de implementatie. De sessie eindigde met het vaststellen van een tijdlijn voor de volgende stappen en de verantwoordelijkheden voor de verdere uitrol.

Brede implementatie in de organisatie

Voorafgaand aan de testfase van de producten zijn teamleiders betrokken bij het geven van input over de haalbaarheid van het product. Zij hadden positief gereageerd. Echter bleek bij het opzetten van de testfase dat er te weinig aanmeldingen waren om van start te gaan. Het begeleidingstraject is in aangepaste vorm van start gegaan. De implementatie van de praatplaat zal later plaatsvinden.

4.2.2 Proces Pilot Hogeschool Roze

Inductie-aanpak pilot

Hogeschool Roze heeft in het kader van de pilot een nieuw prototype voor buddyschap ontwikkeld. Dit prototype is ontworpen om de introductie van startende docenten te verbeteren, zodat zij zich sneller thuis voelen, efficiënter kunnen werken en minder snel uitvallen. Het belangrijkste resultaat is een systematisch en gestructureerd buddyprogramma, waarin de buddy geen vakinhoudelijke collega is, maar een persoon die bekend is met de opleiding en haar onderwijsvisie. Dit buddyprogramma omvat een viertal onderdelen:

- **Proces:** geplande gesprekken tussen de buddy en de beginnende docent, inclusief een start- en eindgesprek met de leidinggevende.
- **Facilitering:** denk aan facilitering van kennismakingen met collega-experts, zoals de curriculumcommissie.
- **Taken:** mogelijkheden voor startende docenten om lessen van collega's bij te wonen.
- **Profiel:** een focus op begeleiding in de organisatiestructuur, -cultuur en onderwijsvisie van de opleiding.

Context pilot

Hogeschool Roze zag de noodzaak om het inductieproces van startende docenten te verbeteren. Ondanks bestaande initiatieven, zoals een centrale introductiebijeenkomst, inwerkprogramma per organisatie-onderdeel en nieuwsbrieven ontbrak het aan samenhang, uniforme monitoring en effectieve begeleiding. De pilot werd opgezet binnen de bredere context van een instellingsbreed HR-beleid, waarin inductie en professionalisering een centrale plaats innemen.

Hoewel er al een breed onboarding- en inwerkprogramma beschikbaar was, bleek

in de praktijk dat het inductieproces niet altijd even effectief werd ervaren. Zo werd het werken met een buddy niet consistent toegepast: niet iedere starter kreeg een buddy, en als dat wel het geval was, lag de nadruk vaak op vakinhoudelijke ondersteuning in plaats van op bredere oriëntatie binnen de opleiding.

De analyse van de beginsituatie door ECBO bevestigde deze signalen. Starters gaven aan dat zij kenmerken van inductie – zoals structuur en begeleiding – niet altijd herkenden. Tegelijkertijd scoorden zij relatief hoog op waardering voor aspecten als vraaggerichtheid, teamsfeer en de relatie met hun coach, en bleek er sprake van een positieve leer- en ontwikkelcultuur. Dit wijst erop dat het buddysysteem in principe bijdraagt aan de ondersteuning van de starters. Op het aspect school-enculturatie en zelfontplooiing werd daarentegen relatief laag gescoord. Dit vormde een aanleiding om juist meer in te zetten op een buddy die starters ondersteunt bij hun bredere oriëntatie binnen de organisatie en bij hun professionele ontwikkeling, in plaats van zich hoofdzakelijk te richten op vakinhoudelijke ondersteuning. Deze combinatie benadrukte de potentie van de bestaande buddyschap-aanpak, maar ook de noodzaak om meer consistentie en samenhang in het inductieproces aan te brengen.

De pilot richtte zich daarom op het versterken van de bestaande elementen van inductie, zoals het werken met een buddy, en het verbeteren van de onderlinge afstemming tussen begeleidingsactiviteiten. Het doel was om te komen tot een meer gestructureerd, herkenbaar en gelijkwaardig inductietraject, waarin starters niet alleen vakinhoudelijk, maar ook organisatorisch en professioneel goed landen binnen hun opleidingsteams.

Betrokkenen bij het ontwerpproces

De pilot werd ondersteund door een ontwikkelgroep, bestaande uit zeven leden, met verschillende rollen en functies binnen de hogeschool. De groep bestond uit:

- twee HR-medewerkers
- één startende docent
- twee opleidingsmanagers
- één ervaren docent
- één kerndocent BDB

De betrokkenheid van HR-medewerkers was belangrijk om het proces van inductiebeleid te koppelen aan bredere personeels- en HR-strategieën. De startende docent en de kerndocent BDB brachten de praktijkervaring van een beginnende medewerker in, terwijl de opleidingsmanagers en ervaren docent inzicht gaven in de structuur en cultuur van de instelling. Deze diverse samenstelling zorgde voor een gebalanceerde input van zowel beleidsmatige als praktijkgerichte perspectieven, essentieel voor de ontwikkeling van een effectief inductieprogramma.

Verloop ontwerpproces

Het ontwerpproces van de pilot werd zorgvuldig vormgegeven en doorliep meerdere fasen, waarbij elke stap werd versterkt door inzichten uit onderzoek, praktijkervaringen en doorlopende feedback.

Probleemverkenning

Het ontwerpproces van de pilot begon met de eerste sessie, waarin gezamenlijke begripsvorming centraal stond. De deelnemers werden eerst geïnformeerd over de aanleiding van de pilot, waarbij inzichten uit de literatuur over effectieve inductieprogramma's werden gedeeld. Daarna werden de resultaten van analyse van de beginsituatie door ECBO gepresenteerd, wat leidde tot een diepgaande discussie. De deelnemers uit de groep, die veel kennis hadden over inductie en begeleiding van startende docenten, gaven waardevolle inzichten, ondersteund door persoonlijke voorbeelden. Dit was niet alleen van waarde voor de pilot, maar ook voor bredere HR-kwesties binnen de organisatie.

Vervolgens gingen de deelnemers in kleinere groepen aan de slag met het creëren van een user journey, waarbij zij de ervaringen van startende docenten in hun beginperiode in kaart brachten. De focus lag hierbij op zowel de obstakels als de positieve ervaringen. Hoewel de tijd beperkt was en de user journey niet volledig af kwam, bleek de methode waardevol. De deelnemers zouden de user journey afmaken voor de volgende sessie en feedback verzamelen.

Probleemdefinitie

De tweede sessie begon met het presenteren van de user journeys. De deelnemers deelden hun inzichten en feedback die ze hadden verzameld. Hierbij werden de grootste knelpunten geïdentificeerd en geplot op een matrix, waarbij de grootte van het probleem en de complexiteit van de oplossing centraal stonden. Dit leidde tot een overzicht van de meest urgente problemen en de mogelijke oplosbaarheid. Vervolgens werd in duo's gewerkt aan het formuleren van een probleemdefinitie, waarbij de groep drie verschillende voorstellen ontwikkelde. Uiteindelijk werd één hele brede probleemdefinitie gekozen, met input van de andere voorstellen. Deze luidde als volgt: ***“Gegeven het feit dat te veel nieuwe docenten onnodig uitvallen bij Hogeschool binnen drie jaar, hoe kunnen we startende docenten helpen door Hogeschool Roze evidence-based aangrijpingspunten te bieden voor het investeren in de bekwaamheid en professionalisering van docenten d.m.v. inductie. Zodat Hogeschool Roze in staat is om alle docenten te stimuleren in hun professionele ontwikkeling om zo uiteindelijk kwalitatief goed onderwijs te kunnen bieden en uitval van startende docenten te voorkomen?”***

Thema's en brainstorm

Tussen de sessies door was er overleg tussen de procesbegeleider en de projectleider van de hogeschool, wat leidde tot de beslissing om de probleemdefinitie te versmallen. Dit zorgde voor enige weerstand binnen de groep, maar uiteindelijk werd gekozen voor de focus op het buddy-systeem in combinatie met het startgesprek. Zij formuleerde hun probleemstelling als volgt: ***“Gegeven het feit dat er momenteel nog veel startende docenten (onnodig) uitvallen binnen drie jaar, hoe kunnen we buddy's ondersteunen door een gepersonaliseerde structuur en buddysysteem (zowel voor***

buddy als voor starter) in te richten, zodat zij in staat zijn hun rol als buddy goed in te vullen en zo de startende docent passend te kunnen ondersteunen om onnodig uitval te voorkomen?”

De groep ging vervolgens aan de slag met een brainstormsessie over mogelijke oplossingen, die vervolgens werden geëvalueerd op hun implementeerbaarheid en impact. Twee ideeën kwamen naar voren: één gericht op het buddy-systeem en één op het startgesprek. Deze ideeën werden verder uitgewerkt in twee subgroepen, die zich elk richtten op het ontwikkelen van een prototype.

Werkzame elementen

Tijdens deze sessie bleek dat de subgroepen tussen de sessies door al flink doorgewerkt hadden aan hun prototypes, wat het proces vooruithielp. Het prototype voor het buddy-systeem had inmiddels een fysieke vorm aangenomen: een roos waarin de taken van de buddy waren uitgewerkt. In deze sessie werd teruggekeken naar de analyse van de beginsituatie door ECBO en de knelpunten die uit het onderzoek naar voren waren gekomen. De belangrijkste werkzame elementen van de prototypes werden gedefinieerd door feedback te verzamelen en te clusteren. Dit gebeurde aan de hand van de methode ‘I Like, I Wish, I Wonder’, die leidde tot het identificeren van de belangrijkste prioriteiten voor het prototype.

Verfijning prototype

De groep werkte verder aan hun prototypes. Er werd gefocust op het perspectief van de doelgroep en de eenvoud van het prototype, waarbij voortdurende discussies leidden tot verfijningen in het buddy-systeem. Hoewel de uitdaging bleef om het product daadwerkelijk te implementeren, werd er vooruitgang geboekt in het concretiseren van de prototypes.

Presentatie en implementatieplan

In de laatste sessie werden de twee prototypes, het buddysysteem en de gesprekkenstructuur, gepresenteerd en vergeleken. Er werd weinig verandering voorgesteld na de feedbackronde, wat aangaf dat de prototypes goed in elkaar zaten. De laatste fase van het proces richtte zich op het opstellen van een implementatieplan voor de testfase. De groep koos ervoor om het planningsdocument niet in detail uit te werken, maar de belangrijkste acties op hoofdlijnen vast te leggen.

Implementatiestrategie

Tijdens de testfase werden de eerste positieve evaluatieresultaten geboekt. Er lijkt veel potentie voor een bredere toepassing binnen de organisatie. De aanpak zal vervolgens aan het CvB worden voorgelegd, hoewel de precieze invulling van de implementatie nog niet volledig duidelijk is. Waarschijnlijk zal de aanpak eerst worden besproken met de Strategic HR Board om van hen ideeën en input te krijgen over de mogelijke bredere implementatie binnen Hogeschool Roze.

4.2.3 Proces Pilot Hogeschool Geel

Inductie-aanpak pilot

Hogeschool Geel heeft tijdens de pilot een heldere ‘routekaart’ ontwikkeld voor startende docenten met als doel hen meer overzicht en houvast te bieden. Dit stelt starters in staat – in afstemming met hun teamleider en collega’s – regie te nemen over hun eigen ontwikkeling en welzijn. De routekaart bevat:

- Een gestructureerd overzicht van de beschikbare professionaliseringsmogelijkheden.
- Een startgesprek waarin de routekaart besproken wordt tussen beginnend docent, teamleider en HRM adviseur.
- Een keuzehulp voor docenten om in een later stadium van hun traject betere beslissingen te nemen over hun ontwikkeling.
- Een duidelijke structuur die bijdraagt aan een setting waarin de cultuur van de organisatie centraal staat: de docent is aan zet en krijgt de ondersteuning die nodig is om regie te nemen over zijn of haar eigen ontwikkeling.
- Een aanpak die aansluit bij de diversiteit binnen de doelgroep beginnende docenten, door hen te helpen de juiste route te bepalen in hun professionele groei.

Deze routekaart zorgt voor een transparant proces, waarbij startende docenten niet alleen keuzes kunnen maken maar ook ondersteuning ontvangen om deze keuzes daadwerkelijk vorm te geven. Deze routekaart wordt besproken tijdens een startgesprek tussen beginnend docent, teamleider, HRM adviseur (en waar van toepassing de buddy), waarbij de eerste keuzes in het persoonlijke leer- en ontwikkelprogramma gemaakt worden.

Context en doel pilot

De pilot werd geïnitieerd vanuit de wens om het inductieprogramma voor startende docenten te verbeteren om de uitval van deze groep te verminderen en hun werktevredenheid en effectiviteit te verhogen. Het huidige inductiearrangement vertoonde inconsistenties en een gebrek aan uniforme uitvoering tussen de sectoren/instituten, wat de effectiviteit van de begeleiding belemmerde.

Door de analyse van de beginsituatie door ECBO werd duidelijk dat startende docenten onvoldoende ondersteuning ervaren. Daarnaast bestond er onduidelijkheid over de verwachtingen en verantwoordelijkheden met betrekking tot hun eigen rol én die van anderen binnen het inductieproces. Ook bleek uit de resultaten dat er relatief laag gescoord werd op school-enculturatie en activiteiten gericht op zelfontplooiing. Ook de vraaggerichtheid en planmatigheid van het inductieprogramma scoren vergeleken met andere scholen laag.

De keuze voor dit prototype is gemaakt omdat het deze specifieke knelpunten kan aanpakken. De routekaart biedt structuur en duidelijkheid, en biedt starters de kans om op basis van een individuele route persoonlijke en professionele ontwikkeling door te maken. Ook betreft het prototype vanaf het begin verschillende partijen die een rol hebben in de inductie van de starter, zodat de verwachtingen en verantwoordelijkheden duidelijk zijn. Hierdoor kunnen startende docenten beter kunnen landen in de organisatie.

Betrokkenen bij het ontwerpproces

Voor de pilot is er een ontwikkelgroep samengesteld. Deze ontwikkelgroep bestond uit zeven mensen:

- vier HR-medewerkers (waarvan 1 adviseur recruitment & onboarding, 1 HR Development, 1 My Academy & 1 HR Business partner)
- één docent
- één teamleider onderwijs
- één startende docent

Verloop ontwerpproces

Het ontwerpproces van de pilot werd zorgvuldig vormgegeven en doorliep meerdere fasen, waarbij elke stap werd versterkt door inzichten uit onderzoek, praktijkervaringen en doorlopende feedback.

Probleemverkenning en user journey

De eerste sessie tijdens de pilot richtte zich op het verkennen van het probleem en het delen van de aanleiding voor de pilot. De deelnemers verdiepten zich in de inhoudelijke achtergrond van inductie en bespraken de analyse van de beginsituatie door ECBO. Er ontstond een levendige discussie over de term ‘inductie’ en de mogelijke vertekening van de resultaten door onbekendheid met dit concept. Dit leidde tot een scherpere focus op wat inductie werkelijk betekende voor de deelnemers.

Vervolgens werd een user journey gemaakt, waarin de deelnemers in deelgroepen werkten om de ervaringen van startende docenten te visualiseren. Wat zijn de hindernissen, en wat gaat goed in de beginfase? Deze oefening bood waardevolle inzichten in de knelpunten, maar ook in de positieve aspecten van het introductieproces. Na de sessie werden deze inzichten verder gedeeld met collega's, wat leidde tot nieuwe perspectieven.

Hindernissen en probleemdefinitie

In de tweede sessie lag de focus op het in kaart brengen van de hindernissen waarmee nieuwe docenten te maken krijgen. De deelnemers deelden de feedback die ze van hun collega's hadden verzameld en werkten verder aan de user journey. Daarna werden de verschillende obstakels geplot om deze te ordenen op basis van grootte en oplosbaarheid. Dit leidde tot een overzicht van de knelpunten. De belangrijkste obstakels werden gekozen middels dot voting, waarbij de deelnemers met een sticker aangaven welke obstakels zij het belangrijkste vonden en zich graag op wilden richten in de pilot. Op basis van de gekozen obstakels, werd een eerste probleemdefinitie geformuleerd.

De deelnemers werkten in groepen aan het formuleren van de probleemdefinitie, die uiteindelijk luidde: **“Hoe kunnen we nieuwe docenten helpen door overzicht, rolduidelijkheid en tijd te geven, zodat zij zelf regie kunnen nemen over hun welbevinden en ontwikkeling?”** Het formuleren van de probleemdefinitie leidde tot waardevolle inzichten, en de groepsdiscussies zorgden ervoor dat de definitie steeds verder werd aangescherpt.

Brain writing en prototyping

De derde sessie werd zonder begeleiding uitgevoerd, wat de groep in staat stelde om zelfstandig ideeën te genereren via de methodiek brain writing. Elk groepslid bedacht in stilte mogelijke oplossingen, waarna de ideeën werden doorgeschoven en verder uitgewerkt. Op basis van deze brain writing werden de meest kansrijke ideeën gekozen. Dit resulteerde in de ontwikkeling van twee prototypes: een user journey met de ervaringen van de startende docent en een 'landschap' van hobbels en bergen die de starter moet overwinnen. Het 'landschap' kreeg uiteindelijk de voorkeur, omdat het goed de belemmeringen van nieuwe docenten visualiseerde.

Feedback en doorontwikkeling

In de vierde sessie werd het prototype verder doorontwikkeld op basis van feedback uit de tussentijdse fase. De groep beantwoordde kritische vragen over de gebruiksvriendelijkheid en de flexibiliteit van het prototype. Er werd duidelijk dat de vertaalslag naar de doelgroep nog beter moest worden gemaakt, en dat er richtinggevende kaders moesten worden toegevoegd. Deze inzichten werden vervolgens verwerkt in het prototype. Ook werd het duidelijk dat de landkaart ergens in een proces moest landen, waarbij geopperd werd een startgesprek te organiseren waarbij de startende docent met teamleider, HRM-adviseur en eventueel de buddy in gesprek gaat over het landschap.

De doorontwikkeling ging verder met brainstormen over mogelijke alternatieve vormen van het prototype. Hoewel de groep met vijf deelnemers werkte, bleek het lastig om met zoveel mensen aan één prototype te werken. Desondanks werden er meerdere kansrijke ideeën gepresenteerd, die hielpen bij de verdere verfijning van het prototype.

Keuzes en verwerking van feedback

Tijdens sessie vijf werkte de groep zelfstandig verder. De deelnemers focusten op het verwerken van de ontvangen feedback, die zij ontvangen hadden van collega's en starters. Verder stond het maken van keuzes over welke onderdelen van het prototype verder moesten worden uitgewerkt centraal. Er werden belangrijke beslissingen genomen over de focus van het prototype, waardoor het product meer gericht werd op de uiteindelijke doelgroep van startende docenten. Het landschap werd een routekaart, die starters kan helpen bij het navigeren in het ondersteuningsaanbod en de daarbij te maken keuzes.

Implementatieplan en testplan

De zesde sessie markeerde de afronding van het prototype, waarbij een implementatieplan werd opgesteld. De ontwikkelgroep werkte met een planningsbestand waarin acties werden uitgesplitst en gefaseerd. De basiskeuzes voor de pilot, zoals doelgroep, uitvoerders en de duur van de pilot werden besproken, en er werd grondig nagedacht over de consequenties van deze keuzes.

Het planningsbestand resulteerde in een concreet plan voor de testfase, waarin kritieke punten voor de verdere ontwikkeling en implementatie werden gedefinieerd. De feedback van collega's en starters die was verzameld, werd verwerkt en het prototype werd verder aangescherpt, zodat het klaar was voor de volgende fase van implementatie.

Brede implementatie in de organisatie

Op basis van de testfase werd het prototype aangepast, met de ambitie om de routekaart voor startende docenten als 'nieuwe standaard' in de organisatie te implementeren. De huidige context, waarin krimp en transitie een grotere rol spelen, bood een unieke kans om het belang van goed (organisatiebreed) inwerken van nieuwe docenten te benadrukken. Dit werd niet alleen gezien als een kans voor verbetering, maar ook als een essentieel onderdeel van goed werkgeverschap. Het draagt bij aan het creëren van een omgeving waarin nieuwe professionals zich snel kunnen ontwikkelen en goed kunnen integreren.

De routekaart en startgesprekken, gebaseerd op de testfase, zullen verankerd worden in de organisatie. Dit vraagt om de betrokkenheid van HRM-adviseurs, goede communicatie met trainers van het professionaliseringsaanbod, en een gerichte bijeenkomst voor teamleiders en HRM-adviseurs om het inwerkproces te versterken. Zo wordt het onboardingproces een gezamenlijke verantwoordelijkheid die bijdraagt aan de succesvolle integratie van nieuwe docenten.

4.2.4 Proces Pilot Hogeschool Blauw

Inductie-aanpak pilot

De pilot van Hogeschool Blauw heeft geresulteerd in een prototype voor een begeleidingsaanpak die buddy's ondersteunt bij het begeleiden van startende docenten. Dit prototype bevat:

- Een informatielandschap waar buddy en starter relevante informatie kunnen vinden.
- Een checklist die inzicht geeft in waarbij de starter ondersteund kan worden en wat hij/zij moet leren, zodat de begeleiding en het onboardingsproces door de buddy gestructureerd verloopt.
- Een implementatieplan waarmee de aanpak binnen de sector/instituut Techniek uitgerold kan worden.

Context en doel pilot

In 2017 werd een hogeschoolbreed inductiebeleid geïntroduceerd, maar de implementatie en consistentie verschillen per sector/instituut. De pilot is uitgevoerd binnen de sector/instituut Techniek, waar er behoefte was aan een effectievere ondersteuning van startende docenten. Uit eerder onderzoek en ervaringen bleek dat het huidige inductiebeleid in de praktijk niet altijd goed aansloot bij de behoeften van starters. Uit de analyse van de beginsituatie door ECBO bleek dat de starters de vier kenmerken van goede inductie (werkreductie, school-enculturatie, zelfontplooiing en planmatigheid) goed herkennen in hun instelling vergeleken met de andere hogescholen. Zij waarderen het inductieaanbod ook. De starters scoren iets lager op self-efficacy en veerkracht.

De basis binnen het de sector/instituut Techniek is goed op orde. Toch is er nog ruimte het hogeschoolbrede inductiebeleid verder te vertalen naar de praktijk. Gezien de signalen in de organisatie over de aansluiting op de behoeften van de startende docent, wilde de sector/instituut Techniek onderzoeken hoe buddy's beter toegerust konden worden om startende docenten te begeleiden. Het doel hiervan was het verder toerusten en ondersteunen van de docent.

Betrokkenen bij het ontwerpproces

Voor het actie-onderzoek werd een ontwikkelgroep samengesteld bestaande uit acht mensen die werkzaam zijn binnen de sector/instituut Techniek:

- drie HR-medewerkers (waarvan één deelnam aan twee sessies)
- twee didactische coaches
- twee startende docenten (waarvan één deelnam aan twee sessies)
- één teamleider

Er werd voor deze groepssamenstelling gekozen omdat zij vanuit verschillende perspectieven betrokken zijn bij de inductie van nieuwe docenten. De HR-medewerkers hebben kennis van het algemene beleid, de didactische coaches bieden expertise op onderwijskundige begeleiding, de startende docenten kunnen hun eigen ervaringen delen en de teamleider zorgt voor inzicht in borging binnen de sector/instituut.

Verloop ontwerpproces

Het ontwerpproces van de pilot werd zorgvuldig opgebouwd en doorliep verschillende fasen, waarbij elke stap werd verrijkt met inzichten uit onderzoek, de analyse van de beginsituatie door ECBO, praktijkervaringen en iteratieve feedback. Het doel was om een effectief en duurzaam inductieprogramma te ontwikkelen dat niet alleen de starters ondersteunt, maar ook de begeleidende collega's (buddy's) in hun rol versterkt.

Probleemverkenning en definitie

De eerste sessie begon met een probleemverkenning, waarbij de groep inzicht kreeg in de huidige situatie van startende docenten en de problemen die zij ervaren. De resultaten de analyse van de beginsituatie door ECBO werden gedeeld, waarna de deelnemers in subgroepen een user journey maakten om de knelpunten en sterke punten van de startende docenten te identificeren. Dit werd gevolgd door het plotten van de knelpunten op een as die de ernst van het probleem en de complexiteit van de oplossing weerspiegelt. De groep besloot ook een empathy map toe te voegen om de beleving van de starter verder in kaart te brengen.

Na deze activiteit werd er een probleemdefinitie geformuleerd, waarbij de groep via dot voting de grootste obstakels vaststelde. Twee probleemdefinities werden geformuleerd: één gericht op de starter en één op de buddy. De groep koos ervoor beide definities aan te houden, met de bedoeling in een volgende sessie te beslissen welke definitie verder uitgewerkt zou worden.

Aanscherping probleemdefinitie en prototype-ontwikkeling

In de tweede sessie werd de probleemdefinitie aangescherpt op basis van feedback van collega's in verschillende functies en starters. De groep koos uiteindelijk voor de definitie die zich richtte op het ondersteunen van de buddy, omdat zij dit als de meest haalbare en impactvolle oplossing beschouwden. De definitie was als volgt: ***“Gegeven het feit dat we niet willen dat starters onnodig uitvallen, hoe kunnen we buddy's ondersteunen zodat zij de starter optimaal kunnen begeleiden, door zowel proces als inhoudelijke verwachtingen helder te maken en hen verder te faciliteren en toerusten?”***

Daarna volgde een brainstormsessie waarin zowel voor de hand liggende als out-of-the-box ideeën werden verzameld. Op basis van de brainstorm ging de groep in twee subgroepen aan de slag. Het eerste idee richtte zich op een routekaart voor de buddy en de starter, waarbij de te bewandelen route verschilt per starter en maatwerk mogelijk is. Er zijn vier belangrijke momenten in dit proces die de buddy en starter samen kunnen invullen, afhankelijk van de behoeften van de starter. Dit idee werd uitgewerkt als een paper prototype: dit is het snel uitwerken van een idee op papier, door bijv. schetsen post-its of andere materialen.

Het tweede idee was een checklist voor de buddy en starter, met drie stappen: afkijken, samen kijken en meekijken. Hierbij worden verschillende taken, zoals lesvoorbereiding en cijfers invoeren, samen aangepakt. De starter kijkt eerst mee, doet daarna samen met de buddy de taak, en uiteindelijk voert de starter de taak uit met de buddy die meekijkt. Deze checklist dient vervolgens als leidraad voor de buddy om de startende docent goed te begeleiden. Dit idee werd als paper prototype uitgewerkt.

Daarnaast werd er aandacht besteed aan het ophalen van feedback. Twee manieren van feedback ophalen werden besproken, en het belang van gerichte feedback werd benadrukt. De deelnemers zouden tijdens de tussenliggende sessies feedback vragen aan collega's en starters.

Werkzame elementen en feedback

Tijdens de derde sessie werden de inzichten uit de learning community gedeeld en de feedback van collega's en starters besproken.

De groep gebruikte een methode om de belangrijkste werkzame elementen van de prototypes te identificeren en te prioriteren. Hierin werd geclusterd op basis van wat er sterk bevonden werd aan het prototype, wat er nog te verbeteren was, en welke vragen het prototype nog opriep. Ook de resultaten van de analyse van de beginsituatie door ECBO werden meegenomen om de werkzame elementen te vergelijken met de belangrijkste resultaten uit het onderzoek.

De deelnemers moesten deze werkzame elementen constant verbinden aan hun probleemstelling en de analyse van de beginsituatie door ECBO, zodat deze met elkaar in lijn bleven liggen. De belangrijkste feedbackpunten werden omgezet in voorwaardes waaraan het product moest gaan voldoen, als een soort ontwerpprincipes. Deze feedback werd geïntegreerd in de routekaart en de checklist. Deze werden verfijnd door de deelnemers, die hun prototypes individueel aanpasten en presenteerden.

Verdere ontwikkeling van de prototypes

In deze sessie werden de verschillende prototypes gepresenteerd en besproken. De deelnemers werkten in subgroepen verder aan het verfijnen van de prototypes. Er werden keuzes gemaakt over bijvoorbeeld welke inhoud aan bepaalde prototypes moest worden toegevoegd, maar er werden geen grote doorbraken behaald in de prototypingfase.

Verdieping en voorbereiding implementatie

Tijdens de vijfde sessie werkten de deelnemers zelfstandig verder aan hun prototypes. De routekaart kreeg daarbij de naam Informatielandschap. De inhoud hiervan was ook wat veranderd; waarbij het eerder een soort maatwerk routekaart was, richtte dit prototype zich nu op het doel alle informatiebronnen die relevant zijn voor de starter te bundelen in een eenduidig overzicht. De checklist werd hernoemd tot Actieplan Startende Docent. Ook bereidden zij zich voor op de testfase. Het informatielandschap kan als tool worden gebruikt voor de buddy om de startende docent verder te informeren over waar welke informatie te vinden is, en kan als hulpmiddel worden gebruikt in het begeleidingstraject door de mentor voor de startende docent. Er werd veel energie gestoken in het verder uitwerken van de prototypes, deze werden steeds concreter. Er werd ook gewerkt aan een plan voor de verdere implementatie van de producten, waarbij de focus lag op het werven van mensen voor de testfase.

Implementatieplan

De laatste sessie stond in het teken van het opstellen van een implementatieplan. Het team besprak wie de pilot zou uitvoeren, welke pilotvorm centraal zou staan en wat de duur van de pilot zou zijn. Er werd een planningsbestand opgesteld waarin de acties voor de implementatie werden beschreven, met specifieke actielijsten voor communicatie, prototypeontwikkeling en testen.

Brede implementatie in de organisatie

Om het Actieplan Startende Docent en het Informatielandschap daadwerkelijk in de praktijk te testen, zijn de volgende stappen ondernomen. Uiteindelijk is de pilot slechts met één starter uitgevoerd en werden de onderstaande acties dus ook op die schaal toegepast:

- Communicatie: Presentatie aan teamleiders, starters en buddy's van de ontwikkelde aanpak binnen de sector/instituut Techniek.
- Training: Workshops voor buddy's om hen te ondersteunen bij de implementatie van het mentorprogramma.
- Testfase: Fase waarin buddy's het mentorprogramma toepassen met startende docenten.

Het oorspronkelijke plan was om ook de volgende stappen te doorlopen. Vanwege de beperkte schaal van de eerste pilot zijn deze echter uitgesteld. Ze zullen worden uitgevoerd zodra er nieuwe medewerkers binnen Techniek starten:

- Evaluatie en bijstelling: Op basis van ervaringen uit de testfase worden verbeteringen doorgevoerd.
- Borging: Verankering van de aanpak binnen het inductiebeleid van de sector/instituut Techniek.

4.3 Reflectie door betrokkenen op opbrengsten (voorjaar 2025)

Hieronder worden per hogeschool de belangrijkste opbrengsten besproken uit de focusgroepen met de geledingen starters, de ontwikkelaars en leidinggevendenden die meewerkten aan het implementeren van het prototype.

4.3.1 Hogeschool Paars

Bij Hogeschool Paars was het doel een instellingsbreed, driejarig begeleidingsprogramma te ontwikkelen tijdens de pilot. Helaas lukte het niet om dit binnen de tijd van de pilot te implementeren. Daarom is het programma opgeknipt in losse modules. De pilot kon een doorstart maken in 2025 om de basismodule ofwel ‘begeleidingsprogramma starters’ te implementeren. Deze module bestaat uit een serie sessies, die eens in de 14 dagen plaatsvinden op donderdagmiddag. De startsessie duurde vier uur, de vervolgsessies elk twee uur. De groep bestaat uit vijf starters van verschillende instituten van Hogeschool Paars. De bijeenkomsten zijn thematisch van opzet maar er is ook ruimte voor uitwisselen van ervaringen het inbrengen van eigen vraagstukken.

Starters

1. Hoe heeft de pilot bijgedragen aan je start als docent en wat was helpend en waarom?

De starters geven aan dat deze combinatie van een vast aanbod van inhoudelijke thema's met een vraaggerichte component een erg aantrekkelijke, helpende structuur was.

‘Onze begeleider heeft een gestructureerd programma in elkaar gedraaid. Op een bepaalde manier krijgen we gewoon les, met allerlei werkvormen, maar we wisselen ook ervaringen uit. De thema's die aan bod komen betreffen allemaal zaken waar je als startende docent mee te maken krijgt. Afgelopen week ging het bijvoorbeeld over toetsing en hoe je hier vanuit verschillende onderwijskundige modellen naar kunt kijken. De bijeenkomsten hebben een duidelijk structuur, maar het voelt niet als een vastgelijmd programma, er is genoeg ruimte voor vragen en een eigen inbreng, zeker in de eerste weken. Er wordt steeds gevraagd: ‘Wat komen jullie halen, wat kan ik brengen?’

Een belangrijke toegevoegde waarde, volgens de starters, is dat zij tijdens de sessies niet alleen inhoudelijke kennis krijgen aangereikt, maar dat ze ook expliciet handvatten leren ontwikkelen die zij concreet kunnen toepassen in de lespraktijk, bijvoorbeeld hoe als je docent invloed kunt uitoefenen op de dynamiek in de klas studenten. “Daar heb ik veel aan gehad”.

De sessies dragen daarnaast ook bij aan persoonlijke ontplooiing en vorming en het nemen van eigen regie op leren en ontwikkelen: “Ze zetten aan tot nadenken over hoe ik als docent wil zijn, wat wel of niet bij mij past.” In de optiek van starters is het verder een pluspunt dat ze vertrouwen krijgen en verantwoordelijkheid mogen dragen, maar ook dat er ook een zekere vorm van begeleid oefenen/ experimenteerruimte is.

“Ik mag nu spartelen, zonder angst te hebben te verdrinken, want tijdens de sessies is er voldoende ruimte voor feedback en reflectie op mijn spartelen. Het geeft een warm gevoel zo bij de hand genomen te worden.”

“Vanaf het begin werd ik gelijk voor de klas gezet, dat miste ik in mijn vorige functie.”

Starters benadrukken dat het nog leerzamer (hoewel ook kwetsbaarder) zou het zijn als de begeleiders zelf in de klas komen kijken, rechtstreeks feedback zouden geven op het handelen van de startende docenten. “Maar dat is geen onderdeel van de cursus”.

Starters waarderen het dat de groep een gemixte samenstelling heeft, dus dat de starters van de verschillende instituten van de hogeschool afkomstig zijn.

“Je krijgt de mogelijkheid om bij elkaar in de keukens te kijken, te horen wat daar speelt en hoe het daar is georganiseerd; wat de overeenkomsten en verschillen zijn met je eigen situatie. Dat is inspirerend en heel leerzaam.”

De starters waarderen tevens dat de groep niet te groot is.

“Vijf starters is een mooi aantal om iedereen voldoende ruimte te geven eigen leerpunten en vraagstukken in te brengen.” Starters hebben een verschillend instapniveau, en verschillende leer- en ontwikkelvragen. Een sterk punt van deze cursus is dat er maatwerk wordt geleverd.

2. Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

Hoewel starters positief zijn over het traject, plaatsen zij ook twee kritische kanttekeningen.

- a. Volgens de starters zou het duidelijker mogen worden wat het onderscheid is tussen deze starterscursus en het BDB (Basis Didactische Bekwaamheid). Er zit overlap in. De toegevoegde waarde moet vooraf goed duidelijk zijn; waarom je naast de BDB ook nog deze starters cursus zou doen.
“Voordeel van de BDB is dat je na afronding de bevoegdheid tot beoordelen hebt. Dat voordeel heb je met de starterscursus niet.”
- b. Daarnaast bevelen de starters de timing te heroverwegen en starters meteen na de indiensttreding het traject aan te bieden, en niet zoals nu het geval is pas na enkele maanden.

“Vooral in beginfase van de loopbaan – als je volop bezig bent je weg te zoeken, je draai te vinden – dan heb je veel baat bij en houvast van zo’n ondersteuningsprogramma.”

Ontwikkelaars

1. Welke effecten van de pilot zie je bij de starters, wat heeft geholpen en waarom?

De beoogde effecten die de ontwikkelaars van de starterscursus – of wel het begeleidingsprogramma voor ogen hadden was comfort bieden aan startende leraren.

“De doelgroep waarop we mikten zijn starters met weinig tot geen leservaring, bijvoorbeeld zij-instromers die nog nooit voor de klas hebben bestaan. Om te voorkomen dat zij zich voor de leeuwen gegooid voelen, wilden wij hen praktische trainingen geven die ze gelijk kunnen toepassen in de praktijk van alle dag. Tegelijkertijd willen we het teamleren stimuleren en een steilere leercurve faciliteren bij starters. Door met een leerteam te werken, kunnen starters ervaringen uitwisselen en leren van elkaar. Daarbij vergroot het naar verwachting het commitment of betrokkenheid [job embeddedness] bij de school. Door het groepswork krijgen starters het gevoel er niet alleen voor te staan. Er zijn meer mensen die tegen hetzelfde aanlopen.”

Daarbij was het de ambitie van de ontwikkelaars dat starters ook inzicht verwerven in de bredere context van hun functie (school-enculturatie).

“Je bent niet alleen aangenomen om les te geven: je werkt op een hogeschool; wat betekent dat voor je docentschap. Het is heel belangrijk dat starters het reilen en zeilen van zo’n instelling snappen.”

Een beoogd effect van de ontwikkelaars is dat er niet alleen aandacht is voor het inwerken op de inhoudelijke kant van het docentschap maar dat docenten zich vooral ook veilig en welkom voelen in hun team (teamsfeer), en in verlengde daarvan het instituut, de instelling (job embeddedness). Belangrijk is dat starters de gelegenheid krijgen te landen, een stevige basis te ontwikkelen.

“We sturen er sterk op dat teams hun verantwoordelijkheid nemen op het soepel invoegen van elke nieuwe docent en dat een nieuwe docent ziet en ervaart dat dit een normale gang van zaken is in het team.”

De ontwikkelaars zijn van mening dat, om het afbreukrisico te verkleinen in de beginfase, eerst aan deze aspecten moet worden gewerkt voordat starters aan een BDB-traject beginnen. Dit in tegenstelling tot sommige opleidingsmanagers van Hogeschool Paars die willen dat starters meteen aan de BDB beginnen.

2. Wat werkte in het ontwerpproces van de pilots en waarom?

Welke factoren bevorderden het implementatieproces?

Ontwerpproces

Het ontwerpproces heeft twee prototypes opgeleverd: een half jaar durend begeleidingsprogramma voor starters met geen of heel weinig leservaring en een praatplaat voor teams: hoe neem je een starter zo goed mogelijk op in het onderwijsteam, daarbij scherp in het oog houdend wat de starter zelf meebrengt, dus vanuit een waarderend perspectief. Ook heeft het ontwerpproces veel baat gehad

bij de systematische aanpak, de gemengde samenstelling van het ontwerpteam qua expertises (docenten, HR, management) (multi-perspectiviteit) en het enthousiasme van de leden.

Het ontwerpteam is in gezamenlijke sessies stap-voor-stap nagegaan wat starters in de dagelijkse onderwijspraktijk tegenkomen en tot welke vragen, behoeften en dilemma's dit leidt. De ontwerpers visualiseerden hun inzichten op papier, waarbij men elkaar aanvulde. Hierdoor ontstond, volgens de ontwerpers, gaandeweg een rijk gedeeld beeld, een 'rich picture', waarbij samenhangen duidelijk werden en oplossingen in beeld kwamen. De gehanteerde methode van Design Thinking geeft houvast en organiseert het proces in heldere, systematische stappen waarbij wordt toegewerkt naar een concreet, product of dienst in de vorm van prototype dat kan worden uitgetest in de testfase.

Het delen van de uitkomsten van de analyse van de beginsituatie in beginfase van het ontwerptraject hielp aldus de ontwerpers bij het kiezen van gezamenlijke vertrekpunten.

De gemixte samenstelling van het ontwerpteam droeg ertoe bij dat vraagstukken vanuit multi-perspectiviteit werd bekeken, wat de rijkheid van het beeld en oplossingsrichtingen bevorderde. Het enthousiasme van de leden maakte dat ieder voldoende ruimte kreeg en voelde om inbreng te leveren, plus dat de bijeenkomsten in een plezierige sfeer verliepen.

Implementatieproces

Doordat het ontwerpproces van de pilot langer duurde dan beoogd, vond de implementatie niet plaats tijdens de duur van de pilot. Het is de Hogeschool Paars later wel gelukt een doorstart te maken. Hiervoor heeft men de volgende strategie gehanteerd: eerst is het driejarig traject opgeknipt in modules: behapbare eenheden (doorlopende leerlijn). Voorts is de basismodule gericht aangeboden aan bepaalde instituten met relatief veel starters en waarvan bekend was dat de manager een urgentie had ten aanzien van inductie starters. Deze managers zijn persoonlijk benaderd en over de streep getrokken. Dit werkte. Begin 2025 is een groep van vijf starters van verschillende instituten al aan de slag gegaan met de basismodule. De praatplaat (prototype 2) is nog niet geïmplementeerd.

3. Wat ging minder goed in het ontwerpproces? Welke factoren belemmerden het implementatieproces?

Ontwerpproces

De methode van Design Thinking met de kenmerkende visualisering, helpt om te trechteren en tot oplossingen te komen, tegelijkertijd was het ontwerptraject erg kort en zat er veel druk op. Een ontwerper: "We misten ruimte om het even goed terug te leggen, even erop te reflecteren met betrokkenen die ermee te maken hebben/krijgen, bijvoorbeeld de onderwijsteams. De kunst is een passende middenweg te vinden tussen het tempo erin goed te houden in en de ruimte die nodig is om te vertragen met oog op reflectie en het creëren van draagvlak.

De ontwerpers plaatsen ook de kanttekening dat het activeren en benutten van de reeds aanwezige kennisbasis binnen de hogeschool (o.a. ontwikkeld door lectoraten) op het vlak van inductie, beter, systematischer, en vroeger in het proces had kunnen plaatsvinden. Dan was de meerwaarde groter geweest. Er is veel kennis beschikbaar binnen de instelling. Door deze optimaal te benutten had de 'rich picture' nog rijker kunnen zijn. De ontwerpers bevelen aan dat het benutten van aanwezig kennis reeds op het niveau van de opdrachtformulering een plaats krijgt.

Ook de overstijgende learning community waaraan de vier betrokken hogescholen deelnamen, is minder goed uit verf gekomen dan verwacht. De ontwerpers wijzen hiervoor verschillende factoren aan. Ten eerste had elke school een eigen ontwerpidee en eigen ontwikkeltempo. Dit hielp niet bij het vinden van een gemene deler voor uitwisseling en dialoog, daarvoor lagen de ideeën en omstandigheden te ver uit elkaar. Ten tweede was er veel wisseling in de afgevaardigden van de hogescholen, waardoor er te veel tijd ging zitten in kennismaken en elkaar bij praten. Ten slotte was de planning van de bijeenkomsten van de learning community niet bevorderlijk: soms waren de sessies te dicht op elkaar gepland waardoor er in de opvolgende sessies te weinig nieuws te melden was. Soms zat er te juist te veel tijd tussen, o.a. in verband met vakanties, waardoor de kennis over elkaar initiatieven wat was weggezakt en er de nodige tijd gestoken moest worden in opfrissing.

Implementatieproces

Het ontwerpen en uitwerken van het driejarig begeleidingsprogramma nam volgens de ontwerpers dusdanig veel tijd in beslag dat er onvoldoende ruimte overbleef voor de implementatie ervan instellingsbreed. Er was onvoldoende tijd om het benodigde draagvlak hiervoor te creëren bij de opleidingsmanagers/-directeuren en de hiertoe benodigde communicatieprocessen in gang te zetten. De timing van de implementatie – net voor de zomervakantie – hielp hier niet aan mee. Opleidingsdirecteuren wilden zich niet committeren aan een driejarig programma waarvan zij de meerwaarde onvoldoende konden overzien, boven op de inductie-activiteiten die zij zelf al binnen hun unit of instituut al ondernamen. De werving voor het programma leverde dan ook niet of nauwelijks kandidaten op.

Een leerpunt is dat er al vroegtijdig in het ontwerptraject systematisch aandacht moet zijn voor implementatie en het ingang zetten van de hiertoe benodigde processen in de organisatie.

Het kan helpen als in de ontwerpgroep ook managementvertegenwoordigers zitten, die implementatie permanent op de agenda houden. Toch is dit geen garantie, alertheid van alle leden van de ontwerpgroep is geboden. In het geval van Hogeschool Paars zat er geen manager in de ontwerpgroep, wel een HR-collega die deze functie eerder vervulde – maar deze had evenals de andere leden de focus gericht op de inhoud en niet op implementatietraject.

4 Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

De ontwerpers hebben drie aanbevelingen:

- a. ‘Bezint eer ge begint’. Alvorens een inductie-aanbod te ontwerpen is het zaak goed zicht te hebben op de beginsituatie van inductie in de instelling. Dit in het licht van de beleidscontext van instelling, de ambities en doelen ten aanzien van inductie en condities als beschikbare middelen. Dat betekent enerzijds een goed beeld hebben van kwantitatieve aspecten zoals de verdeling van starters over de instituten. En anderzijds dat men weet hoe het bestaande aanbod eruitziet, welke ervaringen zijn daarmee opgedaan, wat zijn de resultaten, welke specifieke behoeften leven er bij de verschillende geledingen belanghebbenden (starters, begeleiders, management) en welke kennis over inductie is reeds aanwezig binnen de instelling die benut kan worden? Breng op basis van de uitkomsten van de analyse van de beginsituatie focus aan en ontwerp een passende implementatiestrategie.
- b. Werk van meet af aan gelijktijdig aan inhoud en implementatie. De ontwerpers geven aan dat zij te eenzijdig gericht geweest op de inhoud, op het product, dat zij onvoldoende gestuurd hebben op het creëren van commitment bij het management; zodat deze ook daadwerkelijk willen en kunnen investeren in inductie. Een persoonlijke benadering in termen van maatwerk is hierbij essentieel: “De ene manager is de andere niet”. Er is veel verschil in behoefte en ook in urgentiebesef als het gaat om inductie.
- c. Ontwikkel als hbo-instelling een gedeeld beeld over het ‘waarom-wat en hoe’ van inductie. Ervaring is nu dat er over inductie in de diverse instituten door de verschillende organisatie geledingen heel verschillend wordt gedacht en gehandeld. Er ontbreekt een gezamenlijk vertrekpunt, wat niet helpt inductie productief vorm te geven instellingsbreed. Volgens de ontwerpers hoef je echter niet te wachten met het vormgeven aan inductie tot dit instellingsbrede beeld volledig is uitgekristalliseerd. Een goed gekozen pilot – zowel naar inhoud en implementatiestrategie – kan een olievlekwerking hebben, die een flink zwaai geeft aan de ontwikkeling van een instellingsgedeeld beeld over inductie.

Leidinggevend

1. Welke effecten van de pilot zie je bij de starters, wat heeft geholpen en waarom?

Het is een feit dat nieuwe docenten niet altijd goed landen in de instelling; niet goed worden opgevangen en “verdwalen in het grote bos”, aldus de managers. Volgens hen heeft het ontwikkelde traject in de pilot als belangrijk pluspunt dat het losse inductie- en professionaliseringactiviteiten die plaatsvinden binnen de instelling met elkaar verbindt tot een soort van doorlopende leerlijn.

“Het zijn allemaal van die losse eenheden, met een groot gat ertussen. Een startende docent krijgt dan even een introductiedag, en dan hop meteen daarna het onderwijs in. Het duurt vaak te lang voordat zij weer een vervolg krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van een BDB-traject. Het mooie van het pilotconcept is dat het een soort van doorlopende leerlijn creëert. Ik denk dat starters daar veel aan hebben.”

De gebleken kracht van het programma zit volgens de managers, vooral in de methodiek van het leerteam. Dit intervisie-element waarbij wordt geleerd met en van elkaar blijkt van cruciaal belang bij een effectieve inductie. Het creëert een context van sociale steun, vermindert dat starters zich alleen voelen, en faciliteert op een laagdrempelige manier dat starters ervaringen en tips uitwisselen en van elkaar leren. De gemixte samenstelling van de groep (de starters komen van verschillende instituten) stimuleert het ontwikkelen van nieuwe perspectieven op handelingsvraagstukken: “Oh, pakken jullie dat zo aan? Wij zijn gewend het op deze manier te doen...” en zet aan tot een kritische reflectie op de eigen aanpak.

De kracht van de aanpak is tevens dat het ‘dubbelloop learning’ faciliteert, want het sluit naadloos aan bij visie op onderwijs en onderzoek van de hogeschool, waarin ook met leerteams van studenten wordt gewerkt en die worden begeleid. Dus vanaf het begin ervaart een nieuwe docent wat het is om te participeren in een leerteam. Doordat leerteams begeleid worden door ervaren docenten leert de starter meteen hoe je het proces van het leerteam begeleidt.

2. Welke factoren bevorderden het implementatieproces?

De gemixte samenstelling ontwerpgroep (coaches, HR, management) droeg ertoe bij dat er zowel vanuit een inhoud- als organisatieperspectief naar het inductievraagstuk gekeken werd, wat op zich een gunstige implementatieconditie is (multi-perspectiviteit).

De managers benadrukken echter, dat de pilot te kort was om binnen de instituten het benodigde draagvlak te regelen voor een driejarig begeleidingsprogramma voor starters. Het werkte wel goed om het programma vervolgens op te knippen in modules met een behapbaar tijdframe (doorlopende leerlijn). Dit bleek een geschikte manier te zijn om managers over te halen. De managers tekenen hierbij dat het wel om leidinggevenden ging die het belang van inductie sowieso erkennen en vaak al het nodige doen op het vlak van startersbegeleiding. Leidinggevenden die weinig affiniteit hebben met inductie, bleken ook niet met een modulair aanbod over te halen.

De managers van de focusgroep signaleren binnen dat binnen de instelling er grote verschillen zijn tussen de instituten op het vlak van inductie.

“Voordat we aan deze pilot begonnen hebben we geïnvesteerd het gelijktrekken van de onboardingsprogramma’s en in deskundigheidsbevordering. Maar je bent nog steeds afhankelijk van hoe opleidingen dat zelf oppakken. Sommige instituten doen het super mooi, om door een ringetje te halen, terwijl het bij andere instituten maar magertjes uit te verf komt. Het valt op dat het professionaliseringsaanbod dat we aanbieden (bijvoorbeeld de training coachend leidinggeven) vooral benut wordt door leidinggevenden die het eigenlijk al aardig goed doen; die affiniteit hebben met inductie en juist niet door de mensen die het goed kunnen gebruiken.”

De managers verwachten dat dit patroon doorbroken kan worden door de effecten van inductie gericht in kaart te brengen, te meten, waarbij leidinggevenden het effect van hun onboarding moeten aantonen. “Volgens mij kunnen we daarin nog mooie stappen zetten, uiteindelijk leidt dit tot meer deelname.”

3. Welke factoren belemmerden het implementatieproces?

Volgens de managers speelden bij de implementatie twee belangrijke knelpunten een rol: ten eerste de timing van de introductie van het begeleidingsprogramma.

“Als je dat pas in juni doet, dan kun je niet verwachten dat het in september al van start gaat. Als je mikt op september, dan had je dit in januari al moeten bekendmaken zodat er voldoende tijd is voor communicatie en werving van kandidaten en het doorvoeren van aanpassingen in de planning en personele bezetting.”

Ten tweede vergt het programma een forse investering qua tijd en dus middelen.

“Door de bezuinigingen hebben we niet meer de hoeveelheid middelen die we eerst hadden. Daarnaast hebben we te maken met krimp, wat de studentenaantallen betreft, die impact heeft op de bekostiging. Dit betekent we heel precies moeten kijken hoe we de mensen inzetten om het onderwijs vorm kunnen geven. Er is weinig ruimte voor extra activiteiten buiten de directe onderwijstaken.”

In het eerste ontwerp van het programma was er budget opgenomen om de tijdinvestering van de deelnemers aan het programma te compenseren. Dit om de drempel tot deelname te verlagen en de instituten niet op extra kosten te jagen. De ervaring is dat instituten met dat budget niet extra personeel ter vervanging kunnen inhuren, waardoor het principe van extra bekostiging weer is losgelaten.

De managers onderkennen dat de benutting van beschikbare inductiekennis die ontwikkeld is binnen de eigen lectoraten van de hogeschool in de ontwerpfase explicieter gestalte had kunnen krijgen. Men schrijft dit toe aan het feit dat de verbinding met onderwijsonderzoek binnen de instelling zo vanzelfsprekend is, dat het mogelijk een blinde vlek is geworden. Volgens de managers had ook de pilotbegeleiding hier beducht op moeten zijn, en ontwerpers moeten wijzen op het belang van expliciete kennisbenutting.

4. Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

De managers hebben vier aanbevelingen:

- a. Ontdoe inductie van vrijblijvendheid. Fundeer de aanpak vanuit een gedeelde visie op opleiden en professionaliseren die als inrichtings- en verantwoordingkader geldt voor alle organisatieonderdelen.
- b. Zet een doorlopende leer-en ontwikkellijn op. Benader het inductieprogramma niet geïsoleerd maar zorg voor inbedding in een doorgaande leer-en ontwikkellijn. De dynamiek die eigen is aan het hbo-onderwijs vraagt van onderwijsprofessionals dat zij zich gedurende hun loopbaan blijven professionaliseren. Elke fase brengt specifieke ontwikkelvragen- en opgaven met zich mee. Een evenwichtige opbouw in het professionaliseringstraject draagt bij aan optimalisering van leer- en ontwikkelprocessen van professionals.
- c. Zorg voor een goede balans tussen generieke en specifieke delen. Voor een effectieve inductie is het van belang dat het programma niet alleen een algemene basis heeft die voor elke docent binnen de hogeschool gelijk is, maar dat deze

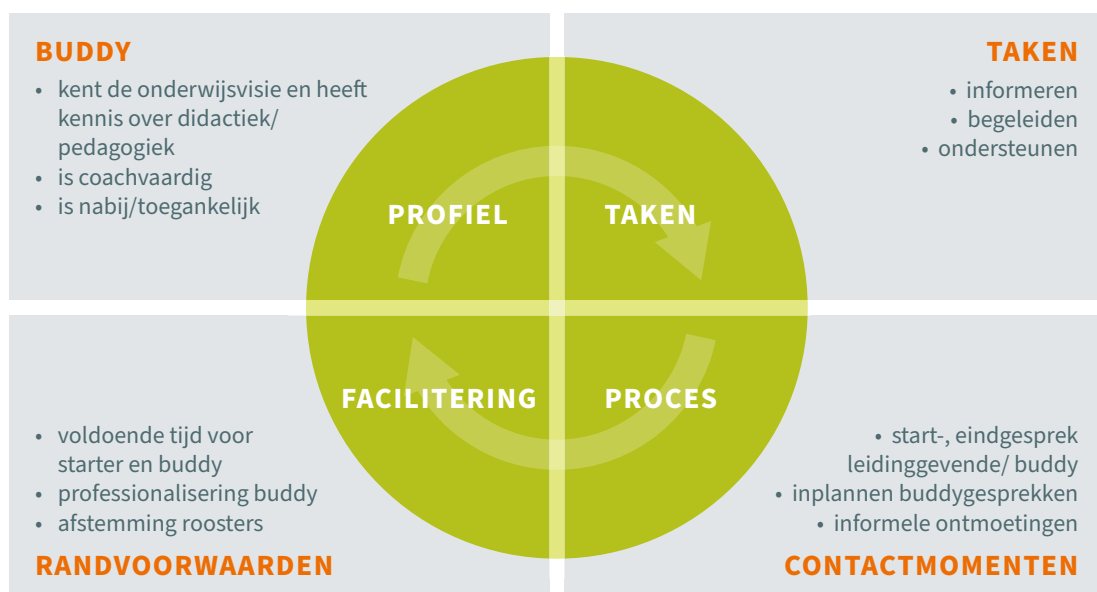
wordt aangevuld met een maatwerkprogramma per sector/instituut. De instituten kunnen qua context (inhoud onderwijsprogramma's, leeromgeving/didactiek, studentenpopulatie e.d.) sterk van elkaar verschillen en het is zaak dat de inductie daarop is toegesneden. Om inductie stevig en instellingsbreed te kunnen vormgeven is een bepaalde mate van standaardisering handig en nodig, maar maatwerk blijft geboden om vraaggericht te werk te kunnen gaan; om te kunnen aansluiten bij de specifieke context van de instituten en ontwikkelstadium van de starters. De kunst is hierin een goede balans te vinden.

- d. Werk steeds gelijktijdig aan inhoud en implementatie. De managers geven aan dat de ontwerpteams te eenzijdig gericht geweest op de inhoud van het programma; dat zij onvoldoende gericht waren op het ontwikkelen van een passende implementatiestrategie. Het verdient aanbeveling om vanuit managementzijde goed vinger aan de pols te houden dat in de ontwerpfase de implementatiestrategie steeds als rode draad wordt meegenomen.

4.3.2 Hogeschool Roze

De pilot bij Hogeschool Roze bestond uit een prototype buddysysteem (Figuur 4.15). Voor de pilot werden bij sommige colleges al buddy's ingezet. Het verschil met dit prototype buddyschap was dat de buddy in de nieuwe vorm niet vakinhoudelijk was, maar juist iemand was waar de starter niet direct mee samenwerkte. Het idee hierachter was dat er zo meer focus lag op de ontwikkeling van de starter en de coachende rol van de buddy en minder op vakinhoudelijke aspecten. Voor vragen over vakinhoud konden starters dan terecht bij directe collega's. De buddy kreeg uren vrijgeroosterd om de starter te begeleiden. Daarnaast is er een structuur rondom het buddyschap ontwikkeld met handvatten die gebruikt konden worden om het startgesprek en verdere gesprekken tussen de starter en de buddy vorm te geven, zowel qua frequentie, vorm als inhoud. Er is tevens een onboardings-checklist ontwikkeld waarin de rol van de buddy beschreven staat, zodat voor iedereen duidelijk is wat de taken van de buddy zijn.

Figuur 4.15 Buddyschap



Starters

1. Hoe heeft de pilot bijgedragen aan je start als docent en wat was helpend en waarom?

De starters gaven in de gesprekken aan dat zij de buddy erg waardeerden. Belangrijkste pluspunt was dat de buddy diende als een laagdrempelig aanspreekpunt, waar de starter snel korte vragen aan kon stellen. Het feit dat de buddy hiervoor was aangesteld en ook uren kreeg om te begeleiden, zorgde ervoor dat de starters zich niet bezwaard voelden om vragen te stellen. Door de buddy voelden de starters zich serieus genomen en ondersteund tijdens hun start.

De starters gaven ook aan dat de buddy bijdroeg aan het gevoel van job embeddedness door gesprekken met collega's te initiëren:

“Wat ik ook fijn vond is een dat mijn buddy tegen andere docenten had gezegd van: ‘Hé, dit is [starter]. Maak een afspraak met haar voor een koffiemomentje’. Ik vond het wel fijn dat dat van haar kwam, want ik denk dat ik dat niet zelf had gedaan”

Bij sommige starters keek de buddy ook mee tijdens de lessen. De buddy en de starter bespraken dan naderhand de les en de starter ontving direct feedback en tips over het lesgeven. Zo kregen deze starters dus directe coaching of begeleiding in de klas van een ervaren collega. Ook wanneer het niet mogelijk was dat de buddy in de klas meekeek, bijvoorbeeld door conflicterende roosters, werd er binnen het buddysysteem gezocht naar een andere ervaren docent die kon meekijken in de klas.

“Het waardevolst was dat mijn buddy meekeek in mijn les en mij les zag geven. Dan kreeg ik ook feedback. Als je al langer lesgeeft, sta je eigenlijk nooit meer met dubbele docenten, dus dat vond ik wel heel erg waardevol.”

Het feit dat de starters begeleid werden door een buddy droeg bij aan hun zelfvertrouwen en self-efficacy. Zo beschrijft een starter bijvoorbeeld dat zij een erg lastige klas hadden, maar door gesprekken te voeren met de buddy over klassenmanagement bij deze specifieke klas leerde de starter dat het inderdaad een uitdagende klas was en dat het niet aan haarzelf lag dat het moeizaam ging. De buddy's hielpen starters ook met het verminderen van werkdruk door samen te reflecteren op de takenplaat van de starter en hoeveel uur elke taak duurde. Zo kon één van de starters bijvoorbeeld beter inschatten om bepaalde extra taken waarvoor zij was gevraagd niet te doen, terwijl ze zonder buddy waarschijnlijk eerder had toegegeven deze taken wel te doen.

Hoewel er handvatten binnen de pilot waren opgesteld voor de frequentie, vorm en inhoud van de buddygesprekken, was er ook ruimte voor maatwerk. Sommige starters hadden afgesproken met hun buddy om vaste contactmomenten in te plannen, terwijl anderen meer vrijblijvend contact hadden, bijvoorbeeld wanneer ze een specifieke vraag hadden. Deze mogelijkheid tot maatwerk werd erg gewaardeerd:

“Ik ben ook iemand die liever in het diepe springt en dan zie ik wel of ik kan zwemmen of dat ik naar de bodem zink. Dus wij hadden niet echt periodiek overleggen ingepland, maar ik liep gewoon sporadisch bij haar binnen. En nu nog steeds.”

2. Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

Volgens de starters waren er ook een aantal verbeterpunten voor het buddyschap te noemen.

- a. Personen die de buddyrol invullen blijken dat erg verschillend te doen. Sommige starters hadden, zoals ook was ontworpen in de pilot, een niet-vakinhoudelijke buddy, maar anderen hadden juist wel een vakinhoudelijke buddy, of zelfs twee buddy's. Ook wekte de termen soms verwarring op bij de starters: sommigen noemde dat zij (één of twee) buddy's hadden, en andere starters hadden het over een mentor. De terminologie lag tussen de verschillende colleg nog niet op één lijn. Daardoor was er ook sprake van rolonduidelijkheid: voor welke vragen moet de starter naar de niet-vakinhoudelijke buddy, de vakinhoudelijke buddy en de mentor? De starters bevelen dan ook aan om de buddy/mentor-rol te versimpelen tot één persoon, het liefst een ervaren collega die oog heeft voor de bredere ontwikkeling van de starter en niet alleen voor vakinhoudelijke vragen beschikbaar is.
- b. Hoewel de starters aangaven dat er bij de vorm en frequentie van de gesprekken met de buddy sprake was van maatwerk, zou er zeker in het startgesprek met de buddy meer aandacht kunnen zijn voor de unieke beginpositie van de starter. De starters bevelen dan ook aan om tijdens het startgesprek meer in te zoomen op de achtergrond ervaring van de starter, waardoor de begeleiding door de buddy meer op maat kan worden gemaakt.

“Ik denk vooral dat tijdens het begin gesprek met je buddy, eventueel de manager, [meer] gekeken kan worden naar je ervaring, wat je al meeneemt en wat je nog nodig hebt. Als starter kan je wel inschatten wat wel gaat en wat niet. Vanuit daar kan je afspraken maken. En dan kan je dan halverwege het traject samen evalueren of de begeleiding zo voldoende is of dat er misschien wat bij moet of juist wat vanaf.”

Ontwikkelaars

1. Welke effecten van de pilot zie je bij de starters, wat heeft geholpen en waarom?

De ontwikkelaars zien dat de starters dankzij de buddy beter landen in hun nieuwe baan. Een interne evaluatie toonde aan dat de starters zich gehoord en gezien voelen en zich niet bezwaard voelen om vragen te stellen aan hun buddy. Dit komt doordat duidelijk wordt aangegeven dat de buddy uren krijgen om zijn taak als buddy uit te voeren. Wat ze ook terugkregen is dat het gewaardeerd wordt dat de buddy niet-vakinhoudelijk is. Hierdoor kan deze meer een helicopterview of coachende rol aannemen. Het welzijn en de ontwikkeling van de starter heeft hierdoor meer de focus dan alleen de inhoud en manier van lesgeven.

“[uit de evaluatie kwam] ook de bevestiging dat de insteek die wij gekozen hebben. Dat het geen vakinhoudelijke collega is, maar inderdaad een collega die een helicopterview over de opleiding heeft. Het wordt onderschreven dat die [rol] heel belangrijk is.

Ook kregen de ontwikkelaars terug dat de planmatige structuur rondom het buddyschap gewaardeerd werd. In de colleges bestonden al vormen van het buddyschap, maar in de doorontwikkelde vorm van de pilot is er ook een structuur vormgegeven met handvatten die gebruikt kunnen worden om de gesprekken te plannen en in te vullen.

2. Wat werkte in het ontwerpproces van de pilots en waarom? Welke factoren bevorderden het implementatieproces?

Ontwerpproces

In het ontwerpproces werd de multi-perspectiviteit van de ontwikkelgroep erg gewaardeerd. De deelnemers hadden verschillende rollen en konden vanuit hun ervaring inbreng geven, waardoor men veel van elkaar leerde. Ook gaf het perspectief over waar nou echt behoefte aan was en welk probleem het meest urgent was om aan te pakken:

“Ik weet dat we op gegeven moment drie ontwerpen hadden die we eigenlijk zouden willen doen. Toen moesten we kiezen. Onze voorkeur lag bij een ander onderwerp, maar de mensen uit de praktijk, dus de docent en de opleidingsmanagers, die gaven de voorkeur aan dat buddyschap. Dus zijn we daarmee. Dat is wel voor ons de waarde geweest.”

Wat ook bevorderend werkte was dat de pilot aansloot bij de professionaliseringvisie van de hogeschool. Vanwege de krapte op de arbeidsmarkt tijdens de afgelopen jaren, is er binnen de hogeschool beleid en visie geschreven op het professionaliseren en vooral het behouden van medewerkers. Deze pilot was dan wel specifiek gefocust op starters en het buddyschap, maar paste in de brede professionaliseringvisie van de school.

Implementatieproces

Er waren een aantal factoren volgens de ontwikkelaars die bijdroegen aan de succesvol implementatie van de pilot. Doordat de ontwikkelgroep bestond uit medewerkers met verschillende functies, konden deze bij hun collega's gemakkelijk het draagvlak vergroten om mee te doen met de testfase. Zo was er bijvoorbeeld een enthousiaste startende docent die als ambassadeur bij haar eigen college de pilot onder de aandacht bracht en zorgde dat de pilot daar van start kon. Ook waren er in de ontwikkelgroep een aantal leidinggevendenden die de pilot konden uitrollen in hun eigen college:

“En de leidinggevende, de opleidingsmanagers zaten in de werkgroep hè? Ik denk dat dat goed is, want je hebt hen nodig om de pilot te implementeren. Zij kunnen ook lijntjes uitzetten binnen hun college of reclame maken voor de pilot.”

Wat ook hielp in de implementatie was dat de ontwikkelgroep kon aanhaken bij de onboarding van een groot college met veel starters. In dit college werd al een introductieweek georganiseerd met allerlei activiteiten voor de starters. De ontwikkelgroep kon vrij gemakkelijk de introductie van het buddyschap implementeren in deze al bestaande structuur.

De ontwikkelaars geven ook aan dat voor verdere implementatie na de pilot het fijn is dat ze nu dankzij de pilot beschikken over een goed voorbeeld met betrekking tot het buddyschap. Hiermee kunnen de ontwikkelaars nu langs andere colleges, het MT en het CvB gaan om hen te informeren over de resultaten en hen te overtuigen van bredere uitrol. De resultaten van de pilot kan de ontwikkelgroep nu gebruiken om de pilot verder te bestendigen.

3. Wat ging minder goed in het ontwerpproces? Welke factoren belemmerden het implementatieproces?

Ontwerpproces

De ontwikkelaars geven aan dat het ontwerpproces door de cyclische vorm wat traag verliep. In het proces moest de ontwikkelgroep één prototype ontwikkelen, maar het duurde lang voordat ze de keuze voor het te ontwikkelen product hadden gemaakt. Hierdoor nam de vaart af en daarmee ook de motivatie en het enthousiasme. Omdat het ontwerpproces deel uitmaakte van een onderzoek bij in totaal vier hogescholen, was het minder goed mogelijk om af te wijken van het vastgestelde ontwerpproces. Dit zou namelijk de vergelijking tussen de scholen bemoeilijken. De ontwikkelgroep ervoer dit af en toe wel als belemmerend.

Implementatieproces

De voorbereiding van de testfase was voor deze hogeschool vrij krap, omdat deze rond de zomervakantie viel. Wat ook belemmerend was dat colleges al een vorm van het buddyschap hadden, waardoor zij minder geneigd waren om mee te doen met de pilot. Het draagvlak of gevoel van urgentie om mee te doen was lastiger te vinden dan wanneer de ontwikkelgroep een geheel nieuw concept zou introduceren:

“[Bij de colleges vond men] ‘We doen dat al goed binnen onze opleiding. We hebben al buddy’s’. Ze vonden dat ze allemaal zelf al goed deden. Dus waarom zouden ze meewerken aan een aan de pilot?”

4. Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

De ontwikkelgroep heeft de volgende aanbevelingen:

- a. De ontwikkelgroep hecht veel belang aan het borgen van de pilot, het verder uitrollen van het buddyschap in de organisatie en te zorgen voor het verankeren van het buddyschap in de professionaliseringsvisie van de school. De ontwikkelgroep is al bezig met het vergroten van het draagvlak door het onderwerp blijvend te agenderen. Twee ontwikkelaars zeggen:

“Ik zou het heel zonde vinden als het [buddyschap] alleen van de ontwikkelgroep blijft. Ik hoop ook dat een handvat gaat zijn voor andere instituten en dat zij op basis van de pilot het buddyschap ook gaan uitrollen.”

“We willen dat het echt gaat landen en gebruikt gaat worden. En dat er ook regelmatig weer opgepakt wordt. Anders glijdt het ook weer vanzelf in een la. Je moet het wakker houden. Dat is lastig. Dat is een echte uitdaging voor een organisatie.”

- b. Ook bevelen de ontwikkelaars aan om de leidinggevendenden meer bewust te maken van hun rol bij de ondersteuning van de starters. De ene leidinggevende hecht hier al meer waarde aan dan de andere, maar hierdoor is het thema nog niet duurzaam geborgd. Het ontwerp kan bijvoorbeeld onderdeel worden van een leiderschapstraining zodat alle leidinggevendenden zich in dezelfde mate bewust zijn van hun rol hierin.

Leidinggevendenden

1. Welke effecten van de pilot zie je bij de starters, wat heeft geholpen en waarom?

De leidinggevendenden die meededen aan de testfase van de pilot hebben ook positieve ervaringen met het buddyschap. Ze zien dat de starter goed landt doordat de buddy als aanspreekpunt fungeert. De starters voelen zich niet bezwaard om vragen te stellen, omdat ze weten dat de buddy begeleidingsuren (middelen) heeft:

“En toen zei de nieuwe medewerker: ‘Wat ik fijn vond was dat ik wist dat mijn buddy tijd beschikbaar heeft gekregen om mijn vragen te beantwoorden. Iedereen heeft het heel druk, dus ik voel me soms wel bezwaard om collega’s aan te spreken. Maar als je weet dat iemand daar ook gewoon tijd voor heeft gekregen, dan hoef je je niet bezwaard te voelen om dan een vraag te stellen.”

De leidinggevendenden merken dat de buddy ook een soort signaleringsrol heeft en dat problemen en zorgen van de starter eerder bij de leidinggevendenden terecht komen. Daardoor krijgt de leidinggevende een beter beeld van het welzijn van de starter. Dit signaleren gebeurt niet zozeer op formele wijze, waarbij de buddy en leidinggevende gesprekken voeren over de starter, maar meer informeel. De leidinggevende hoort af en toe in de wandelgang van de buddy hoe het met de starter gaat of de buddy spoort de starter aan om iets aan te kaarten bij de leidinggevende.

“Hiervoor deed ik als opleidingsmanager het inwerken. Nu zijn we overgaan naar een buddy. Dat heb ik als heel prettig ervaren. Ook al doe ik ontzettend mijn best om geen afstand te hebben tussen teamleden en mijzelf, toch wordt dat wel zo ervaren. Bepaalde vragen of bepaalde zorgen worden minder gedeeld met mij. Nu zijn vragen beantwoord, zorgen zijn weggenomen en problemen komen ook veel sneller bij mij terecht als leidinggevende.”

“Soms zie je [als leidinggevende] niet goed wat nog niet lekker gaat of wat of wat juist wel heel goed gaat [bij de starter]. En dan is het fijn als er iemand is die dat een beetje waarneemt. Dat kun je als leidinggevende niet, omdat je er wat verder vanaf staat. De buddy kan dat heel goed. Dat perspectief, dat vind ik wel waardevol om te om te hebben.

Wat bijdraagt aan deze signaleringsrol is dat de buddy juist geen vakinhoudelijke collega is van de starter. Daardoor is er meer oog voor het welzijn en de behoeften van de starter, en wordt de begeleiding en de gesprekken niet automatisch vakinhoudelijk ingevuld (rol- en taakverdeling).

Het planmatige aspect van het buddyschap wordt door de leidinggevendenden sterk gewaardeerd, evenals het maatwerk dat hierbinnen mogelijk is. Het gaat hierbij niet alleen om de uren die de buddy's ontvangen voor hun begeleidende rol, maar ook om de structuur die rondom het buddyschap is opgezet:

“In mijn eigen praktijk heb ik vooral ook de structuur fijn gevonden. Het startgesprek en de facilitering [van de buddy]. En zo zijn er een aantal pijlpalen die wel belangrijk zijn om goed te regelen. En daarbinnen kun je dan eigenlijk veel maatwerk toepassen. Dat startgesprek is ook bedoeld om dat maatwerk te concretiseren, hè? Je gaat dan met elkaar afspreken: ‘wat is er nou in deze specifieke situatie nodig? Wat kunnen we bieden aan die nieuwe medewerker? Welke rol kan de buddy daarin vervullen? Welke rol kan de leidinggevende daarin vervullen? Hoe gaat het dan in de praktijk in zijn werk? Welke afspraken maak je daar over?’”

2. Welke factoren bevorderden het implementatieproces?

De leidinggevendenden noemen het belang van de professionaliteit van de buddy. Buddy's moeten een bepaalde mate van ervaring hebben en over coachende competenties beschikken. Bij de uitvraag naar buddy's tijdens de testfase werd de rol van de buddy goed uitgelegd, waardoor ervaren collega's die affiniteit hadden met begeleiding zich aanmeldden. In het buddyschap van voor de pilot werd de meest naaste collega van de starter gevraagd om buddy te zijn, ongeacht of deze affiniteit had met het begeleiden van een starter. Door de open uitvraag vond er al een selectie plaats van collega's die geïnteresseerd waren in coaching en begeleiding. Daarnaast werd er een bijeenkomst gehouden voor de buddy's waarin zij instructies kregen over het buddyschap.

Wat volgens de leidinggevendenden ook hielp in de implementatie was de bijgeleverde structuur: een checklist waarin de rol van de buddy werd uitgelegd en verschillende handvatten om de gesprekken vorm te geven.

3. Welke factoren belemmerden het implementatieproces?

De leidinggevendenden beaamden dat er soms sprake was aan een 'veelheid' van buddy's. Sommige starters hadden naast de niet-inhoudelijke buddy van de pilot ook een vakinhoudelijke buddy en soms ook een mentor. Deze rolonduidelijkheid wekte voornamelijk bij de starters maar ook bij de buddy en leidinggevende verwarring op.

Daarnaast gaf een leidinggevende aan dat behalve maatwerk in de begeleiding zelf ook maatwerk in het aantal uren van de buddy zou moeten zijn. De ene starter heeft meer begeleiding nodig dan de ander, maar het aantal uren dat de buddy ontving stond vast. Enige flexibiliteit hierin zou de ondersteuning ten goede komen.

4. Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

De leidinggevenden hebben de volgende aanbeveling:

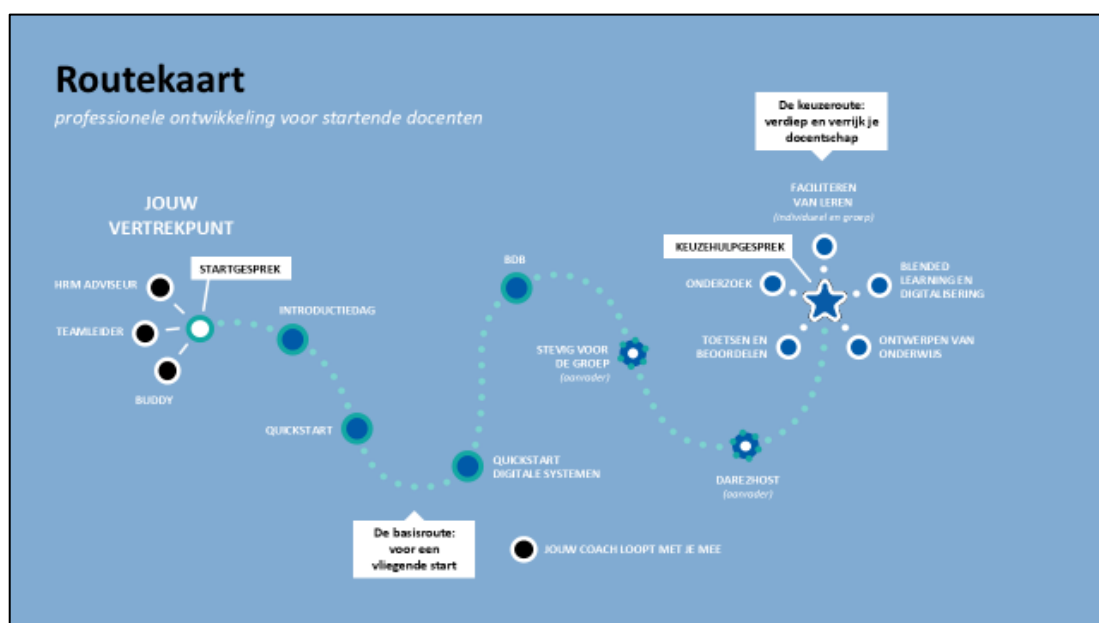
Denk samen na over de visie op inwerken en ondersteunen van nieuwe medewerkers. Dat kan bijvoorbeeld door breder te kijken naar de samenhang van alle inwerkactiviteiten en ondersteuningsmogelijkheden voor de starter. Ook kan er breder gekeken worden dan de doelgroep van startende docenten. De ervaringen met de pilot kunnen bijvoorbeeld ook gebruikt worden bij het inwerken van leidinggevenden. Als laatste bevelen de leidinggevenden aan om het bewustzijn bij leidinggevende over hun rol bij het ondersteunen van de starter te vergroten. Dat kan door de resultaten uit deze pilot te delen, maar ook door blijvend het onderwerp te agenderen bij leidinggevenden en de urgentie van het onderwerp aan te kaarten:

“Veel leidinggevenden hebben niet door dat ze een rol in hebben in het ondersteunen van starters. Wat mij bijvoorbeeld geholpen heeft, was het feit dat HRM op een gegeven moment zei dat wij als hogeschool heel slecht waren in het vasthouden van nieuwe mensen. Dat we zo een groot verloop hadden. Dus [toen werd ik mij ervan bewust] dat we daar wat aan moeten doen. De urgentie duidelijk maken heeft nut.”

4.3.3. Hogeschool Geel

In de pilot is een routekaart ontwikkeld die belangrijke mijlpalen en ontwikkelingsmogelijkheden in het eerste jaar van de starter weergeeft (Figuur 4.15). De starter ontvangt de routekaart samen met andere informatie in de ‘goodiebag’ op de introductiedag. Bij de routekaart hoort een vierhoeksgesprek met de starter, leidinggevende, buddy en medewerker van HRM. In dit gesprek wordt de routekaart toegelicht en kan er worden ingegaan op waar de starter behoefte aan heeft en welke ondersteuning- /professionaliseringsmogelijkheid hierbij passen.

Figuur 4.15 Routekaart Hogeschool Geel



Starters

1. Hoe heeft de pilot bijgedragen aan je start als docent en wat was helpend en waarom?

Doel van de pilot was om starters overzicht te geven over hun eerste jaar als starter met een routekaart. Deze werd in het eerste gesprek samen met de leidinggevende, medewerker van HRM en de buddy. De starters gaven in de gesprekken ook aan dat zij het overzicht waardeerden, omdat ze zo weten wat zij het komende jaar kunnen verwachten. Het feit dat er een gestructureerd gesprek en routekaart is, geeft ook vertrouwen aan de starter dat er een duidelijke professionaliseringsvisie is binnen de organisatie. Het gesprek en de routekaart helpt ook om de grote hoeveelheid nieuwe informatie behapbaar te maken:

“Je krijgt als starter heel veel informatie, er is veel te doen en te leren in het begin. Ik denk dat het goed is dat daar een gesprek over is. Ik denk dat het dat inderdaad de kunst is voor nieuwe medewerkers om het overzichtelijk te maken.”

Behalve de routekaart gaven de starters aan dat zij de onboarding als geheel bij de hogeschool waardeerden. De starters die in september begonnen hadden al een eerste afspraak met hun leidinggevende en buddy voor de zomer, waarbij zij hun laptop kregen en inloggegevens en werd besproken welke vakken ze gingen geven. In de zomer konden de starters zich op hun gemak voorbereiden en aan de digitale systemen wennen. Op de startdag was er een duidelijk programma en ook later was er nog een introductiedag waarin de starters samenkwamen om over de organisatie te leren.

Starters waren ook erg tevreden over de buddy. Dit is een ervaren collega uit het team die uren krijgt toegewezen om de starter te begeleiden. Starters geven aan dat het fijn is dat er iemand is die hen wegwijs helpt te worden in hun functie en de organisatie. Zo voelen ze zich serieus genomen. Ze kunnen snel korte vragen stellen aan de buddy. Dit zouden ze lastiger vinden bij bijvoorbeeld hun leidinggevende.

“[Het fijne aan de buddy is dat] dat je toch gewoon niet verdwaalt in die grote onderwijsfabriek. Dat je kan vragen waar je moet zijn voor bepaalde dingen en hoe bepaalde dingen werken. Je kan hele kleine dingen vragen, zoals hoe je een cijfer moet invoeren. Dat is heel fijn. Je kan snel even schakelen, informatie krijgen, en weer vooruit.”

Als laatste noemden de starters dat ze de werkdrukreductie voor starters waardeerden. Starters worden niet volledig ingeroosterd, waardoor ze tijd hebben om hun lessen voor te bereiden.

2. Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

De starters noemen een aantal verbeterpunten ten aanzien van de routekaart en het bijbehorende gesprek.

- a. Grootste aandachtspunt is dat de routekaart nu een ‘standaard’ route uitbeeldt, terwijl elke starter een andere achtergrond heeft. Sommigen zijn binnen de organisatie als docent van baan veranderd, sommigen hebben leservaring op een andere hogeschool of in het vo, anderen hebben hun BDB (Basis Didactische Bekwaamheid) al gehaald en voor weer andere is dit de eerste keer dat ze voor de

klas staan. De starters bevelen aan om meer maatwerk in de routekaart te bouwen om zo meer te differentiëren tussen de ontwikkelpaden van deze verschillende starters. Het gesprek kan een mogelijkheid zijn om dieper in te gaan op wat voor de starter wel of niet relevant is, maar starters geven aan dat dat nog weinig gebeurt. *“De routekaart zou iets meer op maat kunnen zijn. Nu was het gewoon een route. Voor iedereen hetzelfde. Maar iedereen stapt natuurlijk op een ander moment [in zijn loopbaan] in. Dat zou nog verder ontwikkeld kunnen worden. Bijvoorbeeld dat je parallelle routes zou hebben op de kaart of dat er in het gesprek meer richting wordt gegeven.”*

- b. De rolduidelijkheid was volgens de starters ook niet altijd voldoende bij de routekaartgesprekken. Zo vonden sommige starters het niet duidelijk waarom hun buddy erbij zat, omdat deze weinig had in te brengen over het ontwikkelplan van de starter. Starters gaven aan dat bij hun gesprekken niet altijd een medewerker van HRM was aangesloten, en wisten ook niet zo goed wat de toevoeging van deze persoon aan het gesprek zou zijn. Een aanbeveling is dan ook om de rol van HRM te expliciteren. Zij zouden bijvoorbeeld mee kunnen denken over welke ondersteuning en professionaliseringsmogelijkheden passen bij de behoefte van de starter.
- c. De starters noemen ook als verbeterpunt dat het routekaartgesprek een vervolg kan hebben na een paar maanden. Dan is de starter meer gewend en kan het gesprek over ontwikkeling en professionalisering weer vervolgd worden. Zo ontstaat er ook een zekere planmatigheid ten aanzien van de ontwikkeling van de starter. Een aanbeveling is om bij de standaard beoordelingsgesprekken de routekaart er weer bij te pakken.

Ontwikkelaars

1. Welke effecten van de pilot zie je bij de starters, wat heeft geholpen en waarom?

Volgens de ontwikkelaars werd doel van de pilot – het geven van overzicht aan de starters – bereikt. In hun eigen evaluatiegesprekken kregen zij terug van de starters dat ze een goed beeld hadden gekregen van wat het eerste jaar inhoudt en wat de hogeschool biedt om hun ontwikkeling te ondersteunen. Ook ervaaarden de ontwikkelaars dat door de pilot de betrokkenheid binnen de organisatie bij de ondersteuning van startende docenten was toegenomen. Ze hadden het idee dat het meer leefde bij allerlei geledingen in de organisatie.

2. Wat werkte in het ontwerpproces van de pilots en waarom? Welke factoren bevorderden het implementatieproces?

Ontwerpproces

De ontwikkelaars noemden een aantal succesfactoren in het ontwerpproces van de pilot. Ze waardeerden de leercultuur die impliciet in het traject aanwezig was. Er was tijd om stil te staan bij de problemen en vragen die de ontwikkelgroep had, het uitwisselen van ervaringen en het samen nadenken over oplossingen (systematische aanpak). Ook de multi-perspectiviteit van de ontwikkelgroep werd gewaardeerd. Vanuit verschillende geledingen waren er medewerkers betrokken, waardoor men perspectieven kon uitwisselen en van elkaar kon leren.

“Ik vond het heel mooi dat de ontwerpgroep multidisciplinair was. Iedereen zat er eigenlijk in. Als groep hadden we ook een mooi leerproces, want we bevroegen elkaar vanuit de verschillende perspectieven en verschillende rollen. Iedereen kon zijn rol pakken en echt inhoudelijk iets toevoegen.”

De ontwikkelaars gaven aan dat de pilot goed aansloot bij de cultuur en professionaliseringsvisie van de organisatie. Bij de hogeschool is professionalisering een belangrijk speerpunt. Niet alleen voor de starters, maar voor alle medewerkers. Het verlenen van autonomie en de eigen regie van de medewerkers staat daarbij centraal. De ontwikkelgroep kreeg dan ook de autonomie en het vertrouwen van het management om de pilot. Ook de routekaart is in lijn met de visie van doorlopend professionaliseren. Ook gaven de ontwikkelaars aan dat de pilot aansloot bij het waarderend perspectief van de organisatie:

“Als je bij ons wordt aangenomen, nemen we mee dat je ook iets meebrengt. Je hebt je rugzak vol met ervaring en kennis en kunde en die mag je vooral ook inzetten. Je gaat [als medewerker] leren en ontwikkelen, maar je brengt ook wat mee zodat we van jou kunnen leren.”

Implementatieproces

Om de pilot uit te rollen tijdens de testfase is goede communicatie van belang om draagvlak te creëren bij de uitvoerders. De ontwerpers hebben hier sterk op ingezet door informatiebijeenkomsten te organiseren en bepaalde leidinggevendenden gericht te vragen voor deelname aan de testfase. Wat ook hielp was dat het product concreet was, simpel te implementeren en er daarom maar een lage drempel was om uit te rollen in de testfase.

3. Wat ging minder goed in het ontwerpproces? Welke factoren belemmerden het implementatieproces?

Ontwerpproces

Het cyclische aspect van het ontwerpproces werd door de ontwerpgroep wel als waardevol beschouwd, maar werkte ook vertragend. In het proces zelf leverde dat soms frustratie op, maar achteraf zagen de ontwerpers toch ook het nut hiervan in. Hetzelfde geldt voor de multidisciplinariteit van de ontwikkelgroep. Dit levert veel interessante perspectieven op, maar het vergt wel extra tijd om iedereen dezelfde kant op te bewegen. Ook bleken de startende docenten die in de ontwikkelgroep zaten niet altijd genoeg tijd te kunnen maken om deel te nemen, terwijl hun input juist erg relevant was.

Implementatieproces

Verbeterpunten volgens de ontwikkelaars was dat de rollen in het routekaartgesprek verduidelijkt konden worden, omdat soms niet duidelijk bleek wat de rol van de buddy of de HRM-medewerker was. Wat vervelend was in de timing van de testfase van de pilot, is dat de testfase van start is gegaan terwijl er ook sprake was van krimp en bezuiniging. Hierdoor hadden de starters een paar weken na het routekaartgesprek een bezuinigingsgesprek, wat niet bevorderlijk is voor het veilig landen van een starter.

4. Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

De ontwikkelaars hadden de volgende aanbevelingen:

- a. Meer van elkaar te leren over het onderwerp, zowel binnen de hogeschool als tussen hogescholen. De uitwisseling van kennis en ervaring met de andere hogescholen in de learning community van het onderzoek vonden ze erg waardevol en ze raden aan om dit soort uitwisselingsmomenten te bestendigen.
- b. Voor hun eigen hogeschool geven de ontwerpers aan dat het belangrijk is om het onderwerp van startende leraren te blijven agenderen, ook in tijden van aankomende bezuinigingen en krimp:

“[De focus op het ondersteunen van starters] mag niet gaan verdwijnen. Juist wanneer de krimp om de hoek komt kijken, schieten we in de reflex van dat er weinig kan en we op de financiën moeten letten. Terwijl het juist belangrijk is om je als organisatie te blijven ontwikkelen en wendbaar te blijven.”

Leidinggevenden

1. Welke effecten van de pilot zie je bij de starters, wat heeft geholpen en waarom?

De leidinggevenden vonden dat de routekaart een goede ondersteuning was om het gesprek over ontwikkeling aan te gaan met de starter. Ook werd het vierhoeksgesprek gewaardeerd, omdat hierbij de ontwikkeling van de starter vanuit verschillende perspectieven kon worden bekeken.

2. Welke factoren bevorderden het implementatieproces?

Belangrijke succesfactor in de implementatie was het creëren van draagvlak bij de leidinggevenden door de ontwerpers door duidelijk met hen te communiceren over de testfase. Dat ging per email, via een voorlichtingsbijeenkomst en in persoonlijke gesprekken waarin bepaalde leidinggevenden gevraagd werden het prototype van de routekaart en het gesprek uit te proberen. Deelname aan de testfase werd niet opgelegd door een directeur, maar de leidinggevenden hadden zelf de autonomie om te besluiten tot deelname. De ontwerpers maakte een selectie van potentiële colleges en leidinggevenden die mee zouden willen doen aan de testfase. Hierdoor voelden de leidinggevenden zich gezien en gewaardeerd, wat het draagvlak vergrootte:

“Eigenlijk was [dat wij gevraagd werden mee te doen] ook wel een bevestiging van: ‘Oh, we doen al best wel goede dingen!’”

Wat ook hielp, was dat het prototype dat getest werd goed aansloot bij de praktijk in de colleges zoals die al was. Het uittesten van de routekaart en het gesprek was daardoor maar een kleine aanpassing. Dit vergrootte ook het draagvlak bij de leidinggevenden.

3. Welke factoren belemmerden het implementatieproces?

De leidinggevenden noemden ook een verbeterpunt voor de implementatie. Zo was de rolduidelijkheid in het routekaartgesprek met name voor de HRM-medewerker onvoldoende.

“Er waren geen specifieke vragen van de starter die ik of de buddy niet konden beantwoorden. De starter heeft wel een gezicht bij de afdeling HRM, dat is misschien de enige reden waarom het handig is dat HRM ook aansluit.”

4. Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

De leidinggevendenden hadden de volgende aanbevelingen:

- Om in vervolgesprekken de routekaart er weer bij te pakken. Zo is er blijvend aandacht voor de ontwikkeling van de starter op een planmatige manier.
- Meer maatwerk leveren in de routekaart. De kaart impliceert nu een soort vaste route die in een bepaalde volgorde wordt afgelegd, terwijl de route juist erg kan afhangen van de achtergrond en vraag van de starter. De kaart zou bijvoorbeeld uitgebreid kunnen worden met parallelle routes zodat starters met verschillende achtergronden zich kunnen herkennen in de routes.

4.3.4 Hogeschool Blauw

In het kader van de pilot is een buddytraject, een Actieplan Startende Docent (Figuur 4.16), en een informatielandschap (Figuur 4.17) ontworpen. Het actieplan bevat kernthema's en vraagstukken waarvan bekend is dat startende leraren hiermee te krijgen in het begin van hun loopbaan en waar gericht aandacht voor nodig is om starters goed te laten landen en te leren regie op te nemen. Het informatielandschap is een infographic die op interactieve wijze relevante praktische en beleidsmatige informatie over de onderwijsorganisatie ontsluit. Het buddytraject bestaat uit een serie 1-op-1 gesprekken tussen de buddy en starter. De gesprekken vinden maandelijks plaats en in beginperiode vaker. Na een half jaar wordt de frequentie afgebouwd. Aan de pilot heeft één startende docent deelgenomen.

Figuur 4.16 Actieplan Startende Docent Hogeschool Blauw

ACTIEPLAN STARTENDE DOCENT

✓ EERSTE TWEE WEKEN

- ☐ REGELLEN (laptop, sleutel, pasje, account, inschrijven BDB)
- ☐ AFSPREKEN (startgesprek en vervolg)
- ☐ TEAM (site, overleg, inzetplanning, taakverdeling en rollen, vakantie & verlof)
- ☐ BIJ WIE VOOR WAT (roosterling, ziekmelding, etc.)
- ☐ ERVARINGEN (eerste indruk)

OP EEN LATER MOMENT

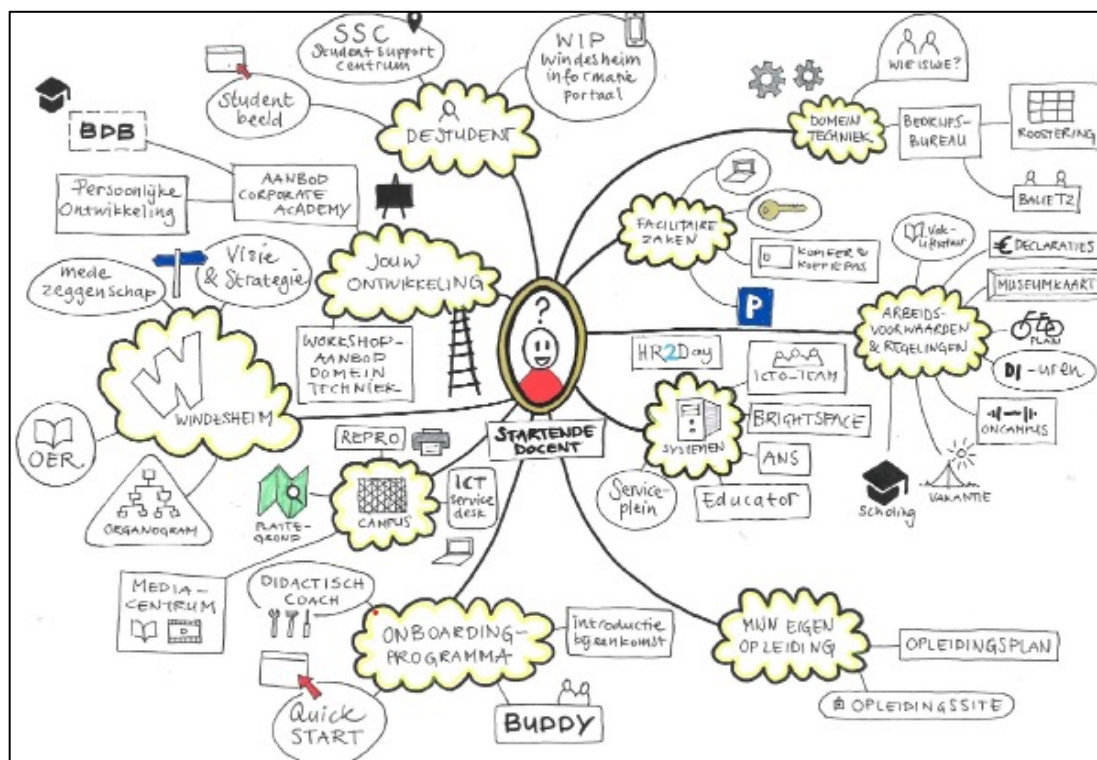
- ☐ FIT-CYCLUS
- ☐ ONDERWUZEVALUATIE
- ☐ MEDEZEGGENSCHAP
- ☐ EXAMENCOMMISSIE / OER
- ☐ ERVARINGEN

START

1,5 JAAR

		VOORDOEN		SAMEN DOEN		ZELF DOEN		
		MET WIE	WANNEER	MET WIE	WANNEER	MET WIE	WANNEER	
ONDERWIJS ☐ (ON)LINI LLSGLVLN ☐ PROJECTROFLIDING ☐ STACROFLIDING ☐ COACHROFLIDING ☐ ..	0000			0000			0000	
LESVOORBEREIDING ☐ LLSPLAN / LLSOPZLT ☐ WILKVOORMLN ☐ ...	00			00			00	
TOETSEN ☐ RUBRIC/ TOETSMATRIJS MAKEN ☐ TOETS MAKEN ☐ TOETS NAKUKEN ☐ FEEDBACK GEVEN ☐ ..	0000			0000			0000	
SYSTEMEN ☐ BRIGHTSPACE ☐ WOP / EDUCATOR ☐ EDUCATOR / TRESY ☐ ANS ☐ HR2DAY	0000			0000			0000	

Figuur 4.17 Informatielandschap Hogeschool Blauw



Starters

1. Hoe heeft de pilot bijgedragen aan je start als docent en wat was helpend en waarom?

De starter geeft aan de begeleiding erg goed is bevallen en verwijst dit verband op de laagdrempelige en vraaggerichte en reflectieve karakter. Hij heeft er met name veel aan gehad op het vlak school-enculturatie en didactiek.

“Als startende docent ben je toch een beetje zoekende van ‘goh, hoe werkt dat nou in het onderwijsland? Daar heb ik me op verkeken, als zijnstromer- het is echt een andere professie. Het is fijn dat je binnen Hogeschool Blauw gebruik kunt maken van een buddysysteem: dat je één duidelijk aanspreekpunt hebt. Dat je daar terecht kunt met vragen als je ergens tegenaan loopt. Met name om wegwijs te raken in de organisatie is dat erg prettig; te weten hoe de hazen hier lopen. Soms gaat het om simpele vragen als van ‘hoe lever je een declaratie in’ of ‘er klopt iets niet met mijn rooster, hoe los ik dat op?’. Maar we praten ook over mijn lessen, met name wat de didactiek betreft, waar ik tegenaan loop, even terugblikken op hoe het ging de laatste weken. We bespreken dan ook lesideetjes en werkvormen. Als het puur gaat om vakinhoudelijke zaken ben ik assertief genoeg om ook mijn collega’s in het team aan het te schieten.”

De buddy bevestigt dat de structuur van maandelijkse gesprekken goed werkt en dat persoonlijke aandacht, vraaggerichtheid, praktische ondersteuning en reflectie belangrijke werkzame mechanismen zijn. Het Actieplan Startende Docent vormt daarnaast op een flexibele manier een thematisch inhoudelijke gespreksagenda, die het ontwikkelingsgerichte karakter van de gesprekken versterkt. Het actieplan sluit aan bij de cursus Didactisch Bekwaamheid die de starter na de ‘landingsfase van een half jaar- gaat volgen.

“We proberen allereerst te zorgen dat we een warm bad zijn voor de starters, dat zij zich welkom, gezien voelen. We zijn best een groot team, en dan helpt het dat starters een eerste aanspreekpunt hebben in de vorm van een buddy, iemand die speciaal naar hen omkijkt.”

Hoewel de gesprekken een open karakter hebben, met veel ruimte voor ad hoc vragen, vormt het Actieplan Startende Docent wel degelijk de ruggengraat. De thema's die het in het plan staan komen in de gesprekkenreeks just-in-time maar uiteindelijk allemaal aan bod. Op een checklist houden buddy en starter bij welke thema's aan de beurt zijn gekomen en welke (ontwikkel)punten nog openstaan. Dit helpt om overzicht te bewaren en de voortgangsentwikkeling te volgen en te sturen.

2. Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

De starter en buddy hebben een aantal aanbevelingen:

- a. Volgens de starter en buddy is het informatielandschap een handige, gebruikersvriendelijke, mooi vormgegeven tool. Alle relevante organisatie-info staat overzichtelijk gerangschikt bij elkaar en is met een paar muisklikken eenvoudig te ontsluiten. Tegelijkertijd constateren zij dat het informatielandschap weinig gebruikt wordt, ook door henzelf. De starter merkt dat hij bij organisatievragen veel eerder geneigd mondeling rond te vragen bij de buddy en andere collega's dan dat hij het informatielandschap raadpleegt. Het is bepaald nog geen routine, terwijl de tool beslist van meerwaarde kan zijn bij het efficiënt informatie vergaren. Het zou goed zijn als op het gebruik van de tool meer systematisch gestuurd wordt, bijvoorbeeld via het buddytraject.
- b. De buddy geeft aan dat zij al jaren startende docenten begeleidt. In het kader van de pilot heeft de buddyrol duidelijk meer structuur gekregen door het gebruik van de instrumenten het Actieplan Startende Docent en bijbehorende checklist. (planmatige aanpak). De methodische kant is echter impliciet gebleven, wat niet handig is in verband met de overdracht van de rollen en taken en inwerken van nieuwe buddy's. De buddy weet uit ervaring o.a. dat persoonlijke aandacht, maatwerk en ontwikkelingsgericht ondersteunen afhankelijk van de context- en persoonskenmerken en ontwikkelbehoeften van de starter cruciaal zijn. Het zou goed zijn – met het oog op overdracht en doorontwikkeling van de buddyrol – deze ervaringskennis nader te expliciteren.
- c. Het is van belang dat een starters de ruimte krijgen om te landen, Er komt veel op ze af in de beginperiode. In de plannen van inzet moet hiermee rekening gehouden worden. “Zet de starter niet te vol met lesuren en taken” (werkdrukreductie). Ruimte bieden betekent ook vrijheid en verantwoordelijkheid geven om zelf veel uit te pluizen en dingen uit te proberen (experimenteeruimte). Maar je moet ze wel een vangnet bieden, zodat ze niet het gevoel krijgen er alleen voor te staan.
- d. Expliciteer het vangnet (rolduidelijkheid). Het is van belang dat starters weten bij wie zij terecht kunnen voor welke vragen en ondersteuning en hoe het begeleidingstraject er uitzien. Bij Hogeschool Blauw zijn er naast de buddy's, ook vakinhoudelijke coaches, met soms overlappende rollen en activiteiten. Het helpt als het voor alle partijen helder is wie voor wat aan de lat staat.

Ontwikkelaars

1. Welke effecten van de pilot zie je bij de starters, wat heeft geholpen en waarom?

Volgens de ontwikkelaars is het lastig te zeggen welke effecten de pilot precies heeft gehad, omdat er nog geen uitgebreide testfase heeft plaatsgevonden; en waren slechts één starter en één buddy betrokken. Dit aantal is te gering om harde effecten te benoemen. De ontwikkelaars hebben wel de indruk dat beide prototypes positief (actieplan en informatieland) zijn ontvangen, maar dat de methodische kant voor het gebruik van de instrumenten nog ontbreekt.

“Het is wel nodig hier een hele duidelijke handleiding bij te schrijven in termen van taken en rollen en processen [rolduidelijkheid] Bijvoorbeeld; hoe gebruik je als buddy en starter het informatielandschap. Dat geldt ook voor het gebruik van het actieplan; het is niet de bedoeling dat dit gaat fungeren als een strak keurslijf, een dwingend format dat strikt moet worden opgevolgd, maar meer als een leidraad, een reminder om bepaalde onderwerpen met elkaar te bespreken.”

Daarnaast moeten een aantal organisatorische condities nog beter ingeregeld worden. Bijvoorbeeld: het Actieplan Startende Docent gaat uit van een traject van 1,5 jaar, terwijl voor het buddytraject maar een half jaar middelen zijn gereserveerd.

2. Wat werkte in het ontwerpproces van de pilots en waarom? Welke factoren bevorderden het implementatieproces?

Ontwerp- en implementatieproces

De ontwikkelaars vinden dat de methode van Design Thinking heeft bijgedragen aan wat er nu ligt, aan de prototypes. Volgens de ontwikkelaars had de ontwerpgroep een goede samenstelling om de prototypes te maken (multi-perspectiviteit).

3. Wat ging minder goed in het ontwerpproces? Welke factoren belemmerden het implementatieproces?

Ontwerp- en implementatieproces

Het ontwerptraject had gecompliceerder gemogen: er zat nu te veel tijd tussen de bijeenkomsten. Dan was er meer tijd geweest voor de werving van starters en de testfase.

Hoewel de ontwerpgroep bestond uit een groep personen met een passende mix van expertises (multi-perspectiviteit), was het helpend geweest als er steeds ook een leidinggevende had geparticipeerd in verband met het regelen van benodigde organisatorische condities voor de testfase, en niet alleen tijdens het begin van het ontwerptrajecten.

De afwezigheid van starters was een groot knelpunt. De pilot speelde zich af de sector/instituut Techniek. In een paar jaar tijd is in die sector het aantal starters enorm gedaald. Tijdens de testfase was er dan ook slechts één starter die mee kon doen.

“Vier jaar geleden waren er nog meer dan 100 starters binnen de sector techniek, vorig jaar nog ruim 25, maar dit jaar is er gewoon maar één iemand bijgekomen. Echt bizar. De grote toename van vier jaar terug, hield direct verband met de NPO gelden. We zitten nu in periode van sterke krimp. We hebben mensen moeten ontslaan, ook die net hun BDB hebben gehaald. Het is heel verdrietig eigenlijk.”

“We hadden het natuurlijk kunnen uitrollen, en in andere sectoren starters kunnen werven maar daar was het tijdspad te krap voor en de timing ongunstig, zo net voor de zomervakantie.”

“We hebben wel feedback gevraagd op de prototypes bij buddy’s en didactische coaches van andere sectoren. Daar is heel enthousiast op gereageerd en momenteel wordt er door hen ook informeel een en ander uitgetest. Een mooie bijvangst, dit ontstane draagvlak.”

De ontwerpers zijn op basis van de opgehaalde feedback bezig met de doorontwikkeling van het instrumentarium en de methodiek, i.c. het schrijven van een handleiding.

4. Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

Een goede implementatie van de opbrengsten van de pilot in een sector/instituut vraagt om passende randvoorwaarden, bijvoorbeeld, niet alleen op het vlak van tijd en middelen maar juist ook om inbedding/ verankering in de visie en beleidskaders.

“De opbrengsten dienen voor de gehele sector te gelden, een soort leidraad te vormen- van zo gaan we het doen; een manier van werken die voor iedereen duidelijk is, en niet vrijblijvend is. Bijvoorbeeld: het is belangrijk dat elke buddy weet dat er een aantal uren staat voor een bepaald traject, ongeacht de opleiding en dat de starters weten hoeveel ruimte zij hebben in hun takenpakket voor inductie en wat dat inhoudt.”

Leidinggevenden

1. Welke effecten van de pilot zie je bij de starters en wat heeft waarom geholpen?

Twee van de drie leidinggevenden die deelnamen aan de focusgroep geven aan weinig zicht te hebben op de effecten bij de starters, omdat slechts een starter aan de pilot deelnam en die bovendien niet in hun team zat. Eén manager heeft navraag gedaan bij de buddy en starter en vastgesteld dat de ervaringen met de ontwikkelde producten positief zijn, en bruikbare aanknopingspunten bieden voor verdere doorontwikkeling, zowel op instrumenteel als methodisch vlak en voor uitrol naar andere opleidingen binnen de sector en daarbuiten.

De timing van de pilot was volgens de managers ronduit ‘beroerd’ omdat in 2024 in de sector/instituut Techniek nauwelijks nieuwe docenten zijn gestart. Dit in tegenstelling tot de jaren daarvoor.

“Ik was desondanks toch enthousiast om mee te doen aan de pilot omdat in de voorafgaande jaren in onze sector veel nieuwe docenten zijn begonnen, waarvan een behoorlijk aantal binnen twee jaar weer was afgehaakt. Veel afhakers gaven aan bij het exitgesprek dat zij binnen onze hogeschool niet prettige waren geland. De pilot vormde voor mij een mooie gelegenheid om stevig met het inductievraagstuk aan de slag te gaan.”

2. Welke factoren bevorderden het implementatieproces?

Volgens de managers was de gemixte samenstelling van de ontwerpgroep een pluspunt om het inductievraagstuk vanuit verschillende relevante perspectieven te kunnen benaderen (multi-perspectiviteit). In de startfase is veel tijd gestoken om tot de kern te komen van het vraagstuk. Dit hielp om het behapbaar te maken.

“Uit beginsituatie-analyse kwamen heel veel dingen uit. Maar niet wat we echt konden zeggen: Oh dit hier zit nu zere plek.”

“Over die onderzoeksresultaten hebben we veel gesproken. Wat gaan we daar nu uithalen in de kader van de pilot, wat is meest relevant om aan te pakken binnen het gegeven tijdsbestek?”

“Ik kan mij herinneren van de vele meetings dat de uitdaging heel erg was om de scope duidelijk voor ogen te houden.”

De aanpak via de methode van Design Thinking hielp om focus aan te brengen en deze concreet uit te werken, de stapsgewijze, systematische aanpak hielp om te trechteren’.

3. Welke factoren belemmerden het implementatieproces?

De managers herkennen dat in het ontwerpproces het accent op de instrumentele kant lag en dat de methodische kant van het buddyschap wat onderbelicht is gebleven. Bij de doorontwikkeling wordt de methodiekbeschrijving expliciet opgepakt in vorm van de constructie van een handleiding.

De managers wijzen er voorts op dat het feit dat slechts één starter kon deelnemen aan de testfase een smalle basis is om betekenisvol lering te kunnen trekken uit het implementatieproces.

4. Welke aanbevelingen heb je met betrekking tot de begeleiding van startende docenten in het hbo?

De leidinggevenden komen tot de volgende aanbevelingen:

In de optiek van managers is voor het vormgeven van effectieve inductie het van cruciaal belang om diepgaande exitgesprekken te voeren met vertrekkende docenten. Om via deze gesprekken te achterhalen wat de werkelijke redenen en motieven van starters zijn om te vertrekken: wat vonden ze lastig, waar liepen ze tegen aan, wat hebben ze gemist, wanneer van wie, in welke situatie. Maak vervolgens een goede analyse van wat werkelijk de belangrijkste knelpunten zijn en breng hiermee focus aan.

“Maak het vraagstuk concreet en ga met dit afgebakende vraagstuk aan de slag. Probeer niet de holy grail te vinden, om daarmee alle problemen op te lossen. Dat gaat niet lukken.”

5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Arbeidsmarkt- en opleidingsfonds Zestor wil om uitval te verminderen onder startende docenten in het hbo, kennis ontwikkelen en verspreiden over het vormgeven aan effectieve inductie in hbo. In dit kader heeft Zestor een actie-onderzoek gefinancierd in vier hogescholen (Paars, Roze, Geel, Blauw) die herkenbaar zijn voor de variëteit in de sector. Het actie-onderzoek (uitgevoerd in de periode juni 2023 - voorjaar 2025) is begeleid door CINOP en gemonitord door ECBO. Na een beginsituatie-analyse door ECBO zijn ontwerppilots lokaal onder begeleiding van CINOP aan de slag gegaan met inductie via de Design Thinking methodiek. Instellingsoverstijgend ondersteunden zij elkaar in een zogeheten learning community, waar afgevaardigden van de pilots ervaringen en kennis konden uitwisselen. De opbrengsten en leerervaringen naar proces en inhoud zijn in kaart gebracht via diepgaande focusgroepgesprekken met verschillende geledingen bestaande uit betrokken actoren en belanghebbenden. Ter herinnering, de ontwikkelde prototypes/ opbrengsten van de pilots op de verschillende hogescholen waren als volgt:

- 1. Hogeschool Paars:** een instellingsbreed, driejarig, modulair begeleidingsprogramma waarvan de basismodule tijdens de pilot is getest/geïmplementeerd;
- 2. Hogeschool Roze:** een doorontwikkeld buddyschap met een niet-vakinhoudelijke buddy;
- 3. Hogeschool Geel:** een routekaart met de belangrijke mijlpalen en ontwikkelmogelijkheden van de starter en het bijbehorende routekaartgesprek (vierhoeksgesprek met starter, leidinggevende, buddy en HRM);
- 4. Hogeschool Blauw:** een actieplan met bekende vraagstukken van en kernthema's voor startende docenten, een buddytraject en een informatielandschap met informatie over de instelling.

Op basis van de resultaten van beginsituatie-analyse (paragraaf 4.1), de inhoud- en proceskant van de pilots (paragraaf 4.2) en de opbrengsten van de pilots (paragraaf 4.3) hebben we met behulp van het analysemodel uit hoofdstuk 2 (Figuur 2.1) een synthese gemaakt waarmee we hierna antwoord geven op de onderzoeksvragen en aanbevelingen doen voor het vervolg.

5.1 Beantwoording onderzoeksvragen

De hoofdvraag die Zestor beantwoord wilde zien, luidde:

Hoe kan de inductieperiode binnen hogescholen zodanig ingericht worden dat deze de ontwikkeling van de startende docent optimaal ondersteunt?

Deze hoofdvraag is uiteengelegd in vijf deelvragen die we hierna beantwoorden.

1. Wat zijn de kenmerken van de context waarbinnen de startende hbo-docenten werken; wat zijn de persoons- en achtergrondkenmerken van de startende hbo-docenten en wat zijn hun leer- en begeleidingsbehoeften?

Context

De inductiepilots speelden zich instellingsbreed af in een multisectorale context. Bij één hogeschool was de pilot exclusief gepositioneerd binnen de sector/instituut Techniek. Verreweg de meeste starters zijn verbonden aan bacheloropleidingen en zelden aan masteropleidingen. Een klein aandeel (15%) is betrokken bij Associate Degree-trajecten. Ruim een kwart van de starters geeft les aan vijf of meer collegegroepen/klassen. Bij de helft van de instellingen is dat zelfs meer dan 40% van de starters.

Starters geven vooral les aan groepen ter grootte van 11 tot 20 studenten (ruim 40%) of aan groepen van 21 tot 30 studenten (tegen de 40%). Tweederde deel van de starters heeft bovenop de aanstelling geen extra uren gemaakt. Bij degenen die wel overwerkten ging het meestal om een half uur tot 3 uur per week. Overwerk was het minst aan de orde bij Hogeschool Blauw. Starters geven les aan klassen waarvan de meeste studenten een havo-achtergrond (gemiddeld 47%) hebben en in iets mindere mate (26%) een mbo-vooropleiding, terwijl een klein aandeel van het vwo (10%) komt. Van de overige 17% van de studenten is de opleidingsachtergrond onbekend bij de starters.

Persoons- en achtergrondkenmerken startende docenten

Ruim de helft van de starters is vrouw (58%) en wat betreft leeftijd is de categorie 35-44 licht oververtegenwoordigd. Ook hier zijn verschillen te zien tussen de scholen. Hogeschool Blauw telt 76% starters van het mannelijke geslacht (mogelijk omdat deze pilot zich afspeelde in de sector/instituut Techniek) en kent het hoogst percentage 54+'ers.

Het merendeel van de starters heeft een wo-opleidingsachtergrond (58%), al heeft ook een aanzienlijk deel dat een hbo-vooropleiding (37%). Qua bevoegdheid zijn de meeste starters nog bezig hun Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB) te behalen (38%) of hebben deze behaald (30%). Een relatief klein aandeel heeft een lerarenopleiding gedaan (29%), als zijn er aanzienlijke verschillen tussen de hogescholen: percentages variëren tussen de hogescholen tussen 18-40%.

Leer- en begeleidingsbehoeften

Uit de analyse van de beginsituatie blijkt dat starters met name behoefte hebben aan kennis over activerende didactiek, begeleiden van studenten bij stages/afstuderen en het aanleren van leerstrategieën bij studenten. Starters hebben wat betreft begeleidingsvormen in de eerste plaats behoefte aan workshops/ teamdagen, gevolgd door intervisie met collega's en een maatje/buddysysteem. Aan coaching hebben zij het minst behoefte. Deze basispatronen zijn terug te zien bij alle vier de hogescholen.

2. Wat zijn de (ervaren) kenmerken van in de pilots ontwikkelde inductie-aanpakken?

De vier hogescholen kennen bij de start van het project reeds verschillende vormen van inductie in hun dagelijkse praktijk. Via de beginsituatie-analyse is nagegaan welke kenmerken herkenbaar waren in deze inductiepraktijken van de hogescholen.

Hoewel er duidelijke verschillen zijn tussen de instellingen viel het op dat de kenmerken die vanuit literatuur bekend zijn voor effectieve inductie (zie hoofdstuk 2), slechts matig werden herkend in de praktijk, met name door de starters. Gemiddeld genomen werd 'werkdrukreductie' nog het sterkst herkend, op de voet gevolgd door 'school-enculturatie' (inwerken/ onboarden) en 'planmatige professionalisering'. Het kenmerk 'activiteiten gericht op zelfontplooiing' was het minst aan de orde in de optiek van de starters en begeleiders. Uit de beginsituatie-analyse bleek voorts dat starters op het vlak van de begeleidingskenmerken 'vraaggerichtheid' het laagst waardeerden en 'teamsfeer' en 'relatie met coach' het hoogst.

Uit de resultaten van dit actie-onderzoek blijkt dat de hogescholen door de pilots via de ontwikkeling van methodieken, programma's, producten, tools en processen gericht hebben gewerkt aan de doorontwikkeling en versterking van een aantal inductiekenmerken, te weten school-enculturatie, planmatige professionalisering en zelfontplooiing. De pilots hebben ertoe bijgedragen dat losse inductie- en professionaliseringsactiviteiten binnen de instellingen meer verbonden zijn geraakt in de vorm van een doorgaande leerlijn.

Uit het actie-onderzoek blijkt daarnaast dat bij het vormgeven aan begeleidingskenmerken het buddyschap en teamsfeer een sterk accent hebben gekregen. Aspecten die starters in dit verband hoog waarderen zijn: laagdrempelige hulp en advies kunnen vragen en krijgen van kundige, ervaren collega's, overzicht krijgen over mogelijkheden tot ontwikkelen en professionaliseren, eigen regie kunnen nemen in de complexe hogeschoolcontext, begeleid oefenen/experimenteren, gezien, veilig, welkom voelen in het team. Naast ondersteuning die praktisch, nabij en veilig is, vanuit een waardierend perspectief, blijken persoonlijke aandacht, vertrouwen en verantwoordelijkheid krijgen, cruciale aspecten te zijn van inductie.

Bij één hogeschool bleek het 'leerteam', waarbij starters van verschillende sectoren regelmatig bijeenkomen, een krachtige methodiek. Het creëert een context van sociale steun en faciliteert op een laagdrempelige manier van en met elkaar leren. De gemengde – sectoroverstijgende – groepssamenstelling biedt de mogelijkheid bij elkaar in keuken te kijken en elkaar tips te geven. Het stimuleert het ontwikkelen van nieuwe perspectieven op handelingsvraagstukken. Daarbij groeit het zelfvertrouwen wanneer starters merken dat peers met vergelijkbare vragen kampen.

Bij alle hogescholen is maatwerk een belangrijke vormvereiste. Starters verschillen in opleidingsachtergrond en ervaring met lesgeven. Hierdoor zijn ook leer- ontwikkelvragen van de starters erg divers. Bij de invulling van het inductieprogramma dient dan ook rekening gehouden worden met deze verschillen tussen starters, zodat die precies de ondersteuning krijgt die past bij de behoefte van de starter op dat moment.

Hoewel bovengenoemde kenmerken volgens betrokkenen redelijk tot goed uit de verf komen in de inductiepraktijk is er zeker nog ruimte voor doorontwikkeling, al verschillen de scholen op welke punten dat nodig is. Bij Hogeschool Paars is er bijvoorbeeld nog geen evenwichtige samenhang tussen de inhoud van inductieprogramma en het BDB traject – er is sprake van overlap –, terwijl bij Hogeschool Blauw er meer gestuurd kan worden op een daadwerkelijke benutting van de ontwikkelde inductietools. Bij Hogeschool Geel is er de wens om de ontwikkelde routekaart vaker terug te laten komen in gesprekken, en bij Hogeschool Roze wil men nog nadenken over meer maatwerk in uren voor de buddy om de starter te begeleiden.

Starters benadrukken dat het nog leerzamer voor hen is als begeleiders niet alleen op afstand feedback geven maar ook rechtstreeks op het handelen in lessituaties. Het zou hen helpen als een begeleider regelmatig meekijkt in de klas, maar dat gebeurt nog niet in alle scholen.

Uit het onderzoek blijkt dat bij de hogescholen die een buddyschap (door) ontwikkelden de instrumentele kant van de buddy-rol vooral accent heeft gekregen maar dat methodische kant tamelijk onderbelicht is gebleven. Er zijn bijvoorbeeld nog vragen over wat er gedaan kan worden om de buddy te ondersteunen en te professionaliseren in zijn/haar rol en de processen rondom het buddyschap zouden nog verduidelijkt kunnen worden in een handleiding, zodat alle buddy's de rol op gelijke manier invullen. Nadere explicitering en doorontwikkeling van het buddyschap is nodig. Dit met het oog op het adequaat vormgeven van de rol, het inwerken van nieuwe buddy's en het voorkomen van ongewenste overlap met de rollen van de vakinhoudelijke buddy's/mentors/coaches, waar de meeste hogescholen ook mee werken.

Een andere belangrijk aandachtspunt is dat de starters voldoende ruimte krijgen in hun takenpakket om te landen en werken aan hun leer-en ontwikkelpunten en niet 'te vol' gezet worden met lessen en taken. Ruimte bieden betekent ook vrijheid en verantwoordelijkheid geven om zelf veel uit te pluizen en dingen uit te proberen, dus experimenteerruimte te bieden. Het is wel zaak daarbij een passend vangnet te bieden, zodat starters niet het gevoel krijgen er alleen voor te staan. Expliciteer het vangnet (rolduidelijkheid) zodat de starter weet bij welke persoon (begeleider, leidinggevende, HRM, etc.) zij om welke hulp kunnen vragen. Het is van belang dat starters weten bij wie zij te terecht kunnen voor welke vragen en ondersteuning en hoe het begeleidingstraject er uitzien.

In het algemeen geldt dat de pilotopbrengsten nog meer inbedding behoeven in een instellingsbrede, samenhangende benadering van inductie. Tegelijkertijd dient er voldoende oog en ruimte te zijn voor maatwerk in de sectoren en maatwerk naar achtergrond van de starter zodat inductie kan toegespitst worden op de behoefte van een starter in een specifieke sector.

3. Wat zijn de opbrengsten van de inductie-aanpakken voor starters in termen van persoons-en belevingskenmerken?

Bij de beginsituatie-analyse is gekeken hoe starters scoren op de persoonskenmerken self-efficacy, perfectionisme, veerkracht en de belevingskenmerken werkplezier en omgang met werkdruk. Ook is de mate van job embeddedness, oftewel de binding met de school, in kaart gebracht. Het bleek dat de starters verreweg het hoogst scoorden op werkplezier en het laagst op omgaan met werkdruk; dat aspect wordt het lastigst gevonden. Dit basispatroon is op alle scholen aangetroffen, al verschilden de scholen wel in de mate waarin. Bijvoorbeeld: de starters van Hogeschool Geel en Paars scoren wat lager op omgang met werkdruk en job embeddedness dan de starters van de andere instellingen.

Uit de focusgroepen na de pilotfase van het actie-onderzoek blijkt dat de ontwikkelde inductiepraktijken vooral een groei teweeg hebben gebracht op het vlak van self-efficacy, werkdrukreductie en het gevoel van verbondenheid met de school (job embeddedness). Directe opbrengsten op het niveau van veerkracht, perfectionisme en werkplezier worden niet expliciet genoemd door de betrokkenen in de gesprekken. In het kader van de doorontwikkeling van de inductie-aanpakken zijn dit belangrijke kenmerken om gericht aandacht aan te besteden.

4. Welke condities beïnvloeden de vormgeving en opbrengsten van de inductie-aanpakken?

Via de beginsituatie-analyse is nagegaan in welke mate condities – die vanuit de onderzoeksliteratuur bekend zijn voor effectieve inductie (zie hoofdstuk 2) – aanwezig waren in de hogescholen bij de start van het actie-onderzoek. Voor de meeste condities gold dat ze gemiddeld genomen enigszins tot tamelijk sterk aanwezig waren, al waren er verschillen tussen de hogescholen. Tevens waren er perceptieverschillen tussen de geledingen waarbij het patroon was dat starters en staf doorgaans de condities wat lager waardeerden dan het management. Over het algemeen scoorden de condities transformationeel leiderschap en leer- en ontwikkelcultuur het hoogst binnen de hogescholen en rolhelderheid en draagvlak/verantwoordelijkheid het laagst. Professionaliseringsvisie en beleid namen een tussenpositie in.

Uit de focusgroepen na de pilotfase van het actie-onderzoek blijkt dat door de pilots gericht is gewerkt aan de versterking van alle condities. Zo is er op het vlak van samenwerking binnen verschillende pilots geborgd dat er sprake is van multi-perspectiviteit bijvoorbeeld door de ontwikkelde routekaart voor de starter te bespreken in een vierhoeksgesprek (Hogeschool Geel). Ook is er via methodiekbeschrijvingen gewerkt aan rolduidelijkheid, bijvoorbeeld in het Actieplan Startende Docent (Hogeschool Blauw). Daarnaast is er actief gewerkt aan

draagvlakverbreding door standaardaanpakken op maat te maken en toe te spitsen op specifieke behoeften van bepaalde sectoren.

Tegelijkertijd maakt het onderzoek duidelijk dat er op alle condities nog ruimte is voor doorontwikkeling. Het meest springt daarbij in het oog de noodzaak om inductie te ontdoen van vrijblijvendheid en nog meer te funderen vanuit een gedeelde visie op opleiden en professionaliseren welke als inrichtings- en verantwoordingskader geldt voor alle organisatieonderdelen. Hoewel er verschillen zijn tussen de hogescholen is de ervaring nu dat er over inductie in de verschillende organisatieonderdelen nog te vaak te verschillend wordt gedacht en gehandeld. Een gezamenlijk, gedeeld vertrekpunt mist. Om dit te ontwikkelen is er draagvlak nodig binnen de organisatie voor inductie- en professionaliseringsbeleid in het algemeen. Dat kan bijvoorbeeld gecreëerd worden door bij verschillende organisatieonderdelen het belang van inductie regelmatig te benadrukken en het urgentiegevoel te versterken door uitvalcijfers inzichtelijk te maken.

Voor effectieve inductie is het van belang dat de inductieaanpak een algemene basis heeft die voor elk docent gelijk is, maar dat deze wordt aangevuld met een maatwerkbenadering per sector en met maatwerk gekoppeld aan de achtergrond van de starter. In het kader van leiderschap dient hier sterker op gestuurd worden, ook in termen van creëren van randvoorwaardelijke condities als tijd en middelen. Daarnaast kan ook de leidinggevende meer bewust gemaakt worden van diens rol bij de inductie van startende docenten.

Volgens betrokkenen hoeft er met het vormgeven van inductie niet gewacht te worden tot dit instellingsbrede beeld volledig is uitgekristalliseerd. Een goed gekozen pilot – zowel naar inhoud en implementatiestrategie – kan een olievlekwerking hebben, die een flink zwaai geeft aan de ontwikkeling van een instellingsgedeeld beeld over inductie.

5. Welke factoren belemmeren of bevorderen het ontwerp- en implementatieproces?

In het actie-onderzoek zijn de ontwerpgroepen tijdens de pilotfase ruim een jaar bezig geweest met het ontwikkelen van de verschillende inductie-aanpakken. Verschillende bevorderende factoren hebben volgens de ontwerpers een positieve invloed gehad op het ontwerpproces. Zo vonden zij de terugkoppeling van de analyse van de beginsituatie waardevol. Deze informatie gaf inzicht in knelpunten die in de hogeschool speelden op het vlak van inductie. Door de resultaten te bespreken had de ontwerpgroep een gezamenlijk vertrekpunt voor het ontwerp. Men was in het algemeen positief over de Design Thinking methodiek. De activiteiten en werkvormen binnen de methodiek hielpen bij het aanbrengen van focus en trechters. De methodiek organiseert het ontwerpproces in heldere, systematische stappen waarbij wordt toegewerkt naar een concreet product of dienst in de vorm van een prototype dat vervolgens getest en geïmplementeerd wordt. Het faciliteren en begeleiden van de ontwerpgroep en het –proces, vraagt wel duidelijke aansturing. Het advies is dan ook om de ontwerpgroep te laten begeleiden door een (ervaren) facilitator.

De ontwerpers waren ook zeer te spreken over de multidisciplinariteit binnen de ontwerpgroep. Vanuit verschillende organisatieonderdelen waren er deelnemers met verschillende functies. Hierdoor kon de groep gebruik maken van multi-perspectiviteit en het vraagstuk en oplossingsrichtingen vanuit verschillende perspectieven bekijken. Het advies vanuit de facilitator aan de voorkant van het traject was dan ook ervoor te zorgen dat er binnen de ontwerpgroep een brede vertegenwoordiging is van verschillende stakeholders. Denk aan; (startende) docenten, coaches/mentors van startende docenten, hr-medewerkers en leidinggevenden. Idealiter is deze groep niet groter dan acht personen om snelheid in het ontwerpproces te houden.

Ontwerpers van sommige hogescholen vonden het ook leerzaam om deel te nemen aan de instellingsoverstijgende learning community. De verschillende hogescholen kwamen een aantal keer bijeen om hun ervaringen met de pilot te delen, kennis over inductie uit te wisselen en van elkaar te leren.

Bij het implementatieproces waren er volgens de ontwerpgroep en deelnemende leidinggevenden ook een aantal positieve aspecten te benoemen. Wat hielp om draagvlak voor implementatie te vergroten bij leidinggevenden was door bepaalde personen persoonlijk te benaderen. Heldere communicatie over het prototype en verwachtingen, bijvoorbeeld in een informatiesessie, hielpen ook. Daarnaast werd de implementatie bevorderd wanneer het prototype aansloot bij iets wat men al deed in de inductiepraktijk. Wanneer er maar een kleine aanpassing nodig was in de praktijk, was men eerder geneigd mee te doen met de testfase. Het opknippen van inductie in verschillende afzonderlijke modules kan ook de implementatie bevorderen, omdat het de drempel verlaagt om mee te doen en zo het draagvlak verhoogt. Tevens dragen losse modules bij aan het creëren van een doorlopende leerlijn en een maatwerkbenadering voor starters met verschillende achtergronden.

De kans op een succesvolle implementatie wordt vergroot wanneer men na de evaluatiefase niet direct overgaat tot implementatie, benadrukt de facilitator vanuit CINOP. Idealiter doorloopt men het Design Thinking proces nog een keer volledig, om op die manier iets op te leveren wat goed onderbouwd is, passend bij de context en kan rekenen op draagvlak binnen de organisatie. Dit vraagt wel een langere doorlooptijd.

Er waren ook een aantal **belemmerende** factoren te identificeren die het ontwerp- en implementatieproces ongunstig hebben beïnvloed. Met oog op het ontwerpproces was het tijdpad en tempo soms een uitdaging. Er zat soms te veel tijd tussen de bijeenkomsten, waardoor het tempo van het ontwerpproces inzakte. Ook het cyclische aspect van de Design Thinking methodiek leidde soms tot vertraging. Aan de andere kant gaven de ontwerpers aan dat de vertraging juist leidde tot reflectie en uitwisseling van ervaringen en kennis, waardoor er rijkere informatie werd opgehaald om aan het prototype te werken en er tijd was om draagvlak in de ontwerpgroep te creëren. Belangrijk is dus een zekere balans te vinden in tempo houden om geen momentum te verliezen en vertragen om voldoende tijd te hebben voor reflectie en uitwisseling. Tevens waren er een aantal belemmeringen op het gebied van kennisbenutting. In de hogescholen is er vaak al veel kennis aanwezig over inductie, bijvoorbeeld in lectoraten. Deze informatie had beter, systematischer, en

vroeger in het ontwerpproces een plek kunnen krijgen. Ook was de kennisbenutting tijdens de learning community niet altijd optimaal: doordat de afvaardiging tijdens de bijeenkomsten vaak wisselde ging er veel tijd verloren aan het introduceren aan elkaar. Daarnaast vonden sommigen dat de nadruk meer gelegd kon worden op het uitwisselen van kennis over inductie en minder op het uitwisselen van ervaringen met de pilots, zeker wanneer de pilots sterk van elkaar verschilden qua ontwerp.

Een belemmerende factor in de testfase was dat men soms te laat begon met het voorbereiden van de implementatie, omdat het ontwerpproces te veel gericht was op het ontwikkelen van het prototype. Hierdoor nam de kans toe dat er te weinig tijd was om de testfase van de grond te krijgen. Gevolgen waren dat er te weinig tijd was om draagvlak te creëren bij leidinggevendenden om te testen, dat er te weinig starters konden meedoen aan de testfase, en dat de timing van de testfase ongelukkig was. De facilitator vanuit CINOP benadrukt het belang van een gedegen planning van deze fase. Ruim voldoende tijd in voor het plannen van de pilotfase en maak deze zo realistisch mogelijk. Het behelst niet (enkel) het presenteren of voorleggen van een plan of prototype, maar juist ook het (op kleine schaal) uitproberen in de praktijk. Juist daarom vraagt de voorbereiding hiervan veel. Stem af wanneer de pilotfase plaats zal vinden, wie hierover geïnformeerd moeten worden, wie er betrokken moeten worden in de pilot zelf, wat dit vraagt van hen (tijd, werkwijze, etc.) en hoe en wat tijdens de pilot geobserveerd/geëvalueerd moet worden.

Wat hierbij ook niet hielp was dat de ontwerpgroep soms te eenzijdig was samengesteld waardoor er geen managers of leidinggevendenden aanwezig waren om de testfase en bijbehorende condities goed te lanceren.

5.2 Aanbevelingen

Aan de hand van dit actie-onderzoek formuleren we enkele aanbevelingen om verder te werken aan inductiepraktijken in het hbo.

- 1. Zorg voor goed zicht op de beginsituatie.** Verzamel gericht informatie om de problematiek rondom inductie helder in kaart te brengen en gebruik dit als gezamenlijk vertrekpunt bij het ontwerpproces. Breng hierbij scherp de context in kaart: welke knelpunten spelen in de personeelsvoorziening, en op het vlak van starters die om een oplossing vragen? Wat is het huidige beleid van de organisatie (instellingsbreed en specifiek per sector/domein) om het vraagstuk aan te pakken? Wat is de onderliggende visie op professionaliseren en ontwikkelen?
- 2. Ontwerp methodisch vanuit een integraal perspectief.** Methodieken als Design Thinking helpen om focus aan te brengen en inductievraagstukken behapbaar te maken. Tegelijkertijd is het van belang een integraal perspectief te hanteren: vermijd een te smalle scope, maar leg van meet af aan de verbinding met randvoorwaardelijke organisatorische condities. Zo is het bijvoorbeeld nodig om tegelijk te werken aan het ontwerpproces en de implementatiestrategie. Analyse-kaders als Figuur 2.1 in Hoofdstuk 2 kunnen gebruikt worden als een passende bril.

- 3. Benut nog sterker de beschikbare kennis over effectieve inductie.** Er is veel kennis beschikbaar over effectieve inductie: zowel kennis uit wetenschappelijke onderzoek, die mede ontwikkeld is door de eigen lectoraten van de hbo-instellingen, als de praktijkkennis die opgedaan wordt in de inductiepilots. Maak gebruik van deze kennis en participeer daarnaast in regionale en landelijke leernetwerken en de kennisdelingsbijeenkomsten van Zestor om kennis over inductie uit te wisselen en kennisbenutting te bevorderen.
- 4. Zorg voor een doorlopende ontwikkellijn.** Veel hogescholen hebben visie en beleid op doorlopende professionalisering en ontwikkeling. De inductie van starters dient niet gezien te worden als een ‘los’ aspect, maar verankerd te worden in doorlopende professionaliseringstrajecten voor alle medewerkers. Er moet sprake zijn van een samenhangend, instellingsbreed professionaliseringsaanbod waar alle medewerkers gebruik van kunnen maken. Daarin is het ook nodig dat sectoren eigen accenten kunnen aanbrengen en ondersteuning (aan starters) op maat wordt ingericht, waarbij er aandacht is voor de verschillende achtergronden en ervaringen van de starters.
- 5. Monitor systematisch de voortgang van de inductiepraktijken en de effecten ervan.** Het gaat hier niet alleen om het ophalen van ervaringen van starters, begeleiders, leidinggevend, HRM, etc. in kwalitatieve zin om zo de inductie-aanpakken verder te ontwikkelen, maar ook om het verzamelen van kwantitatieve informatie zoals data over in-, door- en uitstroom van starters in het hbo. Met dergelijke data kunnen effecten van de inductie-aanpakken preciezer in kaart gebracht worden.
- 6. Zorg voor stabiliteit in bekostiging en subsidiebeleid.** De bezuinigingen die momenteel worden doorgevoerd vanuit de landelijke overheid zetten een sterke rem op duurzame personele ontwikkeling en zorgen voor ontslaggolven die zeer ongewenst zijn gezien de huidige lerarentekorten. Het inductie- en personeelsbeleid van hogescholen komt in de knel en kan op langere termijn zorgen voor verlies van kennis, ervaring en nog grotere tekorten aan docenten.

6 BRONNEN

- Belfi, B., Cörvers, F., & Mommers, A. (2017). Naar een database van (startende) leraren en lerarenopleidingen: Verkennend onderzoek naar de potentie en de wenselijkheid. Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).
https://www.scienceguide.nl/media/1961618/lerarenadmin_roa_r_2017_8.pdf
- Bijman, D., Dekker, B., van Bergen, K., Kans, K., Waijers, N., Medendorp, L., Coenen, J., Lans, T., & Belfi, B. (2021). Zij-instroom po, vo en mbo. Regioplan/ECBO.
<https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/20069-Eindrapport-Zij-instroom-po-vo-mbo-Regioplan-18mei21.pdf>
- Brouwer, P., van Kan, C., Helms-Lorenz, M., & Hofland, A. (2021). *Co-creatie van inductiearrangementen in het mbo*. Rijksuniversiteit Groningen.
https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/193561768/Cocreatie_van_inductiearrangementen_in_het_mbo_spreads_1_.pdf
- Crasborn, F., & Hennissen, P. (2021). Integrative Mentoring Pedagogies to Promote Beginning Teachers' Professional Development: Connecting Practice, Theory and Person. In J. Mena & A. Clarke (Red.), *Teacher Induction and Mentoring: Supporting Beginning Teachers* (pp. 97-133). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-79833-8_5
- Coenen, J., Ferket, R., Wagemaker, S., & Waijers, N. (2021). De positie van academische opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs: Inzet, benutting, waardering en loopbaanmogelijkheden. ECBO.
<https://ecbo.nl/onderzoekspublicatie/positie-academische-opgeleide-leerkrachten-in-het-po/>
- Dekker, M., Gaikhorst, L., & Schreurs, B. (2021). De uitval van beginnende leraren in het primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 98(2), 153-175.
<https://pedagogischestudien.nl/search?identifier=722819>
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881-895.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Denyer, D., Tranfield, D., & van Aken, J. E. (2008a). Developing Design Propositions through Research Synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393-413.
<https://doi.org/10.1177/0170840607088020>
- Gulikers, J., Runhaar, P. R., Wallenaar, M., & Wesselink, R. (2016). Behouden van nieuwe docenten vereist Startwijzer: Verbinding tussen inductie en HRM specifiek beleid. *Profiel*, 1, 12-13.
<https://cdn.bluenotion.nl/10db2695d156e8979b2b88f8cdf1d728916eb70bfcfb6d56d47624a74612c7e7.pdf>

- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204.
https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/81061276/Longitudinal_effects_of_induction_on_teaching_skills_and_attrition_rates.pdf
- Helms-Lorenz, M., van der Pers, M., Moorer, P., Harmsen, R., & Verkade, A. (2019). *Inductie in het Noorden*. Rijksuniversiteit Groningen.
https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/149622298/Inductie_in_het_Noorden.pdf
- Helms-Lorenz, M., van der Pers, M., Moorer, P., Lugthart, E., van der Lans, R., & Maulana, R. (2020). *Begeleiding Startende Leraren 2014-2019: Eindrapportage*. Rijksuniversiteit Groningen.
<https://research.rug.nl/en/publications/supporting-beginning-teachers-2014-2019-final-report>
- Hermanussen, J., & van Herpen, S. (2021). *De meerwaarde van Samen Opleiden & Professionaliseren. Input ten behoeve van de groeistrategie*. ECBO.
<https://ecbo.nl/onderzoekspublicatie/de-meerwaarde-van-samen-opleiden-professionaliseren/>
- Hoogendoorn, T., & Scheeren, J. (2023). 31. Inductie van startende docenten in het hbo. In M. van der Meer, F. Cörvers, & R. van der Aa (Red.), *Onderwijs aan het werk—2023. Analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs* (Vol. 6). CAOP.
<https://www.caop.nl/app/uploads/2023/02/Onderwijs-aan-het-werk-2023-hoofdstuk-31.pdf>
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* [Proefschrift, Universiteit Leiden].
<https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/15750>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Haugan Cheng, B., & Sabelli, N. (2011). Organizing Research and Development at the Intersection of Learning, Implementation, and Design. *Educational Researcher*, 40(7), 331-337.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11421826>
- Runhaar, P. R., & Wallenaar, M. (2014). Hoe behouden wij starters voor het onderwijs? *Groen Onderwijs*, 32–34.
<https://www.platformsamenableiden.nl/wp-content/uploads/2019/04/Artikel-Hoe-behouden-wij-starters-voor-het-onderwijs-1-A3.pdf>
- Schildwacht, R., & Mommers, J. (2016). Begeleiding van startende leraren een taak voor scholen én lerarenopleidingen. *De Nieuwe Meso*, 2, 93-96.
<https://dnmonline.nl/wp-content/uploads/2024/06/DNM-2016-02-99.pdf>
- Spikker, T. (2015). *Inductie: Perspectief op de vormgeving en resultaten binnen de Stichting Openbaar Primair Onderwijs Samen tussen Amstel en IJ (STAIJ)* [Masterscriptie, Universiteit Utrecht].
<https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/28633>

- van den Ende, I., Donker van Heel, P., & de Vreede. (2015). *Gesteund bij de start. Cruciale factoren bij de professionalisering van startende mbo-docenten*. Panteia.
https://www.mбораad.nl/sites/default/files/2023-08/gesteund_bij_de_start_2015_panteia.pdf
- Vrielink, S., & Janssen, T. (2024). *Startende docenten in het hbo. Analyse op basis van het werkonderzoek 2022*. Zestor.
https://zestor.nl/media/publicaties/rapport_-_startende_docenten_in_het_hbo_-_def.pdf
- Wessel, K., & de Haan, D. (2015). *Begeleiding en professionalisering van startende leerkrachten in het primair onderwijs. Rapportage inventarisatie 2014–2015*. Hogeschool Utrecht/Samenwerkings Project Inductie Leraren (SPIL).
<https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2017/04/SPIL-Rapportage-1.pdf>
- Wolf, M., & Hermanussen, J. (2024). *Evaluatie pilot doorlopende begeleiding startende leraren*. ECBO. ECBO.
<https://ecbo.nl/onderzoekspublicatie/evaluatie-pilot-doorlopende-begeleiding-startende-leraren/>
- Zestor (2019). *Beweging op de arbeidsmarkt. Thematische analyse op basis van de in-, uit- en doorstroom van hogescholen*. Zestor.
https://zestor.nl/media/publicaties/paper_beweging_op_de_arbeidsmarkt.pdf
- Zestor (2022). *Begeleiding startende docenten in het hbo. Onderzoek mobiliteit en inductieprogramma's*. Zestor.
https://zestor.nl/media/publicaties/begeleiding_startende_docenten_in_het_hbo.pdf
- Zestor (2023). *Arbeidsmarktmonitor 2023. Voor personeel in het hbo*. ABF Research.
https://zestor.nl/media/publicaties/arbeidsmarktmonitor_hbo_2023.pdf

BIJLAGEN

Bijlage 1 Responstabellen

Tabel B1.1 Responstabel per hogeschool en geleding

HOGESCHOOL	GELEDING	N UITGENODIGD	N INGEVULD	RESPONS-PERCENTAGE
Hogeschool Paars	Totaal	388	157	40%
	Starter	293	110	38%
	Begeleider/coach	52	23	44%
	Directe leidinggevende	24	14	58%
	Management/directie	14	5	36%
	Staf	5	4	80%
Hogeschool Roze	Totaal	522	207	40%
	Starter	332	119	36%
	Begeleider/ coach	105	57	54%
	Directe leidinggevende & management/directie	59	18	31%
	Staf	24	13	54%
Hogeschool Geel	Totaal	542	173	32%
	Starter	453	124	27%
	Directe leidinggevende	72	24	33%
	Management/bestuur	14	4	29%
	Staf	12	4	33%
Hogeschool Blauw	Totaal	305	69	23%⁷
	Starter	142	41	29%
	Begeleider/ coach	195	20	10%
	Directe leidinggevende & management/directie	7	6	86%
	Staf	6	2	33%

⁷ De vragenlijst voor begeleider/ coach is uitgezet bij alle docenten van de sector/instituut Techniek van Hogeschool Blauw, omdat niet duidelijk was wie een begeleidersrol had t.a.v. de starters. Het responspercentage is dus vertekend. Wanneer deze geleding niet wordt meegenomen in het berekenen van het responspercentage, is het responspercentage 45%.

Bijlage 2

Aanvullende tabellen resultaten

Tabel B2.1 Aantal begeleidingsgroepen van de starter

		AAN HOEVEEL KLASSEN/ COLLEGE GROEPEN GEEF JE TUTOR-/ STAGEBEGELEIDING?						
		Geen	1	2	3	4	5 of meer	Weet ik niet
Paars	Bachelor	38%	25%	17%	7%	5%	7%	2%
	Master	91%	5%	1%	1%	2%		
	Associate Degree	86%	4%	5%	1%	1%	1%	2%
Roze	Bachelor	22%	29%	25%	7%	7%	10%	
	Master	94%	4%			1%	1%	1%
	Associate Degree	93%	2%	3%			1%	2%
Geel	Bachelor	11%	29%	26%	10%	4%	18%	2%
	Master	97%	2%				1%	1%
	Associate Degree	91%	4%			1%	3%	2%
Blauw	Bachelor	13%	41%	15%	13%	8%	10%	
	Master	97%			3%			
	Associate Degree	92%		5%	3%			
Gemiddeld	Bachelor	22%	29%	22%	9%	6%	12%	1%
	Master	94%	3%	0%	0%	0%	1%	1%
	Associate degree	90%	3%	3%	1%	1%	1%	2%

N= 369

Tabel B2.2 Gemiddeld aantal studenten in begeleidingsgroepen

		HOEVEEL STUDENTEN HEB JE GEMIDDELD IN DE TUTOR- / STAGEBEGELEIDINGSGROEPEN?			
		1-10	11-20	21-30	Weet ik niet
Paars		68%	14%	7%	11%
Roze		43%	44%	7%	6%
Geel		53%	34%	9%	4%
Blauw		72%	23%	3%	3%
Gemiddeld		56%	30%	7%	7%

N= 369

Tabel B2.3 Achtergrondkenmerken studenten van starters

Achtergrond	vwo	havo	mbo	Weet ik niet
Paars	9%	43%	23%	16%
Roze	12%	50%	21%	17%
Geel	9%	44%	34%	13%
Blauw	7%	48%	34%	10%
Gemiddeld	10%	47%	26%	16%
Leeftijd	16-22	23-30	>31	Weet ik niet
Paars	59%	24%	12%	5%
Roze	71%	19%	5%	5%
Geel	67%	19%	9%	5%
Blauw	78%	18%	4%	1%
Gemiddeld	68%	19%	8%	5%
Gender	Vrouw	Man	Anders	Weet ik niet
Paars	58%	34%	1%	7%
Roze	51%	41%	1%	7%
Geel	50%	42%	0%	7%
Blauw	12%	87% ⁸	1%	
Gemiddeld	45%	47%	1%	7%
Moedertaal	Nederlands	Anders	Weet ik niet	
Paars	76%	16%	8%	
Roze	80%	11%	8%	
Geel	80%	16%	4%	
Blauw	92%	7%	1%	
Gemiddeld	80%	13%	7%	
Achtergrond	Niet-westers	Westers	Weet ik niet	
Paars	24%	60%	16%	
Roze	15%	65%	20%	
Geel	13%	76%	10%	
Blauw	21%	70%	9%	
Gemiddeld	17%	67%	15%	
Beperking	Ja	Nee	Weet ik niet	
Paars	11%	62%	27%	
Roze	8%	53%	39%	
Geel	8%	61%	30%	
Blauw	12%	68%	20%	
Gemiddeld	9%	58%	33%	

N=350

⁸ De pilot van Hogeschool Blauw richtte zich alleen op startende docenten binnen de sector/instituut Techniek, wat het hoge aandeel mannen onder de studenten kan verklaren.

Bijlage 3

Synthesetabellen

Op basis van de resultaten van beginsituatie-analyse (paragraaf 4.1), de inhoud- en proceskant van de pilots (paragraaf 4.2) en de opbrengsten van de pilots (paragraaf 4.3) hebben we met behulp van het analysemodel uit hoofdstuk 2 (Figuur 1.1) een synthese gemaakt waarmee we antwoord geven op de onderzoeksvragen en aanbevelingen doen voor het vervolg.

Met kleur is aangegeven van welke scholen de kenmerken afkomstig zijn. Wanneer kenmerken gelden voor meerdere scholen, is met cijfers aangegeven (1-4) voor welke hogescholen het kenmerk geldt. Zie de legenda onder de tabel voor welk cijfer bij welke hogeschool hoort. De ontwikkelde prototypes/ opbrengsten van de pilots op de verschillende hogescholen waren als volgt:

- 1. Hogeschool Paars:** een instellingsbreed, driejarig, modulair begeleidingsprogramma waarvan de basismodule tijdens de pilot is getest/geïmplementeerd;
- 2. Hogeschool Roze:** een prototype buddieschap met een niet-vakinhoudelijke buddy;
- 3. Hogeschool Geel:** een routekaart met de belangrijke mijlpalen en ontwikkelmogelijkheden van de starter en het bijbehorende routekaartgesprek (vierhoeksgesprek met starter, leidinggevende, buddy en HRM);
- 4. Hogeschool Blauw:** een actieplan met bekende vraagstukken van en kernthema's voor startende docenten, een buddytraject en een informatielandschap met informatie over de instelling.

De synthese is verricht aan de hand van de componenten van het analysemodel (Figuur 1.1)

- Tabel A gaat over de kenmerken van de starters en de inductie-activiteiten.
- Tabel B betreft de effecten van inductie voor de starters.
- Tabel C omvat de condities voor de inductie.
- Tabel D geeft een samenvatting van de factoren die bevorderend en dan wel belemmerend hebben gewerkt bij het ontwerpproces van de pilots en welke aanbevelingen zijn gedaan.

Tabel A. Kenmerken inductie

		KENMERKEN INDUCTIE	
CONTEXT: ACHTERGRONDKENMERKEN NIVEAU STARTER EN NIVEAU INSTELLING		PIJLERS EFFECTIEVE INDUCTIE	BEGELEIDINGSKENMERKEN
Niveau starter: veel wo-opgeleid, weinig zij-instroom, nog niet bevoegd Niveau instelling: instellingsbrede en samenhangende inductie inrichten (1, 2, 3) Niveau starter: veel bevoegde starters, weinig zij-instroom Niveau starter: Veel bevoegde docenten, redelijk veel zij-instroom Niveau starter: weinig bevoegde starters, veel zij-instroom, veel mannen Niveau instelling: alleen de sector/instituut Techniek	Beoogd	School-enculturatie (1, 2, 3, 4) Planmatige aanpak/ doorlopende leerlijn (1, 2, 3, 4) Inhoudelijke thema's (1, 2, 4) Zelfontplooiing/ eigenregie (1, 3)	Laagdrempelige ondersteuning (1, 2, 3, 4) Ondersteuning door buddy (1, 2, 3, 4) Consistentie inductie tussen sectoren/instituten (1, 2, 3) Relatie coach (buddy) (2, 4) Vraaggerichtheid (1, 3) Bieden van comfort, steun, starter voelt zich gezien/ gehoor Begeleiding in de klas Teamsfeer Bieden van overzicht inductie-mogelijkheden/ activiteiten Maatwerk
Starters van verschillende instituten met verschillende achtergronden (1, 2, 3) Eén starter van sector/instituut Techniek	Gerealiseerd	School-enculturatie (1, 2, 3, 4) Planmatige aanpak/ doorlopende leerlijn (1, 2, 3, 4) Zelfontplooiing/ eigenregie (1, 3, 4) Werkdrukreductie (2, 3, 4) Inhoudelijke thema's (1, 4)	Laagdrempelige ondersteuning/ aanspreekpunt voor starters (1, 2, 3, 4) Ondersteuning door buddy/ relatie coach (1, 2, 3, 4) Bieden van comfort, steun, persoonlijke aandacht, starter voelt zich gezien/ gehoord (1, 2, 4) Aanspreken collega's /teamsfeer (1, 2, 4) Maatwerk/ vraaggerichtheid in inhoud (1, 4) Begeleid oefenen/ experimenteerruimte (1, 4) Vertrouwen en verantwoordelijkheid geven aan starter (1, 4) Waarderend perspectief (1, 3) Begeleiding in de klas (1, 2) Interactie/ intervisie met peers Maatwerk/ vraaggerichtheid in vorm begeleiding Professionalisering buddy Signaleringsrol buddy bij belevingskenmerken starter Duidelijkheid over route starter

1: Hogeschool Paars

2: Hogeschool Roze

3: Hogeschool Geel

4: Hogeschool Blauw

		KENMERKEN INDUCTIE	
CONTEXT: ACHTERGRONDKENMERKEN NIVEAU STARTER EN NIVEAU INSTELLING		PIJLERS EFFECTIEVE INDUCTIE	BEGELEIDINGSKENMERKEN
-	Verbeterpunt/ aanbeveling	Planmatige structuur met meerdere contactmomenten Meer sturen op gebruik product	Begeleiding in de klas Duidelijker onderscheid inductie en BDB-traject Timing inductie Maatwerk/ vraaggerichtheid naar sector/instituut Maatwerk/ vraaggerichtheid in inhoud begeleiding Maatwerk/ vraaggerichtheid met betrekking tot uren voor buddy Maatwerk naar achtergrond starter Persoonlijke aandacht

1: Hogeschool Paars

2: Hogeschool Roze

3: Hogeschool Geel

4: Hogeschool Blauw

Tabel B. Opbrengsten voor starters

	WAARDERING BEGELEIDINGSKENMERKEN	PERSOONSKENMERKEN	BELEVINGSKENMERKEN
Beoogd	Zie tabel A kolom 'begeleidingskenmerken'	-	Job embeddedness (1, 2, 3)
Gerealiseerd	Zie tabel A kolom 'begeleidingskenmerken'	Self-efficacy (1, 2, 4)	Job embeddedness (1, 2, 3) Verminderen van werkdruk (2, 3)
Verbeterpunt/ aanbeveling	Zie tabel A kolom 'begeleidingskenmerken'	-	-

1: Hogeschool Paars

2: Hogeschool Roze

3: Hogeschool Geel

4: Hogeschool Blauw

Tabel C. Conditie voor inductie

	REGIONAAL/ LANDELIJK NIVEAU	INSTELLINGSNIVEAU					
		SAMENWERKING	ROL-DUIDELIJKHEID	DRAAGVLAK/ VERANTWOORDELIJK- HEID	LEER- ONTWIKKEL- CULTUUR	PROFESSIONALISERINGS- VISIE EN -BELEID	TRANSFORMATIONEEL LEIDERSCHAP
Beoogd	Via learning community uitwisseling met andere hogescholen over de pilots en effectieve aanpakken voor inductie (1, 2, 3, 4)	Multi-perspectiviteit en co-creatie in ondersteuning starter	Verwachtingen over taken/ rollen van ondersteuningsteam duidelijk	Instellingsbreed draagvlak creëren voor inductie	-	Planmatig en samenhangend instellingsbreed beleid voor inductie (1, 2, 3) Professionalisering van de buddy	-
Gerealiseerd	Uitwisseling met andere hogescholen scholen over pilots (1, 2, 3, 4)	Multi-perspectiviteit bij ontwikkeling inductie-aanpak (1, 2, 3, 4) Multi-perspectiviteit in inductie (1, 2, 3)	Rollen buddy/ leidinggevende bij routekaart-gesprek duidelijk	Draagvlak bij implementatie (1, 2, 3, 4) Draagvlak voor inductie in instelling	Starters leren met en van elkaar (interview) Leercultuur bij ontwerpproces	Inductie sluit aan bij visie/beleid school (1, 2, 3) Oog voor professionalisering buddy Middelen reserveren voor ondersteuning van buddy	-

1: Hogeschool Paars

2: Hogeschool Roze

3: Hogeschool Geel

4: Hogeschool Blauw

	REGIONAAL/ LANDELIJK NIVEAU	INSTELLINGSNIVEAU					
		SAMENWERKING	ROL-DUIDELIJKHEID	DRAAGVLAK/ VERANTWOORDELIJK- HEID	LEER- ONTWIKKEL- CULTUUR	PROFESSIONALISERINGS- VISIE EN -BELEID	TRANSFORMATIONEEL LEIDERSCHAP
Verbeterpunt/ aanbeveling	Systematische kennisuitwisseling over inductie met andere instellingen (die niet bij de pilot betrokken waren), bijvoorbeeld in een netwerk	-	Rol verschillende buddy's/ mentoren onduidelijk Rol HRM bij routekaart-gesprek onduidelijk Expliciteren rol, taken en werkwijze buddy Expliciteren taken/ rollen vangnet	Draagvlak bij implementatie	Meer van elkaar leren over inductie binnen instelling	Instellingsbrede, samenhangende visie over inductie & professionalisering (1, 2, 3) Pilot verankeren in beleid/visie instelling (1, 2, 4) Investeren in inductie, ook juist in perioden van bezuiniging/ krimp (1, 3, 4) Samenhang creëren tussen alle inductieactiviteiten Kennis gebruiken voor inductie andere doelgroepen (bv. leidinggevendenden) Ruimte voor accentverschillen in inductie tussen sectoren/ instituten	Bewustwording leidinggevende rol bij inductie

1: Hogeschool Paars

2: Hogeschool Roze

3: Hogeschool Geel

4: Hogeschool Blauw

Tabel D. Ontwerpproces pilots

	ONTWERPPROCES	LEARNING COMMUNITY	IMPLEMENTATIEPROCES
Succesfactoren	Aansluiten bij leercultuur/ professionaliseringsvisie instelling (1, 2, 3, 4) Systematische aanpak ontwerpproces (1, 3, 4) Gezamenlijkheid/ gedeeld beeld vraagstuk (1, 2, 4) Multi-perspectiviteit (1, 2, 3, 4) Leercultuur in ontwerpproces	Uitwisseling met andere hogescholen scholen over pilots	Communicatie naar deelnemers met persoonlijke benadering (1, 2, 3, 4) Doorlopende leerlijn Draagvlak creëren bij deelnemers/ urgentie aanspreken bij deelnemers (1, 2, 3) Aansluiten bij bestaande (onboardings)activiteiten Pilot gebruiken als best practice om andere colleges te benaderen Professionalisering van de buddy Middelen reserveren voor begeleiding (van buddy) Product aansluiten bij wat men al in de praktijk deed; kleine aanpassing maar nodig
Verbeterpunten	Balans tempo – vertragen ontwerpproces (1, 2, 3) Kennisbenutting reeds aanwezige kennis Te veel tijd tussen bijeenkomsten	Verschil tempo hogescholen Wisseling in deelnemers Planning/ timing bijeenkomsten	Draagvlak creëren/ urgentie aanspreken (1, 2) Timing inductieactiviteiten (1, 2) Timing testfase (1, 3) Aandacht voor implementatie tijdens ontwikkeling (1, 4) Communicatie naar deelnemers Investeren tijd/ middelen Weinig starters
Aanbevelingen	Analyse van de beginsituatie Effecten inductie in kaart brengen		Aandacht voor implementatie tijdens ontwikkeling (1, 4) Pilot verankeren in professionaliseringsvisie instelling (1, 2, 4) Doorlopende leerlijn Leidinggevende meer bewust maken van eigen rol bij inductie Blijvend agenderen inductie in instelling Investeren middelen Ook leidinggevende betrekken bij ontwerpteam voor implementatieproces Exitgesprekken voeren

1: Hogeschool Paars

2: Hogeschool Roze

3: Hogeschool Geel

4: Hogeschool Blauw

ZESTOR

arbeidsmarkt- en opleidingsfonds hbo

Prinsessegracht 21
Postbus 123
2501 CC Den Haag

info@zestor.nl
ZESTOR.NL

Zestor is opgericht door sociale partners in het hbo:



AOB Algemene Onderwijsbond

