

# ***Startende docenten***

---

Resultaten van een onderzoek naar de  
professionalisering van startende docenten in het hbo.



# Voorwoord

In het hbo is er sprake van een sterke vergrijzing van het onderwijspersoneel. Hierdoor zijn nu en in de nabije toekomst veel nieuwe docenten nodig, bijvoorbeeld zij-instromers, mensen uit de beroepspraktijk. Niet alleen de vergrijzing, ook de behoefte aan docenten met praktijkkennis en –ervaring is voor de instellingen een belangrijke reden om mensen uit het werkveld in dienst te nemen. Deze uit de beroepspraktijk afkomstige nieuwe docenten hebben een zeer divers arbeidsverleden en veelal geen ervaring in het onderwijs. Het opleiden en begeleiden van deze starters tot bekwame en ervaren docenten is noodzakelijk voor een kwalitatief goede personeelsvoorziening. Dat is belangrijk voor het onderwijspersoneel, en ook voor de kwaliteit van het onderwijs.

Om te voorkomen dat deze startende docenten binnen redelijk korte tijd weer de onderwijssector verlaten en om de professionalisering van deze groep docenten te versterken, heeft het IVA Beleidsonderzoek en Advies een onderzoek uitgevoerd naar professionaliseringsbehoeften van nieuwe docenten in de sector. Dit project vond plaats in opdracht van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) en de Stichting Mobiliteitsfonds hbo.

Dit onderzoek zou niet mogelijk zijn geweest zonder de medewerking van velen, die wij bij dezen graag willen bedanken. Ten eerste de geïnterviewde staffunctionarissen, leidinggevend en startende docenten van de betrokken hbo-instellingen, te weten de Haagse Hogeschool, de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, de HAS te Den Bosch en de Christelijke Hogeschool te Leeuwarden. Dankzij hun bereidheid om hun ervaringen en visies met ons te delen, waren wij in staat om ons een beeld te vormen van de professionaliseringspraktijken van startende docenten.

Daarnaast hebben we gedurende ons onderzoek gebruik mogen maken van enkele digitale instrumenten, te weten de Quick Scan 'Kwaliteit van de school als leerwerkplek' (Ruud de Moor Centrum) en van de Quick Scan 'Eduprof' (ICLON, CITO-groep, Humatix).

Tot slot noemen wij de leden van het begeleidingsteam: Rob Vink (SBO) en Seth Hielema (Stichting Mobiliteitsfonds). Met hen hebben wij de opzet, uitvoering, resultaten en conclusies van het onderzoek uitvoerig doorgesproken en afgestemd. Wij zien terug op een plezierige samenwerking en op waardevolle discussiemomenten. Wij hopen van harte dat wij met dit onderzoek een bijdrage hebben kunnen leveren aan het versterken van de professionele ontwikkeling van startende docenten.

# Inhoud

<b>Samenvatting</b>	<b>4</b>
I. Aanleiding en opzet onderzoek	4
II. Uitkomsten van het onderzoek	5
III. Conclusies: zijn vraag en aanbod op elkaar afgestemd?	8
IV. Hoe kan afstemming worden verbeterd?	9
<b>1. Inleiding</b>	<b>10</b>
<b>2. De instelling als krachtige leer-/werkgeving?</b>	<b>12</b>
2.1. De kracht van de leer-/werkgeving	12
2.2. Competenties en professionaliseringsbehoeften van de docent (de vraag)	12
2.3. Het aanbod: leer-/werkeraanbod en opleidings- en begeleidingsaanbod	13
2.4. Context	15
2.5. Het gebruik van het aanbod: professionaliseringsactiviteiten	17
2.6. Biedt de instelling voor starters een krachtige leer-/werkgeving?	17
2.7. ...en dan nu de praktijk van de startende docenten!	18
<b>3. Aanbod</b>	<b>19</b>
3.1. De context	19
3.2. Het 'aanbod'	20
3.3. Trots en zorg	25
<b>4. De vraag</b>	<b>26</b>
4.1. Inleiding: verwachtingen en motieven van starters	26
4.2. Competenties en behoeften van de startende docent	26
4.3. Behoeften aan professionaliseringsvormen	31
4.4. Verloop competenties en behoeften	32
<b>5. Een krachtige leer-/werkgeving?</b>	<b>36</b>
5.1. De kwaliteit van het aanbod is onvoldoende	36
5.2. Er is sprake van onvoldoende afstemming op de individuele starter (maatwerk)	37
5.3. Professionalisering van startende docenten hangt nog onvoldoende samen met het strategisch beleid	37
5.4. De visie op leren en ontwikkelen van startende docenten is onvoldoende zichtbaar in de organisatie	38
<b>6. Suggesties voor een verbeterde aanpak</b>	<b>39</b>
6.1. Introductie-/inwerktraject	39
6.2. Maatwerk	40
6.3. Faciliteren van leren in de praktijk	41
6.4. Versterken van de relatie tussen professionalisering en het strategisch beleid	43
6.5. Sterke verankering van 'leren en ontwikkelen' in de organisatie	44
<b>Literatuur</b>	<b>45</b>
Bijlage 1: Omschrijving competenties	46
Bijlage 2: Onderzoeksverantwoording	49
Bijlage 3: Interviewleidraden	50
3.1. Interviewvragen leidinggevenden	50
3.2. Interviewvragen docent	52
3.3. Interviewvragen centrale P en O	53
3.4. Interviewvragen decentrale P en O	55
Bijlage 4: Lijst ontwikkelingsactiviteiten	58
Bijlage 5: Invulinstructies	59
5.1. Invulinstructies invullen competentiescan Eduprof	59
5.2. Instructies bij quickscan 'kwaliteit school als leerwerkplek'	59

# Samenvatting

## I. Aanleiding en opzet onderzoek

In het hbo kampen de instellingen met een sterke vergrijzing van het onderwijspersoneel. Hierdoor zijn nu en in de nabije toekomst veel nieuwe docenten nodig, bijvoorbeeld zij-instromers; mensen uit de beroepspraktijk. Niet alleen de vergrijzing, ook de behoefte aan docenten met praktijkkennis en -ervaring is voor de instellingen een belangrijke reden om mensen uit het werkveld in dienst te nemen.

Deze uit de beroepspraktijk afkomstige startende docenten hebben een zeer divers arbeidsverleden en veelal geen ervaring in het onderwijs. Het opleiden en begeleiden van deze starters tot bekwame en ervaren docenten is noodzakelijk voor een kwalitatief goede personeelsvoorziening. Dat is belangrijk voor het onderwijspersoneel, en ook voor de kwaliteit van het onderwijs.

Om te voorkomen dat startende docenten binnen redelijk korte tijd weer de onderwijssector verlaten en om de professionalisering van deze groep docenten te versterken, heeft het IVA Beleidsonderzoek en Advies een onderzoek uitgevoerd naar professionaliseringsbehoeften van nieuwe docenten in de sector. Dit project heeft plaatsgevonden in opdracht van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) en de Stichting Mobiliteitsfonds hbo.

De onderzoeksvragen waarop het onderzoek een antwoord moet geven zijn:

1. Op welke wijze worden starters vanuit de instelling ondersteund?
2. Welke professionaliseringsbehoeften hebben startende docenten?
3. Zijn behoeften (vraag) en aanbod op elkaar afgestemd?
4. Hoe kan de afstemming worden verbeterd?

Voor het onderzoek hebben we gesprekken gevoerd met docenten en leidinggevenden en P&O-ers van vier hogescholen, te weten de Haagse Hogeschool, de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, de HAS te Den Bosch, en de Christelijke Hogeschool Leeuwarden. De docenten en leidinggevenden waren per hogeschool afkomstig van twee of drie faculteiten, opleidingen of afdelingen, bijvoorbeeld de afdelingen Beleid Bestuur en Recht, Sport Gezondheid en Management, Ruimte en Groen, Economie en Management, Welzijn.

We hebben gesprekken gevoerd met 30 docenten (14 mannen en 16 vrouwen). Daarvan waren 19 docenten beginnend en elf al meer dan anderhalf jaar tot maximaal drie jaar in het onderwijs werkzaam (gevorderde starter). De achtergrond van de geïnterviewde startende docenten bleek erg divers te zijn. Sommige starters hebben net een vakinhoudelijke opleiding afgerond en komen rechtstreeks uit de schoolbanken, anderen hebben reeds ervaring in de beroepspraktijk opgedaan. Dit aantal zij-instromers was ongeveer 70%: iets meer dan het landelijk gemiddelde (66%). Deze groep heeft reeds in de praktijk gewerkt: als bijvoorbeeld zelfstandig ondernemer met een eigen adviesbureau, als salesmanager, als projectcoördinator bij een gemeente, als dierenarts, bioloog, communicatiemedewerker.

## II. Uitkomsten van het onderzoek

We bespreken de uitkomsten van het onderzoek aan de hand van de vier genoemde onderzoeksvragen.

II.1 Op welke wijze worden starters vanuit de instelling ondersteund?

De vier hogescholen beschikken allemaal over een professionaliseringsaanbod. Het aanbod bestaat uit voorzieningen die specifiek gelden voor de startende docenten in de beginperiode in het onderwijs, t.w.:

- **Introductie(mid)dag (opleidings-/begeleidingsaanbod)**  
Deze (mid)dag vindt plaats aan het begin van het schooljaar. Het biedt nieuwe docenten de gelegenheid kennis te maken met de organisatie: het organisatieplan, de structuur, procedures, de regelingen en praktische zaken.
- **Pedagogisch-didactische cursus t.b.v. onderwijsbekwaamheden (opleidings- en begeleidingsaanbod)**  
Een cursus voor de startende docenten voor het kunnen voldoen aan de bekwaamheidseisen (en daarmee ook een vaste aanstelling).
- **Mentor/ begeleider (leer-/werkenaanbod)**  
Dit is meestal een ervaren vakcollega en/of een kamergenoot die algemene begeleiding geeft.
- **Inwerkuren (leer-/werkenaanbod)**  
Op de meeste hogescholen krijgen de nieuwe docenten inwerkuren die aan bovenstaande activiteiten besteed kunnen worden. In sommige instellingen worden het eerste jaar ook inwerkuren toegekend voor het rustig opbouwen en uitvoeren van taken. Deze voorzieningen zijn op bijna alle – bij ons onderzoek betrokken – instellingen beleidsmatig geregeld en vastgelegd (van notitie tot beleidsplan). Er bestaan verschillende varianten van de voorzieningen, al dan niet als gevolg van omstandigheden of bewust genomen besluiten.

Naast bovengenoemd aanbod hebben de afzonderlijke instellingen nog andere voorzieningen zoals een draaiboek voor nieuwkomers, intervisiebijeenkomsten, lesbezoeken, regelmatige (in)formele gesprekken met leidinggevende, evaluatiescan. Deze komen niet bij alle instellingen voor.

Ook zijn er voorzieningen die voor een bredere groep medewerkers, waarvan ook starters gebruik (kunnen) maken. Deze voorzieningen richten zich op:

- bekendheid met de onderwijsvernieuwingen en de gevolgen die dit heeft voor het eigen onderwijs (studiedagen en trainingen),
- actuele ontwikkelingen op het vakgebied (symposia, vakbladen, inwerkuren voor (vakinhoudelijke en procesmatige) onderdelen die nieuw zijn voor docenten) en
- dagelijkse problemen en vragen op de werkvloer (teamcontact, fasecoördinator, modulecoördinator, blokcoördinator, functioneringsgesprekken).

De totstandkoming van het aanbod verschilt per hogeschool. Een deel van het aanbod krijgen de starters aangeboden door de instelling, zoals de introductiemiddag, de pedagogische/didactische cursus en de mentor. Daarnaast is er veel mogelijk aan ondersteuning en professionalisering, maar hiertoe dienen starters wel zelf het initiatief te nemen.

## II.2 Welke professionaliseringsbehoeften hebben startende docenten?

Voor wat betreft de professionaliseringsbehoeften hebben we een onderscheid gemaakt in behoeften t.a.v. competenties (de inhoud, wat wil men leren?) en behoeften t.a.v. professionaliseringsvormen (op welke wijze wil men ondersteund worden?). We gaan hier nader op in.

Welke competenties moeten en willen starters nog verwerven volgens de leidinggevenden en de starters zelf (inhoud)? Globaal komen de leerpunten die docenten noemen, overeen met de hiaten in competenties die leiding en P&O noemen. Het gaat vooral om het verwerven van didactische vaardigheden, het omgaan met ICT, toetsen en evalueren, en het omgaan met tijdsdruk en tijdproblemen.

Achtereenvolgens wordt over de volgende competenties gezegd:

- Voorbereiden van onderwijs.
- Nieuwe docenten houden zich in het begin vast aan de praktijkkennis en weten niet hoe ze het zelfstandig leren van studenten moeten stimuleren.
- Jonge docenten kunnen niet zoals zij-instromers putten uit de ervaringen in de beroepspraktijk. Voor zij-instromers raakt de praktijkkennis in de loop der tijd uitgeput, zodat zij ook daarin willen blijven.
- Het inzetten van ICT in het onderwijs vormt voor startende docenten geen prioriteit, maar is volgens leidinggevenden wel voor verbetering vatbaar.
- Uitvoeren van onderwijs.

Veel nieuwe docenten willen pedagogische en didactische vaardigheden ontwikkelen en inzetten in het onderwijs.

- Toetsen en evalueren. Objectief toetsen en op het juiste niveau beoordelen zijn breed gedeelde aandachtspunten voor de professionalisering van startende docenten.
- Functioneren in de opleidingsorganisatie. Nieuwe docenten schoppen graag tegen de bestaande cultuur aan, maar hebben behoefte aan een leidinggevende die hen daarbij steunt.
- Professionalisering. Behoeften liggen vooral op het terrein van:
  - a. Persoonlijke effectief handelen en timemanagement;
  - b. Behoeft aan kritische feedback;
  - c. Behoeft aan een gevoel van zekerheid en rust én variatie.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat nieuwe docenten sterk hechten aan actuele en adequate vakken-nis. Ze investeren daar dan ook veel in. Leidinggevenden en P&O-ers vinden dat nieuwe docenten zich juist wat meer zouden mogen richten op de leerprocessen van studenten. Vaak zien ze onder nieuwe docenten in de loop van de tijd de aandacht verschuiven van kennisoverdracht naar begeleiden van processen. De didactische cursus, de eigen ervaringen van de docent en gesprekken met collega-docenten hebben daarop een positieve invloed. Nieuwe docenten ervaren vooral hiaten in hun competenties op het terrein van leerprocessen en gedrag van studenten. Daarnaast vinden zij het maken en hanteren van toetsen erg moeilijk.

## II.3 Welke behoeften aan professionaliseringsvormen hebben de starters?

Uit de gesprekken komen de volgende behoeften naar voren:

1. Startende docenten hebben behoefte aan een bepaalde vorm van professionalisering

Terugkijkend op de beginperiode geven nieuwe docenten aan wat zij gemist hebben in de ondersteuning. Ze geven de volgende aandachtspunten mee:

- **Een mentor die in tijd gefaciliteerd wordt**  
Het is noodzakelijk dat de mentor voor de nieuwe docent beschikbaar is. Dit ligt wellicht voor de hand, maar blijkt in de praktijk wel eens anders te lopen doordat de mentor bijvoorbeeld andere leertijden heeft.
- **Een inwerkprogramma**  
Waar in zowel schriftelijk als mondeling informatie gegeven wordt over de structuur van en de samenhang in het onderwijsprogramma en de organisatorische procedures van de instelling/faculteit.
- **Intervisie voor startende docenten**  
Hierbij zijn diverse varianten genoemd: intervisie onder leiding van een ervaringsdeskundige, intervisie bestaande uit nieuwe en zittende docenten,

intervisie inbouwen in bestaande teambijeenkomsten.

### • De didactische cursus

Dit aanbod komt op alle hogescholen voor. De invulling, tevredenheid en effecten zijn verschillend. Ook hier zijn uiteenlopende voorkeuren aangegeven, zoals het startmoment van de cursus (1e of 2e jaar), meer intrainen tijdens de cursus in plaats van alles alleen en in eigen tijd. Belangrijke onderwerpen voor nieuwe docenten zijn in ieder geval: toetsing, omgaan met motivatieproblemen van studenten, meer variatie in werkvormen en het vinden van een balans tussen sturen en begeleiden.

2. Startende docenten hebben meer behoefte aan leeraanbod dan aan begeleidingsaanbod

Starters hopen vooral te leren van de kennis en ervaring die reeds in de instelling aanwezig is: het leeraanbod wordt sterker geaccentueerd dan het begeleidingsaanbod. De meeste waarde wordt gehecht aan een open klimaat, waarin (ook de oudere) docenten zich kwetsbaar durven op te stellen, de tijd nemen om ervaringen uit te wisselen en elkaar op hun functioneren durven aan te spreken. Ondersteuning willen zij vooral vinden door:

- reflectie met collega's en leidinggevende,
- intervisie (eventueel onder leiding van een ervaringsdeskundige) met andere nieuwe docenten,
- binnen bestaande overlegvormen momenten in te bouwen waarop doorgespraakt kan worden over zaken waar (nieuwe) docenten tegen aanlopen,
- tijd voor professionalisering, alhoewel men ook de beperkingen van de organisatie en het type werk beseft,
- wat betreft de eigen takenpakket, hebben de zij-instromers vooral behoefte aan zekerheden over hun baan, en dus aan een vaste aanstelling.

### III. Conclusies: zijn vraag en aanbod op elkaar afgestemd?

Een van de belangrijkste onderzoeksvragen was: zijn aanbod en vraag nu voldoende op elkaar afgestemd? Is er sprake van een krachtige leer-/werkomgeving voor startende docenten? Op basis van de reacties van de starters en leidinggevendenden concluderen we dat er nog onvoldoende sprake is van een krachtige leer-/werkomgeving voor startende docenten.

Aan de ene kant kunnen we vaststellen dat de instellingen over een professionaliseringsaanbod beschikken: er is een introductie-/inwerktraject, opleidingsaanbod en mentoraat. Starters zijn tevreden over onderdelen uit het aanbod, zoals de wijze waarop de starter wordt voorbereid op het werken in het onderwijs (de introductiemiddag) en de didactische trainingen. Bij de meeste faculteiten is het ondersteuningsaanbod laagdrempelig; docenten kunnen gemakkelijk bij collega's en leidinggevende binnenlopen, en als je als docent vraagt om een bepaald professionaliseringsaanbod kan er veel. De kwaliteit van het aanbod is echter mede afhankelijk van (de match met) de persoon van mentor/coach of leidinggevende.

Maar aan de andere kant zijn starters kritisch over de kwaliteit van het aanbod. Op papier is er veel geregeld, maar in de praktijk loopt er nog veel rommelig. Niet alle docenten zijn tevreden over de wijze waarop zaken op de hogescholen zijn geregeld, en over de begeleiding bij de eerste werkzaamheden en taken. Ook is de steun vanuit een mentor niet altijd al bij aanvang geregeld en heeft de mentor vaak gebrek aan tijd. De ondersteuning van startende docenten (b.v. in de vorm van intervisie) wordt niet altijd gecontinueerd. Daarnaast mist een grote groep starters een aantal belangrijke faciliteiten zoals een goed inwerktraject (met schriftelijke en mondelinge informatie) en intervisiebijeenkomsten.

Ook wanneer we het aanwezige professionaliseringsaanbod vergelijken met hetgeen we uit de literatuur weten over professionalisering, werkplekcleren en HRD, moeten we concluderen dat er veel meer mogelijk is, dan nu in de interviews naar voren is gekomen. Het opleidings- en begeleidingsaanbod is niet uitgebreid en van een doelgericht leer-/werktraject is nog onvoldoende sprake. Verder geven starters aan de ene kant aan dat er informeel veel mogelijk is aan ondersteuning. Hiertoe moeten ze wel zelf het initiatief nemen, maar dit vinden ze over het algemeen geen probleem. Ze vinden zichzelf voldoende assertief en capabel om ondersteuning te regelen. De vraag is echter of ze ook daadwerkelijk om de passende ondersteuning vragen, en of er voldoende sprake is van maatwerk. Aan de andere kant geven docenten en leidinggevendenden, inclusief degenen die wel tevreden waren over de afstemming, aan dat de professionaliseringsaanpak meer gestructureerd en uitgebreider zou moeten zijn.

Tot slot hebben we geconstateerd dat de professionalisering van startende docenten nog onvoldoende samenhangt met het strategisch beleid, en dat de visie op leren en ontwikkelen van startende docenten onvoldoende zichtbaar is in de organisatie. De visie en het strategisch beleid van de instelling worden nog weinig 'doorvertaald' naar de dagelijkse praktijk van de (startende) docenten. Het initiatief voor het professionaliseren ligt veel bij de starter zelf, en de meeste leidinggevendenden spelen hierin geen actieve rol. Terwijl vanuit bijvoorbeeld de ontwikkelingen in de richting van competentiegericht opleiden consequenties kunnen worden getrokken ten aanzien van de gewenste competenties van (startende) docenten. Daarnaast wordt het belang van werkplekcleren en leren van elkaar vaak wel onderschreven, maar van het systematisch ondersteunen ervan is nog onvoldoende sprake.

### IV. Hoe kan afstemming worden verbeterd?

Op basis van de adviezen van starters, leidinggevendenden en staffunctionarissen en op basis van bestaande plannen van enkele instellingen, hebben we de volgende verbeteringsuggesties geformuleerd.

#### 1. Langer durend en uitgebreider introductie- en inwerktraject van minimaal 6 maanden en maximaal een jaar.

Aanbevolen wordt om gedurende dit project te voorzien in informatie over (het beleid in) de organisatie, om een praktijkgerichte pedagogisch-didactische cursus aan te bieden, en om een map samen te stellen met informatie over de nieuwe medewerkers. Daarnaast kan gedacht worden aan een mentor/coach, aan frequente bijeenkomsten voor starters met aandacht voor het uitwisselen van ervaringen en het functioneren in een schoolorganisatie, aan regelmatige gesprekken tussen leidinggevende en starter over het functioneren, en aan een contactpersoon die verantwoordelijk is voor het inwerktraject.

#### 2. Maatwerk, zodat er beter wordt aangesloten bij individuele behoeftes en competenties.

Hiertoe wordt aanbevolen om de competenties van de (startende) docenten bij binnenkomst in kaart te brengen (via assessments, korte vragenlijstjes of via een intake- of doelstellingengesprek) en een professionaliseringsaanbod hierop af te stemmen. Vervolgens kan gedacht worden aan het houden van reguliere voortgangsgesprekken (gecombineerd met competentiegerichte gesprekkencyclus), aan intensieve coaching en het afsluiten van een (psychologisch) contract tussen starter en leidinggevende

#### 3. Faciliteren van leren in de praktijk.

Door bijvoorbeeld het afstemmen van de kenmerken van de functie op de aanwezige en gewenste competenties van de starter, door het bieden van adequate informatievoorzieningen voor de startende docent, door het stimuleren van een sociaal klimaat, waarin het mogelijk is om van elkaar te leren, en door het bieden van een adequaat opleidings- en begeleidingsaanbod. Tot slot worden ook enkele organisatorische condities in de instelling aanbevolen om het leren op de werkplek te ondersteunen.

#### 4. Versterken van de relatie met het strategisch beleid.

De professionalisering van (startende) docenten dient sterker verbonden te worden met de gewenste koers van de organisatie. Het gaat vooral om de vraag welke competenties van het personeel in de toekomst worden verwacht en welke daarvan richting kunnen geven aan het professionaliseringsbeleid van docenten, en dus ook van starters. Op deze manier worden opleiden van startende docenten, verdere professionalisering van zittende docenten en schoolontwikkeling sterker aan elkaar verbonden.

#### 5. Verankeren van leren en ontwikkeling in de organisatie.

Hierdoor wordt een steviger fundament voor 'leren en ontwikkelen' wordt gebouwd. Het gaat om het benutten van personeelsbeleidsinstrumenten (functioneringsgesprekken, competentieprofielen) ten dienste van verdere professionalisering en een 'leven lang leren', om het inrichten van docententeams die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor een afgebakend onderdeel van de opleiding, en om het bevorderen van een leercultuur. Tot slot wordt ook toegelicht dat de leidinggevende een belangrijke rol heeft in het ondersteunen en faciliteren van 'leren en ontwikkeling'.



# [ I ] Inleiding

De professionele ontwikkeling van nieuwe docenten is in het hbo een belangrijk onderwerp. De sector wordt geconfronteerd met een sterke vergrijzing van het onderwijzend personeel, waardoor veel nieuwe docenten nodig zijn. Een belangrijk deel van de vervangingsvraag zal worden ingevuld met zij-instromers. Deze uit de beroepspraktijk afkomstige nieuwe docenten hebben zeer diverse achtergronden (b.v. divers arbeidsverleden) en hebben veelal geen ervaring in het onderwijs. Het opleiden en begeleiden van de starters tot ervaren docenten is daarom noodzakelijk voor een kwalitatief goede personeelsvoorziening.

De krapte aan onderwijsgevend personeel heeft geleid tot een grotere variatie in mogelijkheden om toe te treden tot het leraarsberoep. Naast het aanbod vanuit de lerarenopleidingen zijn er in het hbo mogelijkheden om op basis van een combinatie van opleiding en beroepservaring te starten als docent en via een cursus didactische bekwaamheid in korte tijd te voldoen aan de geldende bekwaamheidseisen.

Voor het hbo geldt dat een ieder die in het bezit is van een getuigschrift op het niveau van het hoger onderwijs en van een didactische verklaring benoembaar is als docent. Specifieke bekwaamheidseisen zoals in het primair en voortgezet onderwijs gelden voor de sector niet.

Gegevens over achtergronden van nieuwe docenten in het hbo zijn ons echter niet bekend. Bij het vervullen van vacatures bestaat er belangstelling voor nieuwe medewerkers met ervaring en een verleden in de beroepspraktijk. Het feit dat er binnen de groep van startende docenten zoveel variatie in achtergronden en kwalificaties voorkomen, is daarmee niet alleen een gevolg van het lerarentekort. Het lijkt voor de onderwijsinstellingen steeds meer een doelbewuste keuze te zijn, die gericht is op vitalisering van het onderwijs (bijvoorbeeld in het kader van de versterking van de relatie met het beroepenveld) en bevordering van een kwalitatief goede personeelsvoorziening.

We verwachten daarom dat de grote variëteit aan instroom van nieuwe docenten zal aanhouden/toemen. Zeker nu een steeds groter deel van deze docenten bij aanvang niet volledig bekwaam is, stelt dit eisen aan de opvang en begeleiding van starters in het onderwijs. Dit is van belang om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen (blijven) garanderen, maar ook om docenten professioneel (d.w.z. zelfstandig kunnen omgaan met opgaven en dilemma's in het werk), productief, prettig en gemotiveerd in het onderwijs aan het werk te houden. Uit een onderzoek van de Onderwijsinspectie in het primair onderwijs weten we immers dat slechte begeleiding en werkdruk de belangrijkste oorzaken zijn van het relatief vaak afhaken van beginnende leraren.

Er is echter nog weinig bekend over de behoeften aan professionalisering van starters, en over de wijze waarop de professionalisering momenteel in de praktijk vorm krijgt. Deze inzichten zijn nodig om de ondersteuning en begeleiding van startende docenten waar nodig te verbeteren, zodat deze groep werknemers voor het onderwijs behouden blijft en de kwaliteit van het onderwijs gegarandeerd blijft.

Tegen deze achtergrond is door SBO, in samenwerking met de Stichting Mobiliteitsfonds, onderzoek aanbesteed rondom het thema professionalisering van startende docenten binnen het hbo. De centrale doelstelling van dit onderzoek is om vanuit het perspectief van de professionaliseringsbehoeften van de individuele beginnende docenten voorstellen te doen voor verbetering van het huidige begeleidings-, opleidings- en leeraanbod voor de nieuwe docenten. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Op welke wijze worden startende docenten vanuit de instellingen ondersteund (aanbod)?
2. Welke professionaliseringsbehoeften hebben startende docenten (de vraag)?
3. Zijn behoeften (de vraag) en aanbod op elkaar afgestemd?
4. Hoe kan de afstemming tussen vraag en aanbod worden verbeterd?

In hoofdstuk 2 gaan we nader in op het onderzoeksthema van de professionalisering van startende docenten. We zien daarbij de instelling en de praktijk waarin de startende docent werkt als een leer-/werkomgeving, waarbinnen professionalisering in meer of mindere mate vorm krijgt.

In hoofdstuk 3 schetsen we de wijze waarop het aanbod vorm krijgt binnen de instellingen. We geven aan welk aanbod er door de instellingen wordt geboden, en welk aanbod de startende docenten daadwerkelijk gebruikt hebben. In hoofdstuk 4 beschrijven we de competenties van de startende docenten en de professionaliseringsbehoeften die daarmee samenhangen (de vraag). In dit hoofdstuk geven we ook aan op welke wijze startende docenten zich ontwikkelen.

Op basis van deze gegevens vergelijken we in hoofdstuk 5 het professionaliseringsaanbod met de vraag naar professionalisering, hetgeen leidt tot enkele voorstellen voor verbetering in hoofdstuk 6.



# [ 2 ] De instelling als krachtige leer-/ werkomgeving?

## 2.1. De kracht van de leer-/werkomgeving

De ondersteuning en begeleiding van startende docenten door de hbo-instellingen en daarbinnen de afdelingen/faculteiten krijgt op verschillende wijzen vorm: we treffen een veelkleurige praktijk aan van activiteiten, instrumenten en randvoorwaarden. Achter die praktijken gaan verschillende motieven en keuzes schuil. Bij het beschrijven van de veelkleurige praktijken van professionalisering, die we tijdens het onderzoek hebben gevonden, hanteren we een model, dat de kracht van de leer-/werkomgeving van de startende docent weergeeft. Op basis van dit model willen we ook onze antwoorden formuleren op de genoemde onderzoeksvragen.

In de volgende paragraaf lichten we dit beschrijvingskader verder toe. Uitgangspunt van dit model is dat instellingen zouden moeten streven naar een krachtige leer-/werkomgeving. Een dergelijke omgeving stelt een startende docent beter in staat om zich verder te ontplooiën tot een meer competente onderwijsprofessional; een docent die professioneel (dat wil zeggen zelfstandig kunnen omgaan met opgaven en dilemma's in het werk), productief, prettig en gemotiveerd in het onderwijs aan het werk is en blijft.

Een krachtige leer-/werkomgeving wordt bepaald door de volgende elementen (zie figuur 2.1):

- de huidige competenties van de docent;
- diens behoeften aan professionele ontwikkeling;
- het totale professionaliseringsaanbod. Dit kan een formeel opleidings- en begeleidingsaanbod zijn, maar kan ook betrekking hebben op de mogelijkheden die er voor de docent zijn om in en via de dagelijkse praktijk te leren (leer-/werkeraanbod);
- de context, waarbinnen het professionaliseringsaanbod tot stand komt. Dat wil zeggen, de keuzes, het beleid en de visie van de instelling hieromtrent;
- de relaties en wisselwerkingen tussen deze elementen.

In de volgende paragrafen gaan we nader in op de afzonderlijke elementen uit de figuur.

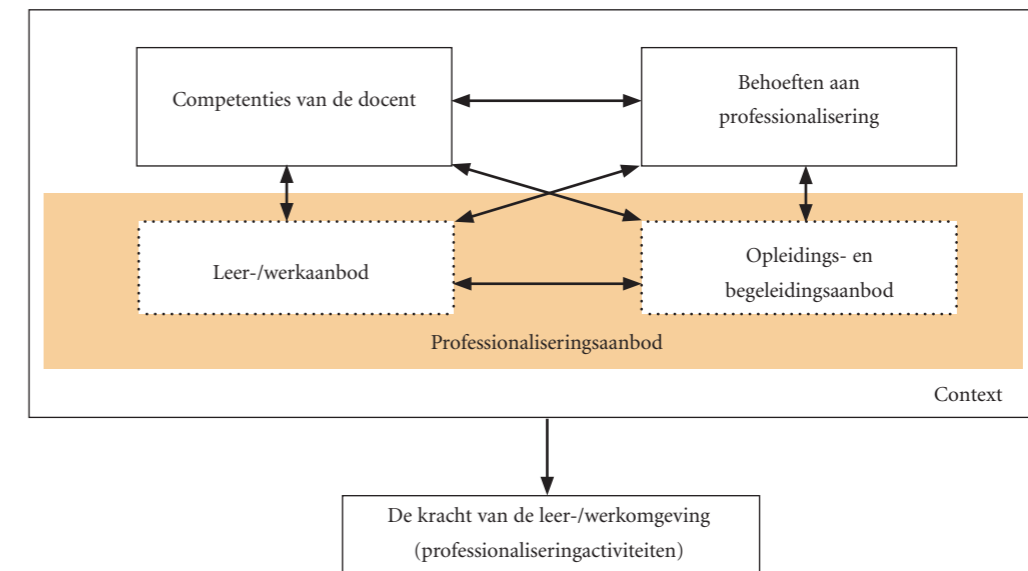
## 2.2. Competenties en professionaliseringsbehoeften van de docent (de vraag)

De huidige trend in het hbo is om bekwaamheidseisen van docenten te omschrijven in termen van competenties: het zijn geïntegreerde sets van kennis, vaardigheden, houdingen, motieven en leervermogens waarmee de docent in staat is zijn taak op adequate wijze uit te voeren, problemen op te lossen en zich verder te professionaliseren. Op dit moment is de ontwikkeling van competentieprofielen sterk in beweging. Hogescholen varen hierbij in hoge mate een eigen koers, waarbij de eigen visie, missie en doelen het belangrijkste uitgangspunt vormen.

Ten behoeve van de vergelijkbaarheid van uitspraken van startende docenten en hun leidinggevendenden, gaan we in het onderzoek uit van Eduprof; een door ICLON, Cito en Humatix ontwikkeld diagnose-instrument voor het in kaart brengen van docentcompetenties in het hoger onderwijs ([www.humatix.nl/ep.html](http://www.humatix.nl/ep.html); [www.cito.nl/ho/competenties/eind\\_fr\\_doc.htm](http://www.cito.nl/ho/competenties/eind_fr_doc.htm)). Het is in een onderzoek naar de kwaliteit en validiteit van het instrument door hbo-docenten zeer positief beoordeeld (Roelofs, 2003). De quickscan van Eduprof is een web-based instrument aan de hand waarvan docenten hoger onderwijs hun competenties op vijf taakgebieden kunnen onderzoeken:

- 1 voorbereiden van onderwijs
- 2 uitvoeren van onderwijs
- 3 toetsen van onderwijs
- 4 functioneren in de opleidingsorganisatie
- 5 werken aan de eigen professionalisering

Voor meer informatie zie bijlagen.



Figuur 2.1 De kracht van de leer-/werkomgeving van de startende docent (geïnspireerd op Onstenk, 1997, p.214)

Het Eduprof-instrument biedt ons de mogelijkheid om de aanwezige competenties van docenten in kaart te brengen. Daarnaast biedt het een beschrijvingskader voor de inhoud van de professionaliseringsbehoeften van docenten. Het zijn die (deel-)competenties waarin de docent een behoefte aan groei ervaart. Bovendien zijn de competenties en deelcompetenties in het instrument voorzien van voor de onderwijspraktijk kenmerkende praktijksituaties en resultaten. Daarmee is het voor docenten gemakkelijker om aan te geven welke professionaliseringsbehoeften zij voor zichzelf zien.

Overigens kunnen professionaliseringsbehoeften ook verwijzen naar behoefte van de docent naar bepaalde vormen van professionalisering (zie ook par. 2.3). Een docent kan bijvoorbeeld vooral een behoefte ervaren aan een goede coach, en juist minder aan een cursus of seminar.

## 2.3. Het aanbod: leer-/werkeraanbod en opleidings- en begeleidingsaanbod

Om de docenten te ondersteunen in de professionele ontwikkeling wordt hen een professionaliseringsaanbod gedaan. Enerzijds kan dat gaan om een aanbod aan opleidingen en begeleiding, zoals supervisie en collegiale consultatie. In tabel 2.1 staan meerdere voorbeelden genoemd.



Tabel 2.1: Voorbeelden van opleidings- en begeleidingsaanbod

Vorm	Omschrijving
Supervisie	<i>Supervisie is een vorm van professionele begeleiding waarbij een persoon onder leiding van een speciaal daartoe opgeleide deskundige (de supervisor) in een leerproces reflecteert op het eigen beroepsmatig handelen. Het doel van supervisie is het optimaliseren van de professionele bekwaamheid van de begeleide persoon.</i>
Intervisie	<i>Bij intervisie komen collega-docenten in een groep bij elkaar om aan de hand van persoonlijke leervragen samen op hun eigen functioneren te reflecteren. Ook intervisie heeft als doel het optimaliseren van de professionele bekwaamheid van de begeleide persoon.</i>
Mentor	<i>Een mentor is een ervarener, meestal oudere collega die de begeleide persoon helpt bij het praktisch functioneren in het algemeen. Zowel het functioneren binnen de organisatie als in de klas kunnen aan bod komen.</i>
Collegiale Consultatie	<i>Collegiale consultatie is een vorm van deskundigheidsbevordering waarbij collega docenten van elkaars praktijkervaringen leren. Desgewenst geven ze elkaar adviezen om problemen in de dagelijkse praktijk op te lossen.</i>
Coaching	<i>Coaching is het met behulp van feedback begeleiden van een docent bij het aanleren van nieuwe of het verbeteren van bestaande vaardigheden. De coach kan een interne of externe deskundige zijn (expertcoaching) of een collega, waarbij men elkaar coacht (peercoaching).</i>
Opleidingen	
Externe cursus of training	<i>Alle vormen van na-, bij- en omscholing die door externe deskundigen (medewerkers van nascholingsinstellingen, schoolbegeleidingsdiensten, commerciële instituten etc.) worden uitgevoerd.</i>
Externe informatie bijeenkomst	<i>Voorbeelden zijn studiedagen, lezingen, die door externe deskundigen worden uitgevoerd.</i>
Interne cursus of training	<i>Alle vormen van na-, bij- en omscholing die door interne deskundigen, dat wil zeggen medewerkers van de eigen instelling worden uitgevoerd/begeleid.</i>
Interne informatie-bijeenkomst	<i>Voorbeelden zijn studiedagen, lezingen die door interne deskundigen worden uitgevoerd.</i>

Anderzijds doen er zich in het werk van de docent mogelijkheden voor om tijdens de dagelijkse praktijk te leren en zich verder te ontwikkelen. Het kan gaan om de ruimte en mogelijkheden die er zijn om bepaalde taken naar eigen inzicht uit te voeren, aan ruimte om te experimenteren, aan bepaalde informatievoorzieningen (abonnementen op vakbladen, internetvoorzieningen, bereikbaarheid van de bibliotheek). Dit duiden we aan met leeraanbod. Dit leeraanbod is niet noodzakelijk gebonden aan een specifieke werkplek: het gaat om het geheel aan activiteiten en het geheel van de (werk)omgeving van de docent. In veel gevallen gaat het ook om de situatie buiten de instelling zelf, op een andere locatie, thuis of bij bedrijven.

#### 2.4. Context

Het professionaliseringsaanbod dat de instelling biedt en de concrete professionaliseringspraktijken die plaatsvinden, komen niet in een vacuüm tot stand. Ze zijn in belangrijke mate de uitdrukking van keuzes, beleid en visie van een instelling. Voor een goede duiding van het professionaliseringsaanbod van instellingen en voor het begrijpen van verschillen tussen instellingen, is het nodig zicht te hebben op de context waarbinnen het aanbod plaatsvindt en georganiseerd wordt.

Om zicht te krijgen op deze context gebruiken we de noties van Roelofs en Toes (2004) als een belangrijke inspiratiebron; het gaat vooral om de visie ten aanzien van leren en professionalisering en over de leer-/werk-omgeving, die daarbij past. Hierover hebben we vooral met de leidinggevende en P&O-ers van de hogescholen gesproken. Hierdoor hebben we zicht gekregen op de visie die in de hogeschool het meest dominant is.

Tabel 2.2: Voorbeelden van leeraanbod voor docenten (mede gebaseerd op Onstenk, 1997)

Leer-/werkeraanbod voor docenten heeft te maken met:	Voorbeelden
Kenmerken van de functie	<i>Brede vakinhoud waardoor op alle competenties een beroep wordt gedaan, nieuwe methoden, technieken en producten, ruimte om zelf keuzes te maken, participatie in innovatie projecten, relaties met bedrijfsleven, diversiteit aan studenten.</i>
Informatie-voorzieningen	<i>Aanwezigheid en beschikbaarheid van vakliteratuur en andere informatie bronnen, ICT-voorzieningen, adequate en vernieuwende onderwijsmethoden en -hulpmiddelen, fysieke kenmerken van de werkplek.</i>
Sociale omgeving	<i>Feitelijke contactmogelijkheden met collega's of met externe deskundigen, voorzieningen en ruimten voor collegiale ondersteuning, feedback en uitleg door collega's en leidinggevendenden, teamoverleg, cultuur waarin leren en ontwikkeling mogelijk is, wordt ondersteund en gestimuleerd.</i>

In navolging van Roelofs en Toes verdelen we de visies ten aanzien van leren en professionalisering en over de daarbij passende leer-/werkgeving in drie groepen in. Overigens beseffen we dat er combinaties zullen voorkomen. Ten eerste onderscheiden we de visie waarbij het leren wordt gezien als het verrichten van afgeronde leer-/werkactiviteiten. (Je volgt een cursus, leest een boek, bezoekt een collega in de klas.) De instelling is daarmee als het ware de leverancier van leer-/werkervaringen en professionaliseringsactiviteiten. In een tweede visie wordt het leren voornamelijk gezien als een persoonlijk ontwikkelingsproces. De instelling is daarmee als het ware een coach van persoonlijke ontwikkelingsprocessen. Tot slot is er de visie waarbij het leren wordt gezien als een persoonlijk ontwikkelingsproces ten dienste van schoolontwikkeling. De instelling wordt voornamelijk gezien als regisseur van professionele ontwikkelingsprocessen. Binnen het huidige onderzoek trachten we ons een beeld te vormen van de visie op het leren van (startende) docenten die binnen de instelling het meest dominant is.

In het onderzoek gaan we niet alleen in op de visie die er in de instelling bestaat ten aanzien van leren en ontwikkelen. We sluiten ook aan bij de opvatting dat er een natuurlijke binding bestaat tussen het onderwijsproces, de organisatieontwikkeling en de kwaliteit van het personeelsbeleid, waarvan het beleid op het gebied van scholing en opleiding van personeel een afgeleide is (Vroegop, 2002). De keuzes die onderwijsinstellingen op de verschillende beleidsterreinen maken of de fase waarin de vernieuwing van onderwijs en organisatie zich bevindt (nieuwe onderwijsvormen, teamonderwijs, meer functiesegmentatie in onderwijstaken) zijn dan tevens van invloed voor de wijze waarop vorm en inhoud wordt gegeven aan de professionalisering van het personeel, waaronder ook beginnende docenten (i.e. is er sprake van competentieprofielen, wordt er gewerkt met POP's, wordt er geïnvesteerd in coaching,

hoeveel tijd en ruimte krijgen starters naast het werk voor professionele ontwikkeling, worden onderwijsvernieuwingsprojecten gezien als bronnen voor verdere professionalisering).

Naast visie en mate van integratie van de beleidsterreinen, bestaat de context uit de structuur van de organisatie, het gebouw en de cultuur; dit zijn elementen uit de interne omgeving van een instelling. De relaties met belanghebbenden uit de externe omgeving hebben ook een, soms grote, invloed op de (krachtige) leer-/werkgeving. Het gaat daarbij om relaties met de overheid (wet- en regelgeving) en de lerarenopleidingen (inhoud pedagogisch-didactische cursus, opleiding studenten tot docenten).

“Mensen leren altijd van en tijdens hun werk, maar dat wil nog niet zeggen dat leren in verbinding staat met de ontwikkeling, de visie en doelen van de school. Het stelt ook eisen aan het leervermogen van de organisatie zelf” (citaat Kessels, 2001).



## 2.5. Het gebruik van het aanbod: professionaliseringsactiviteiten

In een van de vorige paragrafen hebben we reeds aangegeven, dat het gebruik van het professionaliseringsaanbod (de professionaliseringsactiviteiten) afhankelijk is van:

- de competenties van de professional
- diens behoeften aan professionalisering
- het aanwezige (en waargenomen) professionaliseringsaanbod
- de context van de leer-/werkgeving
- en de relaties en wisselwerkingen daartussen.

De kans op passende professionaliseringsactiviteiten is het grootst, als er sprake is van een krachtige leeromgeving, waardoor de docent beter in staat is om zich verder te ontplooiën tot een meer competente onderwijsprofessional.

In navolging van Roelofs en Toes (2004) brengen we deze professionaliseringsactiviteiten onder in drie stappen, die de startende docenten gedurende hun professionaliseringsproces zetten. We verdelen de professionaliseringsactiviteiten onder in de volgende stappen:

- docenten richten het leerproces op bepaalde competenties die zij zouden moeten of willen verwerven. Om dit te kunnen dient voor de docent duidelijk te zijn aan welke competenties deze wil of dient te werken.
- Docenten arrangeren hun leerprocessen. De kans hiertoe is het grootst wanneer passende faciliteiten en voorzieningen beschikbaar zijn en wanneer geschikte ondersteuningsactiviteiten worden geboden, zodat de professional in kwestie de gewenste leer-/werkactiviteiten kan uitvoeren.
- Docenten evalueren het leer-/werkproces. Hiervan is sprake als docenten de bereikte resultaten (in termen van zich eigen gemaakte competenties) vaststellen en als zij bepalen welke betekenis die resultaten hebben voor toekomstige leerprocessen

(beoordelingen, feedback). Er wordt bepaald welke waardering men heeft voor de ondernomen leeractiviteiten en voor het aanwezige professionaliseringsaanbod.

In ons onderzoek zullen we deze drie stappen gebruiken om de professionaliseringsactiviteiten van de docenten en het aanbod te beschrijven. Wij zullen aangeven op welke competenties het professionaliseringsaanbod is gericht (fase 1, richten), welke professionaliseringsactiviteiten worden door de docenten benut (fase 2, arrangeren), en welke oordelen heeft men over het professionaliseringsaanbod (fase 3, evalueren)?

## 2.6. Biedt de instelling voor starters een krachtige leer-/werkgeving?

Met behulp van al deze hierboven genoemde ingrediënten hebben we onszelf een 'bril' opgezet, waarmee we gesprekken voerden met betrokkenen van de diverse instellingen. In deze gesprekken zijn de volgende onderwerpen aan de orde geweest:

- de competenties en professionaliseringsbehoeften van startende docenten (de vraag);
- het verloop van de competentieontwikkeling en van de professionaliseringsbehoeften van de startende docenten;
- het geboden en benutte professionaliseringsaanbod, alsmede de ervaringen daarmee (het aanbod);
- de keuzes, visie en beleidsuitgangspunten die in deze praktijk verwerkt zijn (de context).

# [ 3 ] Aanbod

Met deze gesprekken is het mogelijk om antwoorden te formuleren op de eerste twee onderzoeksvragen, te weten:

1. Op welke wijze worden startende docenten vanuit de instellingen ondersteund (aanbod)?
2. Welke professionaliseringsbehoeften hebben startende docenten (de vraag)?  
Antwoorden op deze onderzoeksvragen geven we weer in respectievelijk hoofdstuk 3 en 4.

Op basis van deze antwoorden proberen we een antwoord te formuleren op de derde onderzoeksvraag, namelijk of het professionaliseringsaanbod voor startende docenten is afgestemd op de aanwezige competenties en professionaliseringsbehoeften.

Om deze vraag te beantwoorden maken we weer gebruik van 'onze bril' in figuur 2.1. Uit dat schema komt naar voren dat de kracht van de leer-/werk omgeving niet alleen wordt bepaald door de afzonderlijke componenten (competenties, behoeften, aanbod), maar ook door interacties daartussen. Wat voor de ene startende docent een passend aanbod is, hoeft het immers voor de ander niet te zijn. Deze interacties zijn in de figuur weergegeven met pijltjes.

Om deze interacties nader te verkennen, gaan we achtereenvolgens na (zie daarvoor ook figuur 2.1):

1. Of er voldoende afstemming tussen de professionaliseringsbehoeften van de startende docent en het professionaliseringsaanbod?
2. Of er voldoende afstemming is tussen de aanwezige competenties en het professionaliseringsaanbod.
3. Of de context van de leer-/werk omgeving voldoende bijdraagt aan een krachtige leer-/werk omgeving.

Aan de hand van deze verkenning bepalen we in hoofdstuk 5 of er sprake is van een krachtige leer-/werk omgeving voor startende docenten.

## 2.7. ...en dan nu de praktijk van de startende docenten!

Voor het onderzoek hebben we gesprekken gevoerd met docenten en leidinggevenden en P&O-ers van vier hogescholen. De docenten en leidinggevenden waren afkomstig van twee of drie faculteiten, opleidingen of afdelingen per hogeschool, bijvoorbeeld de afdelingen Beleid Bestuur en Recht, Sport Gezondheid en Management, Ruimte en Groen, Economie en Management, Welzijn (voor meer details zie bijlage).

We hebben gesprekken gevoerd met 30 docenten (14 mannen en 16 vrouwen). Daarvan waren 19 docenten beginnend (beginnende starter) en 11 tussen anderhalf jaar en maximaal drie jaar in het onderwijs werkzaam (gevorderde starter). De achtergrond van de geïnterviewde startende docenten bleek erg divers te zijn. Sommige starters hebben net een vakinhoudelijke opleiding afgerond en komen rechtstreeks uit de schoolbanken (startende nieuwe docenten), anderen hebben reeds ervaring in de beroepspraktijk opgedaan (zij-instromers). Dit aantal zij-instromers was ongeveer 70%: iets meer dan het landelijk gemiddelde (66%). Deze groep heeft reeds in de praktijk gewerkt: als bijvoorbeeld zelfstandig ondernemer met een eigen adviesbureau, als salesmanager, als projectcoördinator bij een gemeente, als dierenarts, bioloog, communicatiemedewerker.

Niet alleen hebben we gesprekken gevoerd met docenten, maar ook met negen leidinggevenden en zes P&O-ers. De leidinggevenden waren afkomstig van de genoemde faculteiten, opleidingen of afdelingen. De P&O-ers waren vier decentrale P&O-ers, een centrale projectleider t.b.v. professionele ontwikkeling van medewerkers, en een beleidsmedewerker die direct verantwoordelijk is voor bepaalde opleidingen en betrokken is bij het centrale beleid.

In dit hoofdstuk gaan we nader in op het professionaliseringsaanbod voor de startende docenten. Voordat we dat doen, beschrijven we ook de belangrijkste aspecten van de context van de leer-/werk omgeving zoals die in de gesprekken naar voren zijn gekomen.

### 3.1. De context

Uit de gesprekken met de leidinggevenden en P&O-ers hebben we een (globaal) inzicht gekregen in de context van de leer-/werk omgeving. Hierbij zijn drie zaken opgevallen, die ook voor de startende docenten relevant zijn. Wij lichten deze punten in deze paragraaf kort toe, te weten:

- de hbo-sector in ontwikkeling
- het gedachtegoed van competentiegericht opleiden
- cultuur en autonomie.

#### *Hbo-sector in ontwikkeling*

Hogescholen worden geconfronteerd met veranderende andere eisen vanuit de markt. Het aanbodgestuurd denken en handelen moet plaats maken voor vraaggestuurd, flexibel en competentiegericht onderwijs. Het ontwikkelingsstadium waarin de instelling zich op dit gebied bevindt, verschilt per instelling, maar ook binnen de instelling. Sommige opleidingen zijn relatief nieuw en werken al min of meer competentiegericht; andere zijn bezig een eigen onderwijskundige visie te ontwikkelen of staan op het punt de ontwikkelde visie te vertalen naar de praktijk.

Het gedachtegoed van competentiegericht onderwijs Vaak is het gedachtegoed van het competentiegericht onderwijs (het primaire proces) te herkennen in de visie op professionalisering en competentieontwikkeling van docenten. Leren wordt veel gezien als persoonlijk ontwikkelingsproces ten dienste van de instelling en veel instellingen streven naar een klimaat waarin zij register zijn van professionele ontwikkelingsprocessen.

Uit de gesprekken is ook naar voren gekomen dat een aantal instellingen schoolbrede en opleidingsspecifieke competenties voor medewerkers heeft geformuleerd. Er wordt daarbij veel waarde gehecht aan zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid. Een aantal instellingen werkt aan een methodiek voor competentie management (b.v. door te werken met functionerings- en beoordelingsgesprekken, met de gesprekkencyclus, POP's).

Het komt echter nog niet zo vaak voor, dat de visie op professionalisering zich vertaalt in het competentiegericht begeleiden en ondersteunen van medewerkers in de praktijk. De expliciete verbinding tussen de ontwikkelingen op organisatieniveau ("waar willen we heen?") en het begeleiden van docenten in de praktijk ontbreekt derhalve vaak.

#### *Cultuur en autonomie*

Naast de ontwikkeling in de richting van competentiegericht opleiden, zijn ook de informele cultuur en het autonoom functioneren van docenten kenmerkend voor de betrokken instellingen. De organisatie biedt vrijheid en verwacht daartegenover vernieuwingsdrang, een resultaatgerichte houding en zelfsturing van de docent.

Wanneer formatieruimte ontstaat, kiezen enkele instellingen bewust voor zij-instromers, omdat zij gewend zijn in een bedrijfscultuur te presteren en omdat zij veel kennis en ervaring in de beroepspraktijk hebben opgedaan. Soms hebben de instellingen ook geen andere keus, omdat er geen onderwijsopleidingen bestaan voor bepaalde vakgebieden (denk aan: ICT).

Naast zij-instromers worden ook docenten geworven die rechtstreeks uit de schoolbanken komen (nieuwe startende docenten) of die elders in het onderwijs gewerkt hebben. Met de instroom hoopt de organisatie vaak een bestaande cultuur te doorbreken: we hoorden

“ *Nieuwe docenten? Dat betekent het 1e jaar ontginnen, het 2e jaar zaaien en het 3e jaar oogsten. Zo werkt het nu eenmaal, dus je moet ze niet pampere, dan krijg je nooit goede docenten (leidinggevende).* ”

“ *Voor een nieuwe docent zijn de eerste twee jaren tropenjaren. Je moet ze dan ook geen cursussen en trainingen opleggen. Ze moeten de ruimte krijgen (P&O-er/ beleidsmedewerker).* ”

”

nogal eens dat een managementlid zich zorgen maakt om de interne gerichtheid van de zittende docenten (er wordt gesproken over de klaag- en poldermodelcultuur), om de grote waarde die zittende docenten hechten aan de (theoretische) vakinhoud ten opzichte van de proceskant en om de veranderbaarheid. Veel leidinggevers hopen dat nieuwe docenten blijven “schoppen” tegen de bestaande cultuur en dat zij niet meegezogen worden door de docenten die al langer op de instelling werken. In een van de interviews is zelfs letterlijk de angst uitgesproken dat de oudere docent zijn visie op onderwijsontwikkeling en op het beroep als collega of mentor “helemaal kan verprutsen voor de nieuwe docent”.

### 3.2. Het ‘aanbod’

Het aanbod voor docenten is meestal geen expliciet aanbod dat in beleid is vastgelegd: “als je maar vraagt, dan kan er veel”. Een uitzondering hierop vormt een aantal voorzieningen, die specifiek gelden voor de nieuwe docenten in de beginperiode in het onderwijs: een introductie- en inwerktraject voor nieuwe docenten (paragraaf 3.2.1). Daarna beschrijven we ook andere faciliteiten en voorzieningen, die startende docenten (paragraaf 3.2.2) en overige medewerkers (paragraaf 3.2.3) wordt geboden.

Er bestaan verschillende varianten van de voorzieningen, al dan niet als gevolg van omstandigheden of bewust genomen besluiten. We zullen op de genoemde voorzieningen nader ingaan. Daarbij geven we waar mogelijk van de voorzieningen aan:

- op welke competenties zich het aanbod richt (richten);
- of en op welke wijze van het aanbod gebruik wordt gemaakt (arrangeren)
- welke oordelen men heeft over het gebruik van het professionaliseringsaanbod (evalueren).

#### 3.2.1. Introductie- en inwerktraject

Dit traject bestaat uit:

##### 1 De introductie(middag) voor nieuwe docenten

Deze (mid)dag biedt nieuwe docenten de gelegenheid kennis te maken met de organisatie: het organisatieplan, de structuur, procedures, de regelingen en praktische zaken. Vaak vindt de middag plaats aan het begin van het schooljaar. Op een van de hogescholen vindt er ook een ‘oud & nieuw’-middag plaats, waarin zittende en nieuwe docenten elkaar ontmoeten. De introductiemiddag wordt georganiseerd vanuit de afdeling, vanuit de hogeschool, of soms vanuit beide.

##### 2 Een mentor/begeleider

De startende docent kan bij de mentor terecht als het gaat om kennismaking, om informatie over bijvoorbeeld de koffiekaart en om onderwijsinhoudelijke vragen. De hulp van de mentor heeft vooral betrekking op individuele vragen van starters over praktische zaken, onderwijsvormen, toetsvragen, houding van studenten en dergelijke. Meestal is de mentor een ervaren vakcollega en/of een kamergenoot die algemene begeleiding geeft. De intensiteit van de begeleiding varieert. Het kan gaan om vraagbaak-op-afstand, maar ook om wekelijkse evaluatiegesprekken in de eerste periode (meestal een jaar). In de meeste gevallen zijn er uren gereserveerd voor zowel de starter als de mentor. Bij de keuze voor een bepaalde mentor kunnen verschillende overwegingen een rol spelen. Soms wordt gekeken naar de persoonlijkheid en mentaliteit van de begeleider; hij of zij mag het niet ‘verprutsen’ bij de nieuwe docent. Ook wordt soms juist een seniordocent aangewezen als mentor, zodat deze mentor breed en langer inzetbaar blijft (employability).

De docenten die voor deze taak in aanmerking komen, worden meestal gefaciliteerd in tijd. Ze worden echter niet getraind in het begeleiden van collega’s. De aandacht voor de kwaliteit van de begeleiding hangt deels af van de noodzaak die de organisatie daarin ervaart: als de instroom hoog is, wordt meer aandacht besteed aan de begeleiding. In de praktijk blijkt dat er nog wel eens wat mis gaat: de mentor is niet of onvoldoende gefaciliteerd in tijd of op andere momenten vrijgeroosterd, de mentor vervult zijn taak als mentor niet naar tevredenheid van de nieuwe docent, de introductie is summier, waardoor docenten nog niet goed weten waar wat te vinden is en hoe het onderwijsaanbod in elkaar steekt. Docenten geven aan, dat zij hierbij ondersteund willen worden.

##### 3 De pedagogisch-didactische cursus om te kunnen voldoen aan de bekwaamheidseisen (en daarmee ook een vaste aanstelling)

Docenten volgen de cursus vaak om twee redenen. Ten eerste willen zij meer inzicht verkrijgen in en zich bewust worden van pedagogisch en didactisch handelen. Ten tweede willen zij in aanmerking komen voor een vaste aanstelling. De cursus vindt meestal binnen twee jaar na aanstelling plaats en duurt vaak een half jaar tot een jaar. Landelijk gezien lijkt er een trend te zijn van een standaardcursus naar een ontwikkeltraject op maat. In zo’n ontwikkeltraject staan competenties en assessments centraal. De cursus is soms een in-company-training, soms een externe cursus met docenten van andere onderwijssoorten en instellingen (bij opleidingsinstellingen zoals NDO/HAN/Fontys/STOAS). Vrijwel altijd wordt intervisie aan de cursus gekoppeld. Naar aanleiding daarvan willen de docenten de intervisie na de cursus aanhouden, zo blijkt uit de interviews. In de praktijk blijkt dit in sommige gevallen te verwateren.

Nieuwe docenten hechten veel waarde aan deze didactische cursus. De meeste ondervraagde docenten hebben deze inmiddels afgerond of zijn in de afrondingsfase. De ervaringen zijn erg wisselend. Zo geeft men aan, dat de cursus soms zaken aanwakkert, maar niet diepgaand is. Na de didactische cursus zijn nieuwe docenten bepaalde studietoelagen meer gestructureerd en vooral bewuster gaan aanpakken. Vooral de docenten die een standaardtraject hebben doorlopen, hebben echter de aansluiting met de eigen praktijk gemist. Ook het startmoment van de cursus is bepalend: de meeste docenten willen graag nog in het eerste jaar met de cursus starten, kort na de eerste onderwijservaringen. De aan de cursus gekoppelde intervisie verwatert nogal eens, waardoor uitwisseling van ervaring en leren van elkaar naar de achtergrond verdwijnen. Dit wordt nog bemoeilijkt doordat nieuwe docenten zelf het initiatief nemen om hulp en advies te krijgen van collega’s. Dat vraagt nog wel eens doorzettingsvermogen, omdat na verloop van tijd collega’s ook aangeven het te druk te hebben. Er zijn over het algemeen geen momenten ingebouwd in bestaande teambijeenkomsten om nadrukkelijk van elkaar te leren.

##### 4 Inwerkuren

Op de meeste bij het onderzoek betrokken hogescholen krijgen de nieuwe docenten inwerkuren die aan bovenstaande activiteiten besteed kunnen worden. In sommige instellingen worden inwerkuren ook toegekend in het eerste jaar voor het rustig opbouwen en uitvoeren van taken.





#### Evalueren:

Van het genoemde introductie- en inwerktraject voor nieuwe docenten (mentor, cursus, praktische informatie, introductiemiddag, hulp van collega's) wordt –zoals al aangegeven– door alle nieuwe docenten min of meer gebruik gemaakt. Het inwerktraject voor docenten wordt geregeld vanuit de organisatie (let op: het betreft hier geen bewaking van de kwaliteit of voortgang van het traject). Na de formele kennismaking met iedereen, zoeken nieuwe docenten vaak zelf contact met collega's als ze een beroep moeten doen op hun expertise en ervaring. Collega's zijn weliswaar behulpzaam en open, maar docenten moeten dit wel zelf aangeven.

De intensiteit van het gebruik hangt grotendeels af van de kwaliteit van de regeling: als een mentor op andere tijden beschikbaar is voor overleg dan de nieuwe docent, of als mentorkwaliteiten niet aanwezig zijn bij de mentor, komt van het mentorschap weinig terecht. Dit komt nogal eens voor. Het gebruik is er wel, maar wel minimaal en soms pas na maanden nadat de docent is gestart. Ook zijn er nieuwe docenten die weinig gebruik maken van de mentor, omdat ze het eerst zelf allemaal willen uitvinden.

#### 3.2.2. Andere voorzieningen voor startende docenten

Naast het introductie- en inwerktraject zijn er nog tal van andere voorzieningen die wat minder vaak voorkomen. Er zijn voorzieningen die specifiek zijn bedoeld voor de startende docent. Ze richten zich op het vertrouwd maken van de starter met de organisatie en het aanleren van didactische vaardigheden (voorbereiden en uitvoeren van onderwijs, oriëntatie op toetsingsmogelijkheden).

Deze voorzieningen zijn bijvoorbeeld:

- Draaiboek voor nieuwkomers met praktische informatie;
- Intervisiebijeenkomsten buiten de pedagogisch-didactische cursus om. Op een van de hogescholen werd dit georganiseerd om ondersteuning te bieden aan docenten die de cursus niet of nog niet volgden. Op sommige opleidingen hebben de docenten zelf een intervisiegroepje geformeerd;
- Lesbezoek bij ervaren docenten. Dit werd soms door de organisatie gestimuleerd, en vond soms op eigen initiatief plaats. Wederzijds lesbezoek komt nauwelijks voor. Lesbezoek komt vooral voor op initiatief van de starter die in de beginperiode een les van een collega wil bekijken. Van nieuwe docenten worden in het kader van de pedagogisch-didactische cursus ook een beperkt aantal keren de lessen geobserveerd;
- Regelmatige formele en informele gesprekken met leidinggevende (en coördinatoren);
- Een evaluatiescan die vaak voorafgaand aan het eerste beoordelingsgesprek van de nieuwe docent onder studenten en docenten wordt uitgevoerd. De resultaten van deze scan worden gebruikt als input voor het gesprek. Vaak wordt dit door docenten als positief ervaren: ze krijgen een bevestiging dat ze het aardig doen als docent, en worden zich bewust van de beginnersfouten.

De keuze voor het benutten van deze andere voorzieningen, wordt bij de meeste startende docenten bepaald door persoonlijke belangstelling. Vaak is niet bekend wat (nieuwe en zittende) docenten precies aan competenties in huis hebben en waar hiaten liggen. Sommige organisaties hebben dit geïdentificeerd en hierop actie ondernomen (competentiescan, nulmeting). In deze gevallen worden competenties van docenten dus verbonden aan de behoeften van de organisatie. Andere organisaties vinden dat de professional (de docent) zelf in staat moet zijn om zijn of haar leervraag te formu-

leren en aan te kaarten bij de leidinggevende. Er is veel mogelijk, maar de leidinggevende dringt geen aanbod op: het initiatief ligt nadrukkelijk bij de docent zelf. In deze gevallen ontbreekt de verbinding tussen professionalisering van docenten en schoolontwikkeling. De behoeften van de docent staan centraal. Voor scholingswensen is derhalve een gesprek met de leidinggevende noodzakelijk.

Afhankelijk van financiële mogelijkheden en de organisatorische belangen wordt de aanvraag van de docent toegekend, waarna afspraken over kosten in tijd en geld worden gemaakt. Wanneer het gaat om een leeraanbod (leeromgeving) en niet om een concreet begeleidingsaanbod, gelden vooral bestaande afspraken in de organisatie over het takenpakket van een docent. Zo moeten op een van de hogescholen, alle nieuwe docenten een bedrijfsopdracht uitvoeren, waarbij contact met studenten en bedrijf essentieel is en de docent betrokken blijft bij de beroepspraktijk. Het is een werkvorm waarbij meerdere vaardigheden aangesproken worden en daardoor erg leerzaam is voor de docent. Steeds geldt dat voor specifieke scholingswensen het initiatief bij de docent ligt.

Naast de instellingen die streven naar een formeel ondersteuningsaanbod, zijn er instellingen die met opzet geen geformaliseerd professionaliseringsaanbod creëren. Zij staan een benadering voor waarin de werkomgeving zelf een inspirerende leeromgeving moet zijn, en dat gaat dan een grotere groep docenten aan (zie ook par. 3.2.3). Op een van de hogescholen werd dit nadrukkelijk door het management van twee afdelingen uitgesproken. Die leeromgeving wordt daar gecreëerd:

- door de docent een gevarieerd takenpakket aan te bieden (modules schrijven, toetsen, begeleiden afstudeerders en stagiaires),
- door vanuit kennisdiensten samen met de beroepspraktijk te werken, en
- door mogelijkheden om de eigen taak te verrijken met bijvoorbeeld ook coördinerende of beleidsmatige taken.

Omdat inspiratie niet te formaliseren én subjectief is, wordt het initiatief bij de docent gelegd. Nadeel hiervan is het impliciete karakter en de afhankelijkheid van de leervraag van de docent. Als die de kansen niet benut of ziet, gebeurt er weinig. De vraag is hoe zichtbaar de mogelijkheden voor nieuwe docenten zijn. Ook de bijdrage aan de schoolontwikkeling verloopt daarmee impliciet.

#### 3.2.3. Voorzieningen voor een bredere groep medewerkers

Naast voorzieningen die specifiek voor de starter georganiseerd worden, zijn er ook voorzieningen die voor een bredere groep medewerkers gelden en waar dus ook de starters gebruik van (kunnen) maken.



“ *In functioneringsgesprekken komt weinig over je eigen professionalisering ter sprake, althans bij mij was dat het geval. Als je goed functioneert en er zijn geen excessen dan is het een kwestie van een lijstje afvinken. Ik zou zoals eerder gezegd wel wat vaker willen levellen met mijn leidinggevende, gewoon informeel afstemmen (docent).* ”

Deze voorzieningen richten zich op:

- bekendheid met de onderwijsvernieuwingen en de gevolgen die dit heeft voor het eigen onderwijs (studiedagen en trainingen),
- actuele ontwikkelingen op het vakgebied (symposia, vakbladen) en
- de dagelijkse problemen en vragen op de werkvloer (teamcontact).

Er zijn voorzieningen die te maken hebben met kenmerken van de functie, met de sociale omgeving, met informatievoorzieningen (leeraanbod), die een opleidings- en begeleidingsaanbod betreffen. Het zijn:

- Kenmerken van de functie (employabilitybeleid):
  - Mogelijkheden voor taakverrijking: docenten krijgen de mogelijkheid om diverse taken te vervullen, zoals die behorend bij een fasecoördinator, modulecoördinator of blokcoördinator, en zoals afstudeerbegeleiding en stagebegeleiding naast onderwijsgevende taken;
  - Gevarieerd takenpakket, breed inzetten van docenten (diverse rollen) en inzetten op bedrijfsopdrachten.
- Sociale omgeving (cultuur- en structuurkenmerken):
  - Ondersteuning en hulp door collega's: collega's zijn over het algemeen behulpzaam, open en sociaal. Ook hier is eigen initiatief van de nieuwe docent belangrijk. Het gaat vooral om contacten in klein verband (op de flexplekken, vanuit het moduleteam of andere samenwerkingscontacten die reeds bestaan). Echt tijd om op persoonlijke vragen door te praten is er in teambijeenkomsten minder;
  - Teambijeenkomsten (bv. blokteam, moduleteam); startende docenten geven aan, dat er binnen teambijeenkomsten weinig mogelijkheden zijn om van elkaar te leren: van structurele aandacht voor leren en ontwikkeling is nog weinig sprake.
- Studiedagen, variërend van jaarlijkse bijeenkomsten tot bijeenkomsten per blok van tien weken. De studiedagen worden op verschillende manieren ingevuld: soms beperkt het zich tot een dag waarop de visie van het management wordt verkondigd, soms bestaan de dagen uit groepswerk met een actueel thema en programma-evaluatie. Die thema's kunnen zijn: competentiegericht onderwijs, werkdruk et cetera;
- Functioneringsgesprekken.
- Informatie-voorzieningen
  - Inwerkuren voor (vakinhoudelijke en procesmatige) onderdelen die nieuw zijn voor docenten;
  - Via postvak, e-mail of intranet worden medewerkers op de hoogte gebracht van symposia en congressen;
  - Hogescholen zijn geabonneerd op vakbladen.
- Opleidings- en begeleidingsaanbod:
  - Hogeschoolbrede trainingen in het kader van onderwijsvernieuwing (probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs, competentiegericht onderwijs);
  - Workshops door en voor docenten: bijvoorbeeld uitleg over gebruik blackboard;
  - Overige cursussen, trainingen, coaching bespreekbaar tijdens functioneringsgesprek, ontwikkelingsgesprek met leidinggevende. Het kan gaan om project- en procesmanagement, time-management, persoonlijke vaardigheden, vakinhoudelijke trainingen.

Evalueren:

Om breed inzetbaar te kunnen zijn is het volgens de startende docenten nodig om voldoende variatie in het werk te hebben (b.v. meerdere vakgebieden, meerdere jaargroepen). Deze variatie dient echter niet te groot te zijn, want dan bestaat de kans dat het werk nog meer versnipperd raakt (inclusief afstemmingsproblemen en allerlei overlegprocedures, onvoldoende rust in het werk): brede inzetbaarheid wordt dan gebruikt als een bedekte term voor het opvullen van roostergaten. Docenten geven aan dat de variatie in het begin beperkt dient te worden tot vakgebieden waar nieuwe docenten affiniteit mee hebben. Taken dienen voor docenten duidelijk te zijn, zodat de docent zich ook goed kan voorbereiden. Daarnaast wordt gewenst dat er meer inzicht komt in taakmogelijkheden. Dit zou gerealiseerd kunnen worden door docenten een jaar lang mee te laten lopen met collega's die verschillende taken/rollen hebben.

Uit de gesprekken met betrokkenen blijkt verder, dat een starter het eerste jaar zo sterk in beslag wordt genomen door het werk, dat gedachten over scholingswensen nog even op zich laten wachten, op een enkele uitzondering na. De docent leert eigenlijk continu en veel in korte tijd: over de cultuur, de manier van lesgeven, hoe de organisatie werkt et cetera. Omdat de activiteiten vanuit de instelling op de meeste hogescholen niet verplicht zijn, laten mensen het hier ook nogal eens afweten. Tijdsdruk en beperkte aanwezigheid en beperkt zicht op het belang van de activiteiten voor de instelling spelen daarbij een rol.

De meeste nieuwe docenten maken weinig gebruik van de mogelijkheden om cursussen en trainingen te volgen. Waar dat wel gebeurt, zijn het voornamelijk vakinhoudelijke activiteiten en zijn deze weinig gericht op pedagogische en didactische vaardigheden (excl. cursus voor onderwijsbekwaamheid). Ook komt het voor dat mensen met een vast of groot contract voorrang krijgen in hun opleidingswensen ten opzichte van medewerkers met een tijdelijk of klein contract. Het is immers niet zeker of deze laatste groep in het onderwijs blijft werken. Gezien de beperkte beschikbare tijd voor de taken waarvoor de medewerker is aangenomen, vindt de organisatie het zonde om die op te laten gaan aan cursussen.

Een van de leidinggevendens gaf aan dat er nog weinig gebruik wordt gemaakt van mogelijkheden om te promoveren en te participeren in een kenniskring. Ook andere leidinggevendens constateren dat nieuwe docenten zich sterk richten op hun huidig functioneren en dat zij leren door hun vak uit te oefenen en te sparren met collega's. Professionalisering gebeurt doordat de docent ervaring in de praktijk opdoet en vragen stelt aan collega's. Dit leeft veel sterker dan de begeleidingsmogelijkheden die via leiding en P&O aan te vragen zijn.

De functionerings- en ontwikkelingsgesprekken lenen zich bij uitstek voor een nadrukkelijke verkenning van wensen en behoeften van beide kanten. Op sommige hogescholen verlopen deze gesprekken echter niet soepel vanwege tijdsdruk van de leidinggevende.

### 3.3. Trots en zorg

Op de vraag waarop – in het kader van professionalisering - instellingen trots zijn, antwoorden veel leidinggevendens en P&O-ers dat ze trots zijn op het aanwezige stimulerende leerklimaat en het betrokken team, dat de nieuwe docenten als volwaardig opneemt. Ze zijn trots op de mentaliteit en energie van nieuwe docenten, de bevlogenheid en de natuurlijke drive die ze hebben om te professionaliseren.

Ook is gevraagd waar de zorgpunten liggen. Sommige afdelingen erkennen dat er meer aandacht nodig is voor het structureren van het professionaliseringsproces. Het verloopt informeel, er is geen evaluatie of inzicht in de huidige competenties en hiaten. Fusies, reorganisaties, onderwijsontwikkelingen gaan ten koste van de aandacht voor de professionalisering van het personeel. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de zorgen vooral liggen bij de draagkracht van de docenten. Instellingen vinden dat docenten met een hoge draaglast geconfronteerd worden door de onderwijsontwikkelingen en de hectiek van het docentenberoep. Sommige leidinggevendens vrezen dat ze te hooggespannen verwachtingen hebben van de jonge docenten. Ze zijn bang dat de waan van de dag ten koste gaat van de vernieuwingsdrang.

# [4] De vraag

## 4.1. Inleiding: verwachtingen en motieven van starters

Voor de geïnterviewde docenten waren er verschillende redenen om zich te oriënteren op een baan in het onderwijs, bijvoorbeeld:

- behoefte aan een flexibele combinatie werk en gezin,
- behoefte aan meer inhoudelijke verdieping,
- weinig affiniteit met het commerciële denken en het politieke steekspel in het huidige werk,
- de doelgroep van studenten die bewust gekozen hebben voor een bepaalde opleiding,
- inhoudelijk uitgedaagd willen worden op hun vakgebied,
- een eerder opgedane ervaring in het trainen en begeleiden, dat erg goed beviel,
- opgedane kennis en ervaring willen overbrengen aan jongeren,
- de diversiteit in docentrollen (zoals ontwikkelen en onderwijs geven).

Uit deze laatste redenen blijkt dat de keuze voor het hbo veelal een weloverwogen keuze is geweest. Overigens is het niet voor alle docenten een bewuste keuze geweest om zich te oriënteren in het onderwijs. Sommige zijn door de instelling gevraagd of door contacten in het werkveld op de vacature gewezen, waardoor de docent er min of meer ingerold is.

De geïnterviewde starters geven allemaal aan gemotiveerd te zijn. Ze brengen wel allemaal hun eigen specifieke kennis en ervaring mee en ze zijn om verschillende redenen in het onderwijs terechtgekomen. Ook hebben de docenten verschillende verwachtingen. Een aantal van die verwachtingen is uitgekomen; andere verwachtingen juist (nog) niet. De starters geven wel aan, dat zij op veel vlakken (positief en negatief) verrast worden, bijvoorbeeld vanwege de manier van lesgeven, de programmastructuur, de cultuur, de werklust, de manier waarop de organisatie met vernieuwingen en kwaliteitsborging omgaat.

Uit de gesprekken met de docenten komt naar voren dat zij veel vragen, dat zij informatie zoeken en situaties en gebeurtenissen observeren, waaruit de starters afleiden hoe het er in de instelling aan toegaat en wat belangrijk gevonden wordt. De starter leert vanaf de eerste dag veel over de studenten, het team, over zichzelf als docent en over de organisatie als geheel.

Ook leidinggevend en P&O-ers geven aan verwachtingen te hebben ten aanzien van de nieuwe medewerkers. Zo geven veel leidinggevende en ook P&O-ers aan dat zij bij de werving en selectie zoeken naar een vernieuwende blik en open mentaliteit, naar voldoende kennis van de beroepspraktijk en zelfregulerend vermogen van de starter.

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag over welke competenties de startende docenten beschikken, waar hun leerpunten liggen en waar zij behoefte aan hebben, om zich bekwaam te voelen als docent.

## 4.2. Competenties en behoeften van de startende docent

Op alle hogescholen is aan leidinggevend en P&O-ers gevraagd wat volgens hen de bekwaamheden en behoeften van de startende docenten zijn. Daarbij zijn de competentiegroepen van Eduprof gebruikt; een quick scan voor hbo-docenten die door middel van vragen het competentieprofiel van de docent vaststelt (zie hoofdstuk 2). Ook de docenten is de competentiescan voorgelegd. Aan de hand hiervan hebben de docenten hun leerpunten en professionaliseringsbehoeften aangegeven.

In de volgende alinea's worden de competentiegroepen en behoeften vanuit het perspectief van leidinggevende/P&O-er en vanuit het perspectief van de docenten beschreven. Waar zich tegenstellingen voordoen, worden deze benoemd.

“ Nieuwe docenten zijn in het begin vooral bezig met het ‘wat’ en minder met het ‘hoe’ (P&O).

”

### 4.2.1. Voorbereiden van onderwijs (Domein 1)

Startende docenten houden zich in het begin vast aan de praktijkkennis en weten niet hoe ze het zelfstandig leren moeten stimuleren.

(deelcompetentie domein 1: stimuleren van zelfstandig leren)

Veel startende docenten richten zich aanvankelijk primair op inhoud en weinig op leerprocessen. Daarbij is er over het algemeen sprake van kennisoverdracht en ‘lesgeven’. Docenten hebben niet het gevoel onbekwaam te zijn ten aanzien van hun vakkennis. Het gaat hen vooral om een kwalitatief goede en actuele kennisoverdracht. Daardoor wordt weinig aandacht besteed aan het stimuleren van het zelfstandig leren. Dit komt enerzijds doordat de opgedane praktijkkennis uit de beroepspraktijk het enige is waar de docent op kan terugvallen. Anderzijds bestaat nog vaak het beeld van een traditionele vorm van lesgeven. Dat beeld is vertrouwd en wordt dus toegepast in de eerste contactmomenten met studenten. Na de didactische cursus en een reeks van ervaringen en gesprekken met collega's is er een verschuiving te zien van ‘kennisoverdracht’ naar ‘begeleiden van leerprocessen’. Naast actuele vakkennis worden dan ook leerprocessen steeds belangrijker.

Sommige docenten vinden het geen probleem dat er vooral sprake is van kennisoverdracht. Volgens hen wordt het zelfstandig leren voldoende gewaarborgd in de onderwijssystematiek (probleem gestuurd onderwijs en projectonderwijs). Andere docenten zijn vooral op zoek naar de grenzen van zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid. Waar kun je studenten wel en niet op aanspreken, zowel wat betreft niveau als gedrag?

Jonge docenten kunnen niet zoals zij-instromers putten uit de ervaringen in de beroepspraktijk. Voor zij-instromers raakt de praktijkkennis uitgeput.

(deelcompetentie domein 1: stimuleren van beroepsgerichte leeractiviteiten)

Jonge docenten die rechtstreeks van de opleiding komen (startende nieuwe docenten), ontberen praktijkvoorbeelden die de les levendiger zouden kunnen maken. Zij constateren ook dat het veel tijd en moeite kost actuele ontwikkelingen te verweven in de lessen. Alhoewel de zij-instromers de les vol met praktijkvoorbeelden kunnen vullen, ervaren ook zij tijdsdruk en moeite om de actualiteit te blijven volgen en te verweven in de lessen. Vaak laten zij-instromers na verloop van tijd hun werk (nevenfunctie) in de beroepspraktijk los, vanwege het tijdsgebrek. De praktijkvoorbeelden zijn dan op een gegeven moment ‘opgebruikt’. Er is behoefte aan nieuwe praktijkkennis.

Op een van de hogescholen wordt door management en P&O ook nog aangegeven dat het nieuwe docenten nog ontbreekt aan een integrale kijk op de vakgebieden en aan een geïntegreerde visie op de latere beroepsontwikkeling van de student. Nieuwe docenten kijken nog eenzijdig naar hun eigen vakgebied: welke stof is relevant voor de latere beroepsontwikkeling en hoe moet je dat in de bestaande modules inbouwen? Dit leerpunt is niet door docenten zelf genoemd.

Overigens is het mooi dat jonge nieuwe docenten die rechtstreeks van de opleiding afkomen, veel profijt hebben van de theoretische kennis die zij nog niet zo lang geleden hebben verworven en van het feit dat zij dicht bij de leef- en belevingswereld van de studenten staan. Dit zijn kwaliteiten die een mooie aanvulling kunnen zijn op de kwaliteiten van de andere groepen docenten.

Het inzetten van ICT in het onderwijs vormt voor startende docenten geen prioriteit, maar is wel voor verbetering vatbaar (deelcompetentie domein 1: inzetten van ICT in het onderwijs).

Het inzetten van ICT wordt een enkele keer door leidinggevende en P&O-er genoemd als een leerpunt voor startende docenten. Daarbij wordt aangegeven dat dit leerpunt overigens ook voor zittende docenten geldt. Veel starters geven aan dat ICT momenteel niet optimaal wordt ingezet. Dat heeft niet zozeer te maken met een gebrekkig competentieniveau op dit vlak (op een uitzondering na), maar veeleer met de inefficiënte organisatie van procedures en faciliteiten: vaak kost het veel tijd om het materiaal op te halen en te installeren, zeker als verschillende lessen zich snel opvolgen. Bovendien is er vaak geen of een te beperkte introductie geweest in de gebruiksmogelijkheden van ICT. Blackboard wordt wisselend gebruikt. Docenten stellen ICT-gebruik niet als prioriteit.

#### 4.2.2. Uitvoeren van onderwijs (Domein 2)

Veel starters willen pedagogische en didactische vaardigheden ontwikkelen en inzetten.

Voor leidinggevenden en P&O-ers zijn het kunnen begeleiden van leerprocessen en het creëren van een positief leerklimaat uitermate belangrijk. Enkele leidinggevenden geven aan dat er veel startende docenten zijn die hier in hun arbeidsverleden al ervaring mee hebben opgedaan en er affiniteit mee hebben. Het blijkt inderdaad dat veel docenten ervaringen hebben opgedaan in het geven van trainingen aan volwassenen (in het vorige werk) of aan jongeren en kinderen (in het kader van nevenactiviteiten zoals handbal, skiles, paardrijles, huiswerkbegeleiding). Daarnaast zijn ook veel zij-instromers vertrouwd met projectmatig werken, zodat het projectmatig werken met/door studenten vertrouwd is.

De didactische cursus is vooral bedoeld om startende

docenten bewuster en meer gestructureerd hun onderwijs te laten vormgeven. Leidinggevenden en P&O-ers constateren dat de didactische cursus hoog op het verlanglijstje van de starter staat. Deze docenten hebben immers nooit een dergelijke cursus gehad.

Leidinggevenden en P&O-ers vinden het belangrijk dat het onderwijs toegankelijk gemaakt wordt en op het juiste niveau wordt aangeboden. In het kader van competentiegericht onderwijs wordt aangegeven dat alle docenten hierin nog moeten leren. Twee van de meest gestelde vragen, die onder startende docenten leven, zijn:

- 1) Hoe motiveer en activeer je de student en hoe sluit je aan bij de verschillende leerstijlen van de student? Docenten hebben vaak het gevoel dat studenten snel afgeleid zijn en weinig gemotiveerd zijn. Docenten hebben behoefte aan een breed palet van werkvormen zodat zij kunnen inspelen op de verschillende leerstijlen van de student.
- 2) Hoe vind ik een evenwicht tussen begeleiden en sturen? Veel docenten zijn vanuit de beroepspraktijk gewend sterk resultaatgericht te werken. Helpen en sturen krijgen daardoor de overhand. Startende docenten vinden het soms moeilijk om dat los te laten en om de student zelf naar oplossingen te laten zoeken. Ook vinden zij het moeilijk om grenzen te stellen. Zij geven nogal eens aan behoefte te hebben aan het goed kunnen begeleiden en coachen van studenten.

“ Ik waardeer zijn managementstijl wel: *managing by leaving me alone*. Maar de organisatie laat haar medewerkers vaak té vrij: dan wordt het vrijblijvend. Daar heb ik me over verbaasd” (docent)

#### 4.2.3. Toetsen en evalueren (Domein 3)

Objectief toetsen en op het juiste niveau beoordelen zijn breed gedeelde aandachtspunten.

Toetsen en evalueren zijn voor alle hogescholen aandachtspunten. Bijna alle hogescholen worstelen met het probleem van validiteit en objectiviteit en pakken dit thema in verband met de ontwikkeling van beroepscompetentiegerichte toetsing en assessment op. Of leidinggevenden beseffen dat ze hiermee ook een behoefte van de startende docent raken, is onduidelijk.

Overigens hoeven niet alle docenten de toetsen zelf te ontwikkelen. Wel hebben ze met een vorm van toetsing te maken, bijvoorbeeld bij het tussentijds beoordelen van werkstukken, bij het beoordelen van scripties of bij het nakijken van tentamens.

Zowel bij het ontwikkelen als bij het hanteren van toetsinstrumenten vinden startende docenten het lastig om objectief en op het juiste niveau te beoordelen. Menig docent vindt het moeilijk het niveau van studenten in te schatten en daarbij ook onderscheid te kunnen maken tussen 1e, 2e, 3e en 4e jaars. Over het algemeen vinden de docenten dat het niveau van studenten erg tegenvalt. Dit maakt het beoordelen van studenten extra lastig, zeker vanwege de druk om voldoende studenten te laten afstuderen.

Vaak geeft de toetsing aanleiding om een beroep te doen op een mentor of andere collega's.

#### 4.2.4. Functioneren in de opleidingsorganisatie (Domein 4)

Startende docenten schoppen graag tegen de bestaande cultuur aan, maar hebben behoefte aan een leidinggevende die zich ook profileert.

Startende docenten 'schoppen graag tegen de bestaande cultuur'. Ze ervaren een vaak detaillistische houding van zittende docenten. Nieuwe docenten noemen dit nogal eens 'de uurtjescultuur'. Oudere en ervaren docenten geven starters de indruk zichzelf als vakautoriteiten te beschouwen. Daarnaast bespeuren de geïnterviewde starters bij de oudere docenten enige 'veranderbaarheid'. Door dergelijke cultuurmechanismen, die de kloof tussen zittende en nieuwe docenten teweegbrengen, vinden de starters het vaak moeilijk om in de opleidingsorganisatie te functioneren. Vanwege een beperkte introductie, weten ze vaak ook onvoldoende de weg in de organisatie wanneer materiaal nodig is voor hun lesvoorbereiding of andere praktische zaken geregeld moeten worden. Dit wordt meestal opgelost door collega's om raad te vragen. De meeste docenten zelf ervaren dit niet als groot probleem. Wel vinden ze dat de introductie optimaler ingevuld kan worden.

Startende docenten houden hun ideeën over het algemeen niet voor zichzelf. Discussies schuwen ze niet. Alhoewel de leidinggevenden dit gedrag waarderen, missen veel startende docenten een nadrukkelijke profilering van de leidinggevende in het team op dit vlak. Zij hebben behoefte aan een leidinggevende die de voorgenomen onderwijsaanpak voor de toekomst beargumenteert en die het samenwerken bevordert.

Daarnaast geeft een aantal startende docenten aan dat de informatievoorziening over en de vertaling van competentiegericht onderwijs naar de 'werkvloer' summier zijn en veel vragen oproepen. Ook twee P&O-ers van verschillende hogescholen hebben deze zorgen geuit. Het is moeilijk, ook voor zittende docenten, om de veranderingsgezindheid dan te activeren. Zeker vanuit de klantgerichte en resultaatgerichte houding die startende docenten vanuit hun vorige werk hebben meegekregen (zij-instromers), is het veranderingstraject naar competentiegericht onderwijs en de bestaande cultuurkenmerken sommige docenten een doorn in het oog. De ervaringen op dit terrein blijken verschillend te kunnen zijn per afdeling binnen dezelfde hogeschool.

“ Er is geen algemene tendens te noemen in de behoeften: soms heeft het te maken met persoonlijke vaardigheden, of met projectmanagement, een enkele keer met vakinhoudelijke kennis; soms is het specifieke scholing, soms ook in de vorm van een themadag aan te bieden (leidinggevende). ”

“ Nu sta ik voor een publiek dat geamuseerd wil worden. Hoe breng je informatie en hoe bouw je de kennis in in wat ze moeten leren. Zeker als je soms dingen moet vertellen die ik zelf niet goed ken vanuit de beroepspraktijk (docent). ”

”

#### 4.2.5. Professionalisering (Domein 5)

Om een goede docent te zijn, is persoonlijke effectiviteit vereist.

Lang niet alle docenten spreken de behoefte uit aan een cursus persoonlijke effectiviteit. Wel ervaren de meesten een probleem in de verhouding tussen gewenste kwaliteit en beschikbare tijd.

De tijdsdruk ligt erg hoog, vooral in de beginperiode als alles nog nieuw is. De docent heeft verschillende rollen en is betrokken bij verschillende overlegstructuren en werkgroepen. Dat maakt het werk voor de startende docent versnipperd en moeilijk te managen. Dit speelt in het bijzonder bij de beginnende starter, omdat de samenhang tussen de onderwijsonderdelen nog onduidelijk is en de hectiek van de dag sterk overheerst. Vooral in dat eerste jaar komt het erop aan grip te krijgen op je taken en agenda. Voor zij-instromers met een baan buiten het onderwijs is de behoefte aan een balans tussen werk en werk sterk aanwezig. In veel gevallen blijken die zij-instromende docenten de baan in de beroepspraktijk na verloop van tijd los te laten vanwege tijdgebrek.

De meeste leidinggevers erkennen deze kenmerken van de functie, maar zien geen mogelijkheden om de problemen die docenten hierin ervaren, weg te nemen of te verminderen. Er wordt bij het roosteren zoveel mogelijk met de werkdruk rekening gehouden. In uitzonderlijke gevallen wordt een coach ingeschakeld of door de leidinggevende voorgesteld. Een van de leidinggevers gaf aan dat in elk functioneringsgesprek minstens eenmaal het probleem van timemanagement aan de orde komt. Er zijn een paar uitzonderingen. Zo geven enkele docenten aan dat zij juist vanwege hun werkervaring in het bedrijfsleven geleerd hebben hun werk te managen en prioriteiten te stellen.

Startende docenten hebben behoefte aan kritische feedback.

Behoeft aan feedback is ongetwijfeld een van de meest genoemde wensen die startende docenten hebben; feedback wordt ook het meest gemist. Veel starters geven aan in het begin 'in het diepe te zijn gegooid'. Die vrijheid heeft als voordeel dat de starter erg veel leert, maar als nadeel dat de docent niet weet of hij het goede leert. Docenten hebben dan ook sterk behoefte aan kritische feedback op hun eigen functioneren, bij voorkeur door de leidinggevende, maar ook door collegiale reflectie. Veel startende docenten zouden vaker contact willen met de leidinggevende. Op een van de hogescholen werd door veel starters veel lof uitgesproken over een zelfbeoordelingstest. Deze test gaf hen inzicht in zichzelf en bood handvatten voor verdere professionalisering.

Behoeft aan een gevoel van zekerheid en rust én variatie.

Zowel beginnende als gevorderde starters hopen dat zij zich vakinhoudelijk steeds zekerder gaan voelen en meer rust krijgen in het werk. Dat verklaart ook de sterke gerichtheid op de vakinhoud, zowel in taakuitvoering als in scholingswensen (bijwonen symposia en congressen, bijhouden vakbladen). Dat terrein is immers vertrouwd. Docenten willen hun lesstof actueel houden. Vanuit de rust, zo wordt door een aantal docenten verondersteld, zullen nieuwe scholingswensen en ambities verschijnen. Tegenover die behoefte aan taakafbakening en rust in het werk, staat echter ook de hang naar variatie in het werk. De diversiteit in docentrollen en taken spreekt startende docenten erg aan. De variatie in werk komt tegemoet aan de behoefte van de organisatie aan een brede inzetbaarheid van haar personeel. Een klacht die echter regelmatig terug-

komt, is een te ver doorgevoerde brede inzetbaarheid in de beginperiode van de startende docent. Organisaties zullen een balans moeten vinden in afwisseling in het werk en een overzichtelijk takenpakket, waarin ook tijd is voor professionalisering. In dat kader wordt door enkele startende docenten en een van de P&O-ers ook het gevaar van afbrandrisico's genoemd.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat startende docenten sterk hechten aan actuele en zorgvuldige vak kennis. Ze investeren daar dan ook veel in. Leidinggevers en P&O-ers vinden dat startende docenten zich juist wat meer zouden mogen richten op de leerprocessen. Vaak zien ze onder nieuwe docenten in de loop van de tijd de aandacht verschuiven van kennisoverdracht naar begeleiden van processen. De didactische cursus, de eigen ervaringen van de docent en gesprekken met collega-docenten hebben daarop een positieve invloed. Nieuwe docenten ervaren vooral hiaten in hun competenties op het terrein van leerprocessen en gedrag van studenten. Daarnaast vinden zij het maken en hanteren van toetsen erg moeilijk.

#### 4.3. Behoeften aan professionaliseringsvormen

Startende docenten hebben behoefte aan een bepaalde vorm van professionalisering. Terugkijkend op de beginperiode geven starters aan wat zij gemist hebben in de ondersteuning. Ze geven de volgende aandachtspunten mee:

- Een mentor die in tijd gefaciliteerd wordt. Soms bestaat daarbij de voorkeur aan een gevorderde starter als mentor, soms ook aan een ervaren docent en/of een docent van een ander vakgebied. Het is daarbij noodzakelijk dat de mentor voor de startende docent beschikbaar is. Dit ligt wellicht voor de hand, maar blijkt in de praktijk weleens anders te lopen. De mentor moet het belangrijkste aanspreekpunt zijn voor zaken waar je als nieuwe docent tegen aanloopt. Dat kan uiteenlopen van praktische tot onderwijsinhoudelijke vragen.
- Een inwerkprogramma, waarin zowel schriftelijk als mondeling informatie gegeven wordt over de structuur van en samenhang in het onderwijsprogramma en de organisatorische procedures.
- Intervisie voor startende docenten. Hierbij zijn diverse varianten genoemd: intervisie onder leiding van een ervaringsdeskundige, intervisie bestaande uit startende en zittende docenten, intervisie inbouwen in bestaande teambijeenkomsten.
- De didactische cursus is een aanbod dat op alle hogescholen voorkomt. De invulling, tevredenheid en effecten zijn verschillend. Ook hier zijn uiteenlopende voorkeuren aangegeven, zoals het startmoment van de cursus (1e of 2e jaar), meer intraineren tijdens de cursus in plaats van alles alleen en in eigen tijd. Belangrijke onderwerpen voor startende docenten zijn in ieder geval: toetsing, omgaan met motivatieproblemen van studenten, meer variatie in werkvormen en het vinden van een balans tussen sturen en begeleiden.



“ Dit had ik jaren geleden al moeten doen! (docent)



Startende docenten hebben meer behoefte aan leeraanbod dan aan begeleidingsaanbod.

Opvallend is dat startende docenten geen sterke behoefte uitspreken aan bepaalde cursussen en trainingen. De didactische cursus is daarop een uitzondering: die is bekend, verplicht en gewenst. Startende docenten hopen verder vooral te leren van de kennis en ervaring die reeds in huis is: het leeraanbod wordt sterker geaccentueerd dan het begeleidingsaanbod. De meeste waarde wordt gehecht aan een open klimaat, waarin (ook de oudere) docenten zich kwetsbaar durven op te stellen, de tijd nemen om ervaringen uit te wisselen en elkaar op hun functioneren durven aan te spreken.

Ondersteuning willen zij vooral vinden door:

- reflectie met collega's en leidinggevende,
- intervisie (eventueel onder leiding van een ervaringsdeskundige) met andere nieuwe docenten,
- binnen bestaande overlegvormen momenten in te bouwen waarop doorgepraat kan worden over zaken waar (nieuwe) docenten tegen aanlopen,
- tijd voor professionalisering, alhoewel men ook de beperkingen van de organisatie en het type werk beseft.

Startende docenten hebben behoefte aan duidelijkheid over hun rechtspositie (overig).

De zij-instromers kiezen vaak bewust voor het onderwijs. Zij geven daarbij baanzekerheid op en gaan er vaak financieel op achteruit. Wat sommige startende docenten tegen de borst stuit is het feit dat een tijdelijke aanstelling na een jaar vaak overgaat in een verlengde tijdelijke aanstelling. Dat kan het vertrouwen in de leidinggevende als werkgever verminderen en daarmee de binding aan de organisatie negatief beïnvloeden.

#### 4.4. Verloop competenties en behoeften

Dé startende docent bestaat niet. Maar wanneer gekeken wordt naar de ontwikkelingen in competenties en behoeften van starters, zijn er wel een paar patronen zichtbaar. Aan alle geïnterviewde docenten is gevraagd hun ervaringen in een verhaallijn weer te geven op een tijdsas. Deze verhaallijn geeft de ontwikkeling aan, zoals de docenten die naar hun eigen oordeel in een bepaalde tijdsperiode doormaken.

Uit de verhaallijnen van de geïnterviewde docenten zijn drie opvallende patronen naar boven gekomen. Wij hebben ze als volgt genoemd:

- 1) de vis in het water,
- 2) in het diepe, maar niet verdronken en
- 3) golven.

We zullen ze achtereenvolgens beschrijven.

##### 4.4.1. Als een vis in het water



Starters die in dit beeld passen, zijn allemaal zij-instromers. Deze zij-instromers lijken hun plek helemaal te hebben gevonden. Deze docenten voelen zich vanaf de start bekwaam als docent en maken een stijgende ontwikkeling door. De lijn kenmerkt zich door een gelijkmatige stijging meestal zonder opgaaf van belangrijke momenten of gebeurtenissen. Over het algemeen kunnen ze hun leerpunten goed relativeren en ervaren ze een gezonde werkdruk. Opvallend is dat deze groep docenten vaak een sterk kritische kijk op de organisatie heeft en graag tegen de gevestigde cultuur schopt. Onvoldoende kwaliteitsborging is onder deze groep docenten een veelgehoorde klacht. De autonomie die ze als docent krijgen vinden ze waardevol, maar tevens een gevaar voor de kwaliteit van het onderwijs. Ze zijn een sterk voorstander van doordachte brede inzetbaarheid die variatie in het werk garandeert. Brede inzetbaarheid mag echter niet worden benut om gaten in het rooster (op het laatste moment) op te vullen.

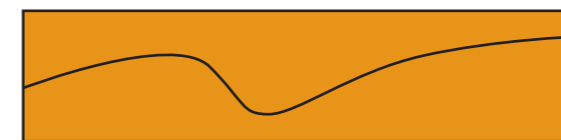
Behoeften van deze docenten lijken vooral te liggen op het bijhouden van de actualiteiten en een gedegen kennis van de vakinhoud. De sterk resultaatgerichte houding van deze docenten maakt het soms lastig om

“ Er is dus een open klimaat op het eerste oog, als je niet te ver gaat. Je moet er zelf actief naar zoeken. De leidinggevende neemt daarin geen initiatief, stuurt dat niet. Een eigen actieve open houding is noodzakelijk om te overleven. Dat is nog steeds zo (docent).



studenten op afstand te begeleiden en ze zelfstandig te laten werken. Bij sommige docenten is dit ook zichtbaar in de samenwerking met collega's: zij hebben moeite om zaken te delegeren of los te laten en voelen zich sterk verantwoordelijk voor een goed eindresultaat. Deze docenten hebben ook hun ambities voor de toekomst in beeld, die zich vaak op het vlak van leidinggevende taken bevinden. Ze hechten over het algemeen ook veel belang aan een frequent contact met de leidinggevende en zoeken dit ook actief op. Verder hebben zij weinig aanmerkingen op het beleid en op de wijze waarop startende docenten begeleid worden (omdat ze er ook relatief weinig gebruik van maken). Ze waarderen de vrijheid en het vertrouwen dat de leidinggevende aan hen geeft.

##### 4.4.2. In het diepe maar niet verdronken



De groep docenten die in dit beeld passen, zijn òf zij-instromer òf nieuwe docent. De verhaallijn, die past bij deze groep docenten, wordt gekenmerkt door een start waarin de docent zich kort bekwaam voelt als docent. De opgedane werkervaring in het arbeidsverleden geeft een bepaalde zekerheid die echter al vrij snel omslaat in twijfels over eigen kunnen. Ze kijken vaak op de beginperiode terug als een zware periode, waarin ze letterlijk in het diepe zijn gegooid. Vaak rapporteren zij over onderwijsmateriaal dat niet op tijd beschikbaar was, of over het op het laatste moment doorvoeren van wijzigingen in rooster en taken. Door motivatieproblemen onder studenten hebben deze docenten het gevoel gekregen niet voldoende bekwaam te zijn.

“ Ik stapte er blanco in, had niets aan mijn eerder opgedane ervaringen. Ik was ook onzeker, omdat de methodiek die in de bijeenkomsten met studenten gehanteerd wordt, mij onbekend was. Daar krijg ik nu ook een training voor vanuit de instelling. Ik ging echt twijfelen over mijn bekwaamheid als docent. De problematiek zat veel dieper: er waren duidelijke motivatieproblemen bij een bepaalde groep studenten. Op dat moment voelde ik me echt falen. Ik had het gevoel niet serieus genomen te worden. Ik stond voor mijn gevoel voor Piet Snotles te geven. Nu ik daar verder over nagedacht heb, zie ik ook in dat iedere docent overkomen zou zijn. In de andere twee bijeenkomsten ging het namelijk wel steeds beter. Nu kan ik het gebeurde relativeren (docent).



Deze docenten maken echter een sterke positieve ontwikkeling door na de val in het diepe. Ze zoeken collega's op om over hun ervaringen te praten en herkenning te zoeken. De gesprekken helpen hen te relativeren. Voor sommige docenten mag dat wel verder gaan; bijvoorbeeld in de vorm van systematische intervisie. Ook neemt een enkele docent het initiatief om een les bij een collega te volgen om ideeën op te doen en een situatie ook vanuit een ander perspectief te kunnen bekijken; ook bij andere docenten doen zich moeilijke perioden voor.

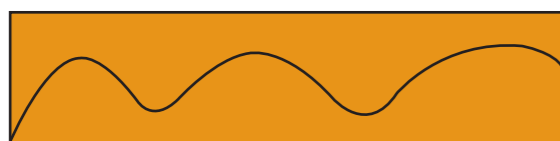
Vanuit de confrontatie met ongemotiveerde studenten is de behoefte ontstaan naar een groter palet aan werkvormen om de student te activeren. Ook hebben deze docenten behoefte aan heldere en kritische feedback op hun eigen functioneren en aan een open contact met collega's.



“ Ik zag de humor van het werk even niet meer in. De werkdruk was zo hoog, dat ik moeilijk kon relativeren (docent). ”

“ Ik dacht dat ik bewust bekwaam was, maar ik was onbewust onbekwaam. (docent) ”

#### 4.4.3. Golven van pieken en dalen



De achtergronden van de docenten, die bij dit beeld passen, zijn divers: zowel zij-instromers als nieuwe docenten. De bekwaamheidsontwikkeling verloopt bij deze groep docenten niet gelijkmatig. Het gevoel van bekwaamheid wordt sterk bepaald door het verloop van de lessen of begeleidingsuren. De contactmomenten met de studenten zijn de graadmeters voor het gevoel van bekwaamheid. Aanvankelijk neigen tegenvallende ervaringen toegeschreven te worden aan persoonlijk falen. Door de didactische cursus kunnen de startende docenten hun eigen functioneren en omgevingsfactoren beter inschatten. Deze docenten hebben veelal een sterke behoefte aan contact met collega's voor een stukje herkenning of tips. Ook hebben ze behoefte aan kaders, waarbinnen ze kunnen functioneren. Dit type docenten ervaart bij elke nieuwe activiteit weer die koudwatervrees, maar is steeds opgelucht als blijkt dat de benodigde competenties wel degelijk aanwezig zijn. Het volgen van de didactische cursus, het eerste beoordelingsgesprek of de resultaten van een studentenevaluatie geven de erkenning die ze nodig hebben en andere docenten hebben geholpen hun ervaringen weer te relativeren. Veel van deze docenten ervaren de werkdruk als een belemmerende factor om het goed te doen.

Naast bovenstaande drie verhaallijnen, zijn tal van andere individuele verhaallijnen naar voren gekomen. Zo hebben enkele docenten hun verhaal uitgebeeld door afzonderlijke lijnen te tekenen voor de ontwikkel-taken en de onderwijsgevende taken. Ook zijn er lijnen die een breuk bevatten of hiaat weergeven vanwege zwangerschaps- of ziekteverlof.

#### 4.4.4. Vergelijking van de drie verhaallijnen

De drie hierboven genoemde beelden verschillen sterk van elkaar. Het zijn drie verschillende 'lijnen', waarbij steeds verschillende factoren of gebeurtenissen een rol hebben gespeeld.

In grote lijnen zien we een patroon in periodes (inwerken, groeien, blijven/uitbouwen) terug; periodes die gepaard gaan met specifieke gevoelens van bekwaamheid en specifieke professionaliseringsbehoeftes. Dit patroon valt in alle drie verhaallijnen te ontdekken: Vlak na binnenkomst zijn de meeste starters relatief onzeker. Het geven van onderwijs stelt tot op zekere hoogte andere eisen aan kennis en vaardigheden. Bovendien is de organisatie en cultuur anders dan men gewend is. Er is behoefte aan een inwerktraject met informatie over de school en men wil uitwisselen met lotgenoten. Dan volgt een periode van groeien, dankzij de steun van collega's, de didactische cursus en het opdoen van ervaring. Er is zelfvertrouwen. Deze fase kan wel bestaan uit op- en neergaande periodes. De fase van het blijven en uitbouwen, het zoeken naar vakinhoudelijke verdieping, investeren in de relatie met de omgeving of het op zich nemen van andere taken lijkt voor de meesten nog niet aangebroken. Men is erg geconcentreerd op zijn/haar lesgevende taken en het contact met de studenten.

De drie periodes zijn niet duidelijk afgebakend; daarvoor zijn de gebeurtenissen te incidenteel en willekeurig van aard. Ze verschillen per persoon. Hooguit kunnen we stellen dat de een er beter mee om weet te gaan dan de ander.

Het werken in het onderwijs is vooral een continu leerproces, vaak met vallen en opstaan, zo valt uit de drie verhaallijnen op te maken. Het is een proces waar starters zelf intensief mee bezig zijn en waar ze zich ook verantwoordelijk voor voelen. De een doorloopt dit proces wat gemakkelijker dan de ander, maar voor alle geïnterviewden geldt dat het werken in het onderwijs zeldzaam goed is afgegaan. Dit is –denken wij– voor een groot deel te danken aan hun doorzettingsvermogen, hun enthousiasme, de wil om te leren en hun vaardigheid om zelf contacten te leggen en ondersteuning te regelen. De geboden steun van collega's en het hebben van een coach hebben daarbij geholpen. Dit neemt niet weg dat ze vinden dat de professionalisering uitgebreider en meer gestructureerd kan worden vormgegeven.

Duidelijke verschillen tussen beginnende en gevorderde starters zijn ons bij de analyse van de verhaallijnen niet opgevallen. Wel is het mogelijk dat beeld 2 in de loop der tijd 'overgaat' in beeld 3 (beeld 2 geeft dan de ontwikkeling van de beginnende starter weer, die later overgaat in beeld 3 als de starter meer gevorderd is), maar dat hoeft niet altijd zo te zijn. Gevorderde starters die behoren bij beeld 2, herstellen zich beter na een 'dip' dan de gevorderde starters die behoren bij beeld 3; zij komen er beter uit, zeker als er goede (materiële) ondersteuning wordt geboden en er voorwaarden in de instelling aanwezig zijn om weer aan de slag te gaan. Voor gevorderde starters, die horen bij beeld 3, blijkt meer persoonlijke begeleiding nodig, meer emotionele aandacht en het bieden van vertrouwen.

Naast het ontbreken van verschillen tussen beginnende en gevorderde starters, is het ook niet goed mogelijk gebleken om op basis van de drie ontwikkellijnen uitspraken te doen over verschillen tussen instellingen. De ervaringen en gevoelens zijn per persoon anders. Het lijkt er meer op, dat het de interactie is tussen verkregen aanbod en behoefte van de individuele starter, die tot bepaalde gevoelens van bekwaamheid leiden.

#### Samengevat

Er is in grote lijnen een patroon te ontdekken van inwerken, groeien en blijven/uitbouwen. Verder verschillen de drie verhaallijnen sterk van elkaar; duidelijke verschillen tussen beginnende en gevorderde docenten hebben we niet kunnen waarnemen. Uit de interviews die we met de startende docenten hebben gehouden, hebben we ook niet kunnen opmaken, dat de drie hierboven genoemde beelden steeds bij een bepaald type opleiding of instelling voorkwamen. Integendeel; er lijkt veel meer sprake van een resultante van kenmerken van de startende docent enerzijds en kenmerken van de leer-/werkomgeving anderzijds. Hieruit kunnen we de conclusie trekken, dat voor de startende docenten een aanbod op maat gewenst is.

In de volgende hoofdstukken gaan we nader in op de conclusies over de afstemming tussen vraag en aanbod en over suggesties voor verbeteringen.

# [5] Een krachtige leer-/ werkomgeving?

In hoofdstuk 2 hebben we een model gepresenteerd aan de hand waarvan het onderzoek is opgezet. Uitgangspunt van het model is dat een krachtige leer- en werkomgeving nodig is om starters in staat te stellen zich verder te ontplooiën tot professionele, productieve, prettige en gemotiveerde docenten. Het model maakt duidelijk waar een krachtige leer- en werkomgeving uit bestaat.

Aan de hand van dit model en de uitkomsten van de interviews trekken we de volgende conclusie:

*Er is binnen het hbo nog onvoldoende sprake van een krachtige leer-/werkomgeving voor startende docenten.*

We lichten dit hieronder verder toe.

## 5.1. De kwaliteit van het aanbod is onvoldoende

De instellingen beschikken weliswaar over een professionaliseringsaanbod voor startende docenten, en starters zijn tevreden over onderdelen uit dit aanbod zoals het hebben van een coach. Maar verschillende starters, leidinggevend en staffunctionarissen zijn kritisch over de kwaliteit van het aanbod. Zo wordt door starters gesproken over gebrek aan tijd van de mentor, over de te weinig op de praktijk gerichte pedagogisch-didactische cursus. Een aantal leidinggevend en staffunctionarissen vindt dat er onvoldoende op de specifieke behoeftes van starters wordt ingespeeld. Daarnaast mist een grote groep starters een aantal essentiële faciliteiten in het aanbod, zoals een mentor die in tijd wordt gefaciliteerd.

Naast het ontbreken van de kwaliteit, zijn de geïnterviewde docenten, leidinggevend en staffunctionarissen ook van mening dat de professionaliseringsaanpak van starters meer gestructureerd en uitgebreider zou moeten (b.v. in de vorm van een goed inwerk-/intro-

ductietraject). De geïnterviewden zijn dan wel van mening dat de informele aanpak van nu wel degenlijk positieve kanten heeft en dat starters ook een eigen verantwoordelijkheid hebben in het regelen van ondersteuning. Maar dit neemt niet weg dat men een systematische en gestructureerde aanpak noodzakelijk vindt. Niet iedere starter is namelijk in staat zichzelf te redden. En degenen die zichzelf toch goed hebben kunnen handhaven, moeten soms onnodig zware periodes doormaken. Een betere begeleiding kan ook de kwaliteit van het onderwijs ten goede komen.

Wanneer we het aanwezige professionaliseringsaanbod voor startende docenten vergelijken met dat wat er in de literatuur en de praktijk over werkplekleren en HRD bekend is, valt ook een aantal zaken op. Het opleidings- en begeleidingsaanbod (zie tabel 2.1 uit paragraaf 2.3) is niet uitgebreid; er is veel meer mogelijk dan op dit moment wordt aangeboden. Van coaching (eigen coach) en opleidingen (de pedagogisch-didactische cursus en hogeschoolbrede trainingen gericht op onderwijsontwikkelingen) is wel sprake. Maar bijvoorbeeld intervisie-bijeenkomsten worden niet altijd georganiseerd. Dit hoeft geen probleem te zijn als er geen behoefte aan is. Maar starters geven aan hier wel behoefte aan te hebben.

Verder kunnen we concluderen dat er gedeeltelijk sprake is van een leer-/werkeraanbod (zie ook tabel 2.2); verbeteringen zijn nodig en wenselijk. Er is in grote lijnen wel sprake van een sociale omgeving die het leren en de ontwikkeling van mensen stimuleert, maar een aantal docenten vindt het aantal contactmomenten nog te beperkt. Dit komt door de wijze van roosteren en de gewoonte om naar huis te gaan als de lessen zijn afgelopen. En er lijkt nog geen sprake van een cultuur waarin leren en ontwikkeling structureel ondersteund en gestimuleerd worden. Daarvoor is het uitwisselen van ervaringen en verkrijgen van feedback te veel een informele aangelegenheid; het initiatief wordt aan de docenten gelaten. Sturing of stimulering vanuit leidinggevend, hetzij in gedrag (aan orde stellen in functioneringsgesprekken) hetzij in het bieden van randvoorwaarden (uren, ruimtes, gerichte taken) lijkt te ontbreken. Docenten geven de volgende informatievoorzieningen aan: er wordt gesproken over inwerk-uren, post, e-mail en intranet, vakbladen.

Bepaalde kenmerken van de functie worden door enkele docenten als bevorderend ervaren voor de eigen ontwikkeling. Ze noemen tijdelijke activiteiten zoals het leveren van een bijdrage aan de onderwijsvernieuwing, het participeren in onderzoeksprojecten. Sommigen voeren ook meer structurele taken uit naast het docentschap, zoals het begeleiden van stagiaires of het geven van leiding. De visie overheerst dat nieuwe docenten zich vooral (verder) professionaliseren door “het gewoon te doen” en te sparren met collega’s. Echter zijn de omstandigheden waaronder dat kan gebeuren niet altijd optimaal.

## 5.2. Er is sprake van onvoldoende afstemming op de individuele starter (maatwerk)

Het aanbod gaat uit van starters, die aan bepaalde competenties, een bepaald arbeidsverleden en bepaalde persoonlijkheidseigenschappen voldoen. Zo wordt in het algemeen wel erkend dat de pedagogisch-didactische cursus in de behoefte aan pedagogische en didactische kennis en vaardigheden voorziet.

Maar starters die naast deze competenties nog meer tekorten ervaren in (andere) competenties, hebben het bij de start moeilijk. Van individueel maatwerk in de cursus en/of in de begeleiding is derhalve nog onvoldoende sprake.

Daar komt bij, dat slechts in enkele gevallen bij binnenkomst in het onderwijs de competenties worden vastgesteld. En bij vrijwel geen enkele docent zijn vervolgens de coaching, de cursus, het takenpakket of andere vormen van professionalisering afgestemd op de aanwezige en/of ontbrekende competenties. Inmiddels zijn verschillende instellingen al wel gestart met de invoering van competentie management. Dit gaat gepaard met het vaststellen van de competenties, het maken van persoonlijke ontwikkelingsplannen en het voeren van competentiegerichte functioneringsgesprekken. Deze ontwikkeling leidt in de toekomst mogelijk wel tot een goede afstemming van competenties en aanbod.

## 5.3. Professionalisering van (startende) docenten hangt nog onvoldoende samen met het strategisch beleid

Ons derde punt betreft de context waarbinnen het professionaliseringsaanbod van een instelling en de professionaliseringsbehoeftes van medewerkers tot stand komen.

# [6] Suggesties voor een verbeterde aanpak

We spreken van een ‘krachtige’ beleidscontext als de instelling erin slaagt om de professionalisering van haar medewerkers (en dus ook die van starters) te verbinden aan de koers van de organisatie en om de verschillende beleidsterreinen (onderwijskundig, personeel, organisatie, financieel) op elkaar af te stemmen.

Uit het onderzoek komt naar voren dat het belang van integratie van beleidsterreinen door de hbo-instellingen wel wordt onderkend, maar dat de afstemming tussen de diverse beleidsterreinen nog moet verbeterd worden. Uit het onderzoek blijkt dat de professionalisering van (startende) docenten onvoldoende is afgestemd op het strategisch beleid van de instelling. De visie en het strategisch beleid worden, met andere woorden, nog te weinig doorvertaald naar de dagelijkse praktijk van de (startende) docent. Daarbij ontbreekt het aan een meer gestructureerde, uitgebreide en pro-actieve professionaliseringsaanpak. Wel zien leidinggevend en staffunctionarissen duidelijk een relatie tussen het onderwijsconcept van het competentiegericht leren en de professionalisering van docenten. Via competentie-management moet dit gestalte (kunnen) krijgen. De meeste instellingen zijn net begonnen met de invoering ervan.

Op dit moment zijn de personele doelstellingen ten aanzien van de ontwikkeling van starters echter onvoldoende helder (wat moet de (startende) docent kunnen/kennen?). Van evaluatie en bijstelling van de aanpak is niet of nauwelijks sprake. Veel wordt informeel en ad hoc geregeld. Op afdelings- en teamniveau is weinig op papier vastgelegd aan procedures en faciliteiten/activiteiten. Het initiatief voor het organiseren van professionalisering en voor ondersteuning ligt te veel bij de starter zelf. De meeste leidinggevend spelen geen actieve rol bij de ontwikkeling van de starters of de rest van het personeel: het initiatief ligt vooral bij de starters zelf. Al staan de meeste leidinggevend wel klaar voor hun medewerkers als ze hulp nodig hebben; van structurele aandacht en sturing van

de ontwikkeling van docenten (ook in beleid) is nog weinig sprake. Het aantal professionaliseringsvormen is beperkt. Instrumenten zoals competentiegesprekken, competenties en pop's zijn nog in ontwikkeling of net gereed. Er wordt slechts hier en daar al mee gewerkt. Vormen als intervisie en (georganiseerde) collegiale consultatie worden niet altijd systematisch ingezet. Van het doelgericht organiseren van leren op de werkplek is nog onvoldoende sprake. Het ondersteunen van werkplekleren vindt niet systematisch maar ad hoc (via tips en hulp van collega's) plaats.

## 5.4. De visie op leren en ontwikkelen van startende docenten is onvoldoende zichtbaar in de organisatie (verankering)

Een volgende punt heeft betrekking op de wijze waarop leren en ontwikkelen worden verankerd in allerlei facetten van de organisatie. In het algemeen is er wel een visie op leren en ontwikkelen in de instellingen, maar deze aandacht voor het ontwikkelen en leren van medewerkers is binnen het hbo nog onvoldoende terug te vinden in de praktijk. Zo was het voor de geïnterviewden nog onduidelijk hoe de structuur van de organisatie, de inrichting van het gebouw, de inhoud van de functie en informatievoorzieningen een bijdrage kunnen leveren aan de professionalisering van starters. Alleen de cultuur (de sociale omgeving) levert een belangrijke bijdrage, zo werd algemeen onderkend.

Hbo-instellingen zijn, gelet op de ontwikkeling van het nieuwe onderwijsconcept omtrent competentiegericht onderwijs en de heersende visies op leren, nadrukkelijk bezig om van de instelling een krachtige leer-/werkgeving te maken, ook voor startende docenten. Hierbij zijn gerichte acties vanuit de instellingen zelf nodig. Het onderhavige onderzoek heeft inzichten opgeleverd, die daaraan een belangrijke bijdrage kunnen leveren. In het navolgende hoofdstuk doen we enkele suggesties om de afstemming en daarmee de ondersteuning van de professionalisering van starters te verbeteren.

In dit hoofdstuk bevelen we de hbo-instellingen enkele suggesties aan om van de leer-/werkgeving van startende docenten een krachtiger omgeving te maken. Deze suggesties komen voort uit de conclusies van het vorige hoofdstuk en zijn mede geïnspireerd op de inbreng van leidinggevend en staffunctionarissen gedurende de workshop over de resultaten van het onderzoek in het hbo.

Een van de conclusies uit het vorige hoofdstuk was dat de kwaliteit van het aanbod versterkt moet worden. De allereerste stap hiertoe is het bieden van een goed introductie-/inwerktraject (paragraaf 6.1). Daarnaast moet het professionaliseringsaanbod verder worden uitgebreid. Om te voorkomen dat er een pakket van losse activiteiten ontstaat, bevelen we aan om de focus op het bieden van maatwerk (paragraaf 6.2) en het faciliteren van leren in de praktijk (paragraaf 6.3) te leggen. Op deze manier kan structureel aandacht aan de ontwikkeling van medewerkers worden besteed.

Een andere conclusie was dat de professionalisering van de starter en het strategisch beleid van de instelling niet voldoende op elkaar afgestemd zijn; de relatie tussen professionalisering en strategisch beleid dient dan ook te worden versterkt (paragraaf 6.3). Er zijn verschillende manieren om deze kloof te verkleinen. Ook door leren en ontwikkeling beter in de structuur en cultuur van de organisatie te verankeren, en door te werken met competenties, kan een krachtiger leer-/werkgeving worden bewerkstelligd. De leidinggevend speelt hierin een belangrijke rol.

De suggesties luiden als volgt:

- 1 Introductie-/inwerktraject
- 2 Maatwerk
- 3 Faciliteren van leren in de praktijk
- 4 Versterken van de relatie tussen professionalisering van de starter en het strategisch beleid van de instelling
- 5 Verankeren van leren en ontwikkeling in de organisatie

We lichten deze suggesties hieronder verder toe.

### 6.1. Introductie-/inwerktraject

Onze eerste suggestie is het uitwerken van een introductie-/inwerkplan, waarin een traject wordt beschreven van minimaal 6 maanden en maximaal een jaar. Dit plan kan hbo-breed, maar ook per unit, faculteit of per afdeling worden omschreven, en dient voortdurend (door bijvoorbeeld een daartoe aangewezen functionaris) te worden bewaakt en zonodig bijgesteld.

Het traject kan bestaan uit diverse onderdelen, zoals

- Informatie over (het beleid in) de schoolorganisatie, die kan worden gegeven via informatiekappers, via bijeenkomsten voor starters, rondleidingen, of te organiseren gesprekken van starters met diverse ondersteunende afdelingen zoals het roosterbureau en het examenbureau. Hierbij dient ook aandacht te worden besteed aan het onderwijsprogramma en de plaats van bepaalde cursussen/vakken daarin.
- Een (praktijkgerichte) pedagogisch-didactische cursus voor het verkrijgen van kennis en vaardigheden vooral op pedagogisch en didactisch gebied en tevens voor het behalen van de bekwaamheidseisen. De instelling kan samen met de startende docent de afweging maken of de cursus meteen in het eerste jaar (nadeel: eerste jaar is al intensief) of in het tweede jaar gevolgd moet worden (nadeel: cursus

biedt handvatten waar startende docent in het eerste jaar al behoefte aan kan hebben);

- Een map met foto's van nieuwe medewerkers (waaronder startende docenten), waarin deze medewerkers worden voorgesteld en deze op een centrale plek neerleggen. Op deze manier kunnen de bestaande medewerkers alvast kennismaken met hun nieuwe collega's, en bezien over welke ervaringen en competenties de nieuwe medewerkers beschikken.

Daarnaast kan het traject bestaan uit extra activiteiten zoals:

- Een mentor/coach: voor het geven van ondersteuning bij alle voorkomende vragen en problemen, van informatie over de werking van het stagebureau, en tips over hoe je het beste kunt omgaan met de onderwijscultuur, tot ondersteuning op didactisch gebied. Een coach is een ervaren leraar die hier speciaal voor getraind en gefaciliteerd is. Op instellingsniveau is te overwegen om over de coaching bepaalde (minimum-) afspraken te maken.
- Frequente bijeenkomsten voor starters waarbij het accent ligt op informatieverschaffing, kennisoverdracht en uitwisseling van ervaringen. Hierbij dient ook aandacht te worden besteed aan het functioneren in een schoolorganisatie, time-management en persoonlijke effectiviteit;
- Drie keer per jaar een gesprek tussen leidinggevende en starter over zijn/haar functioneren en het functioneren van de coach (inclusief aandacht voor time-management en persoonlijke effectiviteit);
- Een contactpersoon (op centraal of decentraal niveau), die verantwoordelijk is voor het inwerktraject en aanspreekpunt is voor starters. Hij/zij krijgt hier uren voor.

## 6.2. Maatwerk

De tweede suggestie die we doen betreft het bieden van maatwerk in het professionaliseringsaanbod: het op het juiste moment via de juiste ondersteuning inspelen op de individuele of collectieve ontwikkelingsbehoefte van docenten. Met behulp van maatwerk kan de afstemming tussen behoeftes en aanbod en de afstemming tussen competenties en aanbod verbeterd worden.

Zo zouden de competenties van de startende docenten bij binnenkomst (maar ook daarna) moeten worden vastgesteld. Hiermee kunnen al vragen worden beantwoord zoals 'kan de startende docent bij binnenkomst al met groepen studenten omgaan?', of 'kan hij/zij een lesprogramma in elkaar zetten?'. Voor het vaststellen van competenties zijn een assessment of een eenvoudig intake- of doelstellingengesprek geschikt. Ook de competentievragenlijst, die we in dit onderzoek hebben gehanteerd, biedt inzicht in de beschikbare competenties. Of, via portfolio's en een zelf ontwikkelde competentiemeter. Deze competentiemeter fungeert voor individuele docenten als een nulmeting, als onderdeel van 360 graden feedback. Daarnaast geeft de competentiemeter inzicht in de kwaliteiten van een team.

Het ministerie wil deze ontwikkelingen aanmoedigen. Het is in de toekomst de bedoeling dat instellingen met behulp van een assessment een ontwikkelingslijn voor de starter uitstippelen.

Vervolgens dient de professionaliseringsaanpak te worden afgestemd op de competenties, door:

- het bieden van een aangepast en voldoende gevarieerd takenpakket;
- het geven van vrijstellingen in de pedagogisch-didactische cursus op basis van eerder verworven competenties;
- aandacht voor de competenties en individuele behoeftes in de cursus en individuele coaching.

Andere mogelijkheden zijn:

- het houden van reguliere voortgangsgesprekken met de starter door de leidinggevende.
- intensieve coaching: dit vereist een getrainde coach, uren en een aangepaste rooster, en regelmatige beoordeling van de kwaliteit van de coaching;
- het afsluiten van een (psychologisch) contract met concrete afspraken tussen starter en leidinggevende van de afdeling (en eventueel het team en de coach). Dit kan een POP zijn (die gekoppeld is aan de beroepstaak van de desbetreffende docent) of een A4-tje met afspraken die tijdens het eerstvolgende functioneringsgesprek aan de orde komen. In zo'n contract worden de wederzijdse behoeftes, verantwoordelijkheden en faciliteiten vastgelegd. Het contract biedt duidelijkheid over de wederzijdse inspanningen en het formaliseert de begeleiding. Het geeft starter, leidinggevende en coach de mogelijkheid om elkaar hierop aan te spreken, bijvoorbeeld als het gaat om het aantal gebruikte coachingsuren. Het afsluiten van een soort van contract komt tegemoet aan de bezwaren die je in het veld hoort dat docenten ook weer niet te veel 'gepamperd' moeten worden. Maatwerk is belangrijk, maar er ligt ook een verantwoordelijkheid bij de (startende) docent zelf;
- persoonlijke ontwikkelingsplannen en een competentiegerichte gesprekkencyclus (competentiemanagement);
- ondersteuning vanuit het team.

Ook is het mogelijk om op collectieve behoeftes van starters te anticiperen. Van tevoren is in te schatten wanneer de meeste starters waar tegenaan zullen lopen. Zo is er aan het einde van een module behoefte aan informatie over de organisatie van examens en aan het begin van een lesperiode behoefte aan kennis over het niveau en cultuur van een groep studenten.

De verhaallijnen (paragraaf 4.4.4) wijzen uit dat er in grote lijnen drie verschillende periodes zijn te onderscheiden: inwerken – groeien – blijven/uitbouwen. Hier kan rekening mee gehouden worden door het eerste jaar een afgebakend takenpakket aan te bieden met extra ruimte voor voorbereiding en contactmomenten met collega's en leidinggevende of door deelname aan de pedagogisch-didactische cursus pas in het tweede jaar verplicht te stellen.

De verhaallijnen wijzen ook uit dat behoeftes en gevoelens van bekwaamheid erg persoonsafhankelijk zijn (in interactie met de omgeving). Naast het anticiperen op collectieve behoeftes is er derhalve individueel maatwerk nodig.

## 6.3. Faciliteren van leren in de praktijk

Leren vindt niet alleen plaats in cursussen, trainingen of studiedagen. Sterker nog, de werkplek is vaak een veel krachtiger bron voor het opdoen van kennis en ervaring. Daar komt nog bij dat de startende docenten een voorkeur voor leren in de praktijk aangeven.

De integratie tussen theorie en praktijk moet versterkt worden; het organiseren van leren op de werkplek ondersteunt dit. Dit betekent dat de beroepstaak van de (startende) docenten een belangrijk uitgangspunt kan vormen voor de professionalisering van de docenten.



Activiteiten, die het leren in de praktijk kunnen ondersteunen, zijn (zie ook tabel 2.2 en tabel 2.1):

- Afstemmen van de inhoud van het takenpakket en aspecten die met de uitvoering van de functie samenhangen (de kenmerken van de functie) op (beschikbare en gewenste) competenties en behoeften van de startende docent. Dit kan worden vormgegeven door bijvoorbeeld:
  - variatie in het takenpakket: deelname aan innovatieve projecten, ontwikkeling lesmateriaal, leiden vergaderingen, organiseren workshops of stages voor het team, enzovoort;
  - uren voor de coach (bijvoorbeeld 2 uur per week) en uren voor de starter (voor coaching, voor het huiswerk van de pedagogisch-didactische cursus, en voor taken die nog extra tijd vergen zoals voorbereiden lessen, bijvoorbeeld 8 uur per week) en uitroosteren van starters om te voorkomen dat hun takenpakket overvol wordt. Deze uitgangspunten zouden in het opleidingsbeleid vastgelegd kunnen worden;
  - starter boventallig maken voor een bepaalde periode. Dit biedt hem de mogelijkheid om met collega's mee te lopen, extra tijd in de voorbereiding te kunnen steken.
- Bieden van adequate informatievoorzieningen voor de startende docent:
  - de werkplek van de starter op de dezelfde kamer of gang plaatsen als die van directe collega's (zelfde fysieke omgeving). Dit maakt informele uitwisseling beter mogelijk.
- Het stimuleren van een sociale omgeving, die het leren ondersteunt:
  - onderlinge uitwisseling structureel stimuleren en professionaliseren, bijvoorbeeld door het opzetten van intervisie en collegiale consultatie. De leidinggevende heeft een belangrijke rol bij het realiseren van een benodigde open cultuur;

- leren en reflecteren inbouwen in dagelijkse praktijk, bijvoorbeeld door het een vast agendapunt in teamoverleggen te maken;
- het betrekken van het team bij de ontwikkeling van starters.
- Het bieden van een adequaat opleidings- en begeleidingsaanbod:
  - behalen bekwaamheidseisen op de eigen werkplek. Dit vraagt een verandering in de opzet van de desbetreffende pedagogisch-didactische cursus (meer ruimte voor maatwerk);
  - leren in de praktijk een veel grotere plek geven in (of na) de pedagogisch-didactische cursus, bijvoorbeeld door opdrachten in samenspraak met de instelling van de startende docent vorm te geven. Hier profiteren docent en instelling van. Daarnaast kan de docent op de werkplek beter begeleid worden bij het uitproberen van verschillende werkvormen;
  - in-company training en begeleiding, bijvoorbeeld externe coaches (bijvoorbeeld afkomstig van de lerarenopleiding) die docenten tijdens het coachen van studenten begeleiden.

Bij het faciliteren van leren in de praktijk kan de aandacht ook gericht worden op organisatorische condities in de instelling. Zo kan bijvoorbeeld gedacht worden aan (zie ook Verbiest, 2004) het bieden van tijd, ruimte en middelen voor regelmatig overleg en samenwerken, het gelegenheid geven voor samen leren en professionaliseren (bijvoorbeeld door het doen van onderzoek en het participeren in een kenniskring), starters deel laten nemen aan onderwijsvernieuwingen en aan het ontwikkelen van nieuw beleid, starters taken op instellingsniveau uit laten voeren, door te werken met relatief autonome teams en het bieden van helderheid over de kwaliteit waaraan het werk moet voldoen.

#### 6.4 Versterken van de relatie tussen professionalisering en het strategisch beleid

Uit hoofdstuk 5 is wel gebleken dat in een aantal opzichten de context waarin de startende docent functioneert, verbeterd kan worden. We doelen hierbij vooral op het versterken van de relatie die er bestaat tussen professionalisering enerzijds en het strategisch beleid van de instelling anderzijds. We bevelen dan ook aan om de ondersteuning van de startende docenten in te bedden in de (onderwijskundige) ontwikkelingen die de instelling nastreeft. We pleiten daarmee voor het 'vervlechten' van het opleiden van startende docenten, de verdere professionalisering van zittende docenten en schoolontwikkeling.

Van belang hierbij is dat instellingen een visie hebben op de ontwikkeling en leren van medewerkers in relatie tot de schoolontwikkeling, dat instellingen werken met competenties (competentiemanagement), dat zij leren en ontwikkeling verankeren in de organisatiestructuur en -cultuur, en dat de leidinggevende de visie op leren en ontwikkelen ondersteunen en uitdragen. Op de eerste punten gaan we hieronder verder in; op de andere punten gaan we bij de volgende suggestie verder in.

Om te gaan werken met competenties voor het personeel bevelen wij een aantal stappen aan.

1. Ten eerste dient te worden bezien welke consequenties het strategisch beleid van de instelling (faculteit/afdeling) heeft voor de benodigde kwaliteiten van het personeel (en dus ook de startende docenten). Zo kunnen we in het algemeen aannemen, dat het competentiegericht onderwijs gevolgen heeft voor de eisen aan kennis en bekwaamheden van (startende) docenten. Er komt bijvoorbeeld een groter accent te liggen op het kunnen coachen en begeleiden van studenten, en op het onderhouden en uitbouwen van contacten met bedrijven en instellingen.
2. Ten tweede dient te worden bepaald of de gewenste competenties worden 'ingekocht' (via werven en selectie), of dat deze worden ontwikkeld. Indien professionalisering van docenten (en dus ook van startende docenten) als speerpunt wordt benoemd, dient er te worden nagedacht over de competenties waarover het personeel (en dus ook de startende docent) dient te gaan beschikken. Welke competenties zijn al in huis, en aan welke competenties dient nog aandacht te worden besteed? Welke competenties worden met professionalisering beoogd? Overigens is hierbij te verwachten dat deze beoogde competenties per persoon of per groep van docenten (bijvoorbeeld zij-instromers, startende docenten, zeer ervaren docenten, vakdocenten) verschillend zullen zijn.



# Literatuur

## 6.5. Sterkere verankering van 'leren en ontwikkelen' in de organisatie

In aansluiting op de twee genoemde stappen in paragraaf 6.4, is het aan te bevelen dat er binnen de organisatie een steviger fundament wordt gebouwd voor 'leren en ontwikkelen'. Daarmee wordt het voor professionals (en dus ook starters) beter mogelijk om zich de beoogde competenties eigen te maken. Naast de aandacht in personeelsbeleidinstrumenten (functioneringsgesprekken, competentieprofielen), kan dit gebeuren door het aanpassen van de organisatiestructuur, en door het beïnvloeden van de cultuur in de organisatie. Wat betreft de organisatiestructuur bestaat de mogelijkheid om met docententeams te werken, die verantwoordelijk zijn voor een afgebakend deel van de opleiding. Daarbij is het aan te bevelen om sterk in te steken op teamontwikkeling, in relatie tot schoolontwikkeling, en om structureel te investeren in de ontwikkeling van een team. Belangrijke instrumenten daarbij zijn teamplannen en teamontwikkelplannen (TOP's), die bestaan uit te realiseren doelen, activiteiten-tijdpad en teamcompetentiescans. Deze plannen kunnen weer input vormen voor de afdelingsplannen. Op deze manier kan worden bevorderd dat competentiegericht onderwijs door het team wordt opgepakt. Teamleden kunnen elkaar coachen, ondersteunen, ook bij de verdere professionalisering. Op die manier wordt ook het team, naast de leidinggevende en de docent (starter) zelf, verantwoordelijk voor de professionalisering en ontwikkeling.

Van belang daarbij is een cultuur waarin leren en professionalisering centraal staat. Hierbij is belangrijk dat leren en professionaliseren worden gezien als 'iets voor allen', en niet iets voor louter de startende docenten. Uiteraard is het zo dat startende docenten met een geringe onderwijservaring nog moeten groeien in het kunnen functioneren in de onderwijsinstelling; toch moeten we er niet vanuit gaan dat ervaren docenten – zeker in het kader van de gewenste onderwijsont-

wikkelingen – niet veel meer te leren hebben. Juist wanneer beide groepen 'samen kunnen optrekken' zijn interessante winsten te behalen. Zo is te verwachten dat ervaren docenten veelal beschikken over competenties in het begeleiden van leerprocessen van studenten; startende docenten daarentegen beschikken veelal over een ruime praktijkervaring in andere sectoren. Het is belangrijk dat leidinggevenden een leercultuur voorstaan en ondersteunen, waarbij de verschillen tussen beide groepen docenten worden gewaardeerd en voor verdere ontwikkeling worden benut.

De leidinggevende heeft een belangrijke rol in het ondersteunen en faciliteren van 'leren en ontwikkeling' (vergelijk Verbiest, e.a., 2005).

Ten eerste kan deze zorgen voor ondersteunende condities, zoals:

- het beschikbaar maken van roosters en tijd zodat docenten meer tijd krijgen om samen te werken;
- het organiseren van regelmatige (team)bijeenkomsten waarin er ruimte is om samen te leren, en waarin verschillende leeractiviteiten worden doorlopen, bijvoorbeeld informeren en interpreteren, plannen, uitvoeren, bezinnen en reflecteren;
- het samenstellen van subteams die zich met de verbetering van bepaalde zaken in de instelling bezighouden, bijvoorbeeld met het leerklimaat in de teams.

Ten tweede kan deze professionalisering en het samen leren stimuleren, en actief zorgen voor begeleiding en training van docenten.

Leidinggevenden dienen zich zoveel mogelijk te manifesteren als lerende professional. Zij houden bijvoorbeeld vakliteratuur bij, zij helpen de docenten om zich over nieuwe onderwijskundige ontwikkelingen te informeren, zij bespreken ervaringen van docenten en geven feedback. Kortom: zij geven het goede voorbeeld.

- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken*. Delft: Eburon
- Roelofs, W. & Toes, E. (2004). *Opleiden in school, hoe doe je dat?* Beschrijvingsmodel voor de school als optimale leerwerk omgeving. Den Bosch: KPC-groep.
- Verbiest, E. (2004). *Samen Wijs*. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E., Teurlings, C., Ansems, E., Bakx, A., Grootswagers, A., Heijmen-Versteeg, I., Jongen, Th., & Uphoff, W. (2005). *Collectief leren in scholen en de rol van de schoolleider*. Personeel en Organisatie, juli 2005, 65-88.
- Vroegop, P., (2002). *Valt er hier nog wat te leren?* Voor (aanstaande leraren? Op deze school? Een instrument om het leer-en opleidingspotentieel van een school in kaart te brengen. Utrecht: Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren.

Sites:

- [www.humatix.nl/ep.html](http://www.humatix.nl/ep.html);
- [www.cito.nl/ho/competenties/eind\\_fr\\_doc.htm](http://www.cito.nl/ho/competenties/eind_fr_doc.htm)



# Bijlage 1

## Omschrijving competenties

### Competentiegroep 1: voorbereiden van onderwijs

Docenten kunnen gegeven de organisatie waarin ze werken en de daar gekozen opleidingsmethode een onderwijsprogramma voor een leeromgeving voorbereiden, dat leeractiviteiten ontlokt bij studenten, waardoor deze zelfstandig de voor het beroepsfunctioneren relevante competenties verwerven en zelfstandig verder kunnen ontwikkelen.

Waar gaat het om bij deze competentiegroep?

Onder de groep 'vorbereiden van onderwijs' vallen alle competenties die u als docent nodig heeft om studenten in uw studieonderdeel krachtig, zelfstandig en beroepsgericht te laten leren.

- Het presenteren van een studieonderdeel (competentie 1), waardoor de opbouw en invulling voor studenten verduidelijkt wordt. Onderdelen: leerdoelen, onderwerpen, literatuur en opdrachten, de rol van studenten en docenten; de wijze van toetsing en afsluiting.
- Uw eigen didactische voorbereiding (competentie 2), waarbij het gaat om het vooraf uitwerken van concrete contactbijeenkomsten, met aandacht voor werkvormen, opdrachten, te gebruiken leermiddelen voor uzelf en voor studenten.
- Het faciliteren van het zelfstandig leren (competentie 3), waarbij het gaat om het tussentijds doordenken en aanpassen van het programma om het zelfstandig leren te bevorderen: opdrachten herformuleren, kennisbronnen toegankelijk maken; de voortgang van studenten volgen en aangepaste steun voorbereiden.
- Het voorbereiden van beroepsgerichte leeractiviteiten (competentie 4), door het tussentijds construeren van beroepsgerichte activiteiten en opdrachten, verwijzen naar recente ontwikkelingen in vakgebied en beroepsveld, toegang bieden tot professionele netwerken, etc.

- Het hanteren van informatie- en communicatietechnologie (competentie 5). Hier gaat het om beheersing van vakmatige software en toepassingen t.b.v. de ondersteuning van leerprocessen (zoals presentatieprogramma's, Internet, discussies op elektronische leeromgevingen).

### Competentiegroep 2: uitvoeren van onderwijs

Docenten kunnen binnen een bepaalde onderwijsmethode en gegeven de organisatie waarin ze werken een onderwijsprogramma voor een krachtige leeromgeving uitvoeren, dat studieactiviteiten ontlokt bij studenten, waardoor deze zelfstandig de voor het beroepsfunctioneren relevante competenties verwerven en zelfstandig verder kunnen ontwikkelen.

Waar gaat het om bij deze competentiegroep?

Met de uitvoering van onderwijs doelen we op die activiteiten die u in direct contact met studenten uitvoeren. De uitvoering kan plaatsvinden ten overstaan van één student (afstudeerbegeleiding, stage), een groep studenten (PGL-groep, werkgroepen), of zeer grote groepen studenten (colleges, lezingen). Zes competenties zijn onmisbaar bij de uitvoering van onderwijs.

- Het geven van uitleg (competentie 6). Hierbij gaat het om het toegankelijk maken van vakinhouden, werkwijzen, denk- en oplossingsprocessen. De aard van de uitleg hangt af van de situatie (colleges, werkgroepen, één-op-één; beginners of gevorderden).
- Het begeleiden van gesprekken en opdrachtenbesprekingen (competentie 7) Hierbij gaat het erom de inhoudelijke lijn te bewaken, vormtechnische gespreksregels te hanteren en de interactie tussen studenten te bewaken en te stimuleren.
- Het begeleiden van leerprocessen (competentie 8). Hierbij gaat het om het nauwgezet volgen van studieactiviteiten en het bieden van ondersteuning

via besprekingen en aanvullende of corrigerende commentaren. Begeleiding kan gericht zijn op de manier waarop studenten studeren en op de waarde van door hen bedachte oplossingen en uitkomsten.

- Het organiseren van onderwijssituaties (competentie 9). Hierbij gaat het om het creëren van randvoorwaarden die leren mogelijk maken: lokaalinrichting, beschikbaarheid van leermiddelen voor uzelf en studenten; heldere afspraken over de rol van studenten; een efficiënte planning van leer- en onderwijstijd.
- Creëren van een positief leerklimaat (competentie 10). Hierbij is het van belang dat u erop toeziet dat studenten zonder blokkades actief deelnemen in een veilige omgeving, in een sfeer van samenwerking en communicatie.
- Stimuleren van een positieve studiehouding bij studenten (competentie 11). Van belang hierbij het positief beïnvloeden van de bereidheid, de ambitie, het plezier, en de energie waarmee studenten studeren. Activiteiten hierbij: onderkennen van stresserende situaties, aansluiting bij de leefwereld van studenten, laten nastreven van persoonlijke leerdoelen en het tonen van actieve betrokkenheid bij studieactiviteiten.

### Competentiegroep 3: toetsen en evalueren

Docenten kunnen de opzet, uitvoering en uitkomsten van hun onderwijs zodanig systematisch evalueren en de uitkomsten ervan interpreteren, dat de resultaten ervan aangrijpingspunten bieden:

- voor docenten om beslissingen te nemen inzake selectie, plaatsing van studenten en te nemen pedagogisch-didactische ondersteuningsmaatregelen;
- voor studenten om passende studieactiviteiten te verrichten;
- voor docenten en collega's om de opzet en uitvoering van het studieonderdeel bij te stellen opdat de doelen van het studieonderdeel worden bereikt.

Waar gaat het om bij deze competentiegroep?

Bij toetsen en evalueren gaat het erom dat u kunt bepalen of studenten de (tussen)doelen van het studieonderdeel bereikt hebben en beschikken over beroepsrelevante kennis, vaardigheden, attitudes, in diverse taaksituaties. Verder draait evalueren om de vraag of de opzet en uitvoering van het studieonderdeel positief hebben bijgedragen aan de bereikte resultaten. De onderstaande competenties spelen een rol.

- Het maken van toetsen (competentie 12). Dit vraagt van u dat een passende serie opdrachten kunt construeren (t.b.v. werkstukken, tentamens, afstudeerverslagen, creatief ontwerp, technisch ontwerp),

aan de hand waarvan studenten kunnen aantonen dat ze beschikken over gevraagde kennis, vaardigheden, competenties. Van belang is verder dat u een geschikt beoordelingsmodel maakt (antwoordsleutel of beoordelingscriteria) en een slaag-/zakgrens kunt bepalen.

- Het hanteren van toetsinstrumenten (competentie 13) houdt in:
  - studenten gelegenheid bieden hun ware kunnen te tonen, zonder storende invloeden van buiten of fraude door henzelf;
  - betrouwbaar nakijken van studentenwerk aan de hand van beoordelingscriteria, zodat studenten een eerlijk oordeel krijgen;
  - verstrekken van een helder beeld over wat studenten goed en minder goed beheersen en aanwijzingen voor vervolgvactiteiten.
- De evaluatie en bijstelling van het studieonderdeel (competentie 14), tussentijds en aan het eind. Daarbij staat centraal het onderzoeken (via gesprekken, enquêtes, analyse studieresultaten) van sterke en zwakke plekken in de onderwijsprogrammering en -uitvoering. Dit alles om het onderwijs op den duur beter af te stemmen op gestelde eisen vanuit maatschappij en opleiding en op de behoeften van studenten en docenten.

### Competentiegroep 4: functioneren in de opleidingsorganisatie

Docenten kunnen door middel van deelname aan overleg en organisatieconform handelen bijdragen aan visieontwikkeling, besluitvorming, productontwikkeling, organisatieprofilering, en gezamenlijke beleidsuitvoering teneinde te werken aan het bereiken van collectieve doelen in de opleidingsorganisatie.

Waar gaat het om bij deze competentiegroep?

Als docent maakt u deel uit van een opleidingsorganisatie, waarin naast de directe onderwijstaken tal van organisatietaken worden verricht: gezamenlijke visieontwikkeling, besluitvorming, organisatieconforme beleidsuitvoering, ontwikkeling van nieuwe opleidingsconcepten. Dit alles met het oog op het bereiken van organisatiedoelen, zoals een maximale uitstroom van gediplomeerde en goed gekwalificeerde studenten en een positief opleidingsimago.

Meer specifiek zijn de onderstaande competenties van belang.

- Organisatieconform werken (competentie 15), hetgeen van u vraagt dat op de hoogte blijft van ontwikkelingen in de organisatie, dat u werkt volgens een afgesproken opleidingsconcept, een

# Bijlage 2

## Onderzoeksverantwoording

overeengekomen taakstelling en conform bestaande regels en werkstructuren. Ook wordt verwacht dat u uw werkzaamheden afstemt op die van collega's. Daarnaast is actieve deelname gewenst in project- of overleggroepen die de hele opleiding aangaan, betreffende de vernieuwing van de opleiding, de ontwikkeling van nieuwe onderwijsmethoden en leermiddelen of de beeldvorming van de opleiding naar buiten.

- Voorbereiden van en deelnemen aan overleg (competentie 16). Voorbereiding houdt in het lezen van stukken of het aanreiken van eigen bijdragen. Feitelijke constructieve deelname vereist van u dat u inhoudelijk betrokken bent en uw standpunten verwoordt. Ook wordt de inzet van communicatieve vaardigheden verwacht als anderen laten uitspreken, u verplaatsen in standpunten en zienswijzen van andere deelnemers, opbouwend kritisch reageren op ideeën van collega's en het zelf kunnen omgaan met kritiek. Constructieve deelname draagt eraan bij dat besluiten worden voorbereid of standpunten waarover besloten moet worden verhelderd worden.

### Competentiegroep 5: professionalisering

Docenten kunnen op grond van eigen ervaringen en op grond van het schoolbeleid nieuwe leervragen oproepen op grond waarvan ze blijvend werken aan de verbetering van hun praktisch handelen. Tevens zijn ze bereid en in staat nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven, waardoor ze kunnen inspelen op nieuwe vakinhoudelijke en vakdidactische ontwikkelingen in de praktijk en deze in praktijk kunnen brengen.

Waar gaat het om bij deze competentiegroep?

Om tegemoet te kunnen komen aan steeds veranderende eisen die aan het beroep worden gesteld is het van belang om uw vak bij te houden.

- Bij individuele professionalisering (competentie

17) werkt u aan de verdere ontwikkeling van uw docentcompetenties. Dat kan zijn het verfijnen van bestaande competenties of om het aanleren van volledig nieuwe werkwijzen die vragen om nieuwe competenties. Deze vorm houdt in dat u zelf op gezette tijden uw eigen professionaliseringsbehoefte bepaalt en vervolgens gerichte leeractiviteiten onderneemt: het volgen van cursussen, trainingen en workshops, het bestuderen van literatuur op vakinhoudelijk, pedagogisch-didactisch, en organisatiekundig terrein.

- De kwaliteit van uw professionele ontwikkeling hangt bovendien niet alleen af van wat u alleen doet, maar ook van wat u samen leert met collega's (competentie 18). Professionalisering gebeurt vaak in teamverband. Veel krachtig leren vindt plaats via collegiale reflectie, samenwerking en teamgerichte nascholing. Door gezamenlijk te experimenteren met nieuwe werkwijzen en te reflecteren op elkaars ervaringen kunnen u en uw collega's krachtige leerervaringen opdoen, waarmee u uw handelingsrepertoire vergroot. Bovendien draagt u bij aan het bereiken van collectieve doelen, zoals het gezamenlijk realiseren van een (vernieuwd) studieprogramma.

Bron: *Eduprof*

We hebben voor een kwalitatieve onderzoeksaanpak gekozen waarbij op het niveau van de instellingen interviews plaatsvinden met startende docenten, hun leidinggevende(n) en een beleidsmedewerker die op instellingsniveau belast is met beleid op het gebied van personeelsbeleid en professionalisering van onderwijspersoneel.

Wij selecteerden instellingen die we vroegen medewerking te verlenen aan het onderzoek. Binnen elke instelling hebben we interviews afgenomen met diverse personen.

Allereerst vonden gesprekken plaats met startende docenten. De groep docenten die we voor het onderzoek selecteerden, hadden een brede onderwijstaak en waren voor het overgrote deel afkomstig uit de beroepspraktijk. Het resterende deel heeft geen eerdere ervaringen buiten het onderwijs. De docenten hebben maximaal drie tot vier jaar ervaring in de instelling. We zijn er van uit gegaan dat professionaliseringsbehoeften zich gedurende het werk zullen ontwikkelen; bij aanvang van de aanstelling hebben startende docenten immers andere behoeften dan wanneer ze reeds twee jaar ervaring hebben in het werk. Derhalve selecteerden we voor het onderzoek zowel docenten met maximaal een jaar tot anderhalf jaar ervaring (beginners) als docenten met anderhalf tot drie à vier jaar ervaring (gevoerde beginners).

Op voorhand hebben we geen inhoudelijke motieven voor de selectie van de docenten naar instelling of soort opleiding gehad. We hebben vooral pragmatische argumenten gehad. Binnen een instelling wilden we in minimaal twee clusters (units) twee startende docenten kunnen aantreffen. We verwachtten deze vooral in de groeisectoren van het onderwijs aan te treffen. Om de instellingen met voldoende recent gestarte docenten te vinden hebben we gebruik gemaakt van eigen IVA net-

werken en van kennis van leden van de begeleidingscommissie daaromtrent. Bij de selectie van docenten hebben we naast de opleidings- en beroepsachtergrond en de periode dat men in het onderwijs werkte, ook zoveel als mogelijk rekening gehouden met een spreiding naar geslacht en leeftijd.

Vervolgens hebben binnen elke instelling gesprekken plaatsgevonden met de leidinggevenden van de docenten en daarnaast werd nog gesproken met een P&O-medewerker op het gebied van opleidingsbeleid.

Voor het onderzoek zochten we 4 hbo-instellingen, waarbij ook steeds 2 units per instelling bij het onderzoek zouden worden betrokken. In totaal wilden we dus 8 units betrekken. Per hbo-instelling wilden we interviews houden met:

- 4 docenten (b.v. twee beginners en twee gevorderde beginners) per unit (8 docenten per instelling);
- de leidinggevenden van deze docenten (2 leidinggevenden per instelling);
- 1 p&o-medewerker/coördinator van de hogeschool.

In totaal wilden we per hbo-instelling dus 11 interviews houden (44 interviews).

Aan het onderzoek hebben vier hbo-instellingen meegedaan: Hogeschool Arnhem Nijmegen, Hogeschool van Utrecht, HAS Den Bosch en Haagse Hogeschool. Uiteindelijk hebben we met 30 docenten gesproken (14 mannen en 16 vrouwen). Daarvan waren 19 docenten beginnende starters en 11 waren tussen anderhalf jaar en maximaal drie jaar in onderwijs werkzaam. Daarnaast hebben we gesprekken gevoerd met negen leidinggevenden en zes P&O-ers. Voor meer informatie verwijzen we naar paragraaf 2.7.

De gesprekken met de docenten, leidinggevenden en (de)centrale P&O-ers hebben plaatsgevonden aan de hand van de interviewleidraden uit bijlage 3.



# Bijlage 3

## Interviewleidraden

### 3.1. Interviewvragen leidinggevende

#### Vraag 1. Persoonsgegevens

- Naam, geslacht, leeftijd, allochtoon/autochtoon
- Functie en taken
- Afdeling/unit?
- Aan hoeveel mensen geeft u leiding?
- Hoeveel daarvan behoren tot de groep 'startende' docenten (docenten met 0 tot 1,5 jaar ervaring en docenten met 1,5 tot maximaal 3 jaar ervaring)+ hoeveel zijn zij-instromer en hoeveel beginner?
- Hoelang werken deze startende docenten binnen deze instelling/ binnen deze unit?

#### Vraag 2. Professionaliseringsbehoeften en benodigde en aanwezige bekwaamheden van de starters

We willen u vragen de volgende vragenlijst te bekijken. Het is een competentiescan voor docenten (Eduprof). (Zie de invulinstructies verderop in de bijlage.)

Deze scan bestaat uit een aantal vragen over hoe vaardig iemand is in de uitvoering van zijn functie als docent. Na invulling van de vragen wordt een score en een totaalplaatje gegeven van de beheersingsgraad van de competenties. We willen in dit gesprek de scan vanuit een ander perspectief bekijken.

De items zijn geclusterd in een x-aantal onderdelen en competenties. Gezamenlijk lopen we ze door, waarbij steeds de vraag is:

2a Wat is de *bekwaamheid van uw startende docenten* (dus tot maximaal 3 jaar ervaring) per competentie? Geef een oordeel op een schaal van 1-5 per competentie. Wilt u het eerste half jaar als uitgangspunt nemen (dus niet de ontwikkeling in de tijd!)?

*Bij het beantwoorden van deze vraag kunt u uitgaan van het beeld dat u heeft gebaseerd op eerdere erva-*

*ringen, op ervaringen van collega's of van de groep startende docenten waaraan u momenteel leiding geeft.*

#### 2b Perspectief docent zelf:

- Over welke competenties vinden docenten dat ze beschikken bij binnenkomst?
- Welke competenties vinden docenten dat ze nog nodig hebben bij binnenkomst?
- Hoe zit dit als ze 1 jaar bezig zijn, en drie jaar bezig? (Oftewel: veranderen de benodigde competenties naarmate ze langer in onderwijs zitten?)

#### 2c Perspectief unitleiding:

- Zijn dit (zie 2b) de behoeften die startende docenten zouden moeten hebben volgens u? Ofwel: waar zitten de hiaten, bij welke competenties hebben docenten ondersteuning nodig?
- En wat valt dan op ten aanzien van de inhoud (op welke competenties richt het zich) en de vorm?

2d *Als u nu uw gedachten over de professionaliseringsbehoeften van de docent (=de competenties die starters denken nodig te hebben) vergelijkt met de faciliteiten die de instelling biedt, wat valt dan op?:*

- Sluiten deze goed op elkaar aan?
- Waar liggen knelpunten en verbeterpunten?

#### Professionaliseringsaanbod

#### Vraag 3. Arrangeren: vorm en organisatie

3a Is er specifiek beleid voor zij-instroom specifiek/ startende docenten in het algemeen?

3b Welke faciliteiten biedt de unit/afdeling ten behoeve van professionalisering van startende docenten (kan van alles zijn: tijd/ruimte/ klimaat/ cursus). Zie lijst hieronder.

3c Hoe worden deze faciliteiten georganiseerd (hoe is een mentorschap geregeld, hoe is een cursus georga-

niseerd, welke partij, locatie, financiering etc.) (Licht maximaal drie faciliteiten toe.)

#### Vraag 4. Gebruik en totstandkoming van beschikbaarheid tot gebruik

4a Wordt er veel/weinig gebruik gemaakt van de faciliteiten? Hoe komt dat (bekendheid aanbod, communicatie etc)?

4b Als een docent behoefte heeft aan een bepaalde faciliteit, hoe komt hij daar dan aan? (NB: Deze vraag moet inzicht geven in traject rond individuele behoefte, niet traject beleid rond starters)

4c En wat is uw eigen rol als leidinggevende hierin?

#### Vraag 5. Inhoud

Zijn deze faciliteiten gericht op bepaalde competenties/ vaardigheden? Wat beoogt de instelling met deze faciliteiten te bereiken qua inhoud?

#### Vraag 6. Evalueren: 1) leerresultaten docenten en 2) kwaliteit van faciliteiten

6a Hoe worden bereikte leerresultaten getoetst (beoordelingsgesprek, examen, praktijkopdracht etc.).

6b Worden de faciliteiten geëvalueerd?

6c Zo ja, hoe dan (beoordeling kwaliteit van faciliteiten)?

6d En wat zijn de uitkomsten hiervan (verbeterpunten/ knelpunten)? Kunt u dat verklaren?

6e Wat wordt met de evaluaties gedaan? Vindt bijstelling plaats?

#### Vraag 7. Relatie professionalisering docenten en kwaliteit en structuur van onderwijs

7a Is er sprake van een samenhang tussen het primaire proces (hoe onderwijzen we studenten, geven we vorm aan het leren van studenten) en het professionaliseringsproces van zittend personeel? Kunt u dat aangeven in termen van vorm en inhoud van de faciliteiten (in brede zin)? Denk aan bijvoorbeeld: de instelling vindt samenwerking tussen studenten belangrijk en besteedt hier veel aandacht aan? Ook onder het zittend personeel vindt de instelling samenwerkend leren van groot belang. Het personeel is immers het voorbeeld voor de studenten.

7b Is de organisatie afgestemd op de wijze waarop vorm gegeven wordt aan de professionalisering van startende docenten? Denk aan: de organisatiestructuur (werken in teams, platte of hiërarchische organisatie netwerkkorganisatie/ samenwerking met andere instellingen) organisatiecultuur (leiderschapsstijl, klimaat)

huisvesting/ gebouw opbouw van het curriculum.

7c Zijn er belemmerende en bevorderende factoren ten aanzien van deze punten? Zo ja, welke?

#### Oordeel kwaliteit professionalisering unit/afdeling

#### Vraag 8. De waarde van faciliteiten en de context van het leren

U heeft voor dit gesprek de quick scan 'kwaliteit van de school als leerwerkplek' ingevuld. Op basis van de vragen die gesteld zijn en de scan die u heeft ingevuld:

8a Vanuit welk perspectief heeft u de vragenlijst ingevuld: heeft u daarbij de eigen unit in gedachten gehad?

8b Herkent u de unit in de uitkomsten/ het profiel van de quick scan? En hoe zit dat met startende docenten in het bijzonder?

8c Hoe zou u zelf deze unit/ opleiding typeren als leerwerkplek (kern-/steekwoorden)?

8d Hoe zou u de bestaande mogelijkheden en faciliteiten beoordelen: ontbreekt er iets, liggen er verkeerde/ goede accenten, wordt er meer aan opleiden gedaan dan nodig etc.?

#### Vraag 9. Wensen voor de toekomst

9a Wat zijn uw wensen voor de toekomst ten aanzien van de unit als leerwerkplek/ de faciliteiten vanuit de unit en de professionalisering van startende docenten? (verbeterpunten voor de toekomst).

9b Waarop bent u als leidinggevende trots als het gaat om de wijze waarop invulling gegevens wordt aan de professionele ontwikkeling van startende docenten?

9c Wat zou u, vanuit uw eigen ervaringen, adviseren aan andere units/ onderwijsinstellingen over de professionele ontwikkeling van startende docenten?



### 3.2. Interviewvragen docent

#### Vraag 1. Achtergrondgegevens persoon en arbeidsverleden

##### 1a Persoonsgegevens

- Naam, leeftijd, geslacht, autochtoon/allochtoon?
- Wat is uw huidige functie en wat zijn uw taken?
- Bij welke afdeling/opleiding?
- Hoe groot is uw aanstellingsomvang?
- Nevenfuncties?

##### 1b Hoe ziet uw arbeidsverleden er uit?

- Functies, instellingen
- Beroep waarvoor opgeleid is
- Opleidingsachtergrond

#### Formulier storyline erbij nemen.

##### 1c Verwachtingen en eerdere werkervaringen

- Wanneer kwam u onderwijs binnen, was dat bij uw huidige werkgever?
- Wat waren uw verwachtingen t.a.v. inhoud werk, werkgever/organisatie (arbeidsomstandigheden) en u persoonlijk voordat u onderwijs in kwam? (waarom ging u solliciteren in het onderwijs?)
- Zijn deze verwachtingen uitgekomen?

##### 1d Heeft u iets aan uw eerdere werkervaringen gehad?

#### Vraag 2. Competentieprofiel, gebeurtenissen en factoren

Wij willen graag een beeld krijgen van hoe u oordeelt over uw bekwaamheid de laatste jaren en welke rol professionaliseringsactiviteiten of andere factoren daarin gespeeld hebben. Daarvoor kijken we in de eerste plaats naar bepaalde ijkpunten in de periode waarin u het onderwijs in kwam tot het heden.

2a Wilt u op horizontale lijn aangeven in welk jaar en/of maand welke belangrijke gebeurtenissen plaatsvonden. Eerst zelf laten bepalen. Lukt dit niet, dan voorbeeld geven, bijvoorbeeld verandering in functie. Volgende twee vragen nog wel stellen:

- Bent afgelopen jaren van functie of taak veranderd? Zo ja, wanneer was dat?
- Bent u van team of opleiding veranderd? Zo ja, wanneer was dat?

##### 2b Competentiescan Eduprof

- U heeft de quickscan ingevuld. Herkent u zich in het profiel dat eruitkomt?
- De verschillende deelcompetenties langslopen: Wat is uw eigen oordeel over uw bekwaamheid op deze punten?
- Wat is uw eigen oordeel over uw bekwaamheid in het algemeen (dus over alle competenties heen) OP DIT MOMENT? (is begin storyline!!)

2c Storyline: de x-as is gevuld. Nu kan van heden naar verleden worden gewerkt.

- Van recent naar minder recent werken: Hoe goed vond u zichzelf ten tijde van de door u genoemde gebeurtenissen? (indien vele gebeurtenissen, selectie maken van ijkpunten waarop dieper ingegaan wordt) beginnend bij nu.
- Wilt u bij elke gebeurtenis aangeven of u zichzelf heel goed vond (++), redelijk goed (+), neutraal (0), niet goed (-), helemaal niet goed (-)?

2d Wilt u de kruisjes met elkaar verbinden? (let op betekenis lijn)

2e Doorvragen bij grote stijgingen en grote dalingen per (geselecteerd) ijkpunt. Selecteer 3 ijkpunten (per gebeurtenis/situatie vragen naar gevoel en factor) + op binnenkomst in onderwijs (start storyline) inzoomen (gevoel en factoren in 1e werkweek/eerste half jaar).

1: wat voelde u toen? wat merkte u toen (toelichting gevoel krijgen)

Bijvoorbeeld:

- ~ besef gebrek aan kennis en vaardigheden..
- ~ gebrek aan motivatie...

2: welke factoren (=zie hieronder) zorgden er voor dat u groeide dan wel minder goed ging functioneren (hoe kwam het dat u zich zo voelde).

Bijvoorbeeld:

- ~ wel/geen goede afstemming ondersteuning op behoefte owel/geen ondersteuning gehad (externe cursus, coaching, enz.)
- ~ wel/niet op juiste moment ondersteuning
- ~ kwaliteit faciliteit (te weinig tijd)/ ondersteuning
- ~ andere zaken als vervelende collega/baas of privé-omstandigheden speelden een rol.

3: waar had u toen behoefte aan? Aan welke ondersteuning (=professionaliseringsactiviteiten: vorm/inhoud)? En hoe hangt dit samen met eerdere werkervaringen?

A	B	C	D	E	F
faciliteit/type	waarom gebruik van gemaakt?	wanneer	organisatie (wie, waar)	effect	tevreden
1. dieper op ingaan					
2. dieper op ingaan					
3. dieper op ingaan					
4.					
5.					
6.					
7.					
x.					

#### Vraag 3. Faciliteiten

Toelichting hulpvragen:

- Van welke faciliteiten (tijd, ruimte, cursus etc.) t.b.v. eigen professionalisering heeft u gebruik gemaakt? Eerst geïnterviewde zelf laten noemen, daarna als extra check lijstje (zie verderop) voorleggen en vragen of hij/zij nog een over het hoofd heeft gezien.

- Kies de drie belangrijkste (qua tijdsbeslag en effect meest interessante) uit:

A: welk type faciliteiten t.b.v. professionalisering (intervisie of cursus nieuwe vakinhoudelijke methode)

B: hoe bent u er toe gekomen om van die ondersteuning gebruik te maken (doel/ inhoud)?

C: wanneer gekregen?

D: door wie verzorgd en hoe georganiseerd (extern bureau of intern)?

E: heeft het effect gehad? Heeft u er iets van geleerd? En kwam deze ondersteuning op het juiste moment (effect in relatie tot tijd)?

F: was u tevreden over de ondersteuning? Welk type ondersteuning heeft u gemist (instelling heeft dit niet of is niet aangeboden)? Waar had u behoefte aan?

#### Vraag 4. Verwachtingen over en wensen voor de toekomst

4a Wat zijn uw huidige verwachtingen voor uw toekomst binnen het onderwijs en bij uw huidige werkgever?

Specificeer zoveel mogelijk naar:

- werkinhoud/ vakinhoudelijk
- werkgever/ organisatie
- individueel/ persoonlijk

4b Waar ziet u zichzelf staan over een x-aantal jaren? Wat zijn uw gedachten over de toekomst?

### 3.3 Interviewvragen centrale P&O

#### Vraag 1. Achtergrondgegevens

- a) Wat zijn uw taken (taken specifiek gericht op startende docenten)?
- b) Hoe is de keuze voor de twee units/ clusters voor de interviews tot stand gekomen? waarom zijn deze geselecteerd (om een beeld te krijgen: zijn de units representatief voor de gehele organisatie of nemen ze een bijzondere plek in?)?



### Vraag 2. Typering startende docenten

- Hoeveel starters zijn er binnen de instelling/ unit werkzaam? Uitsplitsen naar 0 tot 1,5 jaar ervaring en 1,5 tot 3 jaar ervaring/
- Wat is i.h.a. hun arbeidsverleden?
- Hoe is de in- en uitstroom van startende docenten opzichte van de totale in- en uitstroom van de afgelopen 3 jaar?
- Wat is in het algemeen hun arbeidsverleden?
- Wat valt verder op aan startende docenten als u ze afzet tegen andere docenten? (Kan van alles zijn, maar denk bijvoorbeeld aan specifieke competenties/ kwaliteiten, groepsvorming door organisatiecultuur, ambitieniveau, werkdruk/ taakbelasting, scholings- en/of innovatiebereidheid, onderwijsstijl/ verschil in accenten in uitvoering taak etc.)
- We willen u vragen een vragenlijst te bekijken.

Het is een competentiescan voor docenten. (Zie de invulinstructies verderop in de bijlage.) Deze scan bestaat uit een aantal vragen over hoe vaardig iemand is in de uitvoering van zijn functie als docent. Na invulling van de vragen wordt een score en een totaalplaatje gegeven van de beheersingsgraad van de competenties. We willen in dit gesprek de scan vanuit een ander perspectief bekijken.

De items zijn geclusterd in een aantal onderdelen en competenties. Gezamenlijk lopen we de onderdelen na, waarbij steeds de vraag is: Hoe belangrijk (1 = onbelangrijk, 5= zeer belangrijk) is het dat startende docenten deze competentie binnen deze onderwijsinstelling beheersen?

### Vraag 3. Typering onderwijsinstelling (visie en beleid)

- Hoe is de onderwijsinstelling te typeren?
- Hoe zijn de beide units/ clusters te typeren en hoe verhoudt zich dat tot de gehele onderwijsinstelling?
- Wat zijn de belangrijkste speerpunten waar de onderwijsinstelling zich op richt? En in welke fase/ stadium bevindt zich dit (voorbereidend, uitvoerend)? Wat zijn momenteel de aandachtsgebieden, -punten?
- Wat is de visie op onderwijs en hoe verhoudt zich dat tot de professionalisering van onderwijsgevend personeel? Wat is de rol van startende docenten daarin?
- Worden er specifieke projecten ontwikkeld die betrekking hebben op professionalisering? Wat is de positie van de startende docenten daarin?
- Is er specifiek beleid voor zij-instroom specifiek/ startende docenten in het algemeen? Zijn er specifieke, gerichte wervingsactiviteiten ten aanzien van zij-instromers?

### Vraag 4. De waarde van de faciliteiten en de context van het leren

U heeft voor dit gesprek voor beide units de quick scan 'kwaliteit van de school als leerwerkplek' ingevuld. Op basis van de vragen die gesteld zijn en de scan die u heeft ingevuld:

- Vanuit welk perspectief heeft u de vragenlijst ingevuld: heeft u daarbij de beide units afzonderlijk in gedachten gehad?
- Herkent u de units in de uitkomsten van de quickscan? (verschillen en overeenkomsten tussen beide units)? En hoe ligt dat voor startende docenten in het bijzonder binnen de units?
- Hoe zou u de bestaande mogelijkheden en faciliteiten in beide units beoordelen: ontbreekt er iets, liggen er verkeerde/goede accenten, wordt er meer aan opleiden gedaan dan nodig etc.?

### Vraag 5. Richten, arrangeren en evalueren

- Arrangeren: Welke faciliteiten biedt de instelling ten behoeve van professionalisering van startende docenten (kan van alles zijn: tijd/ruimte/ klimaat/ cursus). Zie lijstje hieronder.
- Richten: Op welke competenties/ vaardigheden zijn deze faciliteiten gericht? Welke resultaten worden met deze faciliteiten beoogd?
- Evalueren:
  - Hoe worden bereikte leerresultaten getoetst (beoordelingsgesprek, examen, praktijkopdracht etc.)?
  - Worden de faciliteiten geëvalueerd? Zo ja, hoe (beoordeling kwaliteit faciliteiten)?
  - Wat wordt met de evaluaties gedaan? Vindt bijstelling plaats?
  - En wat zijn de uitkomsten hiervan (verbeterpunten/knelpunten)? Kunt u dat verklaren?
- Oordeel: Als u nu uw eerdere uitspraken/ gedachten over wat de organisatie belangrijk vindt voor de professionalisering van docenten in termen van inhoud (de competenties waarop de professionaliseringsactiviteiten zich richten) en vorm vergelijkt met de praktijk. Wat valt dan op? Zijn er verbeterpunten, zijn er knelpunten? Hoe worden deze (selectie van drie) georganiseerd?

### Vraag 6. Gebruik en totstandkoming van beschikbaarheid tot gebruik

- Wordt er veel/weinig gebruik gemaakt van de faciliteiten?
- Hoe komt dat (bekendheid aanbod, communicatie etc.)?
- Als een docent behoefte heeft aan een bepaalde faciliteit, hoe komt hij daar dan aan?

(NB: Deze vraag moet inzicht geven in traject rond individuele behoefte, niet traject beleid rond starters)

- En wat is uw eigen rol als P&O-er hierin?

### Vraag 7. Typering onderwijsinstelling gerelateerd aan typering docenten

- Wat betekenen de visie en missie van de organisatie voor de eisen waaraan (startende) docenten moeten voldoen?
- Gelet op de groep startende docenten: waarop mag de organisatie best trots zijn?
- Gelet op de groep startende docenten: wat is een punt van zorg voor de onderwijsinstelling?

## 3.4 Interviewvragen decentrale P&O

### Vraag 1. Achtergrondgegevens

- Wat zijn uw taken (taken specifiek gericht op startende docenten)?
- Hoeveel starters zijn er binnen de unit werkzaam? Uitsplitsen naar 0 tot 1,5 jaar ervaring en 1,5 tot 3 jaar ervaring.
- Wat is hun arbeidsverleden?

### Vraag 2. Typering startende docenten

- Hoe is de in- en uitstroom van startende docenten opzichte van de totale in- en uitstroom van de afgelopen 3 jaar binnen deze unit?
- Wat is in het algemeen hun arbeidsverleden?
- Wat valt verder op aan startende docenten als u ze afzet tegen andere docenten? (kan van alles zijn, maar denk bijvoorbeeld aan specifieke competenties/ kwaliteiten, groepsvorming door organisatiecultuur, ambitieniveau, werkdruk/ taakbelasting, scholings- en/of innovatiebereidheid, onderwijsstijl/ verschil in accenten in uitvoering taak etc.)

### Vraag 3. Professionaliseringsbehoeften en benodigde en aanwezige bekwaamheden van de starters

We willen u vragen een vragenlijst te bekijken. Het is een competentiescan voor docenten. Deze scan bestaat uit een aantal vragen over hoe vaardig iemand is in de uitvoering van zijn functie als docent. Na invulling van de vragen wordt een score en een totaalplaatje gegeven van de beheersingsgraad van de competenties. We willen in dit gesprek de scan vanuit een ander perspectief bekijken.

De items zijn geclusterd in een aantal onderdelen en competenties. Gezamenlijk lopen we de onderdelen na, waarbij steeds de vraag is:

- Geef een oordeel op een schaal van 1-5 over de bekwaamheid van startende docenten (dus tot maximaal 3 jaar ervaring in het onderwijs) per competentie?  
Indien de P&O-er hier geen zicht op heeft, stellen we de volgende vraag:  
Hoe belangrijk (1 = onbelangrijk, 5= zeer belangrijk) is het dat startende docenten deze competentie binnen deze onderwijsinstelling beheersen?  
Algemeen: Bij het beantwoorden van deze vraag kunt u uitgaan van het beeld dat u heeft gebaseerd op eerdere ervaringen, op ervaringen van collega's.
- Perspectief docent zelf:
  - Over welke competenties vinden docenten dat ze beschikken bij binnenkomst?
  - Welke competenties vinden docenten dat ze nog nodig hebben bij binnenkomst?
  - Hoe zit dit als ze 1 jaar bezig zijn, en drie jaar bezig? (Oftewel: veranderen de benodigde competenties naarmate ze langer in onderwijs zitten?)
- Perspectief unit/leiding:
  - Zijn dit (zie 2b) de behoeften die startende docenten zouden moeten hebben volgens u? Ofwel: waar zitten de hiaten, bij welke competenties hebben docenten ondersteuning nodig?
  - En wat valt dan ten aanzien van de inhoud (op welke competenties richt het zich) en de vorm?
- Als u nu uw gedachten over de professionaliseringsbehoeften van de docent vergelijkt met de faciliteiten die de instelling biedt, wat valt dan op?
  - Sluiten deze goed op elkaar aan?
  - Waar liggen knelpunten en verbeterpunten?

### Vraag 4. Richten, arrangeren en evalueren

- Arrangeren: Welke faciliteiten biedt de instelling ten behoeve van professionalisering van startende docenten (kan van alles zijn: tijd/ruimte/ klimaat/ cursus). Zie lijstje hieronder.
- Richten: Op welke competenties/ vaardigheden zijn deze faciliteiten gericht? Welke resultaten worden met deze faciliteiten beoogd?
- Evalueren:
  - Hoe worden bereikte leerresultaten getoetst (beoordelingsgesprek, examen, praktijkopdracht etc.)?
  - Worden de faciliteiten geëvalueerd. En zo ja, hoe (beoordeling kwaliteit faciliteiten)?
  - Wat wordt met de evaluaties gedaan? Vindt bijstelling plaats?

d. En wat zijn de uitkomsten hiervan (verbeterpunten/knelpunten)? Kunt u dat verklaren?

4d Oordeel: Als u nu uw eerdere uitspraken/ gedachten over wat de organisatie belangrijk vindt voor de professionalisering van docenten in termen van inhoud (de competenties waarop de professionaliseringsactiviteiten zich richten) en vorm vergelijkt met de praktijk. Wat valt dan op? Zijn er verbeterpunten, zijn er knelpunten? Hoe worden deze (selectie van drie) georganiseerd?

#### Vraag 5. Gebruik en totstandkoming van beschikbaarheid tot gebruik

5a Wordt er veel/weinig gebruik gemaakt van de faciliteiten?

5b Weinig/veel gebruik: hoe komt dat (bekendheid aanbod, communicatie etc)?

5c Als een docent behoefte heeft aan een bepaalde faciliteit, hoe komt hij daar dan aan? (NB: Deze vraag moet inzicht geven in traject rond individuele behoefte, niet traject beleid rond starters)

5d En wat is uw eigen rol als P&O-er hierin?

#### Vraag 6. Typering onderwijsinstelling (visie en beleid)

- Hoe is de onderwijsinstelling te typeren?
- Hoe zijn de beide units/ clusters te typeren en hoe verhoudt zich dat tot de gehele onderwijsinstelling?
- Wat zijn de belangrijkste speerpunten waar de onderwijsinstelling zich op richt? En in welke fase/stadium bevindt zich dit (voorbereidend, uitvoerend)? Wat zijn momenteel de aandachtsgebieden, -punten?
- Wat is de visie op onderwijs en hoe verhoudt zich dat tot de professionalisering van onderwijsgevend personeel? Wat is de rol van startende docenten daarin?
- Worden er specifieke projecten ontwikkeld die betrekking hebben op professionalisering? Wat is de positie van de startende docenten daarin?
- Is er specifiek beleid voor zij-instroom specifiek/ startende docenten in het algemeen? Zijn er specifieke, gerichte wervingsactiviteiten ten aanzien van zij-instromers?
- Is de organisatie afgestemd op de wijze waarop vorm gegeven wordt aan de professionalisering van startende docenten? Denk aan:
  - o de organisatiestructuur (werken in teams, platte of hiërarchische organisatie, netwerkorganisatie/ samenwerking met andere instellingen),
  - o organisatiecultuur (leiderschapsstijl, klimaat),

- o huisvesting/ gebouw,
- o opbouw van het curriculum.

h) Zijn er belemmerende en bevorderende factoren ten aanzien van deze punten? Zo ja, welke?

#### Vraag 7. De waarde van de faciliteiten en de context van het leren

U heeft voor dit gesprek de quickscan 'kwaliteit van de school als leerwerkplek' ingevuld.

Op basis van de vragen die gesteld zijn en de scan die u heeft ingevuld:

- Vanuit welk perspectief heeft u de vragenlijst ingevuld: heeft u daarbij de beide units afzonderlijk in gedachten gehad?
- Herkent u de units in de uitkomsten van de quickscan? (verschillen en overeenkomsten tussen beide units) En hoe ligt dat voor startende docenten in het bijzonder binnen de units?
- Hoe zou u de bestaande mogelijkheden en faciliteiten in beide units beoordelen: ontbreekt er iets, liggen er verkeerde/goede accenten, wordt er meer aan opleiden gedaan dan nodig etc.?

#### Vraag 8. Relatie professionalisering docenten en kwaliteit en structuur van onderwijs

8a Is er sprake van een samenhang tussen het primaire proces (hoe onderwijzen we studenten, geven we vorm aan het leren van studenten) en het professionaliseringsproces van zittend personeel? Kunt u dat aangeven in termen van vorm en inhoud van de faciliteiten (in brede zin)?

Denk bijvoorbeeld aan: de instelling vindt samenwerking tussen studenten belangrijk en besteedt hier veel aandacht aan? Ook onder het zittend personeel vindt de instelling samenwerkend leren van groot belang. Het personeel is immers het voorbeeld voor de studenten.

- 8b Is de organisatie afgestemd op de wijze waarop vorm gegeven wordt aan de professionalisering van startende docenten? Denk aan:
- o de organisatiestructuur (werken in teams, platte of hiërarchische organisatie netwerkorganisatie/ samenwerking met andere instellingen)
  - o organisatiecultuur (leiderschapsstijl, klimaat)
  - o huisvesting/ gebouw
  - o opbouw van het curriculum

8c Zijn er belemmerende en bevorderende factoren ten aanzien van deze punten? Zo ja, welke?

#### Vraag 9. Wensen voor de toekomst

- Wat zijn uw wensen voor de toekomst ten aanzien van de unit als leerwerkplek (de faciliteiten vanuit de unit) en de professionalisering van startende docenten? (verbeterpunten voor de toekomst)
- Waarop bent u als P&O-er trots als het gaat om de wijze waarop invulling gegevens wordt aan de professionele ontwikkeling van startende docenten?
- Wat zou u, vanuit uw eigen ervaringen, adviseren aan andere onderwijsinstellingen over de professionele ontwikkeling van startende docenten?

# Bijlage 4

## Lijst ontwikkelingsactiviteiten

Voorbeelden van activiteiten in het kader van begeleiding en deskundigheidsbevordering

Let op: het gaat niet alleen om tastbaar aanbod, maar ook om voorzieningen, klimaat, tijd/ ruimte etc. Welke faciliteiten biedt de instelling (dus im- dan wel expliciet) aan startende docenten binnen de betreffende unit ten behoeve van hun professionele ontwikkeling?

Activiteiten ter bevordering van deskundigheid	wel/niet in aanbod	wel/geen gebruik
a. Individuele supervisie		
b. Groepssupervisie		
c. Intervisie		
d. Begeleide collegiale consultatie		
e. Individuele begeleiding		
f. Wederzijds klassenbezoek		
g. Spontane collegiale consultatie		
h. Begeleiding voor beginnende docenten		
i. Begeleiding voor nieuwe docenten		
j. Begeleiding voor senioren		
k. Toewijzing eigen mentor (vakinhoudelijke begeleiding)		
l. Toewijzing eigen coach (algemene begeleiding)		
m. Werkbegeleiding		
n. Teambegeleiding		
o. Externe cursus of training		
p. Externe informatiebijeenkomst (studiedag, lezing)		
q. Interne cursus of training		
r. Interne informatiebijeenkomst (studiedag, lezing)		
s. tijd/ruimte (bv. startende docenten worden eerste half jaar maximaal 60% belast, verwachtingen en eisen worden afgestemd op ervaring door werkgever)		
t. digitaal forum, nieuwsbrief (interne informatiestromen)		
u. vakbladen, zelfstudie		
v. Anders, nl.....		
w. Anders, nl.....		

# Bijlage 5

## Invulinstructies

### 5.1. Instructies invullen competentiescan Eduprof

Ga naar [www.eduprof.nl](http://www.eduprof.nl)

Vul inlogcode en password in in linker blauwe kolom:

username: xxx

password: xxx

klik op aanmelden

klik op toetsen (zie rechts)

klik op het eind op 'rapporteren' en print de uitkomsten meteen uit (in verband met gebruik door andere respondenten)

n.b. U kunt als u interesse heeft ook de diepte-scan invullen. Deze wordt niet gebruikt voor het interview: username en password zijn xxx-xxx.

De quick scan wordt tijdens het interview kort besproken. Vragen die aan de orde komen zijn: 'Herkent de docent zich in het profiel dat Eduprof aangeeft?' en 'Hoe verliep het invullen van de scan?'

Daarnaast levert de scan een basis op om in dezelfde termen over competenties te praten. Op die manier kunnen we later de verschillende cases beter vergelijken.

### 5.2. Instructies: bij quickscan 'Kwaliteit School als leerwerkplek'

Ter voorbereiding op het interview en ten behoeve van een analyse van alle deelnemende hbo's, vragen we u een vragenlijst in te vullen die de kwaliteit van uw unit respectievelijk hbo als leerwerkplek in kaart brengt.

De vragenlijst is te vinden op de volgende site:

<http://domino.ou.nl/RdMc/Quick-Scan11.nsf/Start?OpenFrameset>

Deze link moet u zelf intikken.

Uw inlogcode (deze staat in de mail vermeld) vult u bij *userid* in. Uw *password* = *quick*.

Het systeem maakt onderscheid tussen hoofd- en kleine

letters. De *userid*'s zijn met hoofdletter en het initiële password met kleine letter.

Na de eerste keer inloggen moet het password gewijzigd worden. Zodra dit gebeurd is verschijnt de mededeling "Password change request submitted" enkele seconden op het scherm, waarna automatisch het scherm van de quickscan verschijnt.

Het invullen wijst zich verder vanzelf.

Ter advisering: klik het antwoord aan wat het eerst in u opkomt. De vragenlijst kan snel (een aantal leidinggevenden deed er 10 minuten over) worden ingevuld.

U kunt *twee onderdelen* uit de quickscan *afdrukken: de vragenlijst* met de beantwoorde vragen en de resultaten. Wilt u van *beide een print maken* en deze meenemen naar het interview? Wij willen de prints gebruiken voor een analyse van de kwaliteit van alle aan het onderzoek deelnemende hbo's als leerwerkplek.



**Informatie:**

Stichting Mobiliteitsfonds hbo  
Prinsessegracht 21  
Postbus 123  
2501 CC Den Haag  
telefoon 070 - 3122177  
fax 070 - 3122100  
email [info@mobiliteitsfonds.nl](mailto:info@mobiliteitsfonds.nl)  
[www.werkenbijhogescholen.nl](http://www.werkenbijhogescholen.nl)

**Vormgeving**

OpusDesign, Rotterdam

**Drukwerk**

Drukkerij Nivo

*Het is toegestaan om (delen van) de informatie uit deze brochure te vermenigvuldigen voor gebruik in het hoger beroepsonderwijs. In alle andere gevallen is voorafgaande schriftelijke toestemming van de Stichting MobiliteitsFonds hbo vereist.*

*Februari 2006*

# STICHTING **MobiliteitsFonds** hbo

Stichting Mobiliteitsfonds hbo (SMF) is het arbeidsmarkt- en opleidingsfonds voor het hoger beroepsonderwijs. Het mobiliteitsfonds stimuleert beleidsvorming en maatregelen rond de mobiliteit en employabiliteit van hogeschoolmedewerkers. SMF draagt subsidies, onderzoek en instrumenten aan, waarmee hogescholen hun arbeidsmarkt- en personeelsbeleid adequaat kunnen afstemmen op de eisen van deze tijd.

Het mobiliteitsfonds ontwikkelt zich tot een volwaardig sectorfonds. Dit brengt met zich dat naast opdrachten van de cao tafel ook (onderzoeks-) opdrachten vanuit het veld uitgevoerd worden.

In deze brochure vindt u de resultaten van een onderzoek naar de professionalisering van startende docenten in het hbo.

Deze brochure is in opdracht van het Sectorbestuur Onderwijs-arbeidsmarkt en Stichting Mobiliteitsfonds hbo ontwikkeld door IVA Beleidsonderzoek en Advies.

Aan de totstandkoming van deze brochure is vanuit IVA bijgedragen door:

Nicole van Dartel  
Christa Teurlings  
Helena Wiersma

Deze brochure is een uitgave van de Stichting Mobiliteitsfonds hbo.