

Van startbekwaam naar bekwaam leraar

Author(s)

Snoek, Marco

Publication date

2020

Document Version

Final published version

Published in

Leraar: een professie met perspectief 1

[Link to publication](#)**Citation for published version (APA):**

Snoek, M. (2020). Van startbekwaam naar bekwaam leraar. In M. Snoek, I. Pauw, & J. van Tartwijk (Eds.), *Leraar: een professie met perspectief 1: Een veelzijdig beroepsbeeld* (pp. 104-114). (Leraar: Een professie met perspectief; Vol. 1). ten Brink Uitgevers.

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



9

VAN STARTBEKWAAM NAAR BEKWAAM LERAAR

Marco Snoek

9.1 INLEIDING

Leraren maken in de eerste jaren van hun loopbaan een ontwikkeling door van leraar-in-opleiding via startende leraar naar ervaren leraar. Velen vinden de start zwaar. Dat heeft alles te maken met de complexiteit van het leraarsberoep. Leraren moeten onderwijs kunnen ontwerpen, dat vervolgens uitvoeren met aandacht voor een veilige én krachtige leeromgeving, inspelen op de behoeften van verschillende leerlingen, hun individuele voortgang bijhouden en op grond daarvan vervolgstappen plannen. En dat moeten ze veelal in hun eentje doen: ze staan zelfstandig voor een groep. Waar in de meeste beroepen starters een beperkte verantwoordelijkheid krijgen of samen met een ervaren collega kunnen optrekken, moeten startende leraren vanaf dag één hetzelfde kunnen als een leraar die al vijftwintig jaar ervaring heeft. Het is zwemmen of verzuipen. Dat zorgt ervoor dat veel startende leraren stress ervaren (Roorda & Koomen, 2017).

Er is de laatste jaren meer aandacht voor de ontwikkeling en begeleiding van startende leraren. Een directe aanleiding is de hoge uitval onder deze groep. Hoewel precieze getallen lastig te geven zijn (zie bijvoorbeeld OCW, 2014), is duidelijk dat zeker in tijden van lerarentekort iedere uitvaller er één te veel is.

In dit hoofdstuk sta ik stil bij de wijze waarop startende leraren zich ontwikkelen van startbekwaam tot bekwaam leraar en hoe ze daarbij ondersteund kunnen worden. Die ontwikkeling sluit aan bij een dynamischer beroepsbeeld waarbij afgestudeerden van lerarenopleidingen niet 'klaar' zijn, maar starten met een nieuwe fase (inductiefase) en daarmee hun ontwikkeling die tijdens de opleiding in gang is gezet, nu verder in het beroep voortzetten.

9.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Startende leraren worden na afronding van hun opleiding bekwaam geacht om onderwijs te verzorgen en leerprocessen van leerlingen te begeleiden. Tegelijk weten we dat startende leraren in de eerste jaren van hun loopbaan een ontwikkeling doormaken van leraar-in-opleiding naar startende leraar naar ervaren leraar.

Maar hoe die ontwikkeling vorm krijgt, is vaak aan de leraar zelf om te bepalen. Slechts weinig scholen hebben duidelijke beelden over de vervolgstappen in de professionele ontwikkeling na afronding van de lerarenopleiding. Ze besteden vooral aandacht aan begeleiding om uitval onder starters te voorkomen. Daarbij ligt de nadruk op taak- en werkdrukverlichting, het thuisraken op de werkplek (enculturatie) en coaching bij problemen. Veel minder aandacht is er voor de systematische ontwikkeling tot een betere leraar.

Uit onderzoek blijkt ook dat die ontwikkeling voor een deel vanzelf gaat. Leraren ontwikkelen zich in de meeste gevallen – als ze de eerste praktijkschok te boven zijn – in de eerste vijf jaar ontzettend snel. Maar daarna ontstaat het risico dat hun ontwikkeling afvlakt (Van de Grift, 2010). Ze ontwikkelen in de eerste jaren routines, waardoor het lesgeven minder inspanning vergt, maar die routines kunnen verdere ontwikkeling in de weg zitten (zie ook hoofdstuk 7). Een meer ervaren leraar is dus niet per definitie een betere leraar is. Doelgerichte en ontwikkelingsgerichte begeleiding kan helpen om afvlakking van de ontwikkelcurve te voorkomen.

Waar starters mee worstelen

Door hun gebrek aan ervaring en routine worstelen startende leraren vaker met klassenmanagement,

hebben ze meer professionaliseringsbehoeften en minder zelfvertrouwen dan hun ervaren collega's (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll, & Gonzalez, 2012; zie ook kader hieronder). Ze zijn bovendien minder in staat om leerlinggericht en gedifferentieerd onderwijs te verzorgen (Inspectie van het Onderwijs, 2012). In de eerste jaren van de loopbaan maken leraren een sterke groei door in klassenmanagement, het opbouwen van een goed leerklimaat en heldere instructie, dus de basisvaardigheden, maar de vaardigheden om adaptief les te geven en leerstrategieën aan te leren blijven beperkt (Mau-

lana, Helms-Lorenz, & Van de Grift, 2015).

Daarom moet de begeleiding van startende leraren niet alleen gericht zijn op het voorkomen van uitval, maar ook bijdragen aan hun zelfvertrouwen en pedagogisch-didactische vaardigheden. Onderdelen van die begeleiding zijn persoonlijke ondersteuning, gericht op het welbevinden, professionele ondersteuning, gericht op de competentie-ontwikkeling, en sociale ondersteuning bij het verwerven van een positie in de school en het team (Snoek, 2018; Europese Commissie 2010).

Een starter vertelt

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

Op de opleiding werd je geconfronteerd met een enorme hoeveelheid theorie die je op dat moment nog niet goed kunt plaatsen, je hebt im-

mers nog nauwelijks ervaring. Ook moesten we aan de slag met onderwijsvernieuwing. Ik vind het jammer dat dit niet later aan de orde komt, op een moment dat je er meer aan toe bent.

Het orde houden is gewoon heel moeilijk. Ik wil niet zo'n brave rij kinderen met hun armen over elkaar, maar er moet wel aandacht zijn voor de les. Het blijft aftasten en het lukt tot nu toe misschien bij drie tot vijf van de tien lessen. Maar als het dan lukt, als wat je voor ogen had goed uitpakt, als de kinderen snappen wat je bedoelt, dan is de voldoening groot, dan ben ik echt heel blij. Het gaat volgens mij ook wel vooruit, ik probeer er kleine stapjes in te maken. De stap waar ik nu aan werk is om consequenter te zijn in mijn optreden naar leerlingen toe.'

(Max Hamel in zijn eerste jaar als leraar in het vo, Hallink, 2015)

Persoonlijke ondersteuning

Om zelfvertrouwen en een persoonlijke identiteit als leraar te ontwikkelen en te leren omgaan met de stress en werkdruk van de eerste jaren is voor startende leraren persoonlijke ondersteuning belangrijk. Hierbij gaat het ook om emotionele steun, een element van begeleidingsprogramma's dat ze als uitermate belangrijk ervaren (Kessels, 2010).

Met coaching kunnen starters hun professionele identiteit versterken en leren omgaan met professionele dilemma's. De basis hiervoor zijn persoonlijkheidskenmerken en opvattingen over leren en lesgeven (Beijaard, 2009). Juist in de startfase is die professionele identiteit zich nog aan het vormen in de interactie tussen persoon en praktijk. En die vorming moet je actief ondersteunen, aangezien die identiteit het hart van het leraarschap is: *'For teachers their self-image is more important to them as practitioners, than is the case in occupations where the person can easily be separated from the craft'* ('Voor leraren is hun zelfbeeld belangrijker dan in beroepen waar persoon en ambacht makkelijk los te koppelen zijn'; Nias, 1989, pp. 202-203).

De ontwikkeling van een professionele identiteit gaat vaak gepaard met persoonlijke en professionele spanningen (Pillen, Beijaard, & Brok, 2013): spanningen tussen eigen beleving (beginnende leraar) en externe verwachting (volwaardig leraar zijn), tussen de loyaliteit naar leerlingen en die naar collega's, tussen de eigen pedagogische idealen en een opbrengstgerichte toetscultuur, tussen een behoefte aan een hechte pedagogische relatie met leerlingen en de noodzaak tot emotionele afstand, enzovoort. Redenen om te stoppen met het beroep van leraar hoeven daarom niet alleen te liggen in de ervaren werkdruk of het gevoel niet competent te zijn, maar kunnen ook liggen in ervaren spanningen tussen

persoonlijke en professionele waarden. In de begeleiding is het daarom belangrijk om die spanningen te bespreken. Zo kan de coach de starter helpen om de eigen opvattingen over onderwijs, leren en maatschappelijke verwachtingen scherper te krijgen.

De combinatie van professionele spanningen en werkdruk kan leiden tot burn-outklachten. Die zijn te voorkomen door in te spelen op de bevologenheid van startende leraren. Bevlogenheid ontstaat als leraren meer energie uit hun werk kunnen halen en minder druk voelen door werkeisen (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001). De werkeisen zijn te verlichten door starters minder lesuren te laten draaien (iets wat in de meeste cao's structureel is opgenomen), minder in te zetten voor niet-lesgebonden activiteiten en complexe situaties binnen school (bijvoorbeeld bepaalde 'moeilijke' klassen) voor hen te vermijden. Daarnaast helpt het door te werken met duo's, waarbij een startende leraar kan optrekken met een meer ervaren collega (zoals een duo-mentoraat of teamteaching).

Professionele ondersteuning

Professionele ondersteuning is gericht op versterking van de professionele competenties van startende leraren en daarmee van hun zelfvertrouwen. Hoewel ze na afronding van de lerarenopleiding formeel bekwaam zijn, is er nog veel ruimte voor groei. Starters kunnen redelijk goed uitleggen en een goed werkklimaat creëren, maar schieten vaak nog tekort in complexe vaardigheden, zoals het signaleren van (en inspelen op) leerbehoeften van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2012). De Rijksuniversiteit Groningen heeft een observatie-instrument ontwikkeld voor pedagogisch-didactische vaardigheden met toenemende complexiteit: het ICALT-instrument. Hiermee kunnen starters (en hun begeleiders)

zien waar ze staan en wat hun zone van naaste ontwikkeling is (Van de Grift, Van der Wal, & Torenbeek, 2011). Een goed begeleidingsprogramma met duidelijke doelen gericht op die zone van naaste ontwikkeling draagt bij aan een versnelde professionele groei (Maulana, Helms-Lorenz, & Van de Grift, 2015; Helms-Lorenz et al., 2019).

De formulering van een volgend bekwaamheidsniveau geeft starters een spiegel om te reflecteren op wat ze al kunnen en wat hun ontwikkelperspectief is. Een ander instrument daarvoor, naast ICALT, is de bekwaamheidsstandaard van het project Junior Leraar. Daar is in aanvulling op de bekwaamheidseisen van de lerarenopleidingen (niveau 'startbekwaam') een volgend bekwaamheidsniveau beschreven dat leraren na drie jaar begeleiding zouden kunnen behalen (niveau 'bekwaam'). Starters en coaches kunnen bijbehorende dialogokaarten gebruiken voor de reflectie, begeleiding en feedback. Doelen oftewel ontwikkeldomeinen kunnen pedagogische en didactische vaardigheden betreffen (zoals bij ICALT), maar ook onderwijsinnovatie of samenwerking met collega's. De focus die schoolbesturen kiezen bij de begeleiding van startende leraren bepaalt of leraren vooral gezien worden als routineprofessionals of meer als adaptieve en innovatieve professionals die ook een rol spelen bij innovatie (zie Darling-Hammond & Bransford, 2005, zie ook hoofdstuk 7).

Bronnen van professioneel leren

Ondersteuning bij het bereiken van een volgend competentieniveau kan komen via ervaring, peers en theorie (Koffeman & Snoek, 2018). Voor veel leraren is ervaring de belangrijkste bron van leren. De dagelijkse confrontatie met leerlingen en lessituaties geeft voeding aan het handelen en leidt tot het opbouwen van routines. Doorgaande ontwikkeling

vraagt om *deliberate practice*: het heel bewust oefenen van nieuwe aanpakken met gerichte feedback (Ericsson, 2006; zie ook hoofdstuk 7). Een coach kan daar een belangrijke rol bij spelen, onder meer door lesobservaties en nabesprekingen.

Een tweede belangrijke bron zijn collega's. Maar in het onderwijs is het leren van collega's niet vanzelfsprekend, omdat leraren meestal in hun eentje voor de klas staan. Daar moeten dus mogelijkheden voor georganiseerd worden, bijvoorbeeld wederzijds klassenbezoek met nabespreking, Lesson Study of vormen van teamteaching.

De derde bron van leren voor leraren is theorie. Die biedt de collectieve en gestolde (praktijk)kennis, vergaard door onderzoek. Die theorie kan leraren nieuwe perspectieven bieden op hun eigen ervaringen en opvattingen en handvatten bieden voor vragen of problemen. Bovendien biedt theorie taal voor het gesprek over leren en lesgeven. Ook deze bron van leren is niet vanzelfsprekend. Waar leraren in opleiding vaak nog gestimuleerd worden om hun pedagogisch-didactische keuzes te verantwoorden vanuit theorie, is dat voor leraren veel minder vanzelfsprekend. Ook hier kan een coach een belangrijke rol spelen om deze bron meer bewust in te zetten bij de verdere ontwikkeling van bekwaamheid.

De professionele ondersteuning van startende leraren hoeft niet alleen binnen de eigen school plaats te vinden, ook schooloverstijgende begeleidingsprogramma's kunnen een belangrijke rol spelen (Gaikhorst, 2014). Starters kunnen zo collega's uit andere scholen ontmoeten en in gezamenlijke reflectie de eigen schoolpraktijk overstijgen.

Sociale ondersteuning

Leraren die hun eerste stappen zetten in het beroep hebben over het algemeen nog weinig erva-

ring in arbeidsorganisaties en doorgaans kennen ze de school waar ze gaan werken ook nog niet. Ze moeten ingroeien in de school als organisatie: leren omgaan met collega's, directie, schoolbestuur, ou-

ders, afstemmen op tradities en gewoonten binnen de school, omgaan met verschillende opvattingen over goed onderwijs, subtiele machtsverhoudingen, sluimerende discussies, gevoeligheden en uit-

Tabel 1. Overzicht van elementen van begeleidingsprogramma's voor startende leraren

	Persoonlijke ondersteuning	Professionele ondersteuning	Sociale ondersteuning
Doelen	<ul style="list-style-type: none"> • Verminderen van stress en uitval • Ontwikkelen van professionele identiteit • Ontwikkelen van bekwaamheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkelen van professionele identiteit • Ontwikkelen van bekwaamheid 	<ul style="list-style-type: none"> • Enculturatie in de school
Sleutelkenmerken	<ul style="list-style-type: none"> • Veilige, niet-oordelende omgeving • Reflectie en dialoog rond drijfveren en overtuigingen • Inzetten op kracht en meegebrachte competentie • Verhelderen van eigen opvattingen t.a.v. onderwijs en maatschappij 	<ul style="list-style-type: none"> • Duidelijke ontwikkeldoelen • Heldere feedback en competentiebeoordeling • Inhoudelijke voeding en ondersteuning • Toegang tot kennis en expertise 	<ul style="list-style-type: none"> • Wegwijs maken binnen de school • Deelname aan de schoolcommunity • Ontwikkeling van micropolitieke geletterdheid • Koesteren frisse blik van startende leraren • Inhoudelijk verbinden van startende en ervaren leraren
Instrumenten	<ul style="list-style-type: none"> • Verminderen van taaklast • Team-, co- en duo-teaching • Dialoogkaarten Junior Leraar • Toolbox Professionele identiteitsspanningen 	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching • Observaties en feedback • ICALT • Dialoogkaarten Junior Leraar • Trainingen en masterclasses • Lesson Study • Collegiale consultatie en observatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Maatje • Informatiebijeenkomsten • Professionele leergemeenschappen en leernetwerken • Lesson Study • Collegiale consultatie en observatie
Betrokkenen	<ul style="list-style-type: none"> Coach Vakcollega Medestarter Schoolleiders - Starter zelf 	<ul style="list-style-type: none"> Coach Vakcollega - Schoolleiders Expert Starter zelf 	<ul style="list-style-type: none"> Coach Vakcollega Medestarter Schoolleiders - Starter zelf

eenlopende belangen, enzovoort. Deze zogeheten enculturatie is een proces waarbij een sociale omgeving cultuurkenmerken overdraagt op een individu, waarbij deze de waarden en normen van die omgeving internaliseert. Zo gaat de starter zich thuisvoelen op zijn school.

Micropolitiek

In het proces van enculturatie krijgen starters te maken met de micropolitiek binnen de school (Kelchtermans & Ballet, 2005) oftewel de machtsdynamiek in de organisatie: de rol die relaties, status, belangen, macht, coalitievorming, conflicten en samenwerking daarbinnen spelen. Het gaat om de vraag wie de opinieleiders en informele beslissers zijn en wat hun centrale waarden en normen zijn. Inzicht hierin kan helpen om een plek te verwerven in de hiërarchie van de school.

Omdat startende leraren op zoek zijn naar erkenning en waardering en als een bekwame en goede leraar gezien willen worden, hebben ook zij binnen die micropolitiek hun eigen belangenagenda. Het oordeel van collega's en de professionele relaties op school wegen zwaar mee bij hun competentiegevoel. Gevolg is dat ze extra scherp zijn op orde in de klas en soms minder makkelijk problemen met collega's bespreken, uit angst voor gezichtsverlies of uit schaamte dat ze het zelf nog niet kunnen oplossen. Het creëren van een veilige schoolomgeving is daarom van belang.

Verder besteden startende leraren soms bovenmatig veel tijd aan de ontwikkeling van lesmateriaal. Dat is voor hen immers een visitekaartje naar collega's, leerlingen en ouders. Tegelijk kan dit een bron van extra stress zijn. Dit vraagt in de ondersteuning om aandacht voor de ontwikkeling van 'micropolitieke geletterdheid'. Startende leraren moeten leren de

organisatie te 'lezen' en hun eigen rol daarbinnen leren 'schrijven': de juiste mensen op de juiste manier leren benaderen, zodat er prettige werkcondities ontstaan.

9.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

In Tabel 1 zijn de inzichten uit onderzoek voor ondersteuning en begeleiding van startende leraren samengevat (Europese Commissie, 2010; Snoek, 2018). De tabel laat zien dat in de verschillende vormen van begeleiding verschillende mensen een rol kunnen spelen. Naast de starter en de coach zijn dat ook de schoolleider, een vakcoach of vakmaatje, medestarters of experts. Daarbij zijn ook verschillende instrumenten in te zetten, variërend van taakverlichting, Lesson Study, het ICALT-instrument, of de dialoogkaarten van het project Junior Leraar. Om het leren van theorie te ondersteunen zijn bijvoorbeeld de thematische leerwerkkaarten te gebruiken die ontwikkeld zijn door een schoolbestuur en de pabo van Hogeschool van Amsterdam.

Begeleidingsprogramma's hebben pas echt effect op het handelen en zelfvertrouwen van startende leraren als ze een langere looptijd hebben. Veel projecten rond het begeleiden van starters gaan daarom uit van drie jaar. Die periode helpt bovendien om een schoolcultuur te creëren die gericht is op voortdurend verbeteren, met *deliberate practice* als algemene praktijk, dus niet alleen voor starters. Langdurige begeleidingsprogramma's maken reflectie en coaching tot een vanzelfsprekend element van het werk van leraren, ook na de inductiefase. Daarmee kunnen goede begeleidingsprogramma's een positieve uitstraling hebben op de schoolgemeenschap en schoolcultuur als geheel.

Opbouw van begeleiding

Een looptijd van drie jaar biedt niet alleen de mogelijkheid, maar ook de noodzaak voor een geleidelijke opbouw in onderwerpen en focus, met aandacht voor de zone van naaste ontwikkeling. Die opbouw kan op verschillende manieren vorm krijgen:

• *Opbouw in focus*

Veel startende leraren zijn in het eerste jaar vooral gericht op klassenmanagement en een stimulerend leerklimaat in hun lessen. De begeleiding moet daar in het eerste jaar op aansluiten. In het tweede jaar kan de aandacht geleidelijk verschuiven naar het niveau van het team en het curriculum (en de bijdrage daaraan), en in het derde jaar naar het niveau van de school.

• *Opbouw in taken*

Starters kunnen geleidelijk nieuwe taken erbij krijgen. Daarbij kan de school ook letten op de ontwikkelambitie van de starter. Het beroepsbeeld (Snoek, et al., 2017) kan hierbij als handvat worden gebruikt.

• *Wijziging in intensiteit*

De intensiteit van het begeleidingsprogramma kan gedurende de drie jaar verminderen en accenten kunnen verschuiven. Zo kan de coaching in de loop van de drie jaar afnemen en geleidelijk vervangen worden door vormen van collegiale consultatie of Lesson Study.

• *Initiatief en keuzeruimte*

De begeleiding kan mettertijd meer vraaggestuurd worden door het initiatief meer bij de starter te leggen. Omdat leervoorkeuren verschillen, kunnen begeleidingstrajecten ook een variatie aan leeractiviteiten bieden met meer of minder structuur,

meer of minder eigen initiatief en meer of minder samenwerking, zodat starters een keuze hebben. Daardoor kan het traject beter aansluiten bij individuele behoeften, ambities en leervoorkeur.


Goede begeleiding van starters gericht op een volgende stap in de bekwaamheid als leraar is niet alleen in hun belang, maar ook in het belang van leerlingen. Goed begeleide leraren kunnen leerlingen beter ondersteunen in hun leerproces. Daarnaast is het in het belang van scholen, omdat begeleidingsprogramma's bijdragen aan een schoolcultuur waarbinnen het vanzelfsprekend is om je te ontwikkelen, van leraar-in-opleiding naar starter, naar ervaren leraar en naar expert-leraar.

LITERATUUR

Gebruikte bronnen

-  Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. (Oratie). Eindhoven: Eindhoven School of Education.
<https://pure.tue.nl/ws/files/3024588/Beijaard2009.pdf>
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Wiley & Sons.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499-512.
- Ericsson, K.A. (2006). 'The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance'. In: K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (p. 685-706). Cambridge: Cambridge University Press.
-  Europese Commissie. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussel: Cluster Teachers and Trainers, Europese Commissie.
https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Gaikhors, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments* (academisch proefschrift). Amsterdam: UvA.
- Hallink, H. (2015). Als een les niet lekker loopt, dan vreet dat energie. *Van 12 tot 18*, februari 2015, p. 10-11.
- Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Maulana, R., Van der Lans, R., Moor, P., & Van der Hoorn-Flens, P. H. (2019). Opschaling van inductie en het pedagogisch-didactisch handelen van beginnende docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 96, 40-64.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *De Staat van het Onderwijs. Hoofdpijnen uit het Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. J. (2012). *The experience of new teachers. Results from TALIS 2008*. Parijs: OECD.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. Leiden: ICLON.
- Koffeman, A., & Snoek, M. (2018). Identifying context factors as a source for teacher professional development. *Professional Development in Education*, 45(3), 456-471.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225-245.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. Londen-New York: Routledge.

Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.

 Roorda, D., & Koomen, H. (2017). Stress en bevlogenheid bij startende leraren in het voortgezet onderwijs 2014-2017. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.


<http://www.begeleidingstartenderleraren.nl/wp-content/uploads/2018/02/20171001-Eindrapportage-stress-en-bevlogenheid-bij-startende-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>

Snoek, M. (2018). *Startende leraren in het po en vo. Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Van de Grift, W. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.


Van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), p. 416-432.

Verder lezen

 In dit artikel zet hoogleraar Wim van de Grift op een rij wat er nodig is om uitval van starters te voorkomen.


Van de Grift, W. (2018). Zo behouden we starters. *Didactief*, oktober 2018.

<https://didactiefonline.nl/artikel/zo-behouden-we-starters>


 In dit artikel vind je meer uitleg over werken met het ICALT-instrument.

Verkade, A., & Helms-Lorenz, M. (2017). Coach elkaar met ICALT. *Didactief*, september 2017.

<https://didactiefonline.nl/artikel/coach-elkaar-met-icalt>


 Binnen het project Junior Leraar zijn verschillende instrumenten ontwikkeld zoals dialoogkaarten (beschikbaar als box en als app). Op de website van het project zijn ook de leerwerkkaarten van schoolbestuur Tussen Amstel en IJ (STAIJ) en de pabo van de Hogeschool van Amsterdam.

www.hva.nl/juniorleraar


 Informatie over professionele spanningen waar veel startende leraren mee te maken krijgen is te vinden in deze publicatie.

Geldens, J. (2016). *Omgaan met professionele identiteitsspanningen op de werkplek. Kwaliteitsreeks opleidingscholen. Praktijk in zicht katern*. Utrecht: Steunpunt Opleidingscholen, PO-Raad/VO-raad.

https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2016/10/180226-Katern_PIZ_ProfessioneleIdentiteitsspanningen_LR.pdf

 Het landelijke project Begeleiding Startende Leraren heeft in regionale netwerken veel bruikbare instrumenten opgeleverd die op de projectwebsite te vinden zijn.

www.begeleidingstartenderen.nl

 De inzichten uit het BSL-project zijn samengebracht in dit boek.

Vollaard, J., Vissers, R., & Van der Wolk, W. (2019). *We zijn begonnen! Begeleiding startende leraren 2012-2019*. Geen uitgever.

https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/06/BSL_boek_spread.pdf

Daarnaast is vanuit dit project een verdiepende publicatie gemaakt.

Schellings, G., Helms-Lorenz, M., & Runhaar, P. (2019). *Begeleiding startende leraren. Praktijk en theorie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.