

BEGELEIDING STARTENDE DOCENTEN IN HET HBO

ONDERZOEK MOBILITEIT EN INDUCTIEPROGRAMMA'S



Colofon

Dit onderzoek is uitgevoerd door Zestor in opdracht van cao-partijen.

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

April 2022

INHOUD

1 INLEIDING 5

- 1.1 Aanleiding 5
- 1.2 Onderzoeksvragen en methodiek 5
- 1.3 Achtergrond en definities 7
- 1.4 Uitvoering 7
- 1.5 Leeswijzer 8

2. UITSTROOM 9

- 2.1 Uitstroom startende docenten in het hbo 9

3 VERTREKREDENEN 14

- 3.1 Tijdelijke aanstellingen die aflopen 14
- 3.2 Onvrede over werkdruk 15
- 3.3 Verwachtingen over het onderwijs en docentschap 16
- 3.4 Cultuurschok 17
- 3.5 Autonomie 18
- 3.7 Arbeidsvoorwaarden 20
- 3.9 Gebrekkig loopbaanperspectief 21
- 3.10 Persoonlijke omstandigheden 21

4 INDUCTIEPROGRAMMA'S 23

- 4.1 Effectieve inductieprogramma's 23
- 4.2 Inventarisatie inductieprogramma's op hogescholen 27

5 UITVOERING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S 38

- 5.1 Inzetbaarheid startende docenten 38
- 5.2 Ruimte in tijd 39
- 5.3 Kwaliteit begeleiders 40
- 5.4 Persoonlijke aandacht 41
- 5.5 Behoeftte aan structuur en overzicht 41
- 5.6 Waarborgen van continuïteit 42
- 5.7 Initiatief 42
- 5.8 Rolhelderheid 43
- 5.9 Ruimte voor maatwerk 44
- 5.10 Professionalisering op langere termijn 44

6	SAMENVATTING	45
7	AANBEVELINGEN	54
	7.1 Aanbevelingen voor hogescholen	54
	7.2 Aanbevelingen op sectorniveau	55
	7.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	56
8	BRONNENLIJST	57
	8.1 Wetenschappelijke literatuur	57
	8.2 Overige publicaties	58
	8.3 Gebruikte databanden	59
	BIJLAGE 1 ENQUÊTE	60
	BIJLAGE 2 TOPICLIJST	64

1 INLEIDING

1.1 Aanleiding

Een erkend knelpunt in het hbo is de hoge uitstroom onder startende docenten. Startende docenten zouden om uiteenlopende redenen besluiten om het hbo vroegtijdig te verlaten. De uitstroom van startende docenten binnen drie jaar na aanvang was in 2017 35% (Zestor, 2019). Dit was aanleiding voor Zestor om te starten met het project: ‘Missie Vliegende Start’, waarin samen met hogescholen en docenten aandacht is besteed aan de werving, selectie en begeleiding van startende docenten.

Nu, enkele jaren na afronding van ‘Missie Vliegende Start’, hebben sociale partners in het hbo Zestor gevraagd een onderzoek te verrichten naar de begeleiding van startende docenten in het hbo. Dit verzoek is ook opgenomen in de preambule van de cao-hbo 2021-2022. Doel is om beter zicht te krijgen op: de uitstroom en vertrekredenen van startende docenten (I), de begeleiding die hogescholen bieden aan startende docenten (II) en de succesfactoren en valkuilen bij de uitvoering van inductieprogramma’s (III).

1.2 Onderzoeksvragen en methodiek

Om deze doelstelling te behalen is een viertal onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe groot is de uitstroom onder startende docenten in het hbo?
2. Wat zijn de belangrijkste vertrekredenen van startende docenten?
3. Hoe zien inductieprogramma’s van hogescholen eruit?
4. Wat zijn aandachtspunten bij de uitvoering van inductieprogramma’s in het hbo?

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvragen is gebruikgemaakt van een zogenaamde *mixed methods aanpak*, waarbij kwalitatief en kwantitatief onderzoek worden gecombineerd. De data zijn op verschillende manieren verzameld.

Deskstudie

Allereerst is een deskstudie uitgevoerd. Daarbij is gebruikgemaakt van de volgende bronnen:

- Wetenschappelijke literatuur over de begeleiding van startende docenten (I), effectiviteit van inductiearrangementen in het onderwijs (II) en zij-instroom in het onderwijs (III).
- Publicaties over de begeleiding van startende docenten in andere onderwijssectoren.
- De bevindingen uit ‘Missie Vliegende Start’ (Zestor, 2016).

Hoewel er in kwalitatieve zin relatief veel bekend is over de begeleiding van startende docenten, ontbreekt het aan recente kwantitatieve data over de uitstroom van startende docenten in het hbo. Secundaire databestanden zoals de Registratie Arbeidsrelaties Hoger Onderwijs (RAHO), het WERKonderzoek, CBS-microdata, pensioengegevens van het ABP en gegevens van DUO bevatten daarover geen of ontoereikende data.

Enquête

Een enquête is uitgezet onder de HRM-directeuren van de 36 hogescholen die onder de cao-hbo vallen. De enquête is vanuit 24 verschillende hogescholen ingevuld. In de enquête is gevraagd naar:

- de hoogte van de uitstroom onder startende docenten
- vertrekredenen van startende docenten
- het beleid ten aanzien van de begeleiding van startende docenten
- succesfactoren en valkuilen bij de begeleiding van startende docenten.

Bij de formulering van de enquête is gebruikgemaakt van de deskstudie en de bevindingen uit 'Missie Vliegende Start'. De enquête is als bijlage 1 toegevoegd aan dit rapport.

Documentanalyse inductieprogramma's en BDB-trajecten

Zes hogescholen hebben hun geschreven inwerkbeleid of inductieprogramma's gedeeld. Deze stukken zijn geanalyseerd en onder andere gebruikt om enkele inspirerende praktijkvoorbeelden uit de sector te delen.

Daarnaast zijn de BDB-trajecten van 25 hogescholen geanalyseerd. Hiervoor is gebruikgemaakt van de inventarisatie van BDB-trajecten, die sinds 2015 door Zestor wordt beheerd en jaarlijks wordt geactualiseerd. De inventarisatie is te vinden op de [website van Zestor](#).

Interviews

Er zijn video-interviews gehouden met verschillende betrokkenen bij inductieprogramma's op hogescholen. Allereerst zijn semigestructureerde interviews afgenomen met in totaal zes startende docenten van twee hogescholen. Het gaat om startende docenten die minimaal één en maximaal drie jaar in het hbo werken. In de interviews staan de ervaringen van de startende docent centraal. De topiclijst voor deze interviews is in bijlage 2 te vinden. De startende docenten zijn geanonimiseerd in dit onderzoeksrapport.

Ten tweede zijn interviews afgenomen met 'beleidsmakers' van vier verschillende hogescholen. Het gaat om vertegenwoordigers van HR en andere functionarissen die betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van inductieprogramma's op de betreffende hogescholen. In deze interviews is gevraagd naar de context van en ervaringen met de inductieprogramma's op de betreffende hogescholen. Op verschillende plaatsen in dit rapport zijn de interviews verwerkt.

Ten derde zijn twee onderzoekers geïnterviewd: Frank Crasborn, lector 'Integratief leren en boundary crossing' aan Fontys Hogescholen en Patricia Brouwer, onderzoeker binnen de lectoraten 'Werken in onderwijs' en 'Beroepsonderwijs' van de Hogeschool Utrecht.

Daarnaast is verkend of het mogelijk is om (oud-)docenten te interviewen die recent besloten hebben het hbo te verlaten. Het is echter niet gelukt om deze ‘uitstromers’ te interviewen, mede door de beperkte doorlooptijd van dit onderzoek.

Pilot ‘onboarding’

Tot slot is gebruikgemaakt van tussentijdse bevindingen uit de lopende pilot ‘onboarding’ van Zestor. In deze pilot worden startende medewerkers door middel van een enquête bevraagd over hun tevredenheid over de ‘onboarding’ op de hogeschool. Daarmee wordt bedoeld de ontvangst binnen de organisatie in de eerste weken of maanden. De tussentijdse bevindingen zijn gebaseerd op de antwoorden van ruim 200 werknemers van vijf hogescholen. Belangrijk om aan te tekenen is dat het niet uitsluitend om startende docenten gaat, maar ook om startend ondersteunend personeel.

1.3 Achtergrond en definities

De cao-hbo bevat een artikel over het inwerken van nieuwe werknemers.

Artikel M-1-e Inwerken van nieuwe werknemers

De werkgever formuleert in overleg met de PMR beleid voor het inwerken van nieuw in dienst tredende werknemers. Het beleid bevat waarborgen om ervoor te zorgen dat nieuwe werknemers in een periode van maximaal drie jaar adequaat worden ingewerkt. Ook de inwerkende collega wordt daartoe in tijd gefaciliteerd. De beginnend docent zal worden gefaciliteerd om in ieder geval de Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid te behalen. Artikel O-4 is van toepassing.

Op basis van deze cao-afspraken is ervoor gekozen om de volgende definitie van startende docenten te hanteren: ‘Docenten met maximaal drie jaar werkervaring in het hbo’. Het gaat daarbij om werkervaring als docent op een hogeschool, ongeacht op welke hogeschool deze werkervaring is opgedaan.

In tegenstelling tot docenten in het primair onderwijs (po) en in het voortgezet onderwijs (vo) hebben de meeste hbo-docenten geen opleiding tot docent genoten, maar zijn zij opgeleid als beroepsbeoefenaar. Vaak zijn ze op latere leeftijd docent geworden.

1.4 Uitvoering

De analyse is uitgevoerd door Zestor. Voor het onderzoek is een klankbordgroep ingericht bestaande uit Roelf van der Ploeg (AOB) en Arnaud Stadermann (Vereniging Hogescholen).

1.5 Leeswijzer

De bevindingen uit dit onderzoek worden in de komende vier hoofdstukken uitgewerkt. In ieder hoofdstuk staat één van de onderzoeksvragen centraal. Het rapport sluit af met conclusies en aanbevelingen voor de praktijk. Door het rapport heen worden quotes uit de interviews en praktijkvoorbeelden gedeeld. Namen van hogescholen en geïnterviewden worden niet genoemd, tenzij hier expliciet toestemming voor is gevraagd en gegeven.

2. UITSTROOM

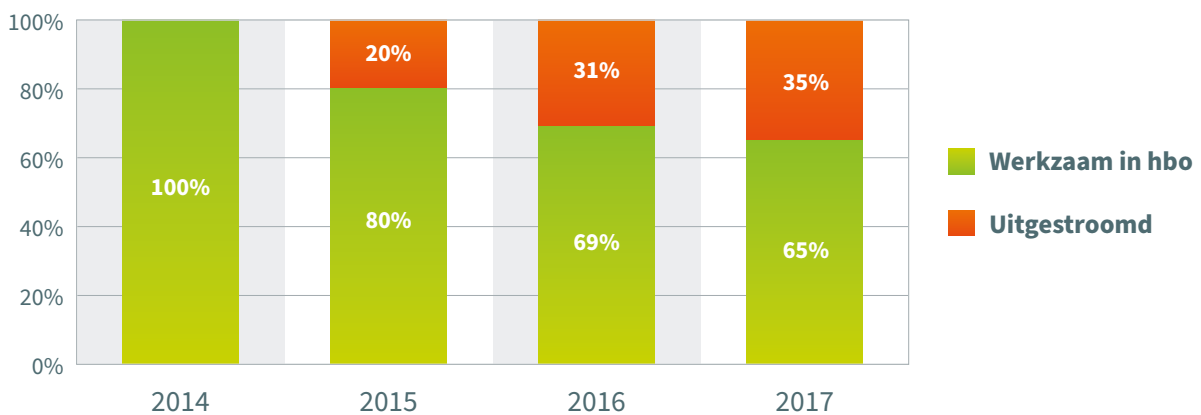
In dit hoofdstuk staat de uitstroom onder startende docenten centraal. Een hoge uitstroom van startende docenten kan verschillende negatieve gevolgen hebben. Allereerst kan het gezien worden als kapitaalvernietiging, omdat onderwijsinstellingen veel tijd en geld investeren in het inwerken van startende docenten (Van der Grift & Helms-Lorenz, 2014). Ook kan het nadelig zijn voor de prestaties van studenten, aangezien zij gebaat zijn bij continuïteit (SCAVT, 2022).

We presenteren allereerst hoe hoog de uitstroom van startende docenten is op de hogescholen die de enquête hebben ingevuld. Vervolgens maken we een vergelijking met de uitstroom in andere onderwijssectoren.

2.1 Uitstroom startende docenten in het hbo

In de paper 'Beweging op de arbeidsmarkt' van Zestor uit 2019 is voor het laatst gerapporteerd over de hoogte van de uitstroom onder startende werknemers in het hbo. Destijds is op basis van CBS-data de uitstroom van hoger opgeleide starters uit collegejaar 2013-2014 in de daarop volgende jaren onderzocht. Na één jaar was de uitstroom 20% (2015), na twee jaar 31% (2016) en na drie jaar 35% (2017) (zie figuur 2.1). Het gaat daarbij niet uitsluitend om startende docenten, maar om alle hoger opgeleide starters met minimaal een bacheloropleiding.

Figuur 2.1 Arbeidsmarktsituatie hoger opgeleide starters 2013-2014 in de hierop volgende jaren



Ter vergelijking: de uitstroom van startende docenten in het mbo was in 2015 20% na één jaar en 30% na drie jaar (ABF Research, 2018).

Zoals eerder aangegeven zijn geen recente cijfers beschikbaar over de hoogte van de uitstroom van startende docenten in het hbo. Daarom is gebruikgemaakt van een enquête onder HRM-directeuren van hogescholen om dit in kaart te brengen. In totaal hebben 24 van de 36 hogescholen deze enquête ingevuld.

De hogescholen kregen de volgende vragen voorgelegd:

- Welk percentage van de docenten die in **collegejaar 2019/2020 in dienst zijn getreden** is één jaar daarna nog werkzaam op de hogeschool?
- Welk percentage van de docenten die in **collegejaar 2018/2019 in dienst zijn getreden** is twee jaar daarna nog werkzaam op de hogeschool?
- Welk percentage van de docenten die in **collegejaar 2017/2018 in dienst zijn getreden** is drie jaar daarna nog werkzaam op de hogeschool?

Een groot deel van de hogescholen kon bovenstaande vragen niet beantwoorden, omdat zij de uitstroom van startende docenten niet of op een andere manier bijhouden. Aan deze hogescholen is gevraagd om een schatting te maken van de uitstroom van startende docenten binnen één, twee en drie jaar na indiensttreding.

Berekening uitstroom

De uitstroom binnen één jaar heeft betrekking op docenten die in collegejaar 2019-2020 in dienst zijn getreden. Daarbij is gekeken of de startende docenten één kalenderjaar na de datum van indiensttreding nog werkzaam zijn op de hogeschool. Bijvoorbeeld: is een docent die op 10 december 2019 in dienst is getreden nog in dienst op 10 december 2020? Wanneer dit niet het geval wordt deze tot de uitstroom gerekend. De uitstroom binnen twee jaar betreft in dit onderzoek starters uit 2018-2019, de uitstroom binnen drie jaar gaat over starters uit 2017-2018.

Er is voor deze aanpak gekozen om zo recent mogelijke uitstroomcijfers te rapporteren en hiermee de invloed van afgelopen corona-jaren ook mee te wegen. Doordat niet is gekozen dezelfde groep starters gedurende drie jaar te 'volgen', kunnen percentages tussen de categorieën niet aan elkaar gerelateerd worden.

In de volgende paragrafen worden de resultaten gepresenteerd. Daarbij wordt een onderscheid gehanteerd tussen:

- grote hogescholen (≥ 5.000 studenten)
- kleine hogescholen (excl. pabo's) (< 5.000 studenten)
- pabo's

Er is voor gekozen om de bevindingen van de pabo's te onderscheiden van die van de kleine hogescholen. Om verschillende redenen ligt de uitstroom op pabo's namelijk lager dan op andere hogescholen. Daar gaan we in paragraaf 2.1.3 nader op in.

Grote hogescholen

Twaalf grote hogescholen hebben de enquête ingevuld. Echter, slechts drie van deze grote hogescholen konden de precieze uitstroomgegevens delen. Daarnaast hebben vier grote hogescholen een schatting gemaakt van de uitstroom op basis van gegevens die zij wel beschikbaar hebben. De overige vijf grote hogescholen hebben geen uitstroompercentages of schattingen gegeven. In onderstaande tabel is de hoogte van de uitstroom van startende docenten binnen één, twee en drie jaar op drie grote hogescholen vermeld. Hogeschool 4 kon uitsluitend het precieze uitstroompercentage bij uitstroom binnen één jaar leveren.

Tabel 2.1 Uitstroom startende docenten binnen één, twee en drie jaar bij grote hogescholen met precieze uitstroomcijfers

	Uitstroom startende docenten 2019-2020 binnen één jaar	Uitstroom startende docenten 2018-2019 binnen twee jaar	Uitstroom startende docenten 2017-2018 binnen drie jaar
Grote hogeschool 1	23%	27%	24%
Grote hogeschool 2	19%	37%	51%
Grote hogeschool 3	19%	25%	37%
Grote hogeschool 4	26%	-	-

De uitstroom binnen één jaar verschilt niet veel tussen de vier grote hogescholen; het ligt tussen de 19% en 26%. Er bestaan grotere verschillen in de uitstroom binnen twee en drie jaar. Met name grote hogeschool 2 valt op, waar meer dan de helft van de startende docenten de hogeschool binnen drie jaar verlaat. Deze hogeschool geeft aan geen zicht te hebben op de belangrijkste vertrekredenen van deze docenten, omdat zij (nog) geen exitgesprekken voeren.

In tabel 2.2 staan de schattingen die vier grote hogescholen hebben gemaakt.

Tabel 2.2 Uitstroom startende docenten binnen één, twee en drie jaar bij grote hogescholen met geschatte uitstroomcijfers

	Uitstroom startende docenten 2019-2020 binnen één jaar	Uitstroom startende docenten 2018-2019 binnen twee jaar	Uitstroom startende docenten 2017-2018 binnen drie jaar
Grote hogeschool 4	-	30-39%	30-39%
Grote hogeschool 5	20-29%	30-39%	30-39%
Grote hogeschool 6	10-19%	20-29%	20-29%
Grote hogeschool 7	20-29%	-	-

Wanneer gekeken wordt naar de uitstroom op grote hogescholen binnen één jaar, dan lijkt er weinig verschil te bestaan met de 20% uitstroom uit 2015. Ditzelfde geldt voor de uitstroom binnen twee jaar, die in 2016 31% bedroeg. De verschillen zijn groter voor de uitstroom binnen drie jaar, die in 2017 nog 35% bedroeg. Zo is de uitstroom op hogeschool 1 aanzienlijk lager (24%) terwijl de uitstroom op hogeschool 2 juist aanzienlijk hoger ligt (51%).

Kleine hogescholen

De enquête is door zeven kleine hogescholen (excl. pabo's) ingevuld. Onder deze zeven kleine hogescholen vallen vijf kunstenhogescholen. Van de deelnemende kleine hogescholen konden vijf de precieze uitstroombpercentages aanleveren. Twee kleine hogescholen hebben de vragen over de hoogte van de uitstroom overgeslagen.

Tabel 2.3 Uitstroom startende docenten binnen één, twee en drie jaar bij kleine hogescholen

	Uitstroom startende docenten 2019-2020 binnen één jaar	Uitstroom startende docenten 2018-2019 binnen twee jaar	Uitstroom startende docenten 2017-2018 binnen drie jaar
Kleine hogeschool 1	25%	25%	25%
Kleine hogeschool 2	25%	25%	25%
Kleine hogeschool 3	0%	0%	0%
Kleine hogeschool 4	0%	11%	34%
Kleine hogeschool 5	40%	60%	75%

Een aantal van de kleine hogescholen is zeer beperkt in schaal. Kleine hogeschool 3 heeft bijvoorbeeld minder dan vijftig docenten in dienst, wat mogelijk van betekenis is voor de 0% uitstroom op deze hogeschool. Kleine hogeschool vijf kent een aanzienlijk hogere uitstroom dan de anderen. Het gaat hier om een kunstenhogeschool met een grote flexibele schil, die in de enquête aangeeft dat het aflopen van tijdelijke contracten de belangrijkste reden voor uitstroom is.

Pabo's

Onder de bevroagde hogescholen zijn vijf pabo-instellingen. Het gaat in alle gevallen om kleine hogescholen.

Tabel 2.4 Uitstroom startende docenten binnen één, twee en drie jaar bij pabo's

	Uitstroom startende docenten 2019-2020 binnen één jaar	Uitstroom startende docenten 2018-2019 binnen twee jaar	Uitstroom startende docenten 2017-2018 binnen drie jaar
Pabo 1	0%	50%	0%
Pabo 2	0%	20%	10%
Pabo 3	17%	20%	12%
Pabo 4	20-30% (schatting)	20-30% (schatting)	-
Pabo 5	0%	0%	0%

Bij het duiden van de resultaten is het belangrijk om de beperkte schaal van de instellingen in acht te nemen. Zo is de instroom van startende docenten op pabo 1 beperkt, wat de piek van 50% uitstroom binnen twee jaar kan verklaren. Het is aannemelijk dat het om één of twee uitstromende startende docenten gaat.

Toch valt op dat de uitstroom onder startende docenten op de pabo's lager ligt dan op andere hogescholen. Diverse grote hogescholen geven ook aan dat de uitstroom van startende docenten binnen hun eigen pabo-opleidingen lager ligt dan binnen andere opleidingen. Op basis van de enquête en interviews is hier een aantal verklaringen voor gevonden:

- Startende docenten op pabo's beschikken meestal al over een onderwijsbevoegdheid en werkervaring in het po. Op pedagogisch-didactisch vlak hebben zij dan ook een voorsprong op zij-instromers uit beroepssectoren buiten het onderwijs. In het verlengde hiervan kunnen zij vrijgesteld worden van het behalen van de BDB en BKE.
- Startende docenten hebben meestal zelf een pabo-opleiding genoten, soms ook op dezelfde instelling waar zij later zelf les zijn gaan geven. Hierdoor zijn zij al bekend met het pabo-onderwijs en -instellingen, waardoor zij beter weten wat ze kunnen verwachten wanneer zij zelf docent worden.
- Pabo's zijn arbeidsvoorwaardelijk erg interessant voor startende docenten die uit het po komen. Deze docenten zullen minder snel uitstromen door onvrede over het salaris.
- Ook op inhoudelijk gebied vormen pabo's een aantrekkelijk alternatief voor leraren uit het po. Zo heeft een docent op een pabo - over het algemeen - meer ruimte om vorm te geven aan het curriculum of aan de eigen lessen dan in het po. Dit wordt door veel startende docenten op pabo's als prettig ervaren.

Ondanks dat geven verschillende pabo's aan dat zij de uitstroom van startende docenten op hun hogeschool willen verlagen en hier ook aandacht voor hebben in hun inductiebeleid.

3 VERTREKREDENEN

In het vorige hoofdstuk is ingegaan op de hoogte van de uitstroom onder startende docenten in het hbo. In dit hoofdstuk schetsen we een beeld van de belangrijkste vertrekredenen van startende docenten die besluiten het hbo te verlaten.

Zowel in de enquête onder HRM-directeuren als in de interviews is gevraagd naar vertrekredenen van startende docenten. In tabel 3.1 zijn de belangrijkste vertrekredenen volgens HRM-directeuren van 22 hogescholen weergegeven.

Tabel 3.1 Belangrijkste vertrekredenen voor startende docenten, volgens HRM-directeuren (n=22)¹

VERTREKREDEN	FREQUENTIE
Tijdelijke aanstellingen die aflopen	16
Onvrede over werkdruk	8
Onrealistische verwachtingen van docentschap bij de starter	6
Moeite met het combineren van meerdere banen	5
Geringe of gebrekkige begeleiding tijdens de eerste maanden	3
Een gebrek aan benodigde competenties, waaronder pedagogisch-didactische vaardigheden	2
Onvrede over de leidinggevende of andere collega's	2
Gebrekkig loopbaanperspectief	1
Onvrede over salaris	1
Onduidelijkheid over taken	1

Onderstaand worden deze vertrekredenen nader toegelicht. Op basis van de interviews met startende docenten, wetenschappelijke literatuur, 'Missie Vliegende Start' en publicaties uit andere onderwijssectoren worden de vertrekredenen toegelicht. Ook zijn op basis van deze databronnen diverse andere vertrekredenen toegevoegd die niet door HRM-directeuren zijn genoemd.

3.1 Tijdelijke aanstellingen die aflopen

De vertrekreden die met afstand het meest genoemd wordt door HRM-directeuren is het aflopen van tijdelijke aanstellingen. Het gaat hier voornamelijk om het aflopen van zogenaamde D4-contracten; aanstellingen voor bepaalde tijd. In deze gevallen is onvrede bij de startende docent dan ook niet de reden voor het vertrek.

¹ Meerdere antwoorden mogelijk.

In de interviews met startende docenten komt naar voren dat tijdelijke contracten echter ook tot stress en onvrede kunnen leiden. Een startende docent die in een detachingsconstructie meermaals een halfjaarcontract heeft gehad zegt bijvoorbeeld:

“Ik ben nu safe, omdat er vijf mensen na mij gekomen zijn. Maar eerder had ik er wel stress van. Dan dacht ik; mijn contract loopt over drie maanden af, kan ik wel blijven? En dan wordt je contract verlengd. En daarna bij de volgende verlenging heb je weer die stress. Waar het op gebaseerd wordt of je mag blijven of niet, is ook niet helemaal helder.”

Een leidinggevende van een andere hogeschool voegt hieraan toe:

“Je merkt ook wel eens dat nieuwe mensen elkaar onderling een beetje opstoken. Ze zeggen dan: ‘Je moet wel zus of zo doen, want anders krijg je geen vast contract na twee jaar’. [...] Die druk wil je dan wegnemen, want er is helemaal niemand die heeft gezegd dat het ook echt zo is.”

De stress en onzekerheid die tijdelijke contracten veroorzaken kan ook een motief zijn voor een vroegtijdig vertrek uit het hbo.

3.2 Onvrede over werkdruk

In wetenschappelijke literatuur over zij-instroom in het onderwijs en andersoortige publicaties over de begeleiding van startende docenten wordt werkdruk vaak genoemd als mogelijke vertrekreden (zie bijvoorbeeld: Missie Vliegende Start, 2016; Kennisrotonde, 2019; Panteia, 2015; Anthony & Ord, 2008; Wilcox & Samaras, 2009). Beginnende docenten krijgen weinig tijd om te wennen aan de organisatie en het onderwijs, omdat ‘het rooster regeert’ (Missie Vliegende Start, 2016). Door tekorten of slechte wervingspraktijken moeten startende docenten vaak direct veel lessen verzorgen, terwijl zij daar nog niet de benodigde ervaring en vaardigheden voor hebben opgedaan (Missie Vliegende Start, 2016). Uit onderzoek van Panteia (2015) in het mbo blijkt bijvoorbeeld dat veel startende docenten behoefte hebben aan meer tijd voor lesvoorbereiding. Daarbij komt dat startende docenten nog geen routines hebben opgebouwd in hun werk om met uitdagingen als werkdruk om te gaan (Brindley & Parker, 2010). De hoge werkdruk en het gebrek aan routines om hiermee om te gaan leidt tot stress en ontevredenheid, met een hogere kans op uitval als gevolg (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana & Van Veen, 2018). Werkdruk kan er tevens toe leiden dat de startende docent geen tijd heeft om gebruik te maken van professionaliseringsmogelijkheden of facultatieve delen van inductieprogramma’s (Panteia, 2015).

Ook door HRM-directeuren en startende docenten wordt onvrede over werkdruk vaak genoemd als uitvalreden. Zo wordt genoemd dat fysieke en mentale uitputting kan ontstaan door de hoge werkdruk. Een startende docent blikt in een interview als volgt terug op zijn/haar eerste maanden in het hbo:

“Ik was echt doodmoe, ik ging echt strompelend de kerstvakantie in.”

Meerdere startende docenten geven aan dat zij te weinig tijd krijgen om te aarden in de organisatie. Zeker omdat zij nog geen routines hebben opgebouwd in hun werk en alles voor de eerste keer doen. Een startende docent licht bijvoorbeeld toe:

“Ik ben begonnen in de week voor het onderwijs start, dat is wel wat ongelukkig laat. Je bent dan nog erg aan het struggelen hoe alles werkt. Maar je weet ook, volgende week begint het en dan moet ik alles weten: ik moet alles gelezen hebben, ik moet weten wat voor les ik moet geven, ik heb nog nooit voor zo’n soort groep gestaan, ik heb vragen over van alles, en ja dat was vrij summier. Bij een normale baan doe je de eerste weken niets, behalve niets dan koffie drinken en inlezen. Nadeel aan het onderwijs is dat wanneer het start je meteen aan de bak moet.”

Bij werkdruk gaat het ook over onvrede over de inzetplanning en de onzekerheid die dit kan veroorzaken:

“Het aantal uren dat voor een vak staat klopt heel vaak niet. Ik twijfel dan ook of ik iets verkeerd doe, omdat ik dan twee keer zo lang bezig ben met iets. En volgens het rooster ben ik moduleleider (van een vak, red.), maar niemand vertelt me hoe ik dat moet doen. Ik weet niet hoeveel uren ik al kwijt ben geweest aan de voorbereiding, terwijl de uren pas gepland staan in het volgende blok. Ik heb er nu dus eigenlijk nul uren voor. Er moet kritisch gekeken worden naar de inzetplanning voor startende docenten. Het zou ook goed zijn als er wat meer bezinningsruimte is.”

De geïnterviewde startende docenten ervaren vrijwel allemaal een hoge werkdruk en benoemen ook dat dit een uitvalreden voor collega’s kan zijn. Zelf hebben zij meestal echter niet getwijfeld om het hbo te verlaten vanwege de hoge werkdruk.

3.3 Verwachtingen over het onderwijs en docentschap

Startende docenten hebben bepaalde verwachtingen over het onderwijs, het docentschap of de organisatie wanneer zij in dienst treden in het hbo. Wanneer er sprake is van een discrepantie tussen de verwachtingen van de starter en de dagelijkse beroepspraktijk, kan dit leiden tot teleurstelling of uitval. Uit ‘Missie Vliegende Start’ (2016) blijkt bijvoorbeeld dat veel docenten voor het hbo kiezen om vakkennis over te dragen of om studenten te enthousiasmeren voor een vakgebied (vergelijk: Tigchelaar et al., 2010; Anthony & Ord, 2008). De didactische en pedagogische kant van het docentschap in het hbo wordt echter nogal eens onderschat. Dat geldt ook voor de hoeveelheid tijd die nodig is voor bijvoorbeeld administratieve taken. Sommige startende docenten komen zo voor negatieve verrassingen te staan, die aanleiding kunnen geven voor een vroegtijdig vertrek uit het hbo. Uit onderzoek naar zij-instromers in andere onderwijssectoren komen ook andere ‘teleurstellingen’ aan bod. Denk bijvoorbeeld aan teleurstelling over het niveau van het lesmateriaal, de motivatie van leerlingen of de betrokkenheid van ouders (William & Forgasz, 2009).

Zes HRM-directeuren noemen onrealistische verwachtingen van het docentschap als vertrekreden voor startende docenten. Met name over de zwaarte van het takenpakket van de hbo-docent lijken discrepanties tussen verwachtingen en de praktijk te bestaan.

“Je geeft minder les dan ik vooraf dacht, omdat er ook voorbereidingstijd is en tijd voor andere belangrijke dingen.”

Voor een andere startende docent was met name de hoeveelheid nakijkwerk een negatieve verrassing:

“Als ik niet zou hoeven nakijken - ik ben nu bijvoorbeeld 60 uur aan het nakijken - dan zou ik ze (de studenten, red.) zoveel meer hebben kunnen bieden. Weet je wat ik dan zou kunnen bereiken? Ja, daar zit soms wat frustratie, dat wat betreft zingeving mijn moed me in de schoenen zakt.”

Mede door de hoeveelheid nakijkwerk, regels en procedures heeft deze docent het gevoel onvoldoende aandacht te kunnen besteden aan studenten. Dat is ook een van de redenen waarom de volgende startende docent na tweeënehalf jaar overweegt om uit het hbo te vertrekken:

“Als je me nu zou vragen: werk je vanaf september nog als docent? Dan moet ik je nu eerlijk zeggen: nee, in september zit ik hier niet meer. Voor mij is het wel een beetje klaar. Ik merk dat ik uitcheck en het een beetje opgegeven heb. Ik heb meer dagelijkse voeding nodig door te sparren, daar krijg ik meer voldoening van dan van productie draaien. Laat staan van nakijken.”

3.4 Cultuurschok

Uit de literatuur en andere publicaties blijkt dat ook een zogenaamde cultuurschok tot onvrede of uitval bij startende docenten kan leiden (Tigchelaar et al., 2010; Anthony & Ord, 2008; Morton et al., 2006). Startende docenten beschikken over een bepaalde ‘mindset’ uit hun vorige beroep, die vaak verschilt van de culturele assumpties en verwachtingen binnen een onderwijsinstelling (Morton et al., 2006). Dit leidt tot een cultuurschok, die tot frustratie bij de startende docent kan leiden. Het kan bijvoorbeeld gaan om onvrede over een gebrek aan verantwoordingsstructuren binnen de organisatie (Anthony & Ord, 2008), de op senioriteit gebaseerde taakverdeling (Wilcox & Samaras, 2009) of de sfeer op de werkvloer (Panteia, 2015). Andere startende docenten vinden het bijvoorbeeld vervelend dat het niet mogelijk is om tijdens de les een bakje koffie te halen (Morton et al., 2016) of durven niet naar collega’s te stappen als zij een vraag hebben, omdat zij hun collega’s niet tot last willen zijn (Anthony & Ord, 2008).

Drie startende docenten geven in een interview aan dat zij moeite hebben met de cultuur binnen de hogeschool. Een startende docent geeft bijvoorbeeld aan:

“Er is weinig ruimte om met elkaar mee te lopen, het is te druk, iedereen gaat voor zichzelf om te overleven. Iedereen is wel bereid om wat tijd vrij te maken, maar dat is maar tot op zekere hoogte, en als je ermee naar de opleidingsmanager gaat of naar de faculteitsbestuur, dan wordt er snel gezegd ‘dat kost te veel tijd, is te duur’, in plaats van dat ze denken over wat dat zou kunnen opleveren voor het onderwijs.”

De tweede docent geeft aan dat hij/zij het docentschap als eenzaam ervaart en het contact met collega's mist:

“Wat me wel tegenvalt [...] is dat ik het docentschap eenzaam vind. Je krijgt een rooster en je staat alleen voor de klas. Je werkt wel in een module of in een blok, maar mijn collega's spreek ik minder dan ik had gedacht. Je krijgt in het begin wel een buddy, maar na één of twee gesprekken heb ik nooit inhoudelijk gespard over ‘hoe pak jij dat nou aan’ of ‘hé, ik heb een probleem in de klas’. Dus ik vind het eenzaam, omdat de steun vanuit collega's, maar ook vanuit het kader van de leidinggevende, echt weinig is ten opzichte van het bedrijfsleven. En dat valt me tegen. Ik had wel wat meer inhoudelijk overleg verwacht.”

De tweede startende docent gaf het volgende antwoord op de vraag of hij/zij weleens getwijfeld had aan de keuze om docent te worden:

“Ja, dat heb ik ook gehad. Bijvoorbeeld toen ik een nare aanvaring had met een collega. Dat bracht me terug naar het (slechte, red.) gevoel dat ik vaak had bij mijn vorige werkgever. Ik zat toen best een beetje in de put en heb zelfs gedacht; ben ik überhaupt wel geschikt om te werken? [...] Ik zie nu ook wel dat het niet alleen maar aan mij lag, want ik zie nu dat deze collega ook allemaal aanvaringen met andere collega's heeft gehad. Maar het voelt wel eens alsof ik nog steeds wat minder ben dan de rest, zeg maar.”

Voor deze startende docent is de sfeer en sociale veiligheid binnen het team een negatief aspect van het werk. Echter, dit was uiteindelijk geen aanleiding om het hbo te verlaten.

3.5 Autonomie

In de literatuur wordt verlies van autonomie ten opzichte van de voorgaande baan als een andere potentiële uitvalreden voor startende docenten genoemd (Tigchelaar et al., 2010). In de enquête onder HRM- directeurs en de interviews met startende docenten komt deze potentiële uitvalreden echter niet voor. Meerdere startende docenten benadrukken juist dat zij veel autonomie en vrijheid genieten in het hbo:

“Dat vond ik het meest verrassende; de vrijheid. Je hebt echt je eigen toke met je lessen. Dat vind ik één van de voordelen van het beroep. [...] Ik vind ook alle ruimte buiten het rooster om erg fijn. Ik kan zelf bepalen wanneer ik aan het werk ga, bijvoorbeeld door wat in het weekend te werken waardoor ik doordeweeks minder hoeft te werken. Dat heb je niet in de corporate wereld, daar moet je er gewoon zijn.”

Veel autonomie kan voor de startende docent echter ook een schaduwzijde hebben. Zo komt in meerdere interviews terug dat startende docenten zich niet gezien voelen en door een gebrek aan toezicht ook niet weten of zij voldoende presteren:

“Kijk, aan de ene kant heb je heel veel vrijheid, maar zoveel vrijheid dat we ook los van elkaar komen. Dus als je het hebt over de gemene deler van ‘zo werken wij in het hoger onderwijs’, dan vind ik die niet erg transparant als ik dat vergelijk met -naam vorige werkgever-. Dus de leidende principes, hoe leiden wij op, wat houdt het hbo in, daar kan ik nu na drie jaar een beetje antwoord op geven, maar in het begin absoluut niet. Dus dat is wel negatief aan al die vrijheid. Ga het maar zelf doen en dan moet je maar gewoon het zelf gaan uitzoeken. Dan kost dat in het begin allemaal vrij veel tijd om dat allemaal te achterhalen. Ook de cohesie met je team vind ik minder, iedereen is zo met zijn eigen ding bezig dat je eigenlijk geen gesprekken hebt van hé, waar sta je nu, wat wil je nog bereiken of leren, waar word je blij van, of hoe zullen we het nou eens even een keer anders doen met z’n allen.”

Een andere startende docent herkent zich in dit beeld:

“Of ik een goede docent ben, dat durf ik niet te zeggen, want dat ziet niemand. Soms vind ik dat vervelend, want ik weet dan niet of ik het zo moet doen zoals ik het doe, of dat het beter moet.”

Verwant aan autonomie is de mate van invloed binnen de organisatie. Het is mogelijk dat een ervaren gebrek aan invloed binnen de organisatie een vertrekreden is voor startende docenten. Uit het WERKonderzoek 2019 blijkt namelijk dat 52% van de werknemers in het hbo die niet op zoek zijn naar een andere baan, tevreden is over de mate van invloed die zij heeft binnen de organisatie. Van de groep werknemers die wel op zoek is naar een andere baan, is slechts 27% hier tevreden over. Het is dus mogelijk dat dit mede een vertrekreden is voor startende docenten in het hbo.

3.6 Combineren van meerdere banen

Het combineren van het docentschap met een baan in de beroepspraktijk - het zogenaamde hybride docentschap - kan voordelen hebben voor de docent en werkgever(s) (Dorenbosch, van der Velden, Plantinga, Bilkes & Sanders, 2016). Echter kan het ook een keerzijde hebben. Zo kunnen beide werkgevers een claim leggen op de startende docent door bijvoorbeeld flexibiliteit in werkdagen en -uren te verwachten. Dit kan tot loyaliteitsconflicten, rolonduidelijkheid, planningsproblemen of een hogere werkdruk leiden, al is hier niet veel onderzoek naar gedaan (Dorenbosch et al., 2016).

Deze voor- en nadelen worden herkend door de startende docenten en HRM-directeuren die geïnterviewd zijn. Enerzijds heeft het combineren van meerdere banen voordelen. Zo kunnen de banen elkaar inhoudelijk versterken en kan de afwisseling in werkzaamheden als prettig worden ervaren. Anderzijds vinden hybride docenten het uitdagend om verschillende banen en roosters te combineren, met name als de werkdruk hoog is. Een startende hybride docent verwoordt dit als volgt:

“Ja, dat is uitdagend. [...] Of je dit moet willen is heel afhankelijk van je persoonlijkheid. Ik ben zelf iemand die het niet erg vind als dingen in elkaar overlopen. Daar bedoel ik mee dat als ik een hogeschooldag heb, dat ik dan prima tijdens mijn pauze de mail van mijn andere werk kan checken. Andersom is dat ook zo. [...] De overlap in werkzaamheden maakt mij niet onrustig. Ik vind het leuk om variatie en afwisseling te hebben in de dingen die ik doe. Dus ik ben wel een dynamisch persoon. Maar als je van nature iets meer star bent in de manier waarop je dingen aanpakt, dan weet ik niet of dit een ideale combinatie is. Vind je het lekker om rond vijf uur klaar te zijn en gerichte werktijden te hebben? Dan denk ik dat je hier niet voor moet kiezen. [...] Met twee banen heb je nooit het gevoel dat het werk af is, dus je kunt eigenlijk altijd doorgaan. En daar moet je tegen kunnen.”

3.7 Arbeidsvoorwaarden

De hoogte van het salaris kan een drempel óf aanleiding zijn om in het onderwijs te gaan werken (Zestor, 2015; PBT & Motivaction, 2018). Ook andere arbeidsvoorwaarden als het aantal vakantiedagen (PBT & Motivaction, 2018) of het uitzicht op een vast contract (Castro & Bauml, 2009) zijn van betekenis voor de keuze om in het onderwijs te gaan werken. Er bestaat minder bewijs voor dat startende docenten het onderwijs verlaten door onvrede over arbeidsvoorwaarden. Dit kan verklaard worden door het feit dat docenten voornamelijk intrinsiek gemotiveerd zijn (zie bijvoorbeeld: Tigchelaar et al., 2010) of simpelweg doordat zij recent akkoord zijn gegaan met de arbeidsvoorwaarden die zij ontvangen. Toch is het niet onaannemelijk dat arbeidsvoorwaarden ook een reden tot vertrek kunnen vormen. Bijvoorbeeld wanneer veranderingen in de privésfeer de noodzaak van een hoog salaris vergroten. Vanzelfsprekend is het dan wel van belang of de startende docent meer kan verdienen in de beroepspraktijk.

Eén HRM-directeur benoemt onvrede over salaris als uitvalreden voor startende docenten. Verder zijn in dit onderzoek geen aanwijzingen gevonden dat onvrede over het salaris of andere arbeidsvoorwaarden en belangrijke uitvalredenen zijn. Meerdere startende docenten benoemen in de interviews dat zij minder verdienen dan in hun vorige baan, maar dit heeft hen niet aan het twijfelen gebracht om in het hbo te blijven. De motivatie om in het hbo te gaan werken is immers vaak ‘intrinsiek’, waarbij te denken valt aan het willen leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van jongeren of de beroepssector.

3.8 Beheersing pedagogisch-didactische vaardigheden

Het docentschap in het hbo is een complex en veeleisend beroep. Uit ‘Missie Vliegende Start’ (2016) blijkt dat startende docenten over het algemeen over veel vakken kennis beschikken, maar dat het belang van pedagogisch-didactische vaardigheden nogal eens wordt onderschat. Zeker wanneer de startende docent niet de tijd of begeleiding krijgt om deze pedagogisch-didactische vaardigheden te ontwikkelen, kunnen problemen ontstaan. Bij problemen valt te denken aan slechte prestaties, moeite met klassenmanagement of een verhoogde werkdruk. Dit kan leiden tot uitval of ontslag. Zowel in de enquête als in de interviews wordt een gebrek aan pedagogisch-didactische vaardigheden als vertrekreden genoemd.

Uit het onderzoek van Panteia (2015) in het mbo wordt gebrekkige beheersing van pedagogisch-didactische vaardigheden in meer dan een kwart van de gevallen als reden genoemd. Uit datzelfde onderzoek blijkt dat veel startende docenten in het mbo behoefte hebben aan training in de omgang met de mbo-studentenpopulatie. Tot slot wijzen verschillende onderzoeken erop dat startende docenten die al over een onderwijsbevoegdheid - en daarmee pedagogisch-didactische vaardigheden - beschikken, aanzienlijk minder vaak uitvallen dan starters zonder onderwijsbevoegdheid (Helms-Lorenz, Van de Grift & Maulana, 2016).

3.9 Gebrekkig loopbaanperspectief

In de enquête en interviews met startende docenten wordt het gebrek aan loopbaanperspectief in het hbo sporadisch genoemd als mogelijke vertrekreden. Een startende docent vertelt bijvoorbeeld:

“Wat wel op termijn een reden kan zijn om te vertrekken is als ik merk dat ik stagneer. Ik wil afwisseling in taken blijven houden. Als ik merk dat ik tegen een plafond ga aanlopen qua salaris of ontwikkeling, als ik niet de tools krijg om me verder te ontwikkelen als docent, [...] dat zou wel een reden zijn om een keer weg te gaan.”

In dit kader wordt vooral gesproken over het loopbaanperspectief op lange termijn. Onduidelijk is echter of het gebrek aan loopbaanperspectief ook op korte termijn – binnen drie jaar na indiensttreding – een belangrijke vertrekreden is.

3.10 Persoonlijke omstandigheden

Persoonlijke omstandigheden kunnen ook tot uitval van startende docenten leiden. Hierbij valt te denken aan gezondheidsproblemen, problematiek in de privésfeer of verhuizingen, etcetera (Kennissrotonde, 2019).

3.11 Tot slot

De verschillende uitvalredenen sluiten elkaar niet uit, maar hangen veelal met elkaar samen (Kennisrotonde, 2019). De hoge werkdruk kan er bijvoorbeeld toe leiden dat een docent geen tijd heeft om gebruik te maken van professionaliseringsmogelijkheden, waardoor de ontwikkeling van pedagogisch-didactische vaardigheden bemoeilijkt kan worden (Panteia, 2015). Er is weinig onderzoek beschikbaar dat inzicht biedt in deze verbanden, waardoor het lastig is om de verschillende uitvalredenen te rangschikken naar belang (Kennisrotonde, 2019). Hiervoor is vervolgonderzoek nodig.

Daarnaast is het van belang om te benadrukken dat de meerderheid van de geïnterviewde startende docenten tevreden is over het werk en zichzelf nog voor langere tijd in het hbo ziet werken. Hoewel zij allemaal voor uitdagingen hebben gestaan en op momenten ook getwijfeld hebben om in het hbo te blijven, benoemen zij ook dat zij veel voldoening halen uit hun werk.

4 INDUCTIEPROGRAMMA'S

In dit hoofdstuk gaan we in op de inductieprogramma's die op hogescholen zijn ingericht voor startende docenten. Een inductieprogramma is een begeleidingsprogramma voor startende docenten. Het doel is om een bijdrage te leveren aan de professionalisering van startende docenten en om de kans op uitval te verkleinen (Wessel & de Haan (red.), 2018). Het inductieprogramma bevat een mix aan activiteiten en bestrijkt meerdere begeleidingsgebieden. In het inductieprogramma worden ook de rollen, taken en verantwoordelijkheden van alle betrokkenen omschreven (Wessel & De Haan (red.), 2018).

In de volgende paragrafen zetten we, op basis van de deskstudie, eerst uiteen wat elementen van een effectief inductieprogramma zijn. Vervolgens gaan we in op bestaande inductieprogramma's in het hbo. Daarbij worden ook ervaringen van startende docenten en goede praktijkvoorbeelden uit de sector uitgelicht.

4.1 Effectieve inductieprogramma's

Er zijn verschillende studies gedaan naar de effectiviteit van inductieprogramma's in het onderwijs. Zo komen Ingersoll & Strong (2011), in een review van vijftien empirische studies naar de effecten van inductieprogramma's voor startende docenten, tot de conclusie dat inductieprogramma's onder andere een positieve impact hebben op de tevredenheid van docenten, de uitval van startende docenten én de prestaties van studenten. Ook uit recentere studies in het Nederlandse vo (Helms-Lorenz, van Grift & Maulana, 2016; Kennisrotonde, 2019) en mbo (Panteia, 2015) blijkt dat adequate begeleiding onder andere het welbevinden van startende docenten kan vergroten en uitval kan reduceren. Brouwer en collega's (2021) voegen daaraan toe dat startende docenten zich doorgaans op informele wijze ontwikkelen in hun beroep, maar dat dit informele leerproces versneld kan worden door formele inductieprogramma's. Hoewel weinig onderzoek beschikbaar is naar de effecten van inductiearrangementen in het hbo, wijzen Bent en collega's (2020) bijvoorbeeld op de noodzaak van formele inductieprogramma's voor startende docenten op de lerarenopleidingen van hogescholen en universiteiten.

Onderstaand zetten we uiteen welke interventies of vormen van begeleiding een positief effect kunnen hebben op de uitval van startende docenten. Daarbij maken we gebruik van wetenschappelijke literatuur, publicaties uit andere onderwijssectoren en 'Missie Vliegende Start'. Het gaat nadrukkelijk niet om een uitputtende lijst, maar eerder om een overzicht van begeleidingsvormen die veel ingezet en gepropageerd worden in het Nederlandse onderwijs.

Werkplekbegeleiding

Startende docenten kunnen op verschillende manieren begeleid worden tijdens het lesgeven. Twee vormen van werkplekbegeleiding komen relatief vaak voor in het Nederlandse onderwijs: lesobservaties en duo-lessen. Het doel van beide begeleidingsvormen is om de pedagogisch-didactische vaardigheden van de startende docent verder te ontwikkelen.

Lesobservaties zijn een klassieke manier om startende docenten te ondersteunen bij het ontwikkelen van pedagogisch-didactische vaardigheden. Lesobservaties kunnen op verschillende manieren worden ingezet: een coach of mentor die de startende docent observeert om actiegerichte feedback te geven (I), de startende docent die een ervaren collega observeert die voor de klas staat om daarvan te leren (II) of de startende docent die het eigen lesgeven observeert met behulp van bijvoorbeeld video-opnames (III) (Crasborn & Hennissen, 2021). Uit een studie van onderzoeksbureau Panteia voor de MBO-Raad (2015) blijkt dat het gebruik van lesobservaties positieve effecten heeft op zowel het reduceren van de uitval, als op de professionalisering van startende docenten in het mbo.

Een intensievere vorm van werkplekbegeleiding is het organiseren van gezamenlijk les met een meer ervaren collega. De startende docent geeft hierbij gezamenlijk met een meer ervaren collega les. De ervaren collega demonstreert lestechnieken en kan hints geven wanneer uitdagingen zich voordoen tijdens de les. Het is ook gebruikelijk om de les gezamenlijk voor te bereiden en te evalueren (Crasborn & Hennissen, 2021). Deze vorm van begeleiding vraagt veel van de begeleidende docent, omdat deze continue moet schakelen tussen de rol als mentor voor de startende docent enerzijds en de rol als docent voor de studenten anderzijds (Van Velzen et al., 2012. In: Crasborn & Hennissen, 2021).

Facilitering in tijd

Zoals eerder aangegeven worden startende docenten met een hoge werkdruk geconfronteerd, wat tot uitval kan leiden. Een startende docent heeft tijd nodig om te groeien in het vak en routines op te bouwen '(Missie Vliegende Start', 2016; Brindley & Parker, 2010; Arbeidsmarktplatform po & Voion, 2022). Deze heeft meer tijd nodig voor bijvoorbeeld lesvoorbereiding en nakijkwerk dan meer ervaren collega's. Daarnaast moet de startende docent de tijd hebben om gebruik te maken van professionaliserings- dan wel inwerk mogelijkheden die geboden worden door de organisatie (Brouwer et al., 2021; Panteia, 2015; Arbeidsmarktplatform po & Voion, 2022). Door middel van lestijdreductie of vrijstelling van niet les-gebonden taken kan de startende docent relatief eenvoudig gefaciliteerd worden in deze tijd.

In de cao's van het vo en mbo zijn daarom ook afspraken gemaakt om startende docenten te faciliteren in tijd. In het vo gaat het om een reductie van de lesgevendende taak van 20% gedurende het eerste jaar en 10% gedurende het tweede jaar van de aanstelling. In het mbo gaat het om facilitering van 6,25% van de normjaartaak (exclusief de 59 uur professionalisering) voor tijd ten behoeve van inwerkactiviteiten. Deze regeling in het mbo heeft betrekking op de eerste 24 maanden van de arbeidsovereenkomst.

Intervisie

In 'Missie Vliegende Start' (2016) wordt intervisie benoemd als een belangrijk instrument tijdens de eerste 100 dagen van een nieuwe docent in het hbo. Het delen en leren van ervaringen met peers kan bijdragen aan het welbevinden van de startende docent en de ontwikkeling van pedagogisch-didactische vaardigheden. Uit het onderzoek van Panteia naar startende docenten in het mbo (2015) blijkt ook dat intervisie de kans op uitval van startende docenten kan verkleinen. Een grote meerderheid (83%) van de starters die deelnamen aan dat onderzoek geeft ook aan tevreden of zeer tevreden te zijn over intervisie. Relevante kenmerken van succesvolle intervisie in inductietrajecten voor startende docenten zijn (Kennisrotonde, 2018):

- het samen leren van en met elkaar
- met deskundige begeleider die expertise inbrengt en ook als coach kan fungeren
- die vragen stelt en de deelnemers laat nadenken en discussiëren over de antwoorden
- over door de deelnemers ingebrachte leerpunten en casussen
- vanuit hun dagelijks werk
- waarin de deelnemers betrokken zijn bij het bepalen van inhoud en methodiek
- in een veilige cultuur waarin deelnemers hun problemen durven inbrengen
- waarin zij worden gestimuleerd ideeën uit te proberen en hun ervaringen terug te koppelen
- binnen een professionele cultuur waarin starters en zittende leraren zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor hun professionele ontwikkeling.

Buddy's en mentoren

In het onderwijs (en daarbuiten) is het gebruikelijk dat een nieuwe collega gekoppeld wordt aan een buddy of mentor. Hoewel de termen 'buddy' en 'mentor' in de praktijk vaak als inwisselbaar worden gezien, wordt in de literatuur een onderscheid tussen buddy's en mentoren gehanteerd.

Een buddy voorziet de startende docent van praktische informatie en tips, draagt zorg voor de sociale inbedding in de organisatie, biedt een luisterend oor en is op afstand beschikbaar voor vakinhoudelijke vragen. Zodoende speelt de buddy een belangrijke rol in het wegwijs maken van de startende docent, zowel in de organisatie als in het beroep ('Missie Vliegende Start', 2016). Verschillende collega's kunnen de rol van een buddy aannemen, het hoeft niet per definitie te gaan om collega's met dezelfde functie. Wel is het van belang dat de buddy niet de leidinggevende of (in andere onderwijssectoren) beoordelaar van de startende docent is, om een veilige leeromgeving te garanderen (Arbeidsmarktplatform PO & Voion, 2022).

Een ervaren docent kan ook de rol van een mentor voor de startende docent aannemen. Mentoren bieden één op één ondersteuning aan startende docenten bij het lesgeven en dragen hier ook verantwoordelijkheid voor (Crasborn & Hennissen, 2021). De ondersteuning van de mentor kan onder andere de vorm aannemen van coaching, reflectie en begeleiding in de klas. Daarnaast kan de mentor een rolmodel vormen voor startende docenten (Crasborn & Hennissen, 2021). Het begeleiden van startende docenten vraagt om andere kennis en competenties dan het begeleiden

van studenten. Het is dan ook van belang dat de mentor hiervoor wordt getraind of opgeleid (Crasborn & Hennissen, 2021). Veel onderzoekers benadrukken dat mentoren een essentiële rol spelen in het leerproces van startende docenten (Crasborn & Hennissen, 2021). Daarnaast kan goede begeleiding door een mentor bijdragen aan een verhoogd zelfvertrouwen en beter reflectievermogen bij de starter (Arbeidsmarktplatform PO & Voion, 2022).

De relatie tussen de buddy of mentor enerzijds en de startende docent anderzijds is van groot belang voor het succes van de begeleiding (Crasborn & Hennissen, 2021; Arbeidsmarktplatform PO & Voion, 2022). Echter, het is niet gemakkelijk om een 'klik' te creëren. Het succes is onder andere afhankelijk van de sociale context, het informele of formele karakter van de relatie, de verwachte en daadwerkelijke duur van de relatie en verschillen in leeftijd, ervaring, invloed en prestaties tussen de buddy of mentor en startende docent. Van cruciaal belang voor de relatie is ook het pedagogisch repertoire en de sociale vaardigheid van de mentor (Crasborn & Hennissen, 2021).

Opleidingen, cursussen & trainingen

Opleidingen, cursussen of trainingen die gericht zijn op het ontwikkelen van pedagogisch-didactische vaardigheden kunnen bijdragen aan het voorkomen van uitval (Panteia, 2015). In 'Missie Vliegende Start' (2016) wordt ook gewezen op het belang van trainingen en cursussen als 'Eerste hulp bij onderwijs' of andere introductiecursussen in de eerste 100 dagen in het hbo. Deze moeten startende docenten voorzien van de basiskennis die zij nodig hebben om te starten met lesgeven. Vanzelfsprekend is de inhoud en duur van de scholing alsmede de kwaliteit van de opleiders bepalend voor de effectiviteit.

Mogelijkheid om mee te lopen

Zoals eerder benoemd kunnen onrealistische verwachtingen van het docentschap of de organisatie tot vroegtijdige uitval van startende docenten leiden. Door startende docenten voorafgaand aan de indiensttreding één of meerdere dagen mee te laten lopen in de hogeschool, kunnen deze verwachtingen in een vroegtijdig stadium getoetst worden ('Missie Vliegende Start', 2016).

Tot slot

Belangrijke kanttekening bij het voorgaande is, dat het lastig is om de effecten van de begeleiding van startende docenten te isoleren van andere invloeden. Veel factoren spelen een rol bij de effectiviteit van begeleiding, waarbij gedacht kan worden aan de kenmerken en vaardigheden van de betrokkenen, de manier waarop de begeleiding wordt toegepast en de organisatie waarin de begeleiding wordt aangeboden (Crasborn & Hennissen, 2021). In hoofdstuk vijf wordt ingegaan op de succesfactoren en valkuilen rondom de uitvoering van het beleid.

4.2 Inventarisatie inductieprogramma's op hogescholen

In deze paragraaf geven we weer hoe de inductiearrangementen voor startende docenten er in de praktijk uitzien op hogescholen. Daarbij is gebruikgemaakt van verschillende bronnen:

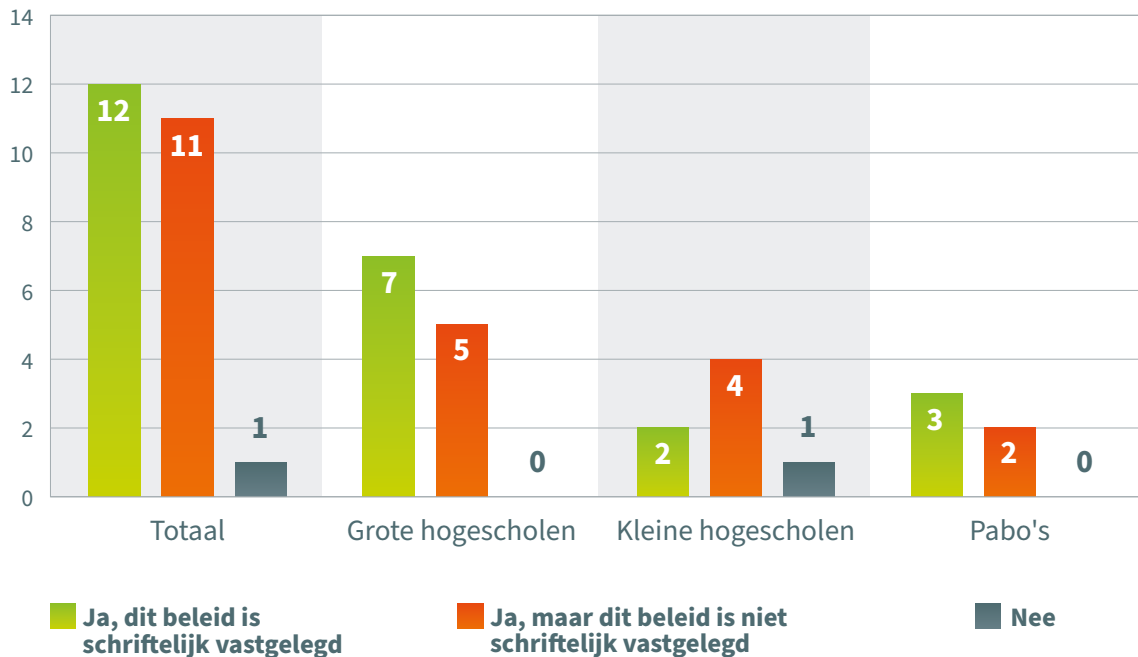
- de bevindingen van de enquête die door 24 hogescholen is ingevuld
- een analyse van beleidsstukken die door zes hogescholen zijn gedeeld
- de interviews met verschillende betrokkenen bij het inwerkbeleid
- data uit de 'pilot onboarding' van Zestor, waarin 217 startende werknemers van vijf hogescholen zijn bevraagd
- de inventarisatie van BDB-trajecten van Zestor

Op verschillende plekken zijn ook goede praktijkvoorbeelden van hogescholen gedeeld in een kader.²

Aanwezigheid inductiearrangementen

Allereerst is het goed om vast te stellen of hogescholen überhaupt inductiearrangementen hebben. In de enquête is daarom gevraagd of hogescholen beleid hebben voor het inwerken van startende docenten.

Figuur 4.1 Beleid voor het inwerken van startende docenten, naar type hogeschool (n=24)



² Hiervoor is om toestemming gevraagd bij de hogescholen.

Een grote meerderheid van de hogescholen geeft aan dat zij beleid heeft voor het inwerken van startende docenten. Eén kleine hogeschool geeft aan hier geen beleid voor te hebben. Opvallend is dat bijna de helft van de hogescholen het inwerkbeleid niet schriftelijk heeft vastgelegd. Vaak wordt de begeleiding van startende docenten op deze hogescholen informeel georganiseerd, waarbij gedifferentieerd wordt per afdeling, opleiding of team.

Buddy's en mentoren

Op één grote hogeschool na zetten alle bevraagde hogescholen mentoren of buddy's in om startende docenten te begeleiden. In de meeste gevallen gaat het om een buddy; een ervaren collega uit hetzelfde team die zorg draagt voor het wegwijs maken van de startende docent.

Uit de 'pilot onboarding' blijkt dat een meerderheid van de startende docenten tevreden is over de buddy die zij hebben gekregen. Met name de functie van de buddy als vraagbaak of inhoudelijke sparringpartner wordt daarbij gewaardeerd. Zo geeft een startende docent in een interview aan:

“De buddy had mij vooraf al benaderd om kennis te maken en gedurende het hele eerste jaar heeft hij me geholpen met allerlei dingen. Nog steeds als ik ergens tegenaan loop bel ik hem. Bijvoorbeeld toen ik moeite had met nakijken. Toen heb ik hem gebeld en hoewel hij dat vak zelf niet kende, is hij wel samen met mij gaan nakijken. Wat ik het prettigste vond is dat ik hem altijd kon bellen met vragen en dat hij me dan hielp.”

Ook is er waardering voor het luisterend oor en de sociale steun die buddy's kunnen bieden. Een startende docent uit de 'pilot onboarding' verwoordt dit als volgt:

“Mijn buddy heeft gevoeld als een vriend en een gids in woelige tijden waarin veel onduidelijk was.”

Toch zijn er ook startende docenten die minder tevreden zijn over de buddy. Dit kan meerdere oorzaken hebben. Allereerst blijkt uit de 'pilot onboarding' dat er soms fouten gemaakt worden bij het aanwijzen van een buddy. Zo geeft een startende docent aan dat zijn/haar buddy andere werkdagen heeft, wat het contact logischerwijs bemoeilijkt. In andere gevallen wordt vergeten om een buddy aan te wijzen of krijgt een startende docent met enkele maanden ervaring zelf de rol van buddy toegewezen. Ook over de wijze waarop de buddy zijn/haar taken opvat is niet iedereen tevreden. Een startende docent vertelt bijvoorbeeld in een interview:

“Mijn buddy was meer een collega die hiervoor was aangewezen, maar ik zag diegene eigenlijk niet als mentor. Het was meer van; ‘hoe voer ik nou een cijfer in?’ of ‘waar vind ik deze documenten?’ [...] vooral heel praktisch. Het was ook een heel praktisch iemand, maar geen mentor die je het vakmanschap aanleert. Die je helpt met... ‘Hoe ga je om met een lastige klas?’ et cetera. Het was wel iemand die hiervoor was aangewezen, maar ik vroeg me af of dit de meest geschikte persoon was.”

In dit kader valt op dat in veel inductieprogramma's van hogescholen niet wordt ingegaan op de specifieke rol en taken van de buddy. Hierdoor bestaat het gevaar dat de buddy niet goed weet wat er van hem/haar verwacht wordt, wat tot misverstanden kan leiden.

Praktijkvoorbeeld

Op Zuyd Hogeschool worden startende docenten (en alle andere nieuwe medewerkers) gekoppeld aan een buddy. Malou van der Meulen en Claudia Puts van de dienst human resources van Zuyd Hogeschool benadrukken de meerwaarde die buddy's kunnen hebben:

“Er waren medewerkers die bij de start in het diepe gegoooid werden. Als organisatie heb je de verantwoordelijkheid om dat te voorkomen. Daar kan een buddy een belangrijke rol in spelen.”

Het introductieprogramma van Zuyd Hogeschool bevat een profielschets van de buddy, waarin onder andere aandacht is voor de benodigde kwaliteiten en de taken van de buddy. Malou van der Meulen en Claudia Puts lichten deze keuze toe:

“Het profiel van de buddy is tot stand gekomen omdat teams zich afvroegen; wie moet ik dan aanstellen als buddy? Wat moet degene nu aan kennis of ervaring hebben? Wat voor iemand zoeken we dan? [...] Doel is om mensen bewust te maken van wat zo'n buddyrol eigenlijk inhoudt als je daar een goede invulling aan wilt geven. Het is niet zo dat wij gaan controleren of een buddy die voor iemand wordt gekozen aan al die facetten voldoet. [...] Tegelijkertijd benadrukken wij met het profiel dat het geen vrijblijvendheid is om een buddy te benoemen.”

De profielschets van de buddy ziet er als volgt uit:

Wie kan de rol van buddy vervullen?

- De buddy is enthousiast en vindt het leuk om een nieuwe collega in te werken.
- De buddy kan goed luisteren en is empathisch.
- De buddy kan voldoende tijd vrijmaken om gedurende de inwerkperiode de nieuwe medewerker te begeleiden (in afstemming met de leidinggevende). Waarbij de begeleiding in de eerste periode normaliter wat intensiever is en gaandeweg op organische wijze minder aandacht/inzet behoeft. De hoeveelheid tijd die benodigd is om een nieuwe medewerker in te werken is heel individueel en kan van tevoren niet in algemene zin worden bepaald. Indien de buddy onvoldoende tijd vrij kan maken heeft dit echter een negatieve invloed op de introductie van de nieuwe medewerker.
- De buddy is ruim voldoende ervaren/bekend binnen Zuyd om de nieuwe collega wegwijs te maken. Hij of zij kent de organisatie, begrijpt de cultuur en draagt de organisatievisie uit.
- De buddy is goed bekend met de vakinhoud, indien deze ook vakinhoudelijke begeleiding verzorgt.
- De buddy heeft geen hiërarchische verhouding tot de nieuwe medewerker.
- De buddy is in staat om op positief kritische wijze als rolmodel te functioneren voor nieuwe medewerkers.

Wat wordt verwacht van de buddy?

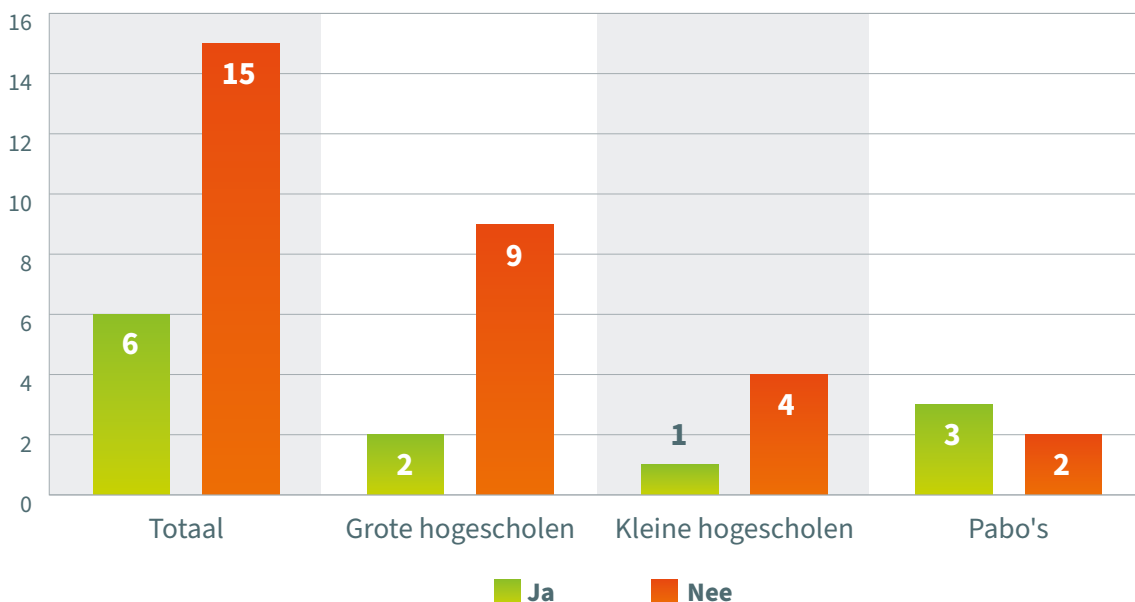
- De buddy draagt in afstemming met de leidinggevende bij aan de praktische organisatie en de uitvoering van het introductieprogramma van de nieuwe collega.
- De buddy is gedurende de inwerkperiode beschikbaar voor de nieuwe collega als eerste aanspreekpunt/vraagbaak.
- De buddy heeft regelmatig en naar diens behoefte contact met de nieuwe medewerker en bespreekt de voortgang en praktijkervaringen met de nieuwe medewerker.
- De buddy draagt actief bij aan het geven van feed forward aan de nieuwe medewerker en schakelt indien gewenst ook andere collega's in voor begeleiding of intervisie.

In het verlengde hiervan heeft Zuyd Hogeschool een checklist gemaakt voor de begeleiding van startende docenten. In deze checklist zijn de verantwoordelijkheden en rollen van de verschillende betrokkenen bij het inwerkprogramma vastgelegd.

Mogelijkheden om mee te lopen

In paragraaf 4.1.6 is ingegaan op de meerwaarde die meeloopdagen of stages kunnen hebben voor het managen van verwachtingen bij de startende docent. Aan hogescholen is dan ook gevraagd of sollicitanten de mogelijkheid krijgen om één of meerdere dagen mee te lopen met een docent.

Figuur 4.2 Mogelijkheid voor sollicitanten om één of meerdere dagen mee te lopen met een docent voordat zij in dienst treden, naar type hogeschool (n=24)



Op zes hogescholen krijgen sollicitanten de mogelijkheid om mee te lopen met een docent, alvorens zij zelf in dienst treden in het hbo. Daarmee is dit een interventie die relatief weinig wordt ingezet. Daarbij komt dat het op een aantal van de zes hogescholen gaat om een mogelijkheid die niet altijd standaard aangeboden wordt in de sollicitatieprocedure.

Praktijkvoorbeeld

Op HZ University of Applied Sciences is het geven van een gastcollege onderdeel van de sollicitatieprocedure voor docenten. Het doel van deze gastcolleges is tweeledig. Enerzijds is het doel om een realistisch voorproefje van het docentschap te geven, zodat de sollicitant beter kan inschatten of de functie bij hem of haar past. Anderzijds is het doel om input te verzamelen voor de selectieprocedure. Emmy van den Broeke en Monica Snoodijk, beiden beleidsadviseurs HRM, lichten dit toe: “Het is een enorm goed middel om te zien hoe iemand zich presenteert voor een groep. Maar ook hoe iemand omgaat met lastige situaties, zoals ongemotiveerde studenten. Bij het selectieproces gebruiken wij vervolgens input van de bij het gastcollege aanwezige studenten. Het is altijd verrassend om te zien met welke feedback de studenten komen. Die kunnen altijd feilloos verwoorden waarom ze een docent goed vinden of niet”.

Veel sollicitanten worden in het gastcollege bevestigd in hun keuze om docent te worden. Dit is echter niet altijd het geval. “Er zijn ook sollicitanten die aangeven dat ze het gastcollege erg ingewikkeld vonden. Bij de één zeg je; dat geeft niet, je moet het ook nog leren en daar krijg je de tijd voor. Bij een ander denk je; die luistert helemaal niet, die doet niks met interactie. Dan gaan wij in gesprek om te verkennen of het docentschap wel past bij die sollicitant.”

BDB-trajecten

In het Hoofdlijnenakkoord van de Vereniging Hogescholen is in 2013 afgesproken dat hogescholen een Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB) invoeren. Het gaat om professionaliseringsarrangementen voor startende docenten die binnen drie jaar na indiensttreding voltooid moeten worden. Van de 36 hogescholen hebben 31 een BDB-traject. De vijf hogescholen die dit niet hebben, zijn allemaal pabo's die docenten in dienst nemen die over een onderwijsbevoegdheid beschikken. Zestor inventariseert sinds 2015 de BDB-trajecten die door hogescholen worden ontwikkeld en uitgevoerd. Deze inventarisatie wordt jaarlijks geactualiseerd en is te vinden [op de website van Zestor](#).

De precieze inhoud en duur van de BDB-trajecten verschillen per hogeschool. Wat de trajecten met elkaar gemeen hebben, is dat zij de dagelijkse lespraktijk en de persoonlijke leervragen van de startende docent centraal zetten. De trajecten bevatten de didactische concepten en onderwijskundige uitgangspunten van de betreffende opleiding(en) waarvoor de docent wordt ingezet. De meeste trajecten combineren zelfstudie met groepsbijeenkomsten en individuele begeleiding. Door middel van intervisie en peer-feedback worden startende docenten gestimuleerd om met (en van) elkaar te leren. Ook is werkplekbegeleiding, zoals lesobservaties of duolessen, onderdeel van de BDB. Een grote meerderheid van de hogescholen organiseert de BDB-trajecten intern, waarbij de uitvoering bij ervaren lerarenopleiders, coaches en/of bij docenten van de betreffende opleiding is belegd. Meestal wordt de BasisKwalificatie Examinering³ (BKE) als integraal onderdeel van de BDB aangeboden.

³ De Basis Kwalificatie Examinering (BKE) rust startende docenten toe voor de taak als examinator. Net als de BDB gaat het om een professionaliseringsarrangement dat binnen drie jaar na indiensttreding voltooid moet worden.

Wanneer gekeken wordt naar het moment waarop gestart wordt met de BDB-trajecten, bestaan grote verschillen tussen hogescholen. Veel hogescholen laten het startmoment afhangen van de behoefte van de startende docent en het gesprek met de leidinggevende. Andere hogescholen starten al enkele maanden na indiensttreding met de BDB-trajecten, om deze binnen één jaar af te ronden. Enkele hogescholen benoemen dat het BDB-traject afgerond moet zijn voordat een docent in vaste dienst treedt. Tot slot is het startmoment op kleine hogescholen soms afhankelijk van het aantal startende docenten. Het BDB-traject wordt dan gevolgd wanneer er voldoende docenten zijn om deze in groepsverband aan te bieden.

Op bijna alle hogescholen worden docenten gefaciliteerd in tijd om de BDB en BKE af te ronden. Eén kleine hogeschool faciliteert niet in tijd voor de BDB of BKE, een andere kleine hogeschool faciliteert wel in tijd voor de BDB maar niet voor de BKE. In beide gevallen gaat het om kunstenhogescholen met een grote flexibele schil. Ondanks de facilitering in tijd geven sommige startende docenten aan dat zij de meerwaarde van BDB-trajecten erkennen, maar eigenlijk te weinig tijd hebben om de trajecten te volgen. Zo vertelt een startende docent die onlangs gestart is met een BDB-traject:

“Ik heb deze hele week vakantie. Ook bij mijn tweede baan. Maar ik heb deze week twee opdrachten van de BDB in mijn vakantie gemaakt. Ik kies daar zelf voor, het is een investering in jezelf en ik doe het graag, maar het past niet in de tijd. Als ik mijn vakantie niet opoffer, dan lukt het mij niet om het af te ronden. Ik vind het niet erg om de opoffering te doen, maar het is er wel één. Ik word gefaciliteerd in tijd voor de BDB, maar dat is niet afdoende om aan alle verplichtingen te voldoen.”

Werkplekbegeleiding en scholing buiten de BDB

Een aantal hogescholen biedt ook buiten de BDB-trajecten om werkplekbegeleiding aan startende docenten. Zo kennen verschillende hogescholen korte trainingen of cursussen die in de eerste weken als docent gevolgd kunnen worden. Het doel hiervan is om startende docenten van basisvaardigheden en praktijkgerichte tips te voorzien die zij nodig hebben om goed les te kunnen geven. Over het algemeen worden dergelijke ‘spoedcursussen’ positief ontvangen door startende docenten. Docenten die deze werkplekbegeleiding niet hebben gekregen, geven in interviews aan dat ze dit hebben gemist. Zo beschrijft een startende docent zijn/haar ideale inwerkprogramma als volgt:

“Het (inductieprogramma, red.) zou ongeveer het eerste halve jaar moeten beslaan. Waarin je alles terugvindt over hoe een onderwijsblok is opgebouwd. Dus: hoe starten, voorbereiden, lesgeven, tot uiteindelijk de studenten hun verslagen inleveren en je moet nakijken. Want ik weet nog dat ik dacht dat ik lekker op weg was, maar toen kreeg ik opeens al die verslagen en dat ik toen dacht; ‘hoe moet ik nakijken, hoe ga ik dit doen?’ Want niemand had mij dat uitgelegd, niemand zit met mij en vertelt me: ‘oké, je gaat hierop letten en je moet hiernaar kijken, op deze manier moet je het doen’. Dat heeft me zoveel extra tijd gekost!”

Praktijkvoorbeeld

Op Zuyd Hogeschool volgen startende docenten in de eerste maanden van hun aanstelling een startmodule van de BDB. Deze startmodule heeft een studiebelasting van 30 uur en een doorlooptijd van vier weken. Malou van der Meulen en Claudia Puts van de dienst human resources van Zuyd Hogeschool lichten het doel en de inhoud van de startmodule toe:

“De startmodule biedt docenten een basis voor een goede start in hun functie. Er wordt vooral aandacht geschonken aan elementaire vaardigheden zoals leerklimaat, elementaire didactiek, presentatievaardigheden en de link tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing. [...] Wij zeggen altijd; zonder rijbewijs niet de weg op. De startmodule BDB is het rijbewijs dat je nodig hebt om op een verantwoorde manier voor een groep studenten te kunnen staan.”

Gekoppeld aan de (startmodule van de) BDB is een mentor, die startende docenten door de studie heen van begeleiding voorziet. De mentor kan lessen van de startende docent bijwonen of helpen bij inhoudelijke vragen. De gedachte is dat de startende docent zich kan spiegelen aan de mentor. In het tweede jaar van de aanstelling volgen startende docenten de vervolgmodule van de BDB (170 uur) en behalen zij de BKE.

In andere gevallen wordt werkplekbegeleiding op informele wijze aangeboden aan startende docenten, bijvoorbeeld door dit bij directe collega's of de buddy te beleggen. In een enkel geval wordt een coach of mentor aangesteld om werkplekbegeleiding te bieden.

Praktijkvoorbeeld

HZ University of Applied Sciences heeft een facultatief begeleidingstraject voor startende docenten ontwikkeld, dat aanvullend op het bestaande introductieprogramma wordt aangeboden. Voor de uitvoering is een ervaren docent met sterke kwaliteiten als coach aangesteld binnen de HZ. Het begeleidingstraject kan verschillende vormen aannemen, afhankelijk van de vraag van de startende docent. Daarbij valt te denken aan:

- het gezamenlijk voorbereiden van lessen en nakijken van toetsen
- het wegwijs maken in de procedures en de werkwijze van de HZ
- het delen van ervaringen en het opbouwen van een netwerk
- het leren omgaan met pieken in werkdruk
- de ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden (o.a. zelf-organiserend werken en omgaan met feedback).

Daarnaast kan de coach startende docenten wijzen op bijvoorbeeld het professionaliseringsaanbod en het aanbod op arbeidsgerelateerde zorg binnen de HZ.

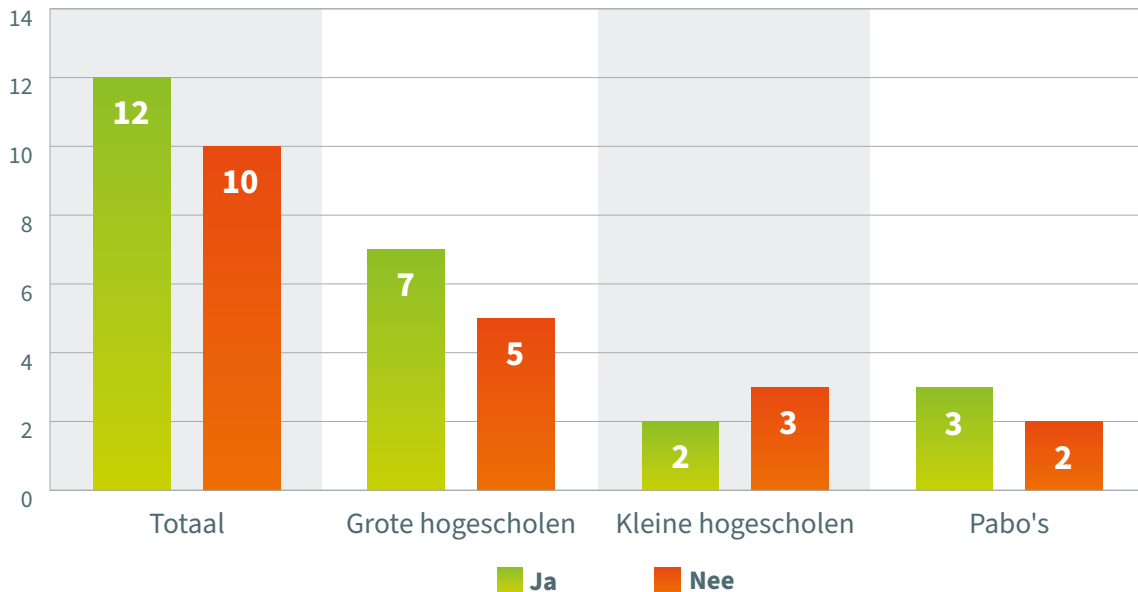
Startende docenten kunnen gedurende het eerste jaar van hun aanstelling gebruikmaken van het begeleidingstraject. Emmy van den Broeke en Monica Snoodijk, beiden beleidsadviseurs HRM, benoemen dat er in de praktijk op verschillende manieren gebruik wordt gemaakt van het begeleidingstraject:

“Het is op vrijwillige basis. Er zijn collega's die zeggen; ‘joh, dat lukt me best zelf’ en collega's die heel graag van de begeleiding gebruik willen maken. Sommige startende docenten stoppen na twee sessies en anderen willen een jaar lang ruggenspraak of begeleiding blijven houden.”

Facilitering in tijd voor startende docenten

Startende docenten ervaren vaak veel werkdruk in hun eerste maanden als docent. Een relatief eenvoudige manier om startende docenten hierin te ondersteunen is door ze extra tijd te geven voor lesvoorbereiding en toetsing. In de enquête is hier dan ook naar gevraagd.

Figuur 4.3 Beschikbaarheid extra tijd/uren startende docenten voor lesvoorbereiding en toetsing, naar type hogeschool (n=22)



Twaalf hogescholen geven aan extra tijd aan startende docenten te geven voor lesvoorbereiding of toetsing. Deze twaalf hogescholen geven echter op verschillende manieren vorm aan deze regelingen:

- Zes hogescholen hebben geen centrale afspraken gemaakt over het aantal uur dat startende docenten extra krijgen. Op deze hogescholen wordt gedifferentieerd per afdeling, opleiding of startende docent.
- Een eerste grote hogeschool hanteert 20% taakreductie gedurende het eerste jaar. Deze reductie wordt gerealiseerd door startende docenten minder onderwijsgevende taken toe te bedelen.
- Een tweede grote hogeschool stelt in totaal 60 uur beschikbaar aan startende docenten op basis van een fulltime aanstelling. Daarbij worden startende docenten gedurende het eerste halfjaar twee uur in de week vrijgesteld en in het tweede halfjaar één uur per week.
- Een derde grote hogeschool roostert startende docenten één of twee uur per week vrij, gedurende drie tot zes maanden. De 'vrije' uren worden daarbij opgenomen in het takenplaatje.
- Op een pabo worden startende docenten in totaal 40 uur vrij geroosterd.
- Twee hogescholen lichten niet toe hoe vorm is gegeven aan de facilitering in tijd.

Hoewel de werkdruk alsnog als hoog wordt ervaren, zijn de geïnterviewde startende docenten blij met de facilitering in tijd. Zo blikte een startende docent als volgt terug op de inwerkuren die hij/zij in de eerste onderwijsperiode kreeg:

“Volgens mij kreeg ik 24 uur in die periode. En je kreeg standaard ook iets langer voorbereidingstijd per vak. Dat was ondanks dat het druk was genoeg. Tegelijkertijd voel ik nu hoe groot het verschil is. [...] Want nu moet ik opeens twee of drie vakken meer per periode, [...] dat is wel heel veel extra werk. De workload was toen hoog omdat ik nieuw was, en is nu hoog omdat ik niet meer extra gefaciliteerd word.”

Praktijkvoorbeeld

Op Avans hogeschool is de begeleiding van startende docenten decentraal geregeld. Op de academie voor gezondheidszorg wordt naast de BDB onder andere gewerkt met buddy's en intervisiebijeenkomsten. Daarnaast worden inwerkuren opgenomen in het plan van inzet van startende docenten. In de eerste onderwijsperiode gaat het om 20% van de aanstellingsomvang, in de twee perioden daarna om 10% van de aanstellingsomvang.

Ingrid Kremers, adjunct directeur van de academie voor gezondheidszorg, vertelt over het doel van de facilitering in tijd: *“Alles is nieuw voor startende docenten. De regeling is bedoeld om meer tijd te bieden voor de voorbereiding van lessen, maar bijvoorbeeld ook om het onderwijsmateriaal beter te kunnen bestuderen en af te stemmen met collega's. En je merkt wel dat dat nodig is, want zelfs met de extra ruimte moet ik startende docenten er soms voor behoeden dat zij teveel werken”.*

Overige onderdelen inductieprogramma's

Naast de hierboven beschreven vormen van begeleiding bevatten de meeste inductieprogramma's op hogescholen interventies die bedoeld zijn om de startende docent wegwijs te maken binnen de organisatie. Te denken valt aan rondleidingen, kennismakingsgesprekken, ICT-handleidingen of introductiebijeenkomsten. Hoewel het belangrijk is dat dergelijke interventies worden aangeboden, zijn in dit onderzoek geen aanwijzingen gevonden dat ze uitval van startende docenten kunnen voorkomen.

Twee grote hogescholen bieden naast de inductieprogramma's voor 'reguliere' startende docenten ook traineeprogramma's aan. In meerjarige werk-leertrajecten worden young professionals met weinig werkervaring opgeleid tot docent in het hbo.

Praktijkvoorbeeld

De Haagse Hogeschool experimenteert met traineeprogramma's om talentvolle young professionals aan zich te binden en de diversiteit van het docentenkorps te vergroten. Het gaat om werk-leertrajecten waarbij trainees worden opgeleid tot inspirerende, kundige en verbindende docenten. Trainees werken drie dagen in de week binnen een opleiding en volgen twee dagen in de week scholing. De scholing behelst onder andere de BDB, onderzoekopdrachten en de ontwikkeling van persoonlijke en professionele vaardigheden. Daarbij wordt ook ingezet op een brede oriëntatie binnen de hogeschool, onder andere door op verschillende opleidingen mee te werken. Tot nu toe zijn twee groepen trainees gestart:

- In november 2020 is een groep trainees gestart die al over een masteropleiding beschikt. Zij volgen een tweejarig werk-leertraject. De groep bestaat uit aanstaande docenten met een niet-westerse migratieachtergrond.
- In september 2021 is met behulp van middelen uit het Nationaal Programma Onderwijs een tweede groep trainees gestart, die over een bacheloropleiding beschikt. Deze groep volgt een driejarig werk-leertraject, waarin ook een masteropleiding wordt behaald. De groep bestaat niet exclusief uit aanstaande docenten met een niet-westerse migratieachtergrond, maar is wel gericht op het vergroten van de diversiteit binnen de hogeschool.

Ineke van Halsema, directeur HRM van de Haagse Hogeschool, is enthousiast over de traineeprogramma's: *"Ik geloof echt dat we iets te pakken hebben dat heel goed kan werken. Het grote voordeel is dat je tijd hebt voor het inwerken, en dat dat breder kan dan alleen een startprogramma en een BDB. Daarnaast creëer je ook vanaf het begin contacten en verbanden over de verschillende opleidingen heen, wat voor de groep heel interessant is".*

De traineeprogramma's zijn daarnaast een mooie vorm van mogelijkheden geven aan alumni: *"Voor een deel van onze studenten is het om financiële redenen moeilijk om na hun bacheloropleiding nog een masteropleiding te volgen. Als je mensen op deze manier in de gelegenheid kunt stellen een masteropleiding te volgen en docent te worden, terwijl ze zich kunnen onderhouden met een salaris, dan is dat super fijn".*

Op termijn kunnen de traineeships volgens Ineke van Halsema ook interessant zijn voor andere doel- en functiegroepen, zoals functioneel beheerders of leidinggevende functies. Eerst worden de lopende traineeships echter aandachtig gevolgd en geëvalueerd.

Samenvattend

Vrijwel alle hogescholen hebben inductieprogramma's voor startende docenten. Op veel hogescholen bestaan deze programma's uit praktische ondersteuning om de startende docent wegwijs te maken - denk aan een buddy en kennismakingsgesprekken - en het BDB-traject. BDB-trajecten bieden meestal ruimte aan werkplekbegeleiding en intervisie, wat effectief is in de begeleiding van startende docenten. Er zijn ook hogescholen die buiten de BDB-trajecten om inhoudelijke begeleiding bieden, waarbij gedacht kan worden aan coaching, werkplekbegeleiding en meeloopdagen.

Het faciliteren van tijd aan startende docenten lijkt een cruciaal onderdeel van inductieprogramma's te zijn. Niet alleen omdat het de hoge werkdruk in de eerste maanden kan verlichten, maar ook omdat startende docenten voldoende tijd nodig hebben om optimaal gebruik te maken van de inductieactiviteiten. Meer dan de helft van de hogescholen die deelnemen aan dit onderzoek faciliteert startende docenten in extra tijd, maar een groot deel doet dit ook niet. Daarbij valt op dat hogescholen op uiteenlopende wijze invulling geven aan de facilitering in tijd. Op relatief veel hogescholen wordt ook gedifferentieerd tussen afdelingen, opleidingen of wordt gekeken naar individuele gevallen.

Tot slot heeft bijna de helft van de deelnemende hogescholen het beleid omtrent de begeleiding van startende docenten niet schriftelijk vastgelegd. Dit biedt enerzijds veel ruimte voor afdelingen, opleidingen en teams om de inductiefase van startende docenten zelf in te vullen en maatwerk te bieden. Anderzijds is de borging van inductiebeleid op hogescholen niet gegarandeerd.

5 UITVOERING VAN INDUCTIEPROGRAMMA'S

De effectiviteit van inductieprogramma's staat of valt bij de manier waarop het in de praktijk wordt uitgevoerd (Zestor, 2016; Brouwer et al., 2021; Arbeidsmarktplatform PO & Voion, 2022). In dit hoofdstuk zetten we een aantal aandachtspunten voor de uitvoering van inductieprogramma's uiteen. Daarbij is gebruikgemaakt van de literatuurstudie, enquête en interviews.

5.1 Inzetbaarheid startende docenten

Een veelgenoemd knelpunt in de inductiefase van de startende docent is dat starters 'in het diepe worden gegooid' of 'losgelaten worden'. Dit komt zowel uit de enquête als uit de interviews met startende docenten naar voren. Daarmee wordt bedoeld dat startende docenten te snel als volledig inzetbaar of zelfredzaam worden gezien. Hier worden verschillende verklaringen voor gegeven. Allereerst zouden leidinggevend en begeleiders te hoge verwachtingen hebben van de startende docent. Met name als het om een starter gaat met veel werk- en/of levenservaring, wordt al snel verwacht dat hij/zij direct inzetbaar is en weinig problemen zal ervaren als docent. Een startende docent vertelt:

“Het viel me ook op dat ik zonder enige begeleiding of onderwijservaring zo voor de klas mocht staan. Dat er niet werd meegekeken, maar dat er gewoon op basis van een gesprek van een halfuurtje vanuit werd gegaan dat ik wel kon lesgeven.”

Ook wordt de inzet van de startende docent vaak niet goed afgestemd op de ervaring/kwaliteiten van de startende docent:

- De startende docent moet vaak de gaten dichten, dus is sluitstuk van de inzetplanning van het team.
- De startende docent heeft zelf nog geen kijk op wat een gezonde en verantwoorde inzet is (dus waarbij rekening gehouden wordt met bijvoorbeeld piekbelasting) en is hierdoor nog geen goede gesprekspartner bij de totstandkoming van de inzetplanning.
- De startende docent ontleent zelfvertrouwen aan expertise en of achtergrond, wil graag vanuit die basis werken, maar wordt regelmatig ingezet voor modules die een beroep doen op andere expertise.

Soms wordt ook voorbijgegaan aan het belang van pedagogisch-didactische vaardigheden, waar het in de praktijk aan kan schorten bij een startende docent. Ook wordt benoemd dat sommige startende docenten te hoge verwachtingen van zichzelf hebben. Zo vertelt een startende docent:

“Het is veel moeilijker dan ik gedacht had. Ik dacht toch, met die dertig jaar ervaring in het vak en wat ik allemaal gedaan heb, dat lukt me wel. Maar ik werd in leerjaar twee gezet en ik moest daar behoorlijk vakinhoudelijk en op een 'deeper level' de stof in. [...] Ik zat in het eerste halfjaar echt 'deep down', in de zin van dat ik dacht: ik word nooit een goede docent. Dit is echt zo zwaar, het is niet mijn vak.”

Een andere verklaring die naar voren komt in de interviews is dat het soms noodzakelijk wordt geacht om een startende docent direct volledig in te zetten, omdat er een tekort aan docenten is in het betreffende team. Dit kan bijvoorbeeld voorkomen als een zieke collega vervangen moet worden of als het te lang duurt om een vacature in te vullen.

5.2 Ruimte in tijd

Een ander veelgenoemd aandachtspunt is het gebrek aan tijd. Het kan hier zowel gaan om een gebrek aan tijd bij de startende docent als bij de begeleiders.

Zoals eerder aangegeven ervaren startende docenten veel werkdruk, mede omdat zij nog geen routines hebben opgebouwd in hun werk. Hierdoor bestaat het gevaar dat zij onvoldoende tijd hebben (of nemen) om gebruik te maken van facultatieve onderdelen van inductieprogramma's. Een HR-vertegenwoordiger van een grote hogeschool noemt dit bijvoorbeeld als verklaring voor een lage instroom in een spoedcursus die gericht is op de ontwikkeling van pedagogisch-didactische vaardigheden:

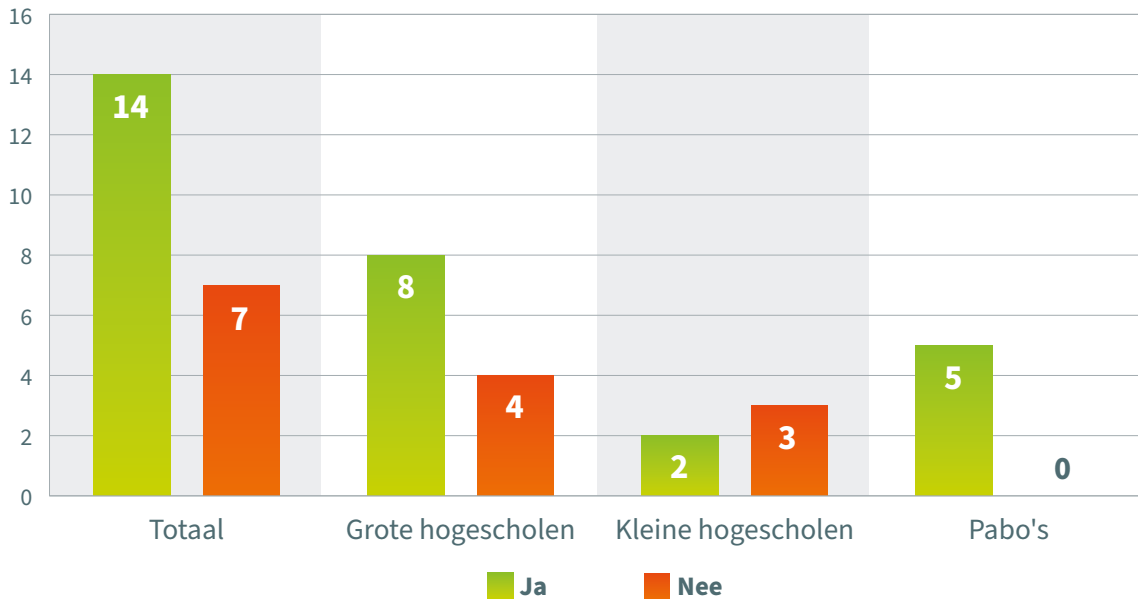
“Onze ervaring is dat de instroom (in het facultatieve begeleidingsprogramma, red.) niet heel groot is. Het gros van de beginnende docenten doet het niet. We hebben van alles uitgeprobeerd in de programmering, maar de kern is dat er ruimte gemaakt moet worden. Er komt zoveel nieuws op je af: je moet de opleiding in, je moet direct allemaal dingen voor elkaar krijgen. En om in dat stadium ruimte voor leren te maken, is lastig. Zowel bij de betreffende persoon als door diens omgeving van team en leidinggevende.”

Ook een gebrek aan tijd bij de begeleider of buddy wordt vaak genoemd. Door de waan van de dag en de hoge werkdruk komen buddy's onvoldoende toe aan de begeleiding van de startende docent. Zo zouden buddy's bijvoorbeeld geen tijd kunnen hebben om gezamenlijk met een startende docent een les voor te bereiden. Een startende docent vertelt:

“Er is weinig ruimte om met elkaar mee te lopen, het is te druk. Iedereen gaat voor zichzelf om te overleven. Iedereen is wel bereid om wat tijd vrij te maken, maar dat is maar tot op zekere hoogte. En als je ermee naar de opleidingsmanager gaat of naar het faculteitsbestuur, dan wordt er snel gezegd ‘dat kost teveel tijd, is te duur’, in plaats van dat ze denken over wat dat zou kunnen opleveren voor het onderwijs.”

In de enquête is gevraagd of de inwerkende collega gefaciliteerd wordt in tijd voor het begeleiden van de startende docent.

Figuur 5.1 Inwerkende collega in tijd gefaciliteerd om startende docent te begeleiden, naar type hogeschool (n=21)



Op twee derde van de hogescholen wordt de inwerkende collega gefaciliteerd in tijd om de starter te begeleiden. Op vier grote hogescholen en drie kleine hogescholen gebeurt dit echter niet.

5.3 Kwaliteit begeleiders

Een randvoorwaarde voor het slagen van inductieprogramma's die in de literatuur naar voren komt, is de kwaliteit van begeleiders. De mentoren, opleiders en/of coaches die de startende docent begeleiden moeten voldoende geprofessionaliseerd zijn (Brouwers et al., 2021; Crasborn & Hennissen, 2021; Arbeidsmarktplatform PO & Voion, 2022). Belangrijk in dit kader is het besef dat een ervaren, goede docent niet automatisch ook een goede begeleider van startende collega's is (Smith, 2015, in: Crasborn & Hennissen, 2021). Een begeleider moet nieuwe vaardigheden, inzichten en technieken aanleren om startende docenten effectief te begeleiden (Crasborn & Hennissen, 2021). Daarnaast is het van belang dat de begeleider voldoende gemotiveerd en gecommitteerd is om de startende docent te begeleiden (Brouwers et al., 2021).

Frank Crasborn, lector integratief opleiden en boundary crossing aan Fontys Hogescholen, licht het belang van de professionalisering van de begeleiders van startende docenten toe in een interview:

“Een buddy is onderdeel van een inductietraject. Een buddy is een peer die vaak op taakniveau zit; hoe werken dingen hier, waar vind ik alles en hoe doe ik dat? Dat is erg low-profile begeleiding. Je kan tips geven uit eigen ervaring, maar een echte begeleider, die probeert te doorgronden waarom je vastloopt en je denken wat op te rekken. Die denkt verder dan zijn eigen ervaring en praktisch. Dat is meer een coach [...] en pas in de BDB komt een coach, die doet wat ik net zei [...] dat is laat.”

Van belang daarbij is dat de coaches over de juiste competenties en ervaring beschikken:

“Als je een inductieprogramma hebt met coaching of persoonlijke begeleiding op maat, dan zou je op zijn minst ook een soort basiskwalificatie moeten vragen van de mensen die dat doen. Soms kun je die uit je eigen organisatie halen, maar op sommige afdelingen zal niemand zitten met de juiste competenties of ervaring. Dus waar je kwaliteitseisen stelt aan mensen die lesgeven in het hbo, zou je ook wat eisen kunnen stellen aan de coaches van die nieuwkomers. [...] De next step voor het hbo is: professionaliseren van de coaches of mentoren! Niet zomaar iemand als buddy aanwijzen, maar de begeleiding professionaliseren.”

5.4 Persoonlijke aandacht

Het belang van persoonlijke aandacht voor de startende docent wordt onder andere in ‘Missie Vliegende Start’ (2016) benadrukt. Het team, de leidinggevende en de begeleider(s) verzorgen een persoonlijk welkom. Persoonlijke aandacht moet niet uitsluitend op ingeplande momenten plaatsvinden, maar er moet ook ruimte worden gemaakt voor spontane ontmoetingen (Brouwer et al., 2021). In de formeel georganiseerde begeleiding moet ook aandacht besteed worden aan het opbouwen van een vertrouwensband tussen de begeleider en de startende docent (Brouwer et al., 2021, vergelijk: Crasborn & Hennissen, 2021).

Meerdere startende docenten spreken hun waardering uit voor de persoonlijke aandacht die zij van hun collega’s en begeleiders hebben gekregen. Echter, in de enquête en interviews met HR wordt benoemd dat het door hybride werken en het grote aantal kleine aanstellingen lastig kan zijn om deze persoonlijke aandacht te bieden. Een startende docent geeft een voorbeeld:

“Ik denk dat de docentenkamer, het samenkomen met anderen en de toevallige ontmoetingen je ook heel erg kunnen helpen. Maar ik heb pech gehad, want ik ben gestart in coronatijd. Dat maakt het soms wel redelijk geïsoleerd. Maar ik denk dat de docenten die nu starten daar wel veel baat bij gaan hebben.”

5.5 Behoeftte aan structuur en overzicht

Startende docenten hebben behoefte aan structuur en overzicht. Onder andere de volgende vragen spelen bij startende docenten:

- Wat is het gemeenschappelijke kader waarin een team handelt? Wat is de gezamenlijke visie?
- Hoe is de opleiding opgebouwd? Welke leeruitkomsten worden beoogd? Wat is de uitgangssituatie in mijn module? Hoe sluiten de leerdoelen van mijn module(s) aan op andere? Waar kan ik alle informatie terugvinden?
- Hoe is het blok waarin mijn module valt opgebouwd? En het jaar? Wanneer kan ik pieken verwachten? Waar moet ik op letten?
- Wie is waarvoor verantwoordelijk in de opleiding (rollen, commissies)?

In de interviews geven startende docenten aan dat structuur en overzicht bij de start vaak onvoldoende geboden wordt.

5.6 Waarborgen van continuïteit

Diverse HR-vertegenwoordigers geven aan dat het lastig is om inductieprogramma's blijvend onder de aandacht te brengen van startende docenten, afdelingen en teams. Door personele wisselingen in docententeams en HR-afdelingen wordt niet altijd bewaakt dat gestart wordt met inductieprogramma's. Het komt ook voor dat een inductieprogramma vergeten wordt als er binnen een team enkele tijd geen nieuwe collega's worden aangenomen. Een onderzoeker die betrokken is bij de lerarenopleiding van een grote hogeschool vertelt bijvoorbeeld:

“Er zijn tijden waarin er inductieprogramma's waren en het geregeld was, maar er waren ook tijden waarin dit niet het geval was. Nu wordt er weer gesproken over inductieprogramma's, omdat er acht nieuwe collega's zijn aangenomen. Maar voordat dat weer van de grond komt, gaat er weer tijd overeen. Dus het is geen structureel gegeven, dat er een inductieprogramma is.”

Om de continuïteit van inductieprogramma's te waarborgen, is van belang dat het wordt vastgelegd in beleid (Brouwers et al., 2021). Dit kan HR-beleid zijn, maar bijvoorbeeld ook professionaliseringsbeleid, afdelingsbeleid of strategisch beleid.

5.7 Initiatief

In de interviews met startende docenten komt naar voren dat het initiatief binnen inductieprogramma's vaak bij de starter ligt. Begeleiding of extra ondersteuning is vaak wel beschikbaar, maar pas als de startende docent hier zelf om vraagt. In de woorden van een startende docent:

“Je moet het echt zelf vragen als je hulp nodig hebt, maar dan krijg je het ook echt wel.”

Voor sommige startende docenten vormt dit geen probleem. Zij hebben geen moeite met het zelfstandig organiseren van hun begeleiding. Een startende docent zegt bijvoorbeeld:

“Wat ik ook nog gedaan heb, is vragen aan collega's of ik met ze mee mocht lopen in de les. Dat lijkt me zo normaal, maar dat lag niet in de planning. Ik ben blij dat ik dat initiatief genomen heb, ik wil een goede docent zijn en niet zo'n half aftreksel.”

Voor andere docenten is het minder vanzelfsprekend om zelf het initiatief te nemen in het inductieprogramma. Bijvoorbeeld wanneer zij onbekend zijn met de begeleidingsmogelijkheden binnen de hogeschool of hun collega's niet tot last willen zijn door de hoge werkdruk. Een startende docent noemt in een interview een potentiële oplossing hiervoor:

“Ik zou sowieso nieuwe docenten in het begin wat meer ruimte geven in hun rooster, maar ik denk ook dat je ze moet koppelen aan iemand die er echt wel even flink

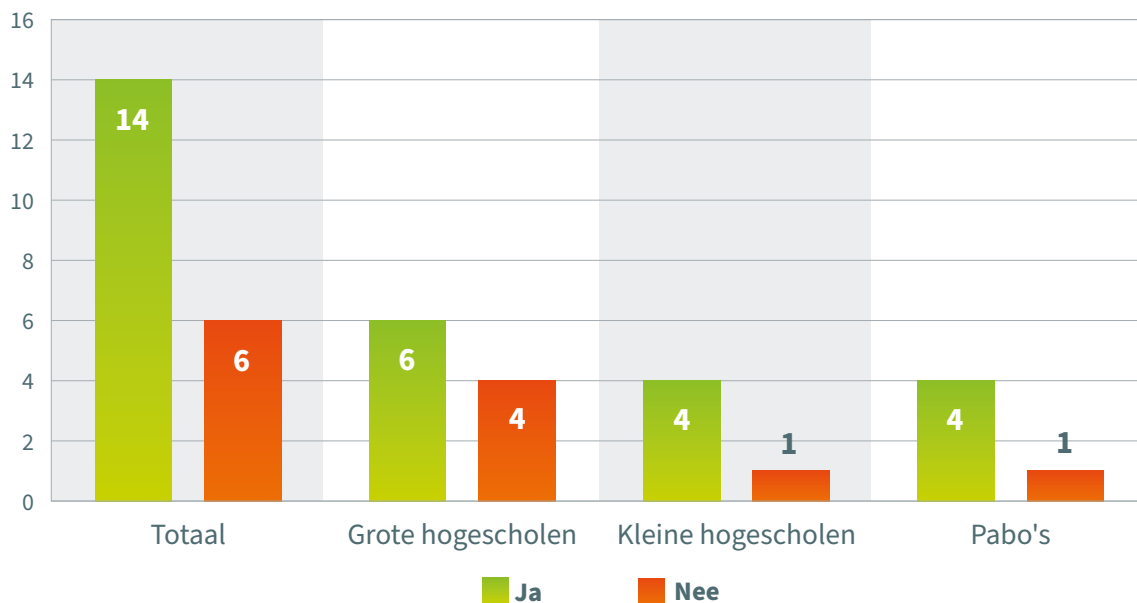
bovenop zit in het begin. Zo van: hé, laten we eens samen een les voorbereiden, dan kan je zien hoe ik dat doe. En kom je meekijken in mijn les, dan kom ik ook meekijken in jouw les en dan geef ik je tips. Dus iemand op weg helpen, in plaats van diegene alles zelf laten uitvoeren. Dat lijkt me een mooie stap.”

Verschillende HR-vertegenwoordigers geven in dit kader ook aan dat het belangrijk is om duidelijk te maken aan leidinggevendenden, teams en buddy's dat het begeleiden van startende docenten geen vrijblijvende taak is.

5.8 Rolhelderheid

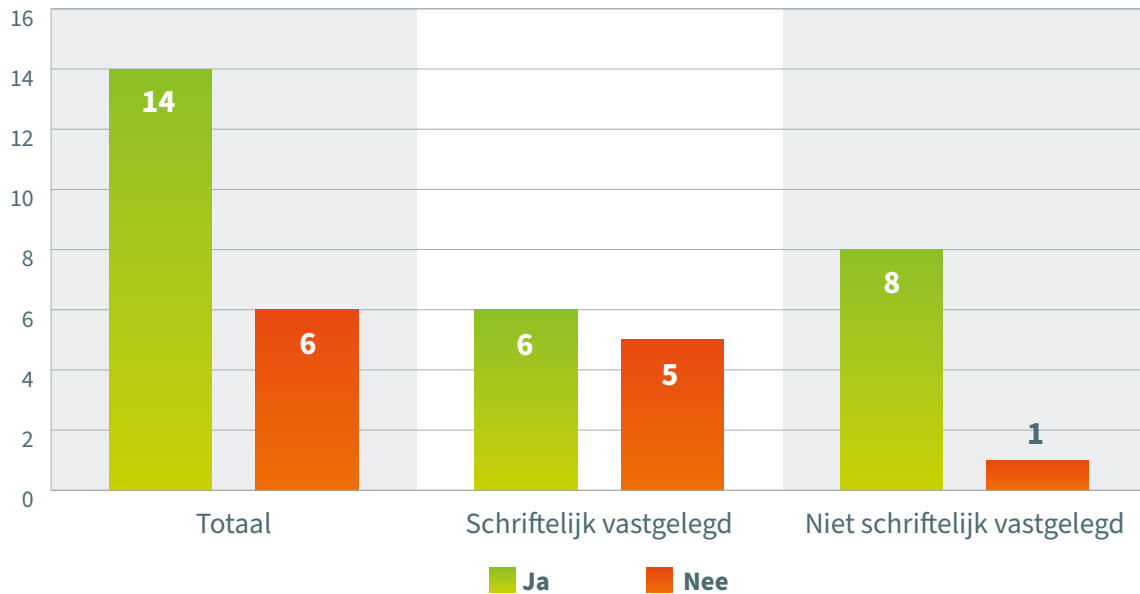
Een randvoorwaarde die in 'Missie Vliegende Start' (2016) benoemd wordt, is rolhelderheid (zie ook: Brouwers et al., 2021). Daarmee wordt bedoeld dat alle betrokkenen bij het inwerkprogramma een helder en overeenkomstig beeld hebben van hun verantwoordelijkheden. Zo is het bijvoorbeeld van belang dat er afspraken worden gemaakt over de taakverdeling tussen de startende docent, de mentor en/of buddy, de leidinggevende en HR (Zestor, 2016). In de enquête is hiernaar gevraagd.

Figuur 5.2 Afspraken over taakverdeling tussen HR, leidinggevende en directe collega's in begeleiding van startende docenten, naar type hogeschool (n=20)



Op veertien van de twintig hogescholen zijn afspraken gemaakt over de taakverdeling rondom de begeleiding van startende docenten. Opvallend is dat slechts zes van de hogescholen deze afspraken ook schriftelijk hebben vastgelegd.

Figuur 5.3 Vastleggen taakverdeling tussen HR, leidinggevende en directe collega's in begeleiding van startende docenten, naar type hogeschool (n=20)



5.9 Ruimte voor maatwerk

Startende docenten in het hbo verschillen sterk in achtergrond, expertise en ontwikkelbehoefte. Ook bestaan er grote verschillen in de beroepspraktijk van docenten tussen opleidingen binnen de hogeschool. Om recht te doen aan deze verschillen, moeten inwerkprogramma's ruimte bieden voor maatwerk en input van de startende docent (Zestor, 2016).

Diverse HR-vertegenwoordigers wijzen er dan ook op dat het van belang is om in centrale inductieprogramma's ruimte te bieden op decentraal niveau. Op centraal niveau kunnen de belangrijkste elementen of randvoorwaarden vastgelegd worden, maar op opleidings- of teamniveau kan beter ingeschat worden hoe begeleiding op maat geboden kan worden.

5.10 Professionalisering op langere termijn

Startende docenten ontwikkelen zich niet alleen in de eerste maanden in het hbo tot docent. De ontwikkeling van de startende docent kan beter gezien worden als een iteratief en informeel proces, dat ondersteund kan worden door formele inwerkactiviteiten. In 'Missie Vliegende Start' (2016) wordt ook gewezen op het belang om op langere termijn aandacht te hebben voor het binden, boeien en ontwikkelen van startende docenten. Het gaat dan niet alleen om de BDB en BKE, maar ook om andere vormen van begeleiding naar gelang de behoefte van de startende docent.

6 SAMENVATTING

In dit hoofdstuk presenteren we een uitgebreide samenvatting aan de hand van de vraagstelling van dit onderzoek.

De vraagstelling is vierledig:

1. Hoe groot is de uitstroom onder startende docenten in het hbo?
2. Wat zijn de belangrijkste vertrekredenen van startende docenten?
3. Hoe zien inductieprogramma's van hogescholen eruit?
4. Wat zijn aandachtspunten bij de uitvoering van inductieprogramma's in het hbo?

1. Hoe groot is de uitstroom onder startende docenten in het hbo?

De uitstroom in het hbo is niet op basis van secundaire databestanden in kaart te brengen. De sectorspiegel van ABP, de gegevens van DUO, de RAHO van de Vereniging Hogescholen, CBS-microdata en het WERKonderzoek bevatten daarvoor ontoereikende gegevens.

De uitstroom is, voor zover mogelijk, in kaart gebracht op basis van de data uit de enquête in dit onderzoek, gehouden onder HRM- directeurs van hogescholen. In totaal hebben 24 van de 36 hogescholen deze enquête ingevuld. Een groot deel van de hogescholen kon vragen over de exacte uitstroom van startende docenten binnen één, twee en drie jaar niet beantwoorden, omdat zij de uitstroom van startende docenten niet of op een andere manier bijhouden. Aan deze hogescholen is gevraagd om een schatting te maken van de uitstroom van startende docenten één, twee en drie jaar na indiensttreding.

Er wordt een onderscheid gehanteerd bij de resultaten tussen:

- grote hogescholen (≥ 5.000 studenten)
- kleine hogescholen (excl. pabo's) (< 5.000 studenten)
- pabo's

Er is voor gekozen om de bevindingen van de pabo's te onderscheiden van die van de kleine hogescholen, daar de uitstroom op pabo's aanzienlijk lager ligt dan op andere kleine hogescholen.

Grote hogescholen

Twaalf grote hogescholen hebben de enquête ingevuld. Echter, slechts vier van deze grote hogescholen konden de precieze uitstroomgegevens delen. Eén hogeschool daarvan kon uitsluitend het precieze uitstroompercentage bij uitstroom binnen één jaar aanleveren.

Tabel 6.1 Uitstroom startende docenten binnen één, twee en drie jaar bij grote hogescholen met precieze uitstroomcijfers

	Uitstroom startende docenten 2019-2020 binnen één jaar	Uitstroom startende docenten 2018-2019 binnen twee jaar	Uitstroom startende docenten 2017-2018 binnen drie jaar
Grote hogeschool 1	23%	27%	24%
Grote hogeschool 2	19%	37%	51%
Grote hogeschool 3	19%	25%	37%
Grote hogeschool 4	26%	-	-

De uitstroom binnen één jaar verschilt niet veel tussen de vier grote hogescholen; het ligt tussen de 19% en 26%. Er bestaan grotere verschillen in de uitstroom binnen twee jaar en drie jaar. Met name de grote hogeschool valt op waar meer dan de helft van de startende docenten de hogeschool binnen drie jaar verlaat. Deze hogeschool geeft aan geen zicht te hebben op de belangrijkste vertrekredenen van deze docenten, omdat zij (nog) geen exitgesprekken voert.

Vier grote hogescholen hebben een schatting gemaakt van de uitstroom. De uitstroom binnen één jaar verschilt niet veel tussen de vier grote hogescholen. Er bestaan grotere verschillen in de uitstroom binnen twee en drie jaar.

Tabel 6.2 Uitstroom startende docenten binnen één, twee en drie jaar bij grote hogescholen met geschatte uitstroomcijfers

	Uitstroom startende docenten 2019-2020 binnen één jaar	Uitstroom startende docenten 2018-2019 binnen twee jaar	Uitstroom startende docenten 2017-2018 binnen drie jaar
Grote hogeschool 4	-	30-39%	30-39%
Grote hogeschool 5	20-29%	30-39%	30-39%
Grote hogeschool 6	10-19%	20-29%	20-29%
Grote hogeschool 7	20-29%	-	-

Kleine hogescholen (excl. pabo's)

De enquête is door zeven kleine hogescholen ingevuld. Daaronder vallen vijf kunstenhogescholen. Van de deelnemende kleine hogescholen konden vijf de precieze uitstroompercentages leveren. Twee kleine hogescholen hebben de vragen over de hoogte van de uitstroom overgeslagen.

Tabel 6.3 Uitstroom startende docenten binnen één, twee en drie jaar bij kleine hogescholen

	Uitstroom startende docenten 2019-2020 binnen één jaar	Uitstroom startende docenten 2018-2019 binnen twee jaar	Uitstroom startende docenten 2017-2018 binnen drie jaar
Kleine hogeschool 1	25%	25%	25%
Kleine hogeschool 2	25%	25%	25%
Kleine hogeschool 3	0%	0%	0%
Kleine hogeschool 4	0%	11%	34%
Kleine hogeschool 5	40%	60%	75%

Een aantal van de kleine hogescholen is zeer beperkt in schaal wat betreft personeel. Kleine hogeschool 3 heeft bijvoorbeeld minder dan vijftig docenten in dienst, wat mogelijk van betekenis is voor de relatief lage uitstroom op deze hogeschool. Kleine hogeschool vijf kent een aanzienlijk hogere uitstroom dan de anderen. Het gaat hier om een kunstenhogeschool met een grote flexibele schil: het aflopen van tijdelijke contracten is de belangrijkste reden voor uitstroom.

Pabo's

Onder de bevraagde hogescholen zijn vijf pabo-instellingen, waarvan 1 pabo een schatting van de uitstroom gaf. Het gaat in alle gevallen om kleine hogescholen.

Tabel 6.4 Uitstroom startende docenten binnen één, twee en drie jaar bij pabo's

	Uitstroom startende docenten 2019-2020 binnen één jaar	Uitstroom startende docenten 2018-2019 binnen twee jaar	Uitstroom startende docenten 2017-2018 binnen drie jaar
Pabo 1	0%	50%	0%
Pabo 2	0%	20%	10%
Pabo 3	17%	20%	12%
Pabo 4	20-30% (schatting)	20-30% (schatting)	-
Pabo 5	0%	0%	0%

Bij het duiden van de resultaten is het belangrijk om de beperkte schaal van de instellingen in acht te nemen. Zo is de instroom van startende docenten op pabo 1 beperkt, wat de piek van 50% uitstroom binnen twee jaar kan verklaren (een van de twee nieuwkomers). De uitstroom onder startende docenten op de pabo's ligt lager dan op andere hogescholen. Diverse grote hogescholen geven ook aan dat de uitstroom van startende docenten binnen hun eigen pabo-opleidingen lager ligt dan binnen andere opleidingen. Toch geven verschillende pabo's aan dat ook zij de uitstroom van startende docenten op hun hogeschool willen verlagen en hier aandacht voor hebben in hun inductiebeleid.

Op basis van de data van hogescholen uit de enquête valt te concluderen dat er grote verschillen zijn tussen hogescholen in de uitstroom binnen twee en drie jaar. Dit kan duiden op grote verschillen bij de inductie van startende docenten. Ook is de uitstroom uit het hbo hoog ten opzichte van het po, vo en mbo. In tegenstelling tot de exacte registratie van uitstroomdata in het po en vo (door DUO) worden in het hbo de uitstroomdata niet systematisch geregistreerd door hogescholen, en daardoor ontbreken ook landelijke data (bijvoorbeeld in RAHO). Dit maakt het initiëren en evalueren van landelijk beleid en het volgen van beleid van hogescholen om uitval terug te dringen vrijwel onmogelijk.

2. Wat zijn de belangrijkste vertrekredenen van startende docenten?

In een enquête onder HRM-directeuren en in de interviews is gevraagd naar de belangrijkste vertrekredenen van startende docenten. In onderstaande tabel staan de belangrijkste vertrekredenen volgens HRM-directeuren van 22 hogescholen.

Tabel 6.5 Belangrijkste vertrekredenen voor startende docenten, volgens HRM-directeuren (n=22)⁴

VERTREKREDEN	FREQUENTIE
Tijdelijke aanstellingen die aflopen	16
Onvrede over werkdruk	8
Onrealistische verwachtingen van docentschap bij de starter	6
Moeite met het combineren van meerdere banen	5
Geringe of gebrekkige begeleiding tijdens de eerste maanden	3
Een gebrek aan benodigde competenties, waaronder pedagogisch-didactische vaardigheden	2
Onvrede over de leidinggevende of andere collega's	2
Gebrekkig loopbaanperspectief	1
Onvrede over salaris	1
Onduidelijkheid over taken	1

Onderstaand worden de belangrijkste vertrekredenen in het onderzoek toegelicht.

Tijdelijke aanstellingen die aflopen

De vertrekreden die het meest genoemd wordt is het aflopen van tijdelijke aanstellingen. Het gaat hier voornamelijk om aanstellingen voor bepaalde tijd. In de interviews met startende docenten komt naar voren dat tijdelijke contracten echter wel tot werkdruk, stress en onvrede kunnen leiden, bijvoorbeeld bij startende docenten die in een detachingsconstructie meermaals een halfjaarcontract hebben gehad. Deze werkdruk, stress en onzekerheid kunnen ook een motief vormen voor een vroegtijdig vertrek uit het hbo. Dit is ook de reden, naast het leraren/docententekort, om in de onderwijssectoren po en vo een starter eerder een vaste baan of uitzicht op een vaste baan te bieden.

⁴ Meerdere antwoorden mogelijk.

Onvrede over werkdruk

Onvrede over werkdruk is een belangrijke uitvalreden voor startende docenten. Startende docenten krijgen weinig tijd om te wennen aan de organisatie en het onderwijs omdat 'het rooster regeert'. Startende docenten moeten vaak direct veel lessen verzorgen, terwijl zij daar nog niet de benodigde ervaring en vaardigheden voor hebben opgedaan. Ook hebben startende docenten behoefte aan meer tijd voor lesvoorbereiding. Daarbij komt dat startende docenten geen routines hebben opgebouwd om met uitdagingen als werkdruk om te gaan. De hoge werkdruk leidt tot stress en ontevredenheid, met een hogere kans op uitval als gevolg. Ook kan fysieke en mentale uitputting ontstaan. Werkdruk kan er tevens toe leiden dat de startende docent geen tijd heeft om gebruik te maken van professionaliseringsmogelijkheden of delen van inductieprogramma's. De geïnterviewde startende docenten ervaren vrijwel allemaal een hoge werkdruk en benoemen ook dat dit een uitvalreden voor collega's kan zijn.

Onrealistische verwachtingen van docentschap

Startende docenten hebben bepaalde verwachtingen over het onderwijs, het docentschap of de organisatie wanneer zij in dienst treden in het hbo. Wanneer er sprake is van een discrepantie tussen de verwachtingen en de dagelijkse beroepspraktijk, kan dit tot teleurstelling of uitval leiden. Met name de didactische en pedagogische kant van het docentschap wordt nogal eens onderschat. Dat geldt ook voor de hoeveelheid tijd die benodigd is voor bijvoorbeeld lesvoorbereiding, nakijkwerk en administratieve taken en de zwaarte van het takenpakket in het algemeen.

Moeite met het combineren van meerdere banen

Het combineren van het docentschap met een baan in de beroepspraktijk - het zogenaamde hybride docentschap - kan voordelen hebben voor de docent en werkgever(s), maar kent ook een keerzijde. Zo kunnen beide werkgevers een claim leggen op de startende docent door bijvoorbeeld flexibiliteit in werkdagen en -uren te verwachten. Dit kan leiden tot loyaliteitsconflicten, rolonduidelijkheid, planningsproblemen of een hogere werkdruk.

Andere redenen in de literatuur

Op basis van literatuur zijn ook nog andere vertrekredenen te benoemen die niet door de HRM-directeuren zijn genoemd, zoals:

- Een cultuurschok. Startende docenten beschikken over een bepaalde mindset uit hun vorige beroep, die vaak verschilt van de culturele assumpties en verwachtingen binnen een onderwijsinstelling.
- Te veel (aan het lot worden overgelaten) of te weinig autonomie ervaren.
- Persoonlijke omstandigheden. Deze kunnen ook tot uitval van startende docenten leiden. Hierbij valt te denken aan gezondheidsproblemen of problematiek in de privésfeer, verhuizing, etcetera.

De verschillende uitvalredenen hangen veelal met elkaar samen. Er is weinig onderzoek beschikbaar dat inzicht biedt in deze samenhang, waardoor het lastig is om de verschillende uitvalredenen te rangschikken naar belang.

3. Hoe zien inductieprogramma's van hogescholen eruit?

Vrijwel alle hogescholen hebben inductieprogramma's voor startende docenten. Op veel hogescholen bestaan deze programma's uit praktische ondersteuning om de startende docent wegwijs te maken, denk aan een buddy, kennismakingsgesprekken en het BDB-traject. BDB-trajecten bieden meestal ruimte aan werkplekbegeleiding en intervisie, wat effectief is in de begeleiding van startende docenten. Er zijn ook hogescholen die buiten de BDB-trajecten om inhoudelijke begeleiding bieden, waarbij gedacht kan worden aan coaching, werkplekbegeleiding en meeloopdagen.

Het faciliteren van tijd aan startende docenten lijkt een cruciaal onderdeel van inductieprogramma's te zijn. Niet alleen omdat het de hoge werkdruk in de eerste maanden kan verlichten, maar ook omdat startende docenten voldoende tijd nodig hebben om optimaal gebruik te maken van de inductieactiviteiten. Meer dan de helft van de hogescholen die deelnemen aan dit onderzoek faciliteert startende docenten in extra tijd, maar een groot deel doet dit ook niet. Er zijn vaak geen centrale afspraken in hogescholen over het aantal uur taakreductie dat startende docenten krijgen. Daarnaast krijgen docenten lang niet altijd voldoende tijd om gebruik te maken van professionaliserings- dan wel inwerkbaarheden (inductieactiviteiten, BDB). Daarbij valt op dat hogescholen op uiteenlopende wijze invulling geven aan de facilitering in tijd. Op relatief veel hogescholen wordt ook gedifferentieerd tussen afdelingen, opleidingen of wordt gekeken naar individuele gevallen.

Tot slot heeft bijna de helft van de deelnemende hogescholen het beleid omtrent de begeleiding van startende docenten niet schriftelijk vastgelegd. Dit biedt enerzijds veel ruimte voor afdelingen, opleidingen en teams om de inductiefase van startende docenten zelf in te vullen en maatwerk te bieden. Anderzijds is de borging van inductiebeleid op hogescholen niet gegarandeerd.

4. Wat zijn aandachtspunten bij de uitvoering van inductieprogramma's in het hbo?

Inzetbaarheid startende docenten

Een veelgenoemd knelpunt in de inductiefase van de startende docent is dat starters 'in het diepe worden gegooid' of 'losgelaten worden'. Dit komt zowel uit de enquête als uit de interviews met startende docenten naar voren. Daarmee wordt bedoeld dat startende docenten te snel als volledig inzetbaar of zelfredzaam worden beschouwd. Hier worden verschillende verklaringen voor gegeven. Allereerst zouden leidinggevend en begeleiders te hoge verwachtingen hebben van de startende docent. Ook wordt de inzet van de startende docent vaak niet goed afgestemd op de ervaring en kwaliteiten van de startende docent. Soms wordt ook voorbijgegaan aan het belang van pedagogisch-didactische vaardigheden, waar het in de praktijk aan kan schorten bij een startende docent. Ook wordt benoemd dat sommige startende docenten te hoge verwachtingen van zichzelf hebben.

Een andere verklaring die naar voren komt in de interviews is dat het soms ‘uit nood’ noodzakelijk is om een startende docent direct volledig in te zetten, omdat er een tekort aan docenten is in het betreffende team. Dit kan bijvoorbeeld voorkomen als een zieke collega vervangen moet worden of als het te lang duurt om een vacature in te vullen.

Ruimte in tijd

Een ander veelgenoemd aandachtspunt is het gebrek aan tijd. Het kan hier zowel gaan om een gebrek aan tijd bij de startende docent als bij de begeleiders. Zoals eerder aangegeven ervaren startende docenten veel werkdruk, mede omdat zij nog geen routines hebben opgebouwd in hun werk. Hierdoor bestaat het gevaar dat zij onvoldoende tijd hebben (of nemen) om gebruik te maken van facultatieve onderdelen van inductieprogramma's. Ook een gebrek aan tijd bij de begeleider of buddy wordt vaak genoemd. Door de waan van de dag en de hoge werkdruk zouden buddy's in de praktijk onvoldoende toekomen aan de begeleiding van de startende docent.

In de enquête is gevraagd of de inwerkende collega gefaciliteerd wordt in tijd voor het begeleiden van de startende docent. Op twee derde van de hogescholen wordt de inwerkende collega gefaciliteerd in tijd om de starter te begeleiden, op een derde van de hogescholen gebeurt dit echter niet.

Kwaliteit begeleiders

Een aandachtspunt voor het slagen van inductieprogramma's die in de literatuur naar voren komt is de kwaliteit van begeleiders. De mentoren, opleiders en/of coaches die de startende docent begeleiden moeten voldoende geprofessionaliseerd zijn. Belangrijk in dit kader is het besef dat een ervaren, goede docent niet automatisch ook een goede begeleider van startende collega's is. Een begeleider moet nieuwe vaardigheden, inzichten en technieken aanleren om startende docenten effectief te begeleiden. Daarnaast is het van belang dat de begeleider voldoende gemotiveerd en geëngageerd is om de startende docent te begeleiden.

Persoonlijke aandacht

Het belang van persoonlijke aandacht voor de startende docent wordt onder andere in 'Missie Vliegende Start' (2016) benadrukt. Het team, de leidinggevende en de begeleider(s) verzorgen een persoonlijk welkom. Persoonlijke aandacht moet niet uitsluitend op ingeplande momenten plaatsvinden, maar er moet ook ruimte worden gemaakt voor spontane ontmoetingen. In de formeel georganiseerde begeleiding moet ook aandacht besteed worden aan het opbouwen van een vertrouwensband tussen de begeleider en de startende docent. Meerdere startende docenten spreken in de interviews hun waardering uit voor de persoonlijke aandacht die zij van hun collega's en begeleiders hebben gekregen. Echter, in de enquête en interviews met HR wordt benoemd dat het door hybride werken en het grote aantal kleine aanstellingen lastig kan zijn om deze persoonlijke aandacht te bieden.

Behoeftte aan structuur en overzicht

Startende docenten hebben behoefte aan structuur en overzicht:

- Wat is het gemeenschappelijke kader waarin een team handelt, de gezamenlijke visie?
- Hoe is de opleiding opgebouwd? Welke leeruitkomsten worden beoogd? Wat is de uitgangssituatie in mijn module? Hoe sluiten de leerdoelen van mijn module(s) aan op andere? Waar kan ik alle informatie terugvinden?
- Hoe is het blok waarin mijn module valt opgebouwd? En het jaar? Wanneer kan ik pieken verwachten? Waar moet ik op letten?
- Wie is waarvoor verantwoordelijk in de opleiding (rollen, commissies)?

In de interviews geven startende docenten aan dat structuur en overzicht bij de start vaak onvoldoende geboden wordt.

Waarborgen voor continuïteit

Diverse HR-vertegenwoordigers geven aan dat het lastig is om inductieprogramma's blijvend onder de aandacht te brengen van startende docenten, afdelingen en teams. Door personele wisselingen in docententeams en HR-afdelingen wordt niet altijd bewaakt dat gestart wordt met inductieprogramma's. Het komt ook voor dat een inductieprogramma vergeten wordt als er binnen een team enkele tijd geen nieuwe collega's worden aangenomen. Om de continuïteit van inductieprogramma's te waarborgen, is van belang dat deze schriftelijk worden vastgelegd in beleid.

Initiatief

In de interviews met startende docenten komt naar voren dat het initiatief binnen inductieprogramma's vaak bij de starter ligt. Begeleiding of extra ondersteuning is vaak wel beschikbaar, maar pas als de startende docent hier zelf om vraagt. Voor sommige startende docenten vormt dit geen probleem. Zij hebben geen moeite met het zelfstandig organiseren van hun begeleiding. Voor andere docenten is het minder vanzelfsprekend om zelf het initiatief te nemen in het inductieprogramma. Bijvoorbeeld wanneer zij onbekend zijn met de begeleidingsmogelijkheden binnen de hogeschool of hun collega's niet tot last willen zijn door de hoge werkdruk. Verschillende HR-vertegenwoordigers geven aan dat het belangrijk is om duidelijk te maken aan leidinggevenden, teams en buddy's dat het begeleiden van startende docenten geen vrijblijvende taak is en initiatief van de begeleiders vraagt.

Rolhelderheid

Een randvoorwaarde die in 'Missie Vliegende Start' (2016) benoemd wordt, is rolhelderheid. Daarmee wordt bedoeld dat alle betrokkenen bij het inwerkprogramma een helder en overeenkomstig beeld hebben van hun verantwoordelijkheden. Zo is het bijvoorbeeld van belang dat er afspraken worden gemaakt over de taakverdeling tussen de startende docent, de mentor en/of buddy, de leidinggevende en HR.

Uit de enquête in dit onderzoek blijkt dat op veertien van de twintig hogescholen afspraken zijn gemaakt over de taakverdeling rondom de begeleiding van startende docenten. Opvallend is dat slechts zes van de hogescholen deze afspraken ook schriftelijk hebben vastgelegd.

Ruimte voor maatwerk

Startende docenten in het hbo verschillen sterk in achtergrond, expertise, en ontwikkelbehoefte. Zij zijn vaker vakspecialist en worden gaandeweg docent. Ook bestaan er grote verschillen in de beroepspraktijk van docenten tussen opleidingen binnen de hogeschool. Daarom moeten inwerkprogramma's ruimte bieden voor maatwerk en input van de startende docent. Diverse HR-vertegenwoordigers wijzen er dan ook op dat het van belang is om in centrale inductieprogramma's ruimte te bieden op decentraal niveau. Op centraal niveau kunnen de belangrijkste elementen of randvoorwaarden vastgelegd worden, maar op opleidings- of teamniveau kan beter ingeschat worden hoe begeleiding op maat geboden kan worden.

Professionalisering op langere termijn

Startende docenten ontwikkelen zich niet alleen in hun eerste maanden in het hbo tot docent. De ontwikkeling van de startende docent kan beter gezien worden als een iteratief en informeel proces, dat ondersteund kan worden door formele inwerkactiviteiten. In 'Missie Vliegende Start' (2016) wordt ook gewezen op het belang om op langere termijn aandacht te hebben voor het binden, boeien en ontwikkelen van startende docenten. Het gaat dan niet alleen om de BDB en BKE, maar ook om andere vormen van begeleiding naar gelang de behoefte van de startende docent.

Deze aandachtspunten zijn uiteraard ook terug te vinden in de navolgende aanbevelingen.

7 AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk geven we een aantal aanbevelingen voor hogescholen, beleid op sectorniveau en vervolgonderzoek.

7.1 Aanbevelingen voor hogescholen

Uit het onderzoek komt een aantal verbeterpunten naar voren, die waardevol kunnen zijn voor hogescholen die de uitstroom van startende docenten willen verlagen en/of hun inductieprogramma's willen vernieuwen:

- Vroegtijdige uitstroom van startende docenten brengt veel kosten met zich mee, zowel in tijd als in geld. Een vervanger moet immers geworven en ingewerkt worden. Dit kan ook nadelig zijn voor de continuïteit en kwaliteit van het onderwijs. Daarom is het van belang om aandacht te hebben voor de inductie van startende docenten op de hogeschool. In dit kader is het aan te bevelen om:
 - Exitgesprekken te voeren om zicht te krijgen op de vertrekredenen van startende docenten binnen de hogeschool.
 - De hoogte van de uitstroom onder startende docenten op de hogeschool te monitoren.
 - Investeringsen te doen in inductieprogramma's.
- Startende docenten hebben in hun eerste maanden niet alleen praktische ondersteuning nodig, maar ook begeleiding in de ontwikkeling van pedagogisch-didactische vaardigheden. Op veel hogescholen wordt dit voorafgaand aan de BDB niet of in beperkte mate aangeboden. Veelbelovende manieren om deze begeleiding te bieden zijn:
 - werkplekbegeleiding door mentoren
 - individuele begeleiding door een coach
 - intervisie tussen startende docenten
 - pedagogisch-didactische spoedcursussenAlternatief kan eerder gestart worden met (een deel van de) BDB-trajecten.
- Onvrede over werkdruk lijkt een vertrekreden voor startende docenten te zijn. Facilitering in tijd - al dan niet door werktijdreductie - is een relatief eenvoudige en effectieve manier om de werkdruk te verlichten. Dit gebeurt nog niet op alle hogescholen.
- Een andere manier om de onvrede over werkdruk te beperken is om het gesprek met de startende docent aan te gaan over de inzet en de planning. In dit gesprek moet aandacht zijn voor: aansluiting op de ervaring en kwaliteiten van de startende docent (I), de piekbelasting in de planning (II) en ruimte die benodigd is voor inwerken en bezinning (III). In het verlengde hiervan is het raadzaam om startende docenten gezamenlijk met een ervaren collega in te roosteren op vakken, zodat deze werkplekbegeleiding kan bieden.
- Onrealistische verwachtingen van het docentschap kunnen een vertrekreden voor startende docenten zijn. Meeloopstages of -dagen lijken een veelbelovende manier om aanstaande docenten een realistischer beeld van het docentschap te bieden. Belangrijk daarbij is onder andere: dat er voorafgaand aan indiensttreding wordt

meegelopen (I), dat er naast het lesgeven ook aandacht is voor de andere taken van docenten (II) en dat er meegelopen wordt in bestaande vakken of lessen (III).

- Tijdelijke contracten kunnen stress en onzekerheid veroorzaken bij startende docenten, zeker wanneer er sprake is van een aaneenrijging van meerdere tijdelijke contracten. Daarom wordt aanbevolen transparant te zijn over het uitzicht op een vast contract. Daarbij is ook van belang dat duidelijk gecommuniceerd wordt over de criteria op basis waarvan wordt bepaald of een starter in vaste dienst wordt genomen of niet. De aangepaste regelgeving rondom D-3 contracten kan in dit kader mogelijk uitkomst bieden.
- Stel kwaliteitseisen aan buddy's en andere begeleiders van startende docenten; niet iedereen is geschikt om startende docenten te begeleiden. Waar nodig kunnen ook opleidingen of cursussen aangeboden worden ter professionalisering van de begeleiders.
- Leg inductieprogramma's schriftelijk vast om de continuïteit te waarborgen. In het kader van rolhelderheid is ook aan te bevelen om rolbeschrijvingen en taakverdelingen vast te leggen in dit beleid. Op centraal niveau kunnen de randvoorwaarden en onderdelen van het inductieprogramma worden vastgelegd, op decentraal niveau kan ruimte geboden worden aan maatwerk in de uitvoering.
- Bij de uitvoering van inductieprogramma's wordt een gebrek aan tijd vaak genoemd als belemmerende factor. Daarom is aan te bevelen om ook de begeleiders van startende docenten - inclusief buddy's en mentoren - in tijd te faciliteren om startende docenten te begeleiden.

7.2 Aanbevelingen op sectorniveau

Een aantal aanbevelingen is ook te doen op sectorniveau:

- Overweeg een aanpassing van het artikel in de cao-hbo over het inwerken van nieuwe medewerkers. De huidige afspraak laat op drie punten ruimte voor interpretatie. Allereerst is onduidelijk of het beleid voor het inwerken van in dienst tredende werknemers schriftelijk moet worden vastgelegd. Op ten minste elf hogescholen is dit nog niet het geval. Ten tweede is onduidelijk of de beginnend docent ook buiten de BDB om in tijd wordt gefaciliteerd en om hoeveel tijd het gaat. Ten derde is onduidelijk wie de 'inwerkende collega' is en hoeveel tijd hij/zij krijgt voor het inwerken van de in dienst tredende collega.
- In tegenstelling tot de exacte registratie van uitstroomdata in het po en vo worden in het hbo de uitstroomdata niet systematisch geregistreerd door hogescholen. Hierdoor ontbreken ook landelijke data. Dit maakt het initiëren en evalueren van landelijk beleid en het volgen van beleid van hogescholen om uitval terug te dringen vrijwel onmogelijk. Het is aan te bevelen om deze registratie ook in het hbo op te zetten, bijvoorbeeld door het op te nemen in de RAHO.
- De praktijkvoorbeelden uit dit onderzoek zijn slechts een greep uit de inspirerende en vernieuwende interventies die hogescholen inzetten. Op landelijk niveau zou een leergemeenschap kunnen worden ingericht voor hogescholen die praktijkvoorbeelden willen delen of zich op het thema inductie verder willen ontwikkelen. Uit de interviews blijkt dat verschillende HRM-functionarissen behoefte hebben aan een dergelijke uitwisseling.

- Een landelijke exit-monitor kan van grote meerwaarde zijn om beter zicht te krijgen op de vertrekredenen van startende docenten in het hbo. Dit zou ook benchmarking mogelijk maken voor hogescholen.

7.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek biedt een aantal handvatten voor vervolgonderzoek:

- Hoewel in dit onderzoek een aantal vertrekredenen naar voren is gekomen die de uitstroom onder startende docenten kan verklaren, is nog onduidelijk hoe de vertrekredenen zich tot elkaar verhouden. Aansluitend hierop is ook niet bekend welke vertrekredenen het meeste voorkomen of het vaakst doorslaggevend zijn voor de keuze om het hbo te verlaten. Een grootschalige bevraging van uitstromende startende docenten – al dan niet in de vorm van een exit-monitor – kan hier inzicht in bieden.
- In dit rapport is ingegaan op de effectiviteit van losse onderdelen van inductieprogramma's in het hbo. Echter, er is onvoldoende bekend over hoe deze onderdelen zich tot elkaar en de BDB-trajecten verhouden. Met andere woorden, er is wel verkend wat effectieve onderdelen van een inductieprogramma zijn, maar in mindere mate wat een effectieve combinatie van inductie-activiteiten is. Vervolgonderzoek kan hier meer inzicht in bieden.
- Uit dit onderzoek blijkt dat het combineren van het docentschap met een baan in de beroepspraktijk - het zogenaamde hybride docentschap - voordelen kan hebben voor de docent en werkgever(s), maar ook nadelen. Er is echter nog onvoldoende onderzoek gedaan naar de betekenis van het hybride docentschap voor de startende docent. Hierdoor is ook onduidelijk hoe werkgevers startende hybride docenten op een passende manier kunnen ondersteunen. Vervolgonderzoek op dit thema is dan ook wenselijk.
- Hogescholen zouden geholpen zijn met een handleiding voor mogelijke inductie-instrumenten en valkuilen bij de dagelijkse uitvoering van het inductieprogramma op hogescholen. Ook kan meer inzicht worden geboden in de effectiviteit van inductie-instrumenten, dit op basis van onderzoek in andere (onderwijs)sectoren.

8 BRONNENLIJST

8.1 Wetenschappelijke literatuur

- Anthony, G. & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol.36 no.4, p.359-376.
- Bent, M., van Geffen, E., Ping, C., Schellings, G. L. M., Sniekers, P., van der Want, A. C., & Beijaard, D. (2020). Hoe word je lerarenopleider? Over het belang van inductie voor beginnende lerarenopleiders. In H. Oolbekkink-Marchand, Q. Kools, H. Stokhof, & M. Vervoort (Eds.), *De staat van de lerarenopleider* (pp. 19-21). VELON.
- Brindley, R. & Parker, A. (2010). Transitioning to the classroom: reflections of second-career teachers during the induction year. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 16, no.5, p.577-594.
- Castro, A.J. & Bauml, M. (2009). *Why Now? Factors Associated with Choosing Teaching as a Second Career and Their Implications for Teacher Education Programs*. Teacher Education Quarterly, Summer 2009.
- Crasborn, F. & Hennissen, P. (2021). *Integrative Mentoring Pedagogies to Promote Beginning Teachers' Professional Development: Connecting Practice, Theory and Person*. In: Mena, J. & Clarke, A. (red.) (2021). *Teacher Induction and Mentoring*. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). *Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers*. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, 2016.
- Morton, M.L., Williams, N.L. & Brindley, R. (2006). Colliding Cultures: Career Switchers Transition to Elementary School Classrooms. *Action in Teacher Education*, vol.28 no.1, p.40-50.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J.D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, vol.5, p.164-183.
- Van der Grift, W., & Helms-Lorenz, M. (2014) *De reductie van de voortijdige beroepsverlating in het VO*. Eindrapportage Onderwijs Bewijs, NRO.
- Van der Grift, W., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2016). *Observing growth of teaching skill of professional practice of beginning teachers during their first two years*. Paper presented at 29th ICSEI Congress, Glasgow, United Kingdom.

Wilcox, D.R. & Samaras, A.P. (2009). *Examining Our Career Switching Teachers' First Year of Teaching: Implications for Alternative Teacher Education Program Design*. Teacher Education Quarterly, Fall 2009.

Williams, J. & Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol.37 no.1, p.95-108.

8.2 Overige publicaties

Arbeidsmarktplatform po en Voion (2022). *Interne notitie voor mentoringprogramma financiële sector naar onderwijs*.

Brouwer, P., van Kan, C., Helms-Lorenz, M. & Hofland, A. (2021). *Co-creatie van inductiearrangementen in het mbo*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

CentERdata & Mooz (2019). *Loopbaanmonitor onderwijs*. Tilburg: CentERdata.

Dorenbosch, L., Van der Velden, K., Plantinga, E., Bilkes, M. & Sanders, J. (2016). *Crux van het Combineren: actieonderzoek naar gecombineerde rollen, beroepen en (loop) banen*. Nijmegen: de Baaningenieurs.

Kennisrotonde(2018). *Welke bijdrage kan intervisie leveren aan het succes van een inductietraject voor startende leraren?* (KR. 380) Den Haag: Kennisrotonde.

Kennisrotonde (2019). *Wat zijn (belangrijkste) redenen voor uitval van vo-leraren uit het beroep in de eerste vijf jaren?* (KR.708). Den Haag: Kennisrotonde.

Oberon (2020). *Verkenning BSL. Begeleiding Startende Leraren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon.

Panteia (2015). *Gesteund bij de start*. Zoetermeer: Panteia.

PBT & Motivaction (2018). *Wie zijn de leraren van morgen?* Den Haag: PBT.

SCAVT (2022). *Waarom begeleiden wij nieuwe docenten in het voortgezet onderwijs?* Geraadpleegd via: <https://www.scavt.nl/waarom>.

Wessel, K. & De Haan D. (red.)(2018). *Inductiebeleid in de praktijk*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Zestor (2015). *Het beeld van het hbo als werkgever onder hoogopgeleide professionals*. Den Haag: Zestor.

Zestor (2016). *Digitaal magazine Missie Vliegende Start*. Geraadpleegd via: <https://zestor.nl/missie-vliegende-start>.

Zestor (2019). *Paper beweging op de arbeidsmarkt*. Den Haag: Zestor.

Zestor (2022). *Inventarisatie trajecten Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB)*. Geraadpleegd via: <https://zestor.nl/inventarisatie-trajecten-basiskwalificatie-didactische-bekwaamheid-bdb>.

8.3 Gebruikte databastanden

WERKonderzoek 2019

Het ministerie van BZK doet eens in de 3 jaar het WERKonderzoek (hiervoor Personeels- en Mobiliteitsonderzoek, PoMo). Dit onderzoek vindt plaats onder ruim 100.000 ambtenaren die werken in de publieke sector, waaronder ongeveer 3.000 hbo-medewerkers. Het onderzoek richt zich op tevredenheid in het werk en redenen om van baan te wisselen.

OCW in cijfers

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap brengt met feiten en cijfers de sectoren onderwijs, cultuur & media, wetenschap en emancipatie in beeld. Met eigen data van het ministerie én andere bronnen wordt inzicht geboden in de huidige situatie en de meerjarige ontwikkeling. De data omtrent uitval van startende leraren in het po en vo is afkomstig van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO).

‘Pilot onboarding’

Er is gebruikgemaakt van tussentijdse data uit de lopende ‘pilot onboarding’ van Zestor. In deze pilot worden startende medewerkers door middel van een enquête bevraagd over hun tevredenheid over de ‘onboarding’ op de hogeschool. Daarmee wordt bedoeld op de ontvangst binnen de organisatie in de eerste weken of maanden. De tussentijdse bevindingen zijn gebaseerd op de antwoorden van ruim 200 werknemers van vijf hogescholen.

BIJLAGE 1

ENQUÊTE

Introductie

Cao-partijen hebben Zestor verzocht onderzoek te verrichten naar de begeleiding van startende docenten in het hbo. Dit verzoek is verwoord in het principeakkoord voor de cao-hbo 2021-2022.

Wij willen u vragen deel te nemen aan dit onderzoek door een korte online enquête in te vullen. Het invullen van de vragenlijst kost ongeveer tien minuten tijd.

De uitkomsten worden op sectorniveau gerapporteerd. Dat wil zeggen dat zij niet te herleiden zijn naar de hogeschool.

Mocht u vragen of opmerkingen hebben over deze enquête, dan kunt u contact opnemen met -namen en contactgegevens onderzoekers-

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

-namen onderzoekers-
Zestor

Start enquête

1 Voor welke hbo-instelling vult u deze vragenlijst in?

De antwoorden worden anoniem behandeld maar daarmee kunnen we gericht reminders sturen aan diegenen die de vragenlijst nog niet ingevuld hebben.

Behoud startende docenten

De volgende vragen gaan over het behoud van startende docenten op uw hogeschool. Allereerst wordt gevraagd naar het aandeel startende docenten dat één, twee en drie jaar na indiensttreding nog werkzaam is op uw hogeschool. Vervolgens wordt gevraagd om een indicatie te geven van de vertrekredenen van startende docenten die uw hogeschool hebben verlaten.

Met 'startende docenten' worden docenten bedoeld die nieuw in dienst treden bij de hogeschool.

2.a. Welk percentage van de docenten dat in collegejaar 2019/2020 in dienst is getreden is één jaar daarna nog werkzaam op de hogeschool?

% → door naar 3

Dat weet ik niet (precies) → door naar 2.b.

2.b. Kunt u een inschatting geven van het percentage van de startende docenten dat één jaar na indiensttreding nog werkzaam is op de hogeschool?

0-10% / 11-20% / 21-30% / 31-40% / 41-50% / 51-60% / 61-70% / 71-80% / 81-90% / 91-100% / Ik maak liever geen inschatting

3.a. Welk percentage van de docenten dat in collegejaar 2018/2019 in dienst is getreden is twee jaar daarna nog werkzaam op de hogeschool?

% → door naar 4

Dat weet ik niet (precies) → door naar 3.b.

3.b. Kunt u een inschatting geven van het percentage van de startende docenten dat twee jaar na indiensttreding nog werkzaam is op de hogeschool?

0-10% / 11-20% / 21-30% / 31-40% / 41-50% / 51-60% / 61-70% / 71-80% / 81-90% / 91-100% / Ik maak liever geen inschatting

4.a. Welk percentage van de docenten dat in collegejaar 2017/2018 in dienst is getreden is drie jaar daarna nog werkzaam op de hogeschool?

% → door naar 5

Dat weet ik niet (precies) → door naar 4.b.

4.b. Kunt u een inschatting geven van het percentage van de startende docenten dat drie jaar na indiensttreding nog werkzaam is op de hogeschool?

0-10% / 11-20% / 21-30% / 31-40% / 41-50% / 51-60% / 61-70% / 71-80% / 81-90% / 91-100% / Ik maak liever geen inschatting

5. Wat zijn volgens u de belangrijkste drie vertrekredenen voor startende docenten die besluiten het hbo te verlaten? (stoppen bij drie maximum)

- Tijdelijke aanstellingen die aflopen
- Onvrede over werkdruk
- Onvrede over het salaris
- Een ervaren gebrek aan afwisseling of uitdaging in het werk
- Onrealistische verwachtingen van het docentschap bij de starter
- Onvrede over de leidinggevende of andere collega's
- Moeite met klassenmanagement
- Geringe of gebrekkige begeleiding tijdens de eerste maanden
- Een gebrek aan de benodigde competenties, waaronder pedagogisch-didactische vaardigheden
- Anders, namelijk:

Beleid inwerken startende docenten

De volgende vragen gaan over het beleid van uw hogeschool voor het inwerken van startende docenten.

6. Heeft uw hogeschool beleid voor het inwerken van startende docenten?

- Ja, dit beleid is schriftelijk vastgelegd (naar 7).
- Ja, maar dit beleid is niet schriftelijk vastgelegd (naar 8).
- Nee. (naar einde: U heeft aangegeven geen beleid te hebben voor het inwerken van startende docenten. Hierdoor worden enkele vragen over dit beleid overgeslagen. Hartelijk bedankt voor uw deelname aan het onderzoek).

7. U heeft aangegeven dat uw hogeschool beleid heeft voor het inwerken van startende docenten en dat dit beleid schriftelijk is vastgelegd. Zou u dit beleid met ons willen delen door het te sturen naar -naam en contactgegevens onderzoeker-:

- Ja
- Nee

8. Wat zijn volgens u succesfactoren bij de uitvoering van het beleid voor startende docenten? (open antwoord)

9. Welke valkuilen zijn er bij de uitvoering van het beleid voor startende docenten? (open antwoord)

10.a. In hoeverre zijn de volgende stellingen van toepassing op het beleid voor het inwerken van startende docenten op uw hogeschool?

- Startende docenten worden gekoppeld aan een mentor, buddy of coach om wegwijs te worden.
- De inwerkende collega wordt in tijd gefaciliteerd om de startende docent te begeleiden.
- De startende docent wordt in tijd gefaciliteerd om de Basiskwalificatie Didactische Bekwaamheid (BDB) te behalen.
- De startende docent wordt in tijd gefaciliteerd om de Basis Kwalificatie Examinering (BKE) te behalen.
- Sollicitanten krijgen de mogelijkheid om één of meerdere dagen mee te lopen met een docent, voordat zij in dienst treden bij de hogeschool.
- Startende docenten krijgen extra tijd/uren voor lesvoorbereiding en toetsing.
- Er worden periodiek voortgangs- en reflectiegesprekken specifiek voor startende docenten gevoerd.

- Over de taakverdeling tussen HR, de leidinggevende en de directe collega's in de begeleiding van startende docenten zijn afspraken gemaakt.

(wanneer "Startende docenten krijgen extra tijd/uren voor lesvoorbereiding en toetsing." = ja → door naar 10.b. wanneer nee → door naar 11)

10.b. U heeft aangegeven dat startende docenten extra tijd dan wel uren krijgen voor lesvoorbereiding en toetsing. Kunt u aangeven:

- Om hoeveel tijd/uren het per week gaat?
- Hoe lang startende docenten deze extra tijd/uren ontvangen
- Hoe deze ruimte gecreëerd wordt. Worden docenten bijvoorbeeld extra vrijgeroosterd? Of krijgen startende docenten minder niet-onderwijsgevende taken toebedeeld?

11. Bevat het beleid op uw hogeschool interventies of afspraken rondom de begeleiding van startende docenten die nog niet aan bod zijn gekomen in de vorige vraag?

Als onderdeel van het onderzoek willen wij het inwerkbeleid voor startende docenten van enkele hogescholen uitlichten. Het gaat dan om hogescholen die de begeleiding van startende docenten op een vernieuwende en/of succesvolle manier invullen. Doel is om beter zicht te krijgen op de succesfactoren van het inwerkbeleid, zodat deze gedeeld kunnen worden met de sector. Op de deelnemende hogescholen wordt een beperkt aantal interviews gehouden met betrokkenen bij het inwerkbeleid; vertegenwoordigers van HR, docenten en -indien van toepassing- begeleidende collega's. Bevindingen, goede praktijken en aanbevelingen worden in een bijeenkomst met de deelnemende hogescholen teruggekoppeld.

Mogen wij u hiervoor benaderen? Zo ja, op welk mailadres en telefoonnummer bent u bereikbaar?

BIJLAGE 2

Topiclijst interviews startende docenten

Topics	Voorbeeldvragen
Introductie (max 5 min): Bedanken Voorstellen Doel onderzoek Duur interview Opnames/ethiek Vragen	
Achtergrondinformatie (max 5 minuten): Functie Werkervaring Hybride docentschap	<i>Hoe lang bent u al docent? En hoe lang al op deze hogeschool?</i> <i>Wat voor werk deed u voordat u docent werd?</i> <i>Combineert u uw baan als docent met een baan buiten het hbo?</i>
Motivatie (± 10 min): Drijfveren overstap Verwachtingen Voldoening Kritische momenten	<i>Waarom heeft u ervoor gekozen om docent te worden?</i> <i>(Opt.) En niet voor –een ander beroep-?</i> <i>Welke aspecten/onderdelen van het docentschap spraken u aan?</i> <i>In hoeverre zijn deze verwachtingen uitgekomen?</i> <i>Is er een moment waarop u dacht/wist dat u de juiste keuze had gemaakt om docent te worden?</i>

Topics	Voorbeeldvragen
<p>Uitdagingen en begeleiding (± 15 min): Negatieve beroepsaspecten Begeleiding Kritische momenten Uitdagingen Coping</p>	<p><i>Bent u gedurende uw eerste jaren als docent tegen problemen of uitdagingen aangelopen? Hoe bent u daarmee omgegaan? Heeft u voldoende ondersteuning gekregen om hiermee om te gaan?</i></p> <p><i>Bent u begeleid door een buddy of mentor? Kunt u een moment noemen waarop u veel aan uw buddy heeft gehad?</i></p> <p><i>Werd u in uw eerste maanden op uw hogeschool extra vrijgeroosterd om de werkdruk te verlagen? Hoe heeft u dat ervaren?</i></p> <p><i>Zijn er momenten waarop u spijt heeft dat u in het hbo bent gaan werken? / Zijn er ook momenten geweest waarop u het docentschap niet meer zag zitten?</i></p> <p><i>Zijn er onderdelen van het beroep of het onderwijs waar u nu moeite mee heeft? Wat kan u helpen / heeft u nodig om hiermee om te gaan?</i></p> <p><i>Denkt u dat u voor de rest van uw carrière in het onderwijs blijft werken?</i></p>
<p>Afrondende vragen (± 10 min):</p>	<p><i>Wat zouden hogescholen of beleidsmakers volgens u kunnen ondernemen om de uitval van startende docenten te beperken? / startende docenten beter te begeleiden?</i></p> <p><i>Als u iets zou kunnen veranderen rondom de begeleiding van startende docenten op hogescholen, wat zou dat dan zijn?</i></p> <p><i>Zijn er volgens u nog kansen rondom startende docenten in het hbo die niet benut worden?</i></p>

ZESTOR

arbeidsmarkt- en opleidingsfonds hbo

Prinsessegracht 21
Postbus 123
2501 CC Den Haag

T 070 312 21 77
info@zestor.nl
ZESTOR.NL

Zestor is opgericht door sociale partners in het hbo:



UNIENFTO

AOB Algemene Onderwijsbond

