

DOCENTEN BOEIEN & BINDEN

STARTENDE ZIJ-INSTROMERS IN HET MBO

MICHEL JEHEE

Docenten boeien & binden:

Startende zij-instromers in het mbo

Docenten boeien & binden:
Startende zij-instromers in het mbo

Proefschrift, Open Universiteit

Copyright © 2023 M. Jehee

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar worden gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op welke wijze dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de auteur.

ISBN: 978-94-90858-80-3

Docenten boeien & binden:

Startende zij-instromers in het mbo

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Open Universiteit
op gezag van de rector magnificus
prof. dr. Th.J. Bastiaens
ten overstaan van een door het
College voor promoties ingestelde commissie
in het openbaar te verdedigen

op vrijdag 13 oktober 2023 te Heerlen
om 13:30 uur precies

door
Michel Aloysius Marie Jehee
geboren op 10 november 1956 te 's-Gravenhage

Promotores:

Prof. dr. em. A.F.M. Nieuwenhuis

Prof. dr. M. Wijnen-Meijer

Open Universiteit

Technische Universität München (Duitsland)

Copromotor:

Dr. em. J.H.A.M. Onstenk

Hogeschool Inholland

Leden beoordelingscommissie:

Prof. dr. P.J. den Brok

Prof. dr. M.J.S.M. van der Meer

Prof. dr. E. de Bruijn

Prof. dr. R.L. Martens

Dr. I. Raemdonck

Wageningen University and Research

Tilburg University

Open Universiteit

Open Universiteit

Université Catholique de Louvain (België)

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Voorwoord	5
Hoofdstuk 1 Introductie	7
1.1 <i>Het onderzoek ingekaderd</i>	8
1.2 <i>Aanscherping van het onderzoeksthema</i>	10
1.3 <i>Doel van het onderzoek</i>	11
1.4 <i>Onderzoeksvragen</i>	12
1.5 <i>Reikwijdte</i>	12
<i>Leeswijzer</i>	13
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	15
2.1 <i>Drie perspectieven in een complexe omgeving</i>	15
2.2 <i>Keuzeperspectief</i>	17
2.2.1 <i>Het Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice' model en varianten</i>	18
2.2.2 <i>Impact voor het onderzoek</i>	20
2.3 <i>Ontwikkelperspectief</i>	21
2.3.1 <i>Modellen over werkplekleren</i>	21
2.3.2 <i>Impact voor het onderzoek</i>	26
2.4 <i>Werkgeversperspectief</i>	27
2.4.1 <i>Startende zij-instromers werven door te boeien</i>	27
2.4.2 <i>Kwaliteit van de Arbeid en professionalisering</i>	28
2.4.3 <i>Impact voor het onderzoek</i>	29
2.5 <i>Samenvattend</i>	30
Hoofdstuk 3 Methodologie	31
3.1 <i>Inbedding van het onderzoek</i>	31
3.2 <i>Stappen in het onderzoek</i>	31
3.2.1 <i>Onderzoeksstrategie</i>	31
3.2.2 <i>Onderzoeksinstrumenten</i>	32
3.2.3 <i>Dataverzameling</i>	33
3.2.4 <i>Data-analyse</i>	35
Hoofdstuk 4 Keuzeperspectief	39
4.1 <i>Inleiding</i>	39
4.2 <i>Theoretisch kader</i>	39
4.3 <i>Methode</i>	40
4.4 <i>Resultaten</i>	41
4.4.1 <i>Inleiding</i>	41
4.4.2 <i>Casebeschrijvingen gecomprimeerd</i>	41
4.4.3 <i>Thema's die de keuze beïnvloeden toegelicht</i>	44
4.5 <i>Patronen</i>	53
4.5.1 <i>Patroon 1: Een logische stap in de loopbaanontwikkeling</i>	53
4.5.2 <i>Patroon 2: Ervaring geeft een rijk en actueel beeld</i>	53

4.5.3 Patroon 3: Kans op ontwikkeling	54
4.5.4 Patroon 4: Echt iets voor jou	54
4.5.5 Patroon 5: Rationeel en gemotiveerd	54
4.6 Conclusies	54
Hoofdstuk 5 Ontwikkelperspectief.....	57
5.1 Theoretisch kader	57
5.2 Methode	61
5.2.1 Dataverzameling	62
5.2.2 Instrumenten	62
5.3 Dataverwerking en codeerschema	63
5.4 Analysemethoden: individuele casussen, thematische analyse en patroonanalyse.....	64
5.5 Resultaten.....	65
5.5.1 Frequenties.....	65
5.5.2 Beknopte casebeschrijvingen	66
5.5.3 Thematische analyse	71
5.5.4 Op zoek naar Patronen	92
5.6 Conclusie.....	94
5.6.1 Agency	95
5.6.2 Affordance	96
5.6.3 Participatieve praktijken.....	96
5.6.4 Ontwikkeling.....	96
Hoofdstuk 6 Werkgeversperspectief	99
6.1 Inleiding.....	99
6.2 Theoretisch kader	99
6.3 Methoden	101
6.4 Het beoogde beleid.....	102
6.4.1 Werving en selectie	102
6.4.2 Werkeisen.....	103
6.4.3 Hulpbronnen.....	104
6.4.4 Professionalisering.....	105
6.4.5 Conclusie gericht op beoogd beleid	107
6.5 Beleid in uitvoering.....	108
6.5.1 Dataverantwoording.....	108
6.5.2 Van strategie naar vacature en werving.....	108
6.5.3 Ondersteunen van ontwikkeling.....	111
6.5.4 Professionalisering.....	116
6.5.5. Conclusie.....	118
6.6 Vergelijking van beoogd en uitgevoerd beleid	120
Hoofdstuk 7 Conclusies en aanbevelingen.....	123
7.1 Focus van het onderzoek	123
7.1.1 Probleemstelling: Het lerarentekort en zij-instromers in het mbo	123
7.1.2 Onderzoeksvragen.....	124
7.2 Onderzoeksaanpak.....	124
7.3 Beantwoording van de onderzoeksvragen	125
7.3.1 Waarom kiezen respondenten om zij-instroomer te worden?	125
7.3.2 Hoe ontwikkelen startende zij-instromers zich?	126

7.3.3 Wat doet de organisatie om werving en ontwikkeling van zij-instromers te stimuleren?.....	128
7.3.4 Integratie van de invalshoeken van werkgever en werknemer.....	130
7.4 Aanbevelingen voor de praktijk.....	134
7.4.1 Boeien.....	135
7.4.2 Binden.....	136
7.5 Discussie.....	139
7.5.1 Persoonlijke betrokkenheid.....	139
7.5.2 Reflectie op de probleemanalyse.....	139
7.5.3 Reflectie op de onderzoeksmethoden.....	142
7.6 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	143
Samenvatting.....	145
Summary.....	155
Literatuurlijst.....	165
Lijst met afkortingen.....	173
Bijlagen.....	175
Bijlage 1 Interviewleidraad startinterview.....	176
Bijlage 2 Interviewleidraad slotinterview.....	178
Bijlage 3 Uitnodiging en leidraad groepsinterview.....	180
Bijlage 4 Learner report.....	185
Bijlage 5 bijgestelde versie Learner report.....	187
Bijlage 6 informatieformulier onderzoek.....	191
Bijlage 7 Mindmap bij de start van het onderzoek.....	192
Bijlage 8 Interviews transcriberen, coderen en analyseren.....	193
Bijlage 9 Interne documenten gericht op beoogd beleid.....	195

Voorwoord

De docent is de belangrijkste factor die de kwaliteit van het onderwijs bepaalt. Vanuit die gedachte is het thema voor dit proefschrift naar voren gekomen: startende zij-instromende docenten, waarom kiezen ze voor een carrièreswitch, hoe ontwikkelen ze zich en wat kan de organisatie doen om hen te behouden? In het proefschrift worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan. Op basis daarvan kunnen vanuit het organisatiebelang meer gerichte maatregelen getroffen worden om vak-experts die docent willen worden in het beroepsonderwijs te werven en te behouden. Ik hoop dat dat daadwerkelijk gebeurt en ik zal me daarvoor blijven inzetten, want het beroepsonderwijs is het me waard.

Het thema voor het onderzoek lag voor de hand aangezien werken met en voor docenten in het beroepsonderwijs een rode draad in mijn loopbaan is. Daarnaast zijn maatschappelijke relevantie en praktijkgerichtheid voor mij belangrijk. De dwingende vraag in voorjaar 2016 hoe ik met het door mij opgebouwde ‘stuwmeer’ aan vakantiedagen dacht om te gaan was de directe aanleiding voor dit onderzoeksproject. Er kwam een plan, er waren gesprekken en een contract werd opgesteld.

Tijdens de eerste fase veranderden de omstandigheden als gevolg van een fusie: mijn project werd vanaf dat moment gezien als nuttig en relevant, maar diende volgens mijn werkgever bovenal een persoonlijk belang. Dat zie ik anders: wetenschappelijk onderzoek en promoveren op een onderwerp als dit dient zonder twijfel het organisatiebelang. Het traject kende tegenslagen (onder andere onder invloed van Corona) en de nodige uitloop van planning, maar ik heb nog steeds deze overtuiging.

Dit proefschrift is tot stand gekomen dankzij de ondersteuning van velen. Dankbaar ben ik voor de bereidheid van twaalf startende docenten om te participeren, middels interviews en learner reports. De begeleidingscommissie, bestaande uit Marjo, Loek en Jeroen, heeft zich ingespannen om het project op koers te houden en dat is gelukt. Ik ben blij dat het proefschrift er nu ligt. Het traject heeft mij gemotiveerd om onderzoek en advisering nog beter op elkaar te laten aansluiten. Vanaf het begin heb ik ondersteuning gehad van twee oud-collega's, Ton en Gerard. Helaas is Gerard niet meer onder ons, en kan hij dit proefschrift waaraan hij zo constructief heeft bijgedragen niet meer in ontvangst nemen; ik ben hem zeer erkentelijk en zal hem blijven herinneren. En ook de interesse en concrete hulp van Anneke en Peter is gewaardeerd.

Als laatste ben ik het thuisfront erkentelijk. Ik begrijp dat het niet eenvoudig was om met iemand samen te wonen die er misschien fysiek wel was maar tegelijk vaak afwezigheid uitstraalde. Dank aan jou, Paula, voor je steun en geduld. Tijd om deze periode af te sluiten, op naar nieuwe plannen, samen.

Leiden, juli 2023.

Hoofdstuk 1 Introductie

In deze studie ligt de focus op de startende docent die vanuit verschillende branches in het werkveld instroomt in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en op de schoolorganisatie waar de startende docent werkt.

Organisaties in het mbo hebben momenteel te maken met twee elkaar versterkende factoren, te weten: in een aantrekkelijke economie stijgt het aantal vacatures in het werkveld en is er tegelijkertijd sprake van een toenemende vergrijzing van de docenten binnen het mbo. Het gevolg is een moeilijk op te lossen stijgende vervangingsvraag in het mbo. Gelet op de leeftijdsopbouw van de docenten in de mbo-sector wordt verwacht dat de scholen in de komende tien jaar een vervangingsvraag hebben die maar liefst een derde van het personeelsbestand omvat (Van der Meer, 2014). Naast het schaarser worden van het aanbod van docenten en een stijgende vraag naar mbo-docenten speelt een andere complicerende factor een rol: startende docenten verlaten het onderwijs snel (Van der Meer, 2014).

Beroepsbeoefenaren met ruime werkervaring die in het mbo docent willen worden, worden zij-instromers genoemd. Uit gesprekken met docenten in het beroepsonderwijs blijkt dat mensen die al langere tijd werken als docent zich nog steeds identificeren als zij-instromer. Vandaar de toevoeging “startende” zij-instromer. De overgang van het ene beroep naar het andere wordt als een grote stap ervaren. Men moet zich oriënteren op de nieuwe functie en zich daarop voorbereiden.

Zij-instromers worden in de eerste jaren geconfronteerd met nieuwe, onbekende en uitdagende zaken zoals de voorbereiding van lessen, de didactische opbouw van de lesstof en de relatie met de studenten. Startende zij-instromers hebben daarbij behoefte aan ondersteuning en dit onderzoek richt zich hierop. De ontwikkeling van vakbekwame beroepsbeoefenaren naar het docentschap gaat niet vanzelf. Het is een weg die geplaveid is met vallen en opstaan.

Inzicht in de keuze- en ontwikkelingsprocessen die deze startende zij-instromers hebben doorlopen, brengt beïnvloedende factoren met betrekking tot het docentschap binnen het mbo in beeld. Deze factoren spelen een rol bij zowel de werving (‘boeien’) als bij het behouden (‘binden’) van docenten voor het mbo.

Voor het mbo worden door de wetgever specifieke eisen aan docenten gehanteerd. Deze komen neer op vakbekwaamheid en bevoegdheid. Bij de werving van docenten in het mbo gaat het bij de beroepsgerichte vakken met name om het werven van zogenaamde zij-instromers. Ervaring in het uitoefenen van het vak is een meerwaarde ten opzichte van het overdragen van vaardigheden en beroepshouding. Het handelen van de docent wordt beïnvloed door de normen en waarden van de desbetreffende branche.

Door het werven van deze beroepsbeoefenaren met werkervaring in de praktijk wordt op een organische wijze gezorgd voor een verbinding tussen onderwijs en werkveld. De werkgever is genoodzaakt om een strategische personeelsplanning te ontwikkelen, zoals gerichte werving (boeien) van nieuwe zij-instromers en het stimuleren van zij-instromers om voor de organisatie te blijven werken (binden). Voor een succesvolle werving is het belangrijk om in te spelen op de motieven die mensen hebben om te kiezen voor het docentschap in het mbo. Maatregelen om de hoge uitval van zij-instromers tegen te gaan, hebben vooral betrekking op de kwaliteit van de arbeid. Hierbij gaat het concreet om personeelsbeleid en condities waaronder docenten hun arbeid verrichten en de kwaliteit

kunnen borgen en dit tevens als positief kunnen ervaren. Het bieden van ontwikkelingsmogelijkheden en begeleiding dragen hieraan bij.

1.1 Het onderzoek ingekaderd

Bevoegd of bekwaam?

Deze studie wordt gericht op startende zij-instromers in het mbo en op de organisaties waarbinnen deze vakmensen uit de praktijk zonder onderwijsbevoegdheid starten met onderwijsuitvoerende taken. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in een instelling die kort voor de start van het onderzoek is ontstaan uit een fusie van twee regionale opleidingscentra. Er is sprake van nieuw instellingsbeleid dat het beleid van beide instellingen integreert.

In de WEB wordt de term 'bevoegdheid' niet genoemd. Er wordt in aangegeven dat de werkgever een geschiktheidsverklaring mag afgeven. Er wordt niet aangegeven dat een bevoegdheid is behaald. In de praktijk echter volgt de werkgever in bijna alle gevallen wel de lijn van het behalen van de bevoegdheid (Dijkman & Soomer, 2017; Mboraad, 2020). Men spreekt in dit verband van benoembaarheid in plaats van bevoegdheid. Het bevoegd gezag kan aan degene die niet in het bezit is van een relevant getuigschrift of diploma een geschiktheidsverklaring afgeven (mboraad, 2020), wanneer de zij-instromer in kwestie naar het oordeel van het bevoegd gezag vakinhoudelijk bekwaam is, geschikt is voor het beroep van docent, in staat is verantwoord les te geven en binnen twee jaar na benoeming of tewerkstelling tot docent kan voldoen aan de bekwaamheidseisen.

De benoeming vindt plaats voor een periode van ten hoogste twee aaneengesloten studie jaren, opdat betrokkene in deze periode kan voldoen aan de pedagogisch-didactische bekwaamheidseisen. Het bevoegd gezag kan deze benoemingsperiode verlengen met maximaal twee jaren.

De werkgever is verantwoordelijk voor het aannemen van gekwalificeerd personeel. Werkgevers hebben er belang bij het onderwijs door bevoegde docenten te laten verzorgen. Het Landelijk Raamwerk Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (Mboraad, 2020) is hierbij leidend. De opleidingstrajecten die specifiek gericht zijn op zij-instromers vallen onder de pdg-opleiding en leiden op tot het *getuigschrift pedagogisch-didactische scholing WEB*.

Het ROC

Het Regionaal opleidingscentrum (ROC) waar het onderzoek is uitgevoerd, bestaat uit 7 colleges die 127 opleidingen verzorgen. Zo'n college stelt doelen vast waaraan opleidingsteams een bijdrage moeten leveren. Daarnaast bepaalt het college op organisatieniveau de beleidsruimte die van invloed kan zijn op de aard van de werkzaamheden, de taaktoewijzing en de benodigde expertise van docenten. Stimulering en facilitering van de ontwikkeling van het personeel zijn hierbij aangrijpingspunten die van toepassing zijn op de startende zij-instromer. Het college en het team spelen dus een belangrijke rol bij het realiseren door het CvB van de relevante aspecten van kwaliteit van de arbeid, alsmede bij het optimaliseren van het proces van kiezen en de ontwikkeling van de zij-instromer.

Bij het opstellen van instellingsbeleid door de werkgever vormt het landelijk overheidsbeleid het kader. Landelijke ontwikkelingen en maatregelen om het lerarentekort op te lossen,

worden bijvoorbeeld vertaald naar instellingsbeleid. Zo is er aandacht voor het werven van parttime en hybride docenten en worden startende zij-instromers gestimuleerd om of pdg-trajecten of een (deeltijd) lerarenopleiding te volgen.

De Wet op de beroepen in het onderwijs (wet-BIO) is vanaf de start in 2020 ook van kracht voor het mbo. Dit is aanleiding om vanuit human resource management (hrm) de landelijke eisen waaraan docenten binnen mbo-instellingen dienen te voldoen te bewaken. Ook de zij-instromer wordt gestimuleerd om een onderwijsbevoegdheid halen.

Het werkveld

Naast de overheid die richtinggevend is (via burgerschap en generieke eisen aan taal en rekenen) heeft het werkveld invloed op het onderwijs van het mbo.

Zo wil het werkveld dat er studenten op de (veranderende) arbeidsmarkt komen die adequaat kunnen functioneren als werknemer met voldoende kennis en vaardigheden. Hiertoe zitten werkgeversorganisaties in de Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven (SBB). Het mbo dient zich voortdurend te verhouden tot de arbeidsmarkt in de regio. Afstemming van het aanbod en de inhoud van opleidingen op de vraag van de regionale arbeidsmarkt worden in toenemende mate belangrijk. Het mbo moet zich responsief opstellen ten aanzien van de arbeidsmarkt.

Het mbo biedt beroepsgerichte opleidingen aan. Studenten stromen uit naar het werkveld of starten een vervolgopleiding. Deelname aan de maatschappij dient aandacht te krijgen binnen het mbo. Om studenten een goede opleiding te kunnen geven, is het dan ook belangrijk dat de opleidingsprogramma's relevant en actueel zijn. Het bedrijfsleven is van oudsher sterk betrokken bij het mbo om de opleidingen af te stemmen op wat er in het veranderende werkveld gevraagd wordt. In de SBB werken onderwijsinstellingen en arbeidsorganisaties samen aan thema's als erkenning van leerbedrijven, beroepspraktijkvorming en het vaststellen van opleidingskwalificaties en diploma's.

Initiatieven rond opleidingen

De zij-instromers die centraal staan in deze studie vervullen een belangrijke rol ten aanzien van de beroepskwalificatie. Zij zijn in eerste instantie geworven om de beroepsvoorbereidende vakken te verzorgen. Voor doorstroming naar vervolgopleidingen zijn overigens wel generieke vakken (als rekenen, Nederlands en Engels) belangrijk, naast het feit dat de generieke vakken ook voor de beroepsuitoefening van waarde zijn. Deze vakken worden vaak gegeven door docenten die een lerarenopleiding hebben gevolgd. Er zijn daarom binnen onderwijsteams verschillen tussen de docenten met betrekking tot de voorbereiding op het docentschap.

Helmets (2011) geeft aan dat de bestuurlijke autonomie als onbedoeld effect had -door de veelheid aan andere interne prioriteiten in de beleidsvoering- dat er kritiek kwam op de kwaliteit van het onderwijs. Dit had tot gevolg dat de overheid een aanscherping van eisen op het gebied van het niveau en de kwaliteit van het onderwijs introduceerde. Eén van de overheidsmaatregelen in dit kader is het verhogen en verbeteren van het niveau van de leraren. In dit kader is een Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (pdg) en een hiertoe leidende opleiding ontwikkeld. De organisatorische randvoorwaarden hiervoor zijn geformuleerd in het Landelijk Raamwerk Getuigschrift Pedagogisch Didactische Scholing WEB (2020) en zijn onder andere: de zij-instromer dient een aanstelling te hebben van

minimaal 0,4 fte; met minimaal 8 lessen per week; 1 vaste dag vrij geroosterd; een geschiktheidsverklaring afgegeven door het bestuur van de mbo-instelling; 2 klokuren per zij-instromer voor begeleiding en coaching; reductie van de normjaartaak voor inwerkactiviteiten.

De startende zij-instromer voert hem toevertrouwde taken uit. Voor de taaktoewijzing is de teamleider in samenspraak met het onderwijsteam verantwoordelijk. Iedere starter is lid van een onderwijsteam. Het team heeft invloed op ontwikkeling van de zij-instromer tot een volwaardig docent beroepsonderwijs. Ondersteuning bij die ontwikkeling kan bijvoorbeeld door een buddy¹ worden gegeven. Deze helpt de startende zij-instromer op weg in de nieuwe organisatie en bij de nieuwe taken. De buddy kan snel de vragen van de zij-instromer beantwoorden. Tevens kan collegiale ondersteuning gegeven worden door alle teamleden. Het team is belangrijk voor de ruimte die de zij-instromer ervaart en neemt om zich te ontwikkelen.

1.2 Aanscherping van het onderzoeksthema

Gelet op het bovenstaande heeft de mbo-sector behoefte aan instroom van nieuwe en gekwalificeerde docenten. Om aan de behoefte aan het aanbieden van beroepsvoorbereidende opleidingen te voldoen, worden de laatste jaren verschillende constructies bedacht die de toegankelijkheid van het onderwijs vergroten voor beroepsbeoefenaars die het vak van docent ambiëren. Een voorbeeld daarvan is het "Techniekpact" (<https://www.techniekpact.nl/>). Er zijn daarbij verschillen tussen de te onderscheiden branches, maar ook overeenkomsten. Zo komen in de verschillende branches voor:

- Hybride docenten die (tijdelijk) gedetacheerd worden. Na verloop van tijd gaan zij weer terug naar hun oude werk (naar onder andere openbare orde en veiligheid/politie en techniek).
- Hybride docenten die parttime onderwijstaken gaan uitvoeren. Bijvoorbeeld drie dagen onderwijs en twee dagen in het bedrijfsleven werken. Zie: <https://www.hybridedocent.nl>
- Een, op initiatief van individuele werknemers, vloeiende overgang van leermeester, begeleiding van beroepspraktijkvorming naar verzorgen van interne trainingen via instructeur bij een mbo-organisatie tot zij-instromer.
- In de Centra voor Innovatief Vakmanschap (CIV's) wordt in co-makership gewerkt aan branche-specifieke oplossingen voor geconstateerde problemen. Zoals het opleiden van de nieuwe generatie vakmensen. Het betreft een niet vrijblijvende publiek-private samenwerking in het beroepsonderwijs. Het werkveld heeft immers belang bij een goede relatie met het onderwijs.

Ondanks de behoefte aan nieuwe zij-instromers en de initiatieven om de toegang naar het onderwijs voor hen te vergemakkelijken, blijken er nog altijd hoge drempels te bestaan om als zij-instromende docent aan de slag te gaan in het mbo. Vakexperts (ervaren beroepsbeoefenaars) die belangstelling hebben om te werken in het mbo krijgen bijvoorbeeld maar al te vaak een tijdelijke aanstelling aangeboden. Zij moeten dan een vaste

¹ Een buddy is een ervaren team collega die de taak heeft de vragen van de nieuwkomer te beantwoorden en hem wegwijs te maken in het team en de organisatie.

aanstelling opgeven met de daaraan verbonden onzekerheden. Ook de condities waaronder startende zij-instromers aan de slag gaan, kunnen verbeterd worden. Zo is lange tijd een minimale contractomvang (0.4 fte) nog niet aan de orde en is sprake van een variatie ten aanzien van de geboden ondersteuning (tenminste 2 klokuren per week voor begeleiding en coaching).

In het verleden was sprake van grote opleidingsverschillen tussen de verschillende aanbieders van lerarenopleidingen. Men was van mening dat de kwaliteit van de instroomtrajecten niet van hetzelfde niveau was (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Daarom formuleerde de Onderwijsraad de aanbeveling voor de lerarenopleiding in de beroepsgerichte vakken om het zij-instroomtraject voor het mbo te harmoniseren (Onderwijsraad, 2013).

Een specifieke aanbeveling betreft het investeren in inductieprogramma's: begeleidingsprogramma's voor startende leraren. In 2014 is 'Het Landelijk Raamwerk Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (pdg)' opgesteld (Mboraad, 2020). Hiermee is één aanbeveling van de onderwijsraad uit 2011 opgevolgd: de harmonisering van het programma-aanbod.

Een kenmerkende ontwikkeling voor de organisaties binnen het mbo is dat in de loop der tijd het opleidingsteam een steeds belangrijkere rol wordt toegekend. Deze teams zorgen ervoor dat studenten opgeleid worden tot beginnend beroepsbeoefenaar. Om de kwaliteit van de beroepsvoorbereiding te waarborgen, zijn op de mbo-instellingen ervaren beroepsbeoefenaren werkzaam als docent (zij-instromers) die de studenten de benodigde kennis, vaardigheden en beroepshouding bijbrengen. Zij hebben immers de inhoudelijke expertise, hebben werkervaring in het werkveld en zijn 'rolmodellen' voor een adequate beroepshouding en representanten van de toekomstige beroeps cultuur van studenten. Binnen deze opleidingsteams is beroepsinhoudelijke expertise essentieel: de vak-experts nemen en krijgen vaak een sleutelpositie in het team in vergelijking tot collega's die 'generieke'² onderdelen verzorgen. Veel van deze vak-experts starten in het onderwijs zonder dat zij een docentenopleiding hebben gevolgd en moeten dus nog een nieuwe beroepsidentiteit van docent beroeps onderwijs verwerven.

1.3 Doel van het onderzoek

Door in te zoomen op startende zij-instromers in het mbo wordt het mogelijk om op basis van de onderzoekresultaten het aanbod van ondersteuning en professionalisering af te stemmen op hun behoefte. Dit is vooral van belang gedurende de eerste periode van het docentschap. Dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan het voorkomen van ongewenste uitval van startende zij-instromers in het beroeps onderwijs. Daarnaast is inzicht in de factoren die de keuze beïnvloeden om als zij-instromer in het beroeps onderwijs te gaan werken van belang om de werving te optimaliseren.

Er is niet veel bekend over de zij-instromers in het mbo die geen bevoegdheid hebben of nog niet begonnen zijn met een opleidingstraject; dit in tegenstelling tot zij-instromers, die vanuit de lerarenopleiding instromen in het primair en voortgezet onderwijs (Tigchelaar et al., 2008; Snoek, 2018; Helms-Lorenz et al., 2013; Harmsen et al., 2018; Bijman et al., 2021). Het beter begrijpen van de processen die de zij-instromers in het mbo beïnvloeden, kan een

² De generieke onderdelen in het middelbaar beroeps onderwijs zijn de volgende vakken: Nederlandse taal, rekenen, Engels en loopbaan en burgerschap.

bijdrage leveren aan het kennisbestand inzake het inzetten van vak-experts in het beroepsonderwijs.

In feite hebben de mbo zij-instromers te kampen met twee opgaven: het uitoefenen van een nieuw beroep (docent) en het verkrijgen van een bevoegdheid om het beroep als docent te kunnen blijven uitoefenen. Een beter begrijpen van de processen waar de zij-instromer door wordt beïnvloed kan een bijdrage leveren aan het kennisbestand inzake het inzetten van vak-experts in het beroepsonderwijs. Er is op dit moment weinig tot geen systematische gefundeerde kennis met betrekking tot zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Dit is van belang om adequate maatregelen te kunnen treffen om deze startende zij-instromers voor de organisatie te behouden.

1.4. Onderzoeksvragen

Gelet op de hier boven geschetste problemen in de praktijk van het mbo en de verkennende bespiegelingen is het doel geformuleerd. Om dit doel te realiseren worden hier hoofdvraag en deelvragen geformuleerd.

Hoofdvraag

De vraag die in dit onderzoek centraal staat, luidt:

“Welke factoren beïnvloeden de loopbaanontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs?”

Deel vragen:

Om deze hoofdvraag nauwgezet te beantwoorden worden er drie perspectieven onderscheiden, te weten keuze-, ontwikkelings- en werkgeversperspectief. Deze zijn geformuleerd aan de hand van drie deelvragen die verdeeld zijn in twee invalshoeken:

Invalshoek van de werknemer

1. Welke factoren hebben invloed op de keuze om zij-instromer te worden?
2. Welke factoren zijn op individueel niveau van invloed op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan?

Invalshoek van de werkgever

3. Welke factoren in het organisatiebeleid en in de werksituatie beïnvloeden keuze en ontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs gedurende de eerste twee jaar van de onderwijsloopbaan?

1.5 Reikwijdte

Dit onderzoek beperkt zich tot het middelbaar beroepsonderwijs. Het kenmerkende van het mbo is de relatie met een werkveld. Vaklieden hebben een beroepsidentiteit behorend bij het uitgeoefende vak. Deze beroepsidentiteit nemen ze mee als ze als zij-instromende docent aan de slag gaan.

Zij-instromers maken de overgang naar het mbo voor een deel om de nieuwe generatie beroepsbeoefenaren op te leiden met de door hen opgedane vakkennis. Zij-instromers ambiëren tevens een andere loopbaan (carrièreswitch) die in het verlengde ligt van hun oude beroep.

De reikwijdte van dit onderzoek wordt ook bepaald door de nadruk die gelegd wordt op het ontwikkelingsperspectief van de zij-instromer. De opzet van het onderzoek is kwalitatief en contextafhankelijk. Resultaten en conclusies van dit onderzoek zijn zoals hierbij gebruikelijk dan ook beperkt tot de deelnemers aan het onderzoek. Toch geeft het inzicht in een

specifieke doelgroep (zij-instromers in het mbo) die in Nederland niet en internationaal nauwelijks is onderzocht.

Hoewel de internationale context afwijkt van de Nederlandse, kan het beter begrijpen van de processen die de zij-instromers beïnvloeden een bijdrage leveren aan het kennisbestand inzake het inzetten van vak-experts in het beroepsonderwijs. Tijdens de centraal georganiseerde introductiedagen 2018 voor nieuwe medewerkers, waarbij 80 nieuwe medewerkers zijn uitgenodigd en er 60 aanwezig waren is een inleiding over het onderzoek gegeven en is gevraagd hieraan deel te nemen. De groep deelnemers aan de introductiebijeenkomst bestond uit medewerkers van diverse diensten, management, instructeurs en docenten. 16 personen hebben kenbaar gemaakt dat zij zij-instromer waren. Van de 16 hebben 12 personen daadwerkelijk deelgenomen aan het onderzoek. Zoals gezegd is er in deze studie een sterke contextafhankelijkheid. Actuele ontwikkelingen op het gebied van human resource management die plaatsvinden gedurende het onderzoek worden beschreven om in retrospectief de dynamiek te beschrijven van de context. Zo wordt de situatie beschreven ten tijde van de eerste interviews en hoe die situatie zich ontwikkelde gedurende het onderzoek. Bij de start van dit onderzoek was het ROC net gevormd uit een fusie van twee instellingen. Er werd gewerkt aan beleidsontwikkeling waaronder ook beleid gericht op startende medewerkers. Er vond voor een eerste keer in de nieuwe organisatie een gemeenschappelijke twee daagse introductieactiviteit plaats vlak voor de start van het studiejaar. Daarnaast was er een beleidsinitiatief om tot een centraal inductiebeleid te komen met onder andere de mogelijkheid peerdocenten in te zetten en iedere starter aan een ervaren collega te koppelen. Dit beleid is niet geïmplementeerd en geborgd, de colleges hebben zelf hun eigen agenda kunnen opstellen met betrekking tot de startende zij-instromers. Door de toenemende aandacht voor zij-instromers en startende medewerkers in het algemeen onder invloed van de krappe arbeidsmarkt zijn er diverse activiteiten gestart bij de colleges en de diensten die gericht zijn op het boeien en binden van nieuwe medewerkers, waaronder zij-instromers. Het centrale inductiebeleid is na evaluatie aangepast, het introductieprogramma is verrijkt en wordt meer keren per jaar georganiseerd voor de tussentijdse instroom van nieuwe medewerkers. Zo is er een gericht aanbod van de ROC-academie ontwikkeld voor startende zij-instromers en is het ROC partner in een aspirant opleidingsschool geworden. Specifieke aandacht voor startende docenten is gedurende de onderzoeksperiode toegenomen.

Leeswijzer

Na de probleemverkenning wordt in dit proefschrift ingegaan op het theoretisch kader (hoofdstuk 2) in hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksmethode besproken. Daarna worden de resultaten van het onderzoek (hoofdstuk 4, 5 en 6) gepresenteerd. Uiteindelijk wordt in het laatste hoofdstuk ingegaan op de resultaten en worden conclusies en aanbevelingen (hoofdstuk 7) gepresenteerd.

2.1. Drie perspectieven in een complexe omgeving

Het mbo heeft als primair doel de volgende generatie beroepsbeoefenaars op te leiden, opdat de maatschappij in de toekomst de beschikking heeft over voldoende en kwalitatief goede arbeidskrachten. Om deze toekomstige generatie op te leiden, zijn docenten nodig die competent zijn in het beroep dat centraal staat in de opleiding. Deze docenten dienen ook over pedagogisch-didactische competenties te beschikken of deze te ontwikkelen. Dit is in feite de uitdaging voor veel vak-experts. Zij willen zich ontwikkelen door een nieuwe route in hun loopbaan te gaan volgen en zich verder te bekwamen in competenties die belangrijk zijn in het beroepsonderwijs. Om meer te weten te komen over de factoren die de loopbaan van zij-instromers beïnvloeden en om zij-instromers in hun loopbaan beter te begrijpen, worden in dit onderzoek drie onderzoeksvragen onderscheiden. Deze worden als perspectieven centraal gesteld.

Het gaat hier om de volgende drie perspectieven:

- 1) Keuzeperspectief: factoren die de keuze voor het docentschap beïnvloeden vooraf en in de eerste twee jaar.
- 2) Ontwikkelperspectief: de ontwikkeling die startende zij-instromers doormaken en hoe die ontwikkeling gestimuleerd kan worden.
- 3) Werkgeversperspectief: de werkgevers die verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs en daarmee ook verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van de onderwijsgeveden.

Aan de hand van deze drie perspectieven wordt gekeken naar de startende zij-instromer. Het accent in dit onderzoek ligt op de zij-instromer en zijn handelen in de context van het onderwijs. Gelet op de onderzoeksvragen is het relevant om zowel vanuit de invalshoek van de werknemer en vanuit de werkgever te kijken naar de zij-instromer. De drie perspectieven worden in hun onderlinge samenhang onderzocht. Hierdoor is het mogelijk om het praktijkprobleem dat in deze studie richtinggevend is, breed te verkennen en relevante thema's te beschrijven zodat een verdiepend inzicht ontstaat dat richtinggevend kan zijn voor het oplossen van het praktijkprobleem. Deze thema's komen in de volgende paragrafen aan de orde. Om het fenomeen zij-instromer te begrijpen, is het belangrijk om vast te stellen dat hij zich in een complexe omgeving bevindt zoals in paragraaf 1.1.3 is toegelicht. In dit onderzoek ligt de focus op het samenspel tussen werkgever en werknemer. In de opzet van het onderzoek is gekozen voor het in kaart brengen van wat zij-instromers zelf melden over hun overwegingen en ervaringen rond keuze, ontwikkeling en de organisatie. Het werkgeversperspectief wordt onderzocht om inzicht te krijgen in de mogelijkheden om factoren te beïnvloeden die het boeien en binden belemmeren en bevorderen. Het beter begrijpen van de factoren waar de zij-instromer door wordt beïnvloed, kan een bijdrage leveren aan de kennis over het inzetten van vak-experts in het beroepsonderwijs. Het fenomeen zij-instromer wordt tevens in een internationale context geplaatst door het te vergelijken met het duale systeem in andere Europese landen zoals Duitsland en Zwitserland. In deze landen is het werkgeversperspectief onderdeel van het systeem. De docent beroepsonderwijs is daar bijvoorbeeld in dienst van het bedrijfsleven. Iedereen die in genoemde landen als vakman werkt, heeft de mogelijkheid om als docent beroepsonderwijs te worden ingezet. In het Nederlandse beroepsonderwijs is dat anders. De overheid heeft hierin een meer sturende rol dan in Duitsland of Zwitserland waar het beroepsonderwijs

nauwer verbonden is met het bedrijfsleven (Fazekas & Litjens, 2014). Internationaal is sprake van een diversiteit aan nationale onderwijssystemen die ieder een eigen ontwikkelingsgang hebben doorgemaakt (Nieuwenhuis, 2012).

Alvorens in te gaan op de drie perspectieven waarmee de ervaringen van de zij-instromer worden geanalyseerd, moet benadrukt worden dat de startende zij-instromer beïnvloed wordt door de in paragraaf 1.1.3 geschetste maatschappelijke context. Vaak vindt de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen gelaagd plaats: vanuit de maatschappij en het werkveld van de beroepsbeoefenaar naar het onderwijs. De mbo-instelling op zijn beurt zal onderwerpen doorvertalen naar ieder college, dat dit weer doorvertaalt naar de teams waarin de zij-instromer functioneert. Soms is sprake van beïnvloeding van de zij-instromer direct vanuit het werkveld (bijvoorbeeld als deze nog een nauwe band heeft met de oude werkgever of indien de zij-instromer de rol van studieloopbaanbegeleider (slb-er) als taak krijgt).

Om een goed beeld te kunnen schetsen van de (werk)situatie van de zij-instromer is gekozen om vanuit drie perspectieven naar de situatie van de zij-instromer te kijken.

Literatuurverkenning

Via de bibliotheek van de OU/Universiteit Maastricht zijn diverse wetenschappelijke databases met literatuur toegankelijk. In het kader van de probleemverkenning is eerst een aantal globale searches ondernomen via de quick search mogelijkheid die alle databases betreft in de search (om een gevoel te krijgen van het beschikbare materiaal). Bij de eerste globale zoekopdrachten is het gegaan over relevante begrippen die op basis van de onderzoeksvragen geïnterpreteerd zijn. Deze begrippen zijn vertaald naar zoektermen voor het literatuuronderzoek. Hierbij is gebruik gemaakt van de thesaurus van ERIC, de database die specifiek gericht is op onderwijskundige literatuur.

Op basis van deze begrippenlijst is een aantal meer specifieke zoekopdrachten gegeven. De zoekopdracht waarmee drie databases (APA PsycArticles, ERIC en Academic Search Premier) zijn afgezocht is als volgt opgebouwd:

Zoektermen:

Second career teachers
Or vocational education and training
And secondary vocational education
And career success
And teacher retention
And professional development

Deze zoekopdracht leverde 132 hits op. Vervolgens is op basis van screening van de titel en het abstract het aantal relevante hits teruggebracht tot 31. Deze zijn volledig gelezen en bestudeerd. Deze resultaten zijn aangevuld met artikelen die via de sneeuwbal methode (waarbij van één relevante informatiebron de gebruikte literatuur wordt nagegaan en deze werkwijze herhaald wordt bij een volgende informatiebron) dan wel op advies van relevante anderen zijn verkregen.

2.2. Keuzeperspectief

Dit perspectief richt zich op de factoren die de keuze bij de carrièreswitch van zij-instromers in het mbo beïnvloeden. Hier gaat het dan met name om zij-instromers, die “direct” onderwijsuitvoerende activiteiten uitvoeren. Veel onderzoek naar keuzemotieven van zij-instromende leraren is gedaan onder studenten van lerarenopleidingen (Troesch & Bauer, 2017; Tigchelaar et al., 2012; Richardson & Watt, 2005). Dergelijk onderzoek is beperkt gericht op zij-instromers in opleiding (tot een onderwijsbevoegdheid) en bestrijkt dan ook niet de groep van de zij-instromers mbo waarop dit onderzoek is gericht. De zij-instromers in dit onderzoek werken vanaf de start van hun aanstelling in de onderwijspraktijk. Andere zij-instromers volgen een opleiding tot een onderwijsbevoegdheid (in een duale variant) of hebben reeds een bevoegdheid.

Wat leert ons de theorie over wat er speelt als mensen loopbaankeuzes maken? Eerst wordt een aantal theoretische opties verkend. De rational choice theory (RCT) alleen is te beperkt om het keuzeproces van de zij-instromer te begrijpen (Brouns, 1996; Fischer, 1996). Gaat de RCT uit van een rationele keuze gericht op het halen van zo veel mogelijk voordeel uit de keuze, de Planned Behavior Theory (PBT) (Ajzen, 2020) voegt daar de intentie aan toe. In deze laatstgenoemde studie wordt ervanuit gegaan dat de mens een rationeel wezen is, maar dat hij³ niet uitsluitend uit een economisch perspectief handelt, maar ook uit intenties en verwachtingen. De mens kiest volgens de PBT soms bewust voor een optie die niet direct zal leiden tot het meest voor de hand liggende voordeel voor het individu. De WRR laat in haar publicatie *De menselijke beslisser* (Tiemeijer, 2009) zien welke factoren invloed hebben op het keuzegedrag, hetgeen de rationaliteit en de focus op het eigenbelang van het individu van de RCT relativeert. Het Factors influencing Teacher Choice model (FIT-Choice model) (Richardson & Watt, 2005; Richardson & Watt, 2006 en Watt & Richardson, 2007) lijkt een beter passend kader te bieden dan de RCT om het keuzeproces dat zij-instromers doormaken te begrijpen.

Zij-instromers in het mbo vormen een heterogene groep qua leeftijd, beroepsgroep, omstandigheden en overtuigingen. Om inzicht te krijgen in de keuzemotieven bij een carrièreswitch van ervaren beroepsuitoefenaar naar mbo-docent wordt de individuele persoon als vertrekpunt genomen. Vervolgens wordt binnen de onderzoekspopulatie gezocht naar overeenkomsten en patronen. Bij de keuze om van loopbaan te veranderen en voor een onderwijscarrière te kiezen, spelen meer factoren dan individuele kenmerken een rol (Tigchelaar et al., 2008). Deze factoren zijn veelsoortig en soms is sprake van tegengestelde overwegingen (Anthony & Ord, 2008). Zo zijn persoonlijke omstandigheden vaak aanleiding om een carrièreswitch te overwegen. Bijvoorbeeld veranderingen in de gezinsomstandigheden zoals het krijgen van een partner, de zorg voor kinderen, fulltime of parttime werken, mantelzorgtaken, et cetera. Voor carrière-switchers liggen vaak pragmatische redenen ten grondslag aan de keuze voor een carrière in het onderwijs (Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003). Veranderende omstandigheden zijn van invloed op de bereidheid om ander werk te zoeken.

³ Er is voor de leesbaarheid van de tekst gekozen voor de persoonsvorm “hij” dat ook voor de andere geslachten gelezen kan worden.

Carrière-switchers naar het onderwijs geven dikwijls aan dat zij in het onderwijs een beroep hebben gevonden dat beter past bij hun persoonlijke doelen en ambities (Watt & Richardson, 2008). Daarnaast blijkt dat zij-instromers interesse houden in de vak kennis die belangrijk is en dat zij voldoening halen uit het geven van onderwijs en dit zien als een intellectuele uitdaging (Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003). Sommige zij-instromers zijn op zoek naar een andere loopbaan die hen intellectueel uitdaagt en waarbij zij zich aangetrokken voelen door hun interesse voor leren en onderwijzen (Grier & Johnston, 2009). Richardson & Watt (2006) geven aan dat meer factoren een rol spelen bij het besluit om een onderwijsloopbaan te kiezen.

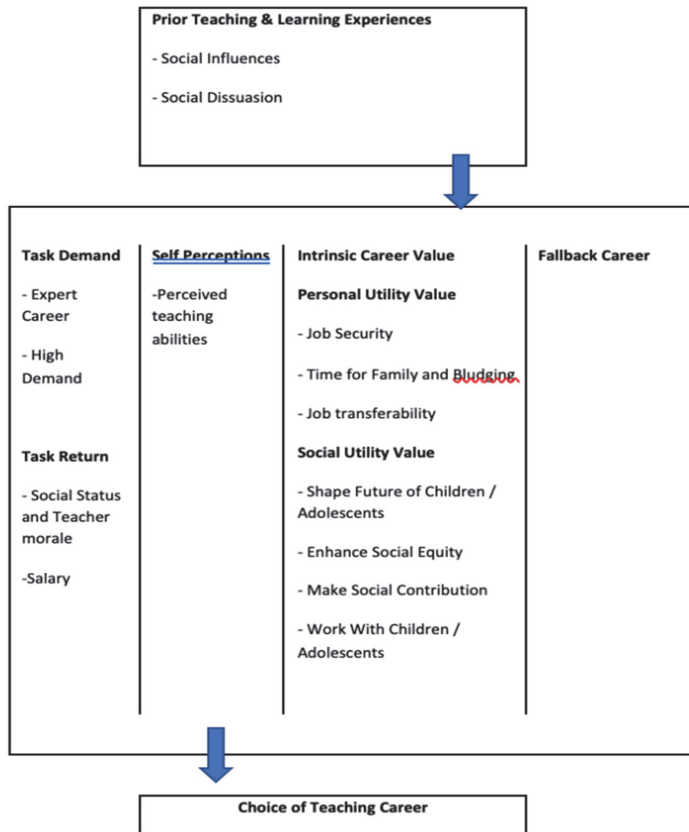
2.2.1 Het Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice' model en varianten.

Voor het in kaart brengen van de beïnvloedende keuzefactoren voor een loopbaan in het onderwijs worden in onderzoeken verschillende indelingen gebruikt. Op basis van een beschrijving van enkele modellen wordt onderstaand bepaald welke factoren in dit onderzoek relevant zijn.

Richardson & Watt (2005) beschrijven welke factoren de keuze beïnvloeden om voor een onderwijsloopbaan te kiezen. Zij identificeren vijf factoren:

- Sociale status; welk belang hecht de omgeving aan het beroep van docent?
- Carrière fit; zijn er overeenkomsten tussen het oude beroep en het beroep van docent?
- Eerdere overwegingen; hoe vaak is het beroep van docent overwogen en welke inhoudelijke overwegingen speelden hierbij een rol?
- Financiële beloning; is het docentschap een financiële verbetering?
- Tijd voor familie; is het docentschap goed of beter te combineren met privéwensen?

In 2006 brengen zij deze factoren onder in een theoretisch raamwerk (Richardson & Watt, 2006) waarbij zij zich baseren op de expectancy-value theorie van Eccles en anderen (Eccles 2009; Eccles 2011; Wigfield & Eccles, 2000). De expectancy-value theorie gaat ervan uit dat de ontwikkeling van motivatie in wezen te verklaren is als het resultaat van twee factoren, te weten: verwachtingen over de uitvoering van een activiteit en verwachtingen over de waarde van de resultaten van de activiteit. Het raamwerk dat Watt & Richardson (2007) hebben ontwikkeld staat bekend als het 'Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice' model (figuur 1.1)



Figuur 1.1: The factors influencing teaching choice model: Watt & Richardson, 2007

Het aan het model gerelateerde meetinstrument is wereldwijd gebruikt door meer onderzoekers (Watt & Richardson, 2012). Het instrument is gericht op het doen van kwantitatief onderzoek en is onder andere gebruikt onder zij-instromers in de lerarenopleiding voor het algemeen vormend onderwijs (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012). Berger & D'Ascoli (2012) hebben het (FIT-Choice) meetinstrument (vragenlijst) aangepast voor de groep zij-instromers in het beroepsonderwijs. Zij voegen op basis van literatuuronderzoek overigens de perceptie van het eerdere beroep als beïnvloedende keuzefactor toe. Opgemerkt moet worden dat dit onderzoek heeft plaatsgevonden in de Zwitsers culturele context die verschillend is van die van de Nederlandse: Zo is het werkveld in Zwitserland nadrukkelijker betrokken en kan het beroepsonderwijs getypeerd worden als een duaal systeem. Berger & D'Ascoli (2012) onderscheiden op basis van met name het FIT-choice model aangevuld met het resultaat van een literatuuronderzoek vijf factoren die het meeste invloed hebben op de keuze om een loopbaan in het beroepsonderwijs te starten: competentie, de waarde die het beroep van docent beroepsonderwijs heeft voor de persoon zelf, de waarde die het beroep heeft voor anderen in de omgeving, de mogelijkheid die geboden wordt om docent beroepsonderwijs te worden en de eerder opgedane ervaring met betrekking tot onderwijs en leren. Deze factoren clusteren zij vervolgens in drie

motieven (dimensies): competentie, intrinsieke en altruïstische motieven. Door Berger & Girardet (2015) wordt met betrekking tot de doelgroep reguliere leraren beroepsonderwijs geschreven dat deze vergelijkbare motieven hebben als docenten die als zij-instromer voor het algemeen voortgezet onderwijs kiezen. Motieven die door Berger & Girardet (2015) genoemd worden zijn met name materiële zaken en/of werkcondities. Minder op de voorgrond staan factoren zoals het hebben van contact met jonge mensen. Voor zij-instromers in het beroepsonderwijs geldt dat ook sprake kan zijn van meer verschillende keuzemotieven onder meer materiële en sociale redenen (Berger & Girardet 2015 p.111). Low, Ng, Hui, & Cai (2017) formuleren een aantal kritieken op het FIT-Choice model en het meetinstrument dat daaraan gekoppeld is. Zo wordt volgens hen het belang van de socialiserende factoren, zoals eerdere leer- en onderwijservaringen maar ook het oordeel van anderen inzake het passend vinden van het docentschap ('dat is echt iets voor jou' versus 'zou je dat nou wel doen?') ten opzichte van de andere keuzefactoren, onderbelicht. In hun onderzoek bouwen zij voort op het onderzoek van Watt & Richardson (2007) en vullen dit aan met kwalitatieve onderzoekstechnieken (Low, Ng, Hui, & Cai (2017)). De door hen verkregen onderzoekresultaten worden geordend naar triggers en drivers. Triggers verwijzen naar wat de interesse voor een baan in het onderwijs prikkelt en drivers hebben betrekking op de beslissing om een baan in het onderwijs na te streven. Onder triggers vallen: ervaring met onderwijs gerelateerde activiteiten en sociale impact. Tot drivers behoren: intrinsieke waarde, maatschappelijke gebruikswaarde en uitvoeringswaarde.

2.2.2 Impact voor het onderzoek.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, is een aantal aspecten uit het bovenstaande belangrijk. Het FIT-choice model is in meer situaties onderzocht; ook in het beroepsonderwijs. Voor dit onderzoek is het relevant om aan te sluiten bij deze theoretische invalshoek. Temeer vanwege de aanname dat de ontwikkeling die zij-instromers doormaken gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan beïnvloed wordt door de keuzefactoren die een rol hebben gespeeld om zij-instromer te worden. Betreffende de zij-instromers in deze studie wordt stil gestaan bij de rol die persoonlijke en werkomstandigheden spelen in hun overwegingen die leiden tot hun keuze om zij-instromer te worden. Deze informatie is relevant voor het opstellen van een strategie die de loopbaan van zij-instromers optimaliseert. Begrippen die uit het keuzeperspectief worden meegenomen in dit onderzoek zijn:

Ervaring.

Ervaring is beschikken over kennis en vaardigheden over de gebruikelijke gang van zaken, verkregen door observatie en actieve betrokkenheid bij bepaalde processen. De eerdere werkervaring, met name de ervaring met taken die belangrijk zijn in het nieuwe beroep, geeft de zij-instromer zekerheid en een gevoel van beheersing van competenties die voor een leraar relevant zijn. Zo heeft ervaring een relatie met competentie (een aspect van motivatie).

Intrinsieke en altruïstische motieven

Beweegredenen om zij-instromer te worden kunnen verschillend van aard zijn. Het kunnen intrinsieke beweegredenen zijn (zoals bijvoorbeeld dat men 'liefde voor het vak' heeft en dat wil overdragen aan de volgende generatie) alsmede altruïstische motieven (zoals 'het helpen bij de ontwikkeling van adolescenten').

Verwachtingen

Verwachting is de aanname of hoop dat een vooraf ingeschatte conditie vervuld gaat worden. In dit onderzoek gaat het vooral om de verwachtingen ten aanzien van de werksituatie als docent mbo. Deze verwachtingen kunnen zowel betrekking hebben op de inhoud als op de inschatting van de eigen bekwaamheid in relatie tot de uit te voeren taken. De wens en verwachting om zich te kunnen ontwikkelen in de nieuwe functie en werksituatie is hier een voorbeeld van. Ook arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden zijn relevante elementen van het verwachtingspatroon dat zij-instromers hebben tijdens het keuzeproces.

Oriëntatie

Het oriënteren is gericht op een zo volledig mogelijk beeld krijgen van de situatie en de kenmerken van die situatie, opdat die beoordeeld kan worden of er tot actie kan worden overgegaan.

Steun

In onderzoek naar beïnvloedende factoren bij de keuze voor een onderwijscarrière wordt steun gerekend tot een omgevingsvariabele. De mens is een sociaal wezen dat interacteert met zijn omgeving. Sociale invloed kan individuen tegenhouden of stimuleren om te veranderen. Peerdruk om ergens bij te horen kan bijvoorbeeld aanleiding zijn om toch geen onderwijscarrière na te streven, hoewel dat gewild wordt en ingeschat wordt dat te kunnen. Hier wordt steun met nadruk gezien als een positieve sociale invloed om te veranderen van loopbaan.

2.3. Ontwikkelperspectief

Leren binnen een werk- en/of beroepscontext is een doelgericht proces. Ontwikkelen is een continu proces dat niet planmatig van aard is. In die zin is er sprake van twee verschillende processen. In deze studie wordt ontwikkelen breder opgevat dan het formele doelgerichte leren. Het formuleren van doelen ten aanzien van het ontwikkelen is mogelijk maar niet noodzakelijk. Het uitvoeren van reguliere taken in het werk geeft veel aanknopingspunten om zich te ontwikkelen (Billett 2000). Het mag duidelijk zijn dat het bij de uitvoering van taken zelf om processen gaat die doelgericht en planmatig zijn. Hierbij spelen “denken en doen” een rol en zijn zowel werken als leren opbrengstgericht (Billett, 2001a, 2004).

2.3.1 Modellen over werkplekleren

Deelnemen aan werkactiviteiten biedt de kans om zich te ontwikkelen en zich op die manier een steeds completer beroepsbeeld vormen. De mate waarin dat wordt gestimuleerd door het creëren van mogelijkheden voor docenten verschilt per schoolorganisatie. Er zijn verschillen te constateren in de mate waarin informatie beschikbaar is, geoefend kan worden en begeleiding verkregen wordt (Billett, 2001b).

Blokhuis (2006) heeft in een uitgebreide literatuurstudie naar het leren op de werkplek van toekomstige professionals zes factoren geïdentificeerd die het leren op de werkplek beïnvloeden:

1. Participatie, dat wil zeggen het ‘echt’ meedoen aan activiteiten.
2. Gelegenheid tot gebruiken of toepassen van dat wat geleerd is.
3. Communicatie, de interactie tussen werkplekleeromgeving en lerende.
4. Steun bij het leerproces, zoals draagvlak bij managers en medewerkers en daadwerkelijke begeleiding.
5. Variatie in situaties, waarbij het gaat om mogelijkheden tot leren in verschillende situaties.

6. Werkdruk vanwege: de tijd die leren kost overigens afhankelijk van de hoeveelheid (daadwerkelijke en ervaren) taken die uitgevoerd moet worden (Blokhuis, 2006, p. 28). Hoewel de laatstgenoemde studie gericht was op studenten in een stage kunnen aan de hand van deze factoren uitspraken gedaan worden over de werkplek als leer- en ontwikkelomgeving die indicatief zijn voor het leerpotentieel van de werkplek. Deze factoren zijn te relateren aan de sleutelbegrippen die Timmermans (2012) en van Veldhuizen (2011) gebruiken. Deze zijn overigens ontleend aan de begrippen die Billett (2001a; 2001b) onderscheidt aan werkplekleren. Zo is sprake van een relatie tussen de zes genoemde factoren en het begrip affordance: het uitnodigende karakter tot ontwikkelen dat van de situatie uitgaat. Hieronder wordt nader ingegaan op het begrip werkplekleren. Timmermans (2012) gebruikt in haar proefschrift het begrip werkplekleren voor het onderzoek naar de kwaliteit van de opleidingsschool. Zij plaatst het begrip werkplekleren in het verlengde van de ideeën van Billett (2001) over leren en ontwikkeling (development). Ook van Veldhuizen (2011) gebruikt het begrip werkplekleren en baseert zich eveneens op Billett. Kernbegrippen zijn hierbij: agency, affordance en participatory practices. In dit onderzoek worden deze begrippen gebruikt om de ontwikkeling die de zij-instromer doormaakt gedurende de 1^e fase van zijn onderwijsloopbaan te beschrijven en te begrijpen. Deze kernbegrippen worden hieronder nader toegelicht.

Affordance

Van Veldhuizen (2011) verwijst voor het begrip affordance naar de perceptiepsychologie waarin het betrekking heeft op de waarneembare of interpreteerbare kwaliteiten van een object dat het individu uitnodigt tot actie. Billett (2000) geeft eveneens aan dat het begrip gaat over de uitnodigende kwaliteiten van de werkplek. Deze kwaliteiten geven de mogelijkheid aan dat een docent betrokken raakt bij en deelneemt aan activiteiten waardoor hij zich kan ontwikkelen. Ook Timmermans (2012) ziet affordance als het uitnodigende aanbod dat van de werkplek als leeromgeving uitgaat. Het moge duidelijk zijn dat de boven beschreven zes factoren van Blokhuis (2006) onder het concept affordance vallen.

Agency

Dit begrip gaat over de individuele bereidheid en het vermogen van een individu om op een zelfgekozen manier deel te nemen aan (werk)activiteiten waarvan en waarin geleerd kan worden. De keuze voor en de deelname aan een activiteit worden gestuurd door persoonlijke motieven, interesses, betekenisverlening en het belang dat men hecht aan de activiteiten (Timmermans, 2012). Van Veldhuizen (2011) beschrijft agency vergelijkbaar als de overtuiging (een drijfveer voor het handelen) die mensen hebben om invloed op hun omgeving te hebben.

In dit onderzoek wordt in het kader van motieven en drijfveren voor het handelen aangesloten bij het enigszins vergelijkbare doch bredere begrip motivatie als onderdeel van de Self Determination Theory (Deci & Ryan, 2000). Deze theorie onderscheidt namelijk drie factoren die invloed hebben op het begrip motivatie. Deze factoren/componenten vertegenwoordigen drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en relatie. De componenten zijn belangrijk voor de ontwikkeling van de zij-instromers mbo in de 1e fase van hun onderwijsloopbaan.

Autonomie geeft de vrijheid om werkzaamheden naar eigen inzicht uit te voeren.

Competentie staat voor het gevoel competent te zijn en om het vertrouwen te hebben dat je in staat bent iets te kunnen. Relatie, ook wel betrokkenheid genoemd, staat voor de verbondenheid met de sociale omgeving. De kern is dat, indien aan de drie basisbehoeften

tegemoet wordt gekomen, er sprake kan zijn van optimaal functioneren, welbevinden, groei en agency.

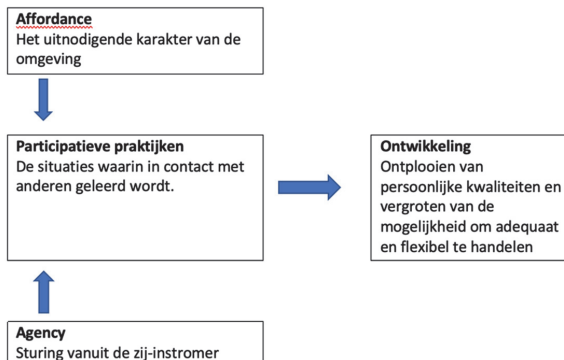
Een positieve motivatie kan leiden tot een succesbeleving van de uit te voeren activiteiten. Dit kan leiden tot meer agency hetgeen invloed heeft op het gevoel van autonomie (als aspect van motivatie). Een positieve motivatie ten aanzien van het leraarsberoep wordt hier als voorwaarde gezien om tot ontwikkeling te komen.

Participatory practices

Billett (2004) omschrijft Participatory practices als situaties in het werk waarin het leren wordt gestimuleerd door deelname aan en betrokkenheid bij werkactiviteiten en de mogelijkheid tot begeleiding. Het begrip Participatory practices wordt vertaald als: participeren in (werk)activiteiten. De werkplek biedt activiteiten aan om deel te nemen zodat geleerd kan worden, van ontwikkeling sprake kan zijn en begeleiding wordt geboden. In deze situaties komen affordance en agency samen. Niet iedere werkactiviteit wordt op dezelfde manier gepercipieerd door verschillende individuen. Zo ziet de één een situatie als een mogelijkheid om van te leren, terwijl een ander dezelfde situatie als een beperking ziet. Agency geeft aan dat ieder individu een eigen interpretatie maakt van de situatie. Een omgeving kan zo voor de één een omgeving worden met voldoende mogelijkheden om zich te ontwikkelen, terwijl een ander slechts de schraalheid ziet en blijft zien. Zowel Timmermans (2012) als Van Veldhuizen (2011) verwijzen naar een reviewstudie van Tynjälä (2008) als voorbeeld van de diversiteit aan manieren waarop mensen in en van het werk kunnen leren. Samengevat komt dit neer op de volgende leermogelijkheden: door het werk zelf te doen, door samen te werken en te interacteren met collega's, door met studenten te werken, door nieuwe en uitdagende taken aan te pakken, door op eigen werkervaringen te reflecteren en deze te evalueren, door formele opleiding en in situaties die los staan van het werk (Van Veldhuizen, 2011).

De zij-instromers die in dit onderzoek centraal staan, kunnen zich ontwikkelen door de uitvoering van werkzaamheden in de school, waarbij sprake is van een samenspel tussen de (uinodigende) leermogelijkheden die zich voordoen (affordances). De agency van de zij-instromers bepaalt of er wel of geen gebruik wordt gemaakt van de mogelijkheden. Er is sprake van wederzijdse beïnvloeding tussen affordances en agency. De zij-instromers verschillen in de mate waarin zij ontwikkelingsmogelijkheden zien. Daarnaast zijn er verschillen in de mate waarin gebruik wordt gemaakt van de mogelijkheden die zich voordoen. Dit beïnvloedt de ervaringen die de zij-instromers opdoen en daarmee de ontwikkeling die zij doormaken.

In een schematisch model (figuur 2.1) ziet het bovenstaande er als volgt uit:



Figuur 2.1 basismodel conceptueel kader

In bovenstaand model wordt de wederzijdse relatie aangegeven tussen affordance en agency toegespitst op enerzijds het aanbod van de organisatie voor de startende zij-instromers en anderzijds de keuzevrijheid van de zij-instromers. Affordance aspecten die de agency beïnvloeden, zijn onder andere: de keuze van de zij-instromers om te participeren in activiteiten, de communicatie tussen zij-instromers en hun teamgenoten en de door de zij-instromers ervaren werkdruk. De agency op zijn beurt beïnvloedt de perceptie van concrete maatregelen (affordances).

Beroepsidentiteit als resultaat van ontwikkeling

De zij-instromers in het mbo worden in deze studie gezien als vak-experts die leraar worden; leraar als tweede beroep, zoals in Engels aangeduid als 'second career teacher'. Naast het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten en het vergroten van de mogelijkheid om adequaat en flexibel te handelen, is het ontwikkelen van een beroepsidentiteit als docent beroepsonderwijs een resultaat van de ontwikkeling die startende zij-instromers doormaken. Lid zijn van twee beroepsgroepen is voor de docent beroepsonderwijs typerend (met name voor hen die gericht zijn op de beroepsinhoudelijke voorbereiding). Hierbij kunnen concepten als 'Community of practice' (Farnsworth et al., 2016; Wenger, 2000), en 'Boundary crossing' (Tanggaard, 2007; Fejes & Köpsén, 2014) behulpzaam zijn om te begrijpen wat er nodig is om tot een andere beroepsgroep te gaan behoren en om een (nieuwe) professionele identiteit te ontwikkelen (Chan, 2012) als docent beroepsonderwijs (Fejes & Köpsén, 2014).

Zij-instromers hebben de ambitie om docent beroepsonderwijs te worden en dat in de eerste twee jaar in toenemende mate daadwerkelijk te zijn. In dat opzicht is sprake van een intentie tot ontwikkeling. Beijaard et al. (2004) geeft aan dat professionele identiteit een dynamisch karakter heeft en dat het een balans is tussen het professionele zelfbeeld en verschillende docentrollen (instructie geven, begeleiden, toetsen, externe contacten onderhouden, et cetera). De mbo-raad heeft samen met de beroepsvereniging van mbo-opleiders (BVMBO) deze docentrollen vervolgens getypeerd in de notitie 'Beroepsbeeld mbo-docent' (mbo-raad 2019).

Aansluitend op Beijaard et al. (2004) wordt in dit onderzoek beroepsidentiteit gedefinieerd als een voortgaand integratieproces van persoonlijke en professionele aspecten op weg naar een goede docent. Bij zij-instromers gaat het om het ontwikkelen van een nieuwe

beroepsidentiteit, omdat zij immers al een beroepsidentiteit hebben opgebouwd als lid van een groep beroepsbeoefenaren: loodgieter, timmerman, verkoopspecialist, verzorgende, et cetera. Deze 'oude' identiteit is voor hen vaak het vertrekpunt om docent beroepsonderwijs te worden (De Bruijn, 2009). Het veranderen van (groeps)identiteit verloopt overeenkomstig de theorie rondom het lidmaatschap van meer Communities of Practice (Fejes & Köpsén, 2014; Wenger, 2000). De social learning theory van Wenger (2000) gaat ervan uit dat identiteit zich ontwikkelt via (dagelijkse) ervaringen opgedaan door actieve deelname aan de beroepsgroep.

Zij-instromers werken in een voor hen nieuwe fysieke omgeving, in een nieuwe sociale omgeving (collega's, studenten) en met andere middelen als zij gewend zijn. Er gelden andere eisen en verwachtingen ten aanzien van beroep en beroepsuitoefening. Het is goed om te weten waaraan zij-instromers in de beginfase houvast ontlenuen. Wat is voor de zij-instromers belangrijk en waar komt hij voor te staan? Als zij-instromer is de vak-expert zich aan het ontwikkelen als lid van de nieuwe beroepsgroep docent beroepsonderwijs en dit lidmaatschap geeft een basisvertrouwen (Wenger, 2000) dat in het werk belangrijk is. De zij-instromer ontwikkelt gaandeweg een steeds vollediger beroepsbeeld van het docentschap in het beroepsonderwijs en een beeld van zichzelf in relatie tot dat beroepsbeeld (beroepsidentiteit). Deze relatie richt zich op de overtuiging dat de zij-instromer de goede dingen doet en die naar behoren uitvoert. Het beroepsbeeld gaat over het functioneren als docent in een fysieke en sociale onderwijsomgeving met gebruik van de geëigende middelen.

De zich ontwikkelende beroepsidentiteit van de docent beroepsonderwijs is opgebouwd uit twee elementen:

- de identiteit van de beroepskracht, de vakexpertise en
- het opleiden en begeleiden van aanstaande beroepsbeoefenaren.

Moerkamp & Hermanussen (2011) onderscheiden feitelijk drie aspecten (deel-identiteiten) aan de beroepsidentiteit van de docent beroepsonderwijs:

- de leermeester
- de didacticus
- de pedagoog

De beroepsidentiteit van docent is dan ook meervoudig van aard en niet statisch, maar dynamisch en verandert bovendien gedurende de ontwikkeling van de persoon (Beijaard et al., 2004; Akkerman & Meijer, 2011; Pillen et al., 2013). Naast het dynamische aspect van de professionele identiteit onder invloed van de ontwikkeling van de persoon geeft Klatter (2015) aan dat de identiteit van de docent beroepsonderwijs ook beïnvloed wordt door de (veranderende) eisen van de overheid, het beroepenveld en de student.

Tanggaard (2007) stelt dat docenten beroepsonderwijs een belangrijke rol spelen in het verbinden van de culturen van het onderwijs en het bedrijfsleven in casu het oude vakgebied met als doel studenten goed voor te bereiden op hun toekomstige beroepsuitoefening.

Wanneer de zij-instromer een zelfbeeld heeft als zijnde een vakexpert en beschikt over een sterk netwerk in de branche, stimuleert dat de toeleiding van de student naar de wereld van werk. Köpsén (2014) geeft aan dat docenten beroepsonderwijs zichzelf vaak zien als intermediair (gatekeeper) tussen het beroep en de toekomstige werkers (studenten). Zij geven dit invulling op een persoonlijke manier die gebaseerd is op de eigen werkervaringen in de beroepsuitoefening. Docenten in de beroepsgerichte vakken in het mbo houden daarenboven een sterke verbondenheid met de branche en het beroep waarin zij hebben gewerkt (Köpsén, 2014). Zij hebben veelal een netwerk van personen die werkzaam zijn in de

branche. Is de relatie met het vorige beroep niet sterk in de zin van beheersing van vakinhoudelijke competenties, dan beschouwt de persoon zichzelf snel meer als docent dan als een beroepsexpert. Is deze relatie echter goed, dan ziet de zij-instromer zich langer en explicieter als beroepsexpert en niet of minder als docent (Fejes & Köpsén, 2014). Köpsén (2014) geeft ook aan dat docenten beroepsonderwijs in Zweden accenten leggen op wat zij zelf belangrijk vinden. De focus richt zich op het opleiden van de toekomstige generatie beroepskrachten of op het ondersteunen van persoonlijke ontwikkeling. Dit uit zich in het feit dat deze docenten accenten leggen en in hun identiteit zowel het vakmanschap als pedagogische competenties belangrijk vinden. Het is als het ware een kwestie van het leggen van accenten. Deze focus wordt beïnvloed door het overheidsbeleid ten aanzien van het beroepsonderwijs. Is dit beleid voornamelijk gericht op het overdragen van noodzakelijke beroepsvaardigheden of ligt het accent op de ontwikkeling van de studenten als burger en als toekomstig werknemer? In Nederland kennen we de driedelige maatschappelijke opgave van het mbo opgenomen in de Wet educatie en beroepsonderwijs om studenten voor te bereiden op:

- het uitoefenen van een beroep,
- het lidmaatschap van de samenleving en
- een vervolgstudie.

In Nederland moet er aandacht zijn voor deze drie doelen, los van de focus die individuele docenten belangrijk vinden.

Het mag duidelijk zijn dat de beroepsidentiteit tot uiting komt in de relatie met anderen. Het interpersoonlijke gedrag is bij wijze van spreken een spiegel van de beroepsidentiteit. Het vormen van een steeds rijker beroepsbeeld op basis van ervaringen maakt het voor startende zij-instromers mogelijk zich te verhouden tot dat wat in de beroepsgroep van docent beroepsonderwijs als norm voor het handelen geldt. Het functioneren in een opleidingsteam biedt tevens mogelijkheden om aan de hand van concrete praktijkdilemma's te discussiëren en een standpunt in te nemen dat niet vrijblijvend is, maar onmiddellijk consequenties heeft (Onstenk & Van Veldhuizen, 2017). Het lidmaatschap van een onderwijsteam is voor de zij-instromer dan ook belangrijk voor de ontwikkeling van de beroepsidentiteit. Het teamlidmaatschap is in die zin onderdeel van de affordances.

2.3.2 Impact voor het onderzoek

Gelet op het vorenstaande kan geconstateerd worden dat er sprake is van een samenspel van factoren bij de (persoonlijke beroeps-) ontwikkeling. Zo ontwikkelt de zij-instromer zich door het opdoen van ervaringen tijdens het werk en door de condities die dat leren stimuleren. De onderstaande begrippen worden in de analyse gebruikt om die ontwikkeling te beschrijven en te duiden. Met name voor het stimuleren van het binden van de startende zij-instromer geeft dit aanwijzingen.

Voor het ontwikkelperspectief betekent het voorafgaande dat de volgende thema's aan de orde komen in het onderzoek: kenmerken van de zij-instromer, motieven, beroepsbeeld van de mbo-docent, percepties van de werkomgeving, inhoud van het werk, arbeidsverhoudingen, arbeidsomstandigheden en professionalisering.

2.4 Werkgeversperspectief

2.4.1 Startende zij-instromers werven door te boeien

Een schoolorganisatie heeft er belang bij dat er voldoende onderwijspersoneel is en langere tijd verbonden blijft aan de organisatie. Op die manier kan het geplande onderwijs uitgevoerd worden en is continuïteit van de organisatie te garanderen. Vanuit dit praktische en strategische belang is er vanuit de werkgever aandacht voor werving. Men heeft een personeelsplan dat de kwantitatieve en kwalitatieve behoefte aan onderwijspersoneel vaststelt en naast strategische keuzes (zoals het samenwerken in regionale netwerken en het uitbreiden dan wel inkrimpen van het opleidingsaanbod) het kader vormt voor de werving. Op ROC niveau wordt gesproken van een Strategisch Personeels Plan (kaderbrief, 2020 en 2021). In de kaderbrief wordt aangegeven dat het in de werving belangrijk is rekening te houden met de kenmerken van de zij-instromer.

Het keuzeperspectief (paragraaf 2.2.) geeft inzicht in de factoren die van invloed zijn om te kiezen zij-instromer te worden. De keuzemotieven van zij-instromers in relatie met de verwachtingen, motieven en beschikbare hulpbronnen van de werkgever geeft de mogelijkheid maatregelen te nemen om de aantrekkelijkheid als potentiële werkgever te vergroten.

Zij-instromers komen in een voor hen nieuwe organisatie te werken en hebben verwachtingen over onder andere hun rol in het team, organisatie en het lesgeven. In de vacature worden de taken opgesomd die verricht moeten worden en er zijn verwachtingen geformuleerd. Deze verwachtingen liggen ook vast in de organisatorische context van de onderwijsorganisatie. Deze kan als volgt worden geschetst. In de voor de zij-instromer nieuwe organisatie is het verzorgen van onderwijs de kern en vormen teams het structurele element van de organisatie. Het Professioneel Statuut (MBO Raad, 2009a; 2009b) beschrijft dat in het mbo het werk georganiseerd is in onderwijsteams. In het mbo zijn teams in het algemeen samengesteld uit opleiders, instructeurs, teamleiders en ondersteuners (Brouwer, 2011). Er is sprake van verschillende rollen die teamleden vervullen in het onderwijsproces. Met betrekking tot de verantwoordelijkheden is het team als geheel verantwoordelijk voor het begeleiden en ondersteunen van studenten in hun ontwikkeling tot startbekwame beroepsbeoefenaren. Iedere docent is lid van een team en ieder team heeft een leidinggevende. Voor nieuwe docenten en zij-instromers is het team belangrijk met betrekking tot de werkverdeling en arbeidsverhoudingen. In het onderwijsteam besluit men in collegiaal overleg over de uitvoering van het onderwijs. Het team is in eerste instantie verantwoordelijk voor het onderwijsproces en bepaalt de didactisch-pedagogische aanpak en lesmethoden binnen de wettelijke eisen en de vastgestelde instellingskaders (Mborraad, 2009a; 2009b). Met deze verantwoordelijkheid past het team en het teamfunctioneren in de omschrijving die Wenger (1998) van een Community of Practice (CoP) geeft: er is sprake van een gemeenschappelijke opgave en er is een gedeelde mening dat geleerd kan worden om die opgave steeds beter te verrichten.

Omdat de startende zij-instromer gebaat is bij een werkomgeving waarin aandacht is voor ondersteuning, begeleiding en het creëren van een collegiale samenwerkings sfeer en cultuur geeft de Onderwijsraad (2016) een aantal aanbevelingen om het handelingsvermogen individueel en als team te vergroten. Handelingsvermogen ontstaat als mensen invloed kunnen uitoefenen op de werkzaamheden en de taakuitvoering. Daarvoor zijn teams belangrijk. Deze bieden structuur, cultuur en steun waarin de individuele leraar zich kan

ontwikkelen (Onderwijsraad, 2016). Dit is voor zij-instromers in de eerste fase van hun werkzaamheden belangrijk. Het kenbaar maken van beschikbare hulpbronnen voor de startende zij-instromer kan in de werving gebruikt worden, zeker als het aansluit op de motieven die zij-instromers hebben om van loopbaan te veranderen.

Voor de analyse heeft dit als gevolg dat er gerichte aandacht is voor de thema's: personeelsplan/spp, verwachtingen en het onderwijsteam.

2.4.2 Kwaliteit van de Arbeid en professionalisering

Vanuit werkgeversperspectief is het niet voldoende om genoeg nieuwe zij-instromers te werven, er moet ook aandacht zijn om hen te behouden. Ongewenste uitstroom van docenten moet zo veel mogelijk voorkomen worden. Het voorkomen van stress en het stimuleren van leren kunnen een bijdrage leveren aan het verminderen van deze ongewenste uitstroom. Vaas (1996) en Onstenk (1997) beschrijven het model van Karasek uit 1976 en 1990 waarin de relatie wordt beschreven tussen werkkenmerken, stressmogelijkheden en leermogelijkheden. Volgens het Karasek model zijn er vier soorten functies te onderscheiden: gemakkelijke functies waarbij en lage werkeisen worden gesteld en er veel beslisruimte is, uitdagende functies die gekenmerkt worden door hoge taakeisen en veel beslisruimte, saaie functies waar lage werkeisen worden gesteld en weinig beslisruimte wordt ervaren en overbelastende functies getypeerd door hoge taakeisen en weinig beslisruimte. Een uitwerking van het Karasek model waarbij meer nadruk wordt gelegd op de hulpbronnen die de werkende ter beschikking worden gesteld, is het Job Demands – Resources Model (JD-R model) van Bakker, Schaufeli & Demerouti (1999). In dit model is het idee dat de verhouding tussen positieve en negatieve kenmerken van het werk de resultaten van dat werk bepalen. In tegenstelling tot het Karasek model (Karasek, 1976) worden werkkenmerken niet opgevat als positief of negatief, maar kan ieder werkkenmerk óf een potentiële bron van werkstress zijn óf energie gevend (Schaufeli & Taris, 2013). De hulpbronnen (job resources) kunnen in het verlengde gezien worden van het begrip affordances zoals gebruikt door Billett. De hulpbronnen zijn niet beperkt tot ontwikkeling/leren op de werkplek, maar een element van het werk en daarmee behorend tot het werkgeversschap. Een werkomgeving met relatief veel energiebronnen, heeft een stimulerend effect op het behalen van werkdoelen (Schaufeli & Taris, 2013). De hulpbronnen kunnen bijvoorbeeld helpen om ervaren werkdruk het hoofd te bieden. Zo geeft ervaren autonomie (beslisruimte) de werknemer de mogelijkheid om werkzaamheden op een andere manier of op een ander moment uit te voeren en zodoende de werkdruk te verminderen. Ook andere hulpbronnen, zoals feedback, waardering door de leidinggevende, sociale steun en een sociaal werkklimaat kunnen helpen om hoge werkeisen als minder zwaar te ervaren. De relatie tussen taakeisen en ervaren ruimte resulteert in stress of energie. Vanuit de werknemer is een geslaagde 'fit' (dus energie gevend) van belang voor de zij-instromer maar zeker ook voor de werkgever zelf.

In het model van Karasek (Vaas, 1996; Onstenk, 1997) komt tot uiting dat als mensen te veel worden belast (werkdruk) en/of te veel verantwoordelijkheid krijgen zij gestrest raken en het risico aanwezig is dat zij uitvallen. Voor de binding is een uitdagende functie van belang die gekenmerkt wordt door hoge taakeisen (Job Demands), een grote mate van beslisruimte en voldoende beschikbare hulpbronnen (job resources). In dit promotieonderzoek ligt het accent gelet op de onderzoeksvragen op professionalisering (leren en ontwikkelen), op het creëren en behouden van uitdagend werk.

Het begrip 'kwaliteit van de arbeid' (Fruytier, 1986; Van Hootegem et al., 2008; Van Ruyseveldt & Schouteten, 2006) geeft handvatten om de omgeving waarin de zij-instromer aan het werk gaat te beschrijven en processen waarin deze zij-instromer betrokken wordt beter te begrijpen. Het genoemde begrip geeft de mogelijkheid de ervaringen en de waardering die hieraan gegeven worden door betrokkenen te ordenen in negatief of positief, in bevorderend of belemmerend voor ontwikkeling en binding. Factoren die de binding beïnvloeden worden onderscheiden, benoemd en op basis daarvan kunnen maatregelen worden voorgesteld die binding stimuleren.

Het betreft een sociologisch begrip waarbij het organiseren van het werk centraal staat en via socio-technische inzichten ontwerpen en inrichtingen van bedrijfsprocessen tot stand komen.

Bij het ontwerpen en inrichten van de organisatie aan de hand van dergelijke socio-technische inzichten ligt de nadruk op de kwaliteit van arbeid. Aanvullend op het hier voorafgaande definieert Fruytier (1986) kwaliteit van de arbeid als: *arbeid bezit kwaliteit wanneer arbeid zingevend is op korte en lange termijn onder aanvaardbare omstandigheden.*

Zij-instromers zijn mensen met werkervaring. Zij hebben zich in hun oude werkomgeving al een positie verworven waarin de kwaliteit van de arbeid is opgebouwd uit facetten die een bepaalde waarde (negatief, neutraal, positief) hebben gekregen. Voor sommige zij-instromers is dat aanleiding om op basis van reflectie te besluiten op zoek te gaan naar ander werk. In het proces van oriëntatie op nieuw werk zijn zingeving en arbeidsomstandigheden factoren die de keuze beïnvloeden zoals beschreven in het FIT-Choice model (Watt & Richardson, 2006). Ook in de eerste fase van hun werkzaamheden worden elementen van de kwaliteit van arbeid in de nieuwe omgeving door de starter gemonitord en hierbij zijn inhoud, veiligheid, verhoudingen en voorwaarden mogelijke aandachtspunten. Naast deze aspecten zijn autonomie (De Brabander & Martens, 2014) en het leerpotentieel van de werkplek (Nijhof et al., 2006; Onstenk & Simons, 2006; Blokhuis, 2006) in dit verband eveneens relevant.

Vanuit het werkgeversperspectief is het professionaliserings- en scholingsbeleid een mogelijk kader om activiteiten aan te bieden met als doel zij-instromers te behouden. Het stimuleren van de ontwikkeling door professionalisering en scholing heeft ontegenzeggelijk een relatie met de hulpbronnen zoals onderscheiden in het JD-R model. In de onderhavige studie is gelet op de vraagstelling gekozen om nadruk te leggen op het leer- en ontwikkel aspect.

2.4.3 Impact voor het onderzoek

Voor het werkgeversperspectief is het belangrijk bij de analyse, naast werving (met de aspecten strategisch personeelsbeleid, verwachtingen en het onderwijsteam) rekening te houden met aspecten uit het Job Demands – Resources model (Bakker et al., 2005; Bakker & Demerouti, 2007). Deze aspecten: werkeisen en hulpbronnen zijn in dit perspectief evenzeer relevant.

Het begrip kwaliteit van de arbeid (KvdA) is voor het ordenen, beschrijven en waarderen van de aspecten uit de laatstgenoemde modellen relevant met de begrippen inhoud, omstandigheden, verhoudingen en voorwaarden. Daarnaast is het krijgen en behouden van voldoende en goede docenten vanuit werkgeversperspectief strategisch en praktisch van

belang. Dit zijn elementen van een strategisch personeelsbeleid. Professionalisering wordt in de analyse als accent meegenomen vanwege het belang voor het behoud van onderwijsgevend personeel. Bij professionalisering kan gedacht worden aan de leermogelijkheden die worden aangeboden in het professionaliseringsaanbod, het inwerk programma en de leer en ontwikkelmogelijkheden die zich in het werk voordoen.

2.5 Samenvattend

In dit proefschrift worden de begrippen genoemd bij de drie onderscheiden perspectieven toegepast in de dataverzameling, de data-analyse en bij de conclusies.

Hoewel het accent op de zij-instromer ligt, is het handelen van de zij-instromer niet los te zien van de omgeving waarin het werk gedaan wordt. Gelet op de onderzoeksvragen is het relevant om vanuit het werkgeversperspectief te kijken naar de zij-instromer in zijn nieuwe baan en werkomgeving.

Het accent op de zij-instromer zelf wordt gelegd door de ervaringen en zijn reflectie daarop zo volledig en rijk mogelijk in kaart te brengen. Dat is de reden dat er gekozen is voor een relatief kleine onderzoekspopulatie met een diversiteit qua samenstelling. De analyse levert een zo compleet mogelijk beeld op van het boeien en binden van zij-instromers. De rijkdom en compleetheid van de onderzoeksgegevens, voeden de conclusies en aanbevelingen (hoofdstuk 7). Deze zijn gericht op het begrijpen van zij-instromers in de keuzes die ze maken en hun ontwikkeling. Dit begrijpen kan de beleidsontwikkeling gericht op startende zij-instromers ten goede komen.

Hoofdstuk 3 Methodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke methodologische keuzes gemaakt zijn ten behoeve van het onderzoek. Deze keuzes hebben een relatie met het praktijkprobleem en de aard van de onderzoeksvragen die in deze studie centraal staan.

Er wordt ingegaan op de stappen die methodologisch te onderscheiden zijn en hoe deze zijn ingevuld in dit onderzoek. In de hoofdstukken 4, 5 en 6 zijn paragrafen opgenomen die in detail ingaan op de in dat hoofdstuk beschreven onderzoeksmethode.

3.1 Inbedding van het onderzoek

De start van het onderzoekstraject is een verkennend gesprek met het College van Bestuur geweest. Dit vertrekpunt is bepalend geweest voor de onderzoeksstrategie. Het gesprek leidde tot de mogelijkheid om binnen één roc onderzoek te doen naar startende zij-instromers. Tijdens de centraal georganiseerde introductiedagen voor nieuw personeel zijn 12 respondenten geworven. Twee oud-collega's hebben als medeonderzoekers bijgedragen aan het ontwikkelen van codes en aan de codering van de transcripties ten behoeve van de analyse. Bij de start van het onderzoek hebben zij als klankbordgroep gefunctioneerd om het onderzoek en de onderzoeksactiviteiten in een breder perspectief te plaatsen. Zo is gesproken over de impact van het onderzoek, de docentrollen die verwacht worden in het kader van onderwijsvernieuwingen, de kwaliteit van het beroepsonderwijs in relatie tot bevoegdheid van de docent en onderwijskundig leiderschap. Tijdens analysefase hebben zij actief geparticipeerd in die zin is er sprake van een onderzoeksgroep. De oud-collega's werken niet bij het ROC maar hebben gewerkt bij een hogeschool, hebben ervaring in het vakgebied en in het doen van onderzoek. In die zin zijn zij onafhankelijk van de instelling waar het onderzoek heeft plaatsgevonden.

3.2. Stappen in het onderzoek

3.2.1 Onderzoeksstrategie

Er is gekozen voor een kwalitatieve opzet van het onderzoek. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, is ervoor gekozen 12 startende zij-instromers tijdens de eerste twee jaar van hun aanstelling te volgen en naar keuze en ontwikkeling te kijken. In hoofdstuk 1 is ingegaan op de werving van de respondenten. Tijdens de centraal georganiseerde introductiedagen van augustus 2018 waar 60 nieuwe medewerkers aanwezig waren hebben 16 personen kenbaar gemaakt zich te beschouwen als zij-instromer. Dit naar aanleiding van een omschrijving van het begrip zij-instromer die gegeven is tijdens een presentatie over het onderzoek. Van deze 16 hebben er 12 geparticipeerd in het onderzoek. Het onderzoek heeft daarmee het karakter van een longitudinaal onderzoek met een vergelijkende casestudie. Yin (2018) beschouwt het doen van onderzoek aan de hand van casestudies als uitermate geschikt voor onderzoeksvragen die gericht zijn op het 'hoe en waarom' betreffende actuele gebeurtenissen waarover de onderzoeker weinig tot geen controle kan uitoefenen. Exploratief onderzoek is dan passend. Yin (2018) definieert de case study aanpak als volgt: "An empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the 'case') in depth and within its real-world context". Case study onderzoek is gericht op het bestuderen van een onderwerp door het verkennen van één of meerdere gevallen (cases) in een specifieke context. 'Thus, case study research involves the study of an issue explored through one or more cases within a bounded system' schrijft Creswell (2007). Dit onderzoek heeft als doel om de overwegingen en keuzes ten aanzien van carrière en ontwikkeling beter te begrijpen.

Hiertoe worden karakteristieken en gedragingen van startende zij-instromers systematisch en nauwkeurig beschreven om patronen in beeld te brengen.

De volgende kwalitatieve methoden zijn gebruikt:

Interviews (McGrath et al., 2019; Guba, 1978). Elke respondent is twee keer geïnterviewd. Zowel bij de start van de werkzaamheden als zij-instromer als aan het einde van het tweede jaar. In tabel 3.1 zijn de uitzonderingen opgenomen. Met twee respondenten zijn aanvullende interviews afgenomen.

Learner reports (De Groot, 1961; De Groot, 1980) deze zijn gebruikt om de ontwikkeling tijdens de twee jaar te volgen.

Deze kwalitatieve methoden maken het mogelijk om op een concreet en gedetailleerd niveau gegevens te verzamelen, en deze van betekenisvolle inhoud te voorzien. Dit is gedaan door op een iteratieve wijze te werken, heen en weer gaand tussen empirie en theorie om steeds beter te begrijpen wat de percepties en motieven zijn van de respondenten betreffende hun carrièreswitch en hun ontwikkeling. Deze percepties en motieven worden gedetailleerd beschreven op basis van de onderzoeksgegevens waardoor het mogelijk wordt inzicht te krijgen in wat individuele en gemeenschappelijke ervaringen zijn van startende zij-instromers in het beroepsonderwijs.

De onderzoekopzet heeft beperkingen die op voorhand bekend waren:

Door te kiezen voor rijke beschrijvingen is ingeleverd op generaliseerbaarheid. De keuze om één instroomcohort startende zij-instromers bij het onderzoek te betrekken heeft als gevolg dat de potentiële starters die niet gekozen hebben zij-instromer te worden zijn niet meegenomen in het onderzoek. Over hun motieven is geen informatie beschikbaar. Er is gekozen om met de respondenten interviews te houden. Dit zijn een startinterview en een eindinterview. Met directie, teamleiders, hrm-medewerkers en begeleiders van zij-instromers is een groepsinterview gehouden.

3.2.2 Onderzoeksinstrumenten

Interviews

Ten behoeve van de eerste interviews is een interviewleidraad opgesteld (zie bijlage 1). Vragen richten zich in het startinterview op: algemene achtergrond, motieven voor de keuze, het beeld van onderwijs en de steun die men in het keuzeproces heeft ervaren. Ten behoeve van het slotinterview is ook een interviewleidraad opgesteld waarin het accent ligt op de ontwikkeling die de zij-instromer heeft doorgemaakt en de bijdrage die de organisatie aan die ontwikkeling heeft geleverd gedurende het twee jaar durende onderzoek (zie bijlage 2).

De interviews met respondenten kunnen als semigestructureerd getypeerd worden (Boeije, 2014). Baarda et al. (2005) noemen dit half- of gedeeltelijk gestructureerd.

Semigestructureerde interviews passen bij de opzet van het onderzoek waarvan het doel is het gedrag en de overwegingen van de zij-instromers beter te begrijpen. De zij-instromers komen aan het woord zonder te veel sturing vooraf of bij de dataverzameling. De interviewgegevens zijn getranscribeerd en voorgelegd aan de geïnterviewde met de vraag of aanvullingen gewenst zijn (member check). Na akkoordverklaringen zijn de gegevens door de onderzoeksgroep geanalyseerd om relevante thema's te identificeren

Learner report

Om de ervaringen van de zij-instromers te kunnen volgen is een herhaalde afname van het learner report ingezet. Het learner report is ontwikkeld door de Groot (1961) om leerervaringen, die lastig objectief te meten zijn, zichtbaar te maken. In het instrument worden leerervaringen gedefinieerd op twee dimensies, te weten: 1^e dimensie leren over jezelf en over de wereld en 2^e dimensie leren van regels (feiten) en leren van uitzonderingen (verrassingen). In bijlage 4 is het instrument opgenomen. Op basis van de ervaringen met de afname is het instrument aangepast (zie bijlage 5). Het bleek dat respondenten het formulier vaak laat terugstuurden (na rappel). Bij navraag wat daarvan de oorzaak was, werd aangegeven dat het formulier lastig in te vullen bleek, omdat niet duidelijk was welke informatie waar geplaatst moest worden.

Bestuderen beleidsdocumenten en groepsinterview

Voor het werkgeversperspectief zijn beleidsdocumenten bestudeerd en is een groepsinterview uitgevoerd, waarvoor een leidraad is ontwikkeld op basis van bestudeerde literatuur en het theoretisch kader (zie bijlage 3). De beleidsdocumenten geven informatie over het voorgenomen beleid. Het groepsinterview is gericht op het voorgenomen beleid en het gerealiseerde beleid. Ook het gepercipieerde beleid, zoals dat door managers, hrm-medewerkers en begeleiders van starters wordt ervaren, komt aan bod in het groepsinterview.

3.2.3 Dataverzameling

Voor het onderzoek zijn in augustus 2018 twaalf deelnemers geselecteerd. Tijdens de introductie-tweedaagse voor nieuwe medewerkers zijn deelnemers geworven door een presentatie te geven over het onderzoek en hen te vragen om te participeren. Twaalf personen hebben zich opgegeven en hebben een hand-out met informatie over de opzet en de daarbij behorende inspanning (bijlage 6) gekregen. Na een kennismakingsgesprek, waarin het onderzoek nader is toegelicht, hebben deze twaalf personen een toestemmingsformulier voor deelname aan het onderzoek getekend. Alle respondenten hebben vrijwillig geparticipeerd in het onderzoek.

De respondenten hebben tussen de vijf jaar en dertig jaar ervaring in verschillende werkvelden, werken bij verschillende opleidingen, variëren bij aanvang tussen vijfentwintig en vierenvijftig jaar en het betreft zeven vrouwen en vijf mannen.

De hoofdonderzoeker heeft de kennismakingsgesprekken gevoerd en de interviews afgenomen. De interviews zijn audio opgenomen. De onderzoeksgroep heeft de interviews getranscribeerd en na iedere transcriptie heeft een andere onderzoeker uit de groep gecheckt of de transcriptie overeenkwam met de audio-opname.

Er is gekozen de eerste interviews met de zij-instromers in de eerste maand van de start van hun werkzaamheden af te nemen, omdat de deelnemers dan goed in staat zijn om in retrospectief te vertellen wat hun overwegingen waren om zij-instromer te worden. Hoe langer geleden hoe minder duidelijk het voor de respondenten zal zijn wat voor hen de oorspronkelijke factoren (voorafgaand aan de daadwerkelijke indiensttreding) waren.

De dataverzamelingsfase bij twaalf respondenten is begonnen in september 2018 en voor de zomer van 2020 afgerond. Het groepsinterview met teamleiders, directie hrm-medewerkers en begeleiders van startende zij-instromers in het kader van het werkgeversperspectief heeft plaatsgevonden in maart 2021.

Onderstaande tabel (tabel 3.1) geeft de dataverzameling aan zoals die is verlopen:

Tabel 3.1 proces van dataverzameling

nr	alias	Startinterview September / oktober 2018	Learner report November / december 2018	Learner report Februari / maart 2019	Learner report mei 2019	Learner report oktober 2019	Slotinterview Juni / juli 2020
01	David	√	√	√	√	Ook na rappel geen Learner report	√
02	Gwen	√	√	√	Ook na rappel geen Learner report	Ook na rappel geen Learner report	√
03	Eda	√	√	Alternatief interview	Alternatief interview		√
04	Homar	√	√	√	√	√	√
05	Jane	√	√	√	√	√	√
06	DirkJan	√	√	√	Ook na rappel geen Learner report	√	√
07	Moh	√	√	√	√	√	√
08	Demi	√	√	Stopt met haar baan als zij- instromer			√
09	Mick	√	√	√	√	√	√
10	Sterre	√	√	√	√	Werkt bij een hbo opleiding	√
11	Anick	√	√	√	Alternatief interview		√
12	Yvonne	√	√	√	√	Ook na rappel geen Learner report	√

Iedere respondent heeft meegewerkt aan een start- en een slotinterview. Voor de learner reports is het beeld gevarieerder. Vier respondenten hebben de vier learner reports ingevuld teruggestuurd en één daarvan heeft in een gesprek een toelichting op zijn tweede learner report gegeven. Twee respondenten hebben aangegeven de methode van het learner report niet motiverend te vinden en liever in een gesprek hun ontwikkeling toe te lichten. Met de deelnemer die aan het eind van het eerste jaar is gestopt als zij-instromer is een eindgesprek gevoerd. Deze respondent is naar een onderwijsondersteunende functie binnen de organisatie overgestapt. Een andere respondent is na anderhalf jaar als docent mbo overgestapt naar het hbo en is daar nu docent.

Dataverzameling voor het werkgeversperspectief.

De dataverzameling in het kader van de derde deelvraag (werkgeversperspectief) is, naast het bestuderen van beleidsnotities, gerealiseerd met behulp van een groepsinterview tijdens een interne onderwijsconferentie van het ROC. Deze onderwijsconferenties worden tien keer per jaar georganiseerd rond thema's die actueel of relevant zijn voor het onderwijs. In het programmaboekje van de onderwijsconferentie met het open aanbod van keuzesessies is een korte beschrijving opgenomen op basis waarvan deelnemers zich op eigen initiatief

aanmelden voor het groepsinterview. Aan het groepsinterview hebben vijf teamleiders, 3 hrm-medewerkers, 2 begeleiders en 1 directielid deelgenomen.

3.2.4 Data-analyse

Aan de hand van de op basis van de bijbehorende conceptuele kaders ontwikkelde codelijsten per perspectief (keuze-, ontwikkel- en werkgeversperspectief) zijn alle data uit de databestanden (startinterviews, slotinterviews, learner reports en groepsinterview) gecodeerd. Na de codering is in een volgende analysestap gezocht naar typerende tekstfragmenten bij de codes uit alle getranscribeerde data. Het resultaat is een beschrijving per perspectief waarbij de codes een structurerende functie hebben gehad.

Er zijn per respondent twee interviews afgenomen, bij de start en aan het einde van het onderzoekstraject, en learner reports ingevuld om de ontwikkeling van de respondenten in de eerste fase van hun onderwijs carrière te volgen. Tabel 3.1 geeft onder andere weer welke respondent hoeveel learner reports heeft ingevuld. Deze ingevulde learner reports zijn door de onderzoeksgroep thematisch geanalyseerd. De ingevulde learner reports zijn verzameld door de hoofdonderzoeker en voorgelegd aan de twee andere onderzoekers van de onderzoeksgroep. Besprekpunten bij de analyse van de learner reports was: welke uitspraak past bij welk thema zoals die in het theoretisch kader worden onderscheiden? De informatie uit de learner reports is, net als de transcripties van de interviews ingevoerd in Atlas.ti wat heeft geholpen in de ordening van de gegevens. Op basis van de tekstfragmenten die aan de codes gekoppeld zijn, is vanuit de onderzoeksvragen gezocht naar betekenisvolle redeneringen in de onderzoeksgegevens.

Een eerste slag is gemaakt door per respondent een casusverslag op te stellen aan de hand van de thema's die zijn onderscheiden in het keuze perspectief en het ontwikkelperspectief. Uittreksels van deze casusverslagen zijn opgenomen in hoofdstuk 4 en 5 (zie paragrafen 4.4.2 en 5.5.2).⁴ Met de begrippen uit het theoretisch kader zijn de databestanden gecodeerd. Voor deelvraag 1 (Welke factoren hebben invloed op de keuze om zij-instromer te worden?) is het verslag van het startinterview hiervoor de bron. Voor deelvraag 2 (Welke factoren zijn op individueel niveau van invloed op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan?) is dat een databestand per respondent, gevuld met start- en slotinterviews en learner reports.

Tenslotte voor deelvraag 3 (Welke factoren in het organisatiebeleid en in de werksituatie beïnvloeden keuze en ontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs gedurende de eerste twee jaar van de onderwijsloopbaan?) is het databestand een tekstbestand van documenten en een interviewverslag. Het resultaat van deze analyses is terug te vinden in de hoofdstukken 4, 5 en 6. In hoofdstuk 7 wordt ingegaan op de samenhang tussen de onderscheiden perspectieven en op het beantwoorden van de hoofdvraag van het onderzoek.

Keuze- en ontwikkelperspectief

Op basis van de bestudeerde literatuur zijn modellen ontwikkeld die vertaald zijn in codes. De onderzoeksgroep is gevraagd deze codes uit te proberen aan de hand van twee aangeleverde transcripties van de startinterviews. In deze transcripties zijn eerst samenhangende tekstfragmenten geselecteerd die vervolgens van een code zijn voorzien.

⁴ De complete casusverslagen zijn voor onderzoeksdoeleinden opvraagbaar bij de auteur.

Op basis van deze testfase zijn codes bijgesteld na een gesprek in de onderzoeksgroep. Het resultaat is een codelijst voor het keuzeperspectief (deelvraag 1) vervolgens zijn alle startinterviews geanalyseerd. Voor het ontwikkelperspectief (deelvraag 2) is dezelfde procedure gevolgd. Ook hier zijn in twee transcripties van het slotinterview betekenisvolle samenhangende tekstfragmenten geïdentificeerd en gecodeerd en is het resultaat in de onderzoeksgroep besproken en aangepast. Met de zo ontwikkelde codelijst is vervolgens het databestand voor deelvraag 2 geanalyseerd. In paragraaf 5.5 wordt het proces van coderen toegelicht.

Werkgeversperspectief

Bij de analyse van het databestand gericht op de derde deelvraag (bestudeerde interne documenten en de transcriptie van het groepsinterview) is gebruik gemaakt van codes die gerelateerd zijn aan het begrip Kwaliteit van de Arbeid: arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsverhoudingen, arbeidsvoorwaarden aangevuld met professionalisering, werkeisen (job demands), hulpbronnen (job resources) en strategisch personeelsbeleid. Deze codes zijn door de leden van de onderzoeksgroep individueel toegekend aan geselecteerde tekstfragmenten. Het resultaat is in de onderzoeksgroep besproken, de tekstfragmenten en de toegekende codes zijn vergeleken en er is overeenstemming bereikt over de toekenning van de diverse codes aan afzonderlijke tekstfragmenten. Gelet op het feit dat er bij dit perspectief sprake is van één transcriptie zijn de toegekende codes over het gehele document vergeleken en is er indien toegekende codes afweken na overleg overeenstemming bereikt over de best passende code.

Het groepsinterview is getranscribeerd, ingevoerd in Atlas.ti, gecodeerd en tekstfragmenten zijn gecodeerd op basis van de codes die, net als bij de analyse van de interne documenten zijn geselecteerd voor deelvraag 3. In dit analyseproces hebben de leden van de onderzoeksgroep zoals aangegeven de transcriptie individueel gecodeerd en is het gesprek gevoerd indien de codering verschilde tot er consensus was over de code. De codering van de gehele transcriptie van het groepsinterview is op deze wijze in de onderzoeksgroep behandeld. De bespreking van de verschillen in codering hebben geleid tot enige aanpassingen van de toegewezen codes.

Samengevat zijn de volgende analyseactiviteiten uitgevoerd:

- Op basis van de onderzoeksvragen zijn drie perspectieven onderscheiden (het keuze-, ontwikkel- en werkgeversperspectief)
- Er zijn casusbeschrijvingen gemaakt die samengevat zijn opgenomen in de hoofdstukken 4 en 5.
- Er is een thematische analyse uitgevoerd waarbij de data geanalyseerd is aan de hand van de thema's die uit de literatuur en uit het resultaat van de codering zijn geïdentificeerd. Deze thematische analyse is uitgevoerd op zowel voor het keuzeperspectief als het ontwikkelperspectief
- Door patroonanalyses in de onderzoeksgegevens is gezocht naar verbanden. Hierbij is gebruik gemaakt van onder respondenten regelmatig terugkerende thema's en uitspraken die een relatie veronderstellen. De patroonanalyses zijn uitgevoerd vanuit het keuzeperspectief en het ontwikkelperspectief.
- Er is een thematische analyse uitgevoerd op de data die is verkregen in het kader van het werkgeversperspectief.

- De patronen zijn samengevoegd tot een samenhangend beeld ten aanzien van Boeien en Binden van de startende zij-instromer.

Hoofdstuk 4 Keuzeperspectief

4.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 is geconstateerd dat er al jaren een tekort bestaat aan vakdeskundigen/experts die als docent in het mbo werken. Dit hoofdstuk gaat in op één van de in hoofdstuk 1 geformuleerde onderzoeksvragen, te weten deelvraag 1: welke factoren hebben invloed op de keuze om zij-instromer te worden? Inzicht in deze keuzefactoren is belangrijk om met behulp van werving en voorlichting aan potentiële zij-instromers en het inwerk- en inductiebeleid voor startende zij-instromers de kans te vergroten dat zij-instromers de organisatie waarderen en er willen blijven werken als docent. Het doel van dit hoofdstuk is om een bijdrage te leveren aan het ontwikkelen van een oplossing van het praktijkprobleem zoals geformuleerd in hoofdstuk 1.

4.2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk richten we ons op het keuzeperspectief. Zoals in hoofdstuk 2 aangegeven bouwen we voort op het gedachtengoed van Richardson & Watt (2006). Het FIT-Choice model (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007) richt zich op leraren in opleiding en op zij-instromers in de lerarenopleiding. Berger & D'Ascoli (2012) hebben in het beroepsonderwijs onderzoek gedaan met behulp van een aangepaste vragenlijst op basis van de FIT-choice vragenlijst.

De volgende factoren blijken volgens Berger & D'Ascoli (2012) de keuze positief te beïnvloeden om voor een loopbaan in het onderwijs kiezen: competentie, de waarde die het beroep van docent beroepsonderwijs heeft voor de persoon zelf, de waarde die het beroep heeft voor anderen in de omgeving, de mogelijkheid die geboden wordt om docent beroepsonderwijs te worden en de factor eerder opgedane ervaring met betrekking tot onderwijs en leren. Deze factoren clusteren zij in drie motieven (dimensies): competentie, intrinsieke motieven en altruïstische motieven.

De genoemde factoren zijn in de leidraad voor de interviews als richtvragen (zie bijlage 1) geformuleerd.

Als de keuze aansluit bij de door de persoon ervaren subjectieve waarden en de persoon van mening is dat hij zicht heeft op een succesvolle taakuitvoering, biedt dat een stevige basis voor het maken van en het volhouden in de keuze.

Ook Low et al. (2017) bouwen voort op het FIT-Choice kader. Zij onderscheiden voor het maken van de keuze om leraar te worden de volgende factoren: eerdere ervaring met onderwijs gerelateerde activiteiten, sociale beïnvloeding, intrinsieke motieven (verwijzen naar de interne tevredenheid ten aanzien van het lesgeven), altruïstische motieven (lesgeven als sociaal waardevol) en motieven die bijdragen aan persoonlijke ambities. Zij stellen dat de onderzoeken die gebruik maken van het gedachtengoed en de instrumenten van het FIT-Choice kader vooral kwantitatief van aard zijn. Dit heeft ertoe geleid dat de socialiserende factoren zoals eerdere leer- en onderwijservaringen en het oordeel van anderen inzake het passend vinden van het docentschap door de persoon in kwestie (dat is echt iets voor jou versus zou je dat nou wel doen?) ten opzichte van de andere keuzefactoren worden onderbelicht (zie ook hoofdstuk 2).

De thema's die uit de theorie komen en waar in de onderzoeksgroep na discussie en aanscherping op basis van de oriënterende gesprekken met zij-instromers overeenstemming over is en gebruikt worden in de analyse zijn: ervaring, altruïstische motieven, intrinsieke motieven, verwachtingen, oriëntatie en steun. Deze thema's hebben een relatie met factoren uit het FIT-Choice model, met de factoren die Low et al. (2017) onderscheiden en met de theorie betreffende de kwaliteit van de arbeid (Fruytier, 1986). Wat dit laatste betreft zijn arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden in het kader van het keuzeperspectief specificaties die vallen onder het thema verwachtingen. Hieronder worden de thema's nader toegelicht.

- **Ervaring**

Ervaring met het uitvoeren van onderwijsgerelateerde activiteiten beïnvloedt op een positieve manier de keuze om zij-instromer te worden.

- **Intrinsieke en altruïstische motieven**

De keuze wordt positief beïnvloed indien bijvoorbeeld sprake is van bij willen dragen aan de ontwikkeling van jongeren en/of bijdragen aan het opleiden van de toekomstige generatie vaklieden.

- **Inhoudelijke verwachtingen**

Verwachtingen gericht op de rollen die docenten beroepsonderwijs vervullen en de inschatting dat men competent is om de taken uit te voeren, zijn belangrijk voor de keuze. Met andere woorden: pas ik in de rol en past de rol bij mij?

- **Oriëntatie**

Een gedegen oriëntatie op het beroep met de mogelijkheid om na te gaan of verwachtingen die men heeft over het leraarschap met de praktijk overeenkomen. Dit geeft de mogelijkheid om bewust te kiezen om zij-instromer te worden.

- **Steun**

Steun wordt meegewogen bij de beslissing om zij-instromer te worden. Het beeld van anderen of het docentschap past en de concrete en psychologische steun van naasten spelen een belangrijke rol bij de overwegingen om zij-instromer te worden.

- **Arbeidsvoorwaarden**

Verbetering in de arbeidsvoorwaarden is een factor die de keuze kan beïnvloeden. Het is daarmee een verwachting ten aanzien van de toekomstige context. Concreet kan het hier gaan om zaken als salaris, vakantiedagen en werktijden.

- **Arbeidsomstandigheden**

Deze hebben een relatie met het thema verwachtingen. De inschatting of en zo ja in hoeverre er sprake is van fysieke, sociale en psychologische arbeidsomstandigheden zoals lichamelijke belasting, veiligheid en werkdruk beïnvloedt de keuze.

4.3 Methode

Het onderzoek naar factoren die van invloed zijn op de keuze is verricht met behulp van één ronde interviews onder twaalf startende zij-instromers. Zij zijn bevraagd over hun keuzemotieven om een carrièreswitch te maken. Op basis van de probleemverkenning, de oriënterende literatuurverkenning en de onderzoeksvragen is een interviewleidraad opgesteld (bijlage 1). Gekozen is voor het afnemen van semigestructureerde interviews om de respondenten zonder te veel inperking te laten vertellen over de achtergronden van hun keuze om zij-instromer in het mbo te worden. Doel van de interviews was om het gedrag van

de respondenten beter te begrijpen en inzicht te krijgen in afwegingen, meningen, overtuigingen en gevoelens van de geïnterviewden.

Van de twaalf startende zij-instromers zijn casussen geconstrueerd op basis van de analyse van de onderzoeksdata. De casussen richten zich in eerste instantie op het keuzeperspectief en deze zijn later uitgebreid aan de hand van de informatie uit de learner reports en het slotinterview. Deze casussen zijn gebruikt voor de analyse gericht op het ontwikkelperspectief zoals dat in hoofdstuk 5 aan de orde komt.

4.4 Resultaten

4.4.1 Inleiding

Aan het eind van paragraaf 4.2 is de lijst thema's gepresenteerd die bij de dataverwerking en analyse in dit hoofdstuk wordt gebruikt. Voordat ingegaan wordt op de thema's worden hieronder eerst de casebeschrijvingen beknopt gepresenteerd. De casebeschrijvingen op basis van het eerste interview is het materiaal dat voor de analyse gebruikt is.

4.4.2 Casebeschrijvingen gecomprimeerd

In deze paragraaf worden de cases kort getypeerd voor wat betreft het keuzeperspectief. De gebruikte namen zijn gefingeerd.

Deelnemer	Keuzeperspectief
Anick	<p>Anick heeft meer dan twintig jaar werkervaring. Ze heeft in verschillende branches gewerkt. Toen haar kinderen minder afhankelijk van haar werden, heeft ze de laatste 4 jaar weer werkervaring opgedaan. Ze is praktijkopleider geweest en heeft in die hoedanigheid contact gehad met de opleiding. Zij heeft meer dan twintig jaar geleden een lerarenopleiding afgerond, maar ze beschouwt zichzelf als een zij-instromer. Anick wil een bijdrage leveren aan het opbouwen van zelfstandigheid bij jongvolwassenen.</p> <p>Bij het nemen van haar besluit heeft zij steun ervaren van haar gezin en anderen hebben gezegd dat zij geknipt is voor dat beroep.</p> <p>Anick is getipt voor de baan als docent en had in de periode daarvoor al vaker gekeken of er een vacature was. Via haar netwerkcontacten heeft ze zich georiënteerd.</p> <p>Ondanks de ruime werkervaring in het oude beroep start Anick naar eigen zeggen vanuit een beginnerspositie. Ze ziet het dan ook als een nieuw beroep dat volgens haar inschatting een beroep doet op andere competenties als die zij nu beheerst. De eerste periode ziet zij als een inwerkperiode waarin ze tegen veel nieuwe aspecten zal aanlopen. Anick is bevoegd om te werken als docent mbo, maar heeft daar tot deze baan geen gebruik van gemaakt. De werkervaring in het laatste werkveld gebruikt zij als basis voor haar docentschap, hoewel zij op papier ook inzetbaar is als docent in een andere branche.</p>
David	<p>David werkt ruim 11 jaar in het werkveld waar de opleiding voor opleidt. Hij heeft een diploma op mbo-niveau 3, is 25 jaar oud en heeft een volledige aanstelling (1,0 fte). Zijn belangrijkste redenen om zij-instromer te worden, zijn: passie om nieuwe kennis op te doen en te delen, de gunstige arbeidsvoorwaarden en de bijdrage aan en invloed die je hebt op de maatschappij. Hij geeft aan dat het voor hem belangrijk is om het gevoel te hebben dat je werk ertoe doet. David voelt zich in zijn keuze gesteund door zijn ouders, vriendin en vrienden. Waar David naar uitkijkt, is om 'een frisse wind' te voelen en het opdoen van nieuwe kennis. Hij is wat onzeker over zijn</p>

	<p>competentie om voor grote groepen te staan. Het werken in een ‘formele’ werksfeer maakt hem wat onzeker. Hij wil uitzoeken of het werk als docent bij hem past. David is tot nu toe tevreden over de keuze die hij gemaakt heeft.</p>
Demi	<p>Demi heeft meer dan twintig jaar ervaring in het werkveld. Zij heeft een mbo-niveau 4 diploma gehaald via een afstandsleren instituut. Zij is 47 jaar en gaat fulltime werken in het onderwijs. Voor Demi is een baan in de onderwijsuitvoering een carrièreswitch. Steun heeft zij gekregen in de fase van de oriëntatie en besluitvorming van het thuisfront en collega’s. Ze kijkt ernaar uit om kennis over te brengen en jongeren op te leiden voor het beroep. Zij is echter onzeker over hoe het zal gaan met de onderwijsuitvoering. Ze heeft geen ervaring voor de klas en vraagt zich af hoe dat zal gaan. Ze kent de doelgroep. Voordat ze zij-instromer werd, heeft ze in het onderwijs in een ondersteunende functie gewerkt.</p> <p>Ze heeft een kind dat behoort tot de leeftijdscategorie van de meeste BOL studenten.</p> <p>Naar aanleiding van de uitspraak van een leidinggevende en de vacature is Demi gaan nadenken over een baan als onderwijsgevende.</p>
DirkJan	<p>DirkJan heeft 25 jaar ervaring in het werkveld waar de opleiding voor opleidt. DirkJan heeft een diploma op mbo-niveau 3 en is 46 jaar oud. Hij heeft een aanstelling voor 4 dagen in de week (.8 fte). Als belangrijkste reden bij de start van zijn aanstelling als zij-instromer geeft DirkJan aan dat hij lesgeven “superleuk” vindt na 25 jaar leerlingen te hebben begeleid in de praktijk. Collega’s hebben DirkJan gesteund bij het overwegen van een carrièreswitch. Hiervoor heeft hij gedurende een jaar ervaring opgedaan als onderwijsassistent bij een andere mbo-instelling. Hij kijkt ernaar uit om nieuwe kansen te krijgen en nieuwe collega’s en leerlingen te ontmoeten. DirkJan wil een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van jongeren, zowel in het kader van beroepsvoorbereiding als aan hun persoonlijke ontwikkeling. Hij gaat met een goed gevoel aan de nieuwe baan beginnen en zegt geen onzekerheden te voelen.</p>
Eda	<p>Eda heeft 10 jaar werkervaring in het werkveld waar de opleiding studenten op voorbereidt. Zij heeft een hbo-bachelor diploma en is 28 jaar. Ze gaat 4 dagen (.8 fte) per week werken als zij-instromer. De belangrijkste reden voor een docentenloopbaan is dat deze aansluit bij de ervaring die ze heeft opgedaan in haar vorige baan. Ze geeft aan dat ze steun heeft ervaren van haar omgeving en dat ze ernaar uitkijkt om contact te hebben met studenten. Daarnaast is ze wat onzeker over haar gebrek aan kennis op het gebied van groepsdynamiek.</p> <p>Eda kijkt positief terug op haar oude beroep en haar opgedane ervaring. Ze ambieert in de toekomst een combinatie tussen praktisch werken en een onderwijsbaan.</p>
Gwen	<p>Gwen heeft 14 jaar werkervaring bij één en dezelfde werkgever in het werkveld waar de opleiding voor opleidt. Gwen heeft een mbo-diploma op niveau 4. Ze is 34 en heeft bij aanvang van haar werkzaamheden als zij-instromer een aanstelling van 0,6 fte.</p> <p>Haar werkgever was niet verrast toen zij vertelde over deze carrièreswitch. Voor Gwen is de hoofdreden om een baan in het onderwijs te ambiëren dat ze zich verder wil ontplooiën en haar werk geen uitdaging meer voor haar was. Via een vacature in een vakblad kwam ze op het spoor van een functie als zij-instromer. Ze heeft een jaar vòòr deze nieuwe baan gewerkt als instructeur bij een andere onderwijsinstelling. Ze heeft toen aangegeven dat ze docent wilde worden. De instelling kon haar die mogelijkheid niet bieden. Deze vacature geeft haar de mogelijkheid om als zij-instromende docent aan de slag te gaan en die kans heeft ze gegrepen.</p>

Homar	<p>Homar heeft 25 jaar relevante werkervaring voor de opleiding waar hij gaat lesgeven. Homar heeft een hbo-bachelor diploma en heeft daarna via nascholing meerdere opleidingen met succes gevolgd. Hij is 49 jaar en gaat 4 dagen werken in het onderwijs (0,8 fte).</p> <p>Zijn motieven om een 'second career teacher' te worden, zijn: iets voor anderen betekenen en kennis overdragen. Zijn familie en vrienden hebben positief gereageerd op zijn besluit om van baan te veranderen. Hij kijkt ernaar uit om in contact te komen met studenten en om nieuwe kennis op te doen. Hij is onzeker over wat de meest efficiënte manier van lesgeven is. Door een dreigende reorganisatie heeft hij de kans gekregen zich te oriënteren op zijn carrière. Hij heeft deelgenomen aan meeloopdagen en heeft meerdere gesprekken gevoerd. Naar aanleiding daarvan is hij begonnen aan een lerarenopleiding.</p>
Jane	<p>Jane heeft 20 jaar werkervaring die aansluit bij de opleiding waarvoor zij gaat werken. Zij heeft een mbo-niveau 4 diploma en is 41 jaar oud. De omvang van haar aanstelling is 24 uur per week (,6 fte). Als belangrijkste motief voor haar carrièreswitch noemt zij dat het belangrijk is om 'goed opgeleide mensen' te hebben in de branche waar zij voor opleidt. Met haar ervaring denkt ze daar een bijdrage aan te kunnen leveren. Steun heeft zij ervaren van haar naasten en haar oud-werkgever. Zij kijkt uit naar het 'overdragen van kennis' en haar ontwikkeling. Ze is wat onzeker over haar nieuwe 'rol'. Ze weet dat alles nieuw is en dat dat wennen zal zijn.</p>
Mick	<p>Mick heeft 30 jaar werkervaring. Hij heeft een brede ervaring in de praktijk alsook in management- en begeleidingsposities. Hij heeft een HBO Bachelor diploma en is met zijn 54 jaar de oudste switcher die meedoet aan dit onderzoek. Mick heeft een aanstelling van 0,9 fte. Zijn belangrijkste drijfveer voor de verandering is 'het werken met jonge mensen'. Zijn motieven om 'second career teacher' te worden, zijn: lesgeven, kennisopbouw, persoonlijke groei en ontwikkeling. Hij miste de uitdaging in het vorige werk. Hij is onzeker over zijn didactische vaardigheden. Hij voelt zich gesteund door zijn directe omgeving en oud-collega's die hem stimuleerden om zich te oriënteren op een functie in het onderwijs.</p>
Moh	<p>Moh heeft 20 jaar werkervaring. Moh heeft een mbo-niveau 4 diploma, is 46 en heeft een volledige aanstelling (1,0 fte). Moh heeft gesolliciteerd, omdat hij toe was aan een nieuwe uitdaging en doorgroeimogelijkheden in zijn loopbaan zocht. Na zijn opleiding heeft hij als bedrijfsopleider/trainer ervaring opgedaan in het geven van instructie en vaardigheidstrainingen. Moh voelt zich bij zijn keuze gesteund door zijn oude teamleider en directe collega's. Zij zagen dat hij een nieuwe uitdaging nodig had. Hij kijkt vooral uit naar het voorbereiden van jonge mensen op hun examens en het behalen van hun diploma.</p>
Sterre	<p>Sterre heeft 14 jaar werkervaring bij één en dezelfde werkgever. Ze is 35 jaar en heeft 4 maanden ervaring als docent in het mbo. Ze heeft een hbo-bachelor diploma behaald na eerst een mbo-niveau 4 opleiding te hebben gevolgd. Mbo-studenten lijken haar leuk om mee te werken. Ze heeft zich niet uitvoerig georiënteerd op de functie van zij-instromer. Steun krijgt ze van haar partner. Ze wil de studenten iets meegeven voor hun toekomst en hen enthousiasmeren om hun opleiding af te maken. Daarnaast wil ze meehelpen om voldoende gekwalificeerd personeel op te leiden voor de arbeidsmarkt. Sterre ziet de overstap naar het onderwijs als een experiment en als het niet bevalt, ziet zij dat een terugkeer naar haar oude beroep mogelijk is gelet op de vraag op de arbeidsmarkt.</p>
Yvonne	<p>Yvonne heeft 10 jaar relevante werkervaring voor de opleiding waar ze nu als zij-instromer werkt. Ze beschikt over een mbo niveau-4 diploma en volgt momenteel het laatste jaar van een lerarenopleiding. In haar lerarenopleiding heeft Yvonne</p>

(stage)ervaring opgedaan in het voortgezet onderwijs. Ze is 28 jaar en gaat 0,8 fte als zij-instromer werken. Haar belangrijkste reden om zij-instromer te worden, is dat ze een nieuwe uitdaging zoekt. Zij voelt zich gesteund door haar partner, familie en oud-collega's. Yvonne kijkt uit naar de regelmaat die in een onderwijsbaan beter is gegarandeerd dan in het werkveld waar ze werkte. Ze weet niet of het werk veel van haar zal vergen naast haar werktijd en over de combinatie van een nieuwe baan met het afstuderen aan de lerarenopleiding.

4.4.3 Thema's die de keuze beïnvloeden toegelicht

In deze paragraaf worden thema's die voor de analyse geselecteerd zijn gebruikt om de casussen betekenis te geven door het accent te leggen op wat respondenten over de thema's zeggen.

Op het eind van de analyse wordt ingegaan op de samenhang tussen de thema's door patronen in de data te beschrijven. Eerst worden de frequenties van de thema's over alle interviews heen gepresenteerd (tabel 4.1).

Tabel 4.1 frequentieverdeling thema's over alle interviews.

Thema	Frequentie
Ervaring	111
Intrinsieke en altruïstische motieven	100
Verwachtingen	81
Oriëntatie	67
Steun	62
Arbeidsvoorwaarden	40
Arbeidsomstandigheden	22

In bovenstaand overzicht is te zien dat het thema ervaring het vaakst gecodeerd is (111 keer), gevolgd door het thema motivatie dat 100 keer wordt gescoord. Het minst genoemde thema is: arbeidsomstandigheden (22). Hieronder wordt ingegaan op wat over deze thema's wordt gezegd.

Ervaring

Binnen ervaring wordt onderscheid gemaakt tussen ervaring met begeleiding en instructie en ervaring in het beroep als vakexpert.

Ervaring met begeleiding en instructie.

Alle respondenten, op één na, geven aan dat eerder opgedane ervaring met opleiden, begeleiden van stagiaires en de omgang met jongeren een rol heeft gespeeld bij de keuze om een carrièreswitch te maken en zij-instromer te worden. Rollen die hierbij genoemd worden zijn: praktijkopleider, stagebegeleider, leermeester, coach, werkplekbegeleider en interne opleider. *“Ik heb altijd gezegd als ik wat anders ga doen dan wil ik het onderwijs in, omdat ik dat stukje gewoon erg fascinerend vond. Daarnaast vond ik ook het begeleiden vanuit de praktijk altijd heel leuk en kreeg ik ook altijd als feedback van de stagiaires dat ik er gevoel voor had en dat ze het als prettig hebben ervaren”* (Gwen).

Begeleiding

Elf respondenten geven aan dat zij stagebegeleider zijn geweest en drie hebben ervaring als interne opleider. Door de vraagstelling is de focus gericht op ervaring met onderwijsactiviteiten. Soms is bij de werkzaamheden in het oude beroep sprake van een

overlap van taken die ook onderwijs gerelateerd zijn: *“ik ben hiervóór praktijkopleider geweest en dat is een functie die ontzettend verweven is met onderwijs; wat dat betreft kwamen didactische vaardigheden terug in de functie. Ik werkte veel samen met stagedocenten en met opleidingsinstituten. Ik heb ook aan een groot project meegedaan waarin affiniteit met het onderwijs belangrijk was”* (Eda).

Affiniteit met het onderwijs is een term die valt in de interviews als het gaat over bekendheid met en overeenkomsten tussen oud en nieuw werk.

Inhoudelijke expertise, met name gericht op vaardigheden die gezien worden als inzetbaar in het onderwijs.

Yvonne heeft veel ervaring in de omgang met mensen met een achterstand, met groepen en groepsprocessen. Een klas is in haar ogen ook een groep en mensen blijven mensen. Haar inschatting is dat ze daar op basis van haar ervaring wel mee kan werken; respect en gezien worden zijn daarbij belangrijk. *“Mensen met moeilijk verstaanbaar gedrag dus daar zit je heel erg op begeleiding en omgaan met groepen en groepsproces en dat is in een klas natuurlijk ook. Mensen blijven mensen”* (Yvonne).

Mick ziet parallellen tussen zijn oude beroep en het docentschap: *“je houdt presentaties en je stuurt je mensen aan en je begeleidt mensen. Dan kun je dat wel ongeveer parallel trekken naar ook het onderwijs. Ik had geen drempelvrees om voor de klas te gaan staan, voor grote groepen heb ik ook wel gesproken”*.

Voordat Homar zij-instromer werd, had hij al ervaring opgedaan met taken in zijn werk als zij-instromer. Zo is hij stagebegeleider geweest en herkent hij veel van de digitale tools uit de praktijk die ook in het onderwijs als lesmateriaal gebruikt worden.

David ziet de overeenkomsten tussen zijn oude werk en het onderwijs: *“als je leerlingen in het bedrijf hebt en die begeleid je en probeer je dingen mee te geven en op te leiden in het vak, in dat opzicht ligt het zeker in het verlengde”*.

Anick is een vrouw met veel werkervaring. Zij ziet veel overeenkomsten tussen haar vorige werk en het geven van onderwijs. Zij heeft in het verleden beroepskrachten begeleid, cursussen gegeven en zij heeft ervaring met coaching.

Beroepservaring als vakexpert

Vakinhoudelijke praktijkervaring wordt door de respondenten als belangrijk element genoemd van het docentschap. Voor Demi was het geen optie als de baan een ander accent had gehad dan de beroepsvoorbereiding op het door haar uitgeoefende beroep: *“Toen zag ik de vacature voor een docent gericht op de voorbereiding op mijn eigen beroep, toen dacht ik: ja, dat moet het toch zijn”* (Demi).

Ook Moh noemt de vakinhoudelijke ervaring. Hij is van mening dat zijn ervaring goed aansluit op de taken die hij als zij-instromer moet uitvoeren. Zijn expertise dekt een gemis in het huidige onderwijs: *“binnen ons onderwijs is daar nu niks voor en in mijn vorige baan waren wij daar best ver mee”*.

Voor twee respondenten is het hebben van kennis een argument om zij-instromer te worden: *“dat je zoveel kennis hebt dat je het anderen ook kan gaan aanleren”* (Yvonne) en: *“omdat ik het altijd leuk vond om mensen ehm... iets nieuws te leren en ik eh, en ik dacht ik heb inmiddels wel recht van spreken, ik weet er heel veel van af”* (Jane)

Op basis van de theorie van Richardson & Watt (2006) en Berger & D'Ascoli (2012) was te verwachten dat zij-instromers ervaring met werkzaamheden, die verwant zijn aan de taken in het docentschap, benoemen als relevant bij hun keuze. Dit is inderdaad terug te vinden in de data.

Aansluiten bij aanwezige kennis en ervaring met betrekking tot onderwijsgerelateerde activiteiten wordt door de deelnemers vaak genoemd als motief om zij-instromer te worden (Gwen, Eda, Yvonne, Mick, Homar, David). Verwantschap van de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden wordt door de respondenten naast onderwijsgerelateerde activiteiten ook als belangrijk gezien (Moh, Demi, Anick, Eda).

Conclusie gericht op ervaring: er zijn twee soorten ervaring die vanuit de respondenten naar voren worden gebracht, te weten: ervaring met het uitvoeren van onderwijsgerelateerde activiteiten en werkervaring als vak-expert in het beroep. De meesten van de deelnemers zien overeenkomsten tussen het oude werk en de nieuwe baan in het onderwijs. De ervaring die zij hebben opgedaan met onderwijsgerelateerde activiteiten geeft ze de overtuiging dat zij kunnen functioneren als zij-instromer. Tegelijkertijd geven ze expliciet aan dat zij zich bewust zijn van het feit dat ze zich nog verder moeten ontwikkelen om zekerder en effectiever te worden als mbo-docent. Dat betreft met name pedagogisch-didactische aspecten van de baan. De opgedane werkervaring vormt voor hen een veilige basis in onderwijssituaties. Zij weten ten aanzien van de beroepsvoorbereiding van studenten waarover ze praten en zijn ervan overtuigd dat studenten geïnteresseerd zijn in praktijkverhalen uit de eerste hand. Dit zijn aspecten die bij de keuze een rol spelen. Het geeft de startende zij-instromers het idee dat ze een goede uitgangspositie hebben om als mbo-docent aan de slag te gaan.

Altruïstische en intrinsieke motieven

De geïnterviewde deelnemers noemen een aantal motieven om mbo-docent te worden die als intrinsiek en/of altruïstisch kunnen worden gekarakteriseerd. Zo geven zeven van de twaalf respondenten aan dat ze het belangrijk vinden dat zij een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van jongeren.

Altruïstische motieven

Binnen altruïstische motieven zijn twee aspecten te onderscheiden die sommige mensen combineren, maar wel verschillend van aard zijn. Een van de motieven is om ervoor te zorgen dat er genoeg vaklieden in de toekomst zijn. Een ander motief is om jongeren te helpen bij hun ontwikkeling tot volwaardig mens zonder hun ontwikkeling tot vakexpert expliciet in gedachten te hebben.

Onbaatzuchtige motieven gericht op een ander worden door meer respondenten genoemd: *“de extra uitdaging van hoe ga je iemand die helemaal stuk loopt in een groep begeleiden zodat iemands potentie er wel uitkomt?”* (Yvonne). Of zoals Mick zegt: *“om ze verder te kunnen helpen voor straks een start te maken in de praktijk”*. Het beroep willen overdragen op de volgende generatie hoort bij altruïstische motieven: *“ik wil gewoon zorgen dat daar straks goed gekwalificeerde mensen aan bed komen te staan. Die hebben we hard nodig. Daar wil ik graag mijn steentje aan bijdragen”* (Sterre). Dat dit ook positieve energie kan opleveren, geeft Moh aan: *“Het leukste wat ik euh, het mooiste is die student opleiden van nul tot aan zijn diploma”*. Deze twee laatste citaten tonen zowel een relatie met een

altruïstisch motief als met een intrinsiek motief aan. Immers, men zegt het leuk te vinden of men geeft aan dat het bijdraagt aan een intern gevoelde noodzaak.

Het begeleiden van jongeren en hen een beroepsvoorbereiding geven, is voor meer respondenten een motief om de carrièreswitch te maken: *"...en ik zie mbo'ers echt als motor van de samenleving. Waar ze jarenlang onderschat zijn met hun opleidingsniveau en hun kwalificaties, zie ik heel veel kansen voor mbo'ers. Daar wil ik mijn bijdrage aan leveren"* (Mick).

Uit de data blijkt dat alle deelnemers altruïstische motieven hebben die bij de keuze om zij-instromer te worden een rol hebben gespeeld. Respondenten willen de jongere generatie opleiden om later goede vaklieden te hebben (Mick, Anick en Sterre). Er zijn overeenkomsten tussen de respondenten ten aanzien van het bijdragen aan de ontwikkeling van jonge mensen (Yvonne, Moh, Homar, David). Zij zijn gemotiveerd om de condities te scheppen die studenten in staat stellen zich te ontwikkelen.

Conclusie: in de altruïstische motieven zijn twee invalshoeken te ontdekken:

1^e invalshoek: respondenten zijn begaan met de toekomstige generatie vaklieden. Zij willen bijdragen aan de beroepsvoorbereiding van de jongeren en zo onder andere zorgen voor toekomstige, goed opgeleide arbeidskrachten.

2^e invalshoek: sommige respondenten zijn vooral gericht op het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van jongeren en daarbij minder expliciet gericht op het opleiden van beroepskrachten.

Intrinsieke motieven

Sterre geeft de volgende motivatie om zij-instromer te worden: *"om goed personeel te hebben in de toekomst heb je een goede opleiding nodig om ze voor te bereiden op het beroep: ik wil gewoon zorgen dat daar straks goed gekwalificeerde mensen ... staan die we hard nodig hebben en daar wil ik graag mijn steentje aan bijdragen"*.

Een ander aspect dat belangrijk wordt gevonden door acht van de twaalf respondenten is de mogelijkheid om zich verder te ontwikkelen. Nieuwe dingen leren wordt in de interviews genoemd: *"Ik vond het leren op zich heel erg leuk en continue verandering vind ik ook erg leuk. Ik ben blij als er ruimte is om me verder te ontwikkelen"* (Eda).

Een aantal geïnterviewden geeft aan dat dat het voor henzelf goed is als er na een aantal jaren iets verandert in hun loopbaan. Zo zegt Demi: *"zonder uitdaging ook geen groei, van ik kan wel blijven zitten waar ik zit, ja want op een gegeven moment raak je een beetje ingedut"*. Dat zij-instromers het zowel interessant vinden om anderen te helpen bij de beroepsvoorbereiding als zichzelf willen ontwikkelen wordt geïllustreerd door Homar: *"omdat ik graag kennis wil overdragen maar ook eigen kennis goed op peil wil houden"*.

Dat het mogelijk is zowel een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van jongeren als aan de ontwikkeling van zichzelf wordt door meerdere personen genoemd.

Drie respondenten noemen expliciet het mbo als werkomgeving. Hierboven is Mick al aangehaald en Yvonne zegt hierover: *"het mbo en dat beviel me veel beter"* (Tijdens haar lerarenopleiding heeft Yvonne (stage)ervaring opgedaan in het voortgezet onderwijs). *"Sowieso, ik vond het contact met de studenten veel persoonlijker. En ik merk bij de studenten dat ze echt een bewuste keuze maken om ergens voor te leren en dat vind ik wel leuk"*. Anick vergelijkt het met het hbo en kiest bewust voor mbo: *"wat mij steeds blijft aantrekken, is het opleiden naar een vak toe en dat is ook een bewuste keuze om voor het*

mbo te kiezen, omdat je vakgericht opleidt. Niet naar een HBO, dat is een andere manier van onderwijs geven". Het vakgerichte karakter van het mbo is voor deze drie respondenten een aantrekkelijk aspect.

Een door acht van de twaalf genoemd intrinsiek motief is de wens om zich te ontwikkelen. Meerdere respondenten zitten jaren in dezelfde baan en zien in de carrièreswitch de mogelijkheid om zich te ontwikkelen (Eda, Demi, Homar, David, Yvonne, Mick, Jane en Gwen).

Conclusie: Voor veel respondenten is de wens zichzelf te ontwikkelen en de ingeschatte mogelijkheid dat dat in de nieuwe baan als zij-instromer gerealiseerd kan worden als bepalend bij de keuze om zij-instromer te worden.

Verwachtingen ten aanzien van het onderwijs

Verwachtingen die men heeft ten aanzien van het onderwijs verschillen tussen de geïnterviewde respondenten. Bij de toelichting die respondenten geven over verwachtingen over het nieuwe beroep van docent komt vaak naar voren dat zij denken vanuit de opleiding die zij zelf in het verleden gevolgd hebben. Wat opvalt is dat geen van de respondenten denkt dat het onderwijs hetzelfde wordt uitgevoerd zoals zij dat hebben gevolgd. Er zijn verschillen in hoe men over het onderwijs denkt, maar het gaat daarbij om min of meer overeenkomende kenmerken in de vergelijking tussen zelf gevolgd en hedendaags onderwijs. Sommige respondenten zien aspecten die hetzelfde zijn en aspecten die verschillen.

Het onderwijs van nu is niet het onderwijs van toen.

Zes respondenten (David, Gwen, Jane, Mick, Moh en Yvonne) verwachten dat er grote verschillen zijn met de wijze waarop zij onderwijs hebben gekregen. Zo zegt Sterre: *"er zit echt een heel groot verschil tussen toen ik de mbo-opleiding deed en zoals die nu op school wordt gegeven"* Zij geeft ook aan dat actuele ervaringen de verwachtingen over de onderwijsuitvoering hebben gevoed: *"daar werd wel meer aan zelfstudie en groepswork en dat soort dingen gedaan. Dus ik ging er wel van uit dat het wel een combinatie zou zijn tussen beiden en dat het niet alleen zo werd gegeven; dus die verwachting had ik wel"*. David denkt ook dat onderwijs van nu anders is dan het onderwijs dat hij zelf heeft gevolgd: *"in vergelijking met sinds ik van school ben, dat is zeven jaar geleden .. is er een hoop veranderd, volgens mij, in het onderwijs"*.

Er leven ook andere verwachtingen zoals geformuleerd door Sterre: *"nu heb je natuurlijk wel dat studenten heel veel verschillende werkvormen worden aangeboden en dat studenten daardoor veel meer moeten uitpluizen om de kennis tot zich te nemen, zodat je meer een begeleider bent dan dat je al die kennis op dat moment overdraagt. Je moet het inhoudelijk natuurlijk wel weten want als er vragen zijn, moet je ze kunnen helpen"* (Sterre). Jane zegt over het verschil tussen toen en nu: *"er zit echt een heel groot verschil tussen toen ik de mbo-opleiding deed en zoals die nu op school wordt gegeven"*. Zij hoort wat dat betreft tot de groep die verwacht dat het onderwijs in de uitvoering niet hetzelfde is als het onderwijs dat zij heeft gevolgd.

Het onderwijs van nu is het onderwijs van toen.

Twee respondenten (Demi en Jane) verwachten dat het onderwijs overeenkomt met het onderwijs dat zij hebben gevolgd. Vanuit die overtuiging is het beeld van het beroepsonderwijs traditioneel te noemen. Jane gaat uit van overeenkomsten tussen het onderwijs dat zij heeft gevolgd en de wijze waarop het onderwijs nu wordt uitgevoerd: *“wat ouderwets, het beeld wat ik had, is dat je leert uit een boek en je krijgt daar uiteindelijk een toets over. Je moet zorgen dat dat in je hoofd zit, zeg maar. Want op die manier heb ik zelf eh nog onderwijs gekregen”*.

Een positieve verwachting van respondenten is dat het presenteren van praktijkverhalen regelmatig terugkomt in hun lesgeven om basiskennis te verduidelijken of de context aan te geven waarbinnen de te verwerven kennis en vaardigheden relevant zijn. Eda: *“die vakken geef ik, daar krijg ik dan wel een kick van, omdat ik daar ook in gewerkt heb. Dus ik kan wat ervaring vertellen daarover, kan casuïstiek vertellen die echt gebeurd zijn, maar ook gewoon de basiskennis die praktische kennis; daar kan ik heel veel over vertellen”*.

Veel verwachtingen die worden geformuleerd door de respondenten gaan over de onderwijsuitvoering. Daar zijn grofweg twee groepen in te onderscheiden: zij die grote verschillen verwachten ten opzichte van het onderwijs dat zij zelf in het verleden hebben genoten (David, Gwen, Jane, Mick, Moh en Yvonne) en zij die verwachten dat er nog grote overeenkomsten zijn (Demi en Jane).

Verwachtingen ten aanzien van de taken.

Ten aanzien van de taken die men krijgt, formuleren weinigen verwachtingen. Zij verwachten dat ze veel ingezet worden op lesgeven waarbij zij gebruik maken van de door ervaring opgedane vakkennis en vaardigheden. *“Wat ik hoop en wat ik denk is dat het beeld is dat ik sowieso voorlopig heel erg veel wordt ingezet op lessen draaien om gewoon te leren hoe ik didactische vaardigheden kan ontwikkelen voor een groep”* (Eda). Wat opvalt is dat slechts twee geïnterviewden verwachtingen formuleren aangaande de studenten. Demi geeft aan geen idee te hebben wat zij kan verwachten van de studenten: *“ik weet niet of ik het van ze verwacht, nee ik weet niet wat ik van ze verwacht eigenlijk”*. Yvonne heeft in de korte periode na haar start en de afname van het interview haar verwachting kunnen toetsen aangaande de studenten: *“ik had de verwachting dat studenten gewoon wat meer mee zouden doen zeg maar, in de lessen. In plaats daarvan valt op dat ze toch wel snel afgeleid zijn....dat is ook weer logisch, het hoort bij de leeftijd”*.

Er zijn verschillende verwachtingen over vorm en inhoud van het onderwijs. De verwachting over collega's wordt door één respondent benoemd: *“ik herken heel veel, maar ik kan me ook voorstellen dat collega's denken: vroeger was dat anders. Je ging zitten, je zat rechtop en je luisterde; dat was een andere wereld”* (Moh).

Drie respondenten merken op dat zij de eerste fase van hun werkzaamheden zien als een fase waarin zij moeten investeren en dat dat tijd en energie vergt. Homar formuleert dat als volgt: *“maar ik zeg dan: in het begin is alles lastig, kost het energie en op een gegeven moment wordt door mijn omgeving gevraagd: zien we je nog? Weet je, ik wil investeren, maar op een bepaald moment wil ik ook wel weer de rust vinden om ook 's avonds weer sociale dingen te doen. De dingen voor het onderwijs voorbereiden dat is prima, maar dat je niet iedere avond dingen moet doen of ieder weekend. Nu vind ik dat niet erg. Ik verwacht en hoop dat er op een bepaald moment meer ritme in zit. Ik wil gewoon comfortabel lesgeven, met een fijn gevoel”*. Jane noemt expliciet het woord investeren. Demi vergelijkt het met het

door de zure appel heen bijten: *“het is ook allemaal nieuw. Dus je gaat gewoon door een zure appel heen bijten”*.

In het verlengde van verwachtingen over de onderwijsuitvoering zijn er verwachtingen ten aanzien van de taken die uitgevoerd moeten worden. Men verwacht ingezet te worden voor het geven van lessen die aansluiten bij de door hen opgedane werkervaring (Demi, Homar, Eda).

Over het algemeen verwachten de zij-instromers dat ze het in de eerste fase van hun werkzaamheden heel druk hebben met het tot zich nemen van informatie over de organisatie (structuur en procedures), de inbedding in het team en het voorbereiden en uitvoeren van onderwijs. Respondenten anticiperen op een fase waarin zij moeten investeren. Het beeld ontstaat dat de respondenten verwachten dat het later minder hectisch wordt. Onzekerheid over het beheersen van de benodigde competenties is gebaseerd op verwachtingen en wordt geuit door één respondent (Demi). Na ruim een jaar is zij gestopt als zij-instromer.

Conclusie: opvattingen en verwachtingen over het nieuwe beroep beïnvloeden, naast beelden die men zich heeft gevormd, de keuze. Het beeld dat men heeft van de huidige onderwijsuitvoering bepaalt in hoge mate of men zich bekwaam acht om docent te worden. Als men denkt in staat te zijn om zich te verbeteren en inschat dat die verwachting realistisch is, dat men de benodigde competenties heeft of kan ontwikkelen, dat het de moeite waard is om na te streven en dat er genoeg autonomie is om invloed uit te oefenen op de taakuitvoering, zal dat de keuze om zij-instromer te worden positief beïnvloeden.

Oriëntatie

Alle geïnterviewden hebben zich in meer of mindere mate georiënteerd op het beroep van docent beroepsonderwijs voordat ze de keuze maakten om zij-instromer te worden. Daarnaast hebben drie respondenten stagiaires van deze school begeleid en is er één respondent al een keer op deze school geweest voor een inhoudelijke bespreking. Respondenten noemen niet expliciet dat ze zich specifiek op deze school hebben georiënteerd. Tijdens de oriëntatie kunnen de verwachtingen (zie hierboven) die men heeft, onderzocht worden. Er zijn verschillen in de mate waarin men zich georiënteerd heeft en in de wijze waarop men zich georiënteerd heeft. Zo hebben respondenten in drie gevallen (DirkJan, Gwen, Homar) zelf meeloopdagen gearrangeerd, vijf respondenten (Anick, Eda, Homar, Mick, Sterre) noemen dat ze oriënterende gesprekken met vertegenwoordigers van de school hebben gevoerd en maken op één na (Demi) hun keuze niet impulsief, maar na een periode van wikken en wegen. *“Ik heb met heel veel docenten ook van andere scholen gesproken: wat doe je dan en hoe ziet dat eruit en wat vind je mooi aan jouw vak en wat vind je moeilijk aan jouw vak?”* (Eda). Ook Homar heeft een intensief traject gevolgd. Door omstandigheden op het werk is hij zich gaan oriënteren op ander werk: *“Ik heb wel het traject behoorlijk onderzocht, want op m'n werk rommelde het aardig en reorganisaties kwamen eraan. Dat in combinatie met dat ik toch wel een keer wat anders wilde, dingen waar je echt blij van wordt, ben ik wel al sinds eind vorig jaar mijn traject naar docent aan 't uitstippelen. Ik heb diverse snuffelstages gelopen bij diverse typen scholen”*. Homar is de enige respondent die deze situatie in het oude werk naar voren brengt. Dat de keuze voor een baan als docent voor bijna iedereen weloverwogen was, wordt geïllustreerd door het

volgende citaat: *“het was geen opwelling van nou gaan we het onderwijs in. Ik was al redelijk bekend met hoe het onderwijs in elkaar zat en hoe mensen in het onderwijs functioneren en dus was het geen hele rare keuze”* (David).

Sommigen hebben al jaren het plan om ‘het onderwijs in te gaan’: *“Ik heb al 20 jaar gezegd: Ik wil ooit het onderwijs in, maar ik had nooit gedacht dat ik een docentdiploma moest halen of dat soort dingen moest halen of je bachelor of weet ik wat voor termen ze er tegenwoordig uitgooien”* (DirkJan).

Wat opvalt, is dat het idee om na te gaan denken over een docentschap vijf keer door een ander (collega of stagebegeleider) is geïnitieerd (Anick, Demi, Moh, Gwen, David): *“Collega’s vroegen: is dat niet iets voor jou?”* (Moh). En: *“De moeder van een vriendin zei dat je ook een dag in de week in het onderwijs aan de slag zou kunnen en toen dacht ik: die stap is best te doen richting onderwijs”* (Gwen). Daarnaast kan het een vacature zijn waar het oog op valt: *“Ik zag het toevallig voorbijkomen en ik had wel eens eerder overwogen om de richting van het onderwijs op te gaan”* (Sterre).

De aanleiding om na te gaan denken over een baan in het onderwijs verschilt. Duidelijk is dat bijna iedereen meerdere oriënterende activiteiten heeft uitgevoerd voorafgaand aan de beslissing om zij-instromer te worden. Binnen de groep respondenten zijn er twee personen die zich niet uitvoerig hebben georiënteerd alvorens zich aan te melden als zij-instromer: *“het klinkt heel impulsief, maar ik zag die vacature docent en ik dacht ja, iets in mij zei: dat wil ik”* (Demi). *“In feite was het een spontane actie om te reageren op de vacature; het komt op mijn pad en dan denk ik: nou ja dit is het gewoon; laat ik het gewoon eens proberen”* (Sterre).

Steun

Vooraf het aangaan van risico’s ten aanzien van baanzekerheid en verandering van routines in werk en privé worden genoemd als onderwerpen waarbij steun wordt ervaren. Alle participanten geven aan zich op de een of andere manier gesteund te voelen bij de keuze om van baan/beroep te veranderen: *“Ik had een heel goede werkgever en die proefde mijn belangstelling voor onderwijs ook al, dus die heeft mij in eerste instantie ook een loopbaancoach aangeboden”* (Jane). Collega’s in het oude werk geven in de meeste gevallen positieve feedback als ze horen van het plan om het onderwijs in te gaan: *“met collega’s gesproken waar ik echt heel goed mee op kon schieten. Zeggen ze: nou ja als jij niet bij het onderwijs blijft verklaren we je voor gek”* (DirkJan). En: *“dan zeggen ze oh dat past helemaal bij je ja. Oh ja dat zie ik je helemaal doen”* (Eda). *“Ja dat zie ik jou wel doen”* (Anick), *“Verbaast me niks”* (Gwen), *“die vonden het wel passen”* (Homar).

Ook vrienden en kennissen worden als ondersteunend ervaren door alle respondenten. *“Ook vrienden van mij hebben gezegd: je moet je hart volgen, maar jij moet gewoon in het onderwijs blijven dat is jouw ding”* (DirkJan), *“ik kreeg eigenlijk alleen maar positieve reacties”* (Demi). De partners en het gezin worden meegenomen in de overwegingen en denken mee over praktische gevolgen. Partners tonen steun: *“ik denk dat het voor hem ook eigenlijk wel een vloeiende lijn is geweest. Misschien dat hij al dat enthousiasme hoorde als ik het tijdens het avondmaal vertelde: zo van, ik sprak een docent en dat lijkt mij ook wel leuk. En ja, toen het heel concreet werd (ga ik het doen ja of nee) toen hebben we wel gekeken van nou wat betekent dat voor ons wat betekent dat voor het gezin en wat als ..wat als het niet is wat je ervan verwacht? Dat hebben we wel heel bewust besproken”* (Eda). Ook

Gwen voelt zich gesteund door haar partner: *“hij wist dat ik dit heel graag wilde doen en ook hij had zo iets van: ja weet je als dit nu op je pad komt dan moet je die kans gewoon grijpen en ja lukt het niet dan heb je het in ieder geval gewoon geprobeerd en kan je het ook weer uit je systeem zetten. Het kan ook dat ik een heel idealistisch beeld heb gehad en uiteindelijk denk: oh maar dit is het niet. Ik heb zeker steun ervaren. Je kan het niet alleen doen, want je hebt jonge kinderen en ik heb daar ook de oma’s en de opvang en mijn man bij nodig om dat te regelen. Ja dus dat heb ik zeker als steunend ervaren”*. De laatste illustratie van de steun die de zij-instromer heeft ervaren uit de directe omgeving komt van Sterre: *“Ja je hebt allerlei overwegingen: gezin, huis, hypotheek, dat soort dingen, maar die zeiden ook ik heb het je al vaker horen zeggen, je hebt er wel vaker over gehad in de loop van de jaren dat je werkt. Het komt dan ook niet helemaal als een verrassing”*. Eén participant geeft aan dat haar relatie zodanig is dat de uiteindelijke keuze vooral haar eigen verantwoordelijkheid is en voelt zich gesteund door haar partner: *“mijn partner kent mij en respecteert dat”* (Anick).

Arbeidsvoorwaarden

Afhankelijk van waar participanten hebben gewerkt, is een carrière in het beroepsonderwijs voor velen een verbetering van de arbeidsvoorwaarden: *“Ik ben er financieel op vooruit gegaan, dat is voor mij niet onbelangrijk”* en: *“Ik krijg hier veel meer vakantie en dat vind ik ook fijn. Straks zes weken zomervakantie, ik kijk er nu al naar uit. Dus geen nachtdiensten meer, geen onregelmatigheid, geen piket wat meer rust”* (Moh). *“Ik ging er vet op vooruit”* (DirkJan), Jane ziet twee grote voordelen salariering en vakanties: *“Ik krijg én beter betaald want in mijn vorige baan werd het echt slecht betaald, tenminste in mijn functie. Het is mbo-niveau en ik wilde gewoon een stapje meer.... Maar ik heb ook kinderen, en het is heel fijn dat je de vakanties gewoon vrij hebt. Het salaris is aantrekkelijk en ook het wegvallen van onregelmatige werktijden wordt genoemd naast het combineren van schoolgaande kinderen die vakanties hebben met een baan die ook schoolvakanties kent”*.

Respondenten geven aan dat de keuze niet eenvoudig was: *“ik had een prima job, eigen agenda beheren, heel veel vrijheid.., uh prima salaris.., mogelijkheden nou weet je om eigen projectjes aan te gaan, groot verantwoordelijkheidsgevoel wat ik fijn vond. Ik zat helemaal niet op een schopstoel”* (Eda) en *“ik zat op een gewoon hele goede baan en die zet je niet zomaar opzij, want je weet wat je hebt en je weet niet wat je krijgt”* (DirkJan). Demi geeft aan dat zij nu naar een andere stad moet reizen voor het werk.

Eén geïnterviewde geeft aan dat er sprake is van een achteruitgang qua arbeidsvoorwaarden door de carrièreswitch. Eda geeft aan: *“als ik heel open mag zijn dan denk ik dat ik er wat dat betreft op achteruit ben gegaan zeg maar. Als ik bijvoorbeeld mijn oppasdag verzet dan kon ik voorheen..hup.hup hup. Tandarts ..uurtje eerder beginnen, thuis werken kon ook uh; weet je, die flexibiliteit heb ik wel opgegeven, anderzijds ben je heel gestructureerd bezig en ik denk dat dat fijn is. Ik heb nog niet zo'n jaar doorgemaakt met na iedere zes à acht weken een vakantie, misschien dat dat me dat heel goed gaat bevalen”*.

Arbeidsomstandigheden

De interviews gericht op het keuzeperspectief zijn in de eerste drie weken na de start afgenomen. Dat de respondenten nog weinig of geen informatie geven in het semigestructureerde interview over arbeidsomstandigheden kan door dit tijdselement verklaard worden. Men is zich nog aan het oriënteren en inwerken. Moh is expliciet in het formuleren van een wens ten aanzien van ‘autonomie’ in hetgeen hij doet en beslist. Hij verwacht handelingsvrijheid; als dat niet het geval is, is hij in zijn verwachting teleurgesteld.

Autonomie heeft betrekking op de inhoud van het werk. Handelingsvrijheid verwijst naar de professionele ruimte voor de docent: *“Waar ik een beetje moeite mee heb is een chef, een teamleider die zich sterk met je werk bemoeit en directief is. Geef mij maar enige zelfstandigheid. Die autonomie vind ik heel fijn. Dat heb ik hier al vanaf dag één gelijk gekregen” (Moh).*

Respondenten kijken ook terug op het oude werk. Bijna iedereen geeft aan dat in het oude werk de omstandigheden zodanig waren dat men zich niet verder kon ontwikkelen voor wat betreft inhoud en salariëring. De mogelijkheden om zich verder te ontwikkelen en te worden uitgedaagd, zijn een duidelijke pull factor om binnen het mbo aan de slag te gaan. Ook heeft Moh een expliciet beeld ten aanzien van de omstandigheden waaronder hij wil werken: *“Ik heb nu voor mezelf gezegd: joh ik ben nu 44 en tot mijn 50e kan ik dat fysieke wel blijven doen en daarna mogen de andere jongeren onderop staan. Want het is wel erg fysiek belastend wat ik doe”.* Hij ziet andere docentrollen als mogelijkheid om in het onderwijs aan de slag te blijven. Homar geeft aan dat hij een hoge werkdruk verwacht. De respondenten die al vanaf de start van hun werkzaamheden direct een opleiding volgen om hun bekwaamheid te behalen, ervaren al snel een flinke werkbelasting. *“Het is niet makkelijk, het is best wel pittig.. die ene dag in de week naar school en 4 dagen werken” (Moh).* Eda geeft aan dat zij verwacht dat er sprake is van een geleidelijk inwerkmodel: *“Ik verwacht dat dat een groeimodel is. Dus ik hoop dat ik voorlopig het komend jaar in ieder geval die basis onder de knie kan krijgen. Ik denk dat ik daarmee voorlopig druk genoeg ben, zeker ook omdat ik dat pdg-traject ga lopen, denk ik dat het ook genoeg is voor nu”.*

4.5 Patronen

Door in de data regelmatig terugkerende uitspraken en thema's, die een relatie veronderstellen systematisch te vergelijken komen de volgende patronen van keuzeprocessen naar voren. De patronen sluiten elkaar niet uit:

4.5.1 Patroon 1: Een logische stap in de loopbaanontwikkeling

Uit de interviews komt een patroon naar voren dat te typeren is als: respondenten zijn begonnen als uitvoerend werknemer (beroepsbeoefenaar), na verloop van tijd hebben zij taken op zich genomen die betrekking hebben op het begeleiden van uitvoerend personeel, vervolgens worden zij gevraagd om of opteren zij voor een actieve rol in het intern scholen van collega's of in de vorm van gastdocent.

Het hebben van deze voor het beroepsonderwijs relevante ervaring lijkt een positieve invloed te hebben op hun keuze om zij-instromer te worden. De carrièreswitch wordt door hen die een dergelijk carrièrepad hebben gevolgd meer gepercipieerd als een vloeiende overgang dan als een abrupt einde van de ene carrière en het starten van een andere carrière. Desondanks geven bijna allen aan dat zij een ander beroep zijn gaan uitoefenen: het beroep van “docent beroepsonderwijs”.

4.5.2 Patroon 2: Ervaring geeft een rijk en actueel beeld

Respondenten die in een vorige baan al meer onderwijsgerelateerde activiteiten zoals het geven van instructie, voorlichting, begeleiding en coaching, hebben een gedifferentieerder en representatiever beeld van het huidige onderwijs dan de respondenten die dat minder hebben gedaan. Deze laatste respondenten gebruiken eerder hun eigen ervaring met het volgen van onderwijs als referentiekader voor de keuze om zij-instromer te worden. Het merendeel van beide groepen respondenten geeft aan dat zij beseffen dat zij zich nog

moeten ontwikkelen op het terrein van pedagogisch-didactische competenties. Zij die voor zichzelf een duidelijk beeld hebben van de onderwijswijsuitvoering kunnen gedetailleerder verwoorden wat waarschijnlijk hun ontwikkelbehoefte is dan zij die een diffuus beeld hebben van het onderwijs en zich richten op het beeld van onderwijs zoals zij dat zelf hebben gekregen.

4.5.3 Patroon 3: Kans op ontwikkeling

Respondenten hebben de overtuiging dat de baan als zij-instromer hen in staat stelt om zich verder te ontwikkelen. Dit ziet men als een kans en men kijkt ernaar uit. Hun inschatting is dat ze op basis van de actuele praktijkervaring ruimte en tijd hebben om zich te bekwamen in competenties die voor het geven van onderwijs nodig zijn. Zij hebben het beeld dat zij ingezet zullen worden op met name de praktische vaardigheden, mogelijk aangevuld met het geven van een theoretische verdieping op die vaardigheden. Doordat zij zich als vakexperts boven de mbo leer- en oefenstof voelen staan, verwachten zij tijd en ruimte te hebben om zich te ontwikkelen als docent beroepsonderwijs.

4.5.4 Patroon 4: Echt iets voor jou

Als de respondenten communiceren met mensen uit hun omgeving over hun keuze (de gemaakte dan wel overwogen) krijgen ze allen positieve feedback. Daarnaast kan men met de oriënterende activiteiten die men heeft verricht, waarin men ervaring opdoet met de doelgroep en de beelden die men heeft over het nieuwe beroep zich een beeld vormen van het docentschap. Dit alles creëert een geruststellende basis voor de bewuste keuze om zij-instromer te worden. Kort gezegd: anderen zeggen 'goed idee dat bij je past' en zelf denkt men 'ja zij-instromer dat is echt iets voor mij'.

4.5.5 Patroon 5: Rationeel en gemotiveerd

De respondenten hebben zelf beroepsonderwijs gevolgd, zijn ervaren vaklieden, hebben affiniteit en ervaring met het volgen van professionaliseringsactiviteiten en willen iets bijdragen aan de ontwikkeling van jongeren en/of een bijdrage leveren aan het in stand houden van een voldoende aantal arbeidskrachten dat in de toekomst nodig is. Daarom kiezen zij bewust voor het mbo. Ze onderkennen dat zij zich nog moeten bekwamen op het gebied van pedagogisch-didactische competenties en twijfelen tussen het volgen van een pdg-opleiding of een lerarenopleiding.

4.6 Conclusies

Uit de analyse blijkt dat hoewel bij iedere respondent een mix van motieven en thema's een rol speelt bij de keuze voor een loopbaan in het onderwijs als zij-instromer er een duidelijk beeld naar voren komt van de keuzemotieven.

Uit het onderzoek blijkt dat mensen van carrière wisselen met het oog op de door hen ingeschatte ontwikkelmogelijkheden die de nieuwe baan hen biedt. Dit komt met name in patroon 3 naar voren. De meerderheid van de respondenten heeft de indruk dat zij in het oude beroep stil staan en zich niet verder kunnen ontwikkelen. De startende zij-instromer ziet voldoende mogelijkheden om zich te ontwikkelen; bijna alles is nieuw en dat vergt aanpassing en ontwikkeling. De respondenten die aangeven geen ontwikkelingsmogelijkheden meer te zien in het oude beroep geven formuleren wel een ontwikkelbehoefte gericht op het nieuwe het docentschap. Ze geven aan dat zij zich willen

en moeten ontwikkelen als docent, ze noemen daarbij kennis en vaardigheden ten aanzien van het geven van instructie en begeleiding.

De wens om vakmanschap over te willen dragen op de nieuwe generatie vaklieden is een motief om docent te willen worden. Een betrokkenheid bij jongeren blijkt van belang te zijn bij de keuze zij-instromer te worden. Dit geeft een indicatie van de waarde die het docentschap heeft voor de persoon van de zij-instromer. Door de overtuiging dat zij de leerinhoud van de opleiding beheersen verwacht men dat er ruimte (in tijd en aandacht) in het werk zal zijn om zich zonder veel werkstress te kunnen ontwikkelen tot mbo-docent.

De respondenten hebben allemaal ervaring met het begeleiden van studenten, jongeren en/of collega's en zijn daardoor gemotiveerd voor het docentschap. Patroon 2 laat dit zien. De mogelijkheid om zich verder te ontwikkelen door het maken van deze carrièreswitch vinden ze uitdagend en aantrekkelijk. Wat dat betreft is de keuze rationeel en gemotiveerd van aard (patroon 5). Ideeën, beelden, opvattingen, intenties en verwachtingen over het nieuwe beroep beïnvloeden de keuze. In patroon 1 komt naar voren dat door de werkzaamheden in hun oude functie de ideeën, beelden, opvattingen, intenties en verwachtingen zich door de tijd heen vormen en voor hen uitmonden in de keuze om de carrièreswitch te maken. Bijvoorbeeld het beeld dat men heeft van de huidige onderwijsuitvoering bepaalt of men zich bekwaam acht om docent te worden. Respondenten die de overtuiging hebben dat zij uit hun aanwezige kennis en ervaring kunnen putten en inschatten dat studenten geïnteresseerd zijn in hun praktijkverhalen voelen zich capabel voor de onderwijstaken.

De onderzochte zij-instromers hebben vooral hun netwerk gebruikt om de mbo-sector beter te leren kennen, zich te oriënteren op een mogelijk docentschap in het mbo en om geïnformeerd te worden over vacatures. Het netwerk gebruiken ze ook om af te tasten of hun voornemen om in het onderwijs te gaan werken past bij het beeld dat anderen hebben van hen als persoon en bij het docentschap (patroon 4).

Er is vaak sprake van een mix van motieven en thema's. Verwachtingen spelen daarbij zoals gezegd een belangrijke rol. Als men verwacht zich te kunnen verbeteren, beïnvloedt dat de keuze positief. Het idee dat men succesvol zal zijn, dat men de competenties heeft of kan ontwikkelen, dat het docentschap de moeite waard is om na te streven en dat er genoeg autonomie is om invloed uit te oefenen op de taakuitvoering zijn bij de inschatting van succes van belang bij hun keuze om zij-instromer te worden. Ook pragmatische overwegingen kunnen de keuze om zij-instromer te worden positief beïnvloeden.

Hoofdstuk 5 Ontwikkelperspectief

5.1 Theoretisch kader

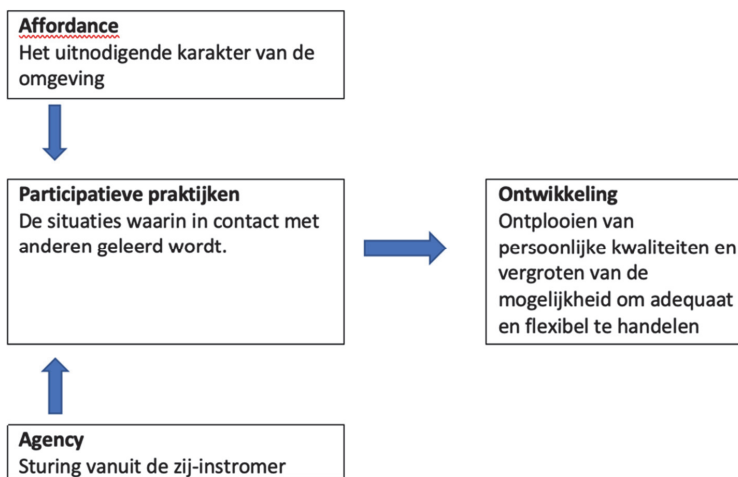
Zoals in hoofdstuk 1 benoemd, worden in deze studie drie perspectieven gebruikt om de onderzoeksvragen te behandelen. Naast het keuzeperspectief (hoofdstuk 4) en het werkgeversperspectief (hoofdstuk 6) wordt het ontwikkelperspectief onderscheiden. Over dit perspectief gaat dit hoofdstuk. De aandacht ligt op hetgeen de zij-instromer waarneemt wat zijn ontwikkeling in de rol van docent bevordert of belemmert. De kernbegrippen voor het ontwikkelperspectief, zoals daar zijn: agency, affordance, participatieve praktijken en ontwikkeling (zie ook hoofdstuk 2), worden benut voor de analyse van de data. De onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk centraal staat, luidt als volgt: *welke factoren zijn op individueel niveau van invloed op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan?*

De volgende redeneerlijn in dit hoofdstuk wordt gehanteerd:

De startende zij-instromer staat aan het begin van een nieuwe loopbaan. Hij gaat een ontwikkeling doormaken. Bij deze ontwikkeling is er sprake van een interactie van factoren die aangeduid worden met de begrippen affordance en agency. De interactie vindt plaats binnen participatieve praktijken. Dit zijn situaties waarin deelname met anderen en interactie tussen de deelnemers typerend zijn.

In onderstaand schema (figuur 2.1) worden de vier kernbegrippen in een conceptueel model in beeld gebracht:

Figuur 2.1 basismodel conceptueel kader



Affordance

Affordance (Billett, 2001b) wordt zoals ook in hoofdstuk 2 omschreven als het uitnodigende karakter van de werkomgeving om zich te ontwikkelen. De uitnodigende kwaliteiten van de werkplek bepalen of en in hoeverre een persoon betrokken raakt en deelneemt aan activiteiten waar geleerd kan worden en waar men zich dus kan ontwikkelen. Hierbij is het

van belang dat de zij-instromer de mogelijkheden tot ontwikkeling ziet en daar (selectief) gebruik van maakt, dat er door de organisatie ontwikkelmogelijkheden worden aangeboden en dat het werk aan een aantal eisen voor een zinvolle werkplek voldoet (Fruytier, 1986). Deze eisen voor een zinvolle werkplek hebben betrekking op arbeidsinhoud, -omstandigheden, -voorwaarden en -verhoudingen. Met dit begrippenkader kan de affordance gedetailleerd worden en geeft het tevens aanknopingspunten om factoren op te sporen die stimulerend dan wel belemmerend werken op de ontwikkeling van startende zij-instromers. De mate waarin het lukt om de zij-instromer gemotiveerd te laten blijven, vergroot waarschijnlijk de kans dat de docent bij de onderwijsinstelling blijft. Begrippen die in dit onderzoek relevant zijn in relatie tot affordance (Van Dijk et al., 1996) en sturend zijn in de analyse worden hieronder toegelicht:

- **Arbeidsinhoud**
Arbeidsinhoud heeft betrekking op de inhoud van de taken die medewerkers moeten verrichten, de ontwikkelingsmogelijkheden die het werk biedt, de autonomie (de ruimte die men krijgt) om zelf de werkwijze te bepalen of het mede nemen van essentiële beslissingen over het werk, de werkdruk, de organiserende taken en de contactmogelijkheden met collega's, informatievoorziening/feedback. Het object van de arbeidsinhoud van startende zij-instromers bestaat met name uit lesgevende taken en studieloopbaan begeleiding.
- **Arbeidsomstandigheden**
Met arbeidsomstandigheden worden de fysieke, sociale en psychologische omstandigheden van het werk aangeduid. De omgevingsfactoren tijdens het werk, de lichamelijke belasting die met de uitvoering van het werk gepaard gaat, de mate van veiligheid en bescherming tegen ongevallen. De sociale en psychologische omstandigheden zijn voor starters specifiek. Bijna alles is voor hen nieuw, de omgang met studenten, de hoeveelheid informatie die zij krijgen in verband met de te verrichten taken, de systemen waarmee zij moeten werken, het samenwerken met nieuwe teamcollega's. Naast de hoeveelheid uitvoerende les- en begeleidingstaken kunnen met name de werkomstandigheden aanleiding zijn tot het ervaren van werkdruk.
- **Arbeidsverhoudingen**
Arbeidsverhoudingen wordt ook wel het sociale klimaat genoemd; dit wordt bepaald door onder meer de inspraakmogelijkheden/medezeggenschap; de wijze van werken in teamverband; de relatie tot werkgever en of collega's; de mate van steun die men ervaart; de mate van hiërarchie; de persoon/ de afdeling die het takenpakket bepaalt. Voor startende zij-instromers is kenmerkend dat zij bij hun start een takenpakket aangereikt krijgen zonder dat zij daar veel zeggenschap over krijgen. Gaande het jaar worden de starters opgenomen in het team en ontstaat er onderlinge collegialiteit en steun.
- **Arbeidsvoorwaarden**
Onder arbeidsvoorwaarden wordt verstaan de afgesproken regelingen waaronder werk wordt verricht; bijvoorbeeld met betrekking tot betaling, werktijden en vakantiedagen, contractvormen opleidings- of promotiemogelijkheden. In de CAO liggen arbeidsvoorwaarden vast voor het onderwijspersoneel. De teamleider heeft wel een beperkte beleidsruimte die hij kan gebruiken om zij-instromers te faciliteren en te motiveren, professionalisering is hiervan een voorbeeld.
- **Professionalisering/leren en ontwikkelen**

Professionalisering heeft als focus: 1e met wie heeft de zij-instromer allemaal te maken m.b.t. de uitvoering van zijn taken en 2e de georganiseerde leer en opleidingsmogelijkheden of te wel het professionaliseringsaanbod.

Agency

Dit begrip gaat over de overtuigingen en het vermogen (drijfveren voor het handelen) van mensen om invloed op hun omgeving te hebben (Billett, 2006; Van Veldhuizen, 2011). Agency uit zich door de intenties en de handelingen van het individu ten aanzien van keuzes en beslissingen die het individu maakt. Het individu bepaalt op welke manier hij handelt en participeert in het werk. Het begrip verwijst naar de individuele bereidheid en het vermogen van een individu om op een eigen gekozen wijze deel te nemen aan (werk)activiteiten waarvan en waarin geleerd kan worden. Hij heeft daarbij ook de overtuiging dat hij daadwerkelijk invloed kan uitoefenen.

Begrippen die in dit onderzoek voor de analyse relevant en sturend zijn in relatie tot agency zijn:

- Kenmerken van de zij-instromer
Bij de kenmerken van de zij-instromer gaat het bijvoorbeeld om leeftijd, werkervaring, en verworven competenties. De zij-instromer handelt op basis van kennis en vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten die in het verleden zijn verworven. Als vak-expert bezit de zij-instromer de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden die relevant zijn voor de beroepsvoorbereiding van de nieuwe generatie vaklieden. Daarnaast kunnen zij-instromers door hun affiniteit met bijvoorbeeld het opleiden ervaring hebben opgedaan met onderwijsgerelateerde activiteiten, zoals stagebegeleiding.
- Motieven
Motieven geven aan wat een mens beweegt. Wat zijn redenen waarom de zij-instromer zich wil ontwikkelen tot docent beroepsonderwijs. Motieven kunnen door bijvoorbeeld tijd en ervaring veranderen. Voor motieven voor de ontwikkeling van de zij-instromer moet gedacht worden aan: autonomie, zelfontwikkeling, altruïsme en sociale contacten.
- Beroepsbeeld
Welk beeld van het beroep docent heeft de zij-instromer voor ogen, ook in relatie tot zijn identiteit als beroepsbeoefenaar? Beelden, opvattingen, percepties, gedragingen en de ontwikkeling hierin beïnvloeden de keuzes en het gedrag. In het conceptuele model wordt professionele identiteit (beroepsbeeld) als een uitkomst gezien van ontwikkeling.
- Percepties ten aanzien van de (onderwijs)context.
Startende zij-instromers hebben en ontwikkelen een indruk van de onderwijscontext waarbinnen zij aan de slag gaan. Deze indruk bepaalt mede hoe zij de geboden mogelijkheden om zich te ontwikkelen (affordances), interpreteren en of (en hoe) ze er gebruik van maken.

Participatieve praktijken

'These (participatory) practices comprise the kinds of activities and interactions workplaces afford learners, on one hand, and how individuals elect to participate in workplace activities and interactions, on the other.' (Billett, 2004, p. 312). Voorbeelden van participatieve praktijken en met name de wijze waardoor mensen zich in en aan het werk kunnen

professionaliseren zijn onder meer: door het werk zelf te doen; door samen te werken en te interacteren met collega's; door met studenten te werken; door nieuwe en uitdagende taken aan te pakken; door op eigen werkervaringen te reflecteren en deze te evalueren; door formele opleiding en in situaties buiten het werk (Van Veldhuizen, 2011). In het beroepsbeeld mbo docent (mbo-raad, 2019; Snoek, Held & Medendorp, 2019) worden de volgende vier domeinen onderscheiden die het interactief handelen van docenten typeren: onderwijs verzorgen; vernieuwen van beroepsonderwijs; organiseren van onderwijs en leren van en met collega's.

Ontwikkeling

Ontwikkeling is in dit onderzoek niet slechts het leren van kennis, vaardigheden en houding, maar heeft ook een component gericht op persoonlijke kwaliteiten, mogelijkheden en drijfveren. Hierbij wordt aangesloten bij Illeris (2003). Illeris die ook de mogelijkheid om adequaat en flexibel te handelen in bekende en onbekende situaties ziet als uitingen van ontwikkeling.

Professionele identiteit:

De professionele identiteit wordt gevormd in een voortgaand interactie- en integratieproces van persoonlijke en professionele beelden, opvattingen, percepties en gedragingen op weg naar een goed docentschap (Beijaard, 2009). Beelden, opvattingen, percepties en gedragingen en de ontwikkeling hierin beïnvloeden de keuzes en het gedrag. Dit thema krijgt hier apart aandacht gelet op het feit dat de startende zij-instromer al een professionele identiteit heeft (als beroepsbeoefenaar) en deze ontwikkelt gelet op het nieuwe beroep van docent mbo. Professionele identiteit is onderdeel van agency aangezien het een persoonlijk kenmerk vormt en invloed heeft op keuzes en handelen.

Expertise ontwikkeling en regulatieve (leer)vaardigheden:

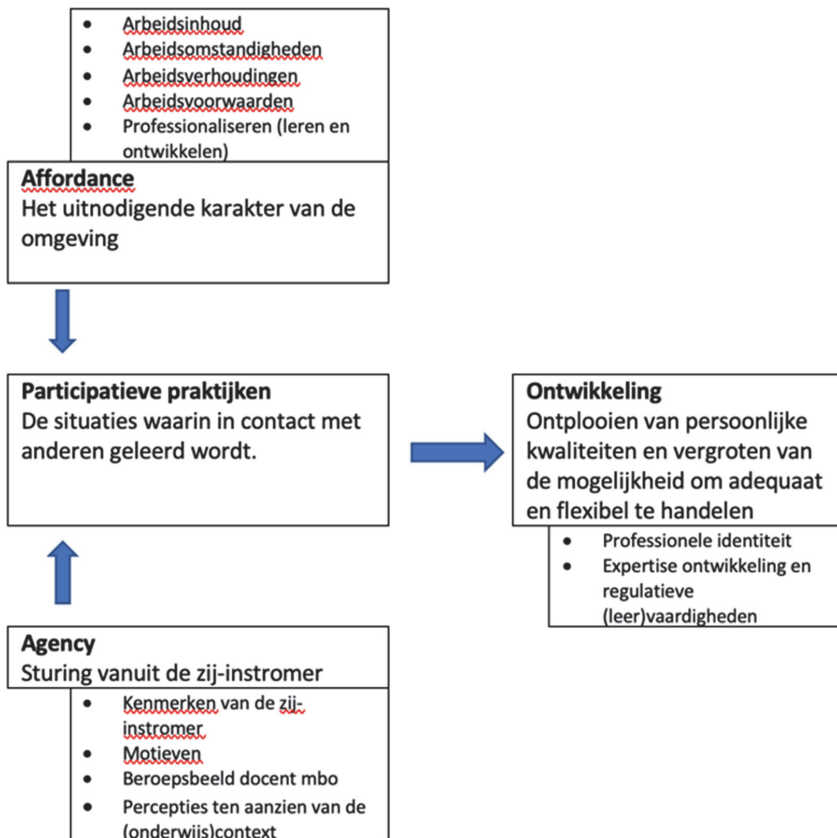
De startende zij-instromer zal zijn expertise gedurende zijn loopbaan ontwikkelen; van starter zal hij zich ontwikkelen tot expert. In zijn voormalige beroep heeft hij deze ontwikkeling al doorgemaakt en nu zal hij de ontwikkeling opnieuw doorlopen ten aanzien van het beroep van mbo-docent. Evaluatie van de effecten van zijn handelen (resultaten) en reflectie op de gekozen strategie zijn met betrekking tot expertise ontwikkeling belangrijke activiteiten. Vaardigheden om die activiteiten uit te kunnen voeren zijn noodzakelijk voor de ontwikkeling, gekozen handelswijze (de strategie) wordt tegen het licht gehouden en het zoeken naar effectievere en efficiëntere manieren om taken uit te voeren vormt de kern van de ontwikkeling. Aanpassing van de gekozen aanpak is daarbij een mogelijke uitkomst.

Samengevat zegt de theorie dat als een zij-instromende docent de overtuiging heeft invloed te kunnen uitoefenen op zijn ontwikkeling, hij meer genegen is om daadwerkelijk deel te nemen aan (aangeboden) activiteiten (participatieve praktijken). In die gevallen is de kans groot dat er sprake is van ontwikkeling als mbo-docent. Bovendien is de redenering dat hoe meer en hoe intensiever een zij-instromer deelneemt aan activiteiten waaraan hij zich kan ontwikkelen in de richting van docent beroepsonderwijs, hij zich des te meer gaat zien als docent beroepsonderwijs. Dit is van belang voor de vorming van een professionele identiteit als docent (Beijaard et al., 2004; Pillen et al., 2013; Tanggaard, 2007; Fejes & Köpsén, 2014) wat een stimulans vormt om zich te binden aan het beroep en de organisatie.

Hieronder worden in een conceptueel model de kernbegrippen (affordance, agency) die in het theoretisch kader worden onderscheiden omschreven. Doel hierbij is om aan de hand van de thema's te analyseren welke factoren op individueel niveau van invloed zijn op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan. De thema's die in de analyse gebruikt worden, zijn gebaseerd op de hoofdstuk twee uiteengezette theorie en zijn aangescherpt op basis van een eerste analyse van de onderzoeksgegevens.

In figuur 2.3 ziet deze aanscherping er als volgt uit:

Figuur 2.3 conceptueel kader nader uitgewerkt



5.2 Methode

Als eerder gesteld is de onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk centraal staat: *welke factoren zijn op individueel niveau, vanuit het perspectief van de zij-instromer van invloed op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan?*

Hieronder wordt de gehanteerde aanpak beschreven.

Twaalf respondentent zijn gedurende twee jaar gevolgd. Dit om de onderzoeksvraag die hier aan de orde is te kunnen beantwoorden. Aan de hand van het in het conceptuele model onderscheiden thema agency wordt beschreven wat de startende zij-instromer zelf meeneemt in de werksituatie terwijl het thema affordance beschrijft wat de organisatie organiseert voor het leer en ontwikkelproces van de startende zij-instromer. In het thema participatieve praktijken wordt een aantal typerende gevallen beschreven hoe de interactie tussen agency en affordance verloopt. De twaalf casebeschrijvingen geven weer wat er gebeurt. In het thema ontwikkeling wordt ingegaan op de resultaten van ontwikkeling die het gevolg zijn van het samenspel van agency en affordance in de participatieve praktijken.

5.2.1 Dataverzameling

De looptijd van de dataverzamelingsfase (startinterviews, learner reports en slotinterviews) beslaat twee schooljaren. (Vanaf september 2018 tot en met juli 2020). In de planning van deze studie is de dataverzamelingsfase omschreven als een periode van twee mbo-studiejaren. In de literatuur (Snoek 2018; Helms Lorentz, 2020) wordt het eerste jaar of de eerste drie jaar na de behaalde bevoegdheid gezien als een eerste fase in een loopbaan van docenten, ook wel inductiefase genoemd. Hoewel het voor de hand ligt om aan te sluiten bij de omschrijvingen uit de literatuur (en dus de daar genoemde tijdsperiodes) wordt hier om pragmatische redenen (beschikbare onderzoekstijd, faciliteiten en bereidheid van respondenten) gekozen voor de periode van twee jaar en zijn we geïnteresseerd in het wel en wee van de startende zij-instromer gedurende die twee jaren. Hoelang het duurt voor een zij-instromer optimaal functioneert als docent zal sterk per persoon verschillen. Professionalisering zal in ieder geval niet ophouden na drie jaar.

5.2.2 Instrumenten

De data voor dit deel van het onderzoek komen uit de interviews met en learner reports van de zij-instromers zelf. Het instrument learner report is in dit onderzoek ingezet omdat het een manier is om leerervaringen die lastig objectief meetbaar zijn te expliciteren en/of zichtbaar te krijgen. De Groot (1961) heeft deze leerervaringen gedefinieerd op twee dimensies namelijk:

1^e dimensie leren over jezelf en over de wereld;

2^e dimensie leren van regels (feiten) en leren van uitzonderingen (verrassingen).

Twaalf respondenten hebben deelgenomen aan een semigestructureerd (start)interview gericht op factoren die een rol spelen bij de keuze om zij-instromer te worden (zie ook hoofdstuk 4). Het verslag (transcriptie) van de startinterviews is voorgelegd aan de respondenten met de vraag of er aanpassingen gewenst zijn. Géén van de respondenten had de behoefte om aanpassingen te verlangen, zij waren akkoord met de weergave van het interview.

De interviews kunnen als semigestructureerd getypeerd worden (Boeije, 2014). Baarda, de Goede & Teunissen (2005) noemen dit half- of gedeeltelijk gestructureerd.

Het gebruik van semigestructureerde interviews past bij de opzet van het onderzoek waarin het doel, het handelen en overwegingen daarbij van de zij-instromers beter valt te begrijpen. Zij worden uitgenodigd zelf betekenis te geven aan hun startperiode en zelf verbanden te leggen. De zij-instromers komen aan het woord zonder te veel sturing vooraf of tijdens de dataverzameling.

De vragen in de leidraad zijn opgesteld op basis van:

- Drie oriënterende interviews: twee met startende zij-instromers en één met een hrm-beleidsmedewerker.
- Een mindmap die op basis van de expertise van de leden van de onderzoeksgroep voor de daadwerkelijke start van het onderzoeken is gemaakt (bijlage 7).
- Bestudeerde literatuur in de oriëntatiefase van het onderzoek.

Allereerst is een startinterview afgenomen bij de respondenten. Daarna zijn de respondenten uitgenodigd om gedurende de looptijd van het onderzoek learner reports (bijlage 4 en 5) in te vullen. In het learner report zijn vier vragen geformuleerd die door de respondenten beantwoord kunnen worden:

1^e wat heb je geleerd over het mbo;

2^e welke uitzonderingen ten aanzien van je aannam over het mbo, respectievelijk verrassingen zijn er ten aanzien van het mbo;

3^e welke inzichten heb je over jezelf opgedaan en als laatste vraag;

4^e welke uitzonderingen en ontdekkingen heb je ervaren ten aanzien van wat je over jezelf aannam/denkt.

Eén respondent heeft gedurende de dataverzamelingsfase aangegeven dat de manier om via learner reports gegevens te verstrekken voor haar niet motiverend was. Zij overwoog om haar medewerking aan het onderzoek te stoppen. Na overleg is zij blijven participeren in het onderzoek onder de voorwaarde dat er in plaats van (het invullen van de) learner reports interviews worden afgenomen gericht op dezelfde vier vragen van het learner report. Dit is als alternatieve werkwijze voor het schriftelijke Learner Report ook beschreven door Van Kesteren (1993). In tabel 3.1 wordt het proces van dataverzameling weergegeven.

Aan het einde van de looptijd van de dataverzamelingsfase is met iedere respondent een slotinterview gehouden.

In het slotinterview zijn de volgende vragen gesteld:

1^e Welke ontwikkeling zie je bij jezelf als je je motieven uit het eerste interview langsloopt en

2^e Welke (bevorderende en belemmerende) situaties/factoren zijn in de ontwikkeling die je hebt doorgemaakt van belang geweest? In het verlengde daarvan is gevraagd naar de perceptie van de respondenten ten aanzien van de affordances die vanuit de organisatie aangeboden zijn: Welke bijdrage aan respectievelijk belemmering van je ontwikkeling heeft de organisatie geleverd? In hoofdstuk zes wordt deze bijdrage (aanbod) in kaart gebracht.

5.3 Dataverwerking en codeerschema

De volgende stap in het onderzoek heeft bestaan uit het transcriberen en coderen van de interviews en de learner reports.

Er is een letterlijk schriftelijk verslag gemaakt van de gevoerde gesprekken. Hierna is het verslag van het interview voorgelegd aan de geïnterviewde, met de vraag of er aanvullingen gewenst waren. Geen van de twaalf respondenten heeft aangegeven dat zij aanvullende gegevens hadden.

Teneinde de interviews en learner reports te structureren, hanteerbaar te maken en te kunnen interpreteren hebben de leden van de onderzoeksgroep de transcripties gecodeerd. Er is eerst één transcriptie individueel gecodeerd waarna de resultaten besproken zijn, met als doel de codering eenduidig te krijgen. Vervolgens is een gezamenlijke sessie georganiseerd waarin de leden van de onderzoeksgroep hetzelfde document (transcriptie)

met elkaar hebben gecodeerd en iedere afwijking in de toekenning van een code hebben besproken en daarover consensus hebben bereikt.

In het proces van coderen zijn thema's iteratief gepreciseerd en aangepast. Hiertoe zijn er drie bijeenkomsten georganiseerd waarin het coderen inhoudelijk besproken is. In de besprekingen is het met name gegaan over dilemma's ten aanzien van het toewijzen van codes en de daar aan gerelateerde inhoudelijke omschrijving van de codes. Er bleek overlap te zijn tussen codes, deze zijn besproken en daar waar relevant is in ieder geval de overlap (twee codes toewijzen aan hetzelfde fragment) opgelost door consensus. In het algemeen kwam in de besprekingen naar voren dat je de data vanuit twee invalshoeken kan benaderen; vanuit agency en vanuit affordance. Voor participatieve praktijken en ontwikkeling zijn er vooraf geen codes opgesteld. Deze twee categorieën zijn vanuit de beschikbare databestanden geconstrueerd. De interactie van agency en affordances komen tot uiting in participatieve praktijken en in de data is dan ook gezocht naar die interactie. Ontwikkeling wordt hier beschouwt als het resultaat van de interactie tussen agency en affordance in participatieve praktijken. Net als participatieve praktijken wordt ontwikkeling geconstrueerd vanuit de databestanden en niet vooraf bepaalt. Bij het beschrijven van participatieve praktijken heeft het beroepsbeeld mbo docent (mbo raad, 2019; Snoek, et al., 2019) een structurerende functie gehad naast de aspecten die Van Veldhuizen (2011) heeft genoemd voor de tekstfragmenten die via open codering van het label ontwikkeling zijn voorzien. In die zin is er sprake van een benadering bestaande uit een mix van een inductieve benadering (open codering) en een deductieve benadering (op basis van onder andere het beroepsbeeld mbo docent). De invalshoeken agency en affordance gaven soms aanleiding om tekstfragmenten dubbel te coderen. Waarbij het duidelijk is dat het bij die tekstfragmenten gaat over de perceptie van de zij-instromer. Na de besprekingen en de overeenstemming over de codes en het toewijzen van codes aan tekstfragmenten is een codeerinstructie opgesteld die bij het individueel coderen door alle leden van de onderzoeksgroep is geraadpleegd en gevolgd. In deze instructie voor het coderen (zie bijlage 8) is de aanwijzing gegeven dat de onderzoekers ook aandacht moeten hebben voor andere thema's dan die uit de literatuur en in de leidraad naar voren komen. Op deze wijze is getracht te voorkomen dat de data geforceerd in een bestaand framework wordt geduwd (Boeije, 2014). De databestanden zijn onder de leden van de onderzoeksgroep verdeeld en individueel gecodeerd met behulp van de codeerinstructie. Na het coderen is gebleken dat het codeerschema dat is gehanteerd dekkend is om de tekstfragmenten onder te kunnen brengen in de codes uit het codeerschema.

5.4 Analysemethoden: individuele casussen, thematische analyse en patroonanalyse

Na de dataverwerking zijn van voor alle twaalf startende zij-instromers casebeschrijvingen gemaakt. Bij de casusbeschrijvingen zijn de thema's als structurerend element gebruikt. Door te werken met casebeschrijvingen waarin de resultaten van de verschillende interviews en learner report(s) worden samengevoegd ontstaat op individueel niveau een samenhangende weergave van de ontwikkeling die de zij-instromer zegt mee te maken. Door casebeschrijvingen kan men de complexiteit van de betrokken processen in kaart brengen en situatie specifieke aspecten identificeren en beschrijven die relevant zijn om oplossingsrichtingen te ontwikkelen voor het praktijkprobleem dat in deze studie centraal staat. Of te wel de casebeschrijvingen geven de mogelijkheid intensief enkele gevallen te bestuderen (Boeije, 2014), Het wordt door de casusbeschrijvingen mogelijk om processen

beter te begrijpen (Yin, 2018). Om de betrouwbaarheid van de casebeschrijvingen te controleren zijn deze voorgelegd aan de respondenten met de vraag of de beschrijving herkenbaar en een goede weergave is van al het verzamelde materiaal. Aanvullend is gevraagd of er wijzigingen dan wel aanvullingen gewenst zijn ten aanzien van de casebeschrijving. Alle respondenten herkenden zichzelf in de casebeschrijving en geen van hen achtte wijziging dan wel aanvulling noodzakelijk.

Op basis van de casebeschrijvingen zijn de onderdelen van het conceptueel kader onderzocht, het resultaat zijn de thema's die uit de data naar voren komen. Naast deze thematische analyse is gekeken of en welke patronen te ontdekken zijn door de casebeschrijvingen systematisch te vergelijken. Het resultaat hiervan zijn thematische beschrijvingen en patroonportretten.

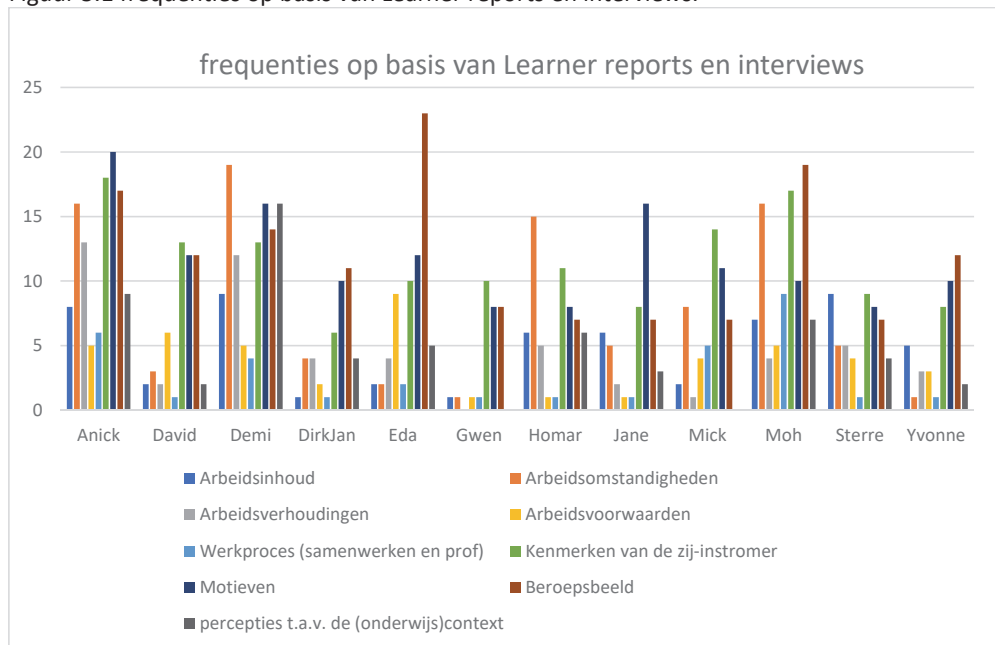
5.5 Resultaten

5.5.1 Frequenties

Om het beeld over de groep als geheel aan te vullen is over alle interviews heen gekeken hoe vaak de thema's worden benoemd. Relevant in het kader van de onderzoeksvragen is om in te zoomen op wat er over de thema's wordt gezegd. Hierna wordt eerst ingegaan op het globale beeld van de groep daarna komt gedetailleerd aan bod wat er bij de thema's door de respondenten is genoemd.

Hieronder wordt weergegeven hoe de verdeling is van de thema's binnen de slotinterviews.

Figuur 5.1 frequenties op basis van Learner reports en interviews.



De grafiek bevat de gecodeerde data van de casebeschrijvingen waarin zowel het startinterview, de learner reports als de slotinterviews zijn verwerkt. De in het conceptueel

model opgenomen blokken participatieve praktijken en ontwikkeling worden gevuld op basis van de analyse van de data. In die zin is er sprake van een beschrijvende reconstructie van de begrippen op basis van de empirie.

Hieronder wordt de frequentie van de thema's gegeven zoals naar voren is gekomen uit de 12 start-, slotinterviews en de learner reports. De informatie over hun ontwikkeling is gebaseerd op de learner reports en de slotinterviews.

Tabel 5.2 frequentieverdeling thema's over alle interviews.

Thema	Frequentie
Agency	
Kenmerken van de zij-instromer	137
Motieven	141
Beroepsbeeld docent mbo	144
Percepties ten aanzien van de (onderwijs)context	58
Affordance	
Arbeidsinhoud	58
Arbeidsverhoudingen	55
Arbeidsvoorwaarden	46
Arbeidsomstandigheden	95
Professionalisering/leren en ontwikkelen	33

Uit bovenstaand overzicht blijkt dat het thema percepties ten aanzien van het beroepsbeeld van de docent mbo het vaakst gecodeerd is (144 keer) gevolgd door de thema's motieven (141 keer) en kenmerken van de zij-instromer (137 keer).

5.5.2 Beknopte casebeschrijvingen

Hieronder wordt per deelnemer kort de ontwikkeling getypeerd die men gedurende de looptijd van het onderzoek heeft doorgemaakt.

Deelnemer	Ontwikkeling
Anick	Bij Anick speelt in de loop der tijd een gevoel dat de 'wittebroodsweken' over zijn. Het besef groeit dat zij zelf aan de bel moet trekken voor hulp en ondersteuning. Anick ziet dat als een gemis aan steun, collega's hebben het volgens haar druk of <i>geven de indruk druk te zijn</i> . Veel van de dingen waar zij vragen over heeft of waar ze tegenaan loopt zouden in een goed inwerkprogramma geregeld/opgelost kunnen worden. Een pro-actievare begeleiding van nieuwe docenten is daar als onderdeel van het inwerkprogramma een voorbeeld van. Collega's uit het team geven haar indien gevraagd materialen die van pas komen bij de uitvoer van de lessen. Collega's geven haar het advies om het eerste jaar vooral te zien als kennismaken met het organisatie en de taken. En dat ze haar verwachtingen moet temperen, niet alles hoeft al perfect te gaan en ze moet tijd nemen voor het inwerken. Anick heeft de bevoegdheid als docent mbo, maar heeft daar tot deze baan geen gebruik van gemaakt. Haar werkervaring gebruikt zij als basis voor haar docentschap. Het lesgeven ervaart ze als leuk; diversiteit is voor haar een uitdaging; een ontwikkeldoel is hoe de leerstof zoveel als mogelijk aan kan sluiten bij de praktijk en maatschappij. Anick is overtuigd dat ze een goede keuze heeft

	<p>gemaakt om zij-instromer te worden. De eerste periode heeft ze ervaren als druk en weerbarstig ze beschouwt zichzelf als iemand die ondanks ongunstige omstandigheden zelfontdekkend aan de slag is om zich te ontwikkelen dat ze in het mbo wil blijven werken.</p>
David	<p>David is tevreden over de keuze die hij gemaakt heeft. Af en toe mist hij zijn oude beroep. Hij maakt een ontwikkeling door waarin hij geleidelijk afstand neemt van het oude beroep en zich richt op zijn toekomst. Hij formuleert ontwikkelpunten voor zijn docentschap op basis van zijn ervaringen. Zo ervaart hij dat studenten zich ondanks allerlei belemmeringen kunnen ontwikkelen door positieve stimulatie te geven. De studenten verschillen van elkaar en dat vraagt flexibiliteit van hem als docent. David ontwikkelt zich met name door het uitvoeren van onderwijsactiviteiten. In zijn pdg-opleiding leert hij veel nieuwe inhouden die hij graag wil gebruiken in zijn handelen als docent. Zijn teamleider geeft hem regelmatig suggesties over trainingen en workshops en hij bekijkt het aanbod van de mboRijnlandacademie als aanvulling op zijn pdg-opleiding. Hij merkt dat de studentengroep heel divers is en dat er meer studenten zijn met persoonlijke problemen dan hij had gedacht. David ervaart grenzen aan wat mogelijk is binnen mboRijnland van het principe 'de student centraal', het binden met studenten is niet altijd mogelijk. Zijn buddy heeft niet altijd tijd voor hem. Zijn zelfbeeld en geduld zijn toegenomen maar er zijn ontwikkelpunten zoals de manier van vragen stellen aan de groep. Daarnaast kan hij zich nog ontwikkelen in zijn rol als docent die nog niet altijd comfortabel voelt. Het bewaken van vrije tijd gaat hem soms niet goed af waardoor hij de baan als zwaar ervaart. Werkdruk wordt ervaren door de combinatie werk en opleiding wat hem vrije tijd kost. David voelt zich door de ervaring en de opleiding steeds meer docent worden.</p>
Demi	<p>Demi is na een jaar als zij-instromer gestopt. Een belangrijke reden was dat ze alsmaar stress en een gejaagd gevoel ervoer. In de loop van de tijd ging zij dat ook aan haar gezondheid merken. In het exitinterview geeft ze aan dat de docentfunctie leuke aspecten heeft. Met name het overdragen van haar ervaring en stagebegeleiding worden door haar genoemd. Ze heeft in de eerste fase de indruk dat ze geen invloed heeft op de taken die geheel nieuw voor haar zijn en waarvoor nog geen concreet onderwijsprogramma is uitgewerkt (keuzedeel). Demi ervaart dat er naast het lesgeven veel verschillende dingen op haar afkomen als leraar mbo. Zo zijn er veel randzaken als vergaderingen, trainingen en bijeenkomsten die veel tijd kosten. Het werk als docent is voor haar pittig. Niet iedere student wil leren lijkt het en als starter krijg je niet alles wat je nodig hebt eenvoudig aangereikt. Ze heeft ervaren dat ze heel serieus is. Ook heeft ze ontdekt dat ze wel kan functioneren als docent maar dat ze meer zou kunnen ontspannen en humor toepassen.</p> <p>Zij heeft de indruk dat collega's in haar team zo druk zijn dat ze geen steun vraagt en ook geen steun ervaart. In het exitinterview komt aan de orde dat haar peercoach een hele positieve indruk heeft van haar capaciteiten als docent. Maar Demi is overtuigd dat de student door zal krijgen als een docent niet gemotiveerd is. Demi komt tot de conclusie dat ze bij haar start heel enthousiast was maar dat de opgedane ervaringen en haar persoonlijke omstandigheden het voor haar duidelijk hebben gemaakt dat het beroep niet bij haar past. Ze wil flexibiliteit hebben in de taakuitvoering (mantelzorg) en minder stress ervaren.</p>
DirkJan	<p>DirkJan heeft in de eerste fase ervaren dat er ten aanzien van het onderwijs voor hem veel onbekend is. Begrippen als bachelor en andere (onderwijskundige) termen zeggen hem niets en dat wil hij veranderen. De pdg-opleiding die hij volgt</p>

	<p>helpt wat dat betreft, met name het pedagogisch – didactische aspect van de baan is nieuw en daar horen vele nieuwe begrippen bij. DirkJan ervaart dat de groep studenten divers is en dat niet iedere student vanaf de start van de opleiding al een passie heeft voor het beroep. De houding van studenten vergt een genuanceerde aanpak, iedere student heeft een mening, wil het laatste woord hebben en er is weinig respect voor docenten. In de loop van de tijd is hij genuanceerder geworden in zijn aanpak. Hij ziet dat er alternatieve handelswijzen zijn die ook waarde hebben. Zijn passie voor het oude beroep laat hij niet los en gebruikt hij bij het opleiden van een nieuwe generatie beroepsbeoefenaren. Hij wil naast talenten verder brengen zich ook ontwikkelen tot een vakdocent die kan bijdragen aan de ontwikkeling van jonge mensen. DirkJan geeft aan dat hij ervaart dat iedere student hem energie geeft, dat iedere studenten anders benaderd moet worden en dat hij het docentschap steeds leuker gaat vinden. Hij ervaart dat hij veel meer geduld heeft dan in het verleden.</p>
Eda	<p>Kort nadat ze aan de slag is gegaan is ze gestart met haar pdg-opleiding. Dat heeft ze als tijdig, plezierig, motiverend en inspirerend ervaren. Zeker de uitwisseling met andere studenten is voor haar waardevol geweest. Haar collega's zijn ondersteunend voor haar. Ze kijkt positief terug op haar oude beroep en haar opgedane ervaring. Dit zou ze in de toekomst willen combineren in een hybride docentschap, een combinatie tussen praktisch uitvoerend werken en een onderwijsbaan. Eda ervaart dat studenten behoefte hebben aan een sterke pedagogische benadering, pas daarna kan het accent op de vakinhoud komen te liggen. Voor Eda is het duidelijk dat de mbo-docenten deskundig zijn, ook ten aanzien van nieuwe ontwikkelingen in het beroep. Een ontwikkeldoel voor Eda is om pedagogische vaardigheden te kunnen toepassen en energie moet stoppen in het aangaan van relaties met studenten. Ze ervaart dat geldende regels en procedures omslachtig zijn en aandacht weghalen van de onderwijsuitvoering. De feedback die ze krijgt van studenten is voor haar waardevol en neemt ze mee in het voorbereiden van haar lessen. Tijdens haar pdg-opleiding heeft ze het gevoel gehad dat er veel begeleiding en coaching voor haar was, zoveel dat er sprake was van een overdaad aan begeleiding. Eda is gegroeid in het contact met studenten. Ze heeft ontdekt en ervaren dat haar aanstelling gekoppeld is aan de studentenaantallen. Eind mei van het tweede jaar was alleen helder dat haar aanstelling wordt verlengd zolang haar pdg-opleiding duurt.</p>
Gwen	<p>Gwen is gegroeid in haar overtuiging dat ze een goede keuze heeft gemaakt voor een loopbaan in het onderwijs. Een belangrijke reden om zij-instromer te willen worden was het feit dat zij zich verder wil ontplooien. Door met name het geven van lessen ontwikkelt Gwen zich. In het begin heeft ze steun gemist van haar teamleider en collega's. Er was bijvoorbeeld geen collega op haar eerste werkdag waarmee ze kon praten en waar ze vragen aan kon stellen. De teamleider stimuleert haar om te kiezen voor een pdg-opleiding in plaats van de tweedegraads lerarenopleiding. Al snel komt Gwen tot het inzicht dat je als docent veel pedagogisch/opvoedend bezig bent en minder (dan gedacht) met vakinhouden. Gedurende de eerste fase komt haar aandacht te liggen op de condities waaronder onderwijs wordt gegeven en minder op zichzelf als docent. Gwen ervaart dat er verschillen zijn tussen studenten qua achtergrond en dat niet iedere student die de opleiding kiest ook daadwerkelijk het beroep wil gaan uitoefenen en de moeilijkheidsgraad van de opleiding goed inschat. Voor haar is belangrijk om aan te sluiten bij wat studenten interessant vinden en het variëren qua aanpak in haar lessen. Studenten weten haar te vinden als ze problemen ervaren met de studie en ook indien er privéproblemen zijn. Gwen heeft na het</p>

	<p>behalen van haar bevoegdheid naast het verzorgen van lessen een taak in het ontwikkelen van onderwijs en ook stagebegeleiding is nu een taak voor haar. In haar tweede jaar is ze studieloopbaanbegeleider geworden. Gwen is een onderwijsperiode uitgevallen door onder andere privéomstandigheden (verbouwing van woning, gezondheidsproblemen gezinslid) en de daardoor ervaren werkdruk.</p>
Homar	<p>Aan de tweedegraads lerarenopleiding heeft hij heel veel steun gehad. Informatie over onderwijskundige thema's heeft hij direct kunnen toepassen en het contact met medestudenten waren verrijkend. Homar ziet dat hij zich ontwikkelt tot docent beroepsonderwijs. Ontwikkelen door ervaring op te doen met veel lesgeven is voor hem van belang. Op deze praktijkervaring heeft hij gereflecteerd tijdens zijn opleiding. Ook een zelfgezochte buddy stimuleert zijn ontwikkeling tot een actief deelnemende en lerende zij-instromer die gelet op zijn eigen ontwikkeling op de beste plek zit binnen het onderwijssysteem, het mbo. Homar ontwikkelt zich tot een vakdocent die inziet dat verbinding maken met de studenten van belang is en dat leren gebaat is bij maatwerk via differentiatie. Startende zij-instromers krijgen in zijn ogen onvoldoende en ongestructureerde begeleiding. Ook de facilitering qua tijd om je als startende zij-instromer te ontwikkelen is naar zijn mening onvoldoende. Daarnaast heeft hij de overtuiging dat de werkdruk bij docenten erg hoog is. Homar heeft geleerd dat er motivatieverschillen zijn tussen studenten m.b.t. het behalen van het diploma en dat communiceren naar studenten belangrijk is vanuit de opleiding (roosters en toets/examenmomenten). Hij heeft geleerd dat differentiëren in de klas van belang / noodzakelijk is en dat dat het lesgeven leuk maakt. Duidelijkheid en consequent handelen geven in zijn lessen rust en duidelijkheid. Hij kan zich goed inleven in lastige/luie studenten maar heeft wel moeite met hun motivatie.</p>
Jane	<p>De pedagogische kant van het docentschap heeft in de eerste fase het accent gekregen. Dit onder meer door haar taak als studieloopbaanbegeleider die ze vanaf de start van haar werkzaamheden heeft uitgevoerd. Dit pedagogisch handelen ligt in het verlengde van haar vorig werk. Jane heeft ontdekt dat er veel studenten zijn met problemen in de thuissituatie. Zij verwacht veel van haar studenten en wordt daardoor regelmatig teleurgesteld. Professionele afstand bewaren bij studenten met leed valt haar moeilijk. Studenten blijken na een eerste jaar van opleiding te switchen. Ze is blij met de mogelijkheid om studenten met problemen voor intensievere begeleiding over te dragen naar een tweedelijnsvoorziening (het onderwijs service center).</p> <p>Het didactische is in de eerste fase wat onderbelicht gebleven. Ze ervaart de noodzaak om daar extra aandacht voor te hebben gelet op de grote verschillen in kennis en vaardigheden tussen studenten. Ze weet nu wat een praktijkexamen inhoudt en waar ze dus naar toe moet werken tijdens haar lessen.</p> <p>Ze heeft getwijfeld over het volgen van een pdg- opleiding of een tweedegraadslerarenopleiding. In de eerste fase heeft ze een hoge werkdruk ervaren. Deze werkdruk bouwt onder andere op aangezien ze haar grenzen tussen werk en privé moeilijk lijkt te kunnen bewaken. Ze heeft ervaren dat er met collega's tussentijdse afspraken te maken zijn over het takenpakket. In haar ontwikkeling kan ze steeds beter haar handelen afstemmen op de studenten. Streng in de groep, maar naar eigen zeggen benaderbaar in één op één situaties met studenten. Het administreren van gesprekken met studenten in de systemen is voor haar een tijdsintensieve klus. Jane werkt in een klein team waar in de eerste drie jaar vijf collega docenten (waaronder ook starters) zijn vertrokken. Na het behalen van haar pdg certificaat is ze direct ingezet op overstijgende zaken</p>

	(examinering, stagebegeleiding, voorlichting, onderwijsontwikkeling). Jane ervaart een hoge werkdruk, ze wordt ingezet op allerlei taken. Tijdens het slotinterview geeft ze aan dat ze zelf schrikt van haar negatieve uitingen over de context en haar taken. Ze weet niet zeker hoe lang ze hier nog docent wil zijn.
Mick	Bij de start als zij-instromer staat voor hem de vakinhoud centraal, al gauw krijgt het omgaan met en begeleiden van studenten aandacht. De samenwerking met collega's en de organisatie (inclusief de administratieve kant) is gedurende de eerste fase een aandachtspunt. De context waarbinnen hij werkt heeft meer belemmerende factoren (ervaringen met sommige teamleden, het gebrek aan gezamenlijkheid en de ervaren werkdruk) dan stimulerende ten aanzien van zijn ontwikkeling (volgen van de pdg-opleiding). Zijn motivatie voor het docentschap is desondanks nog steeds aanwezig. Hij ziet het werk als docent beroepsonderwijs als het sluitstuk van zijn loopbaan. Mick heeft ervaren dat mbo-studenten: erg gesteld zijn op het krijgen van cijfers, soms geen juiste studiekeuze maken, veel problemen ervaren. Studenten verschillen in vele opzichten van elkaar: in hoe men omgaat met de digitale leeromgeving, het telefoongebruik tijdens de les, het aangaan van uitdagingen en in hoe flexibel ze zijn. Studenten willen bovenal duidelijkheid in zijn ogen. Docenten werken hoofdzakelijk zelfstandig dat collega's de structuur van het curriculum niet inzichtelijk hebben. Mick ervaart dat er veel administratieve handelingen verwacht worden van de docenten en dat dat een hoge werkdruk geeft bij veel collega's. Hij ervaart dat docenten ondanks de werkdruk zich inzetten voor het onderwijs en de studenten. Hij ervaart bij zichzelf een grote werkdruk en heeft moeite met het bewaken van werktijd en privé-tijd.
Moh	In de eerste fase is Moh gericht op de onderwijsuitvoering, zijn beroepservaring kan hij goed gebruiken en krijgt waardering van collega's en studenten. In de loop van de tijd krijgt hij oog voor de randvoorwaarden die bij het docentschap horen zoals de aanwezigheidsregistratie, het verslag doen van slb gesprekken, kortom de administratieve kant die hoort bij het lesgeven. Daarnaast constateert hij dat hij lid is van een ambitieus team waarin er wel verschillen zijn in opvattingen maar waar ook collegialiteit aanwezig is. Hij volgt een pdg-opleiding waar het met betrekking tot de toelating voor hem nog spannend is geweest. De combinatie lesgeven en het volgen van de opleiding is voor Moh belastend, de werkdruk is hoog. Hij ervaart dat studenten snel afgeleid zijn. Hij is gericht op het ontwikkelen van een relatie met zijn studenten. Dit verschuift gedurende de tijd naar aandacht voor het didactische aspect van de baan. Studenten vinden praktijkvoorbeelden illustratief voor de leerinhouden en differentiëren ziet Moh als noodzakelijke didactische activiteit. Studenten hebben volgens Moh behoefte aan duidelijke werkvormen. Hij ervaart onrust bij de studenten als er wijzigingen zijn in het rooster of tijdens een les. Als je studenten positief benadert is het eenvoudig om in contact te komen. Studenten ervaren last van storend gedrag van medestudenten.
Sterre	Sterre is blij dat ze de overgang van vak-expert naar het onderwijs heeft gemaakt. Ze is snel begonnen met een tweedegraadslerarenopleiding. In de eerste fase wordt ze kritisch over de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijs en over de organisatie. Dit is de reden dat ze, als de mogelijkheid zich voordoet overstapt naar een andere onderwijswerkgever. Als ideaal ziet ze zichzelf als hybride docent met één been in de praktijk en één in het onderwijs. Bijblijven ten aanzien van de ontwikkelingen in het werkveld is voor haar belangrijk en voorwaarde om in het beroepsverband aan de slag te zijn. Het lid zijn van een onderwijsteam heeft haar bewuster gemaakt van de noodzaak om in teamverband zaken af te stemmen. Voor Sterre is het duidelijk geworden dat het onderwijs aan mbo-studenten een aanspraak doet op pedagogische kwaliteiten naast vakinhoud. Sterre ervaart dat 1 ^e

	jaars studenten jong zijn en dat er veel studenten een moeilijke thuissituatie hebben en daardoor problemen ervaren tijdens de studie. Ook vinden studenten het moeilijk om eigen verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces is de ervaring van Sterre. De combinatie werk, opleiding en kleine kinderen is voor Sterre belastend. In het lesgeven heeft ze het erg naar haar zin, het geeft haar energie. Ze ervaart dat een reductie van lesuitvoering geen werkdruk vermindering oplevert, er moeten dan andere taken verricht worden.
Yvonne	Yvonne is vanaf het begin druk met lesuitvoer en tevens is ze slib-er. Gedurende het onderzoek krijgt ze ook ervaringen met de administratieve systemen en de samenwerking met collega's in het onderwijsteam. Bij de lestaken was Yvonne vooral gericht op pedagogische aspecten die met name van toepassing zijn bij de begeleiding van studenten. Ze zocht naar een balans tussen afstand en nabijheid in het contact met studenten. Yvonne ervaart dat studenten verschillen en dat je oog moet houden op de stille hardwerkende studenten. Ze heeft ervaren dat ze standvastig is en studenten duidelijkheid kan bieden. Daarnaast heeft ze ervaren dat haar voorbereiding minder gedetailleerd hoeft te zijn en er ruimte dient te zijn voor improvisatie. Dit kan ze op basis van haar kennis en ervaring in het werkveld. Yvonne is een periode thuis geweest in verband met een burn out en tijdens de re-integratie ervaart ze dat het lesgeven haar energie geeft. Directe collega's hadden haar juist afgeraden om lestaken op zich te nemen vanuit het beeld dat lestaken een zware belasting geven. Collega's zijn voor Yvonne belangrijk als steunbron, steun vanuit de teamleider heeft zij in de fase van haar burn out gemist.

5.5.3 Thematische analyse

In deze paragraaf worden de data geanalyseerd aan de hand van de thema's die uit de literatuur en de codering zijn geïdentificeerd.

5.5.3.1 Agency

In hoofdstuk 2 is aangegeven dat agency verwijst naar de individuele bereidheid en het vermogen van een individu om op een eigen gekozen wijze deel te nemen aan (werk)activiteiten waarvan en waarin geleerd kan worden. In hoofdstuk 2 zijn voorts vier thema's geïdentificeerd:

- Kenmerken van de zij-instromer
- Motieven
- Beroepsbeelden van het beroep docent mbo
- Percepties ten aanzien van de onderwijscontext

Hierna zullen aan de hand van deze thema's de resultaten worden geduid.

Kenmerken van de zij-instromer

Over de kenmerken van de respondenten is het volgende te noemen; leeftijden variëren tussen 28 en 54; werkervaring in het domein varieert tussen 9 en 30 jaar; er zijn 5 mannen en 7 vrouwen die deelnemen aan het onderzoek; 3 respondenten hebben een mbo-niveau 4 opleiding; 2 respondenten hebben een mbo-niveau 3 opleiding; 6 hebben een bacheloropleiding gevolgd; 1 respondent heeft een opleiding gevolgd aan een particulier opleidingsinstituut. Zij hebben zin in het contact met studenten (6 respondenten) en willen zich verder ontwikkelen (5 respondenten). Daarnaast verwachten 9 respondenten dat ze zich moeten ontwikkelen op het aspect van pedagogisch – didactisch handelen.

Motieven

In dit onderzoek wordt een aantal motieven (autonomie, zelfontwikkeling, altruïsme en sociale contacten) onderscheiden. Wat een mens beweegt, wat de redenen zijn, waarom de zij-instromer zich wil ontwikkelen tot docent beroepsonderwijs noemen we motieven. Motieven kunnen door tijd en ervaring veranderen. Hieronder wordt ingegaan op de motieven die door de respondenten worden benoemd.

Autonomie.

De ruime werkervaring van de respondenten geeft aanleiding tot een behoefte om invloed te hebben op de wijze waarop de taken uitgevoerd worden. In die zin wil een zij-instromer actief gebruik maken van geboden ruimte en daadwerkelijk 'regie nemen'.

Toelichting

Anick heeft vele jaren werkervaring, dat geeft haar zelfvertrouwen. Ze heeft een eigen werkwijze ontwikkeld en is daaraan gehecht: *"ik heb een eigen manier ontdekt en zo werkt het leren ook. Wat zie ik bij een ander? En wat neem ik daarvan mee? En wat neem ik over en waar sta ik dan voor?"* Gedurende de eerste fase merkt ze dat haar ervaring rust geeft en de ruimte creëert om meer haar eigen koers te varen. Anick ontdekte tijdens de eerste fase als zij-instromer dat ze kan samenwerken maar dat ze: *"eigenlijk ...niet geneigd (is) tot samenwerken"*. Ze houdt graag de regie en wil het proces controleren: *"waarvan ik vind en denk dat het goed is. Ik kan mijzelf professionaliseren en ik wil eigenlijk niet op de rem gezet worden door mensen om mij heen"*. Demi mist juist de autonomie, dit wordt op een praktische manier duidelijk voor haar. In de loop van het jaar is haar moeder ernstig ziek geworden en voelde ze zich beperkt in het uitvoeren van mantelzorgtaken: *"je kan niet zeggen, joh vanmiddag ben ik bij mijn moeder, ik blijf morgen wel langer of wat dan ook, je zit zo aan die lessen vast, dus ik voelde me ook niet vrij genoeg in deze functie"*. Eda is gesteld op autonomie waarbij het ook hoort om fouten te maken, zij formuleert het als volgt: *"ik hou wel van een bepaalde zelfstandigheid en een bepaalde vrijheid om fouten te kunnen maken en nieuwe dingen te proberen. Ik zou het vreselijk vinden om continu aan een handje mee te worden genomen"*.

Mick ziet zichzelf als een planmatig en resultaatgericht persoon en gaande de eerste fase ziet hij dat er flexibiliteit in de (pedagogisch – didactische) werkwijze mogelijk en wenselijk is. Hij gaat gaandeweg meer experimenteren met didactische werkvormen en verlaat *"de veilige weg"*. Hij geeft aan dat hij tot het inzicht is gekomen dat hij zelf verantwoordelijk is voor zijn ontwikkeling en dat hij daar meer proactief in moet opereren. Voor Moh is autonomie belangrijk. Hij geeft aan: *"wat voor mij altijd heel erg belangrijk is, ik ben iemand van je krijgt een opdracht en dat is prima, dan regel ik het, ik ga op zoek naar een manier hoe ik het ga oplossen"*. Moh is de deelnemer aan het onderzoek die het meest expliciet noemt dat hij gehecht is aan autonomie. Ten aanzien van de taken voor het komende jaar geeft hij het volgende aan: *"Mijn doelstelling voor het komende jaar is om met iedere student een praatje te maken en zijn naam te kennen, meer is het niet. Inhoudelijk mag je van mij verwachten dat ik redelijk boven de stof sta, maar juist die connectie maken, die verbinding maken dat vind ik heel belangrijk en dat kwam ook wel uit de gesprekken dat ze dat min of meer van mij verwachten"*.

Zelfontwikkeling.

In de interviews geven de respondenten aan dat ze zich nadrukkelijk competent voelen op het terrein van hun vak-expertise. Respondenten zijn zich daarnaast bewust dat zij zich nog verder moeten ontwikkelen op pedagogisch – didactische competenties.

Relevante eerder verworven competenties en werkervaring vergemakkelijken de overgang naar een nieuw beroep. Alle respondenten hebben jaren ervaring in het werkveld als uitvoerend vak-expert. In de keuzen die zij maken speelt de opgedane ervaring een belangrijke rol. De wens en bereidheid om zich verder te ontwikkelen is zoals in hoofdstuk 4 een motief om te kiezen voor het werk als zij-instromer. Deze drijfveer is na de start ook waarneembaar.

Toelichting

Moh ziet kansen qua ontwikkelmogelijkheden door inhoudelijke taken op te pakken: *“ik zou nog lid kunnen worden van de examencommissie als ik dat zou willen. Ik ben nu al slb-er en betrokken bij de examinering als assessor en ontwikkel onderwijs. Dus de kansen om ander werk te doen dan lesgeven doen zich voor”*. Mick heeft in de eerste fase naast het lesgeven andere taken op zich genomen die aansluiten bij de ervaring die hij heeft opgedaan in zijn vorige beroep (zoals administratieve taken uitvoeren en een vraagbaakfunctie vervullen voor teamcollega’s met betrekking tot administratieve systemen). Anick ontwikkelt zich als zij-instromer in diverse rollen die onderscheiden kunnen worden aan het docentschap: *“Het is een ongelooflijk spannend iets. Want ja, als je het verknalt... maar dan hebben ze ook maar één iemand om aan te spreken. En dat ben jij. Maar je weet precies wat je doet. Je weet precies wat je te vertellen hebt, wat je gedaan hebt, wat je nagelaten hebt en wat je anders had kunnen doen”*. David wil zich verder ontwikkelen en ziet daartoe mogelijkheden als zij-instromer: *“Wat het voor mij aantrekkelijk maakt om in het onderwijs aan de slag te zijn is de vanzelfsprekendheid van onderwijsgeevenden om zich te blijven ontwikkelen. Er zijn bijna geen collega's die ik ken in het onderwijs, die niet momenteel zelf bezig zijn met of een cursus of met een specialisatie of iets dergelijks en dat is natuurlijk gewoon superleuk, dat je jezelf ook kan ontwikkelen”*. David is vooral betrokken bij studenten die een tweede kans hebben om zich voor te bereiden op de arbeidsmarkt: *“dat vind ik zo mooi om te zien, dat die jongens en meisjes weer een motivatie voor het leven terugkrijgen”*. Het volgen van een pdg-opleiding of een lerarenopleiding wordt gezien als middel om aan zelfontwikkeling te werken. Over het algemeen zijn de respondenten enthousiast over de opleiding die zij volgen, waarbij met name het contact en de uitwisseling van ervaringen met en meningen van medestudenten genoemd wordt als motiverend element. De respondenten zien zichzelf als competent om aan de ontwikkeling van de student een bijdrage te leveren. Er zijn wel verschillen tussen de respondenten maar op basis van de verworven competenties in het vakgebied is de grondhouding dat zij een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van de studenten. Het beheersen van competenties die relevant zijn voor het docentschap zien vele respondenten als ontwikkeldoel. Met name op het gebied van het pedagogisch – didactisch handelen ziet men ontwikkelpunten.

Altruïsme.

Uit de resultaten van het keuzeperspectief (hoofdstuk 4) komt naar voren dat de respondenten allemaal altruïstische motieven hebben zoals het willen bijdragen aan de ontwikkeling van jongeren die het vak willen gaan uitvoeren. De overdracht van expertise aan de volgende generatie is typerend voor de zij-instromers die deel hebben genomen aan dit onderzoek. Dit gegeven is indicatief voor de relatie die zij hebben met zowel de

studenten als ook met de inhoud van het beroep. Dit komt samen in de beroepsvoorbereiding van de studenten.

Toelichting

David krijgt energie van het feit dat hij maatschappelijk bezig is: *“toch het gevoel dat je op een of andere manier een soort van stempel drukt op de maatschappij”*. DirkJan wil zijn beroep graag overdragen aan de nieuwe generatie daarbij ziet hij zijn werkzaamheden in het verlengde liggen van zijn oude beroep, hoewel hij ook zegt: *“nu is kennis overdragen echt je werk waar je mee bezig bent. Opleiden, lesgeven en dat was hiervoor natuurlijk niet”*. Hij vindt het lesgeven het opleiden erg leuk om te doen, zeker als het dan ook nog inhoudelijk gericht is op zijn passie, zijn oude beroep. In het start interview laat Demi blijken hoe ze de eerste fase van haar werkzaamheden als startende zij-instromer heeft beleefd: *“ik was zo bang de eerste keer voor de klas, o ik vond het zo eng om te doen”*. Betrokkenheid heeft voor de zij-instromers drie kanten: de studenten, de collega's en de beroepspraktijk. Sommige respondenten zien de mbo-studenten als belangrijk voor de ontwikkeling van de maatschappij, de vaklieden van de toekomst (Mick), anderen putten tevredenheid uit het proces waarbij je studenten van novice tot vak-expert (en dus diploma) brengt en begeleid (DirkJan). Betrokkenheid bij de studenten is voor meerdere respondenten een reden geweest om überhaupt te solliciteren. Door de rol van studieloopbaanbegeleider te vervullen of de ambitie te hebben deze rol in de toekomst te willen hebben geeft men uiting aan een grote betrokkenheid bij de studenten.

Beroepsbeelden van het beroep docent mbo en percepties ten aanzien van de onderwijscontext.

Hoe de startende zij-instromer de nieuwe baan, het nieuwe beroep en de organisatie ziet en interpreteert bepaalt mede de ontwikkeling die men doormaakt in de eerste fase van de onderwijscarrière.

Toelichting

Anick is nieuwsgierig naar haar taken en de taakuitvoering. Zij verwoordt dat als volgt: *“wat moet ik gaan doen, hoe kan het anders als het me niet bevalt, hoe krijg ik studenten rustig en actief tijdens mijn lessen”*. Tijdens de interactie met studenten is Anick zich bewust dat ze hen wil voeden met up to date inhoudelijke informatie, dat vergt van haar reflectie en initiatief: *“je moet je eigen beelden blijven checken. Spreek ik nog over actuele situaties? Want op het moment dat je niet meer over actuele situaties spreekt, word je niet meer serieus genomen. Het is de opgave en de kracht om actueel te blijven”*.

Het is lastig om het verschil te zien tussen eigen regie voeren en assertiviteit. Te assertief handelen geeft bij andere teamleden afstandelijkheid en is niet goed voor de integratie in het team. Zeker als het gaat over de keuze om wel of niet deel te nemen aan activiteiten waar leren een resultaat van is. Zonder enige mate van assertiviteit is er weinig sprake van eigen sturing door het maken van keuzes (zoals een lerarenopleiding of pdg-opleiding, welke buddy, invloed op het takenpakket). Een hoge mate van assertiviteit geeft echter geen garantie dat er sprake is van regie voeren op het eigen leren en de eigen ontwikkeling. Over het belang van assertiviteit zegt Yvonne het volgende: *“ik heb op mijn eigen navraag een coachingstraject gekregen. Ja daar heb ik zelf naar gevraagd, ik zei ik moet gewoon iemand hebben die mij helpt bij de balans houden in plaats van maar weer gewoon verder gaan alsof er niks aan de hand is”*. Haar ervaring is dat je proactief en assertief naar je collega's moet handelen om aan voldoende hulp en begeleiding te komen.

Samenvattend

Uit de data komt naar voren dat iedere respondent ervaart dat hij invloed kan hebben op zijn ontwikkeling en dat toepassen. Hieronder worden voorbeelden van agency genoemd:

- Het aanpassen van het takenpakket (Jane, Anick en Eda).
- De intentie van respondenten om te streven naar uitbreiding en variatie in taken naast het lesgeven. Zodat er (op termijn) ook ruimte is voor studieloopbaanbegeleiding (Eda), onderwijsontwikkeltaken (Moh), administratieve taken (Mick) en/of examinering (Moh). Dit stimuleert de oriëntering op het beroepsbeeld van de docent-mbo.
- Het intern solliciteren naar een functie met taken die beter passen (Anick).
- Respondenten voelen zich op basis van hun werkervaring capabel om zij-instromer te worden.
- Respondenten kiezen bewust voor of een pdg opleiding (David, Demi, DirkJan, Eda, Gwen, Mick, Moh), of een tweedegraads lerarenopleiding (Homar, Sterre en Yvonne),

Ten aanzien van het leren van de samenwerking met collega's zijn verschillen te constateren tussen de respondenten. Men kiest er vaak voor om niet te veel te vragen van de collega's en met name van de buddy. Respondenten willen hen niet "lastigvallen". Zij waarderen de ondersteuning van hun collega's wel. Het vinden van gezamenlijke tijd is een knelpunt. Mick heeft proactief zelf gezocht naar een collega die als buddy wil optreden. Met haar heeft hij gestructureerde en geplande afspraken.

5.5.3.2 Affordance

In hoofdstuk 2 is aangegeven dat affordance verwijst naar de het uitnodigende karakter van de werkomgeving om zich te ontwikkelen (Billett, 2001b). In hoofdstuk 2 zijn voor affordance vijf thema's geïdentificeerd:

- Arbeidsinhoud, de taken die uitgevoerd worden
- Arbeidsomstandigheden
- Arbeidsvoorwaarden
- Arbeidsverhoudingen
- Werkproces gericht op leren en ontwikkelen

Hieronder zullen per thema de resultaten worden geduid.

Arbeidsinhoud

Zij-instromers leren en ontwikkelen zich door het werk uit te voeren. Het te verrichten werk is in deze zin affordance. Vier van de twaalf respondenten geven aan dat het uitvoeren van het werk zelf voor hen een situatie is waaraan ze zich ontwikkelen. Dat je leert door en van het werk ligt voor de hand. Door het bieden van ondersteuning kan deze vorm van affordance extra gestimuleerd worden. Uitdagende taken die aansluiten bij de aanwezige competenties en waarbij de zij-instromer ervaart dat er tijd is om te reflecteren op de uitvoering inclusief de effecten van die uitvoering blijken bij deze zij-instromers belangrijke ingrediënten van affordance.

Toelichting

David heeft gemerkt dat hij het leuk vindt om les te geven. Wel voelt hij zich nog meer op zijn gemak met kleine groepen dan met grote groepen. Een ervaring die hij heeft opgedaan aangezien hij de kans heeft gekregen om naast kleine groepen ook met grote groepen iets te doen. Gwen geeft aan: *"ik heb alle mogelijkheden om al doende in de praktijk te leren"*. Ook Mick ziet het uitvoeren van inhoudelijke taken als een goede manier om zich te ontwikkelen als docent: *"Al werkende en reflecterend, in vak-lesactiviteiten, studenten begeleidend en*

reflecterend met mijn buddy". Vanaf het begin was voor hem het leren door te doen heel belangrijk: *dat gaat echt hard hoor dit hoort er een beetje bij, door een beetje schade en schande wijs worden. Maar dat is een manier om te leren*. Sterre geeft aan dat ze vanaf het begin veel voor de groepen staat. Dat ziet ze naast de werkdruk ook *"als kans om ervaring op te doen"*.

De beste kans om zich verder te ontwikkelen die de organisatie Anick heeft geboden is: *"natuurlijk de kans dat ik het werkplekklere mocht doen"*. Dit is een nieuwe variant op de opleiding die samen met een werkveldorganisatie verzorgd in een in-company uitvoering. Het betekende voor Anick na een jaar andere taken en andere studenten. In het begin van haar eerste jaar voelde Anick zich in haar lessen: *"voor de leeuwen gegooid"*. Ze zou het prettig hebben gevonden als er een vaste begeleidende docent beschikbaar zou zijn: *"die dicht bij je is tijdens het lesgeven in het begin"*. Het blijkt voor de zij-instromer maar ook voor andere teamleden lastig om te bepalen wie wat doet: Anick heeft ervaren dat veel collega's het druk hebben om uit zichzelf te vragen of ze kunnen helpen: *"collega's zijn wel bereid om te helpen maar zien dat in eerste instantie als taak van de buddy"*. Begeleiding als middel om de ontwikkeling te stimuleren kan als contraproductief ervaren worden en de ontwikkeling belemmeren. Eda geeft bijvoorbeeld aan: *"Het aanbod van begeleiding is buitenproportioneel: een coach/buddy, een docent van de pdg-opleiding, een peercoach, een werkplekbegeleider op school, de teamleider, de onderzoeker"*. Zij ziet de interviews met de onderzoeker in het kader van het promotieonderzoek als een vorm van begeleiding.

Arbeidsomstandigheden

Onder arbeidsomstandigheden wordt hier verstaan: Het fysieke, sociale en psychologische klimaat waarin wordt gewerkt. Onderwerpen die door respondenten genoemd worden zijn bijvoorbeeld: locatie, werkdruk, balans tussen werk en privé. De arbeidsomstandigheden kunnen de ervaringen in het docentschap positief of negatief kleuren. Respondenten noemen met name negatieve aspecten in de omstandigheden waardoor het docentschap wordt ervaren als zwaarder dan nodig.

Toelichting

Moh geeft les op twee locaties en moet tijdens de dag soms reizen tussen de locaties. Hij ziet het als een bedreiging dat door de toename van het aantal klassen er waarschijnlijk meer fysieke inspanning van hem wordt gevraagd: *"dat gaat gewoon niet meer"*. David heeft twee parttime aanstellingen bij het ROC en moet zijn werk op twee locaties uitvoeren. Hij zou liever één grote aanstelling hebben en op één locatie werken. Per studiejaar wordt er voor iedere docent een persoonlijk inzetplan opgesteld waarin de taken en de hoeveelheid uur die daarvoor beschikbaar worden gesteld vermeld worden. Het totaal aantal uren voor een voltijdse aanstelling is 1659 uur. Mick heeft ondanks een vastgesteld persoonlijk inzetplan met het aantal inzetbare uren meer uren gewerkt dan overeengekomen: *"ik heb echt wel een forse overschrijding van mijn jaarinzet zagezegd. Bij elkaar is dat over twee jaar 461 uur geweest. Dat heb ik nu wel uitgesproken met mijn nieuwe leidinggevende"*. De overschrijding van het aantal uren komt onder andere door de afspraak binnen het ROC dat lesuitval zo veel mogelijk wordt vermeden. Om dat te realiseren wordt verwacht dat docenten die aanwezig zijn en geen lesverplichting hebben dat zij invallen voor zieke/afwezige collega's. Dat de omstandigheden de balans tussen werk en privé kunnen verstoren heeft Yvonne ervaren: *"de balans tussen werk en privé was weg. Dat je tot 's avonds laat moest doorwerken om maar alles echt op tijd af te krijgen, maar dat ging in februari niet meer"*. Onduidelijkheid en het niet beschikken over informatie wordt door Jane naar voren gebracht: *"je moet het heel erg zelf uitzoeken, er ligt weinig op de plank vind ik, ik*

heb wel een beetje kaders nodig, van we willen dat en dat en dat van je. Nu moet ik dat zelf uitzoeken en ga ik elke keer vragen doe ik het zo wel goed? Want het is mij niet helemaal duidelijk altijd wat ik moet doen". Ook het maken van verslagen van alle gesprekken die gevoerd worden in het kader van slb (als input voor het studentvolgsysteem) en het registreren van aan-/afwezigheid van studenten is voor de starters nieuw en wordt wel verwacht.

Arbeidsvoorwaarden

De startende zij-instromer is nog geen ingewijde in de regelingen die gelden in het beroep. Men is nog onbekend ten aanzien van arbeidsverhoudingen, -voorwaarden en -omstandigheden: taakverdeling, persoonlijke inzetplannen (de planning met betrekking tot de werkbelasting inclusief de verdeling over de diverse taken), teambesprekingen, teamscholing en individuele scholing.

Voorbeelden van regelingen en onderlinge afspraken: Het aantal van 59 scholingsuren per persoon is opgenomen in de cao mbo. Daarbovenop komen scholingsuren waar de teamleider mede kan bepalen hoe die uren worden besteed, vaak via teamscholingsdagen dan wel collegedagen. De laatstgenoemde component valt onder arbeidsomstandigheden. De organisatie verwacht dat men aanwezig is bij de teamvergaderingen. Ook verwacht en verlangt de organisatie dat iedere docent zichzelf zodanig schoolt dat men actuele beroeps-/vakinhouden beheerst en kan overdragen.

Arbeidsverhoudingen

In het mbo is het team een belangrijke organisatie-eenheid. In het team worden de taken verdeeld en stemt men de onderwijsuitvoering op elkaar af. Hoe respondenten de teamleden en de teamleider ervaren verschilt per respondent. Collegiale ondersteuning is de respondenten van belang.

Toelichting

Eda denkt dat ze mogelijkheden krijgt om in de toekomst haar takenpakket te verruimen: *"Ik zou het wel leuk vinden om op een gegeven moment taken als studieloopbaanbegeleider erbij te krijgen of een taak als vertrouwenspersoon of een taak als roosteraar. Er zijn vast teamoverstijgende taken zoals meedenken over een visie. Ik verwacht dat dat een groeimodel is; het komend jaar wil ik in ieder geval de basis onder de knie krijgen".* Demi constateert dat er in haar team collega's zijn die solistisch opereren en geen intensieve contacten met andere collega's zoeken: *"dat heb ik wel gemerkt iedereen heeft wel zijn eigen eilandje, soort, want iedereen moet zijn eigen taak uitvoeren, zijn eigen lessen voorbereiden".*

Professionalisering

Hierbij gaat het om werkactiviteiten waarvan in samenwerking met anderen te leren valt en het opleidings- en ondersteuningsaanbod. In het bovenstaande zijn hier al voorbeelden van gegeven. Hier wordt stilgestaan bij het ondersteuningsaanbod dat vanuit het ROC georganiseerd wordt in de vorm van de buddy, peercoach en de teamcollega's die hierbij belangrijke actoren zijn.

Toelichting

Buddy

Van de twaalf respondenten noemen er acht dat zij een buddy (een ervaren teamcollega) toegewezen hebben gekregen. Deze buddy is vraagbaak voor de starter en ondersteunt op praktisch dagelijks niveau. De taakinvulling van de buddy's verschilt per persoon. Als er

contact is tussen buddy en starter dan waardeert de startende zij-instromer en ervaart het als ondersteunend. Alle acht respondenten (Anick, David, Demi, Eda, Homar, Mick, Sterre en Yvonne) geven aan deze ondersteuning te waarderen. Zij ervaren bijna allemaal echter wel dat de buddy de indruk geeft een hoge werkdruk te hebben: *“overigens is het niet vanzelfsprekend dat je buddy tijd voor je kan vrijmaken, je bent daar wat terughoudend in. Ik wil hem niet belasten want ik zie dat hij het heel druk heeft”* (Homar). Daardoor is men terughoudend om de buddy om advies te vragen. Anick noemt de buddy als de teamcollega die haar terzijde staat gedurende de eerste fase van de werkzaamheden als zij-instromer. Ook anderen noemen de buddy in de interviews en de rol die deze vervult. Er is sprake van grote verschillen in activiteiten die buddy's verrichten en de tijd die buddy's besteden aan contact met de starter. Yvonne heeft de teamleider als buddy toegewezen gekregen bij haar start. Deze is na een half jaar weggegaan en er is geen andere buddy voor in de plaats gekomen. *“Als ik terugdenk aan dat eerste jaar dan ben ik gewoon letterlijk in het diepe gesprongen”* (Yvonne). De boodschap daarbij was: *“ik hoop dat je van de zomer nog zwemt, dat je hoofd nog boven water is”* (Yvonne). Sterre gaat voortvarend van start samen met een buddy: *“die heb ik ook, daar zit ik ook elke week even mee om te kijken hoever ik ben”*. Dit laatste zegt zij tijdens haar startinterview, later blijkt dat deze praktijkbegeleider zelf tegen een burn-out zit en geen tijd meer voor haar vrijmaakt. Dat agency verbonden is met affordance blijkt (zoals hierboven al opgemerkt) uit de wijze waarop Mick zijn buddy heeft geregeld, hij heeft zelf een ervaren collega gevraagd of zij zijn persoonlijke begeleider wil zijn. Hij heeft gebruik gemaakt van de mogelijkheid en heeft dat met eigen regie gerealiseerd.

Teamcollega's

De respondenten geven aan dat zij collega's zien als stimulans en steun voor hun ontwikkeling. DirkJan: *“...is echt wel een kerel die me wel geholpen heeft in het begin. Gesteund. Dat heeft me wel goed gedaan”*. Moh: *“ik heb aan mijn collega gevraagd van kom, we doen de les samen, kom erbij. En nou ja dan komt hij erbij, dus dat vind ik wel heel fijn en het geeft me ook het vertrouwen van wij geloven in jou en het gaat goed komen”*. Mick: *“...in ieder geval vraag ik feedback aan collega's. Ik had laatst ook een gesprek met een collega over een lastige groepwe hebben die zaken besproken en dat probeer ik dan mee te nemen naar de volgende les”*. Jane: *“vorig jaar heb ik echt wel heel sterk mijn twijfels gehad, tegen de kerst zat ik echt in een diep dal, dat ik dacht: ik gooi de handdoek in de ring. Maar toen zeiden mijn collega's, nee, nu moet je juist volhouden en dan zal je zien dan gaat het echt wel beter. En dat ging het ook wel, ja en nu hier, ik sta echt te genieten voor de klas”*.

Peercoach

Vier van de twaalf starters noemen de peercoach in hun interviews. Twee hebben daadwerkelijk gebruik gemaakt van de beschikbare peercoach. Tijd en reizen zijn belemmeringen die genoemd worden om peercoach in te schakelen. David heeft overwogen om een afspraak te maken met een peercoach maar beschikbare tijd vormde voor hem een belemmering: *“Moet je naar een andere locatie om het na te bespreken en zo, moeilijk allemaal. Als het iemand uit je eigen team zou zijn, dan is dat veel makkelijker en fijner. Dan heb je eerder dat je het achterste van je tong laat zien. Je werkt tenslotte samen, je ziet dezelfde dingen”*. Demi heeft wel gebruik gemaakt van het aanbod van een peercoach om een keer een lesbezoek te brengen: *“daar heb ik hele positieve feedback van gekregen en*

natuurlijk ook wat tips". Haar peercoach gaf haar ook de feedback om realistische doelen te stellen: *"ze zei probeer dit jaar echt te zien als een jaar waarin je heel veel leert. Ga dan alsjeblieft pas oordelen over of het echt de juiste keus is geweest of niet"*. Yvonne heeft net als David ook moeite met het feit dat ze moet reizen naar een andere locatie om eventueel met een peercoach te overleggen: *"voor even een uurtje praten met een peer coach moest je even naar ... toe en dan denk je: ja hoor ik blijf bezig. Ik ben een half uur aan het reizen om er te komen en drie kwartier om thuis te komen. Ik vond dat zo zonde van de tijd en dat terwijl je al helemaal het gevoel hebt dat je al aan het overstromen bent"*. Yvonne heeft dan ook geen gebruik gemaakt van de ondersteuning die peercoachen aanbieden. Homar is de tweede starter die gebruik maakt van het aanbod vanuit de peercoachen. Hij heeft een peercoach ingeschakeld om samen te kijken hoe hij de lesvoorbereiding en de onderwijsuitvoering beter kan doen.

Samenvattend

Eerst en vooral is het de uitvoering van taken die de ontwikkeling van de respondent stimuleert. Daarnaast worden er vanuit de organisatie mogelijkheden aangeboden om de ontwikkeling te stimuleren. Nabijheid van dat aanbod (liever een team collega dan een peercoach of een extern begeleider) wordt belangrijk gevonden door de respondenten. Respondenten krijgen naast lesgevende taken andere docenttaken zoals studieloopbaan begeleiding. Die respondenten die enkel en alleen lesgevende taken hebben ambiëren gaandeweg uitbreiding van hun taken. Zodoende krijgen ze een completer beeld van het docentschap. De startende zij-instromer ervaren gedurende de eerste fase van hun werkzaamheden de combinatie tussen taakuitvoer en scholing als werkdrukverhogend. Door de ervaren werkdruk worden geboden ondersteuningsmogelijkheden suboptimaal gebruikt, niet omdat het aanbod verkeerd is maar de beperkte tijd en logistieke (roostertechnische) knelpunten.

5.5.3.3 Participatieve praktijken

In hoofdstuk 2 is aangegeven dat het begrip participatieve praktijken verwijst naar werksituaties waar de startende zij-instromer aan deelneemt en die gezien kunnen worden als bron voor de ontwikkeling tot docent beroepsonderwijs. Leren door het werk in interactie met anderen (studenten, collega's en mensen uit de beroepspraktijk) is hierbij belangrijk. Voor de identificatie van thema's is een benadering gekozen bestaande uit een mix van een inductieve benadering (open codering) en een deductieve benadering (op basis van onder andere het beroepsbeeld mbo docent). Er zijn drie thema's geïdentificeerd:

Werkproces

- Omgang met taken
- Interactie met studenten
- Interactie met het werkveld

Sociale werkcontext

- Ondersteuning door directe collega's, team en teamleider
- Samenwerking met buddy

Professionalisering

- Deelname aan de opleiding om bevoegd te geraken

- Samenwerking met de peercoach
- Deelname aan introductiedagen
- Gebruik van het aanbod van de ROC-academie
- Deelname aan teamactiviteiten

Hieronder zullen per thema de resultaten worden geduid.

Werkproces

Omgang met taken

Hoe respondenten omgaan met hun taken verschilt, dit verschilt door hun verschillende verwachtingen. Over het algemeen beschouwen ze de eerste fase als een periode waarin zij moeten investeren. Men accepteert de taken die worden toebedeeld en pas gaandeweg probeert men het takenpakket in overeenstemming te brengen met de gevoelde competenties waarover men beschikt. Hoe men handelt in vergelijkbare situaties is individueel bepaalt.

Toelichting

Eda geeft als voorbeeld dat zij een vak moet geven waarin zij zich geen expert voelt, zij doet het wel maar met reserves: *“ik geloof heel erg dat je ieders talenten moet benutten en we zitten in een team van dertig er zitten er tien die het wel hebben. Kijk als we een team van vijf waren en er is niemand natuurlijk dan ga ik me erin verdiepen en dan gaan we er wat van maken. Maar daar waar het kan gebruik dan alsjeblijft de expertise van een ander”*. Het onderling ruilen kan ook een andere reden hebben zoals Anick aangeeft: *“studenten willen op het eind van de opleiding liever geen nieuwe docent, maar wij worden ingedeeld. Dat hebben we door ruilen anders gedaan”*.

Respondenten verschillen in hoe ze omgaan met regelingen. In het algemeen lijkt het dat de startende zij-instromers geen goed overzicht hebben van de regelingen die er voor hen gelden. Zo zegt Anick: *“maar als beginnend docent merk ik ook dat je niet goed op de hoogte bent van regelingen, bijvoorbeeld dat je de eerste jaren minder les hoeft te geven. Ik weet niet of dat in mijn contract is meegenomen”*. In dit voorbeeld gaat het om regelingen die gericht zijn op de arbeidsvoorwaarden. Ook Homar geeft een voorbeeld hoe hij zoals hij zegt investeert in de eerste fase van zijn nieuwe loopbaan zonder precies te weten wat zijn rechten zijn: *“ik moet eerlijk zeggen ik weet ook niet hoeveel uren, dus dat zijn 45 minuten dat is natuurlijk allemaal geplakt aan mekaar dus 2 keer 45 minuten. Hoeveel uren je je als beginnend docent mag geven maar goed ..ja weet je. Ik sta gewoon ingepland en ik werk maandag tot en met vrijdag”*. Het niet op de hoogte zijn en het accepteren van de gang van zaken geeft aan dat de startende zij-instromers blij zijn met de gekregen kans om als zij-instroomer aan de slag te gaan. Uit de onderzoeksgegevens komt naar voren dat de respondenten zich ten aanzien van regelingen niet goed geïnformeerd hebben en dat de teamleider of collega's daarover ook niet bevraagd worden. De zij-instromers gaan ervan uit dat de voorwaarden waaronder zij het werk moeten doen voor eenieder die werkzaam is bij de organisatie gelijk zijn en dat er rekening gehouden wordt met het welbevinden van de werknemer.

Omgang met de taken wordt ook bepaald door verwachtingen. Terugkijkend had David meer verwacht dat hij direct zou kunnen functioneren als docent: *“als je in je oude beroep expert was ..dat je ook gelijk docent bent. Dat betekent alleen dat je veel vakkennis hebt maar al het andere, het lesgeven dat moet je niet van jezelf verwachten dat je dat in een keer moet kunnen. Dat had ik zelf wel een beetje”*. Hij geeft ten aanzien van zijn ontwikkeling aan:

“wanneer je zelf lesgeeft, je zelf ook les krijgt.... Hierdoor blijven zowel jijzelf als je omgeving in ontwikkeling”. Eda had een geleidelijk inwerkmodel verwacht maar dat is slechts gedeeltelijk uitgekomen: “in het tweede jaar basic en is loopbaanbegeleiding erbij gekomen en heb ik te maken met het bindend studieadvies (bsa) en de procedure met eigenlijk alles wat daarbij komt en het laatste half jaar heb ik ook nog mee kunnen participeren in een werkgroep rondom kwaliteit in het team, over het didactische klimaat en veiligheid binnen het team. Nou daar heb ik een soort kartrekker in mogen zijn in meehelpen en denken”.

Interactie met studenten

De omgang met studenten is een kenmerkende situatie in het onderwijs en vormt een belangrijk onderdeel van het werk waarvan geleerd kan worden. De respondenten kiezen voor het docentschap vanwege de interactie met studenten. Dit wordt ook beschreven in hoofdstuk 4. Overdracht van kennis en vaardigheden op de toekomstige generatie vaklieden of het begeleiden van adolescenten zijn daarbij genoemde motieven. Ook geven de respondenten aan dat zij zich verder willen ontwikkelen en dat het onderwijs die mogelijkheid geeft. Het mbo-onderwijs wordt voor deze gewenste ontwikkeling gezien als een passende omgeving. Wat respondenten opvalt, is dat zij een balans moeten zoeken tussen hun beroepsexpertise en het pedagogische aspect van het docentschap. Wat dat betreft is het mbo een rijke leeromgeving.

Toelichting

Het omgaan met de jongvolwassenen is voor Anick aantrekkelijk: *“wat mij boeide om deze keuze te maken, is dat je in contact komt met mensen die aan het begin staan van het opbouwen van hun eigen zelfstandigheid”*. Dat betrokkenheid niet iets statisch is, wordt door Anick als volgt aangegeven: zij heeft ontdekt dat studenten in eerste instantie niet genegen zijn om de beginnend docent te helpen, men probeert de docent uit: *“studenten maken geen onderscheid in wat ze vinden, of je wel of geen beginnend docent bent. Dat is best moeilijk om te ervaren”*. Demi heeft meer moeite om een band op te bouwen met studenten. In het begin van haar ervaring als zij-instromer heeft ze een aantal observaties die opvallend zijn: *“sommige studenten willen ook gewoon niet leren, dus dat is wel een soort tegenvaller voor me. Ik dacht: ik moet er wat mee, maar dan zie ik ook dat sommige studenten echt niks doen, echt niets. Dat is echt ongelooflijk. Ik kan het niet begrijpen, je kan ze niet manen tot werken. Sommigen zijn ook zo snel afgeleid terwijl anderen weer heel hard werken”*. Gwen geeft aan dat ze in staat is om een goede band op te bouwen met de studenten: *“studenten weten mij te vinden als ze met problemen zitten. Zowel privé als op studiegebied”*. Jane heeft als starter ook direct de rol van studieloopbaanbegeleider. Voor haar is het moeilijk om haar grenzen te bewaken en een zekere mate van professionele distantie te behouden. *“De jeugd lijkt door alle mogelijkheden zoals internet en sociale media al jong heel slim, maar ze gaan er, sociaal gezien, niet slim mee om. Ook de assertiviteit van de studentengroep is groter dan vroeger. Het valt me zwaar en het bewaken van vrije tijd is lastig”* (Jane). Moh is duidelijk in wat hij aantrekkelijk vindt in het docentschap: *“het mooiste wat ik vind is die student op te leiden van nul tot aan zijn diploma. Je ziet ze gewoon onwijs groeien in het volwassen worden en in hun ontwikkeling. Dat is heel gaaf en ze hebben allemaal (bijna allemaal) een doel voor ogen en daar kan ik een heleboel aan bijdragen”*.

Voor respondenten blijkt de omgang met studenten vaak een uitdaging. Homar herkent het gedrag van studenten voor een deel bij zichzelf nu hij deelneemt aan de lerarenopleiding. *“Ik herken me in mijn eigen studenten zeg maar. Alleen tegenwoordig is het natuurlijk een ander*

soort tijd, zitten allemaal vastgekleefd aan mobieltjes. Die kunnen niet meer uit omdat ze vastgegroeid zijn. Eten en drinken alles wat eigenlijk tegen de huisregels is doen ze hier. Dat is soms uitdagend; maar goed. Maar ik herken mezelf daar ook wel in. Dus ja, op mijn eigen opleiding probeer ik wel op een leuke manier ook bij te dragen aan zo'n les" (Homar). Yvonne heeft geleerd dat er verschillen zijn tussen klassen: "in de ene klas merk je dat onderwijsleergesprekken goed werken en dat dat hun manier van leren is en in een andere klas moet je gewoon een opdracht geven. Als je het andersom zou doen zou dat niet werken". Demi moet haar beeld van studenten aanpassen, iets wat haar teleurstelde. "Ik heb zeg maar een klas nou die gewoon niet te handhaven is bij geen enkele docent. Die liggen gigantisch achter op een gegeven moment, dat frustriert me wel eens en dan heb ik het daarover met andere collega's, maar die zeggen ook van ja weet je, het is dan uit jouw handen als je het niet kan overbrengen op hen en wij kunnen dat geen van allen; ja soms lopen die dingen gewoon zo. Ze weten waarvoor ze er zijn en wat er van ze verwacht wordt. Sommige studenten willen gewoon niet leren, dus dat is wel een soort tegenvaller voor me en ik dacht: ik moet er wat mee, maar dan zie ik ook sommige studenten die doen echt niks, echt niets". David ervaart dat het contact met de studenten ook een ontwikkeling veronderstelt: *het omgaan met studenten, dat moet gewoon groeien. Je kan niet verwachten dat dat in één keer goed gaat.*

Respondenten verschillen in de mate waarin zij zich betrokken voelen bij de studenten. Er zijn respondenten (Sterre, Gwen, Jane, Anick) die vooral gericht zijn op de inhoud en de kans om die inhoud over te dragen. Anderen (Moh, David, Mick, Homar), zijn meer gericht op de ontwikkeling die jongeren doormaken.

Interactie met het werkveld

Alle respondenten hebben jaren ervaring in het werkveld. In hoofdstuk 4 is ingegaan op factoren die de keuze om zij-instromer te worden, beïnvloeden. Eenmaal docent zoekt men naar een manier om betrokken te blijven bij het beroep dat ze uitoefenden toen ze solliciteerden en waar de opleiding toe opleidt. Respondenten waarderen hun relatie met het vorige beroep en willen die relatie graag behouden door op de hoogte te zijn en blijven van de actuele stand van de beroepsuitoefening.

Toelichting

Eventueel op termijn hybride-docent worden, is een mogelijkheid waarop de relatie met het werkveld geconcretiseerd kan worden in de opvatting van respondenten. Sterre en Eda zien het hybride docentschap als een ideaalmodel. Gwen is gedurende de eerste fase van haar aanstelling als zij-instromer parttime blijven werken in haar oude werk. David heeft het idee om in het onderwijs te gaan werken ontwikkeld gedurende de laatste fase bij zijn oude werkgever: "het was geen opwelling". Zijn oude beroep blijft op de een of andere manier trekken: "een passie, een serieuze hobby". David voelt zich betrokken bij zijn oude beroep net als Mick: "door middel van school en lesgeven, blijf ik betrokken bij de branche en het beroep". Sterre geeft aan dat haar ideaalbeeld van het docentschap hybride is: "het onderwijs is niet iets waarvan ik denk: hier ga ik snel uit. Het is iets waar ik me in thuis voel. Ik zou het beroepsmatige werk er wel graag bij willen doen. Dat is ook mijn visie om goed onderwijs te kunnen geven: in de beroepsvoorbereiding moet je goed blijven in je eigen vak en dat gebeurt in de praktijk. Hoe zou ik anders kunnen onderwijzen in de dingen die veranderen? Dat is niet alleen bijblijven in de literatuur, maar ook in je ervaringen. Ook op de werkvloer verandert er veel". Anick is in de eerste fase van haar werkzaamheden na overleg

met haar teamleider overgestapt naar een functie in een opleidingsconstructie die onderdeel is van een Centrum voor Innovatief Vakmanschap waarin bedrijfsleven, overheid en onderwijs als partners samenwerken. Op basis van haar werkveldervaring en motivatie is zij voor die functie na een sollicitatie geselecteerd. Het voordeel voor haar is dat ze parttime in de praktijk werkt naast haar docentschap. In haar sollicitatie heeft zij gezegd: *“ik vind het essentieel dat iemand moet meelopen in de praktijk en dan niet een paar uurtjes, maar echt gewoon meelopen. En dat is overgenomen. Dus per nieuwe groep gaan wij een middag per onderwijsperiode meelopen in het werkveld”*. De samenwerking met het werkveld bevat Anick goed: *“ik zit nu op een plek, dat je ook merkt van ik mag mezelf zijn. Ik word ook gezien zoals ik ben. Dat is ook oké. Dus dat je het vertrouwen voelt ook van anderen en dat je je dus veilig voelt. En dat vond ik het eerste jaar minder, vond het best pittig jawel”*. In het eerste jaar gaf Anick les aan voltijds studenten. Demi geeft in haar laatste interview aan dat er een aantal leuke aspecten van het werk als docent was. Eén daarvan was stagebegeleiding: *“stages begeleiden dat vond ik erg leuk”*. Ook dit is een vorm waarbij interactie met het werkveld plaats heeft. Het lijkt dat de taken en/of de focus van de respondenten in de eerste fase van de werkzaamheden als docent gericht zijn op schoolinterne processen zoals lesgeven, studieloopbaanbegeleiding en teamlidmaatschap.

Sociale werkcontext

Sociale contacten geven de mogelijkheid om je te ontwikkelen door de interactie met die omgeving. Sociale contacten kunnen plaatsvinden door interactie met collega's. Ook interactie met studenten is een aspect van sociale contacten en een kerntaak. Dit laatste is aan de orde gekomen bij de taken.

Ondersteuning door directe collega's, team en teamleider

De respondenten geven aan dat het voor hun ontwikkeling belangrijk is dat zij als starters met collega's samenwerken. Naast directe teamcollega's zijn er twee rollen gericht op de ontwikkeling en ondersteuning van de zij-instromer die door collega's worden uitgevoerd, te weten: de buddy en de peercoach. Een goede relatie met collega's is voorwaarde voor de ontwikkeling tot volwaardig mbo-docent. Bij deze relatie is de opstelling van de starter en het team belangrijk.

Toelichting

Respondenten hebben geworsteld met het inwinnen van informatie die voor hun functioneren van belang wordt gevonden. De starter moet leren welke vragen je aan welke collega stelt. Het overgrote deel van de respondenten heeft een buddy toegewezen gekregen die een vraagbaakfunctie heeft voor de starter. Het verschilt per respondent en buddy hoe dat in de praktijk uitpakt. Het verzoek aan collega's om op lesbezoek te komen en het gebruik van het aanbod van de peercoach zijn voorbeelden van eigen sturing door de starter. Het lesbezoek en de nabesprekingen worden door de respondenten gewaardeerd. Ontwikkeling kan gestimuleerd worden door collegiale consultatie waarbij feedback gevraagd en verkregen wordt. Zo bevaart Yvonne bijvoorbeeld haar collega's: *“rondom slb studenten dat ik aan mijn collega's vraag is dit normaal of zijn dit wel extreme dingen”*? En Moh nodigt zijn collega's uit om samen een les te geven: *“Ik heb aan mijn collega gevraagd van kom, we doen hem samen, kom erbij. En nou ja dan komt hij erbij, dus dat vind ik wel heel fijn en het geeft me ook het vertrouwen van 'wij geloven in jou en het gaat goed komen'”*. Mick is actief op zoek naar informatie hoe hij een door hem ervaren moeilijkheid bij het lesgeven kan oplossen: *“in ieder geval vraag ik feedback aan collega's. Ik had laatst*

ook een gesprek met een collega over een lastige groep om les aan te geven.... Toen heb ik die zaken besproken en dat probeer ik dan mee te nemen naar de volgende les". Interactie met teamcollega's wordt door respondenten genoemd als belangrijk en laagdrempelig. Als een vraag niet snel te beantwoorden is en/of de collega docent daar geen tijd voor heeft wegens bijvoorbeeld lesverplichtingen wordt verwezen naar de buddy.

Sommige respondenten signaleren dat hun teams bestaan uit individuen die solistisch opereren (Demi, Mick, Anick). Dat leidt ertoe dat men óf zelf zaken gaat uitzoeken en/of oplossen (Homar) óf assertief directe vragen stelt aan collega's om op die manier aandacht te krijgen (Anick).

Het lid zijn van een team heeft invloed op het handelen van de zij-instromer. Enkele respondenten ruilen taken met collega's, omdat het beter past bij de opgedane praktijkkennis en -ervaring. Eda heeft, op haar initiatief, met haar collega's geregeld dat vakken die eerst op haar rooster stonden, maar waar zij geen praktijkervaring in heeft, geruild zijn voor vakken waar zij wel werkervaring mee heeft. Jane heeft ontdekt dat het mogelijk is om over haar takenpakket met collega's afspraken te maken: *"als het maar ruim voor een nieuwe periode gebeurt"*. Demi heeft een andere ervaring. Haar team bestaat vooral uit individuen die uitstralen dat ze met hun eigen taken de handen vol hebben. Voor iemand die gevoelig is voor de sfeer is het lastig als collega's snel zeggen: *"ja sorry ik heb het ook nog nooit gegeven, sorry je moet het echt zelf uitzoeken"*. Ze heeft expliciet aangegeven dat ze geen ervaring heeft met de inhoud van een onderwijsonderdeel dat tot haar taken behoort, maar collega's geen steun bieden op dat vlak en van veranderen van takenpakket geen sprake is.

Dat het gevoel om opgenomen te zijn in het team belangrijk is voor de starter geeft Anick aan: *"naast dat collega's de ruimte nemen om jou in te werken, om dingen uit te leggen"*. Voor haar zijn er niet alleen bij de start van haar werkzaamheden nieuwe aspecten waar ze ondersteuning bij wil hebben: *"tijdens het eerste jaar zijn dingen nieuw, maar in het tweede jaar zijn er ook weer dingen nieuw. Dus eigenlijk zit je ook nog in een fase dat dingen nieuw zijn. Dat je niet alles zelf hoeft te ontdekken, dat ze je even vanuit de ervaring die zij hebben opgedaan zeggen: nou dat en dat en als je dit doet, is mijn ervaring, dan werkt het. Dat werkt sneller. Wat ik ook belangrijk vind, en dat is ook een hele leuke ontdekking dat ik opeens merkte: ik voel me onderdeel van het team. In het eerste jaar voelde ik me nog een soort van vreemdeling, zeg maar een buitenstaander. Nog niet verbonden met de groep en nu wel, en dat geeft ook rust, merk ik"*. Op de vraag wanneer zij zich onderdeel van het team begon te voelen, zegt zij: *"eigenlijk het begin van dit schooljaar. Het is begonnen einde van het afgelopen schooljaar. ...En nu merk ik ook dat ik minder neig naar mijn vorige baan, want dat was natuurlijk zo vertrouwd"*. De steun van collega's is belangrijk voor de ontwikkeling van de starter en kan een rol spelen bij het voorkomen van uitval zoals in het geval van Jane: *"ja, nou vorig jaar heb ik echt wel heel sterk mijn twijfels gehad. Tegen de kerst zat ik echt in een diep dal, dat ik dacht ik gooi de handdoek in de ring. Maar toen zeiden mijn collega's: 'nee, nu moet je juist volhouden en dan zal je zien dan gaat het echt wel beter'. En dat ging het ook wel, ja. En nu, ik sta echt te genieten voor de klas. Dus toen heb ik twijfels gehad maar nu niet meer, nee ik geniet er echt van. Ik ben heel blij dat ik de keuze heb gemaakt"*.

Teamleider

De respondenten geven aan dat zij regelmatig met de teamleider gesprekken voeren maar de frequentie van die gesprekken verschilt. De gesprekken gaan over de gang van zaken (hoe gaat het), de ontwikkeling van de starter, over de opleiding (pdg of lerarenopleiding) die men volgt of gaat volgen en studiefaciliteiten.

Toelichting

Eda: *“ik heb vanmiddag een afspraak over studiefaciliteiten om die door te nemen dus ja ik denk kom maar op”*. Uit dit citaat blijkt dat Eda het gesprek ziet als een onderhandelingsmogelijkheid en graag het gesprek aangaat over haar ontwikkeling. Ook Gwen heeft de ervaring dat de teamleider actief bezig is met het regelen van haar opleiding, iets waar ze zelf ook ideeën over heeft: *“...heeft me gister gemaild met: we moeten jouw hbo-assesment wat gaan versnellen. Nou zet maar in op pdg. Dat heeft natuurlijk allemaal weer te maken met inzet en vergoeding enzovoort”*.

Samenwerking met buddy en peercoach

De buddy heeft expliciet de rol om vraagbaak te zijn voor de starter. Andere collega's zijn dagelijks benaderbaar en kunnen gedurende de dag vragen beantwoorden. Respondenten noemen de buddy de persoon die hen terzijde staat. In de uitvoering van deze ondersteuning zien zij wel knelpunten.

Toelichting

Demi geeft bijvoorbeeld aan: *“we hebben wel allemaal een buddy, maar die buddy zit ook helemaal volgepland met lessen. Je moet samen met de buddy kunnen zitten en omdat het voor hen ook allemaal gesneden koek is, weten zij soms ook niet van wat voor informatie zij moeten geven. Zij zijn allemaal heel behulpzaam, dat sowieso, maar soms weet mijn buddy ook niet wat ik nodig heb, maar dat weet ik dan zelf ook niet. Dus dat is lastig, maar nogmaals ze zijn heel lief en behulpzaam”*. Beschikbare tijd is een knelpunt dat de omgang tussen starter en buddy belemmert. Homar geeft aan: *“de buddy wil heel graag, alleen zit hij wel tot over zijn oren vol gepland met lesgeven dus weinig uren die je over hebt om ... wel hebben we op maandagochtend altijd overleg. Dat vindt wel plaats maar alleen, ja 't is wel lastig hoor, de tijd die een buddy vrij kan maken voor de nieuwe docenten is beperkt. Ik wil hem niet belasten, want ik zie dat hij het heel druk heeft. Aan de andere kant denk ik dat het goed is om dingen zelf te onderzoeken. En natuurlijk hou ik daar rekening mee, maar ik wil natuurlijk niet stuklopen. Nee, dus dan trek ik wel aan de bel of ga richting mijn teamleider”*. In sommige teams wordt er door teamleden bij vragen van starters snel verwezen naar de buddy. Anick: *“iedereen is toch wel behoorlijk druk. Daardoor heb je ook wel minder steun. Wat dat betreft, want voor steun daar hebben ze vaak de ruimte niet voor, dat doet die buddy”*. Respondenten verschillen in de wijze waarop ze de samenwerking met de buddy invullen. Hierboven is een aantal knelpunten beschreven. Samengevat komt dat neer op gebrek aan tijd en ruimte waarbij respondenten niet bij de buddy aandringen op contact (Homar, Anick, Demi). Deze buddy's zien volgens hen hun taak als iets dat erbij komt, iets dat geen prioriteit voor hen heeft. Bij andere respondenten is er wel sprake van regelmatig gestructureerd overleg met de buddy (Mick).

Peercoach

Respondenten kunnen gebruik maken van een peercoach die voor advies en feedback gericht op het pedagogisch-didactisch aspect van het docentschap organisatiebreed ingeschakeld kan worden. Peercoaches zijn ervaren collega's die voor de klas staan en weten

waar je tegen aan kunt lopen in het onderwijs. Ze zijn getraind in het geven van feedback en zijn ervaren, opgeleide coaches. Voor de ontwikkeling van de starter is de peercoach belangrijk.

Toelichting

Het helpt bijvoorbeeld respondenten die onzeker zijn. Demi heeft gebruik gemaakt van het aanbod van de peercoaches: *“ik heb dan een lesbezoek gehad van een peerdocent en die vond het hartstikke goed. Die zei ook gelijk: dit is echt iets voor jou”*. En: *“een leerpuntje van de peercoach: je moet de lat niet zo hoog leggen voor jezelf. Dat is niet goed. Zie het gewoon als een leer, eh als een jaar om te leren, want je moet echt een schooljaar hebben doorlopen wil je alles tegen zijn gekomen wat erbij komt kijken en dan pas kun je echt een oordeel geven of het echt iets is wat bij jou past en voor die tijd: leg de lat niet te hoog en je weet wat er gevraagd wordt voor toetsen etc. Nou dat, dat moet je ze natuurlijk leren maar bekijk het wat luchtiger”* (Demi).

Maar ook hier is de dagelijkse praktijk van het werk soms een belemmering zoals blijkt uit een citaat van Homar: *“die onzekerheid bijvoorbeeld als een collega ziek is. Ja dan moet je ook inspringen. Dat vind ik niet erg, alleen ja als je dan net iets... Ik had bijvoorbeeld gisteren om 12 uur een afspraak met mijn peercoach, maar er valt een docent uit en op dat moment sta ik ingepland als invaller”*.

Respondenten zijn blij met het aanbod om gebruik te maken van een peercoach (Demi, Homar). Andere respondenten maken geen gebruik van het aanbod met als voornaamste reden dat ze in dat geval moeten reizen tussen locaties voor gesprekken. Dat kost veel tijd, tijd waar ze, naar hun idee, gebrek aan hebben.

Professionalisering

Deelname aan professionaliseringsactiviteiten

Door het ROC worden meerdere vormen van professionaliseringsactiviteiten aangeboden. Bij deze activiteiten is interactie een belangrijk element. Hieronder wordt ingegaan op de opleiding om bevoegd worden, de peercoach, de introductiedagen, de ROC-academie en teamactiviteiten. Er worden collegedagen georganiseerd waar professionalisering onderdeel vanuit maakt in de vorm van workshops en/of trainingen. De onderwerpen hebben een relatie met de onderwijsuitvoering. Er is een ruim aanbod van activiteiten met de mogelijkheid van uitwisseling van ideeën, meningen, kennis en vaardigheden. Respondenten verschillen in de mate waarin zij gebruik maken van het aanbod. Werkdruk en logistieke knelpunten spelen hierbij een rol.

Toelichting

Moh: *“we hebben van de week een training gehad. Daar werd een student neergezet, een Marokkaanse jongen van 18 jaar. Die werd uitgenodigd te vertellen hoe hij school ervaart. Sommige collega’s vielen echt van hun stoel, van dit wist ik echt niet”*. David is gemotiveerd voor de baan als zij-instromer met name door de mogelijkheid om zich te ontwikkelen. Zijn huidige werk ervaart hij als heel veel... en *“het kost je veel vrije tijd”*. Dat komt, doordat hij ook de pdg opleiding doet. Hij is echter zo leergierig dat hij extra cursussen of trainingen volgt. *“Als ik dat bespreek met mijn leidinggevende, er is een training die ik graag volg, dan is daar meestal wel de mogelijkheid voor. Je krijgt vaak via de mail uitnodigingen, vanuit mijn direct leidinggevende bijvoorbeeld, of het team van: er is een training of cursus in dit of dat voor mensen die het interessant lijkt. Meld je aan. Maar ik kijk zelf ook wel op de omgeving van de ROC-academie, om te kijken: wat is voor mij interessant, wat zou ik wel willen leren? Nu vooral aansluitend op mijn pdg-opleiding, dus als ik zie dat ik met een bepaald onderwerp*

bezig ben en daar is ook een training over vanuit de academie, dan pak ik die ook wel mee". De opleiding en cursussen ziet hij als onderdeel van zijn werk.

Deelname aan de opleiding om bevoegd te geraken

Al in het sollicitatieproces wordt het voor alle startende zij-instromers duidelijk dat zij een bevoegdheid tot docent mbo moeten halen. Het volgen van die opleiding wordt verplicht gesteld en de kosten worden betaald door de organisatie. Er zijn twee opties: een lerarenopleiding of een pdg-opleiding. De opleiding voorziet in een gevoelde behoefte om meer te weten over het pedagogisch-didactisch aspect van het docentschap.

Toelichting

Zeven van de twaalf respondenten (David, DirkJan, Eda, Gwen, Mick, Moh, Sterre) noemen het volgen van de opleiding als voorbeeld hoe de organisatie hen faciliteert om zich te ontwikkelen tot mbo docent. Voor veel participanten is de keuze tussen het volgen van een pdg-opleiding of een lerarenopleiding iets waar zij over nadenken. Het volgen van een lerarenopleiding geeft hen meer flexibiliteit en de deeltijd variant duurt niet heel veel langer dan de pdg opleiding. Sterre heeft bijvoorbeeld vanaf haar start in het onderwijs ook voor ogen wat haar loopbaanmogelijkheden zijn in de toekomst: *"de reden waarom ik uiteindelijk voor een lerarenopleiding heb gekozen en niet voor pdg is dat ik vind dat het meer mogelijkheden geeft en omdat ik in de toekomst misschien hoop ooit een master te behalen,.... dan heb je de mogelijkheid in ieder geval"*. Sterre geeft ook aan dat door het volgen van de opleiding en het geven van lessen de werkdruk hoog is: *"een praktijkbegeleider die heb ik ook, daar zit ik elke week even mee om te kijken hoever ik ben. Ik ben samen met andere docenten gestart met een opleiding om een onderwijsbevoegdheid te halen en ervaring op te doen"*. David geeft aan dat hij actief betrokken is bij zijn pdg opleiding en opleidingsinhouden wil gebruiken in zijn handelen: *"met betrekking tot professionalisering, didactiek, pedagogiek en daar zitten heel veel dingen in die ik eigenlijk gelijk probeer toe te passen"*. Moh is gemotiveerd om snel aan zijn pdg-opleiding te beginnen, maar zijn teamleider heeft ook andere belangen. *"Hoe eerder ik een opleiding kan volgen hoe beter, maar mijn teamleider zegt ook, ik heb liever dat je een jaar voor de klas gaat staan en kom daar maar eens eventjes in. Die pdg-opleiding gaat wel goedkomen"* (Moh).

Deelname aan introductiedagen

Introductiedagen voor startende medewerkers (waaronder de zij-instromers) worden georganiseerd op organisatieniveau met in één College een college-specifieke variant, omdat dat de wens naar maatwerk is van de directeur van het College. De introductiedagen voor nieuwe medewerkers worden door de deelnemers gewaardeerd. Deze dagen zouden onderdeel moeten zijn van een breder samenhangend inwerkprogramma.

Toelichting

Respondenten (Anick, Yvonne, Moh en Sterre) geven aan dat er na deze introductiedagen een concreet inwerkprogramma wordt gemist. Anick: *"wat ik sterk vond dat waren die twee introductiedagen, ongelooflijk goed. Daar was ik ook heel blij mee. Ook het feit dat zoveel nieuwe mensen begonnen. Maar wat ik wel merk is dat niet alles wat daar verteld wordt, zie ik terug"*. En: *"er is eigenlijk nauwelijks een inwerk programma, zeg maar gewoon niet. Dan vond ik best wel een shock"*. Respondenten geven aan dat hoewel thema's nogal globaal aan de orde komen de introductiedagen hen wel helpen in de eerste fase van hun werkzaamheden.

Gebruik van het aanbod van de ROC-academie

De ROC-academie stelt het aanbod op en coördineert de uitvoering van allerlei professionaliseringsactiviteiten zoals masterclasses, workshops, trainingen en cursussen. Dit intern scholingsaanbod wordt georganiseerd door hrm en wordt slechts door twee personen genoemd. In de eerste werkfase is alles nieuw voor startende zij-instromers. Dat leidt tot werkdruk en men moet uit zelfbehoud prioriteiten stellen.

Toelichting

Voor David was het beeld dat docenten zich alsmaar verder willen en kunnen ontwikkelen een reden om te solliciteren. Demi heeft tijdens haar eerste jaar ervaren dat ze zo druk is met alle activiteiten en het starten van haar opleiding dat ze geen tijd heeft gevonden om serieus naar het aanbod van de academie te kijken: *“daar heb ik geen tijd voor, dat is al een dagdeel, wanneer moet je dat doen?”*

Deelname aan teamactiviteiten

Deelname aan teamactiviteiten zoals gezamenlijke scholingsactiviteiten (die op collegedagen worden georganiseerd); deelname aan sociale activiteiten (verjaardagskoffie, borrels, gezamenlijke lunches, etentjes), deelname aan organisatie-brede studiedagen en het deelnemen aan teamvergaderingen stimuleren respondenten om zich meer en meer teamlid te gaan voelen.

Toelichting

Moh geeft aan dat het opleidingsteam waardevol is voor zijn ontwikkeling: *“het is mogelijk en realiseerbaar om collega’s uit te nodigen om bij elkaar in de les te komen kijken. Er wordt vertrouwen geuit: het geeft me ook het vertrouwen van ‘wij geloven in jou’ en het gaat goed komen”*. Het opleidingsteam organiseert interne trainingen die Moh samen met teamcollega’s volgt en positief waardeert.

Samenvattend

In de dagelijkse praktijk doen zich veel situaties voor waarin er contact is met anderen. Van die interactie kan geleerd worden. Uit de voorbeelden die hieronder worden genoemd komt naar voren dat er voor het leren wel een aantal voorwaarden van belang is zoals de relatie die men aangaat met anderen zoals collega’s, studenten en werkveldvertegenwoordigers, de omgang met toegewezen taken, de interpretatie van de affordance in de werksituaties en de ervaren werkdruk.

- Hoe respondenten omgaan met collega’s en teamleider verschilt per persoon. Het gevoel ondersteund te worden, hangt hiermee samen. Hoe de zij-instroomer zich opstelt in contact met collega’s en hoe teamleden daarop reageren, heeft invloed op de mate waarin en de snelheid waarop startende zij-instromers zich teamlid voelen en zich ontwikkelen.
- Respondenten geven aan in verloop van de tijd ander gedrag te vertonen ten aanzien van de taken, met name de lessen die men uitvoert. In eerste instantie accepteert men de taken die bij de start aan hen worden opgedragen. Dit doen zij vanuit de overtuiging dat deze taken in overeenstemming met hun competenties voor hen zijn geselecteerd. Tijdens de onderzoeksperiode geven twee respondenten aan dat zij, na overleg met collega’s en manager, veranderingen hebben laten aanbrengen in hun takenpakket. Dit omdat sommige onderdelen niet aansluiten bij hun ervaring,

vaardigheden en kennis. Anderen weten niet dat aanpassing tot de mogelijkheden behoort.

- Voor alle respondenten is de interactie met studenten een positieve ervaring.
- De respondenten willen een goede relatie hebben met het werkveld. Sterre typeert dat als volgt: *“ik ben van top tot teen docent geworden, maar in mijn ziel ben ik nog steeds de beroepsbeoefenaar van weleer”*.
- Respondenten verschillen in hoe zij de werkomgeving, waarnemen. Voor drie respondenten overheerst het gevoel dat het team eigenlijk uit individuen bestaat die niet de ambitie hebben om heel intensief samen te werken. Het zijn in hun ogen solisten (Demi, Mick, Anick). Andere respondenten zijn tevreden met hun teamcollega's en ervaren steun van hun collega's (David, DirkJan, Homar). Wat opvalt is dat de respondenten gedurende de eerste fase van hun carrière in het onderwijs zich geleidelijk meer verbonden gaan voelen met het team en zich teamlid gaan voelen.
- Alle respondenten hebben positieve ervaringen met de opleiding die zij, om hun bevoegdheid te behalen, volgen. Met name de contacten met de collega-studenten en de uitwisseling van ervaringen en tips worden gewaardeerd. Men ziet de opleiding als een welkome mogelijkheid om zich te bekwamen in de pedagogisch-didactische onderdelen van het docentschap. Over het algemeen ervaren de respondenten een dusdanige werkdruk dat er voor het aanbod van de ROC-academie geen tijd is of ruimte gevoeld wordt.
- Er is een ruim professionaliseringsaanbod waar wisselend gebruik van wordt gemaakt. Hierbij speelt de factor werkdruk een grote rol.

5.5.3.4 Ontwikkeling

In deze paragraaf wordt ingegaan op twee belangrijke resultaten van ontwikkeling zoals in hoofdstuk 2 is uitgewerkt. Het betreft professionele identiteit en expertise/regulatieve (leer)vaardigheden. Hieronder zullen per thema de resultaten worden geduid

Professionele identiteit

In de ontwikkeling die de respondenten doormaken gedurende de eerste twee jaar als zij-instromer krijgen zij te maken met verschillende docentrollen. Een belangrijk aspect van de ontwikkeling die startende zij-instromers doormaken, is de vorming van een professionele identiteit van docent mbo. Het gaat daarbij om een voortgaand integratieproces van persoonlijke en professionele aspecten in de ontwikkeling tot een goede docent (Beijaard, 2009). De onderzoeksgegevens laten het dynamisch karakter van de professionele identiteitsontwikkeling zien.

Toelichting

Anick ziet dat ze zich op twee aspecten van haar professionele identiteit kan ontwikkelen (als vakexpert en als docent) door de kans te krijgen om met gastdocenten te werken:

“superleuk. Je blijft zelf inhoudelijk bij. Je blijft kennis krijgen over wat er nu speelt. Er wordt vooral een beroep gedaan op je coachende vaardigheden. Dus toen ik dat ontdekte toen dacht ik: docent zijn is niet alleen maar doceren en opdrachten nakijken”. Een aspect van het docentschap is dat de inhouden actueel zijn en anticiperend op de uitoefening van het beroep van morgen. Kennis en ervaring over 'state of the art' praktijken is daarbij van belang. Anick is zich daarvan bewust: *“op het moment dat je niet meer over actuele situaties*

spreekt, word je niet meer serieus genomen. Het is de opgave en het geeft kracht om actueel te blijven". David neemt door de ervaring met het lesgeven geleidelijk afstand van zijn vorige beroep. Hij erkent dat hij ontwikkelpunten heeft en dat het docent worden een groeiproces betreft: "het betekent alleen dat je veel vakkennis hebt, maar al het andere, het lesgeven en het omgaan met studenten, dat moet gewoon groeien en dat moet je niet van jezelf verwachten dat je dat in één keer moet kunnen. Toch had ik dat zelf wel een beetje". David maakt een ontwikkeling door. Hij introduceert zich bij anderen als mbo-docent en niet meer met zijn oude beroep. Hij ziet het als zijn taak om studenten met problemen, of met verschillende achtergronden, verder te helpen en hen iets mee te geven: "wat ze misschien wel de rest van hun leven met zich meedragen". Dat je als zij-instromer moet ingroeien in een nieuw beroep blijkt uit het volgende citaat: "ik heb af en toe ook wel momenten in het onderwijs dat ik me als een vis op het droge voel; wat wordt er nu van me verwacht?". Demi is vanaf de start onzeker over de keuze om als zij-instromer aan de slag te gaan. Ze ervaart het als heel spannend en als de omstandigheden in haar leven veranderen, gaat ze haar keuze heroverwegen: "er zijn wel wat dingen in mijn privé veranderd waarvan ik dacht: is me het waard om alleen maar met werk bezig te zijn? Je bent nooit klaar als docent en ik deed natuurlijk de opleiding; tijd voor mezelf heb ik niet gehad. Ook te weinig tijd voor sociale activiteiten en familie, terwijl ik dat wel heel belangrijk vind". Over het docentschap formuleert ze een vraag: "kan ik de pedagogisch-didactische competentie ontwikkelen? Kennis van het vak heb je natuurlijk, alleen nu moet je de praktijk omdraaien naar theorie. Dus, je moet je eerst weer verdiepen in de theorie en dan moet je het weer overbrengen. Dat is ook weer een hele omschakeling, omdat het zo gewoon was in je dagelijks werk". Al bij de start van haar onderwijsactiviteiten realiseert Gwen zich dat naast de vakinhoud ook het pedagogisch handelen belangrijk is in het functioneren als onderwijsgevende: "de eerste weken op school dacht ik: je bent veel meer pedagogisch opvoedend bezig dan gedacht. Het lijkt wel een beetje alsof het vak een zijspoor is". Op de vraag of ze als zij-instromer een ander beroep uitoefent, geeft Sterre aan: "het is echt wel een totaal ander beroep. Ik zie het zo: het is een ander beroep waarbij ik de skills die ik heb verworven ... meeneem om over te kunnen brengen naar de student en dat gebruik ik als achtergrond. Om te kijken of een student in de praktijk zou kunnen functioneren, maar het is wel een heel ander beroep". Yvonne heeft de overtuiging dat je authentiek moet zijn in je contact met studenten, met name als het gaat om het invullen van de begeleidingstaak. Daarnaast ervaart ze dat je soms directief moet optreden als er op het terrein van het klassenmanagement iets verkeerd dreigt te gaan.

De kern van het beroepsbeeld van de mbo-docent is het verzorgen van onderwijs. In de eerste fase van hun loopbaan als docent zijn de respondenten met name gericht op deze kernopgave. Degenen die zich uitsluitend richten op het lesgeven hebben na enige tijd de ambitie om zich ook bezig te houden met andere onderwerpen die passen in het beroepsbeeld van de docent. Men ervaart, als men met meerdere taken bezig is, dat het mbo-docentschap breder is dan het geven van lessen. De beroepsidentiteit die respondenten hebben ontwikkeld in het vorige beroep biedt hen de basis (beschikken over beroepskennis en -vaardigheden en ervaring die van belang is voor de beroepsvoorbereiding) waarop verder gewerkt kan worden aan het ontwikkelen van een professionele identiteit van mbo-docent.

Respondenten zien overeenkomsten tussen het nieuwe en oude beroep, maar zijn zich ervan bewust dat het docentschap andere competenties veronderstelt als die zij zich in het

oude beroep eigen hebben gemaakt. Het helpt de respondenten om de twee beroepen (nieuw en oud) in elkaars verlengde te zien en overeenkomsten te benoemen. Dat maakt de ontwikkelopdracht voor hen overbrugbaar (David, DirkJan, Gwen, Homar).

Respondenten geven aan dat er sprake is van een geleidelijke identiteitsontwikkeling (Anick, David, DirkJan, Eda, Mick). Men voelt zich steeds meer docent en vereenzelvigd zich iets minder met de professionele identiteit van de beroepsbeoefenaar van waaruit ze solliciteerden naar een baan als zij-instromer. Respondenten zijn zich bewust van het belang om op de hoogte te blijven van de ontwikkelingen in het werkveld waardoor men beschikt over actuele kennis en vaardigheden en de leerstof beheerst en zich goed voorbereidt (Eda, Jane, Mick).

Expertise en regulatieve (leer)vaardigheden

De startende zij-instromer ontwikkelt zich van startende zij-instromer tot docent beroepsonderwijs. Respondenten ontwikkelen zich door taken uit te voeren en daarop te reflecteren.

Toelichting

Vanaf het begin was het leren-door-doen voor Mick belangrijk: *“dat gaat echt hard hoor; dit hoort er een beetje bij, door een beetje schade en schande wijs worden. Maar dat is de manier om te leren”*. Direct in de onderwijsuitvoering ondergedompeld worden is voor Homar een risicomoment geweest. Hij wil: *“de rust vinden om goed de theorie te lezen en zich voor te bereiden op de onderwijsuitvoering. Dat is een uitdaging, met een nieuwe baan en heel veel dingen moeten voorbereiden”*. Hij heeft behoefte om grip te houden op de stof. Zijn ervaring is: *“dat je gedurende het jaar de studenten en de groepen beter leert kennen, omdat je zoveel met ze meemaakt”*.

Eda verwachtte bij haar start: *“dat ik veel zal worden ingezet op lessen draaien, gewoon leren hoe ik didactische vaardigheden beter kan ontwikkelen voor een groep”*. Eda heeft in haar werk geëxperimenteerd, ook op basis van hoe collega's het aanpakken, en heeft nu een aanpak die bij haar past. Na driekwart jaar heeft ze een modus gevonden waar ze zich prettig bij voelt.

Naast onderwijsuitvoerende taken volgen respondenten een opleiding om hun bevoegdheid te halen en ontwikkelen ze hun bekwaamheden als docent.

Toelichting

Het bevalt Sterre goed om de lerarenopleiding te volgen. Het geeft haar handvatten voor haar onderwistaken en het contact met medestudenten ervaart zij als motiverend. Alle starters die aangeven dat zij de opleiding (of pdg- of tweedegraads lerarenopleiding) volgen, waarderen de deelname en geven aan dat zij er inhoudelijk veel van opsteken. Wat opvalt is dat zij die erover spreken met name het contact met medestudenten waarderen. Gedeelde ervaringen en samenwerking bij opdrachten worden als stimulerend genoemd. De opleiding wordt beoordeeld als heel belastend. Qua ontwikkeling constateert Moh dat hij nog volop aan het leren is: *“ik zit nog volop in mijn ontwikkeling. Ik weet zelf vrij aardig waarin ik mezelf nog moet ontwikkelen, met name het pedagogische”*. Manieren waarop men zich, naast het volgen van de opleiding, ontwikkelt, zijn onder andere: vragen stellen aan directe teamcollega's, lesbezoek door collega's en het nabespreken daarvan, het meelopen met collega's bij lessen die de collega verzorgt en het samen ontwikkelen van onderwijs.

Respondenten geven aan dat zij leren door te handelen. Reflecteren op dat handelen kan door feedback van studenten en/of collega's uit te nodigen bij het geven van lessen. De opleiding (pdg of tweedegraads lerarenopleiding) stimuleert het inzetten van regulatieve (leer)vaardigheden. Dit bijvoorbeeld door evaluatie van het handelen (qua aanpak en effect) te vragen en daar reflectie op te stimuleren. Gesprekken, begeleiding, intervisie en supervisie (onderdelen van opleiding) bieden de mogelijkheid om stil te staan bij de vraag hoe men in een soortgelijke situatie zou handelen als die zich weer voordoet.

Samenvattend

De meerderheid van de respondenten vervult meerdere rollen: slb-er, lesgeven en deelnemen aan het ontwikkelen van onderwijs. Door deze ervaringen, het deelnemen aan het onderwijsteam en het contact met collega's ontstaat bij de respondenten een steeds vollediger beeld van het beroep van docent beroepsonderwijs.

De thema's die uit de literatuur en codering zijn geïdentificeerd, zijn gebruikt om de onderzoeksgegevens te analyseren. Het rijke materiaal heeft de mogelijkheid geboden om de thema's te illustreren en te beschrijven. Er zijn geen elementen naar voren gekomen die aanleiding geven het conceptuele kader aan te passen.

In het docentschap doen zich veel situaties voor waarin contact en interactie met anderen centraal staat. Voor de ontwikkeling van de docent biedt dat mogelijkheden. Verwachtingen verschillen en deze verwachtingen hebben invloed op de interactie met anderen en daarmee ook op de ontwikkeling die men doormaakt. Wat de thematische analyse heeft opgeleverd, is dat de thema's bijdragen aan een beter begrijpen van de startende zij-instromer en de ontwikkeling die hij doormaakt. Wat nadruk krijgt, is dat respondenten de taakuitvoering zien als de belangrijkste activiteit voor hun ontwikkeling. Het ondersteuningsaanbod richt zich met name op het faciliteren van de startende zij-instromer om de opleiding tot het behalen van de bevoegdheid te volgen. Tijdens de opleiding waarderen respondenten de directe toepasbaarheid van de aangeboden onderwerpen en de reflectie op het eigen handelen die de ontwikkeling stimuleert. Door de ervaren werkdruk maken respondenten geen gebruik van het volledige professionaliseringsaanbod. De professionele identiteit ontwikkelt zich geleidelijk en dynamisch door de ervaring die opgedaan wordt met alle docenttaken, docentrollen en interactie met studenten, collega's en anderen.

5.5.4 Op zoek naar Patronen

In de patroonanalyse is in de onderzoeksgegevens gezocht naar verbanden. Hierbij is gebruik gemaakt van onder respondenten regelmatig terugkerende thema's en uitspraken die een relatie veronderstellen. Yin (2018) heeft het in dit verband over 'pattern matching' waarbij op basis van een constante vergelijking (Boeije, 2014) casebeschrijvingen vanuit een analytische invalshoek worden bekeken. Uit deze analyse komen de volgende patronen naar voren:

Patroon 1: expliciete en specifieke ontwikkelbehoefte

Bij de start van hun werkzaamheden hebben de meeste startende zij-instromers een ontwikkelbehoefte ten aanzien van het pedagogisch-didactisch handelen. Over de beheersing van de vakinhoud zijn zij vol vertrouwen. De meesten proberen zo snel mogelijk de opleiding (pdg of tweedegraads lerarenopleiding) te volgen om hun bevoegdheid als

docent te behalen. Men ziet de opleiding als een mogelijkheid om tegemoet te komen aan de behoefte om kennis en vaardigheden te ontwikkelen op pedagogisch-didactisch gebied. Het contact met de medestudenten van de opleiding wordt gewaardeerd en met hen worden ervaringen en ideeën besproken. De opleidingsinhouden worden zo snel mogelijk toegepast in de eigen lessen. De collega's en met name de buddy's worden gewaardeerd, vooral in die gevallen dat er tijd en ruimte is om te overleggen over vragen van de zij-instromer. Een belemmerende factor voor de ontwikkeling is het niet direct kunnen starten met de opleiding (pdg- of lerarenopleiding). Er is sprake van een aantal instroommomenten dat niet automatisch overeenkomt met de momenten waarop starters beginnen met hun werkzaamheden als docent.

Patroon 2: Vakexpertise is voorwaarde om les te geven

In het begin van hun onderwijsloopbaan willen de zij-instromers zich met name richten op de kern van het beroep van docent beroepsonderwijs, meer specifiek het verzorgen van onderwijs. Zij zien de kern van het beroep als het geven van lessen met veel aandacht voor praktijkvoorbeelden die de theorie dan wel de vaardigheden verduidelijken en een herkenbaar (beroeps)kader geven. Een diversiteit aan taken naast lesgeven zoals bijvoorbeeld het begeleiden van leerlingen en het ontwikkelen van nieuw onderwijs en examinering, vergroot in de eerste fase van de werkzaamheden de werkdruk. Na verloop van tijd krijgen de respondenten die in het begin alleen maar lesgeven energie om zich breder in te zetten op taken die ook tot het docentschap gerekend worden, zoals studieloopbaanbegeleiding, stagebegeleiding en onderwijsontwikkeling. Men groeit (in bijna alle gevallen) in de rol als docent en realiseert de ambitie om zich te ontwikkelen als allround mbo-docent. Dit uit zich op twee manieren: men is tevreden over de gemaakte carrièreswitch en men ziet zich in toenemende mate als mbo-docent. Ook voelt men zich vak-expert. Men beschouwt de vak-expertise als essentieel voor het beroep als docent beroepsonderwijs. Op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen is belangrijk om de vak-expertise op peil te houden. Drie respondenten ambiëren om dat te bewerkstelligen een positie als hybride docent om feeling te houden met de actuele ontwikkelingen in het vak.

Patroon 3: Schroom staat ondersteuning in de weg

De buddy's die worden aangewezen door de teamleider zijn naar het oordeel van de starters van goede wil. Toch hebben starters schroom om collega's te benaderen voor ondersteuning. Zij schatten in dat de buddy's een hoge werkdruk ervaren en daardoor de starters niet proactief ondersteunen, maar meer reageren op ondersteuningsverzoeken van de starter. Als er contact is met de buddy wordt dat door de zij-instromers gewaardeerd en helpt het hen met name om de weg in de organisatie te vinden. Het regelmatige contact en de gezamenlijke tijd met de buddy vormen basisvoorwaarden voor de startende zij-instromer om zich te kunnen ontwikkelen tot docent beroepsonderwijs. Het ontbreken van tijd (met name gezamenlijke tijd) om te overleggen met de buddy werkt belemmerend op de ontwikkeling.

Patroon 4: Maatwerk

Bij de taakverdeling in het team wordt geen rekening gehouden met de kenmerken van de starter. Startende zij-instromers solliciteren vanuit een baan in de beroepspraktijk. Zij hebben recente en actuele beroepskennis en ervaring, maar stagebegeleiding wordt slechts door een enkeling gegeven in de eerste fase van hun docentschap. Voor het begeleiden van

startende zij-instromers is het nodig deze te leren kennen en dat geldt zeker voor de competenties die hij bezit. Dat is echter in de meeste gevallen niet aan de orde. De startende zij-instromers zien de eerste fase van hun werkzaamheden als een fase waarin geïnvesteerd moet worden. Ze zijn blij dat zij een aanstelling hebben gekregen als zij-instromer. Men gaat aan de slag met de taken die voor hen geselecteerd zijn als nieuwe collega. Pas na verloop van tijd wordt het takenpakket geëvalueerd en worden aanpassingen gemaakt op basis van voorkeuren en kenmerken van de starter. Vaak vindt deze evaluatie plaats op initiatief van de starter hetgeen een mate van assertiviteit veronderstelt.

Patroon 5: Rooskleurige verwachtingen leiden tot werkdruk

De startende zij-instromers hebben de verwachting dat zij tijd en ruimte hebben om zich te ontwikkelen als docent beroepsonderwijs. Deze indruk wordt gevoed door het scholingsaanbod (pdg- of tweedegraads lerarenopleiding) met gefaciliteerde studietijd. Los van het feit of de facilitering van studietijd gerealiseerd wordt, is het echter de perceptie van de zij-instromer dat de combinatie werken en opleiding aanleiding geeft tot een ervaren hoge werkdruk. In de organisatie is sprake van een werkverdeling waarbij de ureninzet van docenten wordt berekend en toegewezen. Dat betreft een planning die in de praktijk vrijwel altijd overschreden wordt door onder andere extra taken en het oplossen van lesuitval/ziektevervangings. Daarbij beïnvloedt de thuissituatie overigens ook de werkdruk. Denk hierbij aan de zorg voor kinderen en mantelzorgtaken.

Patroon 6: De harde realiteit: Belemmeringen met betrekking tot affordances

Niet alles in de werkomgeving is uitnodigend of stimulerend. Een aantal aspecten van de werkomgeving die de ontwikkeling belemmert is eerder in de afzonderlijke patronen aangegeven. Daarnaast ervaren starters belemmeringen, zoals het reizen tussen locaties in het contact leggen met een peercoach of in het deelnemen aan workshoptrainingen en andere activiteiten van de ROC-academie.

5.6 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn de onderzoeksresultaten gepresenteerd vanuit het ontwikkelperspectief. De onderzoeksvraag die daarbij centraal staat is: Welke factoren zijn op individueel niveau van invloed op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan? In hoofdstuk 2 is een conceptueel kader ontworpen, waarin de centrale begrippen zijn geformuleerd, te weten: agency, affordance, participatieve praktijken en ontwikkeling.

De data representeren een breed en rijk beeld van startende zij-instromers gericht op hun ontwikkeling. De thematische analyse laat naast overeenkomsten ook verschillen zien tussen de respondenten. In de patronen worden typerende situaties gepresenteerd die uit de data naar voren komen. Op basis van de analyses worden bevorderende en belemmerende factoren geïdentificeerd die van invloed zijn op de ontwikkeling van startende zij-instromers in het mbo. Uit de data komt een beeld naar voren dat respondenten volharden in de juistheid van hun keuze om zij-instromer te worden. Bij de keuze is ontwikkeling een motief geweest en dat motief blijft belangrijk gedurende de eerste fase van de tweejarige onderzoeksperiode. Het weghalen van belemmerende factoren en het stimuleren van bevorderende factoren kunnen ervoor zorgen dat startende zij-instromers mbo-docent blijven.

Uit de patroonanalyse komt naar voren dat respondenten bij hun start al beseffen dat zij een ontwikkelbehoefte hebben op het pedagogisch-didactisch aspect van het docentschap. Tegelijkertijd zijn ze overtuigd van hun vakexpertise en beschouwen ze dat als een tweede pijler van het docentschap. Als nieuwe collega stellen ze zich bescheiden op als het gaat om het vragen van aandacht en tijd van collega's. Respondenten zijn ervan overtuigd de juiste keuze te hebben gemaakt, zijn tevreden dat zij een opleiding mogen volgen, hebben naïeve verwachtingen en is de kans groot dat zij serieuze belemmeringen gaan ervaren in hun ontwikkeling tot mbo-docent. Werkdruk is hierbij een belangrijke factor

De startende zij-instromers worden ingezet op taken die tot de kern van het beroep behoren (het verzorgen van onderwijs), maar het valt op dat er suboptimaal gebruik wordt gemaakt van de kracht van startende zij-instromers. Deze kracht ligt in de actuele beroepskennis en -vaardigheden en de relaties die men (nog) heeft met vertegenwoordigers van het werkveld. Zij zijn tenslotte vertegenwoordigers van de actuele beroepspraktijk qua cultuur en omgangsvormen. De respondenten worden met name ingezet op het geven van lessen. Dit zijn praktijklessen en lessen gericht op het aanleren van theoretische kennis die voor de vaktechnische handelingen belangrijk is. Daarnaast zijn een aantal respondenten studieloopbaanbegeleider. Eén respondent is stagebegeleider en heeft in die hoedanigheid contacten met stage-verlenende instellingen.

Hieronder wordt per thema van het conceptueel kader een conclusie getrokken.

5.6.1 Agency

Vormen van agency zijn op alle respondenten van toepassing, hoewel er wel verschillen zijn tussen de respondenten. Startende zij-instromers hebben werkervaring en een beroepsidentiteit. Dit heeft invloed op de agency net als andere persoonskenmerken. Iedere starter wil zich verder ontwikkelen met name op het terrein van pedagogisch-didactische competenties. Respondenten willen op termijn naast lesgevende taken andere docenttaken verrichten, zoals studieloopbaanbegeleiding, onderwijsontwikkeling, examinering en stagebegeleiding. Dit past bij het ontwikkelmotief dat voor respondenten een van de aanleidingen was om te solliciteren naar een baan als zij-instromer. Het beroepsbeeld wordt gedurende de onderzoeksperiode breder en gedetailleerder. Respondenten weten hierdoor steeds beter welke concrete maatregelen zij moeten nemen en welke acties zij moeten uitvoeren in het kader van hun ontwikkeling. Gesteld kan worden dat er, gelet op de hoeveelheid taken, in beperkte mate gebruik kan worden gemaakt van de geboden ontwikkelmogelijkheden. Starters zien de eerste fase van hun werkzaamheden als een periode waarin zij moeten investeren. Zij ervaren een hoge werkdruk mede door de combinatie van het uitvoeren van taken en het tegelijkertijd volgen van de opleiding. De motieven: autonomie, zelfontwikkeling, altruïsme en sociale contacten zijn duidelijk belangrijk bij de ontwikkeling van de respondenten ook al zijn er verschillen tussen de respondenten. Startende zij-instromers hebben jaren ervaring in het werkveld en hebben vaak al ervaring opgedaan met het begeleiden van studenten en het geven van instructie. Als vak-expert hebben ze al een professionele identiteit. Deze kenmerken leiden tot:

- 1^e een wens om invloed te hebben op de uitvoering van taken (autonomie)
- 2^e het gevoel competent te zijn ten aanzien van het beroep en de beroepsvoorbereiding (maar in mindere mate qua docentschap)

3^e de wens bij te dragen aan de ontwikkeling van de toekomstige generatie vak-experts en sowieso jongeren verder te brengen in hun ontwikkeling. Het overgrote deel van de respondenten is er na twee jaar nog van overtuigd dat zij een goede keuze hebben gemaakt om zij-instromer te worden.

5.6.2 Affordance

Startende zij-instromers zien in het werk ontwikkelmogelijkheden. Het opdoen van ervaring door de taken uit te voeren en daarop te reflecteren, al dan niet in gesprek met een buddy, stimuleert de ontwikkeling. Men waardeert het dat er de mogelijkheid is om aan het gevoelde gemis van een pedagogisch-didactische competentie via een opleiding (pdg dan wel tweedegraadslerarenopleiding) te werken. Het direct belasten van starters geeft een hoge werkbelasting en sluit bij een aantal respondenten niet aan op het beeld (lesgeven) waarmee respondenten solliciteerden. Er zijn verschillen tussen respondenten in hoe zij integreren in hun teams. Er is wat dat betreft sprake van een wisselwerking tussen de opstelling van de starter en de teamcultuur. Dit betreft de toewijzing van taken, de begeleiding die geboden wordt en de mate van collegialiteit in het team. Opmerkelijk is dat het professionaliseringsaanbod van de ROC-academie nauwelijks door de respondenten wordt gebruikt. Aan teamgerichte scholingsactiviteiten wordt daarentegen wel deelgenomen.

5.6.3 Participatieve praktijken

Participatieve praktijken bestaan uit werkgerelateerde activiteiten waaraan deelgenomen kan worden en waar interactie een kenmerk is van het handelen. Startende zij-instromers ontwikkelen zich door deel te nemen aan die werkactiviteiten. Om een mbo-docent te worden, zijn de werkactiviteiten, de interactie en de uitwisseling met anderen belangrijk. De ervaringen die worden opgedaan en de reflectie op die ervaring zijn noodzakelijke voorwaarden om zich te kunnen ontwikkelen. In het onderzoek zijn praktijken geïdentificeerd waarin wordt geparticipeerd, waar interactie met anderen 'als van nature' plaatsvindt. In die zin worden situaties genoemd die het onderwijs typeren, zoals: lesgeven, begeleiden, teamlid zijn, lid zijn van de organisatie en contacten met het werkveld. De verscheidenheid van deze situaties geeft aan dat het docentschap een veelzijdig beroep is waarvan participatie en interactie onlosmakelijk onderdeel zijn. Het begeleiden van starters ten aanzien van al deze gevarieerde praktijken is belangrijk om starters te behouden.

5.6.4 Ontwikkeling

Bij een carrièreswitch is sprake van het ontwikkelen van een nieuwe professionele identiteit. Een relatie kunnen leggen tussen de professionele identiteit van het docentschap en de eerdere professionele identiteit werkt bevorderend op de ontwikkeling van de startende zij-instromer tot mbo-docent. Er is sprake van een geleidelijke overgang van de oude professionele identiteit naar de nieuwe professionele identiteit als mbo-docent. Contacten met collega's van het onderwijsteam, het gevoel betrokken te worden bij het team en de ervaring met de uitvoering van verschillende docentrollen stimuleren het ontwikkelen van een professionele identiteit tot mbo-docent. Reflectie op de uitvoering (al dan niet met een collega) stimuleert de expertiseontwikkeling evenals het samenwerken met collega's, bijvoorbeeld in het kader van onderwijsontwikkeling.

In dit hoofdstuk ligt de nadruk op wat respondenten naar voren brachten. Er is vastgesteld dat respondenten van elkaar verschillen, bijvoorbeeld in de interpretatie van de ontwikkelmogelijkheden die geboden worden.

Hieronder worden door respondenten genoemde stimulerende en belemmerende factoren samengevat gepresenteerd. Daarbij moet de kanttekening worden geplaatst dat door de geconstateerde verschillen tussen de respondenten het geen indeling is waar iedere respondent het over eens zal zijn. Met de samenvatting wordt in het algemeen aangegeven hoe de organisatie ervoor kan zorgen dat de startende zij-instromers zich optimaal kunnen ontwikkelen en optimaal ingezet kunnen worden. In hoofdstuk 6 (werkgeversperspectief) wordt hier nader op ingegaan.

Stimulerende factoren

Het contact hebben met studenten vanaf de start stimuleert de ontwikkeling.

Het volgen van een (pdg of tweedegraads) lerarenopleiding met aandacht voor het pedagogisch- didactisch aspect van het leraarschap en ruimte voor interactie tussen de deelnemers, waarbij de toepassing in de praktijk aansluitend op het moment van leren mogelijk is. Het stimuleert de ontwikkeling als de taakuitvoering (het lesgeven in eerste instantie) aansluit bij aanwezige kennis, vaardigheden en ervaring. Ook is het van belang dat iedere starter een buddy heeft (met als randvoorwaarde dat deze tijd en ruimte heeft voor de rol en taak). De beschikbaarheid van coaching en benodigde materialen om de taken naar behoren te kunnen uitvoeren zijn voor de ontwikkeling voorwaardelijk. Teamleden die collegiaal ondersteunen zijn voor de ontwikkeling tot mbo docent belangrijk. Ook het gevoel te hebben opgenomen te zijn in het onderwijsteam (participeren in teamactiviteiten) helpt daarbij. Regelmatig overleg met de teamleider over de gang van zaken en de ontwikkeling die zij doormaken zorgt voor een gevoel van erkenning en samenwerking. Verder is het van belang dat er een inwerkprogramma aanwezig is met ruimte voor uitwisseling en maatwerk. Voor ontwikkeling is het voorwaardelijk dat er duidelijke informatie over de taken is. Het stimuleert de ontwikkeling als er tijd beschikbaar is die de startende zij-instroomer expliciet kan besteden aan zijn ontwikkeling. Als laatste stimulerende factor is te noemen dat de starter gedurende de aanstelling in een groeiend aantal groepen verschillende activiteiten verricht/rollen vervult en interacteert met collega's.

Belemmerende factoren

Wat de ontwikkeling remt is het ontbreken van stimulerende factoren en daarnaast als de starter een hoge werkdruk ervaart. Dat is ook het geval als de starter met een grote diversiteit aan taken wordt geconfronteerd direct vanaf de start van de aanstelling. Een lange periode tussen start van de werkzaamheden en start van de opleiding (pdg of tweedegraads lerarenopleiding) werkt nadelig op de ontwikkeling. Onzekerheid over de aanstelling heeft een negatieve invloed op de ontwikkeling. Ook tussentijdse wisseling van leidinggevende kan een belemmerende factor voor de ontwikkeling zijn.

Hoofdstuk 6 Werkgeversperspectief

6.1 Inleiding

Dit hoofdstuk betreft deelvraag 3: Welke factoren in het organisatiebeleid en in de werksituatie beïnvloeden keuze en ontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs gedurende de eerste twee jaar van de onderwijsloopbaan? In hoofdstuk 4 en hoofdstuk 5 is de uitwerking van dat beleid onderzocht, zoals ervaren door de 12 respondenten. In hoofdstuk 6 wordt de context van het ervaren beleid in kaart gebracht, door het beoogd en uitgevoerd beleid rondom de zij-instromer te beschrijven. In 6.2 wordt het in hoofdstuk 2 ontvouwd theoretisch kader gebruikt om meer zicht te krijgen op de in dit hoofdstuk geformuleerde vraag. In 6.3 wordt beschreven welke methoden zijn gebruikt om onderzoeksgegevens te verkrijgen. Vervolgens wordt in 6.4 ingegaan op het beoogde beleid zoals dat uit verschillende beleidsdocumenten naar voren komt. De dataverzameling richtte zich met name op de vraag: *Wat wordt er gedaan om startende zij-instromers te boeien en te binden en daarmee uitstroom van hen te voorkomen? Wat kan beter dan zoals het nu wordt gedaan?* Het gerealiseerde beleid volgens teamleiders, hrm-medewerkers en begeleiders van startende zij-instromers is onderwerp van 6.5. Het hoofdstuk wordt afgesloten met paragraaf 6.6 waarin knelpunten en conclusies geformuleerd worden.

In hoofdstuk 4 en 5 ligt de focus op de zij-instromer, de werknemer. In hoofdstuk 6 wordt het werkgeversperspectief onderzocht met als doel een realistisch beeld te krijgen op mogelijkheden om als werkgever factoren te beïnvloeden die het boeien en binden belemmeren en bevorderen. In het gehele onderzoek is er aandacht voor het samenspel tussen werkgever en werknemer. Het accent ligt daarbij op het in kaart brengen van wat zij-instromers zelf waarnemen en melden over keuze, ontwikkeling en de organisatie. Het werkgeversperspectief is vanuit de dynamiek tussen werknemer en werkgever belangrijk voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

Met het oog op het behoud van docenten voor de organisatie en voor het beroep van mbo-docent (binden) wordt in dit promotieonderzoek bij het werkgeversperspectief naast de aspecten van Kwaliteit van de Arbeid het accent gelegd op het faciliteren van professionalisering.

6.2 Theoretisch kader

In hoofdstuk 2 is het theoretisch kader gepresenteerd. Het is naast het element werving (dat een relatie heeft met het strategisch personeelsplan, de verwachtingen van potentiële zij-instromers en de affordances die aangeboden worden vanuit de organisatie) voor een belangrijk deel gebaseerd op het job demand–resources model (Janssen in de Wal et al., 2018) en het model van Karasek (1976). De job demands-job resources en Karasek modellen gaan ervan uit dat combinaties van werkeisen en beschikbare hulpbronnen (of het ontbreken daarvan) ontwikkeling oplevert of juist aanleiding is tot het ervaren van stress. In dit promotieonderzoek wordt met name ingegaan op de leer- en ontwikkel kant gelet op het behoud van de zij-instromers voor de organisatie. Daarnaast is het begrip Kwaliteit van de Arbeid gebruikt om aspecten van de genoemde modellen te beschrijven. Dat betekent dat de dataverzameling en -analyse met behulp van de daaraan gerelateerde thema's zijn ingericht.

Naast modellen die ingaan op de balans tussen werkeisen en de mate waarin hulpbronnen ter beschikking staan om de taken naar behoren te kunnen verrichten is het vanuit het werkgeversperspectief belangrijk dat er voor de onderwijsuitvoering en de continuïteit van de organisatie voldoende onderwijspersoneel is. Dat is de reden om werving in de analyse mee te nemen. Voor de werving is het aspect strategisch personeelsplan van belang. In het strategisch personeelsplan wordt onder andere naar de kwantitatieve en kwalitatieve personeelsbehoefte gekeken op middellange en lange termijn. Vanuit het werkgeversperspectief is dat relevant om bijvoorbeeld in de werving te anticiperen op ontwikkelingen in het werkveld en de arbeidsmarkt.

In hoofdstuk 5 wordt de relatie aangegeven tussen de aspecten van Kwaliteit van de Arbeid en affordance (Van Dijck et al., 1996). Zoals in hoofdstuk 2 aangegeven wordt een element aan de Kwaliteit van de Arbeid toegevoegd namelijk professionalisering/leren en ontwikkeling. Dit element kent twee aandachtspunten: de interactie met anderen in het kader van de taakuitvoering en het professionaliseringsaanbod.

Het job demands-job resources model en het Karasek model reiken begrippen en een verklaringsmodel aan die relevant zijn voor het afbreukrisico van werk en vroegtijdig vertrek uit de functie.

Het model van Karasek leert dat het om een afgewogen combinatie gaat van demands en control. Zowel te hoge werkeisen, inclusief de ervaren werkstress die hieruit voort kan vloeien, als het ontbreken van voldoende control vergroten de kans op vertrek uit het beroep. Het job demand-job control model van Karasek en Theorell, dat gebruikt is in het onderzoek van Taris & Feij (2004), geeft aan dat het model geschikt is om de socialisatie van starters te bestuderen. Hier wordt ervan uitgegaan dat het job demands-job resources model en job demand-job control model relevant zijn voor onderzoek naar startende zij-instromers. Met deze modellen kan inzicht worden verkregen in de mogelijke gevolgen van de eisen die aan de zij-instromer worden gesteld en de hulpbronnen die de organisatie aanreikt. Vaas (1996) onderscheidt op basis van het Karasek model vier typen functies: gemakkelijke, uitdagende, saaie en overbelastende functies. Uitdagende functies zijn te typeren als functies die hoge taakeisen combineren met voldoende compenserende aspecten die bij Karasek 'control' genoemd worden en door Vaas vertaald worden als beslisruimte wat staat voor de combinatie van vakmanschap en autonomie. Gemakkelijke functies stellen niet veel taakeisen en er is sprake van een hoge mate van beslisruimte. Saaie functies stellen weinig taakeisen en kenmerken zich door de geringe mate aan beslisruimte. Het vierde type functie dat wordt onderscheiden is de overbelastende functie waarbij sprake is van hoge taakeisen gecombineerd met weinig beslisruimte. In modellen die op Karasek voortbouwen, worden de compenserende aspecten (die onderdeel uitmaken van de beslisruimte, zoals aangegeven onder vakmanschap en autonomie) resources of hulpbronnen genoemd. In deze modellen wordt dat onderscheiden van control. In het job demands-job resources model (Schaufeli & Taris, 2013) wordt dit verder uitgewerkt. De organisatie waar startende zij-instromers gaan werken, kan aan de hand van boven beschreven modellen en de aspecten die te onderscheiden zijn aan het werk met betrekking tot het takenpakket en de beschikbaarheid van hulpmiddelen zorgen

voor een uitdagende functie voor de starter. Hoe individuen de inrichting van het werk waarderen kan verschillen.

De keuze voor een theoretisch kader waarin het Karasek- model en het job demands-job resources model zijn samengevoegd, berust op de inhoudelijke match met de onderzoeksvraag. De modellen vertonen onderlinge samenhang en vullen elkaar aan. De job resources kunnen gezien worden als een aanvulling en concretisering van job control zoals dat door Karasek wordt onderscheiden. Het job demands-job resources model voegt het individuele aspect toe. In zowel het Karasek en het job demands-job resources model gaat het om het handhaven van het evenwicht tussen 'het werk' en de mogelijkheden om 'het werk aan te kunnen'. Met behulp van de begrippen uit Kwaliteit van de Arbeid is het mogelijk om de situatie te beschrijven waarin een starter zijn werkzaamheden uitvoert en kunnen we op een gedetailleerd niveau ingaan op de kenmerken van het werk dat de zij-instromer verricht (op de onderdelen arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsverhoudingen, arbeidsvoorwaarden) en professionalisering. De lijst met thema's die in de analyse gebruikt wordt is als volgt: Werving Verkeisen (job demands), Hulpbronnen (job resources), Kwaliteit van de Arbeid elementen (inhoud, omstandigheden, verhoudingen, voorwaarden) en professionalisering.

6.3 Methoden

Voor het beoogd beleid zijn beleidsdocumenten geanalyseerd over de periode 2017 - 2021. Als startmoment is gekozen een significant moment voor de organisatie te nemen. In 2017 is namelijk het voornemen tot fusie geformuleerd waarbij twee ROC's betrokken zijn. Er is bewust gekozen een nieuwe organisatie te vormen en niet te kiezen voor een overname van één ROC door het andere ROC. De nieuwe organisatie kreeg op deze manier een mogelijkheid zonder historische ballast nieuw beleid te formuleren. Het einde van de dataverzameling is gegeven door de planning van de promotie. Het verzoek aan de afdeling hrm om inzage te krijgen in alle relevante beleidsnotities aangaande koers van de organisatie, werving en ontwikkeling van (startend) personeel gecombineerd met het raadplegen van het intranet heeft een uitputtend overzicht van alle beschikbare relevante documenten opgeleverd. Op basis van die documenten is het mogelijk geweest een overzicht te genereren van het beoogde beleid.

Voor het uitgevoerd beleid is de belangrijkste databron het groepsinterview (later aangevuld met aanvullende gesprekken). Dit is opgezet op basis van de thema's die worden onderscheiden aan het werkgeversperspectief in hoofdstuk 2 (taakeisen, hulpbronnen, Kwaliteit van de Arbeid en professionalisering). Deze thema's zijn ook leidend geweest voor de analyse.

Om de onderzoeksvraag *Hoe kunnen aspecten van organisatiebeleid invloed uitoefenen op keuze en ontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs gedurende de eerste twee jaar van de onderwijsloopbaan?* te beantwoorden, zijn de volgende activiteiten verricht:

1) Documentanalyse: beschikbaar schriftelijk materiaal van de organisatie is bestudeerd op het gebied van organisatiebeleid gericht op zij-instromers. Dit vormt de informatie over het beoogde beleid. Deze documenten zijn verkregen via het zoeken op het intranet van de organisatie en via hrm-medewerkers aan wie gevraagd is om relevante informatie aan te leveren. De lijst met bestudeerde documenten bestaat uit: de contourennota, regeling

bestuur en organisatie, inwerkprogramma startende medewerkers, kaderbrief, ‘kompas’ met daarin de visie van de organisatie, notitie professionaliseringsgelden en strategisch personeelsplan. Naast de documentenanalyse is gebruik gemaakt van wat er in de hoofden zit van de betrokken beleidsmedewerkers. Bijvoorbeeld: over beleid dat op papier staat is de medewerkers gevraagd of dat beleid dekkend is of dat er beleid is dat niet in documenten staat.

2) Groepsinterview. Er is een interviewleidraad ontwikkeld (bijlage 3) waarbij de vragen gericht zijn op het in kaart brengen wat de organisatie doet (met name gericht het uitgevoerde beleid) om potentiële zij-instromers te werven en hen daarna te behouden. De aspecten van Kwaliteit van de Arbeid zijn hierbij structurerend gebruikt naast de informatie die vanuit de interviews met de 12 respondenten is gekomen. Een groepsinterview is afgenomen onder de verantwoordelijken voor de vaststelling en uitvoering van dit beleid, te weten: zes teamleiders, drie hrm-medewerkers en drie begeleiders van startende zij-instromers. Met behulp van het groepsinterview is naast het uitgevoerde beleid ook het beoogde beleid in beeld gebracht.

3) De transcriptie van het groepsinterview is toegestuurd aan de deelnemers met de vraag om aanvullingen en correcties op de tekst.

4) Aanvullende vragen. Naar aanleiding van informatiehiaten zijn hrm-medewerkers benaderd met het verzoek aanvullende informatie te verstrekken over het beoogde beleid. Deze informatie richtte zich onder andere op: het beleid gericht op leestaken op meerdere locaties, het professionaliseringsplan op instellingsniveau, het beleid ten aanzien het naleven van cao-afspraken ten aanzien van startende zij-instromers (taakreductie) en projectplannen in het kader van beleidsvoorbereiding inzake startende zij-instromers.

5) Met behulp van het ontwikkelde theoretisch kader (paragraaf 6.2) zijn de data geanalyseerd. De data bestaan uit interne documenten, interviewgegevens uit het groepsinterview en aanvullende informatie aangeleverd door hrm-medewerkers. Ook zijn uitingen van zij-instromers (interviews) beschreven en geanalyseerd. Doel is om uitspraken te registreren en te bestuderen over de thema’s Boeien en Binden. In dit onderzoek gaat het om de perceptie van betrokkenen en niet om objectief meetbare informatie.

6.4 Het beoogde beleid

In deze paragraaf staat de vraag centraal wat er over het organisatiebeleid gericht op startende zij-instromers naar voren komt in diverse beleidsdocumenten.

6.4.1 Werving en selectie

In de Kaderbrief die door het College van Bestuur jaarlijks centraal wordt opgesteld en richtinggevend is voor de organisatiekoers, worden elementen vermeld die voor het beleid ten aanzien van zij-instromers relevant zijn. De kaderbrief 2020 geeft aan dat het van belang is om te investeren in de kwaliteit van medewerkers, om personeel te behouden en om aantrekkelijk te zijn voor nieuw personeel:

“Duurzaam investeren in kwaliteit van medewerkers en in ‘welbevinden’ is lastig: het kost aanvankelijk extra geld en de opbrengst is onzeker en volgt pas later. Maar het gaat hier om een zichzelf versterkend effect: als een betere plek wordt om te werken, zorgt dat voor meer energie en minder ziekte. Op langere termijn zorgt het ervoor dat we ons positief kunnen onderscheiden als werkgever. Niet alleen door de inhoud van het werk, maar ook als plek waar een medewerker zijn/haar eigen loopbaan vorm kan geven, meer dan bij andere instellingen.”

Strategisch personeelsbeleid

Colleges ontwikkelen aan de hand van strategische personeelsplanning (SPP) hun personeelsbeleid. Daarmee brengen zij de in- en externe ontwikkelingen in kaart en maken de verstaalslag naar de doelstellingen van het college, inclusief de gevraagde kwaliteiten van de medewerkers. Het strategische personeelsplan biedt input voor het professionaliseringsplan, voor de ontwikkeling van medewerkers gedurende hun loopbaan bij het ROC en voor de keuzes die gemaakt worden ten aanzien van de instroom van medewerkers.

De Kaderbrief, 2020 geeft aan dat het een punt van beleidsaandacht is om “in te spelen op een steeds krappere wordende arbeidsmarkt voor docenten”. Over hoe ingespeeld kan worden op de krappere arbeidsmarkt wordt in de kaderbrief 2020 geen informatie gegeven. In 2021 is de organisatie begonnen om de strategische personeelsplanning met het meerjaren formatieplan te verbinden. Het SPP biedt input voor het professionaliseringsplan, de ontwikkeling van medewerkers gedurende hun loopbaan en de keuzes ten aanzien van de instroom van medewerkers: *“Inspelen op een steeds krappere wordende arbeidsmarkt voor docenten is hierbij een aandachtspunt. Via een SPP krijgen colleges respectievelijk diensten inzicht in hun huidige en gewenste bezetting, op zowel kwantitatief als kwalitatief niveau. In het planningsproces brengen zij de in- en externe ontwikkelingen in kaart en maken de verstaalslag naar de doelstellingen van het college respectievelijk de dienst en de benodigde kwantiteit en kwaliteit van medewerkers. Daarbij wordt rekening gehouden met onder andere de gewenste verhouding van functieniveaus (LB-LC-LD), de verhouding vast-flex, student-docent ratio, verhouding onderwijzend personeel (OP), onderwijsbeheer- en administratief personeel (OBP) en onderwijsondersteunend personeel (OOP), het percentage zij-instromers, de effecten van corona op het onderwijs en de gewenste bezetting op de lange termijn. Doel van het SPP is te komen tot een optimale personele bezetting nu én in de toekomst om mee te bewegen met ontwikkelingen en als organisatie wendbaar te zijn. Dit vraagt om (door)ontwikkeling van de medewerkers zodat zij op de juiste plek worden ingezet. In het proces van SPP worden de medewerkers betrokken zodat zij weten wat er op ze af komt en welke invloed dit heeft op hun werk. Daarbij ligt de focus op de verbinding tussen SPP en de ontwikkelgesprekken”*.

6.4.2 Werkeisen

Inhoud van het werk: docenttaken

De documenten zeggen weinig over het reguliere werk en de taken van docenten. Wel wordt er regelmatig aandacht besteed aan de eisen die voortkomen uit veranderingen in het onderwijs en de arbeidsmarkt.

Kwaliteit van het onderwijs

In het document Onderwijskompas 2018 wordt ingegaan op hoe docenten het onderwijs kunnen verbeteren. Doel is om de dialoog tussen docenten onderling en tussen docenten en management te stimuleren over: begeleiding van studenten, de inhoud, opbouw en samenhang van onderwijsprogramma's, examinering en het pedagogisch-didactisch klimaat. Het onderwijskompas geeft de hoofdlijnen weer van het onderwijsmodel en de basisgedachte van wat de organisatie verstaat onder goed onderwijs.

Flexibiliteit van startende docenten

De krappe arbeidsmarkt en de noodzaak om als organisatie over een grote wendbaarheid te beschikken (Kaderbrief, 2020), geven aan dat flexibiliteit van de docenten belangrijk wordt gevonden. Het veranderen van taken en inspelen op ontwikkelingen in het werkveld vragen medewerkers met een brede inzetbaarheid. Het bovenstaande is gericht op alle docenten en niet per se op startende zij-instromers. Een nadere concretisering van het begrip wendbaarheid wordt niet gegeven wat dat betreft is het een abstract beleidsvoornemen.

6.4.3 Hulpbronnen

Omstandigheden

Locatie

De organisatie heeft in 2016 uitgangspunten voor de inrichting van de organisatie vastgelegd (Contourennota, 2016). Relevant voor de fysieke arbeidsomstandigheden is: *“Ieder onderwijsteam bevindt zich op één vestiging. De kern van het team bestaat uit maximaal 25 medewerkers (15-20 fte). Ieder onderwijsteam begeleidt maximaal 300 tot 500 studenten. Teamleden zijn voor minimaal drie dagen per week aan de instelling verbonden. Om het team heen kan een flexibele schil functioneren met bijvoorbeeld vakdocenten met kleinere dienstverbanden of externen die invallen waar dat nodig is”*.

Werkdruk

Over de specifieke werkbelasting van startende zij-instromers staat in de kaderbrief 2020 dat het CvB in het op te leveren jaarplan wil terugzien hoe er aandacht wordt gegeven aan werkdruk. De ambitie is ‘van werkdruk naar werkplezier’. Het opleveren van een werkdrukplan is conform de cao-mbo vast te stellen in juni 2019. De suggestie wordt gegeven om aan inductie/landing van nieuwe medewerkers, m.n. zij-instromers aandacht te besteden. Hoe geeft men invulling aan de 100 uur uit de cao voor startende docenten? In de kaderbrief wordt de suggestie gedaan om die uren in te vullen met een zorgvuldige begeleiding, gericht op het voorkomen van vermijdbare uitval. Uiteraard zijn in het kader van de belasting de cao-bepalingen van kracht waaronder: Docenten die nog niet (volledig) aan de wettelijke bekwaamheidseisen voldoen dienen zo snel als mogelijk na hun start de opleiding (pdg) te volgen, artikel 2.3a. En cao-artikel 2.3c ‘startende werknemers’ hebben recht op een taakreductie van 6,25 %. Relevant is verder dat in het kader van werkdrukreductie instellingen gebruik kunnen maken van overheidssubsidie die de instelling krijgt als zij startende zij-instromers aannemen. Deze subsidie kan gebruikt worden voor de boven beschreven opleiding, voor begeleiding en werklastreductie. Er is € 25.000,- subsidie per zij-instromer beschikbaar (ministerie OC&W, 2022). Deze middelen zijn naast directe opleidingskosten onder andere gericht op het compenseren van het feit dat starters niet direct volledig inzetbaar zijn voor onderwijsuitvoering. Het ROC maakt gebruik van deze subsidie. In het inwerkprogramma startende medewerkers wordt beschreven hoe de financiering van het inwerkprogramma is geregeld. De kosten voor de uitvoering van de onderdelen van het inwerkprogramma zijn voor rekening hrm. Dit geldt niet voor de kosten die samenhangen met begeleiding op de werkplek en scholingskosten pdg, die zijn voor rekening van de mbo-colleges.

Werkomgeving

Een van de uitgangspunten die voor de startende zij-instromer relevant is de teamorganisatie (Regeling bestuur en organisatie, 2017). Deze beleidsnotitie bevestigt het

uitgangspunt dat ieder onderwijsteam zich op één uitvoeringslocatie bevindt. In het verlengde van het uitgangspunt “de student staat centraal” is het voornemen om zo veel als mogelijk een docent in één team te laten werken (met als doel zijn studenten goed te leren kennen) en daarmee ook op één locatie te laten werken.

Arbeidsverhoudingen

Stijl van leidinggeven

Over de stijl van leidinggeven, een onderwerp dat relevant is binnen de arbeidsverhoudingen, is weinig informatie te vinden in de beleidsnotities. In de Contourennota, 2016 staat: *“een onderwijskundig teamleider stuurt een onderwijsteam aan”*.

Het kompas (2019) beschrijft de lange termijn doelstellingen van de organisatie. Over onderwerpen die in het kompas staan en in het kader van de stijl van leidinggeven relevant zijn voor startende zij-instromers wordt het volgende gezegd: *“oog hebben voor elkaar, vertrouwen, verbinding en vakmanschap zijn van belang”*. Bij vertrouwen wordt als voorbeeld genoemd dat collega’s de ruimte krijgen om hun werk in te richten op de wijze die zij het beste vinden. Zij zorgen er zelf voor dat de afgesproken resultaten bereikt worden. Samenwerken staat voorop; docenten weten zich gesteund door collega’s en leidinggevend. Een nadere uitwerking wordt niet gegeven. In die zin is het een kompas dat verdere invulling behoeft.

In de toelichting op de gesprekscyclus, zoals die in het kader van het functioneren van medewerkers binnen het ROC gebruikt wordt, staat onder andere: *“het ROC streeft in het verlengde hiervan naar gelijkwaardigheid in onderlinge relaties, los van de bestaande verschillen in rol of functionele verantwoordelijkheid. Het denken, waarin vakmanschap en individuele bijdrage belangrijker is dan positie of status, vormt een belangrijke inspiratiebron voor het ROC”*.

Vakmanschap vormt één van de uitgangspunten die ten aanzien van de arbeidsverhoudingen richtinggevend zijn.

Arbeidsvoorwaarden

In een aantal bestudeerde interne beleidsnotities zoals de kaderbrief 2020 en de notitie Professionaliseringsgelden (2020) wordt verwezen naar de cao. Dit is met name gericht op leren en ontwikkelen. Bij de beschrijving van dat aspect wordt op de relatie met de cao ingegaan.

6.4.4 Professionalisering

Leren en ontwikkelen

In de notitie inwerkprogramma startende medewerkers (2018) wordt aangegeven dat het begeleiden en opleiden van nieuwe medewerkers belangrijk is en aandacht krijgt. Het binden van personeel aan de organisatie wordt daarbij belangrijk gevonden. Het uiteindelijke doel is: *“goed functionerende beginnende docenten te behouden voor onze school”*. Teamleiders hebben hierbij een rol: *“De teamleider en de nieuwe medewerker bepalen in overleg of en wanneer onderdelen uit het inwerkprogramma relevant zijn om te volgen. Uitgangspunt daarbij is dat de introductiebijeenkomst en de trainingen/workshops verplicht zijn en de themabijeenkomsten facultatief”*.

Voor de fusie waren er bij de afzonderlijke fusiepartners activiteiten die kenmerken hadden van een inwerkprogramma voor de afzonderlijke ROC's. Zo had een voorloper van het college Start Up een inwerkprogramma voor starters. In 2020 heeft dit college een vernieuwd college-specifiek programma ontwikkeld. In de programma's is sprake van een inhoudelijke overlap tussen het centrale inwerkprogramma en het college-specifieke programma. In augustus 2022 is er overleg over afstemming en synergie tussen het centrale en decentrale inwerkprogramma. Nadere informatie ontbreekt hierover gelet op de planning en looptijd van het promotieonderzoek.

In 2021 is door de afdeling hrm een project gestart dat gericht is op de start van nieuwe medewerkers; de titel van het project is 'onboarding'. Dit inwerkprogramma is voor wat de uitvoering betreft ondergebracht bij de ROC-academie. Het programma is opgezet om de nieuwe docenten een *"warm welkom te bieden en een goede start te geven in de instelling"* door: *"beginnende docenten optimaal voor te bereiden op het (volwaardig) docentschap in het mbo, inclusief het behalen van de noodzakelijke bevoegdheid; de cultuur die onze school nastreeft te introduceren en de beginnende docenten daarin cultuurdragers te laten worden/zijn; goed functionerende beginnende docenten te behouden voor onze school"*. Het programma bestaat uit: een introductiebijeenkomst, trainingen en workshops over 4C/ID in het onderwijs. 4C/ID (Hoogveld et al., 2017) is een curriculum ontwerpmodel waarin docenten geschoold moeten worden, omdat het gevolgen heeft voor het ontwikkelen en uitvoeren van het onderwijs, pedagogisch-didactisch handelen in het mbo en toetsen en examineren in het mbo, themabijeenkomsten over dezelfde thema's waarin ook informele kennisdeling plaatsvindt, informatie over de te volgen opleiding om de bevoegdheid voor docent beroepsonderwijs te behalen en begeleide intervisie in groepen 'nieuwkomers' en coaching door peerdocenten. Deze peerdocenten richten zich in de coaching met name op het pedagogisch – didactisch handelen. Ieder onderwijsteam zet buddy's in, dit zijn ervaren collega's die als eerste vraagbaak optreden voor de nieuwe collega en hen wegwijs maken binnen het team en organisatie (zie ook hoofdstuk 5).

Daarnaast geeft de Kaderbrief (2020) aan dat er sprake dient te zijn van: *"Planmatig gebruik van de honderd extra uur beschikbaar voor nieuwe docenten in de eerste twee jaar en gestructureerde begeleiding van alle nieuwe medewerkers. Ontwikkelgesprekken hebben hier een rol in te vervullen"*.

Docenten hebben volgens de cao-mbo 2021 recht op studiefaciliteiten, waaronder bijscholing in opdracht van de werkgever, scholing ter voorkoming van werkloosheid of scholing ter behoud van werkgelegenheid. Dat houdt in 100% vergoeding van cursus-, examen-, materiaal-, reis- en verblijfkosten en studieverlof voor 75% van de genormeerde studielast.

De Notitie Professionaliseringsgelden (2020) beschrijft waaraan deze gelden worden besteed. Voor de startende zij-instromende docenten is het meest relevant dat de gelden worden aangewend om startende docenten, die werken aan het behalen van hun bevoegdheid, en hun team te ondersteunen bij de realisatie van deze opleidingstrajecten. *"Het behalen van die bevoegdheid is een belangrijk markeerpunt en tegelijkertijd begint het je eigen maken van het vak pas dan. Bij de inzet als docent ontdekt men vaak pas echt wat het vak inhoudt en wat het vraagt. Het behalen van de bevoegdheid is in met betrekking tot*

het verwerven van inzicht in wat het vak behelst niet afgerond. De verdere ontdekkingstocht ten aanzien van de diversiteit en rijkheid van bijbehorende taken wordt vervolgd". Die eerste periode van de starter vraagt om extra ondersteuning op pedagogisch-didactisch gebied. De cao voorziet hierin, maar deze wordt door de organisatie aangevuld. Het voornemen is om met de inzet van extra financiële middelen het bestaande inductiebeleid te herijken, dusdanig dat de uitvoering daarvan gerealiseerd kan worden. Bij diplomering van een startende docent, zo is het plan, wordt een strippenkaart meegegeven die ingezet kan worden om een peerdocent te consulteren. Door deze mogelijkheid aan te bieden, zo is de verwachting, is de weg naar een peerdocent makkelijker te vinden. Contact met een peerdocent moet niet alleen gezocht worden in het geval van ervaren problemen. De mogelijkheid tot contact wordt proactief aangeboden, nog voor zich vraagstukken voordoen.

Opleidingsschool

In 2020 is een aanvraag ingediend om samen met de hogeschool Leiden en de hogeschool Rotterdam een opleidingsschool te starten. Eind 2020 is deze aanvraag gehonoreerd. Op de opleidingsschool werken lerarenopleidingen en het mbo nauw samen om studenten voor te bereiden op hun toekomstige werk als docent in het mbo. Samen opleiden en professionaliseren staan centraal. De pdg-opleiding is onderdeel van de opleidingsschool.

6.4.5 Conclusie gericht op beoogd beleid

De dominante thema's in de documenten betreffen verbetering van het onderwijs en de daartoe aan docenten gestelde eisen; organisatie van het onderwijs; werving en selectie; inwerken en professionalisering.

Voor het behouden van onderwijsgevend personeel is het belangrijk te constateren dat bij het ROC sprake is van relatief autonome colleges die een eigen invulling geven aan het organisatiebeleid. Het formele beleid (op organisatieniveau geformuleerd) kent daardoor varianten per college. Ten aanzien van het beleid gericht op startende zij-instromers is sprake van spanning tussen centraal en decentraal. Uiteindelijk is het de teamleider die moet opkomen voor de belangen van de startende zij-instromer. Hoe de teamleider dat doet, verschilt per individu. Hrm ondersteunt de teamleider door te signaleren en te adviseren. Er is beleid, maar het beleid is beperkt qua focus. Daarnaast is de uitvoering te verbeteren.

Werkeisen (Job demands): De inhoud van docenttaken komt indirect aan de orde, met name gericht op type taken en leer- en ontwikkelingsmogelijkheden. Ruimte voor autonomie wordt niet expliciet genoemd, maar wel geïmpliceerd in de beoogde stijl van leidinggeven en teamsamenwerking. Aansluiting van de taken op aanwezige competenties/kennis/vaardigheden wordt niet genoemd.

Wat betreft **Arbeidsomstandigheden** komt belasting generiek marginaal aan de orde, maar niet specifiek voor zij-instromers. Scholing wordt vooral als mogelijkheid en recht gepresenteerd, maar niet als mogelijke belasting. Of er daadwerkelijk beleid is geïmplementeerd wat betreft werktijdreductie blijft onduidelijk. Er wordt in de bestudeerde documenten, met name in de kaderbrieven wel verwezen naar werkdrukplannen die colleges moeten opleveren maar of deze plannen daadwerkelijk gemaakt zijn is niet bekend. De documenten zeggen in algemene termen wel het een en ander over de beoogde **arbeidsverhoudingen**. Men legt nadruk op een positief sociaal klimaat, ondersteuning, collegialiteit, weinig hiërarchische stijl van leidinggeven en teamautonomie en -overleg.

Wat betreft **arbeidsvoorwaarden** wordt de scholingsparagraaf expliciet genoemd als van belang voor starters.

Hulpbronnen: Alleen bij het inwerkprogramma (project 'onboarding') komen starters expliciet aan de orde, maar dat het om zij-instromers gaat blijft impliciet. In hoeverre de zij-instromerssubsidie daadwerkelijk gebruikt wordt voor werktijdreductie is niet bekend. Ook niet of die dan gebruikt wordt om de cao-verplichting te financieren, of daar bovenop komt. Het inwerkprogramma noemt dat de financiering van het inwerkprogramma gedragen wordt door hr en dat kosten die samenhangen met begeleiding op de werkplek en scholingskosten voor de pdg opleiding door de mbo-colleges moet worden gedragen.

De beleidsdocumenten geven vooral aandacht aan scholing. Werkplekleren en de rol van de organisatie daarin komt niet aan de orde.

De documenten gaan vooral over wat op afdelings-, college- en roc-niveau aan regelingen en voorzieningen bestaat. Tegelijk wordt er een grote verantwoordelijkheid gelegd bij de teamleider en het team. Men benadrukt de noodzaak van planmatig gebruik van de honderd extra uur beschikbaar voor nieuwe docenten in de eerste twee jaar en van gestructureerde begeleiding van alle nieuwe medewerkers, onder ander via ontwikkelgesprekken. Op basis van de interviews met de zij-instromers kan men zich afvragen in welke mate dat daadwerkelijk gebeurt. Dit is ook in de gesprekken met hrm aan de orde geweest (zie 6.5).

6.5 Beleid in uitvoering

In deze paragraaf staat de vraag centraal op welke wijze het organisatiebeleid naar voren komt in het uitgevoerde beleid in de colleges en opleidingsteams. Het betreft een beschrijving van de interpretatie van het beleid door teamleiders, hrm-ers en begeleiders van startende zij-instromers.

Deze paragraaf is als volgt opgebouwd: eerst wordt ingegaan op 'werving' daarna op 'ontwikkeling' (geordend aan de hand van thema's die in hoofdstuk 2 zijn geïdentificeerd als relevant).

6.5.1 Dataverantwoording

Het groepsinterview is hiervoor de belangrijkste informatiebron. De thema's die het resultaat zijn van een thematische analyse zoals beschreven in hoofdstuk 2 zijn leidend geweest voor de inrichting van het groepsinterview. De onderwerpen die in het groepsinterview aan de orde zijn gesteld, zijn: werving, taken, specifieke voorzieningen voor startende zij-instromers zoals taakreductie en scholing. In het verlengde van de specifieke voorzieningen is als laatste thema het inwerkprogramma aan de orde gekomen.

Het groepsinterview is afgenomen dd. 10-03-2021. Deelnemers waren: 5 teamleiders, 3 hrm-medewerkers, 2 begeleiders van starters en 1 directielid. Verwerking is gedaan door de hoofdonderzoeker, op basis van de thema-indeling uit hoofdstuk 2.

6.5.2 Van strategie naar vacature en werving

Arbeidsmarkt onder druk

De teamleiders zien dat de arbeidsmarkt al geruime tijd onder druk staat. Er zijn hierbij verschillen tussen de sectoren. Met name in de coronatijd groeide het aanbod van potentiële kandidaten uit de branches die gesloten waren, zoals horeca en zogenoemde niet-essentiële detailhandel. Bij techniek is het echter al lang een probleem om docenten te werven. Met name inhoudelijke expertise is daarbij een knelpunt. *"Er is een enorme roep om werknemers in het werkveld. Als ze interesse hebben in een baan in het onderwijs dan wordt*

men bijna gekocht om binnen te blijven en niet de overstap te maken. Je zoekt naar iemand met een onderwijshart of een affiniteit heeft om de overstap te maken” (teamleider 4). *“Werving bij techniek is een gigantisch probleem. Als er zich überhaupt kandidaten melden via officiële vacatures dan is dat uitzondering. Het gebeurt nu via contacten leggen via bedrijven”* (teamleider 1). Ook valt op dat officiële ROC-beleid vaak niet helpt bij het oplossen van problemen: *“indien mensen vertrokken, is de vacature ingevuld via de informele weg, kennissen van kennissen, vrienden van, et cetera; slechts één keer via een officiële vacature. Dat is een probleem met name bij techniek. Vacatureteksten plaatsen geeft geen oplossing”* (teamleider 1). Teamleiders uit andere sectoren beamen dit.

SPP

In hoofdstuk 2 wordt het personeelsplan/SPP genoemd als thema voor de analyse van de data verzameld in het kader van het werkgeversperspectief. Het blijkt dat het SPP in de geanalyseerde documenten zoals de kaderbrief 2020 en de kaderbrief 2021 wel genoemd wordt maar dat er na de dataverzamelingsfase (juli 2021) een project SPP is gestart om het SPP te implementeren. Elementen die passen in het SPP zijn wel te onderkennen maar vertonen nog weinig samenhang. Zo is er de ambitie geformuleerd om samen met werkveldpartners een lerend regionaal netwerk tot stand te brengen. Dit wordt geconcretiseerd door in CIV's samen te werken aan vernieuwing van onderwijs en bedrijfsvoering.

De langere termijn

De onderwijsuitvoering op de middellange termijn krijgt bij meerdere teamleiders aandacht: *“Ik weet dat ik een vervangingsvraag ga krijgen. Ik heb nu een team op leeftijd. Ik heb nu gesprekken met praktijkbegeleiders of zij wellicht interesse hebben in een baan in het onderwijs. Ik heb nu nog geen concrete vacature, maar ik nodig mensen al wel uit voor een gesprek (opbouwen netwerk)”* (teamleider 5). Ook creatieve oplossingen ten aanzien van de formatie worden in samenspraak met het team niet geschuwd: *“Er ontstond vacatureruimte en we wisten dat er gedurende het jaar meer vacatureruimte zou ontstaan. De vacatureruimte is iets opgeplust om daarmee twee nieuwe docenten binnen te kunnen halen in plaats van één. De vacatureruimte is van 1,0 naar 1,2 gegaan en er is goed gekeken naar welke expertise er nodig was. Vervolgens is er geworven voor twee keer 0,6fte, omdat als ik weet dat na de zomer er weer twee anderen weggaan, ik op die manier alvast kan voorsorteren en ruimte te creëren om begeleiding te organiseren (extra uren begeleiding waar je vanuit de cao recht op hebt als starter). Het is daarbij van belang om vooruit te kijken en na te denken over wat verwacht je qua formatie ontwikkelingen in je team”* (teamleider 5). Afstemming met opleidingsinstituten (startmoment van opleidingen om de bevoegdheid te behalen) is nodig als je niet overvallen wilt worden door het ontstaan van een vacature. De teamleiders willen bewerkstelligen dat het onderwijsteam collectief meedenkt over de middellange termijn: *“een kwestie dat het team vijf jaar verder kijkt en dan de situatie inschat”* (teamleider 1). Als voorbeeld van proactief handelen van een potentiële kandidaat voor een docentenfunctie is het volgende genoemd: *“Eén van de nieuwe collega's is voor zijn sollicitatie eerst een paar keer (ter oriëntatie) koffie komen drinken dat was goed voor hem, maar ook voor het team; je leert elkaar kennen. Dat beviel eenieder”* (teamleider 1). Het team heeft uitgesproken dat dat vaker moet worden gedaan.

Teamleiders zijn met name bezig met de gang van zaken ten aanzien van het dagelijkse functioneren. In het groepsinterview geven ze aan zich bewust te zijn van de langere termijn

waarop eigenlijk gepland moet worden. Wat opvalt is dat de redenering vaak vanuit dagelijkse gesignaleerde problemen start.

Benutten netwerk

Geconstateerd wordt dat het belangrijk is dat het team betrokken wordt bij het werven en begeleiden en dat ook het grotere verband (collegeniveau) een meerwaarde kan hebben. Het netwerk rondom het ROC biedt kansen: *“Vanuit ons netwerk (en zeker uit de pool assessoren) is het redelijk makkelijk gelukt om mensen in te zetten”* (teamleider 3). En ook ziet men kansen in nieuwe constructies zoals hybride docenten: *“Er liggen wel kansen in hybride onderwijs⁵. Daar kom je in aanraking met mensen die ervaring opdoen (met meer dan één student ook) in het verzorgen van onderwijs”* (teamleider 3). Dat geeft mogelijkheden voor het bouwen van een netwerk met als neven doel mensen te interesseren in het maken van een overstap naar het beroepsonderwijs.

Gezochte kwaliteiten

Gelet op de verschillen tussen de sectoren en de daaraan gekoppelde verschillen in docentprofielen is het nodig om te differentiëren in wat men vraagt en verwacht van de kandidaten: *Een inhoudelijk vakexpert of eerder een breed geïntereerd persoon (bijvoorbeeld met een pabo-achtergrond) die geïnteresseerd is in de doelgroep om echt het verschil te maken”* (teamleider 2). Afhankelijk van de verschillen legt men per sector andere accenten bij de werving: *“Op dit moment wordt gekozen voor jongeren die net afgestudeerd zijn en wel bevoegd zijn”* (teamleider 2).

Er bestaat overeenstemming, ondanks geconstateerde verschillen tussen de niveaus en sectoren, over twee competenties die men als docent mbo minimaal moet hebben (of ontwikkelen), te weten: *“Naast vak kennis moeten ze ook docent worden”* (teamleider 5) en *“De pedagogische bagage moet bij iedereen wel aanwezig zijn; daar zit minder verschil tussen de niveaus”* (teamleider 2).

De expertise die gevraagd wordt bij niveau 1 opleidingen en in mindere mate bij de niveau 2 opleidingen betreft meer pedagogische competenties: *“Bij Start Up hebben de kandidaten vaak een sociale achtergrond (maatschappelijk werk of andere sociaal gebonden beroepen). Zij willen wel iets met groepen in het onderwijs gaan doen. Ze hebben ervaring met het begeleiden van individuen en zijn heel bevlogen om anderen te helpen. Wat opvalt is dat als men dan ervaring opdoet met groepen en in de klassen met wat moeilijkere jongeren, dan haakt men snel af”* (teamleider 2). Er zijn verschillen te constateren met betrekking tot het competentieprofiel van kandidaat zij-instromers. In het onderzoek hebben alle respondenten een competentieprofiel dat met name vakgericht is en minder op de voor niveau 1 en 2 noodzakelijke pedagogische kwaliteiten.

Taken

Met betrekking tot de taken die de startende zij-instromer gaat uitvoeren, geeft een hrm-medewerker aan dat het belangrijk is om bij het aannamegesprek door te vragen naar de verwachtingen van de persoon. Het blijkt in de praktijk dat het beeld dat de kandidaat van het onderwijs heeft en de daaraan gekoppelde verwachtingen niet overeenkomen met de

⁵ Hybride onderwijs is een vorm van onderwijs waarin binnen en buitenschoolse (de praktijk) leeromgevingen elkaar afwisselen. Onderwijs verzorgen op de werkplek is daar een voorbeeld voor. De ontwerpvraag daarbij is: welke inhoud kan waar het best aan bod komen.

realiteit. Dat beeld van het onderwijs is onder de respondenten divers. Er zijn respondenten die het beeld hebben dat hun taken met name gericht zullen zijn op het vertellen hoe het werk in de praktijk uitgevoerd wordt. Daar hoort bij dat de theoretische onderbouwing van het praktisch handelen wordt overgedragen. Anderen hebben het beeld dat studenten allerlei opdrachten moeten uitvoeren, dat men daar zelfstandig mee aan de slag gaat en dat de docent begeleiding geeft bij het maken van de opdrachten. Als er een mismatch is tussen verwachtingen en realiteit is de verwachting bij hrm en teamleiders dat de zij-instromer snel zal uitvallen. *“Je hebt dus geleerd de afgelopen jaren dat zij die interesse hebben in een baan, dat je goed moet doorvragen, want de kandidaten die interesse hebben in één op één relaties (waarbij de nadruk ligt op contact tussen docent en individuele student en niet gericht is op het interacteren met groepen) vallen snel uit”* (hrm 1).

6.5.3 Ondersteunen van ontwikkeling

In het onderzoek krijgt het leer en ontwikkel aspect nadrukkelijk aandacht. Voor het stimuleren van het binden is dit aspect van belang en de werkgever kan door maatregelen op dit aspect het binden stimuleren. Voor de zij-instromer zijn veel dingen nieuw wat een mogelijke bron van spanning oplevert. Spanning die zich op meerdere manieren kan uiten. Om daar inzicht in te krijgen, worden in dit onderzoek het Job Demands–Resources model (Bakker, Schaufeli & Demerouti, 1999) gebruikt om informatie hierover in kaart te brengen.

Werkeisen (Job demands)

Ten aanzien van de taken die startende zij-instromers krijgen, lopen de meningen uiteen. Aan de ene kant ziet men een zware taakbelasting: *“We merken wel dat veel nieuwe docenten (en docenten in opleiding) erg vol worden gezet met lessen. Met name omdat de gedachte is dat zij minder andere taken kunnen uitvoeren. Dan is het geven van lessen vaak het meest eenvoudig”* (Directie 1). Aan de andere kant ziet een teamleider dat als een gegeven: *“Het is ook niet eerlijk als je mensen heel lang de tijd geeft en uit de wind houdt tot het moment dat je echt moet beslissen of je doorgaat met de persoon in kwestie”* (teamleider 2).

Hrm-medewerkers noemen nagenoeg niets over het thema job demands. Begeleiders van startende docenten zien dat starters een hoge werkdruk ervaren. De begeleiders constateren dat dat met name komt door *“de veelheid aan taken, wat een druk legt op de starters”* (begeleider 2). Naast de omvang van de taken ziet men de diversiteit aan taken als bron van de ervaren werkdruk: *“complexiteit aan taken”* (begeleider 2). Begeleiders uiten hun zorg over de werkdruk die starters ervaren. De starters worden in hun ogen: *“overladen met taken”* (begeleider 2). Daarnaast constateren zij in hun begeleidingsactiviteiten dat: *“personen die een lerarenopleiding volgen en zij-instromen snel het risico van overladenheid lopen. Daarnaast is het risico reëel van ‘lang studeren’, omdat ze meteen vanaf de start heel veel taken krijgen”* (begeleider 2).

Een teamleider geeft aan dat de werkeisen voor het hele team dusdanig hoog lagen dat ondanks goede intenties de werklust voor de individuele starter ook (te) hoog werd: *“ik heb helaas meegemaakt dat 0,8 omvang ook daadwerkelijk 0,8 inzet voor de groepen werd. Het effect was dat na drie maanden iemand van enthousiast tot volledig afgebrand wegzakte en wegging”* (teamleider 1). Teamleiders schipperen met de inzet die zij verantwoord en haalbaar achten voor de persoon in kwestie: *“ik heb het gevaar niet genomen om hen volledig te belasten; dan waren ze zeker vertrokken binnen het jaar”* (teamleider 1). Het hoort tot de taken en verantwoordelijkheden van de teamleider om de inzet van het team optimaal te regelen, rekening houdend met de karakteristieken van de medewerkers: *“Je*

hebt een klus te klaren als teamleider met een bepaalde formatie die je hebt. En hoewel het hard klinkt, probeer ik in te schatten in de tijdelijke situatie of iemand het in zich heeft om docent te worden en mee te komen in het tempo en past in de cultuur van het onderwijsteam en het college” (teamleider 2). Daarbij speelt mee dat teamleiders het docentschap niet zien als een negen tot vijf baan; het is een roeping in hun ogen. Zo vinden enkele teamleiders het een normale gang van zaken dat je buiten schooltijden dingen voor het werk doet: *“Je zit in de avond je lessen voor te bereiden, je in te lezen en natuurlijk: je goede collega’s slepen je wel mee, maar uiteindelijk moet je ook iets laten zien wat je moet doen”* (teamleider 2). Het profiel van een docent beroepsonderwijs is dat hij een vakexpert is en daarnaast beschikt over pedagogische competenties: *“naast vakkennis moeten ze ook docent worden”* (teamleider 5). Meerdere teamleiders ervaren dat in de praktijk nieuwe docenten vaak veel taken krijgen toebedeeld in de lesuitvoering: *“We merken wel dat veel nieuwe docenten (en docenten in opleiding) erg vol worden gezet met lessen. Met name omdat de gedachte is dat zij in mindere mate de andere taken kunnen uitvoeren. Dan is het geven van lessen vaak het meest eenvoudig”* (directie 1). Dit wordt door een directielid opgemerkt. Het team waar de nieuwe docenten lid van zijn, doet in eerste instantie een voorstel voor de werkverdeling. In deze paragraaf gaat het om gerealiseerd beleid. In dat kader is het relevant om aan te geven dat de werkdruk ook in deze organisatie een knelpunt vormt. In mei 2019 heeft de ondernemingsraad de resultaten van een enquête *werkdrukplan* onder het personeel van het ROC gepresenteerd. 731 Respondenten hebben antwoord gegeven op vragen als: wat zijn voor jou de zwaarstwegende factoren die de werkdruk verhogen? Voor dit onderzoek is het relevant te benoemen dat de hoeveelheid administratie, de hoeveelheid werk, de werkverdeling en de beschikbare ict faciliteiten hoog scoren ten aanzien van de beleefde werkdruk. De enquête is niet uitgesplitst naar doelgroepen, maar deze resultaten zijn hoogstwaarschijnlijk ook representatief voor starters.

Arbeidsinhoud

Het merendeel van de startende zij-instromers begint de aanstelling met ingang van een nieuw studiejaar in september. De taakverdeling in het onderwijsteam vindt echter plaats in mei en juni. Dan blijkt ook of sprake is van vacatureruimte. Het team verdeelt taken voor het volgende studiejaar en gelet op de veelheid van taken, bij vacatureruimte, zullen er taken nog niet toegewezen kunnen worden. Deze niet verdeelde taken zijn bij het werven van nieuw personeel het vertrekpunt.

Beslisruimte (Control)

In feite gaat beslisruimte over de mate waarin de startende zij-instromer kan en mag bepalen hoe hij de taken uitvoert in die zin gaat het over de autonomie. Dit sluit aan bij het advies van de onderwijsraad (2016) *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Daar wordt het integrale begrip handelingsvermogen genoemd. De raad geeft de volgende omschrijving: *Handelingsvermogen ontstaat als drie dimensies op elkaar zijn afgestemd: competenties, structuur en cultuur*. De docent brengt zijn competenties mee maar de condities (structuur en cultuur) waaronder de taken moeten worden uitgevoerd zijn volgens de raad evenzeer van belang. In het groepsinterview zijn deze condities aan de orde gekomen onder andere: De inbedding van de starter in het team, de gesprekken tussen teamleider en starter, de werkdruk, de begeleiding van de starter.

Hulpbronnen (resources)

Betreffende de hulpbronnen noemen meerdere teamleiders het inwerkprogramma, dat er intervisie is of zou moeten komen, de introductiedagen voor nieuwe medewerkers en de mogelijkheid dat startende zij-instromers een tweedegraadslerarenopleiding of pdg opleiding kunnen gaan volgen. Zij uiten de wens dat meer maatwerk mogelijk moet zijn waardoor de starter ook nuttige informatie krijgt over de organisatie waarin men werkt en de manier van werken die daarbij hoort. Verder heeft men aandacht voor het feit dat je starters *“rustig moet laten komen”* en dus niet moet overladen met uitvoerende taken. Zoals één teamleider samenvat: *“Kern: zuinig zijn op nieuwe collega’s. Richtlijnen, ruimte voor nieuwe collega’s, ruimte voor de buddy”* (teamleider 3). Gezocht wordt naar middelen die de inductie bevorderen: *“we zijn bezig om uit te zoeken of er instellingsbreed ook middelen beschikbaar zijn om echt te investeren in die startende docenten”* (directie 1).

Hrm-medewerkers geven in het groepsinterview aan dat de organisatie activiteiten ontwikkelt die de starters ondersteunen. Zo zijn er introductiedagen voor nieuwe medewerkers waarin ook het open aanbod van de het ROC-academie wordt toegelicht. Intervisie is een activiteit die is opgenomen in het inductiebeleid waarin ook staat dat iedere startende zij-instromer een ‘buddy’ (een ervaren collega docent) krijgt toegewezen als begeleider en vraagbaak. Op organisatieniveau is er budget om activiteiten te organiseren en uit te voeren die ondersteunend zijn voor de starter: *“in de formatie zit voor een deel het inwerken verdisconteerd. Scholingstijd en begeleidingstijd horen daarbij. Indien er veel nieuwe docenten starten, is het mogelijk dat je moet gaan nadenken of dat de belasting van het team niet te boven gaat en dat je als college moet gaan schuiven met budgetten om de scholing en begeleiding toch mogelijk te maken. Voor zij-instromers krijgen we subsidie dus de vraag is: hoe besteden we die gelden, waar zetten we op in?”* (hrm 1). Er is inductiebeleid ontwikkeld en recent is een project gestart genaamd ‘onboarding’. Dit is specifiek gericht op hulpbronnen voor de starters: *“de afgelopen jaren is getracht een inductieprogramma voor de eerste twee jaar op te zetten: hoe kunnen we de starters ondersteunen? We liepen iedere keer tegen het dilemma aan dat we graag een centraal moment (bij voorbeeld de donderdagmiddag) beschikbaar zouden krijgen. Maar de praktijk is weerbarstig. Er waren toch altijd mensen die meldden dat ze dan toch voor lessen ingeroosterd waren. Maar dat is wel een diepe wens om dat met elkaar af te spreken. Als is het maar twee uur in de week en dat hoeft niet altijd vanuit hrm invulling te krijgen; maar dat de starter in ieder geval met zijn begeleider kan praten of met zijn buddy. Of een verdiepende training kan volgen, bijvoorbeeld iets over ons onderwijsmodel of over onze strategie. Het is onze ambitie om dat met elkaar af te spreken dat dat een goed idee is en dat we dat gaan doen”* (hrm 1). Om een nieuwe impuls te geven aan het inductiebeleid is binnen hrm een organisatiebreed project gestart om te kijken en te stimuleren: *“wat er voor zaken opgezet kunnen worden instituutsbreed en binnen de verschillende colleges. Eén van de dingen is bijvoorbeeld intervisie en andere zaken vanuit de ROC-academie aan te bieden. Dat heeft als randvoorwaarde dat startende docenten op een bepaald moment van de week vrij geroosterd moeten worden”* (hrm 3). Het denken is gericht op het stimuleren van de beschikbare hulpbronnen voor de starters. Zo wordt gedacht aan overformatie ten behoeve van ondersteuning en begeleiding van starters: *“Ruimte bieden aan startende docenten en hun begeleiders, vooruitkijken/personeelsplanning”* (hrm 1). Wat betreft het boven de reguliere formatieruimte realiseren van extra formatieruimte zijn er verschillen te constateren tussen de onderwijsteams. Slechts in een enkel geval lukt het zo, zeggen de

teamleiders die deelnemen aan het groepsinterview. De teamleider onderhandelt daarover in voorkomende gevallen met de directie van zijn college. Het SPP dat genoemd wordt in de kaderbrief 2020 geeft het kader voor deze gesprekken tussen teamleider en directie.

Arbeidsomstandigheden

De teamleiders noemen in het groepsinterview een aantal accenten ten aanzien van arbeidsomstandigheden die de werksituatie van de startende zij-instromer kunnen bevorderen. *“Ruimte/geld creëren in de formatie voor tijd en ruimte in de eerste twee jaar, vast raamwerk voor contactmomenten en een (inwerk)programma vanuit het ROC (naast een pdg)”* (teamleider 4). Dat dit belangrijk is, blijkt uit het volgende citaat: *“Het uitgangspunt is: belast de starters niet met een volledige inzet op taken, want zij gaan echt kapot”* (teamleider 1). Het gaat er hierbij om dat de starter enige mate van ruimte heeft om zich te kunnen inwerken door de aanstellingsomvang op te hogen zodanig dat er tijd is voor inwerken en scholing. Slechts bij een enkele teamleider is dat echter het geval. Starters hebben vaak geen kennis van de processen en procedures binnen de organisatie en bij het inwerken is daar geen of weinig aandacht voor: *“Startende docenten kennen het begrip persoonlijk inzetplan niet. Ze hebben dus geen kennis ten aanzien van welke kaders er eigenlijk zijn die hen bescherming kunnen bieden met betrekking tot de werkverdeling”* (begeleider 2). Iedere docent krijgt, na de werkverdeling in het team, een persoonlijk overzicht van de taken die uitgevoerd moeten worden, voorzien van uren die voor de uitvoering van die taken begroot zijn. Een fulltime docent heeft een aanstellingsomvang van 1659 uur per jaar. In de cao-mbo staat hoe de 1659 uren verdeeld dienen te worden over onderwijsuitvoering, scholing en managementtaken.

In de kaderbrief 2020 staat onder andere dat het CvB in de jaarplannen die de colleges opleveren wil zien hoe er wordt omgegaan met ervaren werkdruk: *“Van werkdruk naar werkplezier. Dat betekent zoeken naar fundamentele oplossingen voor werkdruk en betrokkenheid in plaats van schrapen. Denk aan extra fte’s inzetten voor structurele vervanging, extra fte inzet voor teams die onder druk staan en het mobiliseren van medewerkers die dreigen vast te lopen. Randvoorwaarde is het met de OR overeen te komen werkdrukplan. (zie de cao en het in juni 2019 vast te stellen plan). Daarnaast kan gedacht worden aan: - uitgewerkt in/door/uitstroomscenario per College of dienst, gebaseerd op strategische personeelsplanning (SPP)-analyse - inductie/landing van nieuwe medewerkers, m.n. zij-instromers: geef invulling aan en houd rekening met de 100 uur uit de cao voor startende docenten en vul dat in met een zorgvuldige begeleiding, gericht op het voorkomen van vermijdbare uitval. Suggestie: coach/begeleider voor stagiairs en nieuwe medewerkers in bezetting opnemen.”*

Arbeidsvoorwaarden

Teamleiders gaven ten aanzien van het thema arbeidsvoorwaarden met name informatie over de totstandkoming van het takenpakket/taaktoedeling. Zo is tijdens het groepsinterview het volgende onder de aandacht gebracht: De organisatie moet een aantrekkelijke werkgever willen zijn. Dat uit zich ook op het vlak van de arbeidsvoorwaarden in de zin dat je de starter wat ruimer aanstelt dan strikt noodzakelijk is, gelet op de uit te voeren taken: *“Juist als het ROC zouden we moeten investeren in die mensen met een dienstverband en dan niet 0,4 maar geef ze 0,8 terwijl ze*

0,3 of 0,4 werken. Want dan bind je ze en kan je ze langzamerhand laten binnenkomen en laten wennen?" (teamleider 1). Het citaat geeft aan dat het investeren in de starters beter kan. In hoofdstuk 5 wordt door respondenten aangegeven dat zij de tijd die er voor hen beschikbaar is om zich in te werken, beperkt vinden.

Starters geven aan dat zij geneigd zijn om taken die met hen besproken worden uit te voeren; ook extra taken die zich tijdens de aanstelling aandienen en gezien worden als 'erbovenop'. Vaak zijn het taken die organisatorisch van aard en meestal niet in lijn zijn met de core competenties van de starter (zaken als onderwijsontwikkeling, examinering en studieloopbaanbegeleiding). De starter wil contractverlenging en ziet het bovenstaande als een vorm van investering in de verhoudingen (met het team en de leidinggevende).

Arbeidsverhoudingen

Het team waar de startende zij-instromer onderdeel van is, wordt door de teamleiders genoemd als belangrijk voor de starter. Onder andere de werkverdeling is de verantwoordelijkheid van het team. Mocht het team onderling geen overeenstemming bereiken, is het aan de teamleider om hierin een actieve rol te spelen. De medewerking van het team is belangrijk bij het inwerken van de starter. Teamleiders ervaren een dilemma: *"je hebt wel een aantal uren/lestaken open staan waarop iemand moet worden ingezet; dat is ook de praktijk. Je bent blij dat je iemand in je team hebt en dat je de klassen kan bemannen"* (teamleider 2). Nieuwe collega's in het team geven het team enige speelruimte bij het verdelen van het werk. In de dagelijkse praktijk is echter sprake van een minimale speelruimte gelet op het feit dat er taken bijkomen met betrekking tot het inwerken van de starters. *"Je hebt als teamleider ook rekening te houden met de andere teamleden die vaak met taken extra belast worden vanwege het inwerken (buddy, vraagbaakfunctie) van nieuwe collega's"* (teamleider 2).

Hrm constateert dat teamleiders een rol moeten spelen bij het opkomen van de belangen van de starters. Bijvoorbeeld bij de werkverdeling die in het team plaatsvindt: *"voorbeeld hoe het zou kunnen dat je als teamleider iemand de ruimte kan geven. Het is dan een kwestie van hoe creatief of hoe hard maak je je om zo iemand vrij te spelen?"* (hrm 1). De deelnemers aan het groepsinterview geven aan dat er verschillen zijn in hoe teamleiders zich in deze opstellen en dat het aan het team is om over de werkverdeling met een voorstel te komen.

Het beleid van de instelling is erop gericht om de starter in staat te stellen om de benodigde opleiding te volgen. Op teamniveau levert dat soms praktische inzetproblemen op, aldus twee teamleiders. Respondent (hrm 3) vraagt zich af of de geormerkte tijd die gereserveerd is voor inwerken, oriëntatie en scholing terugkomt in het inzetplan van de startende zij-instromer. Zij heeft daar haar twijfels over. Teamleiders hebben een aantal dilemma's ten aanzien van het toewijzen van taken aan startende zij-instromers. Lessen en begeleiding moeten worden gegeven naast andere taken die uitgevoerd moeten worden. De teamleider is op operationeel niveau verantwoordelijk voor de onderwijsuitvoering. De planning moet gerealiseerd worden; het rooster is daar leidraad voor. Ruimte voor scholing komt, als die niet gestructureerd wordt ingepland, onder druk te staan. Met name gezamenlijke tijd is een ervaren knelpunt, zo komt uit het gehouden groepsinterview met teamleiders en hrm-medewerkers naar voren. Professionaliseren in gemeenschappelijke sessies vereist net als het contact tussen buddy of peercoach roostertijd die overeenkomt. Het contact is vaak niet mogelijk gelet op de verschillende roosters van de betrokkenen. Het volgen van een pdg

opleiding legt een claim op de inzetbaarheid van de starter. Dat heeft implicaties voor de onderwijsuitvoering en dus het rooster.

6.5.4 Professionalisering

Leer- en ontwikkelmaatregelen

De deelnemers aan het groepsinterview zijn van mening dat er een vorm van begeleiding c.q. monitoring moet zijn voor de startende zij-instromer ten aanzien van het functioneren van de starter: *“Bij zij-instromers moet je wel monitoren of ze echt potentie hebben of dat misschien het onderwijs (of specifiek het mbo) niets voor ze is. Kortom, maatwerk bij de begeleiding”* (teamleider 1). Iedere starter krijgt van zijn teamleider een buddy, een teamcollega die de starter antwoorden geeft op de vragen die hij heeft. Peerdocenten kunnen door de starter worden gevraagd om begeleiding te geven in een aantal sessies. Deze ondersteuning richt zich met name op het pedagogisch-didactische aspect van het docentschap.

Met betrekking tot ontwikkelmogelijkheden wordt het faciliteren van een lerarenopleiding of een pdg opleiding positief gewaardeerd: *“Aan de andere kant heb je de bekwaamheidseisen waardoor je redelijk snel moet zorgen dat iemand zijn bekwaamheid kan halen”* (teamleider 2). Respondenten geven in de interviews aan dat zij het aanbod om een pdg opleiding te volgen positief waarderen, ook al geeft dat extra werkdruk.

Een van de taken van hrm is om toe te zien op naleving van de regels die aan het mbo worden opgelegd door de overheid. Dat toezicht is onder andere van toepassing op de regels die zijn vastgelegd in de cao en via de Subsidieregeling zij-instroom: Eén van de hrm-medewerkers stelt de vraag: *“de startende docent, die heeft 100 uur voor inwerk, scholing en oriëntatie, hoor ik jullie nu zeggen: eigenlijk is dat niet opgenomen in zijn inwerktraject? Wordt iemand niet echt vrijgesteld voor die uren?”* (hrm 3). De deelnemers van het groepsinterview gaan niet in op deze vraag.

De organisatie ontwikkelt een eigen beleid ten aanzien van de arbeidsvoorwaarden. Scholings-/ontwikkelingsmogelijkheden kunnen voor starters ruim ingevuld worden. Het volgende citaat van een deelnemer aan het groepsinterview geeft aan dat ze voorstander is van een ruime invulling: *“alle studiebelastingsuren van de opleiding tot het behalen van de bevoegdheid kunnen door het ROC worden gedragen (binnen het dienstverband getrokken worden) en uit het professionaliseringsbudget betaald worden”* (hrm 3). Dat geeft de starter ruimte om binnen de betaalde functie aan zijn ontwikkeling te werken. Ook constructies waarin studenten van de lerarenopleiding een dienstverband krijgen, zijn voorbeelden van hoe de arbeidsvoorwaarden ingevuld kunnen worden. *“Daar zie je de krapte van de arbeidsmarkt terug. Zowel vanuit de werkgever en vanuit de studenten (de schoorsteen moet roken) is dat een wens/noodzaak”* (hrm 1).

Er is sprake van een verschil tussen het beleid dat op organisatieniveau is opgesteld en de praktijk binnen de onderwijsteams. Er is de afgelopen jaren introductiebeleid ontwikkeld dat gericht is op de starters in het onderwijs. Het wordt aan de teams en daarmee de teamleiders overgelaten hoe ze dat uitvoeren. Met name voor activiteiten met als doel de starters te steunen in hun ontwikkeling en bij de taakuitvoer kiezen de deelnemers aan het groepsinterview voor een centraal georganiseerd aanbod. Specifieke informatie die gericht is op het college en zeker op het team wordt aanvullend georganiseerd. Bij de uitvoering van met name centraal georganiseerde activiteiten zijn er talloze belemmeringen waardoor geplande activiteiten vaak geen doorgang vinden. *“We liepen iedere keer tegen het dilemma aan dat we graag een centraal moment (bij voorbeeld de donderdagmiddag) gewenst was,*

maar dat de praktijk weerbarstig is. Er waren toch altijd mensen die meldden dat ze dan toch voor lessen ingeroosterd waren. Maar het is wel een diepe wens om dat met elkaar af te spreken, ook al is het twee uur gereserveerde tijd voor inductie activiteiten in de week en dat hoeft niet altijd vanuit hrm invulling te krijgen. Het is onze ambitie om dat met elkaar af te spreken dat dat een goed idee is en dat we dat gaan doen” (hrm 1). Deze praktijk is in de evaluatie van het centraal opgestelde inductiebeleid aan de orde gesteld in het directieberaad en hrm is voorjaar 2021 bezig een nieuwe impuls te geven aan de realisatie van het beleid gericht op de starters. Daarbij worden soortgelijke knelpunten ervaren: *“in het project ‘onboarding’ kijken we wat er voor zaken opgezet kunnen worden instituutsbreed binnen de verschillende colleges. Eén van de dingen is intervisie geven bijvoorbeeld en andere zaken vanuit de ROC-academie aanbieden. Dat heeft als randvoorwaarde dat startende docenten op een bepaald moment van de week vrijgeroosterd moeten worden. En daar gaat het wringen”* (hrm 3). Het klimaat waarin de starters aan hun werkzaamheden beginnen, kan getypeerd worden als welwillend. Men ziet dat startende zij-instromers het niet makkelijk hebben in de eerste periode. Maar de realisatie van beleidsaspecten die de starter ondersteunen, wordt gehinderd door praktische bezwaren en mogelijkheden. *“door de weerbarstigheid van de praktijk kan het mooie beleid niet tot uitvoer worden gebracht. Er is schaarste en iedereen draagt de starters een warm hart toe. Ze moeten een zachte landing hebben, maar de praktijk laat anders zien”* (hrm 1). Hrm blijft proberen om de belangen van de starters te beschermen en zoekt naar mogelijkheden om de praktische belemmeringen, met name in tijd en gelegenheid, weg te nemen.

Qua hulpbronnen geven begeleiders aan dat in de opleidingen die zij-instromers volgen om hun bevoegdheid te behalen er meer aandacht besteed moet worden aan informatie die relevant is voor de organisatie waar men werkt: *“de wens om meer eigenheid mee te geven van het ROC aan de starters”* (begeleider 2). Indien er veel kandidaten zijn voor het volgen van een opleiding wordt gesignaleerd dat er *“de wens en mogelijkheid is om een interne pdg opleiding te starten. Er zijn veel mensen die een pdg volgen. De opleiding kan je op meerdere manieren ‘sturen’ op het moment dat je het als organisatie zelf aan gaat bieden voor eigen docenten bijvoorbeeld. Dat zou mooi zijn als dat zou kunnen”* (begeleider 2).

Sinds studiejaar 2020-2021 is het ROC partner in een aspirant-opleidingsschool. De opleiding is één van de hulpbronnen voor de starters. *“Bij de opleidingsschool zijn we aan het benoemen op welke manieren we de docenten in opleiding kunnen ondersteunen. Zo organiseren we bijvoorbeeld transferbijeekkomsten die inhoudelijk gericht zijn en waar ook elementen van het ROC aan bod komen zoals 4C/ID. We benoemen met elkaar daar wat we met elkaar van belang achten zoals ook intervisie. Dit in samenwerking met de hogescholen die partner zijn in de opleidingsschool. De idee is dat als je dit opzet voor docenten in opleiding (DIO’s) van de opleidingsschool, je dit model ook kan gebruiken voor startende docenten (zij-instromers)”* (begeleider 2).

Begeleiders pleiten ervoor om duidelijkheid te scheppen in wat het team kan verwachten van de starter. Welke faciliteiten worden geregeld voor de nieuwkomer wordt schriftelijk vastgelegd en is voor alle teamleden toegankelijk: *“Wil je vaststellen wat mensen nodig hebben in de verschillende jaren van inductie en dat vastleggen zodat je dat ook aan de andere teamleden kan laten zien/vertellen wat je faciliteert, dan is dat duidelijk uit te leggen aan het team, dat het niet een soort vrijbrief is voor de zij-instromer, maar dat het gaat om de toenemende complexiteit van de taken die worden uitgevoerd en de afnemende sturing in de begeleiding”* (begeleider 2).

De begeleiders constateren dat colleges verschillend zijn en zij pleiten voor extra tijd voor starters en inductie.

6.5.5. Conclusie

In deze paragraaf worden conclusies gepresenteerd over het beleid zoals dat wordt uitgevoerd. Het groepsinterview is hiervoor de belangrijkste informatiebron. De thema's die in het theoretisch kader genoemd zijn en onder andere ontleend worden uit het JD-R model en het Karasek model. Aspecten van het begrip Kwaliteit van de Arbeid zijn voor de beschrijving als structuur gebruikt.

Werving

Het tekort aan onderwijspersoneel vergt aandacht en inzet. Het formele en informele netwerk zijn de grootste bronnen van nieuw onderwijzend personeel. De Centra van Innovatief Vakmanschap bieden de kans om het beroepenveld medeverantwoordelijk te maken voor het opleiden van de toekomstige generatie vakmensen. In deze centra zijn naast het ROC andere samenwerkende partners verantwoordelijk voor de werkzaamheden. Het hebben van voldoende en bekwame docenten is in toenemende mate een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Tijdens de werving en selectie is het, door het geringe aanbod lastig selecteren. Naast het geringe aanbod is het voor centrale werving complicerend dat colleges/sectoren docenten zoeken met verschillende capaciteiten. Bij niveau 1 en 2 opleidingen is behoefte aan docenten die beschikken over pedagogische competenties en in vergelijking tot niveau 3 en 4 opleidingen in mindere mate beschikken over vakmanschap-competenties. Deze verschillen maken centrale werving ingewikkeld.

Werkeisen (Job Demands)

De verwachtingen van startende zij-instromers zijn gebaseerd op een beperkt beeld van het mbo en een gebrek aan kennis van specifieke regels en procedures die gelden, met name met betrekking tot het toedelen van taken en informeren over wat er verwacht wordt. Het behalen van de onderwijsbevoegdheid is vanuit de organisatie verplicht en in het kader van de onderwijskwaliteit belangrijk. De werkdruk wordt in het algemeen als hoog ervaren door docenten in de organisatie. Starters ervaren deze hoge werkdruk ook en zien dit als een investering in hun toekomstige loopbaan als docent beroepsonderwijs.

Hulpbronnen (Job Resources)

Voor het omgaan met de spanning zowel van de betrokkene als tussen teamleden is geen standaard handwijze ontwikkeld. Hoe men met die spanning omgaat, is individueel bepaald zo zijn er verschillen tussen teamleiders. Om starters te binden creëert een teamleider bijvoorbeeld een bepaalde mate van overformatie met als doel ruimte te creëren voor de starter zodat deze zich daadwerkelijk kan inwerken en niet volledig in de onderwijsuitvoering wordt geplaatst. Een dergelijke maatregel stimuleert de binding. De ruimte die in de cao is vastgelegd voor inwerken en scholing van zij-instromers is, gelet op de intensiteit en hoeveelheid van het werk, onvoldoende om binding tot stand te brengen tussen de nieuwe collega's en de bestaande teams. Het in bescherming nemen van starters door ervaren collega's, bijvoorbeeld door taken over te nemen en hen te begeleiden, staat onder druk als gevolg van de werkdruk die iedereen ervaart.

Door onbekendheid met de regels en de baanonzekerheid is er nauwelijks sprake van een rem op de hoeveelheid taken die aan de starters worden toebedeeld. Er zijn verschillen in de wijze waarop colleges uitvoering geven aan inwerken/inductie. Het organiseren van gezamenlijke tijd voor activiteiten (gesprekken met een buddy, workshops en trainingen specifiek voor starters, et cetera) vormt een logistiek knelpunt. Hoewel erkend wordt dat de starters ruimte moeten hebben en ervaren om zich adequaat in te werken, is het zoeken naar de middelen om dat te realiseren.

Arbeidsinhoud

Over de inhoud van het werk en het verdelen van taken is het team verantwoordelijk onder leiding van de teamleider. Aangegeven wordt dat er afhankelijk van de inhoud verschillen zijn in de verwachte competenties die docenten beheersen. Niveau 1 en 2 doen meer aanspraak op pedagogische competenties dan niveau 3 en 4.

Arbeidsomstandigheden

Startende zij-instromende docenten hebben een vast team als thuisbasis, maar in de praktijk zien we starters die om een voldoende aanstellingsomvang te realiseren taken uitvoeren (lesgebonden en/of niet lesgebonden werkzaamheden) in meerdere teams en in een enkel geval ook op meerdere locaties. Dit wijkt af van het vastgestelde beleid.

Het volledig vullen van de aanstellingsomvang van starters met voornamelijk/uitsluitend uitvoerende taken geeft de starter weinig ruimte om activiteiten te ontplooiën die in het kader van binding met de organisatie belangrijk zijn en tot de hulpbronnen (job resources) gerekend kunnen worden in het JD–JR model, zoals gesprekken voeren met collega's, deelname aan sociale activiteiten en observeren bij collega's in de les. Teamleiders geven aan dat ze de ambitie hebben om ruimte te creëren voor een gedegen inwerkprogramma maar dat er gezocht moet worden naar de financiële dekking om deze ambitie te realiseren.

Arbeidsverhoudingen

Zowel uit de theorie als uit de verzamelde gegevens blijkt het belangrijk te zijn dat er (regelmatig) gesprekken worden gevoerd tussen de startende zij-instromers en de direct leidinggevende. Deze gesprekken moeten gaan over de inhoud van het werk, de werkomstandigheden (waaronder werkdruk), werkverhoudingen en de ontwikkeling van een professionele beroepsidentiteit.

Tijd reserveren voor activiteiten die specifiek gericht zijn op starters blijkt moeilijk te realiseren; de onderwijsuitvoering krijgt prioriteit. Hierbij speelt de verhouding centraal en decentraal een rol. College en/of teamspecifieke activiteiten krijgen de voorkeur boven organisatiebrede activiteiten.

Gelet op het gevoel van baanonzekerheid, de onbekendheid met de geldende regels en het mechanisme dat de starter goodwill wil opbouwen bij de teamleider en de teamleden is het belangrijk dat er aandacht is voor de belastbaarheid van de starter, zowel door de teamleider als de teamcollega's.

Bij startende zij-instromers in een team is sprake van extra belasting van de andere teamleden als gevolg van de reductie van taken die de starter krijgt volgens de cao. De totale hoeveelheid taken van het team neemt niet af. Deze taken moeten door de andere teamleden uitgevoerd worden, hetgeen aanleiding tot spanning kan zijn. Bij de verdeling van taken is het in eerste instantie aan het team om besluiten te nemen over de taakverdeling.

Zeker als een nieuwe collega zij-instromer aan het team wordt toegevoegd, betekent dat een herschikking van de vaak reeds verdeelde en nieuwe taken.

Arbeidsvoorwaarden

De onbevoegde status van veel starters verplicht hen om een opleiding te volgen om die bevoegdheid te verwerven.

Job Control

Kenmerken van de starter bij het toewijzen van de aard en hoeveelheid taken in verband met de werkdrukbelasting zijn belangrijk. Zij-instromers verschillen van elkaar; de één kan meer aan dan de ander. Daarnaast heeft de starter behoefte aan autonomie; dit zowel in het wat (welke taken ga ik uitvoeren?) als in het hoe (op welke wijze ga ik mijn taken uitvoeren, wat zijn de vrijheidsgraden ten aanzien van de uitvoering?).

Professionalisering

Scholing en met name de opleiding om de onderwijsbevoegdheid te behalen is voor de starter belangrijk en teamleiders stimuleren deelname. Tegelijkertijd geeft deelname een knelpunt ten aanzien van de onderwijsuitvoering het oplossen van praktische uitvoeringskwesties. De inzet van teamleden komt onder druk te staan door de facilitering van de zij-instromer voor het volgen van de opleiding. Ontwikkeling van de zij-instromer tot docent beroepsonderwijs wordt belangrijk gevonden maar in de keuzes die het team en management maken doen zich echter knelpunten voor die deze gewenste ontwikkeling belemmeren.

Er is spanning tussen het centraal georganiseerde inwerkprogramma en de wens om daar een decentraal college-specifieke inkleuring aan te geven. Het inwerken van de starter staat onder druk de prioriteiten van de teamleiders liggen bij het uitvoeren van het curriculum. Ontwikkeling als belangrijk aspect meenemen bij het inrichten van het werk stimuleert en creëert in feite affordances zoals bedoeld in het ontwikkelperspectief.

Na afloop van de dataverzamelfase (september 2020) is het proces van beleidsontwikkeling doorgedaan. Zo is er een project gestart gericht op de implementatie van strategisch personeelsbeleid, is het ROC is samenwerkingspartner geworden in een aspirant-opleidingsschool samen met twee hbo-lerarenopleidingen, is er aandacht voor een reëler en representatiever beeld van het type docent dat gezocht wordt in wervingsteksten en is een aanbod voor zij-instromers ontwikkeld die nog geen pdg of tweede graadsopleiding volgen. Het programma heet: *“Eerste hulp bij onderwijsuitvoering (EHBO)”*.

6.6 Vergelijking van beoogd en uitgevoerd beleid

Een vergelijking tussen het beoogd beleid en het gerealiseerd beleid laat het volgende beeld zien. Het beoogd beleid steunt op landelijke richtlijnen (cao, subsidievoorwaarden vanuit het ministerie) bovenop deze richtlijnen zijn er middelen beschikbaar voor begeleiding van starters. In het groepsinterview geven teamleiders aan dat het voor een gedegen inwerkprogramma, wat hun streven is, een opgave is om financiële dekking te vinden. Daarnaast krijgt het uitvoeren van het onderwijsprogramma prioriteit van de teamleiders. Oplossen van knelpunten gaan regelmatig ten koste van ruimte waar starters recht op hebben. Dit heeft gevolgen voor de ervaren werkdruk bij de startende zij-instromer. Het beoogd beleid (kaderbrieven) noemt dat er werkdrukplannen dienen te worden opgesteld of

dat ook daadwerkelijk het geval is is niet bekend. Teamleiders noemen werkdruk een dilemma waar teams met starters mee worstelen, starters hebben recht op werkdruk verlagende maatregelen maar teamleiders zijn huiverig dit ten koste van teamcollega's realiseren. De extra financiële middelen voor starters die in de bekostiging worden voorzien worden niet genoemd. Dit samen met de uitspraak dat het zoeken is naar middelen om een gedegen inwerkprogramma te ontwikkelen en uit te voeren geeft aan dat het niet inzichtelijk is wat en hoe de financiering voor de eerste fase van de werkzaamheden van de starter geregeld is. Over de stijl van leidinggeven wordt in het beoogd beleid (kompas) bondige informatie gegeven *“oog hebben voor elkaar, vertrouwen, verbinding en vakmanschap zijn van belang”*. In het gerealiseerde beleid geven teamleiders aan dat er regelmatige gesprekken worden gevoerd met de starters, dat er aandacht is hoe de starter opgenomen wordt in het team en dat er vanuit vertrouwen in het vakmanschap wordt gehandeld. In het beoogd beleid staat dat het uitgangspunt is dat een onderwijsgevende tot één team behoort en dat een team op één locatie gevestigd is. In het gerealiseerde beleid komt het voor dat starters om aan voldoende aanstellingsomvang te komen in twee teams werkzaam zijn en dat men op twee locaties werkzaam is, maar dat behoort tot de uitzonderingen. Ontwikkeling van de zij-instromer tot docent beroepsonderwijs is belangrijk, maar het oplossen van praktische uitvoeringskwesaties (het toewijzen van docenten aan lesgroepen) heeft vanuit het management prioriteit. Er wordt een (te) hoge werkdruk geconstateerd, met name als gevolg van gelet op de hoeveelheid (met name lesgevende) taken waardoor inwerken en ontwikkeling onder druk komen te staan. Voor het behouden van onderwijsgevend personeel is het belangrijk te constateren dat bij het ROC sprake is van relatief autonome colleges die een eigen invulling geven aan het organisatiebeleid. Het formele beleid (op organisatieniveau geformuleerd) kent daardoor varianten per college. Ten aanzien van het beleid gericht op startende zij-instromers is sprake van spanning tussen centraal en decentraal. Uiteindelijk is het de teamleider die moet opkomen voor de belangen van de startende zij-instromer. Hoe de teamleider dat doet, verschilt per individu. De afdeling hrm ondersteunt de teamleider door te signaleren en te adviseren. Er is beleid, maar het beleid is beperkt qua focus. Daarnaast is de uitvoering te verbeteren.

Hoofdstuk 7 Conclusies en aanbevelingen

7.1 Focus van het onderzoek

Het onderzoek wil het inzicht vergroten in de vraag welke motieven mensen hebben om zij-instromer in het mbo te worden en welke ontwikkeling zij-instromende docenten doormaken in de eerste fase van hun werkzaamheden. Het doel is om het handelingsrepertoire van het management van mbo-instellingen en van de zij-instromers uit te breiden. Het gaat in dit onderzoek zowel over het boeien als het binden van zij-instromers in het mbo. Het boeien staat voor het interesseren en kansrijk werven van nieuw onderwijspersoneel; het binden staat voor het behouden van zij-instromers.

7.1.1 Probleemstelling: Het lerarentekort en zij-instromers in het mbo

Het onderzoek is gestart vanuit een praktijkopdracht die het resultaat is van gesprekken met het CvB van één ROC met 7 colleges die elk een eigen invulling geven aan het ROC-brede beleid. Op basis van die gesprekken is de probleemstelling van het onderzoek geformuleerd. In het onderzoek is onderscheid gemaakt tussen het individuele belang van de zij-instromers en het werkgeversbelang. Door beide invalshoeken in het onderzoek aandacht te geven, kunnen aanbevelingen voor effectieve aanpakken geformuleerd worden.

In de probleemverkenning is ingegaan op het lerarentekort in het mbo en wordt geconstateerd dat het een structureel probleem is. Het tekort aan onderwijzend personeel is niet alleen een kwestie van weinig instroom, maar ook van uitstroom. Dit is de beweegreden om de problematiek toegespitst op de startende zij-instromers in het mbo in termen van boeien en binden te beschrijven. De samenhang tussen de ontwikkeling die de starters doormaken en de factoren die ontwikkeling bevorderen of belemmeren, worden onderzocht. Deze ontwikkeling is voor ieder individu anders en dat geldt ook voor de condities waarin de ontwikkeling verloopt.

De probleemverkenning heeft aangetoond dat er sprake is van een praktijkprobleem met verschillende aspecten, zoals:

- Er zijn meerdere stakeholders (onder andere de zij-instromer, het team, het ROC, de mbo-raad, het werkveld, de politiek en de studenten).
- Stakeholders hebben ideeën over de beste aanpak, afhankelijk van hoe men het probleem en de oorzaak definieert.
- Het tekort aan arbeidskrachten geldt anno 2022 voor vrijwel alle sectoren. Het is dan ook geen probleem van uitsluitend het mbo.
- De werkgever kiest als aanpak voor een kortetermijnoplossing. Deze biedt echter geen oplossing voor de langere termijn.
- Het tekort is al langer aanwezig en is daarom een hardnekkig probleem.

Om het probleem van het verloop onder leraren in het mbo te doorgronden, is in dit onderzoek een diepgaande analyse van het boeien en binden van startende zij-instromers gemaakt.

In de literatuur is gezocht naar kennis en modellen die behulpzaam zijn bij het interpreteren en analyseren van dit probleem. Er is gezocht naar onderzoek naar startende zij-instromende mbo-docenten en naar zij-instromers in aanpalende domeinen zoals in het

basis- en voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn enkele verkennende gesprekken gevoerd met zij-instromende docenten om te inventariseren wat de ervaringen zijn van zij-instromers, voorafgaand aan en bij de start van hun werkzaamheden. De groep respondenten is gevormd na een presentatie tijdens de introductiedagen voor nieuwe medewerkers in augustus 2018. Van de 60 deelnemers hebben 16 aangegeven zich te herkennen in de definitie van zij-instromer die tijdens de presentatie gegeven is. 12 personen van hen hebben geparticipeerd in het onderzoek.

Voor de analyse van de onderzoeksgegevens is op basis van de geselecteerde theorie en verkennende gesprekken voor de drie onderscheiden perspectieven (het keuze-, het ontwikkel- en het werkgeversperspectief), een analysemodel ontworpen met behulp waarvan het probleem geanalyseerd wordt.

Het onderzoek richt zich op de aanknopingspunten over welke informatie belangrijk is bij de beleidsvoorbereiding en beleidsontwikkeling. Dit betreft zowel het werven als het behouden van zij-instromers. Bij werven gaat het over het door de organisatie stimuleren en interesseren van potentiële docenten met als doel dat men zich aanmeldt om zij-instromer te worden. Bij het behouden gaat het met name om het stimuleren dat zij-instromers blijven. Deze informatie kan gebruikt worden om het beleid gericht op het boeien en binden van de docenten aan te passen en zo aan een voortgaande beleidsontwikkeling te werken.

7.1.2 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van het onderzoek luidt:

Welke factoren beïnvloeden de instroom en loopbaanontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs?

Om deze hoofdvraag te beantwoorden, worden er drie perspectieven gerelateerd aan de deelvragen van het onderzoek. De deelvragen zijn verdeeld in twee invalshoeken:

Invalshoek van de werknemer

1. Welke factoren hebben invloed op de keuze om zij-instromer te worden?
2. Welke factoren zijn op individueel niveau van invloed op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan?

Invalshoek van de werkgever

3. Welke factoren in het organisatiebeleid en in de werksituatie beïnvloeden keuze en ontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs gedurende de eerste twee jaar van de onderwijsloopbaan?

7.2 Onderzoeksaanpak

Het onderzoek is verricht in één organisatie waarin gekeken is wat er met 12 respondenten gebeurt gedurende de eerste twee startjaren. Er is één cohort zij-instromers gevolgd, verspreid over de organisatie, met behulp van een case methodiek.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, zijn het werkgeversbeleid, de keuzeprocessen en de ontwikkeling van de startende zij-instromer onderzocht.

Hieronder wordt per onderzoeksvraag aangegeven welke data verzameld zijn voor de analyse en beantwoording.

Deelvraag 1 (*Welke factoren hebben invloed op de keuze om zij-instromer te worden?*) is beantwoord op basis van startinterviews met 12 beginnende zij-instromers.

Voor deelvraag 2 (*Welke factoren zijn op individueel niveau van invloed op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan?*) zijn de gegevens van start- en slotinterviews en de vijf gedurende één jaar om de paar maanden ingevulde learner reports gebruikt (tabel 3.1 geeft het proces van dataverzameling weer). Deelvraag 3 (*Welke factoren in het organisatiebeleid en in de werksituatie beïnvloeden keuze en ontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs gedurende de eerste twee jaar van de onderwijsloopbaan?*) is beantwoord op basis van documentenanalyse, de interviews met de zij-instromers en een groepsinterview met hrm-medewerkers, managers en begeleiders van startende zij-instromers. Daarnaast is via de e-mail aan hrm-medewerkers aanvullende informatie gevraagd. De samenhang tussen de drie perspectieven geeft de informatie om de hoofdvraag (*Welke factoren beïnvloeden de instroom en loopbaanontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs?*) te beantwoorden.

Zowel het beleid van de werkgever als de ervaringen, beelden en meningen van startende zij-instromers zijn onderzocht. Er is voor gekozen om de individuele zij-instroomer aan het woord te laten. Deze keuze leidt tot een kwalitatieve aanpak. Een kwalitatief onderzoek werpt licht op de individuele betekenissen die zij-instromers toekennen aan hun werk als startende zij-instroomer. Daarom is de startende zij-instroomer aan het woord gelaten over onderwerpen die de loopbaanontwikkeling van zij-instromende docenten in het mbo beïnvloeden. Aan de hand van twee conceptuele modellen zijn uitspraken over keuze en ontwikkeling van zij-instromers geanalyseerd. Om het perspectief van de werkgever in beeld te brengen, is onderzoek gedaan naar het beleid op papier, het gepercipieerd beleid en het gerealiseerd beleid. Om effectieve aanpakken van het praktijkprobleem te ontwikkelen, is het cruciaal dat het keuze-, het ontwikkel- en het werkgeversperspectief bij elkaar worden gebracht. Door vanuit meerdere perspectieven naar het probleem te kijken en te kijken naar de samenhang tussen de perspectieven komen oplossingen in beeld die anders niet of onderbelicht blijven. In 7.3.4 wordt op de samenhang ingegaan.

7.3 Beantwoording van de onderzoeksvragen

Hieronder worden de onderzoeksvragen beantwoord waarbij als laatste wordt ingegaan op de samenhang tussen de deelvragen en daarmee de beantwoording van de hoofdvraag. Conclusies ten aanzien van factoren die de keuze beïnvloeden, vormen de kern van paragraaf 7.3.1. Het feit dat respondenten in verschillende werksituaties hun taken uitvoeren, in diverse sectoren van het mbo werken en ervaring hebben opgedaan in verschillende beroepsgroepen, maakt het mogelijk om factoren te identificeren die van invloed zijn op hun ontwikkeling. Er worden zowel vanuit de invalshoek van de zij-instroomer (in 7.3.2) als vanuit het werkgeversperspectief (in 7.3.3) conclusies geformuleerd. In paragraaf 7.3.4 wordt ingegaan op de samenhang tussen de onderscheiden perspectieven en dit leidt in feite tot het antwoord op de hoofdvraag van het onderzoek.

7.3.1 *Waarom kiezen respondenten om zij-instroomer te worden?*

In hoofdstuk 4 is ingegaan op de resultaten ten aanzien van deelvraag 1: Welke factoren hebben invloed op de keuze om zij-instroomer te worden? Het keuzeperspectief is geanalyseerd aan de hand van de het FIT Choice model (Watt & Richardson, 2007; Berger & D'Ascoli, 2012; Berger & Girardet, 2015). De twaalf respondenten in dit onderzoek laten een vrij eenduidig patroon aan keuzemotieven zien.

Er is vaak sprake van een mix van motieven en thema's. Verwachtingen spelen daarbij een belangrijke rol.

Alle respondenten hebben ervaring met het begeleiden van studenten, jongeren en/of collega's en zijn daarvoor gemotiveerd.

Het beroep heeft veel waarde voor de zij-instromers. Respondenten die een carrière in het onderwijs ambiëren, willen hun vakinhoudelijke expertise overdragen op de nieuwe generatie vaklieden. Ze combineren dat met betrokkenheid bij jongeren die zij willen ondersteunen en stimuleren in hun ontwikkeling tot beroepsbeoefenaars.

Ideeën, beelden, opvattingen, intenties en verwachtingen over het nieuwe beroep beïnvloeden de keuze. Het beeld dat men heeft van de huidige onderwijsuitvoering bepaalt of men zich bekwaam acht om docent te worden. Personen die de overtuiging hebben dat zij uit hun aanwezige kennis en ervaring kunnen putten en inschatten dat studenten geïnteresseerd zijn in hun praktijkverhalen voelen zich capabel voor de onderwijstaken.

Uit het onderzoek blijkt dat mensen van carrière wisselen met het oog op de door hen ingeschatte ontwikkelingsmogelijkheden die de nieuwe baan hen biedt. De startende zij-instromer ziet mogelijkheden om zich te ontwikkelen; bijna alles is nieuw en dat vergt aanpassing en ontwikkeling. Waar respondenten aangeven geen ontwikkelingsmogelijkheden meer te zien in het oude beroep geven ze expliciet hun ontwikkelbehoefte aan ten aanzien van het docentschap.

Als men verwacht zich te kunnen verbeteren, beïnvloedt dat de keuze positief. Het idee dat men succesvol zal zijn, dat men de competenties heeft of kan ontwikkelen, dat het docentschap de moeite waard is om na te streven en dat er genoeg autonomie is om invloed uit te oefenen op de taakuitvoering zijn bij de inschatting van succes van belang bij hun keuze om zij-instromer te worden. Ook pragmatische overwegingen kunnen de keuze om zij-instromer te worden positief beïnvloeden.

Potentiële zij-instromers gebruiken vooral hun netwerk om de mbo-sector beter te leren kennen, zich te oriënteren op een mogelijk docentschap in het mbo en om geïnformeerd te worden over vacatures.

7.3.2 Hoe ontwikkelen startende zij-instromers zich?

In Hoofdstuk 5 wordt aandacht geschonken aan deelvraag 2 Welke factoren zijn op individueel niveau van invloed op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan? Het model van werkplekleren dat is gehanteerd om het ontwikkelperspectief te onderzoeken, wijst vooral op het belang van participatieve praktijken die het resultaat zijn van de interactie tussen agency en affordances (Billett, 2001b; Billett, 2004; Van Veldhuizen, 2011). Deze begrippen zijn in de analyse gebruikt.

Professionele identiteit is dynamisch en ontwikkelt zich gedurende de loopbaan (Pillen et al., 2013; Beijaard et al., 2004). Gaandeweg krijgt men in de eerste fase van het docentschap een beter beeld van het beroep van docent beroepsonderwijs en wat ervoor nodig is om een goede docent te zijn.

Er zijn verschillen in de manier waarop personen sturing geven aan hun ontwikkeling. Zo ontplooiën mensen (en dus ook startende zij-instromers) verschillende activiteiten (Tynjälä, 2008) aan de hand waarvan zij zich in het werk ontwikkelen.

Ten aanzien van het ontwikkelperspectief wordt geconstateerd dat startende zij-instromers mogelijkheden zien en gebruiken om zich binnen het werk te ontwikkelen. Uit de patroonanalyse (paragraaf 5.5.4) blijkt dat respondenten zich in een vroeg stadium bewust zijn dat zij een ontwikkelbehoefte hebben op het pedagogisch-didactisch aspect van het docentschap. Tevens zijn ze overtuigd van hun vakexpertise, zijn daar trots op en zien dat als een stevige basis voor het docentschap. Men stelt zich bescheiden op als het gaat om aandacht en tijd te vragen van collega's. Respondenten zijn ervan overtuigd de juiste keuze te hebben gemaakt, zijn tevreden dat zij een opleiding mogen volgen, hebben naïeve verwachtingen en is de kans groot dat zij belemmeringen gaan ervaren wat betreft hun ontwikkeling tot mbo-docent.

Agency

Startende zij-instromers hebben werkervaring en een beroepsidentiteit. Dit heeft invloed op de agency net als andere persoonskenmerken. Iedere starter wil zich verder ontwikkelen met name op het terrein van pedagogisch-didactische competenties. Respondenten willen op termijn naast lesgevende taken andere docenttaken verrichten, zoals studieloopbaanbegeleiding, onderwijsontwikkeling, examinering en stagebegeleiding. Dit past bij het ontwikkelmotief dat voor respondenten één van de aanleidingen was om te solliciteren naar een baan als zij-instroomer. Het beroepsbeeld wordt gedurende de onderzoeksperiode zowel breder als gedetailleerder. Respondenten weten hierdoor steeds beter welke concrete maatregelen zij moeten nemen en welke acties zij moeten uitvoeren in het kader van hun ontwikkeling, hoewel er, gelet op de hoeveelheid taken, in beperkte mate gebruik kan worden gemaakt van de geboden ontwikkelingsmogelijkheden.

Affordance

Bij de taaktoewijzing wordt weinig rekening gehouden met de kenmerken van de starter, zoals de ervaring en aanwezige competenties van de starter. Zij zien desondanks in de taken die zij uitvoeren mogelijkheden om zich te ontwikkelen en gebruiken daartoe onder andere het contact met collega's die vragen kunnen beantwoorden. Respondenten verschillen van elkaar, maar waarden allemaal het intercollegiale overleg en de mogelijkheid om directe antwoorden te krijgen op uitvoeringsvragen; men voelt zich daardoor ook gezien en verbonden met de collega's. De teamcultuur in wisselwerking met de opstelling van de starter beïnvloedt de taaktoewijzing, begeleiding en collegialiteit in het team. Werkdruk is een reden dat het professionaliseringsaanbod van de ROC-academie nauwelijks gebruikt wordt. Respondenten worden gestimuleerd en gefaciliteerd een opleiding te volgen (pdg dan wel tweedegraads lerarenopleiding) om de onderwijsbevoegdheid te behalen.

Participatieve praktijken

In het onderzoek zijn praktijken geïdentificeerd waarin wordt geparticipeerd en waar interactie met anderen 'als van nature' plaatsvindt. Er worden situaties die het onderwijs typeren genoemd, zoals: lesgeven, begeleiden, teamlid zijn, met anderen werken aan onderwijsontwikkeling, lid zijn van de organisatie en contacten onderhouden met het werkveld. De verscheidenheid van beschreven situaties geeft aan dat het docentschap een veelzijdig beroep is waar participatie en interactie onlosmakelijk onderdeel van zijn. Respondenten geven aan dat zij zich met name ontwikkelen als docent door les te geven. Ook andere taken als begeleiding en onderwijsontwikkeling die zij toegewezen krijgen,

helpen bij hun ontwikkeling. Onderwijsonderdelen die in het curriculum zijn opgenomen en zijn opgenomen in het takenpakket van de starter, maar waar zij weinig ervaring mee en kennis van hebben, vergen een inhoudelijke voorbereiding onder tijdsdruk en leiden tot het ervaren van werkdruk.

Het uitvoeren van taken van zieke collega's leidt er in sommige gevallen toe dat respondenten zich onzeker voelen over de inhoud van de lesstof waarin zij les moeten geven. Hun vakmanschap schiet in dergelijke gevallen tekort in hun ogen; men voelt zich niet "boven de stof" staan. Juist voor de starter die trots is op zijn vakmanschap leidt deze onzekerheid aanleiding tot stress.

Door de starter te betrekken bij onderwijsontwikkeling kan het vakmanschap van de starter benut worden. De actuele ontwikkelingen in het werkveld inbrengen in nieuwe of vernieuwde onderwijsonderdelen zorgt bij de starter voor een gevoel van trots op zijn vakmanschap.

Betrokken worden bij samenwerking tussen onderwijs en werkveld geeft de starter de mogelijkheid om zijn vakmanschap "up to date" te houden en om de relatie met het werkveld te intensiveren.

Ontwikkeling

Bij een carrièreswitch is sprake van het ontwikkelen van een nieuwe professionele identiteit. Er is sprake van een geleidelijke overgang van de oude professionele identiteit naar de nieuwe professionele identiteit als mbo-docent. Contacten met collega's van het onderwijsteam, het gevoel betrokken te worden bij het team en ervaring met de uitvoering van verschillende docentrollen stimuleren het ontwikkelen van een professionele identiteit tot mbo-docent.

7.3.3 Wat doet de organisatie om werving en ontwikkeling van zij-instromers te stimuleren?

In hoofdstuk 6 zijn de resultaten beschreven ten aanzien van deelvraag 3: Welke factoren in het organisatiebeleid en in de werksituatie beïnvloeden keuze en ontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs gedurende de eerste twee jaar van de onderwijsloopbaan? Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen werving, kwaliteit van de arbeid en professionalisering. In deze paragraaf gaat het om wat er vanuit het werkgeversperspectief gedaan wordt op het gebied van het werven en de ontwikkeling van zij-instromers. De werving richt zich met name op strategische thema's zoals de relatie met het werkveld in de vorm van netwerken en samenwerkingsverbanden met stakeholders. Ook strategisch personeelsbeleid hoort hierbij. Het gaat hier om het boeien van potentiële zij-instromers.

Wat de organisatie doet om startende docenten te behouden door ontwikkeling te stimuleren, wordt beschreven aan de hand van het begrip Kwaliteit van de Arbeid aangevuld met professionalisering, het model van Karasek (Karasek, 1976) en de *Job-Demands-Job-Resources* theorie (Schaufeli & Taris, 2013). Dit richt zich op de inrichting van het werk.

De aspecten arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen die onderscheiden worden in het begrip Kwaliteit van de Arbeid (De Sitter et al., 1997; Fruytier, 1986) zijn voor het werkgeversperspectief en voor het thema Binden in deze studie relevant. De thema's uit Kwaliteit van de Arbeid die worden gehanteerd vanuit het werkgeversperspectief hebben een relatie met het thema

“affordances” zoals dat wordt gehanteerd in het model voor werkplekieren (Billett, 2011; Timmermans, 2012; Van Veldhuizen, 2011). Het management is ondersteunend naar de werknemer inzake het hanteerbaar, aantrekkelijk en perspectiefrijk maken en houden van het werk. Dit zijn aspecten die onder het begrip Kwaliteit van de Arbeid vallen (De Sitter et al., 1997; Fruytier, 1986).

Voor het binden is het ervaren van een hoge werkdruk (Schaufeli & Taris, 2013) belemmerend. De *Job-Demands-Job-Control* theorie (Taris & Feij, 2004; Taris et al., 2003; Runhaar, 2017; Vaas, 1996) geeft aan dat, indien de taakeisen (zoals werkdruk) de hulpbronnen te boven gaan, dit kan leiden tot werkstress. Het is echter ook mogelijk dat, als er genoeg hulpbronnen (steun van collega’s en anderen) beschikbaar zijn of men invloed kan uitoefenen om aan de taakeisen te kunnen voldoen, dit zorgt voor een positieve uitkomst die leidt tot betrokkenheid (Janssen in de Wal et al., 2018). Het Karasek model (Karasek, 1976; Taris et al., 2003; Vaas, 1996) heeft al eerder een soortgelijk conceptueel model opgeleverd dat inzicht geeft in de wisselwerking tussen taakeisen en hulpbronnen. De onderzoeksgegevens geven aan dat respondenten verschillen in hoe zij werkdruk en stress ervaren en hulpbronnen waarderen.

Factoren die van invloed zijn op keuze en ontwikkeling kunnen door de werkgever als handvatten worden gebruikt om het HR-beleid te optimaliseren. Onderstaande elementen geven voor deze handvatten suggesties met betrekking tot boeien en binden.

Werving

- Een hoofdconclusie ten aanzien van het werkgeversperspectief is dat op dit moment oplossingen voor de korte termijn bij het invullen van vacatures prioriteit krijgen en dat er in feite geen sprake is van een strategische personeelsplanning.
- Het ROC werkt nog suboptimaal in een netwerkstructuur waarin wordt samengewerkt met werkgevers en andere stakeholders in verschillende werkvelden. Het werken in een netwerkstructuur heeft het voordeel dat je in een vroegtijdig stadium in contact komt met vertegenwoordigers van het werkveld en zo kunt werken aan een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de beroepsvoorbereiding van de volgende generatie vaklieden. Het ROC participeert in drie CIV’s en dat aantal neemt toe.
- Informele netwerken zijn een veel gebruikte bron om nieuwe docenten te werven. Het opbouwen en onderhouden van deze netwerken kunnen gestimuleerd en benut worden om nieuwe docenten te werven.
- Het strategisch personeelsbeleid, waar in de onderzoeksperiode een project voor gestart is, wordt verder ontwikkeld. Het strategisch personeelsplan geeft inzicht in kwantitatieve en kwalitatieve personeelsbehoeften van opleidingsteams.

Kwaliteit van de arbeid

- Teamleiders houden bij de taakverdeling in geringe mate rekening met de competenties en ambities van de starter. Uit het onderzoek blijkt dat iedere zij-instromer in ieder geval gedurende het tweede jaar een diversiteit aan taken uitvoert. Meer dan de helft krijgt al vanaf de start met een diversiteit aan taken te maken; de overigen krijgen die taken in hun tweede jaar. Het is daarom belangrijk dat er een afgewogen mix aan taken wordt samengesteld waarbij rekening wordt

gehouden met de kwaliteiten van de starter en dat sprake is van een geleidelijke opbouw in het takenpakket.

- In een aantal gevallen is sprake van het onvoldoende verbinding houden met de praktijk. Het merendeel van de respondenten geeft aan dat zij hun relatie met het werkveld belangrijk vinden en dat zij daarin willen investeren. De relatie tussen de behoefte om aan te blijven sluiten bij ontwikkelingen in het werkveld en de uitdaging om docent te worden, heeft het risico uit balans te raken gelet op de aard en hoeveelheid taken en de mate waarin het team zich collegiaal opstelt en als ondersteunend ervaren wordt.
- Aandacht en contact kunnen ook in teamoverleg of via niet gepland informeel overleg zoals in bijvoorbeeld intercollegiaal overleg worden gerealiseerd. Daarnaast is het belangrijk dat vanaf de start van de werkzaamheden begeleiding is geregeld voor de starter.
- Overbelasting dreigt voor de meeste respondenten. Respondenten geven bijna allemaal aan dat zij een hoge werkdruk ervaren. De teamleider dient alert te zijn op signalen van overbelasting.
- Door het ontbreken van transparante regels en procedures ontstaat onzekerheid bij de starter. Drie respondenten hebben expliciet aangegeven dat zij rond de verlenging van hun aanstelling onzeker waren over hun contract. Maar ook bij het gebruik van systemen zoals het studentvolgsysteem is sprake van onzekerheid door een gebrek aan informatie en/of training.

Professionalisering

- Scholing en met name de opleiding om de onderwijsbevoegdheid te behalen is belangrijk en teamleiders stimuleren dit. Tegelijkertijd leidt deelname tot een knelpunt ten aanzien van de onderwijsuitvoering en het oplossen van praktische uitvoeringskwesties (het bemensen van lesgroepen) heeft vanuit het management prioriteit.
- Het scholingsaanbod van de ROC-academie wordt slechts door één respondent af en toe bekeken en een enkele keer wordt eraan deelgenomen. Als reden geven respondenten aan dat ze druk zijn met andere taken en/of met de pdg opleiding.
- Starters beseffen dat zij ondersteuning nodig hebben bij hun ontwikkeling tot docent.
- Er is spanning tussen het centraal georganiseerde inwerkprogramma en de wens om daar een decentraal college-specifieke inkleuring aan te geven.

7.3.4 Integratie van de invalshoeken van werkgever en werknemer

Aan de hand van de analyses is de samenhang in kaart gebracht tussen de invalshoek van de zij-instromer en die van de werkgever. Hiermee komt er meer zicht op stimulerende en belemmerende factoren voor de instroom en ontwikkeling van startende zij-instromers. Deze factoren geven richting aan de geformuleerde aanbevelingen en adresseren de hoofdvraag van het onderzoek: Welke factoren beïnvloeden de instroom en loopbaanontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs?

Alvorens de integratie van de twee invalshoeken te beschrijven, volgt hier als input een samenvattende conclusie van de invalshoek van de werknemer.

De startende zij-instromer is op zoek naar een uitdaging die hij vaak niet meer vindt in zijn oude baan waarin géén loopbaanmogelijkheden meer verwacht worden. Zij voelen zich

inhoudelijke experts en zijn trots op hun vakmanschap, hebben ervaring met begeleiden, coachen en instructie geven. Ze zijn gemotiveerd voor een baan in het beroeps onderwijs om hun vakmanschap over te dragen, om bij te dragen aan de ontwikkeling van jongeren en zien een baan als docent als mogelijkheid om zich verder te ontwikkelen. De startende zij-instromers hebben de overtuiging dat, indien de carrièreswitch geen succes is, zij zonder veel moeite terug kunnen keren in hun oude beroep. Daarnaast wordt geconstateerd dat het uitvoeren van het werk een belangrijke bron van ontwikkeling is en dat de werkplek een belangrijke omgeving voor de ontwikkeling is die zodanig ingericht moet zijn dat ontwikkelen bevordert wordt.

Het bovenstaande maakt duidelijk dat de werkgever zich bewust moet zijn van de specifieke waarde van de zij-instromer (vakinhoudelijk expert met affiniteit voor het opleiden van de volgende generatie) en dat hij deze kenmerken als uitgangspunt van beleid moet nemen (werving, beloning, deskundigheidsbevordering en taakdifferentiatie). Uit het onderzoek blijkt dat dat nog onvoldoende het geval is. Een werkgever die slechts kijkt naar de gestelde vacature en voorbijgaat aan kenmerken van de zij-instromer zoals ervaring en competenties, doet de zij-instromer tekort waardoor het binden niet wordt gestimuleerd. Het gevolg hiervan is dat er knelpunten ontstaan die tot ongewenste vroegtijdige uitstroom kunnen leiden.

Door het serieus nemen van het vakmanschap en de beroepstrots van de zij-instromer worden het boeien en binden geconcretiseerd. Dit inzicht, dat nog niet bij iedere teamleider en directeur aanwezig is, leidt tot een nadenken over een adequaat takenpakket, de werkdruk en het geleidelijk ingroeien in het docentschap met erkenning van en waardering voor de opgedane expertise. Het rekening houden met de opgedane ervaring, de verworven competenties en de motieven van de carrièreswitch bieden de werkgever de mogelijkheid om met behulp van inwerktrajecten maatwerk te leveren. De veel voorkomende valkuilen, zoals starters in eerste instantie en voor 100% voor de klas zetten of direct inzetten op taken die bij de werkverdeling overgebleven zijn, worden op die manier optimaal vermeden. Dit inzicht vormt het kader waarbinnen de werkgever de ontwikkeling van de startende zij-instromer stimuleert en ondersteunt.

Kortom, de eerste fase waarin zij-instromers werken, wordt opgevat als een gecombineerde werk- en opleidingsfase waarin ontwikkelen en leren centraal staan.

Uit met name de individuele interviews met de respondenten blijkt dat zij het onduidelijk vinden of maatregelen worden uitgevoerd zoals ze bedoeld zijn. Er zijn daarin knelpunten. De organisatie gebruikt geen of zeer beperkt informatie om de maatregelen te evalueren en te borgen. Startende zij-instromers hebben een beeld van welke maatregelen hun ontwikkeling tot mbo-docent kunnen ondersteunen en welke maatregelen bijdragen aan het oplossen van het praktijkprobleem.

De analyse van het probleem heeft opgeleverd dat het in de kern gaat om de interactie tussen agency en affordance waarbij zowel werkgever als werknemer betrokken zijn. Ervaringen en behoeften van de startende zij-instromer zijn bij de beleidsontwikkeling cruciaal. Beleidsontwikkeling inzake startende zij-instromers vindt plaats op basis van beelden die beleidsmedewerkers en management hebben ontwikkeld. Concrete gegevens over ervaringen of behoeften spelen bij de beleidsontwikkeling geen of een ondergeschikte rol.

Conclusies uit de integratie van invalshoeken zijn:

Keuze en werving (keuze en werkgeversperspectief)

Het beeld van de zij-instromer dat hierboven geschetst is, helpt bij het werven van nieuwe docenten. De profielschets die opgesteld kan worden uit het beeld biedt plaats aan: werkervaring, ervaring met opleiden, trainen en begeleiding, interesse in de toekomstige generatie vaklieden, verder gaande ontwikkeling, actuele kennis en ervaring. De potentiële kandidaten worden effectiever geselecteerd en door haar netwerken en werkveldcontacten kan de onderwijsinstelling 'als vanzelf' in contact komen met deze kandidaten. Het hybride docentschap past als vorm van samenwerking bij deze intensieve contacten tussen school en werkveld.

Ontwikkeling en werkgeversperspectief

De startende zij-instromers hebben de overtuiging dat een docent moet beschikken over vakmanschap, actuele vak kennis en vaardigheden. Op de hoogte zijn van actuele ontwikkelingen in het werkveld is daarbij belangrijk en een goede relatie met het werkveld helpt daarbij.

Werving, ontwikkeling en samenwerking

Een onderwijsinstelling die samenwerkt met het werkveld biedt mogelijkheden om als zij-instromer te participeren in deze samenwerking en dat draagt bij aan het bijhouden van de ontwikkelingen in het werkveld. Samenwerking kan tot gevolg hebben dat betrokken docenten gevoed worden met actuele ontwikkelingen in het werkveld hetgeen het vakmanschap van betrokkenen actueel houdt. Voor de mogelijke terugkeer naar het oude beroep is het voor de zij-instromer belangrijk om een goede relatie met het werkveld te hebben en te houden. In het onderzoek geven respondenten aan dat zij bewust de overstap hebben gemaakt naar het docentschap. Eén respondent heeft gedurende het eerste anderhalf jaar een kleine aanstelling gehouden in het werkveld. Drie respondenten geven aan dat zij een hybride docentschap als ideaal zien en een nauwe relatie met het werkveld willen behouden. Als reden waarom ze volledig zijn overstapt, geven zij aan dat ze met name praktische nadelen verwachten bij een hybride docentschap zoals: veel overleggen, lid zijn van twee organisaties, werkdruk, werktijden en verschil in cultuur.

Motieven en ontwikkeling (keuze-, ontwikkel- en werkgeversperspectief)

Het beeld van de motieven die zij-instromers hebben om van carrière te veranderen, helpt bij het ontwikkelen van inwerkprogramma's en daarin maatwerk te bieden. Zij-instromers zijn zich reeds bij hun start bewust dat zij een ontwikkelbehoefte hebben op het pedagogisch-didactisch aspect van het docentschap. Tegelijkertijd zijn ze overtuigd van hun vakmanschap en beschouwen ze dat als een belangrijke pijler van hun docentschap. De trots op hun vakmanschap en de waarde die dat heeft voor het docentschap moeten in de beloning en waardering tot uiting komen.

Het is belangrijk om in de inwerkprogramma's maatwerk na te streven waarbij ingegaan wordt op het vakmanschap van de zij-instromer en rekening wordt gehouden met de trots die men heeft ten aanzien van dat vakmanschap. Ook bij de samenstelling van het takenpakket dient rekening te worden gehouden met dat vakmanschap. Dat is anders als inwerkprogramma's die gericht zijn op de starter die volledig wordt ingezet in de

onderwijsuitvoering of die taken krijgt toebedeeld die bij de werkverdeling 'overgebleven zijn'. Het vergt een nadenken over een weloverwogen takenpakket waarbij rekening gehouden wordt met de belastbaarheid qua werkdruk van de zij-instromer en een geleidelijke introductie in het docentschap met erkenning van en waardering voor de opgedane expertise en competenties.

Het gegeven dat de zij-instromers te kennen geven dat zij een ontwikkelbehoefte hebben ten aanzien van de pedagogisch-didactische bekwaamheid kan gestimuleerd en gefaciliteerd worden door de werkgever. De opleiding om de onderwijsbevoegdheid te behalen is hiervan een voorbeeld. Naast dit voorbeeld kan het stimuleren en faciliteren in een breder kader geplaatst worden van het ontwerpen en ontwikkelen van een inwerkprogramma dat een langere tijd beslaat. In dit promotieonderzoek wordt de eerste werkfase gezien als leer- en werkfase en daarmee past het begrip inductie hier ook voor de eerste leer-/werkfase van de startende zij-instromers. In dit inductieprogramma staat de ontwikkeling van de zij-instromer tot volwaardig docent beroepsonderwijs centraal. In feite is het inductieprogramma een opleidingsprogramma waarin de werkgever stimulerend en faciliterend handelt en hoofverantwoordelijk is en waarbij naast informeel leren onderdelen van formeel leren, zoals een pdg-opleiding of lerarenopleiding, gebruikt kunnen worden. Door een dergelijk programma kan het 'binden' van de startende zij-instromer gestimuleerd worden. Inhoudelijk vergt dit van de werkgever dat deze nadenkt over wat een docent beroepsonderwijs is. Hierbij kunnen drie aspecten van het docentschap beroepsonderwijs genoemd worden: het vakmanschap waarover de zij-instromer beschikt, de competenties ten aanzien van het overdragen van dat vakmanschap en de competenties die betrekking hebben op het ontwikkelen van een relatie met de lerende.

Leren van het werk

Het ontwikkelperspectief geeft aan dat startende zij-instromers zich vooral ontwikkelen door het werk uit te voeren, terwijl dat in het beleid nauwelijks aandacht krijgt. Voor de ontwikkeling is het belangrijk dat bij de uitvoering van de werkzaamheden begeleiding wordt geboden. Dat stimuleert de ontwikkeling. Het ROC heeft voor die begeleiding buddy's en peers beschikbaar die ieder een eigen invalshoek hebben. De buddy is er met name voor de dagelijkse vragen die de starter heeft. De 'peer' richt zich met name op het pedagogisch-didactische aspect van het docentschap. Het onderzoek maakt duidelijk wat de interactie is tussen de collega's die deze rollen vervullen en de startende zij-instromer. Idealiter is hier sprake van een lerend team waarin iedere persoon een specifieke rol vervult om samen een optimaal resultaat te behalen. De startende zij-instromer kan het team voeden met de laatste stand van zaken van de beroepspraktijk en daarmee de responsiviteit van de opleiding vergroten. De ervaren collega docenten kunnen de starter ondersteunen op pedagogisch-didactisch terrein. Het onderwijsteam is gebaat bij het collegiaal samenwerken in teamverband met collega's met elkaar aanvullende kwaliteiten. Op basis van het onderzoek moet geconstateerd worden dat dit ideaalbeeld nog niet gerealiseerd is.

Professionalisering

Naast het werk is het volgen van een opleiding (pdg of lerarenopleiding) een voorbeeld van affordance. De startende zij-instromer waardeert dit scholingsaanbod en ervaart knelpunten in de combinatie tussen opleiding en werkzaamheden. Er is hierdoor bij de meerderheid van de respondenten sprake van het ervaren van een hoge werkdruk. De werkdruk werkt

belemmerend met betrekking tot het volgen van het aanbod van de ROC-academie. Ook de procedure ten aanzien van de begeleiding roept vragen op bij de starter. Het blijkt dat er variatie is in de manier waarop begeleiders hun taak opvatten en invullen. De wijze waarop met scholing wordt omgegaan, verschilt van persoon tot persoon. Het moment waarop gestart kan worden met de opleiding om de bevoegdheid te behalen, is niet voor iedere starter duidelijk en dat geldt ook voor de manier waarop om moet worden gegaan met het aanbod van de ROC-academie.

Participatieve praktijken zijn voor de ontwikkeling van startende zij-instromers belangrijk. Daarnaast is het begeleiden van de starters in alle participatieve praktijken belangrijk waarbij rekening wordt gehouden met de verschillen tussen de starters. Op deze wijze kan gestreefd worden naar maatwerk in het stimuleren van de ontwikkeling en in de begeleiding. Situaties waarin starters in contact komen met collega's, studenten, werkveldvertegenwoordigers en andere bij de opleiding betrokkenen bieden kansen om te leren en zich te ontwikkelen. De werkgever kan stimuleren dat dergelijke situaties zich voordoen en dat starters daaraan deelnemen.

Integreren in team

Respondenten verschillen van elkaar, bijvoorbeeld in de houding die de starter aanneemt ten opzichte van collega's. Een open en geïnteresseerde houding stimuleert de snelheid waarin zij opgenomen worden in het team. Het integreren in het team heeft naast een taakgerelateerd een sociaal-emotioneel aspect, dat voor het zich thuis en veilig voelen belangrijk is. Starters krijgen in meerdere gevallen weinig aandacht van teamcollega's en teamleider. Respondenten geven aan dat zij het contact met hun buddy en teamleider waarderen. Zoals geschreven: respondenten verschillen, maar de teams waar zij lid van zijn verschillen ook. Van de respondenten geeft de helft aan dat het niet eenvoudig is om een afspraak te maken met hun buddy. De taakverdeling en het tussentijds aanpassen van takenpakketten zijn voorbeelden van onduidelijkheden die respondenten ervaren.

Er is sprake van een discrepantie tussen het beoogde beleid en de uitvoering van het beleid. Uit de vergelijking tussen de invalshoeken blijkt dat het beleid dat beoogd wordt en op papier staat niet overeenkomt met het uitgevoerde beleid.

7.4 Aanbevelingen voor de praktijk

In deze studie is de kern van de probleemstelling: hoe krijg en houd je goed onderwijsgevend personeel? Dit praktijkprobleem heeft centraal gestaan. Het ROC is in deze de probleemeigenaar. Voor deze probleemeigenaar worden hier mogelijke aanpakken geformuleerd. De vraag die hiervoor richtinggevend is geweest, is: wat kan de organisatie doen om ervoor te zorgen dat zij-instromers komen en blijven? De aanbevelingen zijn gebaseerd op de resultaten en conclusies uit eerdere hoofdstukken. Contextspecifieke aspecten zoals de regionale werkveldomgeving (met onder andere drie CIV's) en de interactie met stakeholders zijn wat dat betreft typerend voor het ROC. Daarnaast is de interne dynamiek ook situatie gebonden en daarmee de doorwerking van de adviezen naar hrm, het college-niveau en het team-functioneren. Het hele mbo-veld kan echter profijt hebben van de geformuleerde aanbevelingen door deze te wegen op relevantie voor de eigen instelling. De thema's Boeien en Binden geven deze paragraaf structuur.

7.4.1 Boeien

In de probleemverkenning is beschreven dat het onderwijs met betrekking tot het werven van docenten kampt met concurrentie in de arbeidsmarkt. Werving van personeel is niet alleen een probleem van onderwijsinstellingen. Het werkveld heeft er belang bij dat voldoende en goed opgeleide vakmensen beschikbaar zijn en blijven. Het ROC is in die zin ook toeleverancier.

Potentiële docenten interesseren is de opdracht en tegelijkertijd een uitdaging. Wat betreft Boeien wordt de organisatie aanbevolen om een uitgebreid en goed functionerend netwerk te ontwikkelen en te onderhouden; dit wordt hieronder uitgewerkt.

Strategisch personeelsbeleid

Het vooruitschuiven van het probleem van het docententekort lijkt het probleem op te lossen, omdat er tot nu toe bij vacaturestelling via flinke inspanningen net voldoende geïnteresseerde kandidaten worden gevonden. Werving is een punt van voortdurende aandacht waar een hr-medewerker mee bezig is. Deze inspanning leidt ertoe dat het dreigende tekort niet expliciet zichtbaar wordt. Aanbevolen wordt om serieus werk te maken van het strategisch personeelsplan en daarbij te anticiperen op een verminderd aanbod van docenten en zij-instromers op de arbeidsmarkt. Door een strategisch personeelsplan te hanteren, zijn de teamleider en het team op de hoogte van de vereiste formatie (kwantitatief en kwalitatief) en van de middellange termijnplannen. Men kan anticiperen en bijvoorbeeld het netwerk mobiliseren.

Voor het opstellen van een concreet plan moet men weten welk personeel nodig is voor de organisatie. Hierdoor wordt het mogelijk om gericht te zoeken. Het opstellen van docentprofielen met benodigde competenties en passend bij de organisatiedoelen helpt hierbij. Anticipeer op mogelijke vacatureruimte op middellange termijn. Dat maakt het mogelijk om via meerdere netwerken (formeel en informeel) in een vroeg stadium te starten met het opbouwen van een bestand met potentieel geïnteresseerden en potentiële kandidaten van wie de competenties bekend zijn.

Als potentiële docenten het hybride docentschap overwegen, besteed dan aandacht aan aspecten zoals veelheid van overleg, lid zijn van twee teams, werkdruk, werktijden en verschil in cultuur en aan mogelijke varianten tussen docent en werknemer in het werkveld. Hierdoor kunnen meer potentiële kandidaten geïnteresseerd worden voor een docentschap in het mbo.

Netwerken

In strategische samenwerkingsverbanden kunnen knelpunten in gezamenlijke verantwoordelijkheid aangepakt worden en kan gezocht worden naar mogelijkheden om de overgang tussen werkveld en onderwijs geleidelijk en met voordelen voor beide partijen in te richten.

Het ROC kan meer potentiële zij-instromers interesseren door de ROC-netwerken uit te breiden, te intensiveren en te onderhouden. Dit sluit aan bij de ambitie van het ROC en bij reeds ondernomen initiatieven zoals het deelnemen aan CIV's. Aanbevolen wordt om in te zetten op het, niet vrijblijvend, betrekken van stakeholders bij de opleidingen en zich op co-creatie van opleidingen samen met vertegenwoordigers van het werkveld te richten.

Werving begint in feite ruim voor het opstellen van een vacature. Niet vrijblijvende betrokkenheid van het werkveld biedt de mogelijkheid om het werkveld medeverantwoordelijk te maken voor de werving. Voldoende docenten die op de hoogte zijn

van de nieuwe ontwikkelingen in het werkveld zijn nodig om de volgende generatie vaklieden op te leiden. Hybride docenten zijn daar een voorbeeld van. Ook comakership in de vorm van een CIV is een voorbeeld waarbij de zij-instromer zijn relatie met het werkveld kan onderhouden en zijn vakmanschap kan voeden en up to date houden. Naast de acties op ROC-niveau zijn er acties die ondernomen kunnen worden op college- en teamniveau. Daarom is het belangrijk dat ook teamleiders betrokken worden bij het ontwikkelen van acties in het kader van boeien. Het strategisch personeelsbeleid (dat tijdens het onderzoek als project is gestart binnen het ROC) geeft de teamleider en het team de mogelijkheid te anticiperen op (toekomstige) ontwikkelingen.

Ervaring en verwachtingen

Uit het onderzoek blijkt dat een groot deel van de respondenten ervaring heeft met het uitvoeren van opleidingsgerelateerde activiteiten, met name stagebegeleiding. Aanbevolen wordt om in de werving aan te sluiten op die ervaring. Doel daarvan is dat potentiële kandidaten de overtuiging krijgen dat het idee om docent te worden realistisch en aantrekkelijk is. Het organiseren van activiteiten voor potentieel geïnteresseerde zij-instromers geeft hen de mogelijkheid om zich op deze wijze te oriënteren op het docentschap. Door deze activiteiten wordt deze doelgroep in een vroegtijdig stadium in contact gebracht met het ROC en kan het netwerk van potentiële zij-instromers uitgebreid worden. Het organiseren van informele activiteiten tijdens open dagen, studiekeuze-oriëntatie activiteiten en andere activiteiten die gericht zijn op promotie van het ROC kunnen zorgen voor contact tussen potentiële kandidaten en vertegenwoordigers van het ROC die een relatie proberen op te bouwen met potentiële kandidaten. Het uitnodigen van stagebegeleiders op school om kennis met elkaar te maken, voorlichting te geven over het opleidingsprogramma, gastdocent te worden of laagdrempelige activiteiten te ontwikkelen, zijn mogelijkheden om een extra netwerk op te bouwen naast de individuele netwerken van de docenten. Deze netwerken kunnen aangeboord worden als zich vacatures voordoen. De kern hiervan is dat het bevorderend werkt om een netwerk op te bouwen en te onderhouden.

Verwachtingen

Geef een representatief en realistisch beeld van het docentschap in lijn met de onderwijsvisie van de instelling. Dit kan in de werving stimulerend werken en geeft een referentiekader om weloverwogen te kiezen en zo teleurstelling te voorkomen. Op deze manier is er sprake van een bewuste keuze voor het mbo. Voer het gesprek met iedere potentieel geïnteresseerde. Formuleer aantrekkelijke en accurate wervingsteksten waarbij je ook richt op een hybride invulling van de vacatures. Waardeer de (in)formele netwerken van personeelsleden en gebruik deze in het kader van werving van nieuw personeel.

7.4.2 Binden

Hieronder volgt een lijst met aanbevelingen waar het management van het ROC handvatten aan kan ontleen om maatregelen te nemen die het binden van de startende zij-instromer bevorderen. De aanbevelingen worden gegroepeerd aan de hand van de aspecten van het begrip Kwaliteit van de Arbeid zoals in het theoretisch kader is aangegeven. Aspecten van het begrip Kwaliteit van de Arbeid worden hier opgevat als onderdeel van de affordance. Aanbevelingen die gericht zijn op affordance kunnen, indien aantrekkelijk geacht, de agency positief beïnvloeden en deelname aan activiteiten stimuleren waardoor interactie kan

optreden in participatieve praktijken tussen affordance en agency met als resultaat dat er sprake is van ontwikkeling. Ontwikkeling wordt hier opgevat als een aspect dat de binding bevordert. Het maakt dat het ROC wordt gezien als een aantrekkelijke werkgever.

De eerste algemene beleidsaanbeveling is om in de ontwikkeling en uitvoering van het ROC-beleid te benadrukken dat het binden van personeel belangrijk is en structureel bijdraagt om het probleem van het tekort aan docenten aan te pakken. Het voorkomt of vermindert de noodzaak om voortdurend nieuw personeel te werven.

Betrek startende zij-instromers bij de beleidsontwikkeling en uitvoering.

Het actief betrekken van de startende zij-instromers bij de beleidsontwikkeling is belangrijk. Zij hebben zicht op wat goed gaat met betrekking tot binding en wat beter kan en zij kunnen verwoorden hoe de zaken die niet goed gaan, verbeterd kunnen worden. Zij hebben een beeld welke maatregelen hun ontwikkeling tot mbo-docent kunnen ondersteunen. Als de startende zij-instromer betrokken wordt bij de ontwikkeling en uitvoering van het beleid gericht op startende docenten kan dat beleid niet slechts gericht zijn op affordance, maar zal het zich eveneens richten op de agency. Interactie hiertussen wordt gestimuleerd binnen ontwikkelingsgerichte participatieve praktijken. Een voorbeeld hoe dat in de praktijk ingevuld kan worden, is het organiseren en faciliteren van begeleiding in alle werksituaties waarin de starter taken uitvoert; niet alleen bij de lesuitvoering, maar ook bij begeleidingssituaties, het samenwerken bij onderwijsontwikkeling, het contact met het werkveld en stagebegeleiding. Daarnaast is gebleken dat de startende zij-instromers bij de beleidsontwikkeling (gericht op startende zij-instromers) niet actief betrokken worden. Dit terwijl zij, zo blijkt uit het onderzoek, relevante ideeën hebben die gebaseerd zijn op hun ervaringen.

Verbeter arbeidsomstandigheden

Een aanbeveling ten aanzien van de omstandigheden waaronder het werk uitgevoerd wordt, is om als teamleider gedurende het jaar gesprekken te voeren met starters over het takenpakket. Het aanpassen van het takenpakket is daarbij mogelijk, bijvoorbeeld als de competenties van de starter niet één op één passen op de taken die in eerste instantie zijn bedacht voor de nieuwe collega.

Zorg als teamleider ervoor dat bij de werkverdeling voor ieder teamlid een evenwichtig takenpakket wordt gerealiseerd. Houd rekening bij het samenstellen van het takenpakket van starters met (tijdelijke) werkdrukverlagende maatregelen en monitor dit.

Ook kan men naar aanleiding van de gesprekken tussen starter en teamleider onderzoeken of het mogelijk is tegemoet te komen aan voorkeuren of ontwikkelingswensen van de startende zij-instromer.

Verbeter arbeidsvoorwaarden

Starters ervaren spanning die gerelateerd is aan onduidelijkheid over arbeidsvoorwaarden. Voorkom deze onduidelijkheid door tijdig informatie te verstrekken over het functioneren van de zij-instromer. Daarnaast is het belangrijk zo snel mogelijk duidelijkheid geven over het al dan niet continueren van het arbeidscontract. Geef in ieder geval ruim voor de afloop van de looptijd van het contract aan welke variabelen daarbij een rol spelen en in hoeverre daar duidelijkheid over te geven is. Dit kan het functioneren betreffen, maar ook de prognose van het aantal studenten.

Geef professionalisering systematisch vorm

Deze aanbevelingen hebben betrekking op het binden dat specifiek gericht is op leren en ontwikkelen. Richt je als organisatie op het in stand houden en het stimuleren van de motivatie van startende zij-instromers. Dit kan door ontwikkelingsmogelijkheden te bieden en begeleiding te organiseren en te borgen. Streef naar verscheidenheid in taken van de starter en denk daarbij aan de belastbaarheid en de wensen van de startende zij-instromer. Maatwerk is hierbij belangrijk.

Gebruik individuele kenmerken zoals ervaring, opleiding en voorkeuren van de startende zij-instromer om een gepersonaliseerd inwerk-/introductieprogramma op te stellen en uit te voeren.

Organiseer en stimuleer onderlinge contacten tussen teamleden. Voor de inbedding van de starter is dit belangrijk. Stimuleer uitwisseling en initieer en faciliteer sociale activiteiten in het team.

Besteed door overleg en supervisie en/of intervisie aandacht aan de beroepsbeelden die zich bij de startende zij-instromers vormen. Daarnaast wordt aanbevolen om het gesprek (met de teamleider, de peer en/of de buddy) te stimuleren over de visie van de organisatie en hoe de individuele starter daarover denkt. Met betrekking tot het overleg met de teamleider wordt aanbevolen om met elkaar te praten over beelden en percepties van starters ten aanzien van de werkomgeving. Analyseer deze onderwerpen als management en zoek naar mogelijkheden om de beelden waar starters mee binnenkomen om te vormen naar het beeld dat de organisatie wil uitdragen (onderwijskompas, 2018) met de daarin beschreven visie, richting en uitgangspunten van het onderwijsmodel. Zorg als teamleider ervoor dat iedere starter een buddy krijgt die functioneert als het eerste aanspreekpunt van het team. Stimuleer dat starters gebruik maken van peerdocenten die starters bij kunnen staan bij pedagogisch-didactische vragen.

Inductieprogramma

Aanbevolen wordt om te streven naar synergie in het inductieprogramma tussen centraal en decentraal. Het gesprek tussen vertegenwoordigers en het gezamenlijk ontwerpen van het programma stimuleren de synergie. Organiseer en borg gezamenlijke tijd voor activiteiten waarbij de starters betrokken zijn. Door het invoeren van een roosterblokkade worden momenten gecreëerd waarop alle starters kunnen deelnemen. Start met een laagdrempelige voorziening waarin tegemoet wordt gekomen aan de behoeften van de startende zij-instromers aan ondersteuning voor met name de periode tussen start van de werkzaamheden en de start van de pdg-opleiding die inhoudelijk gericht is op het pedagogisch-didactisch handelen. Het is daarbij belangrijk om te voorkomen dat starters vanaf het begin van de aanstelling maximaal worden ingezet op onderwijsuitvoering.

Maatwerk in het opleidingsprogramma

Bepleit maatwerk gericht op de kenmerken van de zij-instromer in de pdg of tweedegraads lerarenopleiding door overleg tussen werkgever, opleiding en startende zij-instromer. Dit stimuleert de ontwikkeling van de starter. Het erkennen van eerder verworven competenties kan hierbij gebruikt worden door de bij de opleidingen betrokkenen, opleidingsfunctionaris en de teamleider (of hrm-medewerker van het ROC).

7.5 Discussie

7.5.1 Persoonlijke betrokkenheid

Gedurende mijn loopbaan als onderwijskundig adviseur in het beroepsonderwijs groeide mijn interesse in de persoon en de positie van de startende zij-instromer. Mijn beeld van startende zij-instromers is dat zij vaak in een benarde situatie verkeren. Men gaat gemotiveerd aan de slag in een nieuw beroep waar het gaat om vakinhoud in combinatie met de vraag hoe die inhoud over te dragen aan de lerende (de didactiek) en dit in een situatie zonder veel directe ondersteuning. Naast dit beeld is mijn opvatting dat de wetenschap een maatschappelijke verantwoordelijkheid heeft om een bijdrage te leveren aan geconstateerde maatschappelijke knelpunten. Het lerarentekort op het mbo is een knelpunt waar beide aspecten bij elkaar komen. Wat mijn interesse in het tekort wekt, is dat het zowel lastig is voor de werknemer als de werkgever. Er stoppen, landelijk gezien, veel docenten en daarom blijft de noodzaak aanwezig om voortdurend docenten te werven. Om het tekort te beperken, is het effectiever als startende docenten langere tijd docent blijven dan continu personeel te werven. Dit is de beweegreden om het proefschrift de titel Boeien en Binden mee te geven.

7.5.2 Reflectie op de probleemanalyse

De start van de analyse is het praktijkprobleem geweest. De theorie heeft bijgedragen aan een conceptuele verheldering en leverde aanknopingspunten op voor de data-verzameling en data-analyse. De empirie heeft laten zien dat bij het praktijkprobleem meerdere doelgroepen betrokken zijn en hoe deze actoren de aanpakken om het probleem te verminderen beleven. Juist deze mix van theorie en empirie heeft mogelijkheden gegeven om effectieve aanpakken voor het praktijkprobleem te formuleren.

Twee lijnen zijn gevolgd in deze reflectie:

- 1) De rol van de theorie, gericht op het in kaart brengen en het beter begrijpen van het praktijkprobleem.
- 2) Het praktijkprobleem benaderen uit de invalshoeken van zowel de startende zij-instromer als de organisatie.

Rol van de theorie bij analyse van het praktijkprobleem

Met behulp van de aanwezige kennis over het domein waarin het praktijkprobleem speelt, is getracht het probleem te concretiseren. Dit heeft geleid tot de drie perspectieven van waaruit naar het praktijkprobleem gekeken kan worden, te weten: het keuze-, ontwikkelings- en werkgeversperspectief. Ook is gekeken naar welke aanpakken reeds duidelijk waren. Er zijn door het bestuderen van theorie voor de verschillende perspectieven analysemodellen ontwikkeld. De modellen zijn tot stand gekomen door de wisselwerking tussen theorie, praktijkervaring in het beroepsonderwijs van leden van de onderzoeksgroep en onderzoeksgegevens uit de verkennende fase van het onderzoek.

De modellen hebben structurerend gewerkt in de analyse van het praktijkprobleem. Dit heeft geresulteerd in inzicht in het praktijkprobleem: het gaat om de interactie tussen organisatie (systeemkenmerken) en doelgroep (individuele kenmerken van de zij-instromer).

In hoofdstuk 2 is uitvoerig ingegaan op het conceptuele kader. Het belangrijkste model dat gehanteerd is bij de analyse van de keuze zij-instromer te worden, is het FIT-Choice model (Richardson & Watt, 2006) en met name de uitbreiding van het model die Berger & D'Ascoli

(2012) hebben gedaan. Het FIT Choice model heeft zijn waarde bewezen in de analyse van dit deel van het onderzoek. Begrippen uit het model geven inzicht in het keuzeproces. De motieven die uit de resultaten van het onderzoek naar voren komen, kunnen gebruikt worden om het inwerkprogramma af te stemmen op de individuen om maatwerk te leveren. De geselecteerde theorie is bruikbaar gebleken, maar zoals in hoofdstuk 2 is aangegeven, is de theorie over keuze omvangrijk en niet eenduidig. Er is in dit onderzoek een keuze gemaakt die bruikbaar was maar bij een andere keuze andere resultaten en mogelijk andere inzichten had gegeven.

Voor het ontwikkelperspectief is aangesloten bij theorie over werkplekieren. Centrale begrippen in het analysemodel voor het ontwikkelperspectief zijn agency, affordance, participatieve praktijken en ontwikkeling. Een kenmerk van het model, dat geïnspireerd is op Billett (2001a; 2001b), is dat het inzichtelijk maakt dat het niet gaat om afzonderlijke concepten, maar om de interactie tussen organisatie (systeemkenmerken) en doelgroep (individuele kenmerken van de zij-instromer). De zij-instromers vertonen meer of minder agency en de werkgever zorgt meer of minder voor het concretiseren van de affordance. De praktijksituaties waarin de startende zij-instromer zich bevindt, zijn participatieve praktijken waarin agency en affordance met elkaar kunnen interacteren. Het resultaat hiervan is: meer of minder ontwikkeling. Het uitvoeren van het werk zelf, waarin meerdere participatieve praktijken zich voordoen, is een belangrijke factor die van invloed is op de ontwikkeling, stellen Billett (2004) en Tynjälä (2008). De ervaring met diverse docentrollen is in lijn met de ideeën van Blokhuis (2006) die onderzoek heeft gedaan naar stagiaires in het mbo. De beroepsvereniging opleiders mbo (BVMBO) heeft samen met het Kennispunt Opleiden in de School van de MBO Raad gewerkt aan de ontwikkeling van een beroepsbeeld voor de docent mbo (Snoek et al., 2019). Dit beroepsbeeld kan de startende zij-instromer helpen om een completer beeld van het beroep van docent mbo te ontwikkelen en om mede op basis van de opgedane ervaring een professionele identiteit als docent mbo op te bouwen. In de affordances worden twee aspecten genoemd die beter op elkaar kunnen aansluiten, zoals de onderzoeksgegevens duidelijk maken. Zo is er de taaktoewijzing met de mogelijkheid om zich te ontwikkelen door de taken uit te voeren. Daarnaast is er de geboden mogelijkheid om een pdg opleiding of lerarenopleiding te volgen. Deze twee aspecten stimuleren de ontwikkeling het meest adequaat als er sprake is van afstemming tussen beide aspecten. In de analyse van het ontwikkelperspectief hebben de begrippen affordance en agency hun waarde bewezen.

Voor de analyse uit het werkgeversperspectief is aangesloten bij het model van Karasek (1976) en Het Job Demands – Job Resources model (Schaufeli & Taris, 2013). Ook het begrip Kwaliteit van de Arbeid (De Sitter et al., 1997; Fruytier, 1986; Van Hootegem et al., 2008) is gebruikt in de analyse van het werkgeversperspectief. De aspecten van de Kwaliteit van de Arbeid hebben naast het Karasek- en JD-R model hun waarde bewezen in de analyse van dit deel van het onderzoek. Als laatste element dat bij de analyse is betrokken, is het aspect leren en ontwikkelen (professionaliseren) toegevoegd. Alle onderzoeksgegevens zijn onder te brengen in het conceptueel model dat ontwikkeld is. Er is sprake van overlap tussen de begrippen affordance, zoals onderscheiden in het analysemodel dat geïnspireerd is op de theorie van het werkplekieren (Billett, 2001a; 2001b), en het Karasek- en JD-R model. Het Karasek- en het JD-R model hebben laten zien dat het individueel bepaald is hoe de arbeidsomstandigheden worden geïnterpreteerd. In die zin zijn het twee varianten die zich

op hetzelfde aspect richten. Uitdagend werk is wat aan de hand van deze modellen nagestreefd moet worden. Als de uitdaging te groot is (door bijvoorbeeld te weinig hulpbronnen en controle), is er sprake van hoge werkdruk die tot stress kan leiden. In het onderzoek is gebruik gemaakt van het begrip Kwaliteit van de Arbeid. Daarnaast heeft een groot van de data een relatie met het begrip affordance. Deze modellen leggen de relatie tussen arbeidsomstandigheden en professionaliseren. In die zin zoomen ze in en kunnen ze opgevat worden als verbijzondering van affordance waarvan het voordeel is dat de modellen herkenbaar zijn en gebruikswaarde hebben voor de praktijk.

Door zowel uit de invalshoek van de werknemer als die van de werkgever te kijken naar boeien en binden is het mogelijk gebleken onderbouwde aanbevelingen te formuleren voor het opstellen van aanpakken die boeien en binden stimuleren. Bij de ontwikkeling van het theoretisch model is gebleken dat er sprake is van interactie tussen affordance en agency. In de interactie is het zowel belangrijk om een uitnodigend aanbod voor ontwikkeling op te stellen, te realiseren en te borgen als te bepalen of de starter het aanbod van de werkgever beoordeelt als uitnodigend gericht op ontwikkeling. Is dat het geval dan zal de starter overwegen om gebruik te maken van dat aanbod. Inzicht in dit mechanisme geeft mogelijkheden om maatwerk te leveren in het kader van de ontwikkeling van de startende zij-instromer, kortom: 'de zij-instromer centraal'. Alleen door het bieden van maatwerk kan de binding tussen de startende zij-instromer en de organisatie bevorderd worden.

De invalshoek van de startende zij-instromer en de organisatie

De visie van de werkgever op het praktijkprobleem wordt in publicaties en onderzoek vaak gebruikt als invalshoek. In dit onderzoek is vooral gekeken naar hoe de zij-instromer het Boeien en Binden ziet en ervaart. De mening en visie van beide actoren is, gelet op het praktijkprobleem (en het bijdragen aan oplossing daarvan), noodzakelijk. In hoofdstuk 4 (keuze) en 5 (ontwikkeling) staat de invalshoek van de zij-instromer centraal. Motieven, stimulerende en belemmerende factoren zijn in deze hoofdstukken aan bod gekomen. Duidelijk is dat vooral agency en de behoefte aan autonomie een betekenisvolle rol vervullen bij bevorderende en belemmerende factoren voor de ontwikkeling van de startende zij-instromer.

In hoofdstuk 6 (werkgeversperspectief) is ingegaan op de invalshoek van de werkgever gericht op het praktijkprobleem. Hierbij is met name het beleid gericht op de startende zij-instromer beschreven. Wat wil de werkgever doen om startende zij-instromers te werven en te behouden voor de organisatie? Dit beoogde beleid is vergeleken met het gerealiseerde beleid. Het accent lag hierbij op het gepercipieerde beleid waarbij het gaat over hoe diverse betrokkenen (de startende zij-instromer als eerste, maar ook teamleiders, hrm-medewerkers en begeleiders van starters) het gerealiseerde beleid waarnemen. Het is duidelijk geworden dat het beoogd, gerealiseerd en gepercipieerd beleid van elkaar verschillen. Zo is te constateren dat actoren het beoogde beleid niet uitvoeren (realiseren). Daarnaast komt het voor dat men wat anders doet als beoogd. Deels schiet het beoogd beleid ook tekort, doordat het geen rekening houdt met karakteristieken van de zij-instromers.

Teamleiders ervaren dilemma's en hebben er belang bij om de operationele zaken rond het verzorgen van onderwijs te bewaken en te garanderen. Startende zij-instromers hebben andere belangen, zoals ontwikkeltijd, werkdrukverlaging, begeleiding, integratie in het team.

Bestuurders evalueren niet of beoogd beleid ook zodanig wordt uitgevoerd dat dit leidt tot de gewenste ontwikkeling van de zij-instromer.

Met behulp van de analyse van de data uit de invalshoek van de zij-instromer en die van de werkgever is er inzicht gekomen in de mate waarin de werkgever zicht heeft op de startende zij-instromer en in hoeverre de organisatie daar adequaat in handelt. Door de samenhang tussen de drie perspectieven en de twee actoren zichtbaar te maken, is meer zicht gekomen op stimulerende en belemmerende factoren voor de ontwikkeling van startende zij-instromers. Deze factoren hebben richting gegeven aan de geformuleerde aanbevelingen. Het accent in dit promotieonderzoek heeft gelegen op de zij-instromer. De werkgever is in het onderzoek betrokken om een praktijkrelevant antwoord te formuleren gericht op werven en behouden (boeien en binden) van deze zij-instromers. Er is geen uitvoerig beleidsonderzoek uitgevoerd. Mogelijk zouden andere inzichten verkregen zijn als dat wel het geval was geweest.

7.5.3 Reflectie op de onderzoeksmethoden

Dit is een explorerend kwalitatief onderzoek waarvoor is gekozen, omdat het de mogelijkheid biedt om op een concreet en gedetailleerd niveau gegevens te verzamelen en begrippen van betekenisvolle inhoud te voorzien. Hierdoor wordt het mogelijk te begrijpen wat individuele en gemeenschappelijke ervaringen zijn van de startende zij-instromer in het beroepsonderwijs. Ten aanzien van de methoden van onderzoek die gebruikt zijn in deze studie is gebleken dat het codeerschema, dat op basis van theorie, eerste analyse en discussie in de onderzoeksgroep is ontwikkeld, bruikbaar is geweest. Alle data zijn onder te brengen in de thema's die geïdentificeerd en beschreven zijn. Daarnaast is het door de opzet van het onderzoek met de gekozen onderzoeksinstrumenten interviews (start en slot), casuïstiek, learner reports, documentanalyse en groepsinterview gelukt om een beeld te schetsen van de factoren die volgens de zij-instromers bij de keuze om zij-instromer te worden en van de ontwikkeling die startende zij-instromers doormaken in de eerste twee jaar na hun aanstelling een rol spelen.

Voordat een aantal beperkingen wordt genoemd, wordt stilgestaan bij een aantal sterke punten:

- Het onderzoek geeft zicht op de veelheid van factoren die bevorderend of belemmerend werken op de ontwikkeling van startende zij-instromers. Daarmee is het mogelijk om een bijdrage te leveren aan het oplossen van het praktijkprobleem. Vanaf het begin zijn de respondenten geïnformeerd over doel en opzet van het onderzoek.
- Dit is een exploratief kwalitatief onderzoek. Het onderzoek is gericht op het beter begrijpen van het handelen van de startende zij-instromer. Deze kwalitatieve benadering is waardevol gebleken, omdat de respondenten een goed beeld hebben gegeven van de maatregelen die hun ontwikkeling tot mbo-docent kunnen ondersteunen en welke maatregelen bijdragen aan het oplossen van het praktijkprobleem van het tekort aan mbo-docenten.
- De respondenten zijn gedurende twee jaar gevolgd, opdat ook de ontwikkeling van de respondenten in beeld komt.
- Er is aandacht voor de interactie tussen de invalshoek van de zij-instromer en het werkgeversperspectief waardoor het mogelijk is om ten behoeve van de organisatie aanbevelingen op te stellen voor een oplossingsrichting.

- Er is veel aandacht voor het tekort aan docenten. Ook andere sectoren zoals gezondheidszorg, welzijn en openbare orde en veiligheid hebben identieke problemen. Dit onderzoek kan een bijdrage leveren aan de probleemverkenning en oplossingsrichting die andere sectoren ontwikkelen.
- Dit onderzoek is intensief gericht op de startende zij-instromers. Zij zijn aan het woord geweest en aan de hand van die informatie is een gedetailleerd beeld ontstaan van hun visie en ervaringen. Dit maakt het onderscheidend ten opzichte van ander onderzoek.

Beperkingen van het onderzoek

- Het Learner report is van waarde gelet op het feit dat er open vragen worden gesteld aan de respondenten. Daarmee zijn antwoorden verkregen die niet op een andere manier verkregen kunnen worden. Er is echter sprake van een uitvoeringsknelpunt. Respondenten hebben moeite gehad met het invullen van het instrument 'learner report' (De Groot, 1961; Van Kesteren, 1993). Respondenten hebben aangegeven dat zij het invullen van een schriftelijk instrument niet als motiverend ervaren. In hoofdstuk 3 is aangegeven hoe de dataset er uitziet. Wat opvalt, is dat in de loop van het onderzoek minder learner reports zijn ingevuld en opgestuurd. De resultaten van de learner reports die met name gericht zijn op het thema 'ontwikkeling' zijn meegenomen in de analyse van de data.
- Opleidingen zoeken docenten met verschillende capaciteiten en ervaringen. Hoewel docenten uit meerdere opleidingssectoren in het onderzoek hebben geparticipeerd, zijn niet alle opleidingssectoren vertegenwoordigd.
- Het onderzoek is context gebonden. Dataverzameling heeft plaatsgevonden in één organisatie. Dat heeft beperkingen, met name als het gaat over het generaliseren van de bevindingen.
- Er is een beperkt aantal respondenten dat deelgenomen heeft aan het onderzoek (n=12).
- Respondenten hebben zich vrijwillig gemeld om deel te nemen aan het onderzoek.
- Mogelijk potentieel geïnteresseerden die na overwegingen niet hebben gekozen om zij-instromer te worden, zijn niet meegenomen in het onderzoek.

Door de beperkingen van het onderzoek is het generaliseren van de resultaten naar de gehele mbo-sector niet zonder meer mogelijk. Door het perspectief van de zij-instromer de nadruk te geven, is een rijker beeld ontstaan en zijn belemmerende en bevorderende factoren voor de loopbaanontwikkeling geïdentificeerd. Op basis van de resultaten en conclusies was het mogelijk om aanbevelingen te formuleren die het beleid gericht op het Boeien en Binden van startende zij-instromers kunnen verbeteren. Het onderzoek heeft inzicht opgeleverd in de motieven van startende zij-instromers en heeft aandachtspunten voor inwerkprogramma's als resultaat.

7.6 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Een beperking aan het onderzoek is dat alle respondenten ervoor gekozen hebben om zij-instromer te worden. Onderzoek naar personen die wel overwogen hebben om zij-instromer te worden, maar dat uiteindelijk niet hebben gedaan, kan meer inzicht bieden in de thema's Boeien en Binden die centraal staan in dit onderzoek. Redden (2013) laat zien dat sprake is van een niet aangeboord reservoir van mogelijk geïnteresseerden in een carrièreswitch naar

het onderwijs. Achterhalen waarom potentieel geïnteresseerden deze keuze niet maken, kan meer inzicht bieden in het praktijkprobleem en mogelijke oplossingen die in deze studie centraal staan.

Nader onderzoek wordt aanbevolen naar de vraag welke invloed de factor tijd heeft op veranderingen in agency en affordance. De zij-instromer zal zich door de opgedane ervaringen en geboden mogelijkheden gaandeweg ontwikkelen. Dit kan invloed hebben op de mate waarin docenten zich op hun plek voelen in het mbo. Binding vergt een voortgaand proces dat gericht is op het behoud van docenten. Onderzoek kan inzicht geven in te treffen maatregelen om ook ervaren docenten te behouden voor de organisatie.

Als agency wordt uitgeoefend, wordt het vertrouwen bevordert dat de persoon invloed kan uitoefenen op de omgeving. Het werk wordt daardoor interessanter. Maar als dat gebeurt in een situatie met gebrek aan regelmogelijkheden kan er werkdruk ontstaan. Het proces van interessanter werk creëren in combinatie met onvoldoende regelmogelijkheden ter beschikking hebben of juist wel voldoende regelmogelijkheden hebben waardoor er geen werkdruk ontstaat en er ruimte is voor professionalisering is een mogelijke indicatie dat het conceptueel model dat gebruikt is voor ontwikkeling een spiraalmodel is waar ontwikkeling input wordt voor een volgende fase. Door je te ontwikkelen, verandert de agency wat in de interactie met de affordances tot resultaat zal hebben dat er verdergaande ontwikkeling plaats zal vinden. Nader onderzoek daarnaar kan een theoretische en praktische meerwaarde opleveren.

Vervolgonderzoek dat onderzoekt of begeleiders (zoals onder andere de buddy's) een hoge werkdruk ervaren, zoals respondenten inschatten, en daardoor onvoldoende toekomen aan het ondersteunen van de starters, wordt aanbevolen. Daarbij is het opportuun om te onderzoeken of ondersteuningsactiviteiten, die nu geheel invulling krijgen door buddy en starter, minder vrijblijvend kunnen worden opgezet hetgeen de ontwikkeling van startende zij-instromers stimuleert. Een koppeling met het faciliteren in tijd van buddy en starter kan onderdeel zijn van dat onderzoek. Het organiseren van begeleidde intervisie tussen buddy's past bijvoorbeeld in een minder vrijblijvende opzet. Door het expliciet en transparant organiseren en faciliteren van ondersteuning is het voor de starter duidelijk wat hij kan verwachten. Deze duidelijkheid is naar verwachting belangrijk voor de starter. In de eerste periode van het docentschap is bijna alles nieuw voor de starter en zijn veel zaken niet duidelijk. Het gevoel op een goede plek terecht te zijn gekomen, is belangrijk voor de binding tussen starter en organisatie.

Samenvatting

Dit proefschrift is gericht om inzicht te krijgen in de factoren die een rol spelen bij de instroom en ontwikkeling van zij-instromers in het mbo. Zij-instromers zijn ervaren beroepsbeoefenaren die als docent in het middelbaar beroepsonderwijs gaan werken. 12 zij-instromers worden gedurende twee jaar gevolgd, vanaf het moment van instroom in hun nieuwe baan als leraar aan een ROC. Naast uitspraken van deze zij-instromers zijn uitspraken van management en begeleiders van starters onderdeel van het onderzoek. Dit mondt uit in aanbevelingen waarmee de mbo-instelling het boeien en binden van zij-instromers kan bevorderen.

In de probleemverkenning (hoofdstuk 1) wordt ingegaan op het tekort aan mbo-docenten en wordt geconstateerd dat het een hardnekkig, complex en structureel probleem is; nieuwe docenten zijn niet zomaar voorhanden en de uitval is niet onaanzienlijk. Kortetermijnoplossingen, zoals het continu werven van nieuwe docenten, schieten tekort.

Dit onderzoek stelt de interactie centraal tussen de startende zij-instromer en de werkgever. De werkgever maakt beleid dat gericht is op de werving en ontwikkeling van nieuw personeel. De werkgever schept condities waaronder werving en ontwikkeling kunnen plaatsvinden. Het personeelslid waardeert dit aanbod en maakt er wel of geen gebruik van. In die interactie zijn meerdere factoren te onderscheiden. Met behulp van theoretische modellen wordt in deze veelheid een ordening aangebracht in hoofdstuk 2.

Onderliggende doelstelling is om bij te dragen aan effectieve strategieën om competente mbo-docenten te werven en te behouden. Om de toekomstige generatie mbo-studenten op te leiden, zijn docenten nodig die competent zijn in het beroep, die weten hoe het leren van vakinhoud gestimuleerd en gefaciliteerd kan worden en die kunnen omgaan met adolescenten. Zij dienen zich onderwijskundig, didactisch en pedagogisch te ontwikkelen en zich verder te bekwamen in die competenties.

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van het onderzoek luidt:

“Welke factoren beïnvloeden de instroom en loopbaanontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs?”

In dit onderzoek worden drie perspectieven gehanteerd aan de hand waarvan de hoofdvraag is beantwoord, te weten:

1^e Het keuzeperspectief van de zij-instromer

Hierbij gaat het over zaken die spelen als mensen loopbaankeuzes maken. In deze studie wordt uitgegaan van de mens als een rationeel wezen dat niet alleen uit een economisch perspectief handelt, maar ook uit inhoudelijke en maatschappelijk relevante intenties en verwachtingen.

2^e Het individueel ontwikkelperspectief van de zij-instromer

‘Ontwikkelen’ wordt hier breder opgevat dan het formele ‘leren’. Het formuleren van doelen ten aanzien van het ontwikkelen is mogelijk, maar niet noodzakelijk. Het uitvoeren van de reguliere taken in het werk geeft veel mogelijkheden aan de zij-instromer om zich te ontwikkelen.

3^e Het perspectief van de werkgever

Hierbij gaat het om de vraag hoe de werkgever in het organisatiebeleid en personeelsbeleid de werving en de kwaliteit van de werksituatie gericht op de ontwikkeling van de zijinstromer realiseert en op welke manier dit geoptimaliseerd kan worden.

Theoretisch kader

Voor de drie perspectieven zijn verschillende analysemodellen gehanteerd. In het hoofdstuk 7 worden de resultaten bij elkaar gebracht.

Voor het keuzeperspectief is met name het 'Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice' model van Watt & Richardson (2007) gebruikt om factoren die de keuze om zij-instromer te worden te achterhalen. In het onderzoek de volgende factoren betrokken: ervaring, intrinsieke en altruïstische motieven, verwachtingen, oriëntatie, steun, arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden.

Met betrekking tot de factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling is aangesloten bij theorieën over het leren op de werkplek. Leren komt de ontwikkeling van de zij-instromer en de vorming van een professionele identiteit ten goede. Bij de gebruikte factoren zijn met name belangrijk: het vergroten van het handelingsrepertoire van de onderwijsgevende, de condities waaronder leren gestimuleerd wordt en de manier waarop de ontwikkeling tot competente docent beroepsonderwijs bevorderd kan worden.

Voor het ontwikkelingsperspectief is aangesloten bij modellen voor werkpleklernen (Billett, 2001b; Blokhuis, 2006; Van Veldhuizen, 2011). Centrale begrippen hierbij zijn:

Agency: de individuele bereidheid en het vermogen van een individu om op een zelfgekozen manier deel te nemen aan (werk)activiteiten waarvan en waarin geleerd kan worden.

Affordance: het uitnodigende aanbod dat van de werkplek als leeromgeving uitgaat.

Participatieve Praktijken: het leren wordt gestimuleerd of belemmerd door deelname aan en betrokkenheid bij werkactiviteiten en het gebruikmaken van begeleiding.

Ontwikkeling: het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten en vergroten van het vermogen om adequaat en flexibel te handelen.

De toepassing van dit analysemodel is gericht op de interactie tussen de organisatie (systeemkenmerken) en de individuele kenmerken van de zij-instromer. De zij-instromers vertonen meer of minder agency en de werkgever zorgt meer of minder voor affordances. De praktijksituaties waarin de startende zij-instromers zich bevinden, interacteren agency en affordance met elkaar. Het resultaat van deze interactie is leren en ontwikkeling van de zij-instromer.

Voor de analyse van data ten aanzien van het werkgeversperspectief is aangesloten bij, het JD-R model (Bakker, Schaufeli & Demerouti, 2005) wat een verbijzondering is van het model van Karasek (Karasek, 1976). Deze twee modellen zijn met name gebruikt om zicht te krijgen op de werkdruk.

Het begrip (Kwaliteit van de Arbeid) (Fruytier, 1986) is gebruikt om aspecten uit het JD-R model te beschrijven. De aspecten van het begrip 'Kwaliteit van de arbeid': arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen hebben de analyse gestructureerd. Daarnaast is extra aandacht geschonken aan het aspect scholing en ontwikkeling.

De invalshoek van de werkgever is opportuun om te analyseren of de werkgever de situatie van de startende zij-instromer kent, wat het gevoelde belang is om het praktijkprobleem op

te lossen en door welke maatregelen en acties het probleem opgelost kan worden. Daarnaast is het de vraag in hoeverre de werkgever de invalshoek van de zij-instromer mee laat wegen in het beleid.

Voor mogelijke oplossingen van het praktijkprobleem is het cruciaal dat het keuzeperspectief, het ontwikkelperspectief en het werkgeversperspectief bij elkaar komen. Door vanuit de interactie tussen meerdere perspectieven naar het probleem te kijken, komen oplossingen naar voren die anders niet opgemerkt worden of onderbelicht blijven.

Onderzoeksmethoden

In dit onderzoek is ervoor gekozen om het fenomeen van de zij-instromer in het mbo in zijn complexiteit aan te pakken. Daarom is in hoofdstuk 3 gekozen is voor een casestudie research design (Yin, 2018). Twaalf startende zij-instromende docenten in het mbo vormen de cases. De methode van onderzoek is te kenmerken als kwalitatief onderzoek dat gericht is op het zo nauwkeurig mogelijk in kaart brengen en analyseren van motieven en beweegredenen van betrokkenen.

Het keuzeperspectief is onderzocht aan de hand van de gegevens van startinterviews met 12 startende zij-instromers (Hoofdstuk 4). Om het ontwikkelperspectief in kaart te brengen, zijn de gegevens van start- en slotinterviews en ingevulde learner reports onderzocht (hoofdstuk 5). Voor het werkgeversperspectief zijn documenten geanalyseerd en is een groepsinterview met humanresourcesmanagement (hrm) medewerkers, managers en begeleiders van startende zij-instromers gehouden en geanalyseerd.

De dataverzamelingsfase besloeg de periode augustus 2018 tot september 2020. In deze periode zijn onder de twaalf respondenten individuele interviews afgenomen (start- en slotinterview). Deze interviews waren gericht op het keuze- en ontwikkelperspectief. De resultaten van de interviews en learner reports zijn vastgelegd in de vorm van twaalf casusbeschrijvingen. Voor het werkgeversperspectief zijn interne beleidsnotities van het ROC bestudeerd en is een groepsinterview afgenomen onder directieleden, hrm-medewerkers, teamleiders en begeleiders van startende zij-instromers.

Data-analyse

Voor alle twaalf zij-instromers zijn casusbeschrijvingen gemaakt aan de hand van de begrippen uit het FIT-choicemodel en de modellen rond werkplekleren. Door te werken met casusbeschrijvingen waarin de resultaten van de verschillende interviews en learner report(s) worden samengevoegd, ontstaat op individueel niveau een samenhangende weergave van de ontwikkeling die de zij-instromer zegt mee te maken.

Bij de analyse zijn de begrippen verder aangescherpt. Deze aanscherping is bereikt door discussies te voeren in de onderzoeksgroep waarbij tekstfragmenten uit de transcripties gebruikt zijn.

Met behulp van de op deze manier ontwikkelde analysemodellen, zijn de databestanden geanalyseerd (thematische analyse). Tevens is gezocht naar verbanden (patroonanalyse) door te zoeken naar regelmatig terugkerende thema's en uitspraken die een relatie veronderstellen in de onderzoeksgegevens.

Resultaten

De resultaten worden beschreven aan de hand van de drie onderscheiden perspectieven.

Keuzeperspectief

In hoofdstuk 4 worden de resultaten rond het keuzeperspectief gerapporteerd. Een beperking in het onderzoek is dat informatie is verkregen van personen die de keuze hebben gemaakt om zij-instromer te worden. Over potentiële kandidaten die de keuze uiteindelijk niet hebben gemaakt, zijn geen gegevens beschikbaar.

De mens kan bij het maken van keuzes de focus op het eigen belang relativeren. De expectancy – value theorie (Wigfield & Eccles, 1999) speelt hierop in en vormt de theoretische basis voor het FIT-Choice model. Kernbegrippen uit dit model blijken relevant in het keuzeperspectief: ervaring, intrinsieke en altruïstische motieven, verwachtingen, oriëntatie en steun. Uit de startinterviews met de twaalf respondenten komt een beeld naar voren dat het maken van de keuze voor het leraarsberoep niet makkelijk is. Wel voelt iedere respondent zich gesteund. Zij-instromers hebben al een bepaalde maatschappelijke positie: ze hebben een baan, meestal in het betreffende werkveld, met een salaris en hebben rekening te houden met de thuissituatie.

De startende zij-instromers voelen zich inhoudelijke experts en zijn trots op hun vakmanschap, hebben ervaring met begeleiden, coachen en instructie geven. Ze zijn gemotiveerd voor een baan in het beroepsonderwijs om hun vakmanschap over te dragen, om bij te dragen aan de ontwikkeling van jongeren en zien een baan als docent als mogelijkheid om zich te ontwikkelen, een mogelijkheid die sommige zij-instromers zeggen te missen in hun huidige baan. Startende zij-instromers hebben de overtuiging dat zij, indien de carrièreswitch geen succes is, zonder veel moeite terug kunnen keren in hun oude beroep. De onderzoeksgegevens laten zien dat er in feite voor iedere respondent een specifieke mix van motieven is die de keuze beïnvloedt. Uit de interviews blijkt dat respondenten zich willen blijven ontwikkelen. Het onderwijs wordt gezien als een context waarin dat mogelijk is. Ook trekt het onderwijs mensen aan die altruïstische motieven hebben. Het overdragen van het beroep aan de toekomstige generatie werkers, naast de bijdrage aan de ontwikkeling van jongeren, zijn twee redenen die in de interviews regelmatig genoemd worden. De inschatting van veel respondenten dat er overeenkomsten zijn tussen het oude en het nieuwe beroep maakt de complexe keuze voor een carrièreswitch iets makkelijker. Zij hebben vertrouwen in de tot dan toe verworven competenties die men meeneemt in het nieuwe beroep.

Ontwikkelperspectief

In hoofdstuk 5 staat de vraag centraal welke factoren op individueel niveau van invloed zijn op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan? In hoofdstuk 2 is een conceptueel kader ontworpen waarin centrale begrippen zijn geformuleerd: agency, affordance, participatieve praktijken en ontwikkeling. Het conceptueel kader is benut om de leer-werk situaties van de zij-instromer uit de interviewdata te analyseren.

Affordance

Door het toebedeelde takenpakket doen zich mogelijkheden voor om zich te ontwikkelen door het werk uit te voeren. Begeleiding door buddy's, 'peers', teamcollega's, teamleider en begeleiders van de opleiding om de onderwijsbevoegdheid te halen zijn voor de ontwikkeling van de starter belangrijk. Het takenpakket verschilt per starter. Het hoofdaccent ligt op het verzorgen van onderwijs. Daarnaast is er variatie in de taken die worden toegekend: studieloopbaanbegeleiding, stagebegeleiding, toetsing en examinering en onderwijsontwikkeling. In het tweede jaar heeft iedere starter een mix aan taken. Enkele zij-instromers hebben al tijdens de eerste twee jaren van hun aanstelling te maken met overbelasting, overvolle roosters en te grote inzet in het lesgeven waardoor de participatieve praktijken weinig ruimte laten voor reflectie en leren. Starters worden vaak overladen met informatie, terwijl informatie die belangrijk is voor de organisatorische inbedding van de starter daarbij geen prominente rol speelt.

Agency

Startende zij-instromers onderkennen dat zij met name pedagogisch-didactische competenties moeten ontwikkelen. Dit besef geeft richting aan de concrete maatregelen en acties die startende zij-instromers nemen in het kader van hun ontwikkeling. Startende zij-instromers hebben over het algemeen de verwachting dat zij in de eerste fase van hun werkzaamheden aan de slag gaan met de kernactiviteit: lesgeven. Pas later verwachten zij betrokken te worden bij andere aspecten van het docentschap. De feitelijke opbouw in de tijd is echter sterk afhankelijk van het toegekende takenpakket. Starters verschillen in de wijze waarop zij invloed op hun takenpakket uitoefenen.

Participatieve praktijken

Door de mix aan taken en door het contact met (team)collega's doen zich in het werk tal van situaties voor die interactie veronderstellen met anderen en waar elementen van agency en affordance samenkomen. Ervaring opdoen met meerdere docentrollen stimuleert het ontwikkelen van een professionele identiteit tot mbo-docent. Het docentschap kenmerkt zich, met name door de veelheid van rollen, als een veelzijdig beroep.

Ontwikkeling

Startende zij-instromers voelen zich vakinhoudelijk competent om het beroep over te dragen aan de volgende generatie vaklieden en willen bijdragen aan de ontwikkeling van jongeren. De zij-instroomer ontwikkelt zich pedagogisch-didactisch. Gaandeweg ontwikkelt zich de identiteit als docent waarbij vakmanschap een belangrijk ingrediënt voor de professionele identiteit van mbo-docent blijkt.

Werkgeversperspectief

Hoofdstuk 6 behandelt het werkgeversperspectief. Welke factoren in het organisatiebeleid en in de werksituatie beïnvloeden keuze en ontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs gedurende de eerste twee jaar van de onderwijsloopbaan? In de analyse is gebruik gemaakt van het Job Demand / Job Resources model (voortbouwend op het Karasek model), het begrip Kwaliteit van de Arbeid en het thema professionalisering.

We zien in het organisatiebeleid zoals dat op papier staat weinig specifieke aandacht voor startende zij-instromers dit is ook het geval ten aanzien van de werving van docenten. Zij-

instromers krijgt aandacht als voortvloeisel van beleidsthema's. De beleidsuitvoering van hetgeen wel op papier staat wordt door de hectiek van de dagelijkse gang van zaken belemmerd. In het beleid staat bijvoorbeeld dat startende zij-instromers tot de start van hun pdg-opleiding ondersteuning krijgen van een 'buddy' en dat er een aanbod is voor pedagogische – didactische begeleiding vanuit 'peers'. In de praktijk maken zij-instromers, op een uitzondering na door ervaren tijdgebrek geen gebruik van 'peers'.

De werkdruk wordt als hoog ervaren door docenten in de organisatie. We zien dat starters een hoge werkdruk aanvaarden en zien als een investering in hun docentenloopbaan. Zij-instromers verschillen van elkaar; de één kan meer aan dan de ander en ook de behoefte aan autonomie verschilt.

We zien dat de starter door het grotendeels vullen van de aanstellingsomvang met lestaken weinig ruimte ervaren om activiteiten te ontplooiën zoals: gesprekken voeren met collega's, deelname aan sociale activiteiten en observeren bij collega's in de les. Dit geldt ook voor gesprekken met de teamleider over taakhoud, werkomstandigheden, werkverhoudingen en de ontwikkeling van een professionele beroepsidentiteit. Ondanks het onderschreven belang van begeleiding gedurende de eerste werkperiode wordt geconstateerd dat er roostertechnische en werkdruk knelpunten zijn.

Conclusies

De hoofdconclusie van dit onderzoek is: de zij-instromer is trots op zijn vakmanschap en gemotiveerd om het vak over te dragen aan jongeren in voor hem vertrouwde beroepsgerichte contexten. Daarnaast wordt geconstateerd dat het uitvoeren van het werk een belangrijke bron van ontwikkeling is en dat de werkplek een belangrijke omgeving voor de ontwikkeling is die zodanig ingericht moet zijn dat ontwikkelen bevordert wordt.

De praktijk laat zien dat de zij-instromer lang niet altijd de ontwikkelmogelijkheden krijgen, die op papier wel zijn voorzien. Een deel van de zij-instromers krijgt meteen vanaf hun start naast lesgevende taken ook andersoortige taken toegewezen. Anderen krijgen bij hun start een takenpakket dat met name gericht is op het uitvoeren van lessen en zij ontwikkelen geleidelijk de ambitie om naast het lesgeven andere docenttaken uit te voeren. Doordat de werkgever in veel gevallen slechts kijkt naar de vacature en voorbijgaat aan kenmerken van de zij-instromer, zoals ervaring en competenties, wordt de zij-instromer tekortgedaan en het binden wordt daarmee niet gestimuleerd.

Voor wat betreft de vraag waarom respondenten hebben gekozen zij-instromer te worden, kan het volgende geconcludeerd worden:

Het hebben van voor het beroepsonderwijs relevante ervaring lijkt een positieve invloed te hebben op de keuze om zij-instromer te worden.

Respondenten die een carrière in het onderwijs ambiëren, willen hun vakinhoudelijke expertise overdragen op de nieuwe generatie vaklieden en zij combineren dit met een betrokkenheid bij jongeren die zij willen ondersteunen en stimuleren in hun ontwikkeling tot volwassenen.

Voor veel respondenten is de wens zichzelf te ontwikkelen en de ingeschatte mogelijkheid dat dat in de nieuwe baan als zij-instromer gerealiseerd kan worden, van invloed op de keuze om zij-instromer te worden.

Een laatste conclusie met betrekking tot het keuzeproces is dat het beeld dat de zij-instromer heeft van hoe het onderwijs gegeven wordt in hoge mate bepaalt of hij zich bekwaam acht om docent te worden.

Ten aanzien van de vraag hoe startende zij-instromers zich ontwikkelen wordt de volgende conclusie geformuleerd:

Bij een carrièreswitch is sprake van het ontwikkelen van een nieuwe professionele identiteit. Een relatie kunnen leggen tussen de professionele identiteit van het docentschap en de eerdere professionele identiteit werken bevorderend op de ontwikkeling van de startende zij-instromer tot mbo-docent. Er is sprake van een geleidelijke overgang van de oude professionele identiteit naar de nieuwe professionele identiteit als mbo-docent. Het uitvoeren van het werk zien starters als een belangrijke ontwikkelactiviteit. Ook het volgen van een pdg-opleiding of lerarenopleiding wordt door de starters gezien als een belangrijke stimulerende factor voor hun ontwikkeling als docent.

Met betrekking tot de vraag: wat doet de organisatie om werving en ontwikkeling van zij-instromers te stimuleren, wordt het volgende geconcludeerd:

De instelling is nog onvoldoende doordrongen van het feit dat netwerken mogelijkheden bieden voor het oplossen van knelpunten. Deze netwerken zijn wel voorhanden. Men denkt met name in vacatures in voorkomende gevallen en niet in bestaande samenwerkingsrelaties waar potentiële zij-instromers deel van uitmaken. De deelnemers aan het groeps gesprek geven aan dat de werving moeizaam verloopt. Teamleiders gebruiken vooral hun eigen netwerken en vragen hun docenten ook hun netwerken in te schakelen als er een vacature is. Centrale werving geeft knelpunten door gebrek aan specifieke kennis over de branche en het takenpakket.

Starters constateren dat er sprake is van een hoge werkdruk waardoor zij niet de ruimte voelen om expliciet aan hun ontwikkeling te werken.

Zij-instromers ervaren te weinig dat er een balans is tussen het verbinding houden met de praktijk en het besef ondersteuning nodig te hebben voor de uitdagende taak om docent te worden. Een aanbeveling is het door de organisatie bevorderen van die balans door de aard en de hoeveelheid taken die starters toegewezen krijgen, af te stemmen op de kenmerken van de starter.

De krappe arbeidsmarkt en de eisen die het werk aan een docent stelt, vormen een bron van spanning. Voor het beroepsonderwijs is dat een structurele spanning. De zij-instromers die nodig zijn om vacatures op te vullen, hebben nog onvoldoende competenties op het terrein van de didactiek, het overdragen van de vakinhoud en de pedagogiek van het lesgeven. Wil de zij-instromer zich kunnen ontwikkelen tot een competent mbo-docent, moet hij kunnen participeren in praktijken die daarvoor de ruimte bieden. De situaties waarin hij werkt, moeten ontwikkelmogelijkheden bieden. Met name door de ervaren werkdruk ervaren startende zij-instromers geen ruimte om te reflecteren.

Opvallend is dat er weinig sprake is van specifiek beleid ten aanzien van startende zij-instromers. Er is geen specifiek beleid ten aanzien van werving en selectie van personeel en nauwelijks ten aanzien van het organiseren van het werk.

Om het docententekort op te lossen, lijkt het effectiever om startende docenten langere tijd te behouden in plaats van het continu werven van nieuw personeel. Daarom is aan het proefschrift de titel Boeien & Binden gegeven. Het boeien staat voor het interesseren en kansrijk werven van nieuw onderwijspersoneel. In het binden, het behouden van docenten, wordt de samenhang onderzocht tussen de ontwikkeling die de starters doormaken en de factoren die ontwikkeling bevorderen of belemmeren.

Aanbevelingen

De onderstaande aanbevelingen geven het ROC handvatten om concrete maatregelen te treffen die boeien en binden bevorderen.

Boeien van potentiële docenten kan worden gerealiseerd door het opbouwen, onderhouden en intensiveren van netwerken, waaronder het participeren in Centra van Innovatief Vakmanschap. Bij het zoeken naar nieuwe docenten is het belangrijk om te zoeken naar potentiële kandidaten die ervaring hebben met opleidingsgerelateerde activiteiten zoals het begeleiden van stagiaires en collega's. Voor de zij-instromers die betrokken zijn bij het onderzoek is dat een terugkerend aspect.

Aan de basis van de werving moet een strategisch personeelsbeleid liggen dat inzicht biedt in de kwantitatieve en kwalitatieve behoeften op korte en middellange termijn en daarbij passende middelen inzetten zoals scouting tijdens stagebezoeken, hybride docenten, gastlessen door externe experts, betrekken van het beroepenveld bij onderwijsuitvoering en onderwijsontwikkeling.

Binden van starters kan onder andere door het serieus nemen van het vakmanschap en de beroepstrots van de zij-instromer. Dit inzicht leidt tot een nadenken over een samenhangend takenpakket, werkdruk en een geleidelijk ingroeien in het docentschap met erkenning van en waardering voor de opgedane expertise. Het rekening houden met de opgedane ervaring, de verworven competenties en de motieven van de carrièreswitch biedt de mogelijkheid om in inwerktrajecten maatwerk te leveren. De in het onderzoek gebleken veel voorkomende valkuilen zijn: starters in eerste instantie en voor het grootste deel van hun aanstelling voor de klas zetten of direct inzetten op taken die bij de werkverdeling overgebleven zijn. Dit moet worden vermeden. Dit inzicht vormt het kader van waaruit de werkgever de ontwikkeling van de startende zij-instromer stimuleert en ondersteunt. Kortom, de eerste fase waarin zij-instromers werken, wordt idealiter opgevat als een gecombineerde werk- en opleidingsfase waarin ontwikkelen en leren hand in hand gaan met de uitvoering van het werk.

Binden kan gestimuleerd worden door de starter meerdere rollen te laten vervullen en voldoende ondersteuning en begeleiding te faciliteren om de uitdagende taken uit te voeren. Dit kan bijvoorbeeld door feedback te geven naar aanleiding van een lesbezoek door collega's, buddy, teamleider, peerdocent en/of begeleiders van de opleiding (pdg/lero). Wat opvalt is dat buddy's hun taken verschillend invullen. Aanbevolen wordt om de begeleiding te harmoniseren. Ook bij andere taken, naast het verzorgen van onderwijs zoals studieloopbaan, stagebegeleiding, taken in de toetsing en examinering en onderwijsontwikkeling dient begeleiding en ondersteuning te worden gerealiseerd.

De teamleider heeft de taak om in samenspraak met het team en de starter tot een evenwichtig takenpakket te komen dat aansluit bij de startsituatie van de zij-instromer met een verscheidenheid aan taken die de volheid van het beroep representeren. De starter moet zich gesteund, begeleid en gefaciliteerd voelen met name bij uitdagende taken.

Werkdrukbelasting dient aandacht te krijgen van zowel teamleider als teamcollega's. Het binden wordt versterkt door een snelle start met de pdg- of lerarenopleiding. Het vanaf de start reserveren van tijd en ruimte voor de starter (in plaats van het vol inzetten op lesgevende taken) draagt bij aan een voor starters aanvaardbare werkdruk.

Gezamenlijke momenten waarop starters voor gemeenschappelijke activiteiten bijeenkomen, stimuleren ontwikkeling en binding. Deze bijeenkomsten zijn belangrijk met het oog op uitwisseling van ervaringen, het delen van kennis en het vormen van een professionele leergemeenschap.

Discussie

Door de casestudie methode waarbij casebeschrijvingen zijn gemaakt van 12 respondenten is een inhoudsrijke set gegevens verkregen. Deze opzet impliceert een beperkte generaliseerbaarheid, hetgeen is versterkt doordat het onderzoek uitgevoerd is binnen één ROC. Dit is gezien de complexiteit en urgentie van het praktijkprobleem voor lief genomen.

Ten aanzien van de methode is eveneens te melden dat de onderzoeksgegevens over de keuzemotieven zijn verkregen door interviews met personen die ervoor hebben gekozen zij-instromer te worden; er zijn geen gegevens verzameld onder mensen die hebben overwogen om zij-instromer te worden, maar de keuze hebben gemaakt dat niet te doen. Er zijn ook voordelen van de opzet van het onderzoek te noemen: de semigestructureerde interviews hebben relevante informatie opgeleverd op basis waarvan casebeschrijvingen zijn opgesteld en de onderzoeksvragen beantwoord zijn.

Met betrekking tot de wetenschappelijke meerwaarde van het onderzoek is vast te stellen dat het onderzoek bijdraagt aan de kennisbasis met betrekking tot de mbo-docent en het mbo als werkgever. De meerwaarde van deze studie is dat er drie invalshoeken worden onderscheiden. Door naar de samenhang tussen de verschillende perspectieven te kijken, is het mogelijk om aanpakken voor het boeien en binden van startende zij-instromers op te stellen die vanuit een één-dimensionale insteek over het hoofd gezien kunnen worden.

Een ander voordeel van de onderzoeksopzet is dat het opstellen van aanbevelingen het betrokken ROC de mogelijkheid geeft maatwerk te leveren en aanpakken op te stellen voor het oplossen van het probleem van het lerarentekort. Deze studie heeft aangetoond dat dit een complex en hardnekkig probleem is.

Daarnaast is zichtbaar geworden dat de startende zij-instromers bij de beleidsontwikkeling gericht op startende zij-instromers niet actief betrokken worden, terwijl zij, zo blijkt uit dit onderzoek, relevante ideeën hebben die gebaseerd zijn op hun ervaringen. Zij hebben zicht op wat goed gaat met betrekking tot binding en wat beter kan. Zij kunnen verwoorden hoe de zaken die niet goed gaan, verbeterd kunnen worden.

Summary thesis 'Recruit and Retain' -Starting Second Career Teachers in VET-

This thesis aims to gain insight into the factors that play a role in the influx and development of second career teachers in senior secondary vocational education and training (VET). Second career teachers are experienced professionals who enter VET as teachers without having an official license to teach. 12 starting second career teachers are followed during their entry and first two years of employment as teacher. The research presented in this thesis draws on insights obtained by analysing statements from these teachers as well as from board members, HR staff, team leaders and supervisors of starting second career teachers. Based on the findings, recommendations are made that assist Regional VET Colleges to recruit and retain second career teachers.

There is a national VET teacher shortage, which presents a persistent, complex and structural problem. New teachers are not readily available and the retention-rate is low. Short-term solutions, such as the continuous recruitment of new teachers do not provide a sustainable solution for the VET sector.

This thesis focuses on the interaction between starting second career teachers and the employer. The employer develops policies and conditions for effective recruitment and development of new staff. A potential staff member assesses these conditions and may or may not engage. Several factors are discernible in this process. Theoretical models are used to organize in the multitude of factors at play.

The objective of this thesis was to contribute to effective strategies for the recruitment and retention of competent VET teachers. Competent VET teachers are subject matter expert that possess didactic and pedagogic skills whilst being able to deal with adolescents. Such teachers are essential for the education of the future generation of VET students.

Research questions

The main research question is:

"What factors influence the entry and career development of second career teachers in senior secondary vocational education?"

This study assumes three perspectives to answer this question, namely:

1st The choice perspective.

This involves issues that influence people's career choices. This study assumes that people are rational beings who act in line with substantive and socially relevant intentions and expectations not only with an economic perspective.,

2nd The development perspective.

'Development' is understood here more broadly than formal 'learning'. The formulation of learning goals and growth objectives is not essential in this. Ubiquitous work tasks provide many opportunities for the second career teacher to develop themselves.

3rd The employer's perspective.

This perspective addresses the optimisation of the employer's policies on recruitment and the quality of the work situation, with a special focus on the starting second career teacher, and how these can be optimized.

Theoretical framework

Based on the selected theory, conceptual frameworks were designed for the analyses of the three perspectives. In chapter 7 these three perspectives are brought together.

Watt & Richardson's (2007) 'Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice' model, was used to identify factors influencing the choice to become a second career teacher in VET. Factors included in the research are: prior teaching and learning experiences, Intrinsic and altruistic motives, perception of the occupation, orientation, support, working environment.

With regard to the factors influencing development, theories on workplace learning were used (Billett, 2001b; Blokhuis, 2006; Van Veldhuizen, 2011).

The application of the chosen analysis model focuses on the interaction between the organization (system characteristics) and the individual characteristics of the second career teacher rather than the separate perspectives. The second career teachers show more or less agency and the employer provides more or less affordances in given situations. The work situations in which starting second career teachers find themselves are participatory practices in which agency and affordance interact. The result of this interaction is development.

For the analysis of data with respect to the employer perspective, the JD-R model (Bakker, Schaufeli & Demerouti, 2005), Karasek's model (Karasek, 1976) and the concept of 'quality of employment' was used, which compares the ideas of quality of the working environment (Kwaliteit van de Arbeid) (Fruytier, 1986). The JD-R model and the Karasek model were used in particular to research workload. The aspects of the quality of the working environment concept (earnings quality, labour market security and quality of the working environment) aided the analysis. Additional attention was given to learning, training and development aspects.

Research methods

There is a dearth of research on the phenomenon of second career VET teachers in academic publications. In this study, we chose to address the problem in its complexity. Therefore, a multiple case study research design was chosen (Yin, 2018). Twelve starting second career VET teachers participated in the study and they formed the cases. The research method can be characterized as qualitative research aimed at identifying and analysing the motives and motivations of those involved as accurately as possible.

The choice perspective is researched using data from interviews with 12 starting second career teachers (Chapter 4). For the development perspective, data from initial- and final interviews as well as completed learner reports were studied (Chapter 5). For the employer perspective, documents were analysed and a group-based interview was conducted with human resource professionals (hr), managers and supervisors of starting second career teachers. This was subsequently analysed.

The research instruments selected for data collection fit this qualitative method and include the following:

- interviews and learner reports -a method to make learning experiences visible even though they are difficult to measure objectively-,

- supplementary document analysis for the employer's perspective

The data collection phase covered the period August 2018 to September 2020. During this period of time, individual interviews were conducted among the 12 respondents (initial and final interviews). These interviews focused on the choice- and development perspective. The results of the interviews and learner reports were recorded in the form of twelve case descriptions.

For the employer perspective, internal policy documents were studied and a group interview was conducted among board members, HR staff, team leaders and supervisors of starting second career teachers.

Data analysis

Case descriptions were made for all 12 participants, using the conceptual models as a structuring element. A coherent representation of the development of the individual starting second career teacher emerges by working with case descriptions in which the results of the various interviews and learner report(s) are combined. Case descriptions allow for intensive study of single cases.

During the analysis, the concepts were sharpened. This sharpening was achieved through discussions in the research group using text fragments from the transcripts.

Using the analysis models developed in this way, in which key concepts from the conceptual framework provided guidance, the data files were analysed (thematic analysis). Possible links in the data were also investigated (pattern analysis) by looking for regularly recurring themes and statements that assume a relationship in the research data.

Results

The results are described using the three distinct perspectives.

Choice perspective

The organiser for this perspective is the research question: what factors influence the choice to become a second career VET teacher? The information is obtained from individuals who have made the choice to become a second career VET teacher. No data are available on potential candidates who ultimately did not choose to become a second career teacher. Therefore, this question can only be partially answered.

When making choices, people can put their focus on self-interest into perspective. The expectancy - value theory (Wigfield & Eccles, 1999) elaborates on this and forms the theoretical basis for the FIT-Choice model. Key concepts from this model prove relevant in the choice perspective. These key concepts are as follows: experience, intrinsic and altruistic motives, expectations, orientation and support. From the initial interviews with the 12 respondents, an understanding emerges that the choice is not easy. However, every respondent did feel supported. Second career VET teachers already have had a certain position in society: they have a relevant job, with a salary and needed to take their home situation into account.

The starting second career teacher is looking for a challenge that is often no longer provided by his old previous job in which limited career opportunities are expected. They consider themselves as experts in terms of content, are proud of their craftsmanship and have experience in guiding, coaching and instruction. They are motivated for a job as a teacher in

VET, which enables them to transfer their craftsmanship, contribute to the development of young people and see the teacher job as an opportunity to further develop themselves. Second career teachers are convinced that if the career switch is not a success, they can return to their old profession without much difficulty. The research data show that each respondent has his own specific mix of motives that influence the choice. The interviews show that respondents want to develop further. Working as a teacher in VET is seen by them as a context in which this is possible. Education also attracts people who have altruistic motives. Transferring the profession to the future generation of workers, in addition to contributing to the development of young people, are two reasons regularly mentioned in the interviews. Many respondents assess that there are similarities between the old profession and the new one which makes the complex choice of a career switch a little easier. They have confidence in their acquired competencies which they will apply in the new profession.

Development perspective

The research question central to the development perspective is: which factors influence the development of starting second career teachers at an individual level during the first two years of their educational career? In chapter 2 a conceptual framework is established in which central concepts are formulated: agency, affordance, participatory practices and learning/development. The conceptual framework was used to analyse the learning-working diad of the second career teachers in the interview data.

Affordance

Development through workplace learning is enabled through the assigned range of tasks. Guidance from buddies, peers, team colleagues, team manager and supervisors from the teacher training college in the form of, for example, lesson observations with feedback, is important for the starter's development. The range of tasks differs for each starter, yet the main focus is on teaching. There is also variation in the tasks assigned: guidance counselling, internship guidance, testing and examination and educational development. In the second year, each starter has a mix of tasks. Some second career teachers face overload, overcrowded schedules and over-commitment in teaching during the first two years of their appointment, leaving little room for reflection and learning. Starters are confronted with an overload of information; but information that is important for the starter's organizational embedding does not play a prominent role in this.

Agency

Starting second career teachers recognize that they need to develop pedagogic and didactic competencies. This awareness guides the concrete actions that starting second career teachers undertake as part of their development. They generally expect to start working on the core task of teaching in the first phase of their work. Only later are they expected to be involved in other aspects of being a teacher.

Their gradual growth in the variety/multiplicity of roles a teacher executes, depends on their assigned range of tasks. Starters differ in the way they influence their task package.

Participatory practices

Due to the mix of tasks and through contact with (team) colleagues, numerous situations occur in the work that presuppose interaction with others and where elements of agency

and affordance come together. Gaining experience with multiple teacher roles stimulates the development of a professional identity as VET teacher. Particularly due to the multiplicity of roles, teaching is characterized as a multifaceted profession.

Development

Starting second career teachers feel professionally competent to educate the next generation of professionals and thereby transfer the profession to laymen. In addition, they also want to contribute to the development of young people. They develop pedagogically and didactically. Gradually, the identity as a teacher develops. An important ingredient in the professional identity of VET teachers appears to be the craftsmanship they acquired in their former occupation.

Employer perspective

In the data collection focusing on the employer perspective, the following research question is central: Which factors in organizational policy and in the work environment influence choice and development of second career teachers in VET during the first two years of the teaching career? The analysis uses the Job Demand / Job Resources model (in the extension of the Karasek model) and the concept of Quality of employment, as explained in the theoretical framework.

Every starter realizes they need to develop in the field of pedagogy and didactics. They are aware of the obligation to get a teaching license. Until the start of their teacher training, support is sparse. Time for induction training is insufficient to bond with new colleagues. This causes starters to experience a high workload. Room for onboarding is insufficiently facilitated and safeguarded. However, starters do have a positive impression of the opportunities and facilitation to follow a training program to obtain their teaching license.

Time for induction activities proves difficult to realize. This is caused by the fact that the task of lecturing is given priority and decentralized training activities are preferred to centralized activities. In a team with starting second career teachers, there is probably an extra workload for the other team members. This can be a source of tension within the team. When a starter is added to the team, it often means a rearrangement of tasks, which can cause friction. Differences between colleges and teams can also be observed in the manner in which tasks are divided, the nature of the induction program and the facilitation of thereof.

The workload is perceived as high by staff in the organization. A high workload is interpreted by starters as an investment in their teaching career. Second career teachers differ; some can handle more than others and the need for autonomy also differs. Attention to the starter's load capacity is needed, given the feeling of job insecurity, unfamiliarity with the applicable rules and to build goodwill with management and team members. Starters are reluctant to refuse tasks, which increases workload.

When the starting second career teacher is assigned fully for lecturing, little room is left to engage in activities relevant to 'bonding' such as: conversations with colleagues, participating in social activities and observing colleagues in class. This also applies to meetings with the team manager about task content, working conditions, working

relationships and the development of a professional identity. Despite the agreed upon importance of coaching during the first working period, it is noted that there are scheduling and workload bottlenecks.

Conclusions

The main conclusion of this study is: the starting second career teacher is proud of his craftsmanship and motivated to pass on the trade to young people in vocational contexts familiar to theirs. Additionally, that lecturing itself is an important source of development for the teacher and that the workplace is important for learning.

This suggests that the second career teacher sees himself as an expert and regards this as a foundation for their development into a VET teacher. Some of the starting second career teachers are assigned multiple tasks immediately upon entry into the teaching profession. Others, when they start, are given a set of tasks that focuses mainly on lecturing and they gradually develop the ambition to carry out a multiplicity of tasks in addition to teaching. An employer who looks primarily at the vacancy and ignores characteristics of the second career teacher (such as experience and competences) inadvertently discourages a bond between the second career teacher and the educational institution could be encouraged to develop. As a result, bottlenecks are created that can lead to a reduction of the retention rate of the new staff member.

Valuing the teachers initial craftsmanship contributes to strengthening the relationship between vocational education and the professional field for which training is provided. This appreciation provides a basis to encourage 'bonding' between the second career teacher and the educational institution.

With regards to the question as to why respondents chose to become second career teachers, the following conclusions can be drawn:

Having experience relevant to vocational education seems to have a positive influence on the choice to become a second career teacher.

Respondents who aspire to a career in education want to transfer their professional expertise to the new generation of professionals and they combine this with a commitment to young people whom they want to support and encourage in their development into adults.

For many respondents, the desire to develop themselves and the estimated possibility that this can be realized in the new job influences the choice to become a second career VET teacher.

A final conclusion regarding the choice process is that the perception of how teaching is done largely determines whether they consider themselves competent to become teachers. If the starter feels that he can develop his competencies to teach, this will positively influence his / her choice to become a second career teacher.

With regards to the question of how starting second career teachers develop, the following conclusion can be formulated:

A career switch involves developing a new professional identity. Being able to establish a relationship between the professional identity of the teaching profession and the previous professional identity, is conducive to the development of the starting second career VET

teacher. There is a gradual transition from the old professional identity to the new professional identity as a VET teacher. Contact with colleagues, the feeling of being involved in the team and experience of performing various teacher roles encourage the development of a professional identity as a VET teacher. Reflection on performance (with or without a colleague) stimulates expertise development as does collaboration with colleagues, for example in the context of the development of instructional materials. Performing the work is an important development activity for starters. Another important stimulating factor for starter development is following a pedagogic-didactic certificate course or teacher training program.

With regards to the question: what the organization is doing to encourage recruitment and development of second career teachers, the following is concluded:

Group interview participants indicated that recruitment is difficult. Team managers mainly use their own networks and also ask their teachers to use their networks to draw attention to a vacancy. Central recruitment (HR) causes difficulties and delays in the recruitment process due to their lack of specific knowledge about the industry and the range of tasks. With regard to recruitment. The main conclusion is that closer cooperation with the professional field is required, especially at institutional level.

For the development of starting second career teachers, it is important that they are given a task package that is balanced, challenging and sufficiently supported. In this way, customization is provided to each individual starter. Currently, starters find that there is a high workload that prevents them from feeling the space to explicitly work on their own professional development.

For starting second career teachers, it is important to experience a balance between maintaining the connection with practice whilst realizing that they need support for the challenging task of becoming a teacher. The organization can promote this balance by matching the nature and quantity of tasks assigned to the characteristics of the starter. Promoting the starter's integration in the teaching team and in the organization is important for the bonding between starter and the organization. This stimulates the starter's development. The development of the starter is an issue that deserves constant attention from the organization.

The tight labour market and the demands of the job are a source of tension. For vocational education, this is a structural tension. The second career teachers that are required to fill vacancies do not yet have sufficient competencies in didactics, the transmission of subject content and the pedagogy of teaching.

If the starting second career teacher wants to develop into a competent VET teacher, he / she must be able to participate in relevant practices. The situations in which he / she works must offer development opportunities. Particularly due to the perceived work pressure, through which starters experience limited room for reflection.

It is striking that there is little specific policy on starting second career teachers. There is no specific policy on recruiting and selecting staff and hardly any on organizing the work.

To solve the teacher shortage, it seems more effective to retain starting teachers for a longer period of time instead of continuously recruiting new staff. This is reason behind the thesis title “to recruit and retain” teachers. Recruit stands for interesting and promising recruitment of new teaching staff. Retaining teachers, examines the connection between the development the starters go through and the factors that promote or hinder this development which in turn has an impact on their decision to remain or leave employment in the VET context.

Recommendations

The recommendations below provide the Regional VET College with tools to take concrete measures to promote attraction and retention.

Attracting potential teachers can be achieved by building, maintaining and intensifying networks, including participation in CIVs. When searching for new teachers, it is important to look for potential candidates who have experience in education and/or training-related activities such as coaching trainees and colleagues. For the starting second career teachers involved in the study, this is a recurring aspect.

The basis of recruitment should be a strategic human resources policy that provides insight into the quantitative and qualitative needs in the short and medium term, deploying appropriate means such as scouting during internship visits, hybrid teachers, guest lectures by external experts, involving the professional field in educational implementation and educational development.

Retaining starters can be done partly by taking the craftsmanship, professionalism and professional pride of the starting second career teacher into explicit consideration. This insight leads to thinking about a coherent package of tasks, workload and a gradual growing into the teaching profession with recognition and appreciation of the expertise gained. Taking into account the experience gained, the competencies acquired and the motives of changing career offers the possibility for tailor-made induction programmes. The common pitfalls revealed in the study are: assigning a starter classroom teaching tasks only or immediately assigning them to tasks left over from the division of labour. These pitfalls should be avoided. This insight forms the framework upon which the employer encourages and supports the development of the starting second career teacher.

In short, the first phase in which lateral entrants work is ideally conceived as a combined work and training phase in which development and learning go hand in hand with job performance.

Bonding can be stimulated by allowing the starter to perform multiple roles and facilitating sufficient support and guidance to perform the challenging tasks. This can be done, for example, by providing feedback following a lesson observation by a colleague, buddy, team leader, peer teacher and/or supervisor from the teacher training program. It is notable that buddies perform their tasks differently. It is recommended that guidance be harmonized. Guidance and support should also be organised for tasks other than class-room teaching, for example, career coaching, internship coaching, testing and examination support and education development.

In consultation with the team and the starter, the team manager has the task to establish a balanced package of tasks that matches the starter's initial situation and their existing

profile. This package should consist of a variety of tasks that represent the fullness of the VET teaching profession.

The starter should feel supported, guided and facilitated especially when confronted with challenging tasks.

Workload should receive attention from both team manager and team colleagues. Bonding is strengthened by a quick start of a teacher training course. Reserving time and space for the starter from the outset (rather than fully committing to teaching tasks) contributes to a workload acceptable to starters.

Joint moments when starters meet for common activities encourage development and bonding. These meetings are important for exchanging experiences, sharing knowledge and forming a professional learning community.

Discussion on research method

Through the case study method involving case descriptions of 12 respondents, a content-rich set of data was obtained. This respondent group implies limited generalizability, which was reinforced by the fact that the study was conducted within a single Regional VET College. However, this respondent group was purposively chosen to respond to the complexity and urgency of the practice problem.

With regards to the method, it should be noted that the research data on choice motives were obtained through interviews with people who chose to become lateral entrants; no data were collected among people who considered becoming second career teachers but chose not to. Their perspective was therefore not included in this research. This could be considered a limitation, however, the study's design also has strengths: the semi-structured interviews provided relevant information on the basis of which case descriptions were drafted and the research questions were answered.

With regards to the scientific added value of the study, it can be said that the study contributes to the knowledge base regarding the VET teacher and the VET sector as an employer. The added value of this study is that three perspectives are distinguished. By looking holistically and "integratively" at the different perspectives, it is possible to establish approaches for recruitment and retaining starting second career teachers that might be overlooked from a one-dimensional approach.

Another strength of the research design is that the recommendations assist the Regional VET College concerned in providing tailor-made solutions and in drafting approaches to respond to the teacher shortage problem. This study has shown that this is a complex and persistent problem.

In addition, it has become visible that starting second career teachers are not actively involved in policy development aimed at starting second career teachers, despite having relevant contributions to make based on their experiences. They have insight into what works with regards to the bonding process and they are in a position to make recommendations for improvement.

Literatuurlijst

- Adriaens, H., Fontein, P., & De Vos, K. (2018). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2018-2028*. Geraadpleegd op 11 november 2022, van <https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/detail?id=2019D01100&did=2019D01100>
- Adriaens, H., Fontein, P., & De Vos, K. (2019). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2019-2029*. Geraadpleegd op 11 november 2022, van <https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/detail?id=2019D52081&did=2019D52081>
- Ajzen I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314–324. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Akkerman, S.F., & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Anthony, G., & Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359–376. <https://doi.org/10.1080/13598660802395865>
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. V. (2005). Basisboek kwalitatief onderzoek. *Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (2^e geheel herziene druk). Stenfert Kroese.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., & Demerouti, E. (1999). Werkstressoren, energiebronnen en burnout: het WEB-model. In J. Winnubst, F. Schuur & J. Dam (red.). *Praktijkboek gezond werken*, 1-19.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/02683940710733115/full/pdf?title=the-job-demandsresources-model-state-of-the-art>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Berger, J.-L., & D’Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2012.700046>
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2015). The determinants of VET educators’ occupational choice. *Education + Training*, 57(1), 108-126. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2013-0062>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Technische Universiteit Eindhoven. Geraadpleegd op 15 november 2022, van <https://research.tue.nl/nl/publications/leraar-worden-en-leraar-blijven-over-de-rol-van-identiteit-in-pro>
- Bijman, D., Bekker, B., Van Bergen, K., Kans, K., Waijers, N., Medendorp, L., Coenen, J., Lans, T., & Belfi, B. (2021). *Zij-instroom po, vo en mbo*. Regioplan (20069). Geraadpleegd op 16 november 2022, van <https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/20069-Eindrapport-Zij-instroom-po-vo-mbo-Regioplan-18mei21.pdf>
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 12(7), 272-285. <https://doi.org/10.1108/13665620010353351>

- Billett, S. (2001a). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, 11(6), 431-452. [https://doi.org/10.1016/s0959-4752\(00\)00040-2](https://doi.org/10.1016/s0959-4752(00)00040-2)
- Billett, S. (2001b). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324. <https://doi.org/10.1108/13665620410550295>
- Billett, S. (2006). Relational Interdependence Between Social and Individual Agency in Work and Working Life. *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 53-69. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1301_5
- Blokhuis, F. T. L. (2006). *Evidence based design of workplace learning* [Proefschrift]. Universiteit Twente.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen* (2^e druk). Boom Lemma uitgevers.
- Brouns, M. (1996). Zin en onzin van de rationele-keuzetheorie, *Tijdschrift voor Vrouwenstudies*, 17(3), 283-285.
- Brouwer, P. (2011). *Collaboration in teacher teams* [Proefschrift]. Universiteit Utrecht.
- Chan, S. (2012). Perspectives of new trades tutors: Boundary crossing between vocational identities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 409-421. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2012.724656>
- Coenders, F. (2010). *Teachers' professional growth during the development and class enactment of context-based chemistry student learning material* [Proefschrift]. Universiteit Twente.
- Cörvers, F., & Goedhart, R. (2020). Uitstroom van personeel uit de publieke sector: Baanmobiliteit met verlies aan kwaliteit? *Over.Werk*, 2020(1), 128-137. Geraadpleegd op 16 november 2022, van https://www.steunpuntwerk.be/files/publications/OW/OW_2020_1/overwerk_2020_1_14.pdf
- Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. In: *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd edition, pp. 53-80). SAGE Publications.
- De Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.001>
- De Bruijn, E. (2009). De docent beroepsonderwijs, Jongleren op het grensvlak van twee werelden. In: *De identiteit van de HBO-professional*. (pp. 33-44). Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op datum 17 november 2022, van <https://surfsharekit.nl/publiek/hu/bbeaeb8d-91b9-48ec-b5a1-7f34529a8c3f>
- De Groot, A. D. (1961). *Methodologie : Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Van Gorcum.
- De Groot, A. D. (1980). Over fundamentele ervaringen: Prolegomena tot analyse van gesprekken met schakers. In: A.D. De Groot & J.C. Traas, *Onderwijs van binnen en van buiten* (pp. 126-156). Van Loghum Slaterus.
- De Sitter, L. U., Den Hertog, J. F., & Dankbaar, B. (1997). From Complex Organizations with Simple Jobs to Simple Organizations with Complex Jobs. *Human Relations*, 50(5), 497-534. <http://doi.org/10.1023/A:1016987702271>
- De van der Schueren, M. (2013). *De kwaliteit van de arbeid toegespitst op vrijwillige inzet* [Proefschrift]. Erasmus universiteit Rotterdam. Geraadpleegd op 22 oktober 2022, van

- [https://www.rsm.nl/fileadmin/Faculty-Research/Departments/Business-Society_Management/Manuscript_proefschrift - Maurice de van der Schueren.pdf](https://www.rsm.nl/fileadmin/Faculty-Research/Departments/Business-Society_Management/Manuscript_proefschrift_-_Maurice_de_van_der_Schueren.pdf)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268, https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dijkman, Y. & Soomer, N. (2017). *Service document benoembaar, bekwaam en bevoegd*. MBO Raad. Geraadpleegd op 18 november 2022, van [https://www.mboraad.nl/sites/default/files/documents/service document benoembaar bekwaam bevoegd - januari 2017.pdf](https://www.mboraad.nl/sites/default/files/documents/service_document_benoembaar_bekwaam_bevoegd_-_januari_2017.pdf)
- Douwes, M., & Hooftman, W. (Eindred.) (2019). *Arbobaalans 2018: Kwaliteit van de arbeid, effecten en maatregelen in Nederland*. TNO. Geraadpleegd op 17 november 2022, van <https://wp.monitorarbeid.tno.nl/wp-content/uploads/2020/09/Arbobaalans-2018.pdf>
- Eccles, J., (2009). Who Am I and What Am I Going to Do With My Life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89.
- Eccles, J., (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3) 195-201. <https://doi.org/10.1177/0165025411398185>
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Fazekas, M., & Litjens, I. (2014), *A Skills beyond School Review of the Netherlands*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264221840-en>
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265-283. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Fischer A. (1996). Hoe rationeel zijn sekse-stereotiepe keuzen? *Tijdschrift voor Vrouwenstudies*, 17(3), 296-305.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- Fruytier, B. (1986). Het einde van de humanisering? Kwaliteit van de arbeid in de jaren tachtig. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 2(4), 50-58. Geraadpleegd op 17 november 2022, van <https://ugp.rug.nl/arbeidsvraagstukken/article/view/26213/23655>
- Grier, J. M., & Johnston, C. C. (2009). An inquiry into the development of teacher identities in STEM career changers. *Journal of Science Teacher Education*, 20(1), 57-75. <https://doi.org/10.1007/s10972-008-9119-2>
- Guba, E. E. (1978). *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Center for the Study of Evaluation, UCLA Graduate School of Education. Geraadpleegd op 17 november 2022, van <https://cresst.org/publications/cresst-publication-3232/>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., Van Veen, K., & Van Veldhoven, M. (2018). Measuring general and specific stress causes and stress responses among beginning secondary school teachers in the Netherlands. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 91-108. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2018.1462313>
- Helmers, H. M. (2011). *Overheid en onderwijsbestel: beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)* [proefschrift]. Sociaal en Cultureel Planbureau

- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & Van de Grift, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1265-1287. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>
- Hoogveld, A., Janssen-Noordman, A., & Van Merriënboer, J., (2017). *Innovatief onderwijs ontwerpen: De ontwerpprincipes van het 4CID-model*. Noordhoff Uitgevers.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396-406. <https://doi.org/10.1080/02601370304837>
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Evaluatie van het zij-instroomtraject leraren in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Geraadpleegd op 17 november 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2012/06/01/evaluatie-van-het-zijinstroomtraject-leraren-in-het-vo-en-mbo>
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Sectorbeeld Onderwijs – Tweedegraads Lerarenopleidingen hbo*. Geraadpleegd op 17 november 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2017/04/12/sectorbeeld-onderwijs-2degraads-lerarenopleidingen-hbo>
- Jansen in de Wal, J., Van den Beemt, A., Martens, R. L., & Den Brok, P. J. (2018). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: Is it explained by self-determination theory? *Studies in Continuing Education*, 42(1), 17-39. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520697>
- Karasek, R. A. Jr. (1976.). *The impact of the work environment on life outside the job* (PhD. Dissertation). Massachusetts Institute of Technology. Geraadpleegd op 17 november 2022, van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED142717.pdf>
- Klatter, E. B., (2015). *Professionele identiteit in perspectief: Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs: Openbare les, 5 februari 2015*. Hogeschool Rotterdam. Geraadpleegd op 17 november 2022, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/professionele-identiteit-in-perspectief/3de59b00-8fda-4fe2-be23-ed50b496e0fa/>
- Köpsén, S., (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194-211. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>
- Low, E. L., Ng, P. T., Hui, C., & Cai, L. (2017). Teaching as a Career Choice: Triggers and Drivers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 28-46. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.3>
- MBO Raad (2009a). *Professioneel statuut*. Geraadpleegd op 18 november 2022, van <https://www.mбораad.nl/publicaties/professioneel-statuut-2009>
- MBO Raad (2009b). *Professionele ruimte en het Professioneel statuut*. Geraadpleegd op 18 november 2022, van <https://www.mбораad.nl/publicaties/professioneel-statuut-2009>
- MBO Raad (2020). *Raamwerk pdg en kwaliteitskader*. Geraadpleegd op 18 november 2022, van https://www.mбораad.nl/sites/default/files/documents/raamwerk_pdg_en_kwaliteitskader_vs_15_september_2014.pdf
- MBO Raad (2019). *Beroepsbeeld mbo-docent: Ontwikkeling van starter tot expert*. Geraadpleegd op 18 november 2022, van https://www.bvmbo.nl/2016_02_18/wp-content/uploads/2019/02/Maart-2019_Beroepsbeeld-MBO-docent.pdf
- MBO Raad en Vereniging Hogescholen (2020). *Landelijk Raamwerk Getuigschrift Pedagogisch Didactische Scholing WEB (PDG)*. Geraadpleegd op 18 november 2022, van

https://www.mбораad.nl/sites/default/files/publications/landelijk_ raamwerk_ pdg_ inclu_ sief_ kwaliteitskader_ 0.pdf

- McGrath, C., Palmgren, P.J., & Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher*, 41(9), 1002-1006. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2017). Besluit van 16 maart 2017 tot wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 2017(148). Geraadpleegd op 30 september 2022, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-148.pdf>
- Moerkamp, T. & Hermanussen, J. (2011). Professionele identiteit van docenten. In: *Personeelsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs: Bouwstenen voor bezinning en beleid (Meso Focus 80)* (pp. 21-37). Kluwer.
- Nieuwenhuis, L. F. M. (2012). *Leven lang leren on the roc's! Een visie op werken en leren in het mbo* [Oratie]. Open Universiteit. Geraadpleegd op 18 november 2022, van https://www.ou.nl/documents/40554/111664/5511581_oratie_Nieuwenhuis_WEB_20120127.pdf/dc300abf-9e7a-40a6-992f-141c1f4662a8
- Nijhof, W. J., Nieuwenhuis, A. F. M., & Terwel, J. (2006). Het leerpotentieel van de werkplek. *Pedagogische studiën*, 83(5), 335-342. Geraadpleegd op 18 november 2022, van <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/3081513/PS2006Nijhof%2CNieuwenhuis%26Terwel.pdf>
- Onderwijsraad (2011). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*.
- Onderwijsraad (2013). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs: Versterk vermogen om te handelen vanuit het team*.
- Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*.
- Onstenk, J. H. A. M. (1997). *Lerend leren werken: Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Eburon.
- Onstenk, J., & Simons, P. R. J. (2006). Heeft de werkplek nu wel of niet leerpotentieel? Nabeschouwing. *Pedagogische studiën*, 83(5), 410-415.
- Onstenk, J., & Van Veldhuizen, B. (2017). Leren van werken in de school. In: Timmermans, M. & Van Velzen, C. (Red.), *Samen in de school opleiden* (pp. 75-86). VELON. Geraadpleegd op 18 november 2022, van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2017/11/katern-4-kennisbasis-VELON.pdf>
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Priyadharshini, E., & Robinson-Pant, A. (2003). The Attractions of Teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95-112. <https://doi.org/10.1080/0260747032000092639>
- Redden, E. (2008, september 10). *The Pool of Potential (Second-Career) Teachers*. Geraadpleegd op 9 november 2022, van <https://www.insidehighered.com/news/2008/09/10/pool-potential-second-career-teachers>

- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from Human Resources Management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 639-656.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model: Overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26(2), 182-204.
- Snoek, M. (2018). *Startende leraren in het po en vo: Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan*. (Leiderschap in de onderwijspraktijk). Uitgeverij Pica.
- Snoek, M., Held, M., & Medendorp, L. (2019). Docent in het mbo: een dynamisch en veelzijdig beroep. *Profiel: van beroepsonderwijs, educatie en scholing*, 2019(2), 12-16.
- Sociaal Economische Raad (2022). *Arbeidsmarktproblematiek maatschappelijke sectoren. Advies 22/05*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad. Geraadpleegd op 19 november 2022, van <https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/adviezen/2022/arbeidsmarktproblematiek-maatschappelijke-sectoren.pdf>
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453-466. <https://doi.org/10.1080/13639080701814414>
- Taris, T. W., & Feij, J. A. (2004). Learning and Strain Among Newcomers: A Three-Wave Study on the Effects of Job Demands and Job Control. *The Journal of Psychology*, 138(6), 543-563. <https://doi.org/10.3200/jrlp.138.6.543-563>
- Taris, T. W., Kompier, M. A. J., De Lange, A. H., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2003). Learning new behaviour patterns: A longitudinal test of Karasek's active learning hypothesis among Dutch teachers. *Work & Stress*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/0267837031000108149>
- Tiemeijer, W. L., Thomas, C. A. & Prast, H. M. (Red.) (2009), *De menselijke beslisser: Over de psychologie van keuze en gedrag*. (WRR verkenningen ; 22). WRR/Amsterdam University Press. Geraadpleegd op 20 november 2022, van <https://www.wrr.nl/publicaties/verkenningen/2009/11/26/de-menselijke-beslisser---22>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530-1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
- Tigchelaar, A., Vermunt, J. D., & Brouwer, N. (2012). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1163-1174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.006>
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool: Over affordance, agency en competentieontwikkeling* [Proefschrift]. Universiteit Tilburg.
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>

- Vaas, S. (1996). *Vrouwen in technische beroepen*. [Proefschrift Universiteit Leiden]. Eburon. Geraadpleegd op 20 november 2022, van <http://resolver.tudelft.nl/uuid:34fe3744-e2a2-43a2-9c51-e62a5c5df4ae>
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395-404. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.04.003>
- Van Bussel, M., Brouwer, P., Ridder, M. & Zitter, Y. (2018). Mbo-docenten toekomstgericht opleiden door samen te werken en te leren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 29-38. Geraadpleegd op 16 november 2022, van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2019/03/mbo-docenten-toekomstgericht-opleiden.pdf>
- Van der Meer, M. (2014). *Vakmensen en bewust vertrouwen: Een institutioneel beschouwing over de arbeidsmarkt in het middelbaar beroepsonderwijs* [Oratie]. Tilburg University.
- Van Dijck, J.J.J., Van Hecke, A.F. & Seegers, H.J.J.L. (Red.). (1996). *PolySociaal zakboekje* (8^e geheel herz. druk). Koninklijke PBNA.
- Van Hootegem, G., Van Amelsvoort, P., Van Beek, G.A., & Huys, R. (2008). *Anders organiseren & beter werken: Handboek sociale innovatie en verandermanagement*. Acco.
- Van Kesteren, B. J. (1989). Gebruiksmogelijkheden van het Learner Report. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 14(1), 13-29. Geraadpleegd op 20 november 2022, van <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6554245/Kesteren89gebruik.pdf>
- Van Kesteren, B. J. (1993). Applications of De Groot's "Learner Report": A tool to identify educational objectives and learning experiences. *Studies in Educational Evaluation*, 19(1), 65-86.
- Van Ruysseveldt, J., & Schouteten, R. (2006). Kwaliteit van de arbeid: Nu een officiële themareeks. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 22, 330-337. Geraadpleegd op 20 november 2022 van https://research.ou.nl/ws/portalfiles/portal/10941697/ta_2006_4_ruysseveldt.pdf
- Van Veldhuizen, B., (2011). *Werkend Leren, Lerend Werken: Professionele ontwikkeling van docenten in persoonlijk en organisatieperspectief* [Proefschrift]. Universiteit Utrecht.
- Vanroelen, C., Henderickx, E., & Pulignano, V. (2017). *De arena's van het arbeidsbestel: Inleiding tot de sociologie van arbeid en arbeidsverhoudingen*. Acco.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice- Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P.W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wet educatie en beroepsonderwijs (2022)*. Overheid.nl. Geraadpleegd op 21 september 2022, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/2022-08-01/0>
- Wet op de beroepen in het onderwijs (2020)*. Overheid.nl. Geraadpleegd op 21 september 2022, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0016944/2020-04-01>

- Wiersma, D. & Dijkgraaf, R. (2022, 1 juli). *Kamerbrief over lerarenstrategie*. Kamerstuk | Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 18 november 2022, van https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2022Z13794&did=2022D28453
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE.

Lijst met afkortingen

ALA	Authentieke leeractiviteit
APA	American Psychological Association
BVMBO	Beroepsvereniging Opleiders mbo
BSA	Bindend studieadvies
COP	Community of Practice
CPB	Centraal Planbureau
CIV	Centrum voor Innovatief Vakmanschap
CvB	College van Bestuur
JR/JD - model	Job-Resources/Job-Demands model
EHBO	Eerste hulp bij onderwijsuitvoering
ERIC	Education Resources Information Center
FIT - Choice	Factors Influencing Teacher Choice
hrm	Human resource management
KvdA	Kwaliteit van de Arbeid
NVAO	Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie
mbo	Middelbaar beroepsonderwijs
Ministerie OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Developme
OP	Onderwijspersoneel
OBP	Ondersteunend en beheerspersoneel
OU	Open Universiteit
pdg	(opleiding) Pedagogisch didactisch getuigschrift
PBT	Planned behavior theory
POP	Persoonlijk opleidingsplan
RCT	Rational choice theory
ROC	Regionaal opleidingscentrum
SBB	Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven
SDT	Self-Determination theory
SER	Sociaal-Economische Raad
Slb	Studie loopbaanbegeleiding
Spp	Strategisch personeelsplan
Wet Bio	Wet op de beroepen in het onderwijs
WEB	Wet educatie en beroepsonderwijs
WHW	Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek
WRR	Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid
LB, LC, LD	Onderwijssalarischalen
4C/ID ontwerpmodel	Vier Componenten Instructie Ontwerpmodel

Bijlagen

Bijlage 1 Interviewleidraad startinterview

Bijlage 2 Interviewleidraad slotinterview

Bijlage 3 Uitnodiging en leidraad groepsinterview

Bijlage 4 Learner report

Bijlage 5 Bijgestelde versie Learner report

Bijlage 6 Informatieformulier onderzoek

Bijlage 7 Mindmap bij de start van het onderzoek

Bijlage 8 Interviews transcriberen, coderen en analyseren

Bijlage 9 Interne documenten gericht op beoogd beleid

Bijlage 1 Interviewleidraad startinterview

Motieven om een onderwijscarrière te beginnen

Inleiding

Allereerst hartelijk bedanken voor de medewerking aan het onderzoek.

Doel van de interviews is om inzicht te verkrijgen in de motieven die zij-instromers hebben om te kiezen voor een onderwijscarrière.

De interviews zijn onderdeel van een groter onderzoek naar zij-instromende docenten in het beroepsonderwijs. Naast de interviews wordt er een literatuuronderzoek uitgevoerd gericht op de beroepsidentiteit van de docent beroepsonderwijs. Verder zullen een aantal zij-instromers gevolgd worden gedurende een tweetal jaren om op deze wijze hun ontwikkeling te onderzoeken.

De interviews worden geanalyseerd en verwerkt in een rapportage. Bij de verwerking, de analyse en de rapportage zal de anonimiteit van de deelnemers gewaarborgd zijn. Voor de verwerking van de interviews worden deze (audio) opgenomen.

Allereerst volgen nu (om de resultaten uit de verschillende interviews te kunnen vergelijken) een aantal algemene vragen.

Algemene vragen:

Wat is je leeftijd?

Wat is je sexe: M/V/zeg ik liever niet?

Welke opleiding(en) heb je gevolgd / met diploma of certificaat?

Hoe lang ben je al aan de slag in het onderwijs?

Voorgeschiedenis

In welke branche heb je gewerkt / werk je?

Hoe lang / hoeveel werkervaring?

Bij 1 werkgever of meerdere?

Heb je (toen) ervaring opgedaan met het begeleiden van leerlingen / studenten?

Was je leermeester / werkplekbegeleider?

Heb je de mogelijke overstap naar het onderwijs besproken met iemand uit het bedrijf?

- Was dat HRM?
- Wat vonden ze ervan?

Ben je opgegroeid in een omgeving waarin werken in het onderwijs voorkwam / normaal gevonden werd?

Heb je al eerder ervaring opgedaan met het uitvoeren van onderwijsactiviteiten?

Heb je een gevoel van continuïteit ten aanzien van je beroep of is er sprake van een discontinuïteit en een 'ander' beroep?

Hoe (op welke wijze) heb je in de periode dat je het beroep uitoefende geleerd?

Welke verwachtingen heb je voor de komende periode?

Hoe waardeer je deze verwachtingen?

Keuzemotieven

Waarom heb je gekozen voor een baan in het onderwijs?

Welke redenen hebben voor de keuze voor een onderwijscarrière voor jou een rol gespeeld?

Was het een makkelijke keuze? Wat heb je vooraf aan de keuze afgewogen?

Hoe heb je je georiënteerd op een mogelijke baan in het onderwijs?

Heb je al eerder gedacht aan een baan in het onderwijs? Waarom heb je het toen niet gedaan?

Hoe zeker was je van je keuze voor een onderwijsloopbaan?

Hoe zeker ben je nu van je keuze voor een baan in het onderwijs? Is daar verandering in gekomen? Waar komt de eventuele verandering door?

Als je op een feestje bent en de vraag wordt gesteld welk beroep heb jij, wat zeg je dan? Zie je de baan in het onderwijs als een 'ander' beroep of is het meer een uitbreiding van het beroep dat je al jaren hebt uitgeoefend?

Beeld van onderwijs

Toen je solliciteerde voor een baan in het onderwijs had je waarschijnlijk bepaalde verwachtingen. Welke verwachtingen waren dat? Welk beeld had je van een baan in het onderwijs? Is daar verandering in gekomen? Waar komt de eventuele verandering door?

Steun

Voelde je je gesteund door je omgeving bij de keuze voor een onderwijscarrière?

- Gezin / familie
- Vrienden en kennissen
- Collega's op het werk (branche)
- Leidinggevende (branche)
- Overheid

Afsluiting

We zijn aan het eind van het interview. Wat is je indruk?

Is er iets wat niet is gevraagd / wat je nog wil aanvullen?

Als je binnenkort nog iets bedenkt dat je wil aanvullen dan kan dat, mail me gerust.

Hartelijk dank en zoals gezegd is er sprake van vertrouwelijkheid ten aanzien van de gegevens.

Bijlage 2 Interviewleidraad slotinterview

Slotinterview	
1	<p>Vooraankondiging via mail naar deelnemers (verstuurd 13 februari 2020)</p> <p><i>Beste ...,</i></p> <p><i>Hoewel je al een tijdje geen Learner reports hebt ingevuld wil ik je vragen nog wel aan de laatste fase van mijn onderzoek mee te doen. Bij voorbaat dank!</i></p> <p><i>Na het interview dat najaar 2018 is gehouden heb je ook een aantal 'learner reports' ingevuld en opgestuurd. Voor het eind van het studiejaar (juli 2020) wil ik graag een afsluitend interview met je houden. In het interview wil ik het graag hebben over je ontwikkeling die je hebt doorgemaakt. De informatie die ik heb verkregen zal ik presenteren. Een van de vragen is of je je herkend in de schets (klopt de informatie).</i></p> <p><i>Aanvullingen, verduidelijkingen en correcties zijn mogelijk.</i></p> <p><i>In het deel van het gesprek waarin het gaat over je ontwikkeling lopen we je motieven langs die je in het eerste interview hebt aangegeven. Dit heb je gedaan door de vraag te beantwoorden "waarom heb je gekozen voor een baan in het MBO"?</i></p> <p><i>Zijn die motieven nog steeds geldig? Is er meer over de motieven te zeggen, nu je terugkijkt? Zijn de motieven veranderd? Zijn er andere motieven bijgekomen?</i></p> <p><i>Hoe ontwikkel je je.</i></p> <p><i>Welke kansen om je te ontwikkelen doen zich voor?</i></p> <p><i>Welke ontwikkelingsmogelijkheden heb jij opgepakt / gecreëerd?</i></p> <p><i>En als laatste onderwerp: hoe zie je je toekomst?</i></p> <p><i>Ik hoop dat je het gesprek met mij wil voeren. Eind mei begin juni zal ik je benaderen voor het maken van een afspraak. Mocht je al eerder een gesprek met me willen voeren dan kan dat natuurlijk ook.</i></p> <p><i>Volgende week heb ik weer een bijeenkomst met mijn begeleidingsgroep. Daar zetten we de puntjes op de i voor wat betreft de analyse van de gegevens die ik van iedereen heb verzameld. Daarna kan ik beginnen met het opstellen van de profielschetsen.</i></p> <p><i>Ik dank je alvast voor je medewerking.</i></p> <p><i>Michel Jehee</i></p>
2	<p>Mail waarin een concrete datum wordt voorgesteld om het slotinterview af te nemen. Onder invloed van de gedragscodes in verband met het coronavirus wordt gesuggereerd dat het interview via microsoft Teams gehouden zal worden. In de bijlage worden 2a en 2b meegestuurd</p>
2a	<p>De deelnemer krijgt een voorlopige casusbeschrijving gemaïld zoals die is opgesteld op basis van de eerste vragenlijst, het interview naar de keuzemotieven en de ingevulde learner</p>

	reports. Voor een beperkt aantal deelnemers is er in plaats van een learner report een extra interview afgenomen dat is ook verwerkt in de casusbeschrijving.
2b	Gevraagd wordt of de deelnemers een membercheck formulier willen invullen en ondertekenen
3	Afname van het interview aan de hand van interviewleidraad, interview wordt audio opgenomen
4	<p>Interviewleidraad</p> <p>Inleiding</p> <p><i>Allereerst hartelijk dank voor de medewerking aan het onderzoek.</i></p> <p><i>Doel van het interview is om inzicht te verkrijgen in de ontwikkeling die je als zij-instromer tot nu toe hebt doorgemaakt.</i></p> <p><i>Dit slotinterview is onderdeel van een groter onderzoek naar zij-instromende docenten in het beroepsonderwijs. Naast de interviews is een literatuuronderzoek uitgevoerd gericht op keuzemotieven en de beroepsidentiteit van de docent beroepsonderwijs. Verder zijn een aantal learner reports ingevuld om de ontwikkel te onderzoeken. Nu dus een afsluitend interview gericht op je ontwikkeling. Je hebt een casusbeschrijving ontvangen dat het vertrekpunt is van het interview.</i></p> <p><i>Het interviews worden geanalyseerd en verwerkt in een rapportage. Bij de verwerking, de analyse en de rapportage wordt de anonimiteit van de deelnemers gewaarborgd. Voor de verwerking van de interviews worden deze (audio) opgenomen.</i></p> <p>Richtinggevende vragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. welke ontwikkeling zie je bij jezelf als je je motieven uit het eerste interview langsloopt? Deze vraag als concretisering van de volgende vragen uit de vooraankondiging: <i>Zijn die motieven nog steeds geldig? Is er meer over de motieven te zeggen, nu je terugkijkt? Zijn de motieven veranderd? Zijn er andere motieven bijgekomen?</i> 2. In de ontwikkeling die je hebt doorgemaakt, welke (kritische) situaties / factoren zijn daarbij het belangrijkste geweest? Deze vraag als concretisering van de vragen uit de vooraankondiging: <i>Hoe ontwikkel je je. Welke kansen om je te ontwikkelen doen zich voor? Welke ontwikkelingsmogelijkheden heb jij opgepakt / gecreëerd?</i> 3. Welke bijdrage aan je ontwikkeling heeft de organisatie geleverd? Wat heb je vanuit de organisatie gemist? 4. Welk advies zou je willen geven aan de opleiding / de organisatie over de ontwikkeling van zij-instromers 5. Welk advies heb je voor komende zij-instromers met betrekking tot hun ontwikkeling.
5	<p>Afsluiting</p> <p><i>We zijn aan het eind van het interview. Wat is je indruk?</i></p> <p><i>Is er iets wat niet is gevraagd / wat je nog wil aanvullen?</i></p> <p><i>Als je binnenkort nog iets bedenkt dat je wil aanvullen dan kan dat, mail me gerust.</i></p> <p><i>Hartelijk dank en zoals gezegd is er sprake van vertrouwelijkheid ten aanzien van de gegevens.</i></p>

Bijlage 3 Uitnodiging en leidraad groepsinterview

Voorkomen van onnodige uitval van startende zij-instromende docenten in het mbo.

Binnen het ROC wordt momenteel een onderzoek uitgevoerd naar startende zij-instromers. Voor het onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

Hoofdvraag

De vraag die in dit onderzoek centraal staat, luidt:

“Welke factoren beïnvloeden de loopbaanontwikkeling van zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs?”

Deel vragen:

Om deze hoofdvraag nauwgezet te beantwoorden worden er drie perspectieven onderscheiden, te weten keuze-, ontwikkelings- en werkgeversperspectief. Deze zijn geformuleerd aan de hand van drie deelvragen:

1. Welke factoren hebben invloed op de keuze om zij-instromer te worden?
2. Welke factoren zijn op individueel niveau van invloed op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan?
3. Welke factoren op organisatieniveau zijn van invloed op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan?

Waarom doen we dit onderzoek?

In het mbo werken veel docenten die als vakexpert in de beroepspraktijk gewerkt hebben. In het algemeen is het voor de kwaliteit van het beroepsonderwijs van belang dat actuele beroepservaring (kennis, vaardigheden en werkhouding) wordt overgedragen naar de volgende generatie vakmensen. In de nabije toekomst wordt er een toenemende behoefte voorzien aan vakexperts in het mbo en docenten in het algemeen (door natuurlijk verloop en aantrekkende arbeidsmarkt) die als docent willen werken. Tevens wil de organisatie onnodige uitstroom onder deze zij-instromers voorkomen. Daarvoor willen we factoren achterhalen die mogelijk informatie geven hoe, vanuit organisatieperspectief de ontwikkeling van startende zij-instromers gestimuleerd kunnen worden en in feite hoe je de startende zij-instromende docent kan *boeien & binden*.

Wat vragen we?

Wil jij meedoen aan een groepsinterview waarin we focussen op onderzoeksvraag 3. *Welke factoren op organisatieniveau zijn van invloed op de ontwikkeling van startende zij-instromers gedurende de eerste twee jaar van hun onderwijsloopbaan?*

We nodigen een aantal teamleiders en hrm- medewerkers uit. Aan de hand van een gespreksleidraad wordt het gesprek gestructureerd. Oftewel een gestructureerde vorm van een groepsinterview (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005) Aspecten die uit het onderzoek onder de zij-instromers naar voren zijn gekomen worden ter bespreking voorgelegd. Het doel van het onderzoek als geheel is om beter te begrijpen wat er speelt bij de startende zij-instromers. Daarnaast geeft het informatie hoe het doel ‘voorkomen van onnodige uitval van startende zij-instromende docenten’ te realiseren.

Er wordt een verslag van de bijeenkomst gemaakt dat wordt toegestuurd.

Alvast hartelijk dank voor de medewerking.

Met vriendelijke groet,
Michel Jehee

Inleiding

Beste collega's,

Bedankt dat jullie willen meewerken aan het onderzoek naar startende zij-instromende docenten in het mbo. Zoals al aangegeven is het voor het onderzoek van belang dat er gegevens verzameld wordt bij medewerkers van hrm en leidinggevenden. De verwachting is dat er, na verwerking en analyse, een beter te begrip is over wat er speelt bij startende zij-instromers. In het gesprek komen een aantal thema's aan de orde. Willen jullie allereerst feitelijk beschrijven wat er ten aanzien van het thema gebeurt in de praktijk.

Er komt een terugkoppeling (verslag) van het gesprek dat zal worden opgestuurd. Wil je aangeven of het verslag een goede weergave is van het gesprek. Als je aanvullingen dan wel correcties hebt zal de samenvatting indien van toepassing aangepast worden.

Doel van dit deel van het onderzoek is om bestaande praktijken en ervaringen te inventariseren en mogelijkheden op het spoor te komen om startende zij-instromers te boeien en te binden aan de organisatie, zodat onnodige uitstroom voorkomen kan worden.

Het is het goed om te benadrukken dat het vooral om feitelijke vragen zal gaan en dat er daarna ingezoomd wordt op opmerkelijke zaken uit het materiaal (casusbeschrijvingen). Het doel is beter te begrijpen waarom er gehandeld wordt zoals dat gebeurt.

Er worden een aantal categorieën onderscheiden (arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen). Via de vragen wordt geprobeerd inzichtelijk te maken wat de organisatie doet om zij-instromers aan de slag te laten gaan. Daarnaast wordt er ook uitgevraagd wat er in dat kader eventueel aanvullend gedaan kan worden vanuit het organisatie perspectief.

Om het gesprek op gang te brengen wordt in enkele gevallen een vraag van een korte typering voorzien, bestaand uit een of enkele fragmenten uit de casusbeschrijvingen. De typering dient in die gevallen als inleiding. Daarna kan gevraagd worden: of men de typering representatief vindt en wat de feitelijke situatie is. Eerst worden feitelijke situaties gevraagd, daarna wordt gevraagd naar het waarom (die situatie zo is) en de mening daarover. Doel is dat de vragen voor zich spreken en als dat het geval is zullen de citaten niet gebruikt worden.

Leidraadvragen

Hoe en waarom worden er zij-instromers geworven?

Hoe worden docenten en zij-instromers geworven?

Welke specifieke voorzieningen zijn er getroffen voor startende zij-instromers?

Hoe ziet het inwerkprogramma eruit? (inhouden, beschikbare tijd, begeleiding, et cetera)

Arbeidsinhoud

Is **duidelijk welke taken** de startende zij-instromende docent moet verrichten? Zit hier een opbouw in? Wanneer wordt gekozen voor wat (bv SLB)?

Biedt de organisatie de zij-instromer genoeg **ontwikkelingsmogelijkheden**? Zo ja, welke?

Krijgt de zij-instromer **autonomie** om zelf de werkwijze te bepalen of mee te beslissen over beslissingen ten aanzien van het werk?

In welke mate ervaren startende zij-instromers werkdruk? Wat wordt daaraan gedaan?

Heeft de zij-instromer vanaf de start naast **lesgevend**e taken ook **organiserende taken**?

[Zoals: SLB-er, BPV bezoek, onderwijsontwikkeltaken, examinering].

Heeft de zij-instromer genoeg **contactmogelijkheden met collega's**

Met de buddy?

Hoe wordt dat geborgd, zijn daar afspraken over?

Met de collega's in het team?

Krijgt de startende zij-instromer naar eigen zeggen voldoende **feedback** over zijn/haar functioneren.

Wat is daarvoor geregeld, wie geeft feedback en hoe vaak?

Arbeidsomstandigheden

Hoe is de sfeer / het sociale klimaat waarin wordt gewerkt?

Is de lichamelijke belasting die met de uitvoering van het werk gepaard gaat een issue?

Is de veiligheid en bescherming tegen ongevallen op het werk op orde?

Arbeidsvoorwaarden

De in de CAO afgesproken regelingen waaronder werk wordt verricht zijn op orde en worden nageleefd. Geef voorbeelden.

Welke opleidings- en/of ontwikkelmogelijkheden zijn er voor de startende zij-instromer?

Arbeidsverhoudingen

Zijn zij-instromers tevreden over de wijze van werken in teamverband?

Zij-instromers hebben duidelijkheid over hoe de taakverdeling verloopt

Zijn zij-instromers tevreden over hun **relatie tot de werkgever en of collega's**;

Strategische Personeels Planning (SPP)

Kernvraag die als samenvatting kan dienen:

Wat wordt er gedaan om startende zij-instromers te **Boeien & Binden**. En daarmee uitstroom van hen te voorkomen? Wat kan beter dan zoals het nu wordt gedaan?

Om mee te nemen in de bovenstaande vragen:

Is er verschil tussen startende zij-instromers en docenten die al langer aan de slag zijn op de bovenstaande vragen?

Optie met citaten voor in het geval het gesprek stilvalt

Leidraadvragen

Waarom worden er zij-instromers geworven?

Hoe worden docenten en zij-instromers geworven?

Welke specifieke voorzieningen zijn er getroffen voor startende zij-instromers?

Hoe ziet het inwerkprogramma eruit? (inhouden, beschikbare tijd, begeleiding, et cetera)

'Wat ik nodig heb, is tijd in mijn rooster om mij te ontwikkelen. Inkijken bij collega's, dat is er nu niet en dat zal ik wel heel erg graag willen. Ik heb collega's die al 10/15 jaar rondlopen en draai is een dag mee, kijk is hoe hij het doet. Hoe gaat hij om met de weerstanden in les, niet eens qua inhoud maar met name hoe, de sfeer in de klas, hoe manage je dat, hoe doe je dat

De introductiedagen voor nieuwe medewerkers vond Anick een goede activiteit waar ze veel van heeft opgestoken. Voor de rest mist ze een uitvoeriger inwerkprogramma: *er is eigenlijk nauwelijks een inwerkprogramma, zeg maar gewoon: niet. Dat vond ik best wel een shock*. Ze heeft een buddy, maar het valt haar op dat die niet geheel op de hoogte is van het inwerkprogramma en de opzet van de introductiedagen. Een gestructureerd en op maat gemaakt

inwerkprogramma is iets dat Anick heeft gemist: iets waar je veel praktische en relevante informatie door krijgt aangereikt.

Arbeidsinhoud

Is **duidelijk welke taken** de startende zij-instromende docent moet verrichten? Zit hier een opbouw in? Wanneer wordt gekozen voor wat (bv SLB)?

ik verwacht dat ik het eerste jaar en misschien ook het tweede jaar puur op dat stuk inhoud wordt ingezet. En ik hoop heel erg dat er daarna ook ruimte is om me verder te ontwikkelen

Biedt de zij-instromer genoeg **ontwikkelingsmogelijkheden**? Zo ja, welke?

Meerdere vakken, andere taken (SLB, BPV, Examinering, etc.).

Krijgt de zij-instromer **autonomie** om zelf de werkwijze te bepalen of mee te beslissen bij essentiële beslissingen ten aanzien van het werk?

In welke mate ervaren startende zij-instromers werkdruk? Wat wordt daaraan gedaan?

Ze voelde zich: echt in het diepe gegooid.

Aan het begin van het jaar heeft zij een rooster gekregen en daaruit bleek welke taken haar waren toebedeeld: Naast de vakken was er ook ruimte in het rooster om lessen van collega's over te nemen, terwijl dat vaak nieuwe onbekende onderwerpen zijn. Dat viel haar rauw op haar dak. Demi voelde dat er voor ad hoc zaken geen ruimte was. Zeker ook gelet op het feit dat zij vanaf de start slb-er is geweest. De hoeveelheid, veelzijdigheid van het werk en gebrek aan ervaring (nieuwe lesonderwerpen, lesgeven aan verschillende niveaus, slb en invallen voor zieke collega's) hebben haar het gehele jaar geen tijd gegeven om structuur in haar werk aan te brengen.

Heeft de zij-instromer vanaf de start naast lesgevende taken ook **organiserende taken**?

Zoals: SLB-er, BPV bezoek, onderwijsontwikkeltaken, examinering.

Heeft de zij-instromer genoeg **contactmogelijkheden met collega's**

Met de buddy?

Met de collega's in het team?

In haar exitinterview geeft ze aan dat het bijna onmogelijk was om haar buddy te zien en spreken: mijn buddy die had gewoon geen tijd, die kon gewoon niet, als zij een tussenuur had dan had ik les.

De buddy: zit helemaal volgepland met lessen, je moet ook samen met de buddy kunnen zitten en omdat het voor haar allemaal gesneden koek is weet zij soms ook niet van wat voor informatie zij moet geven. Zij is heel behulpzaam dat sowieso maar soms weet mijn buddy ook niet wat ik nodig heb, dat weet ik dan zelf ook niet, dus dat is natuurlijk lastig.

Krijgt de startende zij-instromer naar eigen zeggen voldoende **feedback** over zijn/haar functioneren. Wat is daarvoor geregeld, wie geeft feedback en hoe vaak?

Arbeidsomstandigheden

De sfeer / het sociale klimaat waarin wordt gewerkt is op orde

De lichamelijke belasting die met de uitvoering van het werk gepaard gaat is op orde

De veiligheid en bescherming tegen ongevallen is op orde

Arbeidsvoorwaarden

De in de CAO afgesproken regelingen waaronder werk wordt verricht zijn op orde en worden nageleefd.

Welke opleidings- en/of ontwikkelingsmogelijkheden zijn er voor de startende zij-instromer?

Ik word eigenlijk best goed gefaciliteerd. Ik krijg een dag in de week om mij te richten op pdg, anderhalf jaar ben ik elke dinsdag uit het rooster gehaald terwijl ik een keer per maand de andere drie thuis mag werken. Ik wil gelijk doorstappen naar docent C, die mogelijkheden zijn er. Alleen niet elk jaar kunnen alle mensen die dat willen die opleiding doen.

Arbeidsverhoudingen

Zijn zij-instromers tevreden over de wijze van werken in teamverband?

Wat haar opvalt is dat er veel wordt geklaagd door collega's. Haar team heeft haar vanaf het begin als collega geaccepteerd maar bestaat vooral uit individuen die uitstralen dat ze hun *eigen taken moeten zien te overleven*. Voor iemand die gevoelig is voor de sfeer die er met elkaar wordt gemaakt. ... collega's zeggen snel: *ja sorry ik heb het ook nog nooit gegeven, sorry je moet het echt zelf uit zoeken*. Ze heeft het pas later met haar leidinggevende besproken: Ze heeft een houding van: *ik ben nieuw, dit is blijkbaar de normale gang van zaken, dit zal er wel bij horen. Ik ben nieuw dus ik moet flink mijn best doen om te zorgen dat ik het allemaal voor elkaar kan boxen. Dat is natuurlijk mijn eigen tekortkoming dat is je eigen valkuil waar ik in ben gevallen*. Het teamlidmaatschap geeft haar wel een ambivalent gevoel: *het is natuurlijk wel helemaal tof dat ze je gelijk voor vol aanzien, dat is echt wel leuk. Maar tegelijk is niet zo dat je als nieuwkomer overal in wordt meegenomen. Je krijgt ook van alles op je schouders net als de rest*

Ik ben heel goed opgevangen, alles was nieuw maar ik kon alle vragen stellen die ik had.

Zij-instromers hebben duidelijkheid over hoe de taakverdeling verloopt

Tijdens haar eerste jaar als zij-instromer heeft zij ervaren dat de werkverdeling tussen docenten vrij willekeurig is. *"Inderdaad en dat is denk ik ook een manco, dat de werkverdeling in het team plaatsvindt, dat docenten mogen aangeven wat ze leuk vinden om te gaan geven. Maar er blijven dus altijd afdankertjes over. Eigenlijk zou je moeten zeggen: iedereen doet ook één ding erbij wat hij niet leuk of minder leuk vindt. Dan valt het eerlijker uit. De verdeling van de minder leuke taken of groepen vindt niet evenredig plaats, starters worden geconfronteerd met "wat er over blijft"*.

Zijn zij-instromers tevreden over hun **relatie tot de werkgever en of collega's**;

Strategische Personeels Planning (SPP)

Het is voor Eda niet transparant hoe er omgegaan wordt met een mogelijke toekomst van haar binnen de organisatie: de route naar andere functies is niet helder. Ze heeft nu een jaarcontract en weet al langere tijd niet of ze volgend jaar nog hier zal werken. Oorzaak is de onzekerheid ten aanzien van de studentenaantallen. In mei daaropvolgend kreeg Eda een aanbod tot verlenging van haar aanstelling tot de diplomeringdatum van het pdg-opleiding. Dit door het tegenvallende aanmeldingen die achterbleven bij de prognose. Er is dus wat onzekerheid. Het voelt niet goed, maar ze is wel blij dat de opleiding afgemaakt kan worden. Rationeel is het begrijpelijk maar aan de andere kant wordt er ook gezegd: coaching is voor hen die we juist willen behouden, we willen verjongen. Daarnaast valt het Eda op dat er veel wordt gedaan om jonge mensen te werven, met andere woorden ze heeft er geen goed gevoel bij.

Wat wordt er gedaan om uitstroom van startende zij-instromers in het mbo te voorkomen? Wat kan beter dan zoals het nu wordt gedaan?

Bijlage 4 Learner report

Beste mensen,

Nogmaals hartelijk dank voor je medewerking aan het onderzoek naar zij-instromende docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Het gehouden interview richtte zich met name op de *keuzemotieven* die spelen bij jouw overstap naar het docentschap in het mbo.

Hoe *ontwikkelen* startende zij-instromers in het middelbaar beroepsonderwijs zich in de eerste fase van hun docentenloopbaan? Dat is de vraag die in het volgende deel van het onderzoek centraal staat.

Inspiratiebron voor dit deel van het onderzoek vormen de ideeën van A.D. de Groot⁶ over het “leerverslag”. Dit is een vorm van zelfevaluatie, waarbij individuen zelf rapporteren wat zij van hun ervaringen (in het onderwijs) hebben meegenomen. We gebruiken hiervoor de methode ‘Learners Report’ Een methode die is ontwikkeld in de vijftiger jaren van de vorige eeuw. Het richt zich met name op het achterhalen van ontwikkelresultaten die niet eenvoudig meetbaar zijn. Hier gaat het dus om de vraag hoe ontwikkelt/groeit/verandert de zij-instromer in zijn nieuwe beroep? Gaat hij anders aankijken tegen het mbo? Kijkt hij anders tegen de maatschappij/het leven/de wereld aan door de ervaringen die worden opgedaan in het onderwijs?

Omdat het gaat om vooraf lastig te in schatten onderwerpen en om je niet te willen inperken is de formulering van de vragen erg open. In lijn met het bovenstaande wordt hier gekozen om het begrip ‘wereld’ te gebruiken. Dit met name om je niet te veel in te perken. We willen graag jouw hulp daarbij.

In de eerste twee jaar van dit onderzoek vragen we je om een aantal keer naar aanleiding van je ervaringen als zij-instromer in het middelbaar beroepsonderwijs jouw inzichten over de wereld en over jezelf op te schrijven met behulp van een ‘*learner report*’.

Uiteraard wordt de informatie geanonimiseerd en slechts gebruikt voor dit onderzoek. Wil je het ingevulde formulier terugsturen naar jehee071@gmail.com ?

Weet je trouwens dat er in de nieuwe CAO van het mbo extra aandacht is voor zij-instromers en startende docenten, mooi toch?

Dit ‘*learner report*’ bestaat uit vier velden. Het is de bedoeling dat je je ervaringen over je ontwikkeling tot docent mbo binnen deze vier velden ordent en beschrijft met behulp van **zo veel mogelijk** zinnen. Waarbij de zinnen in de velden **A** en **C** steeds beginnen met: Ik heb ervaren (ontdekt) dat.....

Terwijl de zinnen (**weer zo veel mogelijk**) in de categorieën **B** en **D** beginnen met: Ik heb ervaren (ontdekt), dat het niet zo is dat

⁶ A.D. de Groot, Over fundamentele ervaringen: prolegomena tot analyse van gesprekken met schakers, In; A.D. de Groot & J.C. Traas, Onderwijs van binnen en van buiten, 1980 p.126 – 156.

<p>A. Fundamentele inzichten over de wereld die je hebt verkregen op grond van je ervaringen als leraar mbo</p> <p>Ik heb ervaren (ontdekt) dat ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het MBO een belangrijke rol inneemt in de maatschappij • Het MBO studenten opleidt tot belangrijke beroepsgerichte banen die in de toekomst moeilijk zijn in de vullen • Het MBO onmisbaar is in de maatschappij 	<p>B. Uitzonderingen, verrassingen, ontdekkingen over de wereld</p> <p>Ik heb ervaren (ontdekt) dat het niet zo is dat ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het MBO voor iedereen even belangrijk is • Iedereen een positief beeld heeft van het MBO • De rol van het MBO in de samenleving gewaardeerd wordt <p>Graag invullen de uitzonderingen, die je hebt ontdekt op A dus: <i>Ik heb geleerd (ontdekt) dat het niet waar is dat...</i></p>
<p>C. Inzichten over jezelf die je hebt verkregen op grond van je ervaringen als leraar mbo</p> <p>Ik heb ervaren (ontdekt) dat ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ik heel erg op mijn plek zit binnen het MBO • Het MBO mij het best past qua omgeving • Ik energie krijg van mijn MBO klas • Ik de combinatie leren en werken via het MBO erg leuk vind • Het niet altijd goed is geregeld voor startende MBO docenten • De werkdruk bij docenten erg hoog is 	<p>D. Uitzonderingen, verrassingen, ontdekkingen over jezelf</p> <p>Ik heb ervaren (ontdekt) dat het niet zo is dat ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • MBO studenten dom zijn • MBO studenten altijd even gemotiveerd zijn • Startende MBO docenten goed en volgens een bepaalde structuur worden begeleid • Er veel tijd wordt vrijgemaakt voor beginnende docenten om zich te ontplooiën • <p>ontdekkingen over jezelf, die je van jezelf niet verwachtte (tegengesteld aan wat je hebt ingevuld bij C). Bijv. <i>Ik heb gemerkt, dat het niet waar is dat ik (altijd)...</i></p>

Graag zoveel zinnen als mogelijk per cel!

Bijlage 5 bijgestelde versie Learner report

Learner report: oktober 2019

Beste collega's

Dit formulier helpt mij om inzicht te krijgen over hoe je je ontwikkelt in de eerste fase van je onderwijsloopbaan.

Onderstaand volgt weer een toelichting over de gebruikte categorieën.

Categorie 'de wereld'

De categorie die nogal abstract is. In feite kan je de term 'wereld' vertalen als 'het mbo'. De vraag wordt dan 'wat heb je als docent tot nu toe geleerd over het mbo?'. Daarnaast is het mogelijk dat je ook andere zaken geleerd (ontdekt) hebt over de wereld (buiten het mbo). Dat is voor mij ook interessant.

Categorie 'uitzonderingen'

Een aantal van jullie geven aan moeite te hebben bij de categorie uitzonderingen. Ik hoop dat de toelichting in het nieuwe formulier dit duidelijker maakt. De kern hierbij is dat je aangeeft op welke aspecten je ervaring anders is dan je altijd dacht.

Hieronder staat een toelichting op de vier categorieën waaruit het formulier is opgebouwd.

De indeling in categorieën gaat ervan uit dat er vier manieren zijn om te leren (om je te ontwikkelen). Voor het invullen is ruimte gereserveerd in de omliggende kaders.

Alvast hartelijk dank voor het invullen en weer terugsturen (jehee071@gmail.com)! Ik wil natuurlijk eventueel ook graag langskomen om een extra toelichting te geven en ondersteuning te verlenen. Aarzel niet; mijn telefoonnummer is 06 14187038.

Invulformulier met toelichting

Wil je het onderstaande formulier invullen en terugsturen? Alvast hartelijk dank.

In het Learner report worden 4 manieren om je te ontwikkelen (te leren) onderscheiden:

1. Bij de eerste soort van leren gaat het om **algemene** feiten en regels:

Een zij-instromende docent zou over het mbo **bijvoorbeeld** kunnen zeggen:

- Ik heb geleerd dat er in het mbo verschil gemaakt wordt tussen theoretische en praktische beroepsvoorbereiding.
- Ik heb geleerd dat je ruim van tevoren roosterwensen moet opgeven bij de teamleider.
- Ik heb geleerd dat registratie van aan- en afwezigheid van belang is en hoe je de aan- of afwezigheid van studenten moet registreren.

Het gaat hierbij dus om zaken die in het mbo gebruikelijk zijn. Het gaat om **algemene feiten en regels** zoals die gelden in het mbo en om zaken die gaan over **hoe** je zaken doet in het mbo.

Dus de onderstaande zinnen kunnen je helpen bij het formuleren van je ontwikkeling (wat je geleerd hebt) met betrekking tot het werken in het mbo.

A. Fundamentele inzichten over de wereld (het mbo).
Voorbeeldzinnen: <ul style="list-style-type: none">• Ik heb geleerd dat(iets zo is)• Ik heb geleerd dat.....(iets zo werkt)• Ik heb geleerd hoe....(iets gedaan moet worden)• Ik heb geleerd.....
Graag in- en aanvullen: <ul style="list-style-type: none">• .• .• .
Graag invullen Inzichten, die je hebt verkregen op grond van je ervaringen als leraar mbo.

2. De tweede soort van leren (ontwikkelen) vormen **de uitzonderingen** op zaken die voor jou in het mbo vanzelfsprekend zijn geworden. Het gaat om op de **algemene feiten en regels** die gelden in het mbo, zoals je hebt geformuleerd in vraag **A** en om zaken die gaan over **hoe** je zaken doet in het mbo. Een zij-instromende docent zou **bijvoorbeeld** over het werken in het mbo kunnen zeggen:

- Ik heb gemerkt dat, het **niet** waar is dat alleen mijn aangewezen 'buddy' tijd voor mij heeft, maar ik kan **ook** bij andere collega's terecht met mijn vragen.
 - Ik heb ontdekt dat **ook** studenten elkaar kunnen helpen met inhoudelijke vragen, dat de docent **niet** alles (uit zijn/haar hoofd) hoeft te weten of te kunnen.
 - Ik heb gemerkt dat studenten **niet** alleen maar komen om het beroep te leren. Dat studenten **ook** behoefte hebben om te kijken naar hun eigen ontwikkeling en ontwikkelingen in het veld
- De kern bij deze soort van ontwikkelen (leren) is dat iemand ontdekt dat iets niet zo is, als hij altijd had gedacht. Men ontdekt dat bepaalde feiten niet altijd helemaal kloppen. Dat er uitzonderingen zijn op 'regels'.

De onderstaande zinnen kunnen je bij het formuleren van deze categorie helpen.

B. Uitzonderingen, verassingen, ontdekkingen over de wereld (het mbo)

Voorbeeldzinnen:

- Ik heb geleerd dat het **niet** waar is, dat(iets altijd zo is)
- Ik heb ontdekt dat er **ook** bestaan
- Ik heb gemerkt, dat iets **niet** altijd op manier, maar ook op ...manier gedaan kan worden.
- Ik heb ontdekt dat **niet**....
- Ik heb ontdekt dat **ook**.....

Graag in- en aanvullen.

Voorbeeld: *Ik heb geleerd / ervaren dat het **niet** zo is, dat mijn buddy alle tijd heeft voor mij, ik zal zelf ook actief op zoek moeten gaan naar de antwoorden die ik zoek.*

- .
- .
- .

Graag invullen de uitzonderingen, die je hebt ontdekt op **A** dus: *Ik heb geleerd (ontdekt) dat het niet waar is dat...*

3. De derde vorm van je ontwikkelen (leren) gaat over je persoonlijke ontwikkeling. Wat heb je op basis van je ervaring in het mbo over jezelf geleerd (hoe heb je je ontwikkelt op basis van je ervaringen). **Bijvoorbeeld** zinnen als:
- Ik heb ervaren (ontdekt) dat ik meer moet investeren in de relatie met de student.
 - Ik heb ervaren (ontdekt) dat ik meer geduld heb dan 5 jaar geleden.

C. Inzichten over jezelf

Voorbeeldzinnen:

- Ik heb ervaren (ontdekt) dat ik.....

Graag in- en aanvullen.

- .
- .
- .

Welke inzichten je hebt verkregen over jezelf (door je ervaringen over het leraarschap mbo).

4. De vierde (en laatste) vorm van je ontwikkelen (leren) gaat over de uitzonderingen, het ontdekken dat het niet altijd zo is dat je .. (zoals je altijd gedacht had). **Bijvoorbeeld** zinnen als:
- Ik heb gemerkt (ontdekt) dat het niet waar is, dat ik altijd goed ben in het spreken voor grote groepen
 - Ik heb ervaren (ontdekt) dat het niet zo is dat ik terug wil gaan naar mijn vorige baan.

Ook hier kunnen de onderstaande zinnen je helpen bij het formuleren (in deze categorie)

D. Uitzonderingen, verassingen, ontdekkingen over jezelf
<p>Voorbeeldzinnen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ik heb ervaren dat het niet waar is, dat ik altijd goed (slecht) ben in...., omdat.... • Ik heb ontdekt dat het niet waar is, dat ik nooit....maar.... • Ik heb gemerkt dat het niet waar is, dat ik een hekel heb aan.....omdat..... • Ik heb geleerd dat ik dit... Probleem ook opmanier kan aanpakken • Ik heb ervaren (ontdekt) dat het niet zo is dat ik
<p>Graag in- en aanvullen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ik heb ervaren dat ik niet op de juiste manier vragen stel in de klas, waardoor veel studenten door elkaar antwoord geven. • Ik heb ervaren dat het vak mij soms best zwaar valt en dat ik mijn vrije tijd goed moet bewaken. • Ik heb gemerkt dat ik mij nog niet altijd comfortabel voel in mijn rol als docent. • •
<p>ontdekkingen over jezelf, die je van jezelf niet verwachtte (tegengesteld aan wat je hebt ingevuld bij C). Bijv. <i>Ik heb gemerkt, dat het niet waar is dat ik (altijd)...</i></p>

Bijlage 6 informatieformulier onderzoek

Onderzoek 'zij-instromende docenten in het mbo'

Informatieformulier voor deelname aan onderzoek

Binnen het ROC wordt momenteel een onderzoek uitgevoerd naar motieven die zij-instromende docenten hebben om voor een loopbaan als docent in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) te kiezen.

Waarom doen we dit onderzoek?

In het mbo werken veel docenten die vakexpert zijn (geweest). In het algemeen is het voor de kwaliteit van het beroepsonderwijs van belang dat actuele beroepservaring (kennis, vaardigheden en werkhouding) wordt overgedragen naar de volgende generatie vakmensen. In de nabije toekomst wordt er een toenemende behoefte voorzien aan vakexperts in het mbo (door natuurlijk verloop en aantrekkende arbeidsmarkt) die als docent willen werken. Tevens wil mboRijnland ongewenste uitstroom onder deze zij-instromers voorkomen. Daarvoor willen we factoren achterhalen die mogelijk informatie geven hoe het inwerkprogramma in de eerste fase van de onderwijsloopbaan in te richten qua vorm en inhoud.

Wat vragen we aan jou?

We vragen je om actief deel te nemen aan dit onderzoek. In een eerste gesprek wordt meer informatie gegeven over de opzet van het onderzoek en de activiteiten die van de deelnemer gevraagd wordt. Hier wordt in de grote lijn ingegaan op de activiteiten die we van een deelnemer vragen.

Activiteiten:

- Meewerken aan een eerste interview. Een interview dat met name gaat over de factoren die van invloed waren/zijn bij de keuze voor een onderwijsloopbaan (in het mbo). Uit proefinterviews is gebleken dat dit interview ongeveer een half uur duurt.
- Het bij houden van een blog (als een vorm van dagboek) waarbij je wordt gevraagd om 1 maal per kwartaal een bijdrage te leveren. Je krijgt iedere keer een bericht die je herinnert aan deze activiteit en drie vragen om je bericht gericht te kunnen maken. De vragen hiervoor zijn waarschijnlijk:
 - 1) welke belangrijke situaties/momenten ('kritische' gebeurtenissen) hebben zich de afgelopen periode voorgedaan?
 - 2) Wat heb ik op basis van de ervaringen die ik de afgelopen periode heb opgedaan over mijzelf geleerd?
 - 3) wat heb ik op basis van de ervaringen die ik de afgelopen periode heb opgedaan over het werk / het mbo geleerd?

Waarschijnlijk ben je met de bijdrage aan het blog maximaal 20 minuten kwijt.

- Een paar individuele en /of groepsgesprekken met meerdere deelnemers

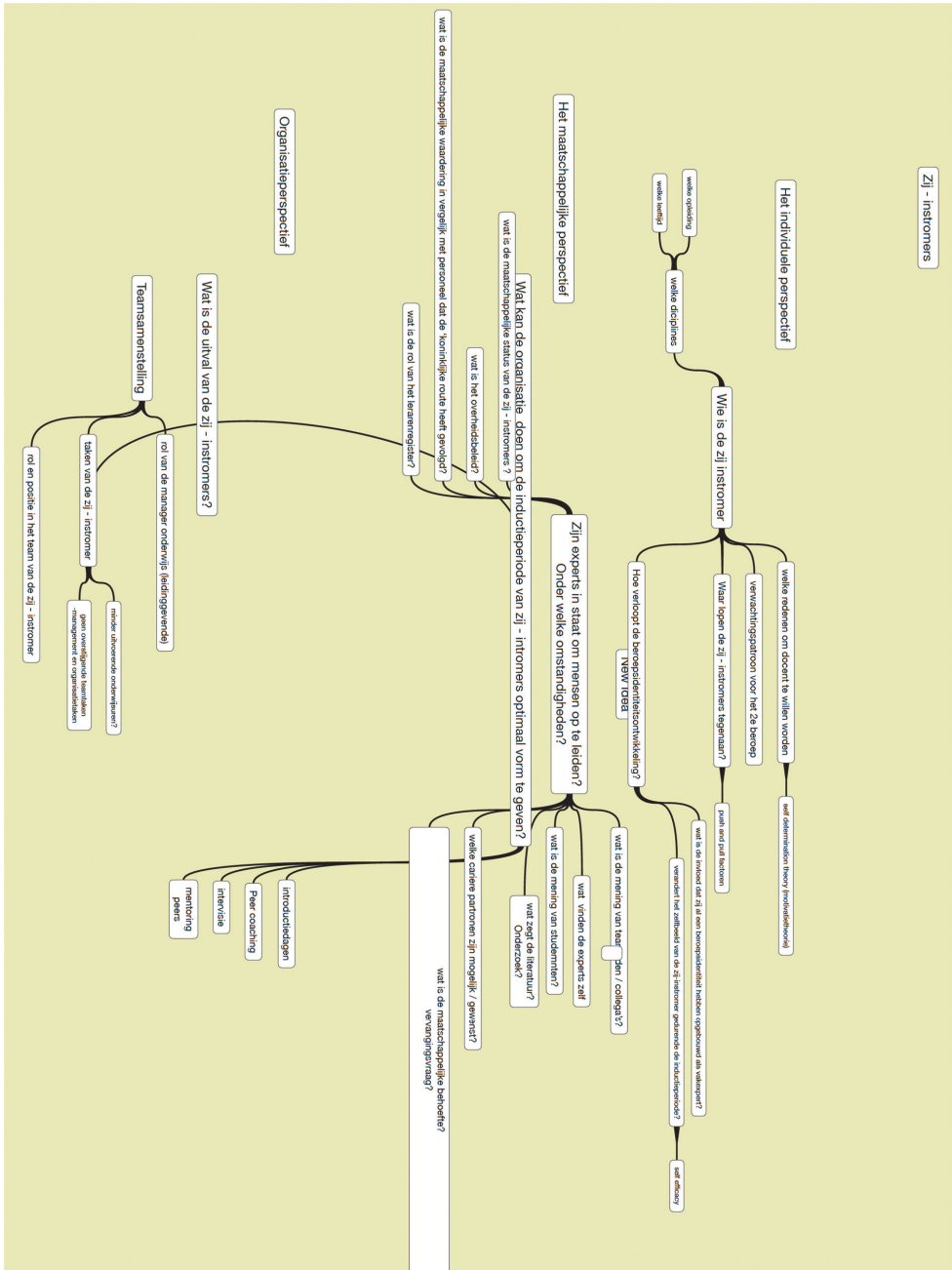
De interviews en gesprekken zullen opgenomen worden zodat we dit later kunnen terugluisteren voor gedetailleerde analyse. Al deze zaken zullen enkel voor de onderzoekers inzichtelijk zijn en alleen gebruikt worden bij de analyse van de interviews en de blogbijdragen. Alle informatie wordt vertrouwelijk bewaard en verwerkt. Management en collega's krijgen geen inzage in de producten en/of het gesprek. Deze gegevens worden voor geen andere doeleinden gebruikt dan voor dit onderzoek. Deelname aan dit onderzoek is uiteraard geheel vrijwillig en vrijblijvend. Op elk gewenst moment kun je, zonder opgave van redenen en zonder nadelige gevolgen, jouw toestemming intrekken voor het gebruik van je data.

Als je meer wilt weten over dit onderzoek, dan kun je contact opnemen met de onderzoeker.

Met vriendelijke groet, Michel Jehee⁷

⁷ Naast mijn rol als onderzoeker werk ik bij de stafdienst Onderwijs & Kwaliteit van het ROC als onderwijskundig adviseur/expert en ben ik betrokken bij de thema's professionaliseren en praktijkonderzoek.

Bijlage 7 Mindmap bij de start van het onderzoek



Bijlage 8 Interviews transcriberen, coderen en analyseren

Nu dat de interviews zijn afgenomen is het zaak de transcripties te coderen en te analyseren. Voor de analyse wordt er eerst een fase ingebouwd waarin de interviews gescreend worden op relevante 'quotes' (fragmenten die informatie geven over motieven die ten grondslag liggen aan de keuze voor een docentencarrière). Deze quotes worden vervolgens (of tegelijkertijd) van codes voorzien via een 'open coding' systeem. De richtlijn hierbij is in feite: laat de tekst voor zich spreken. Het is aan te raden om als codeerder een referentiekader te hebben dat in het achterhoofd een rol speelt bij het coderen. Daar wordt hier informatie over gegeven. Let wel op dat aspecten die hoewel niet in het 'coderingsreferentiekader' opgenomen wel degelijk relevant kunnen zijn voor de geïnterviewde en dus voor het onderzoek dat gericht is op het achterhalen van keuzemotieven. Hou dus een 'open mind'. In de komende periode ontwikkelen we een coderingsschema dat gebruikt kan worden als referentiekader. In de onderzoeksgroep bespreken we de voortgang en gebruiken een peerinterventie (gezamenlijk een aantal getranscribeerde interviews voorzien van quotes en vervolgens coderen) om te streven naar eenduidigheid in het coderen van de quotes. Het referentiekader/beschrijvingskader kan daarbij behulpzaam zijn. Nadat er overeenstemming is in de onderzoeksgroep over de thema's worden alle getranscribeerde interviews gecodeerd met behulp van Alas.ti en verder geanalyseerd.

Vooraf: doel van de interviews is om informatie te verzamelen over factoren die van invloed zijn op de start en de loopbaanontwikkeling van de zij-instromende docenten beroepsonderwijs.

Een referentiekader als hulp bij het coderen (relevant naast het hebben van een open mind)

Hierbij wordt voortgebouwd op eerder onderzoek, het geeft een **beschrijvingskader** op basis waarvan de resultaten van de interviews beschreven kunnen worden.

Berger & D'Ascolli (2012) gebruiken het factors influencing teaching choice model Richardson & Watt (2005) dat zij op 1 aspect hebben aangepast om het toepasbaar te maken voor het beroepsonderwijs. Zij hebben in hun onderzoek de volgende factoren meegenomen

Motivation

- Intrinsic career value
- Ability
- Enhance social equity
- Shape future of youth & Make social contribution
- Work with youth
- Job security
- Time for family*
- Opportunity

Antecedent socialisation

- Prior teaching and teaching experiences
- Social influences
- Social dissuasion

Perceptions of teaching

- High demand
- Expert career*
- Good salary*
- Social status*

* De van een asterisk voorziene factoren⁸ worden ook door Richardson & Watt (2005) genoemd. De factor 'prior considerations' is wat dat betreft een extra factor, een factor die niet in de 'factors influencing teaching' - choice (FIT-choice) model wordt meegenomen. Mogelijk is er bij 'prior considerations' overlap met de factoren op alle drie de clusters en is er sprake van een 'bewuste' keuze en een minder 'impulsieve'.

Het onderzoek van Low en anderen (Low 2017)

Aan het onderzoek ligt het expectancy-value theory van Eccles, et al., 1983 en Wigfield & Eccles, 2000 ten grondslag. Zij hebben gekeken naar het FIT-choice model en zien daar beperkingen in gelet op de nadruk op de kwantitatieve opzet. Theoretisch sluiten ze aan bij het FIT choice kader dat voordelen heeft (vollediger en specifieker) dan het tripartite framework dat onderscheid maakt in drie categorieën: intrinsieke motieven, altruïstische motieven en externe motieven die de keuze voor het beroep in het onderwijs beïnvloeden. Low en anderen (2017) geven ook aan dat zij de kwantitatieve insteek die velen hebben gekozen die het FIT-choice model hebben toegepast in onderzoek weinig kansen hebben gegrepen om op een dieper niveau te verkennen wat de invloed is van de omstandigheden waarin de personen, die betrokken zijn in het onderzoek, zich bevinden. Dit is voor deze studie wel van belang.

Low en anderen komen tot de volgende indeling:

Thema	subthema
Triggers of te wel wat prikkelde mijn interesse voor een baan in het onderwijs?	<ul style="list-style-type: none"> • Eerder opgedane ervaring met het geven van onderwijs • Sociale invloed (suggesties van anderen die in opmerkingen of adviezen gehint hebben dat een baan in het onderwijs wel wat voor mij zou zijn). • Overig (zoals media-aandacht, boeken tijdschriften, conferenties, veranderingen in takenpakket waardoor omgang met jongeren, begeleiding en het geven van instructie op mijn pad kwamen, et cetera)
Drivers of te wel wat bevorderde de beslissing om me daadwerkelijk te richten op het nastreven van een baan in het onderwijs?	<ul style="list-style-type: none"> • Intrinsieke waarde: realiseren wat ik altijd al wilde doen, wat mij echt voldoening geeft. • Maatschappelijke toegevoegde waarde ik kan iets betekenen voor de ander, hen de kans geven om zich te ontwikkelen, het vak overdragen aan de volgende generatie zodat het beroep voor de toekomst behouden blijft. • Sluit aan bij competenties / interesses die ik heb. • Overig bijvoorbeeld een baan in het onderwijs sluit aan bij het beeld dat ik van mijzelf heb en mijn vermoede vaardigheden die ik van belang acht voor het geven van onderwijs

⁸ social status, career fit, prior considerations, financial reward and time for family

Bijlage 9 Interne documenten gericht op beoogd beleid

Regeling bestuur en organisatie (2017) tweede versie, maart 2017

Samenwerken aan kwaliteit, Onderwijskompas (2018)

Inwerkprogramma startende medewerkers (2018)

Ons kompas (2019)

Kaderbrief (2020)

Kaderbrief (2021)

Notitie besteding professionaliseringsgelden (2020)

Strategisch personeelsplan (2021).



Open Universiteit