


# Meer dan een goed eerste jaar: samenhang en maatwerk in het inductiecurriculum

Helma Oolbekkink-Marchand en Elvira Folmer-Annevelink

Katern

Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

# Inhoud


Inleiding 5

1. Uitdagingen voor de huidige inductiepraktijk 7

1.1 Wat weten we uit onderzoek? 7
1.2 Inductie vanuit verschillende perspectieven 7
1.3 Kwesties in de inductiepraktijk 9

2. Curriculumontwikkeling als lens 13

2.1 Het inductieweb in de praktijk 15
2.2 Visie op inductie 15
2.3 Leerlijnen: inductie in het eerste, tweede en derde jaar 17

3. Implementatie en kwaliteitsborging inductie 19

3.1 Betrokkenheid borgen met het CBAM-model 21
3.2 Bestaande kaders benutten: Kwaliteitskader 22

4. Kernboodschappen 23

Over de auteurs 24

Referenties 25



# Inleiding

**Begeleiding van startende leraren[1] heeft voor veel scholen en schoolbesturen prioriteit. Niet alleen om voldoende goede leraren te behouden voor de school en voor het leraarschap, maar ook om werk te maken van professionele ontwikkeling en zo bij te dragen aan onderwijskwaliteit. Hierbij staat steeds vaker expliciet de doorgaande lijn van opleiden naar begeleiden en professionaliseren centraal.**

Meer specifiek voor de fase van 'begeleiden' wordt dit vormgegeven doordat scholen en schoolbesturen inductieprogramma's ontwikkelen die starters helpen in de eerste fase van het beroep. Hierbij worden zij ook geholpen door kennis die is opgedaan in onderzoek naar startende leraren. Denk bijvoorbeeld aan het landelijke onderzoek naar begeleiding van startende leraren, waarin veel inzichten, tools en instrumenten zijn ontwikkeld die hun weg naar scholen hebben gevonden (Schellings et al., 2019, Runhaar et al., 2022; BSL-ontwerptool; Startwijzer).

Toch merken we dat veel scholen[2] worstelen met verschillende kwesties in de onderwijspraktijk. Met name zien we de zoektocht naar het inrichten van een langjarig inductieprogramma waarin maatwerk wordt geboden voor verschillende groepen starters. Een programma met een duidelijke doorlopende leerlijn dat daadwerkelijk een bijdrage levert aan de professionele ontwikkeling van startende leraren. Een programma waarin rekening wordt gehouden met het gegeven dat starters een zeer diverse groep zijn, dat sommige starters hun bevoegdheid nog niet gehaald hebben maar wel een arbeidscontract hebben en dat er een overlap is tussen 'in opleiding zijn' en 'starter zijn'. Die groter wordende diversiteit van de doelgroep vraagt om een programma waarin afstemming en maatwerk een belangrijke rol spelen.

In dit katern schetsen we de uitdagingen die we zien in de huidige inductiepraktijk op scholen in het po, vo en mbo. We laten zien welke kwesties er spelen en welke landelijke ontwikkelingen hierop van invloed zijn. Ook verkennen we inzichten vanuit een curriculumperspectief die scholen kunnen helpen bij het concreet ontwerpen, verbeteren en implementeren van een doorgaande leerlijn voor inductie binnen- en bovenschools.

Dit katern is voortgekomen uit een landelijk leernetwerk over inductie met deelnemers uit po, vo en mbo. Zij hebben concrete voorbeelden ingebracht en een (her)ontwerp van hun inductieprogramma gemaakt. Deze voorbeelden zijn waar passend opgenomen in dit katern. Per hoofdstuk is ook een aantal reflectievragen of opdrachten opgenomen voor de praktijk op school-, schoolbestuur-, partnerschap- of onderwijsregioniveau.

We wensen jullie veel leesplezier,

Helma Oolbekkink-Marchand en Elvira Folmer-Annevelink
Met dank aan: Quen van Meer, Nathalie van der Vorm, Marjan Bakker, Leonie Pijl en Edmée Suasso de Lima de Prado

1 We spreken in dit katern van startende leraren, maar zijn ons ervan bewust dat dit een brede groep betreft. De term kan daarom ook gelezen worden als startende onderwijsprofessional in bredere zin (bijvoorbeeld Ad-PEP'ers en onderwijsassistenten).
2 Dit katern is behulpzaam voor scholen, partnerschappen en Onderwijsregio's die bezig zijn met inductie. Voor de leesbaarheid benoemen we deze lagen niet altijd allemaal in de tekst, tenzij we het bewust en gericht hebben over een situatie op bijvoorbeeld onderwijsregioniveau.



1

# Uitdagingen voor de huidige inductiepraktijk

**Scholen hebben de maatschappelijke opdracht om bij te dragen aan de ontwikkeling en vorming van hun leerlingen. Vaak wordt als het gaat om de doelen van onderwijs gesproken over de opdracht om bij te dragen aan kwalificatie, socialisatie en subjectificatie: het voorbereiden van leerlingen op een vervolgopleiding en op het uitoefenen van een beroep, het socialiseren van leerlingen in de samenleving en het worden van een 'ik' in de wereld.**

Wat voor leerlingen geldt, geldt ook voor startende leraren binnen de school. Tijdens de eerste fase in het beroep ontwikkelen leraren zich van startbekwaam naar vakbekwaam door reflectie op ervaring en begeleiding, en worden ze onderdeel van de school als gemeenschap (enculturatie). Zij ontwikkelen hun professionele identiteit als leraar. Dit stelt hen onder andere in staat om sturing te geven aan hun eigen ontwikkeling en draagt ook bij aan hun mens-zijn. Vanuit de bril van de doeldomeinen zou je kunnen zeggen dat inductie dus van belang is en verschillende doelen dient (Helms-Lorenz et al., 2025). Een interessante vraag voor scholen is dan ook of en hoe ze vormgeven aan deze doelen in de inductiefase.

## 1.1 Wat weten we uit onderzoek?

Uit onderzoek weten we dat een inductieprogramma voor startende leraren het verschil kan maken. Zo laten reviewstudies zien dat een inductieprogramma een bijdrage kan leveren aan het behoud van leraren in het beroep. Het is van invloed op hun zelfvertrouwen (self-efficacy) als leraar en helpt hen om stevig te staan in de onderwijspraktijk. Ook kan een inductieprogramma bijdragen aan onderwijskwaliteit doordat er gericht oog is voor de kwaliteit van het onderwijs van de startende leraar. Veel studies laten kleine maar significante effecten zien van een inductieprogramma op het behoud en de ontwikkeling van startende leraren. Hoewel we weten dat er 'ingrediënten' zijn voor een inductieprogramma die er echt toe doen, is het tegelijkertijd zo dat we niet weten of er een ideale omvang of duur van het inductieprogramma is. De ingrediënten die er daadwerkelijk toe doen, zijn onder andere gerichte lesobservatie van pedagogisch-didactisch gedrag, coaching en begeleiding (BSL-ontwerptool).

Wat is inductie precies? In de literatuur wordt over inductie gesproken als de eerste fase in het leraarschap waarin structuren van ondersteuning voor startende leraren beschikbaar zijn die bestaan uit meerdere voorzieningen, zoals regelmatige begeleiding en coaching, professionele ontwikkeling en trainingen gericht op het verbeteren van instructie, mogelijkheden voor cycli van observatie en feedback op lesgeven en ruimte in het rooster (vrij naar Glazerman et al., 2010; Smith & Ingersoll, 2004). Inductie is tegelijkertijd een woord dat vragen oproept bij mensen en ook wel wordt geassocieerd met 'een kookplaat'. Andere termen die ook wel gebruikt worden om deze eerste bewust vormgegeven fase aan te duiden zijn 'het begeleiden van startende leraren', 'begeleiding van startende leraren' en 'aanvangsbegeleiding'. In dit katern hanteren we bewust de term inductie in aansluiting op de (inter)nationale literatuur, waarbij we het idee van 'de vlam brandend houden' ook willen meenemen als metafoor.

## 1.2 Inductie vanuit verschillende perspectieven

Naar inductie kun je kijken vanuit verschillende perspectieven, die we hier bewust benoemen omdat ze in het spreken erover nogal eens door elkaar lopen. De inductiefase kun je vooral zien als een leerproces, een fase waarin een startende leraar zich ontwikkelt tot een vakbekwame leraar. Je kunt inductie ook zien als een fase tussen opleiden en continue professionele ontwikkeling in. Het is een onderdeel van een doorgaande lijn van ontwikkeling van leraren. Inductie kan ook gezien worden als een beleidsinterventie die wordt ingezet om er vooral voor te zorgen dat leraren het beroep niet verlaten, maar op school blijven werken en zich verder ontwikkelen. Ten slotte kan inductie gezien worden als een HR-instrument dat ingezet wordt voor de ontwikkeling



van startende leraren. We benaderen in dit katern inductie vooral vanuit een curriculumperspectief. We benaderen inductie als een bewust vormgegeven leerlijn voor startende leraren en benutten inzichten uit curriculumtheorie om zicht te krijgen op de samenhang en doorgaande lijn in inductieprogramma's, passend bij de diversiteit in de doelgroep starters.

Als we kijken naar de beweging en ontwikkelingen die we zien rondom inductie vanuit een curriculumperspectief, dan zien we het volgende. In de afgelopen jaren is er door veel scholen en schoolbesturen werk gemaakt van meer samenhang in de inductieprogramma's, er is nagedacht over de combinatie van bijvoorbeeld begeleiding en coaching, observatie in de klas en professionele ontwikkeling. Ook zien we dat er steeds meer aandacht is gekomen voor inductie in de doorgaande lijn vanuit het opleiden. Dit vertaalt zich onder andere in samenwerking op schoolniveau tussen werkplekbegeleiders, schoolopleiders en inductiecoaches en in programma's waarin laatstejaars studenten van de lerarenopleiding en starters gezamenlijk onderdelen zoals intervisie volgen.

Voor de komende jaren gaat de ontwikkeling van start- naar vakbekwaam de inductiefase medebepalen. Waar het 'eindpunt' van inductie eerder open was en het niet duidelijk was op welk moment een starter 'geen starter meer was', is er nu op landelijk niveau door de lerarenorganisaties geformuleerd waar een vakbekwame leraar aan moet voldoen. Deze vakbekwaamheid is niet wettelijk verankerd, maar gaat wel een rol spelen in de professionele ontwikkeling van startende leraren, onder andere doordat er een ontwikkelpad is geformuleerd vanuit de Nationale Aanpak Professionalisering Leraren (NAPL). Dit betekent mogelijk dat er in de inductieperiode steeds meer rekening gehouden wordt met de 'vakbekwaamheid' van de leraar zoals voorgesteld door de beroepsgroep leraren.

Met name deze ontwikkeling van start- naar vakbekwaam is een belangrijke bron voor inductieprogramma's en zal bepalen hoe het 'curriculum' in de inductiefase zich gaat ontwikkelen. Ook de organisatie in de Onderwijsregio's zal hierbij een rol (gaan) spelen, aangezien wellicht bepaalde programmaonderdelen van de inductiefase op school-, bestuurs-, partnerschap- of onderwijsregioniveau in gezamenlijkheid zullen worden vormgegeven. Mogelijk kan deze ontwikkeling ook een 'boost' geven aan de ontwikkeling van een doorlopende lijn voor inductie, omdat het (mede) richting geeft aan de invulling van een doorlopende lijn.

## 1.3 Kwesties in de inductiepraktijk

Naast de uitdagingen die we hierboven al schetsten rondom inductie, zoals het werken aan een doorgaande lijn vanuit het opleiden en het sturen op vakbekwaamheid, liet eerder onderzoek ook een aantal kwesties zien die spelen rondom inductie in de praktijk van scholen. Oolbekkink-Marchand en Schaap (2023) schreven hierover een artikel gebaseerd op gesprekken met onderwijsprofessionals en raadpleging van experts en literatuur over inductie. In de gesprekken met verschillende stakeholders in scholen bleken vergelijkbare kwesties te spelen die niet gemakkelijk zijn op te lossen, maar waar scholen wel in te 'navigeren' hebben. Het zijn kortom kwesties die niet te vermijden zijn, maar waarvoor in verschillende onderwijscontexten een passende richting in gevonden moet worden.

De kwesties die in het artikel onderscheidden werden, zijn:

- Kwestie van eigenaarschap: deze kwestie gaat over eigenaarschap voor (het vormgeven van) inductieprogramma's, waarbij dit eigenaarschap zowel individueel belegd moet zijn bij een groep in de school, als collectief gevoeld moet worden bij alle betrokkenen en collega's.
- Kwestie van maatwerk: deze kwestie gaat over het ontwerpen van een inductietraject waarbij enerzijds een geformaliseerd, vaststaand onderwijsprogramma wordt aangeboden voor alle starters, en anderzijds voldoende aandacht is voor maatwerk voor starters.
- Kwestie van complexiteit: deze kwestie gaat erover dat veel inductieprogramma's na een jaar minder intensief worden of stoppen, terwijl starters meer verantwoordelijkheden krijgen in de school.
- Kwestie van positionering: deze kwestie gaat erover dat starters enerzijds tijd nodig hebben om zich te ontwikkelen als starter en nog veel te leren hebben, en anderzijds ook veel kunnen brengen, zichzelf al snel niet echt meer als starter zien en ook niet zo gepositioneerd willen worden.

### Voorbeeld Comenius scholengroep, onderdeel van CVO

**Maatwerk met een menukaart**

Startende leraren hebben een zeer diverse opleidingsachtergrond. Sommigen beginnen gelijktijdig met hun lerarenopleiding en hun baan, terwijl anderen jarenlang stagiair zijn geweest op dezelfde school en daardoor al ervaring hebben.

Op Comenius, een scholengroep met zeven vestigingen binnen schoolbestuur CVO, hebben wij gekozen voor een 'menukaart' met inductieactiviteiten voor alle nieuwe collega's. Ook bijvoorbeeld OOP'ers met leerlingcontact en ervaren nieuwe docenten kunnen aan deze activiteiten deelnemen. Deze groepen behoren formeel niet tot de doelgroep van Begeleiding Startende Leraren (BSL), maar kunnen wel deelnemen aan de Comenius-brede intervisiebijeenkomsten. BSL-collega's nemen hier eveneens aan deel, maar krijgen daarnaast ook een aantal aanvullende voorzieningen, zoals een coach. Op deze manier bieden we maatwerk, gebaseerd op iemands opleidingsachtergrond en werkervaring.

We werken dus met een menukaart van voorzieningen en activiteiten waarvan verschillende groepen nieuwe collega's gebruik kunnen maken. Op basis van deze menukaart worden keuzes gemaakt die aansluiten bij de professionaliseringsbehoeften van medewerkers. We vermijden daarbij verplichte, inhoudelijke professionaliseringsactiviteiten voor iedereen, omdat er verschillen zijn in opleidingsachtergrond en daarmee ook in leerbehoeften.

Je kunt een inductiecurriculum dus ontwerpen met één doelgroep in het achterhoofd, maar je kunt ook voor meerdere doelgroepen iets ontwerpen en op individueel niveau maatwerk bieden.

Deze kwesties kunnen concreet gemaakt worden met vraagstukken die leven in de praktijk van scholen. In figuur 1 zijn een aantal voorbeelden opgenomen van vraagstukken die leven in de inductiepraktijk van scholen. Denk aan vragen als: 'Hoe een doorlopende leerlijn te ontwerpen?' of 'Hoe verantwoordelijkheid voor inductie goed te beleggen?' Of vragen over de verwachte deelname aan inductieactiviteiten of hoe de verantwoordelijkheden of taken van starters te begrenzen? Daarnaast speelt de vraag hoe de kwaliteit van inductie kan worden beoordeeld.

### Reflectievragen | In gesprek in je school, partnerschap of Onderwijsregio

- Hoe wordt er in het inductieprogramma op jouw school of in jouw schoolbestuur, partnerschap of Onderwijsregio aandacht besteed aan de maatschappelijke opdracht van inductie? Herken je in de opzet van het programma kwalificatie, subjectificatie en socialisatie? Ligt er ergens meer de nadruk op en waarom?
- Hoe kijken jullie op school, in het schoolbestuur, partnerschap of de Onderwijsregio vooral naar inductie? En hoe zien jullie de doorgaande lijn vanuit opleiden en richting professionaliseren? Welke perspectieven herken je?
- In hoeverre herkennen jullie de geschetste ontwikkelingen rondom inductie in je eigen school, schoolbestuur, partnerschap of Onderwijsregio?
- Hoe kijken jullie als school, schoolbestuur, partnerschap of Onderwijsregio naar de ontwikkeling van start- naar vakbekwaamheid? In hoeverre strookt die met jullie visie op inductie? In hoeverre is die hetzelfde of verschillend van de doelen die jullie zelf nastreven met inductie? Welke uitdagingen zien jullie voor jezelf bij het ontwikkelen van vakbekwame leraren?




Figuur 1. Kwesties in het vormgeven van inductie *van startende leraren*



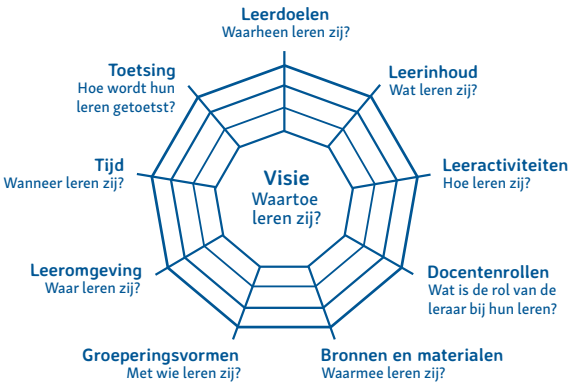

NAPAPIJRI
geographic

2

# Curriculumontwikkeling als lens

**Het ontwikkelen van een inductieprogramma is een ontwerpuitdaging. Wanneer we het door die lens bekijken, is het behulpzaam daarbij gebruik te maken van modellen uit de hoek van curriculumontwikkeling. Een model dat in dezen goed bruikbaar is, is het curriculaire spinnenweb van Jan van den Akker (2003). Dit model geeft alle onderdelen weer waarover nagedacht moet worden bij het ontwerpen van een samenhangend curriculum. Een curriculum kan daarbij velerlei vormen aannemen, waaronder de vorm van een inductieprogramma voor startende leraren.**

In het model worden tien onderdelen onderscheiden, te weten: visie, leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen, bronnen en materialen, groeperingsvormen, leeromgeving, tijd en toetsing. Het is niet toevallig dat visie het midden van dit curriculaire web is. Vanuit de visie op inductie worden de andere onderdelen van het inductieprogramma nader doordacht. Ook is het niet toevallig dat gekozen is voor de metafoor van een spinnenweb; het is van belang dat de verschillende onderdelen vanuit de geformuleerde visie met elkaar samenhangen en dus op elkaar aansluiten. Wanneer dat niet het geval is, breekt het spinnenweb en lukt het niet om een samenhangend inductieprogramma te ontwerpen en te implementeren.




Figuur 2. Curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003)

Wanneer we dit model inkleuren op basis van de uitwerkingen die gemaakt zijn door deelnemers aan het leernetwerk inductie (leergang 2025/2026), komen we tot het inductieweb, waarbij het dan per onderdeel bijvoorbeeld gaat om:

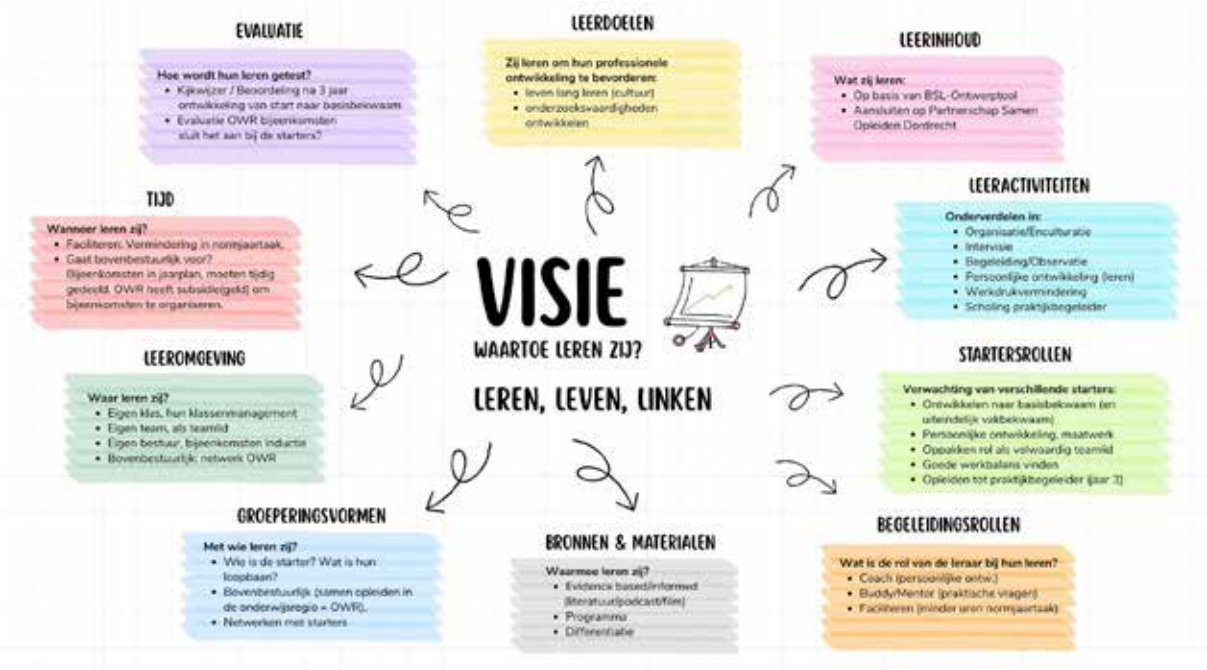
- Leerinhouden als schoolcultuur, klassenmanagement, didactiek, etc.
- Leeractiviteiten als bijeenkomsten voor starters, lesbezoeken, intervisie, etc.
- Begeleidersrollen als (didactische) coaches, buddy's, maatjes, persoonlijke begeleiders, experts, etc. en hun precieze rol in het grotere geheel.
- Bronnen en materialen als een handboek inductie, maar ook relevante inhoudelijke bronnen bij genoemde leerinhouden.
- Groeperingsvormen op basis van eerste-, tweede- en derdejaars starters, type starters, binnen een en dezelfde school of van verschillende scholen, etc.
- Leeromgeving: begeleiding op de eigen school of daarbuiten, zo kwam bijvoorbeeld een afsluitende 'pizza-avond' voorbij.
- Tijd: al dan niet vaste tijden/momenten, al dan niet verplichtend dan wel maatwerk per starter.
- Evaluatie van de ontwikkeling van starters, waarbij gedacht kan worden aan voortgangsgesprekken, evaluatiegesprekken, etc.
- Startersrollen: wat we verwachten van een starter afhankelijk van de behoefte en de ontwikkelvragen.

Zie figuur 3.




Figuur 3: Inductieweb (Gebaseerd op Van den Akker, 2003)






Figuur 4. Inductieweb vanuit onderwijsregio Drechtsteden / West-Brabant

## 2.1 Het inductieweb in de praktijk

Een concreet voorbeeld van een inductieweb vanuit de Onderwijsregio Drechtsteden / West-Brabant ziet er als volgt uit, zie figuur 4. Vertegenwoordigers vanuit deze Onderwijsregio hebben dit inductieweb ingevuld om meer zicht te krijgen op de invulling van inductie op het niveau van de Onderwijsregio. Ze ontdekten door het invullen dat ze een aantal elementen op het niveau van de Onderwijsregio willen versterken. Het gaat in hun geval dan bijvoorbeeld om: intervisie (leeractiviteit), het opbouwen van een netwerk (leeromgeving), bijeenkomsten op verschillende niveaus, zowel op onderwijsregioniveau als op schoolniveau (groeperingsvormen), en het aanbieden van kennis over onderwijs (leerinhoud).

### Onderwijsregio Drechtsteden/West-Brabant

#### Visie op leren van startende leraren

Vanuit het beroepsbeeld wordt er verder ingegaan op hoe de (aanstaande) onderwijsprofessionals de benodigde kennis, vaardigheden en houding ontwikkelen. Daarbij vertrekken we vanuit de term 'ontwikkeling' en hebben we de denkwijze van Biesta vrij vertaald naar een eigen invulling: leren-linken-leven. Volgens onze visie is het diepere leren vooral gelegen in het sociale systeem en de onderlinge interactie. We zorgen bij het Samen Opleiden dan ook voor een continue actieve koppeling tussen de theorie (leren), de onderwijspraktijk (linken) en de lerende (leven). We zien leren, leven en linken niet los van elkaar, maar juist als geheel voor de ontwikkeling van de (aanstaande) onderwijsprofessional.

## 2.2 Visie op inductie

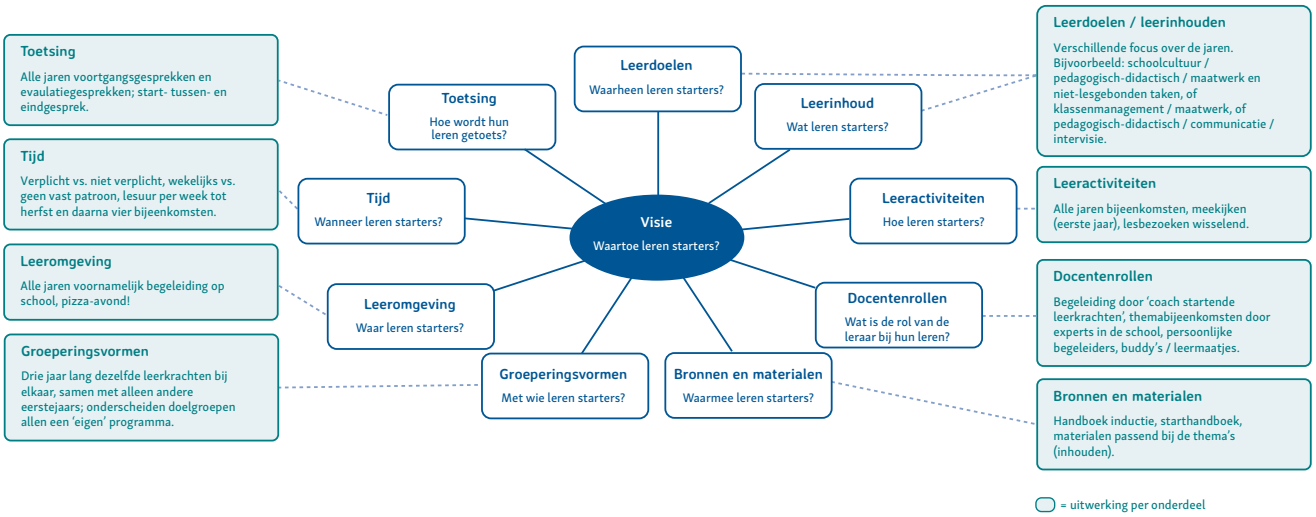
De visie is, zoals gezegd, niet voor niets centraal in het inductieweb. Welke doelen en inhouden hebben prioriteit, en waarom? Om overladenheid te voorkomen en richting geven aan het ontwikkelproces van de onderwijsprofessional, is een heldere visie op inductie in de doorgaande lijn van Samen Opleiden en professionaliseren noodzakelijk. Vanuit de visie maakt men keuzes over doelen en inhouden en over de andere onderdelen van het inductieweb.



## 2.3 Leerlijnen: inductie in het eerste, tweede en derde jaar

Uit hoofdstuk 1 blijkt dat er vaak wel goed is nagedacht over het eerste jaar van inductie, maar dat dat minder het geval is voor het tweede en het derde jaar. Het is echter wel van belang te werken aan een doorlopende leerlijn door deze eerste drie jaren richting vakbekwaamheid. We zien een doorlopende leerlijn als belangrijk voor zowel het opleiden en de inductiefase als de doorlopende professionalisering. Met een doorlopende leerlijn bedoelen we een beredeneerde opbouw van inhouden en tussendoelen die leiden naar een einddoel. Afhankelijk van de precieze functie, gebruikscontext en doelgroep variëren leerlijnen in de mate waarin implicaties voor verschillende onderdelen van het inductieweb zijn uitgewerkt (Strijker, 2010; Strijker & Corbalan, 2011).

Als het gaat om het ontwerpen van een inductieprogramma, dan kan dit programma over de jaren heen verschillen langs de verschillende onderdelen van het inductieweb. In figuur 5 is weergegeven ten aanzien van welke aspecten er nagedacht kan worden over bewuste keuzes over de jaren heen. Dat kan bijvoorbeeld zitten in de leerinhouden die aan de orde komen en in hoeverre deze door de starter zelf kunnen worden ingebracht, in de mate waarin verschillende onderdelen een al dan niet verplicht karakter hebben, in de aard en invulling van de evaluatiegesprekken en in gezamenlijke bijeenkomsten met alle starters dan wel meer persoonlijke begeleiding, etc.




Figuur 5. Inductieweb; inkleuring door deelnemers aan het inductienetwerk

### Reflectievragen | In gesprek in je school, partnerschap of Onderwijsregio

- Welke doelen en inhouden hebben prioriteit in het inductieprogramma en waarom?
- Hoe willen jullie het leren van starters faciliteren en is dat doorvertaald naar een samenhangend aanbod, opgebouwd langs de lijnen van het inductieweb?
- Hoe wordt er toegewerkt naar een langjarig inductieprogramma? En hoe ziet een langjarig inductieprogramma eruit?
- Ten aanzien van welke onderdelen van het programma wil je dan differentiëren tussen starters en waarom? Hoe gaan jullie specifiek om met starters die nog geen bevoegdheid hebben en hoe stemmen jullie af met de betrokken lerarenopleiders?
- Hoe ziet die gedifferentieerde aanpak er concreet uit, ook met het oog op de diversiteit van de doelgroep starters



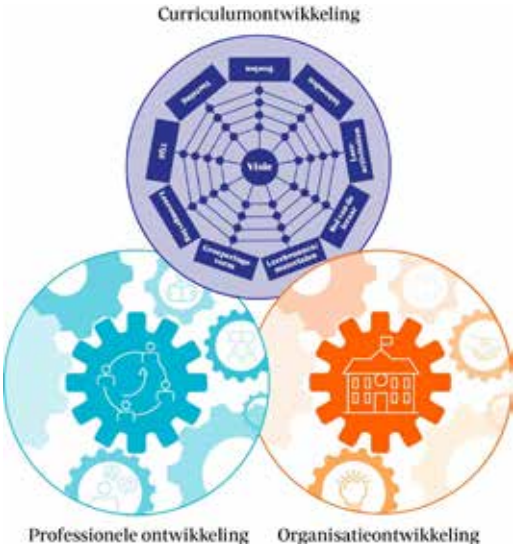


3

# Implementatie en kwaliteitsborging inductie

**Zoals te lezen in hoofdstuk 1 spelen er vele kwesties rondom inductie. Om die allemaal zo goed mogelijk het hoofd te kunnen bieden, is een integrale blik op het ontwerpen van een inductieprogramma van belang. Daarbij gaat het naast het ontwerpen van dat programma ook om de professionele ontwikkeling van eenieder die een rol heeft te spelen in de doordenking en uitvoering van dat programma. Voorts is het van belang de organisatie in brede zin mee te nemen. Kortom, het gaat niet alleen om wat we *willen* met een inductieprogramma (curriculumontwikkeling), maar ook om dat wat we *kunnen* (professionele ontwikkeling) en dat wat we *mogen* (organisatieontwikkeling).**

Deze drie aspecten zijn samengebracht in het model voor integrale onderwijsontwikkeling (SLO, 2025).




Figuur 6. Model voor integrale onderwijsontwikkeling (SLO, 2025)

Hierin staan drie vragen centraal:

1. Wat willen we voor onze starters?
2. Wat kunnen we (al) als inductiecoaches, programmaleiders, teamleiders, etc.?
3. Welke ruimte en mogelijkheden hebben we binnen de organisatie?

De eerste vraag betreft het denken in termen van de onderdelen van het curriculaire spinnenweb. De tweede vraag gaat over welke expertises er nodig zijn om een en ander waar te kunnen maken. Je kunt hier op verschillende manieren naar kijken: vanuit een inhoudelijk perspectief, een technologisch perspectief en een sociaal-politiek perspectief (Nieveen et al., 2024). Bij het inhoudelijke perspectief gaat het om 'wat'-vragen als 'wat is onze visie op inductie', 'wat vinden we belangrijke inhouden waarop we onze starters willen begeleiden' en 'welke keuzes maken we ten aanzien van de onderdelen van het inductieweb'. Hierbij kunnen kaders vanuit de school een rol spelen, maar ook bijvoorbeeld landelijke kaders rondom vakbekwaamheid. Het technologische perspectief richt zich op 'hoe'-vragen 'hoe gaan we met elkaar deze ontwerpuitdaging oppakken', 'welke stappen zetten we daarin en hoe doen we dat met elkaar', etc. Het laatste sociaal-politieke perspectief gaat om 'met wie'-vragen als wie doet hierin wat, wie zijn er betrokken, in welke rol, wie beslist hierover, etc. De derde vraag gaat over de ruimte en mogelijkheden die er al dan niet zijn. Denk hier aan de beschikbare ontwikkeltijd, helderheid over rollen, taken en verantwoordlijkheden op de verschillende niveaus (individuele starter, school, bestuur, Onderwijsregio etc.), heldere overlegstructuren, beschikbaar budget, etc. Zie hiervoor ook de beschreven kwesties in hoofdstuk 1.

### Voorbeeld Comenius scholengroep, onderdeel van schoolbestuur CVO

**Tweesporenbeleid**
Op Comenius, een scholengroep met zeven vestigingen binnen schoolbestuur CVO, hebben wij gekozen voor een tweesporenbeleid bij de ontwikkeling van het inductiebeleid en de vormgeving van het bijbehorende traject.

**Programmaontwikkeling (curriculumontwikkeling)**
Wij hebben de BSL-tool gebruikt als nulmeting op alle locaties om vast te stellen wat er wel en niet werd aangeboden op het gebied van inductie. In deze nulmeting zijn zowel nieuwe collega's bevraagd (starters én meer ervaren collega's) als directeuren en docentbegeleiders. Op basis van de nulmeting hebben wij besloten een aantal zaken direct te organiseren, zoals centrale intervisiebijeenkomsten.

**Organisatieontwikkeling**
Daarnaast is er een tweede spoor opgestart richting het schoolbestuur (CVO) om gezamenlijk te onderzoeken op welke onderdelen we kunnen samenwerken en profiteren van elkaars expertise. Hierbij zijn zowel de HR-afdeling als collega's van andere scholengroepen en de Opleidingsschool Rotterdam betrokken.

**Integrale ontwikkeling**
Het afstemmen binnen een groot schoolbestuur vraagt echter tijd vanwege het aantal betrokkenen. Daarom is een tweesporenbeleid wenselijk: enerzijds directe, evidence-based actie op de scholen en anderzijds beleids- en visieontwikkeling op bestuursniveau. Het is belangrijk dat één persoon op beide niveaus opereert om te voorkomen dat zaken niet op elkaar aansluiten.

### Reflectievragen – In gesprek in je school, partnerschap of Onderwijsregio

- Wat willen we voor onze starters? (zie hier ook de reflectievragen aan het einde van het vorige hoofdstuk en de vragen in het inductieweb)
- Wat kunnen we (al) als inductiecoaches, programmaleiders, teamleiders, etc.? Welke kennis en vaardigheden hebben we nodig, wie heeft welke kennis en vaardigheden al, hoe leren we van en met elkaar? Waar halen we kennis?
- Welke ruimte en mogelijkheden hebben we binnen de organisatie? Hoe werken we samen, wie is waar verantwoordelijk voor, hoe verdelen we de taken, wat hebben we aan tijd en budget waarvoor beschikbaar, hoe structureren we het overleg onderling? Hoe werken we ook samen met bijvoorbeeld lerarenopleidingen?

## 3.1 Betrokkenheid borgen met het CBAM-model

Een van de kwesties die speelt bij inductie is de kwestie van eigenaarschap. Wie voelt zich eigenaar van en betrokken bij het begeleiden van startende leraren in de school? In de praktijk blijkt dat veel betrokken actoren een rol spelen, maar dat de betrokkenheid bij en de afstemming met betrekking tot de begeleiding van starters wisselend zijn. Een hulpmiddel om na te denken over de mate van betrokkenheid is het CBAM-model: het concerns-based adoption model (Verbiest, 2021). Dit model is ontwikkeld binnen de onderwijsinnovatieliteratuur en beschrijft de mate van gebruik van een innovatie, configuraties van innovatie en de wijze van betrokkenheid van mensen bij een (onderwijs)innovatie. We gaan hier alleen in op de fasen van betrokkenheid. Het gaat bij fasen van betrokkenheid niet zozeer om de reële situatie maar om de perceptie van de situatie door betrokkenen.

Op basis van onderzoek worden zeven fasen van betrokkenheid onderscheiden die hieronder kort worden geduid en toegepast op de situatie van inductie:

0. **Bewustwording – ben ik geïnteresseerd?**
   In deze fase is er sprake van weinig betrokkenheid bij inductie binnen de school.

1. **Informatie – wat is het?**
   In deze fase is er een zekere interesse om meer te weten te komen over de inductiepraktijk op school. Wat speelt er? Hoe ziet het programma eruit?

2. **Persoonlijke betrokkenheid – wat betekent het voor mij?**
   In deze fase vraagt men zich af wat (de ontwikkeling van) inductie binnen de school voor henzelf betekent? Gaat het ook iets van hen vragen en wat is dat dan?

3. **Beheersing – ga ik het kunnen?**
   In deze fase vraagt men zich af of ze middelen, materiaal en tijd hebben om bij te dragen aan inductie.

4. **Consequenties – wat zijn de effecten?**
   In deze fase vraagt men zich af wat de gevolgen zijn voor de kwaliteit van de inductie, het behoud van starters en de kwaliteit van het onderwijs

5. **Samenwerking – hoe doen anderen het?**
   In deze fase houdt men zich bezig met afstemming en samenwerking met anderen in het kader van inductie

6. **Herziening – kan ik het verbeteren?**
   In deze fase vraagt men zich af of er nog meer gedaan kan worden om de gewenste doelen te bereiken, bijvoorbeeld het versterken van een doorlopende lijn met professionalisering

Deze fasen van betrokkenheid kunnen bij inductie worden gebruikt als lens om te reflecteren op de betrokkenheid bij inductie binnen- en bovenschools. Ze kunnen ook aanleiding zijn om in te spelen op de behoeften van mensen, bijvoorbeeld de behoefte aan informatie, tijd en middelen. Hiervoor is uiteraard een grondigere verdieping in het CBAM-model wenselijk (zie bronnenlijst voor verdere verdieping).






Figuur 7. Kwaliteitskader Samen Opleiden in de Onderwijsregio, pagina 25

## 3.2 Bestaande kaders benutten: het Kwaliteitskader

In de publicatie Kwaliteitskader Samen Opleiden in de Onderwijsregio (2025) wordt ingegaan op het belang van de context waarbinnen Samen Opleiden, inductie en professionele ontwikkeling vorm worden gegeven. Partnerschappen hebben hun plek in de Onderwijsregio en vormen gezamenlijk de opleidingsinfrastructuur van de regio. Binnen deze context wordt terecht de nadruk gelegd op de doorgaande lijn van Samen Opleiden naar begeleiden en professionaliseren. Zie figuur 7.

In het kwaliteitskader wordt uitgebreid ingegaan op de vier waarborgen (lerende leraar, leeromgeving, organisatie en kwaliteitscultuur). De aanwijzingen die gegeven worden, helpen bij de kwaliteit en de borging van inductie. Zo wordt bijvoorbeeld als implicatie bij waarborg 1 het belang benadrukt van ‘een geëxpliciteerde visie op de rol en de positie van startende leraren en op de bijdrage die ze kunnen leveren aan het leren van leerlingen en aan de ontwikkeling van het onderwijs en de school. De regio heeft deze visie vertaald in uitgangspunten voor de taken en de werkomgeving die passen bij de werkervaring en het bekwaamheidsniveau van startende leraren’. Hier kan op worden doorgedacht bij het komen tot een visie als centraal element van het inductieweb, dat het uitgangspunt vormt voor de verdere ontwikkeling en doordenking van het inductieprogramma.

Bij waarborg 2 wordt bijvoorbeeld als implicatie benoemd dat ‘er op alle scholen in de Onderwijsregio sprake is van een begeleidingssystematiek en/of programma voor startende leraren gericht op de ontwikkeling tot vakbekwaamheid. Hierin zijn de bovengenoemde elementen aanwezig (ontwerp, programma’s, beoordeling en feedback, ondersteuning).’ De implicaties bij de vier waarborgen bieden Onderwijsregio’s, partnerschappen, schoolbesturen en scholen belangrijke aanknopingspunten om hun inductieprogramma’s verder te ontwikkelen.

# 4

# Kernboodschappen

**In dit katern zijn verschillende inzichten, modellen en aandachtspunten voor het ontwikkelen en versterken van inductieprogramma's aan bod gekomen. In dit laatste hoofdstuk brengen we de belangrijkste boodschappen nog eens bij elkaar. Ze bieden houvast om naar het eigen inductieprogramma te kijken en daarover met betrokkenen het gesprek te voeren.**

### 1. Begin bij een heldere visie — alles hangt daarmee samen

Het curriculaire spinnenweb van Van den Akker laat zien dat visie het middelpunt is van elk goed inductieprogramma. Zonder expliciete visie op wat je wilt bereiken met inductie (kwalificatie, socialisatie én persoonlijke ontwikkeling van de starter) heeft het geen zin om activiteiten, roosters of begeleiders te organiseren. De visie bepaalt alle andere keuzes en zorgt voor samenhang tussen de verschillende onderdelen van het inductieprogramma.

### 2. Ontwerp voor meer dan één jaar

Scholen en schoolbesturen doordenken het eerste jaar vaak goed, maar het tweede en derde jaar blijven onderbelicht. De aandacht voor starters is echter ook in deze jaren van belang. Een doorlopende leerlijn met een bewuste opbouw over drie jaar is essentieel. Wat verandert er per jaar in leerinhoud, begeleiding en evaluatie?

### 4. Maatwerk en programma sluiten elkaar niet uit – gebruik een menukaart

Een vast basisprogramma kan worden aangevuld met een 'menukaart' van activiteiten waaruit starters (en andere nieuwe collega's) kunnen kiezen op basis van hun achtergrond en behoeften. Zo voorkom je dat iedereen hetzelfde (verplichte) traject doorloopt, terwijl je toch structuur en kwaliteit borgt.

### 5. Inductie is méér dan begeleiding – het is ook organisatieontwikkeling

Het integrale model (Willen × Kunnen × Mogen) maakt duidelijk dat een goed programma op drie sporen tegelijk ontwikkeld moet worden: curriculumontwikkeling (wat willen we?), professionele ontwikkeling van begeleiders (wat kunnen we?) én organisatieontwikkeling (welke ruimte en structuren hebben we?). Wie alleen het programma ontwerpt zonder te kijken naar rollen, overlegstructuren en budget, stuit vroeg of laat op een muur.

### 5. Navigeer bewust door de vier onvermijdelijke kwesties

In elke school spelen vier kwesties die niet oplosbaar zijn, maar wél om bewuste keuzes vragen: eigenaarschap (wie voelt zich verantwoordelijk?), maatwerk (standaardof. individueel), complexiteit (programma stopt, verantwoordelijkheden nemen toe) en positionering (starter wil al snel geen starter meer zijn). Wie deze spanningen niet expliciet bespreekt in het ontwerpproces, krijgt er later mee te maken.

### 6. Betrokkenheid van alle actoren is geen bijzaak — gebruik het CBAM-model

Eigenaarschap voor inductie moet zowel individueel belegd zijn als collectief gevoeld worden. Het CBAM-model (Concerns-Based Adoption Model) helpt om te monitoren hoe mensen betrokken zijn bij de ontwikkeling van het programma. Iemand die het programma uitvoert, is anders betrokken dan iemand die mee-ontwerpt. Dat vraagt om een andere aanpak.

### Inductie in een doorgaande lijn

Inductie staat in een doorgaande lijn: van Samen Opleiden naar inductie naar continue professionele ontwikkeling. Die doorgaande lijn kan bijvoorbeeld worden versterkt door intensieve samenwerking tussen opleiders die betrokken zijn bij opleiden, begeleiden en professionaliseren.

Een inductieprogramma dat deze lijn negeert en als eiland opereert, mist kansen en creëert onnodige breuken in de professionele ontwikkeling van leraren. Afstemmen en samenhang creëren in die lijn is ook urgent omdat er steeds meer starters zijn die nog geen bevoegdheid hebben en die tijdens de fase van Samen Opleiden dus ook te maken hebben met inductie.

Kijk op de website van het Platform voor meer informatie over inductie in een doorgaande lijn.

# Over de auteurs



**Helma Oolbekkink-Marchand**
Dr. Helma Oolbekkink-Marchand is lector Professionaliteit van Leraren aan de HAN. Haar onderzoek richt zich op de stuurkracht (agency) van (startende) leraren en de professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders. In haar (inter) nationaal gepubliceerde werk over professionele ruimte en agency verbindt zij wetenschappelijke inzichten met de dagelijkse onderwijspraktijk.



**Elvira Folmer**
Dr. Elvira Folmer is senior-onderzoeker bij de Academie Educatie van de HAN, waar zij zich richt op het thema ‘de leraar als ontwerper’. Zij is mede-initiatiefnemer van het landelijke expertisenetwerk met die naam. Daarnaast is zij directeur van het Landelijk Expertisecentrum PO-VO (LEPOVO), dat zich richt op kansrijke ontwikkellijnen voor alle leerlingen.

# Referenties

BSL-ontwerptool. (z.d.). BSL-ontwerptool. bsl-ontwerptool.nl

Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study. NCEE 2010-4027. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.*

Helms-Lorenz, M., Heikkinen, H., Plauborg, H., & Bjerkholt, E. (2025). *Making Sense of European Teacher Induction and Mentoring Practices* (Vol. 5). BRILL.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research, 81*(2), 201-233.

Kwaliteitskader Samen Opleiden in de Onderwijsregio (2025). https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2025/06/Kwaliteitskader-Samen-Opleiden-in-de-Onderwijsregio-juni-2025-gecomprimeerd.pdf

MBO Raad. (z.d.). Startwijzer mbo. startwijzermbo.nl

Oolbekkink-Marchand, H.W., & Schaap, H. (2023). Kwesties in het vormgeven van inductie van startende leraren: aanzet tot een dialoog. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 44*(4), 101-116.

Runhaar, P., Doppenberg, J., Brouwer, P., & Scholten, E. (2022). Naar een kansrijke inductie van startende leraren. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. https://www.platformsamenopleiden.nl/kennisbank/verdiepingskatern-naar-een-kansrijke-inductie-van-startende-leraren/

Schellings, G.L.M., Helms-Lorenz, M., & Runhaar, P. (2019). Begeleiding startende leraren: praktijk en theorie. Garant Uitgevers.

SLO. (2025, 21 november). *De rol van de schoolleider in curriculumontwikkeling* [PowerPoint-presentatie]. SLO-congres.

Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1–10). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Verbiest, E. (2021). Perspectieven op onderwijsvernieuwing. Gompel & Scavina.

## Colofon

Auteurs: Helma Oolbekkink-Marchand en Elvira Folmer-Annevelink
Met dank aan: Quen van Meer, Nathalie van der Vorm, Marjan Bakker, Leonie Pijl en Edmée Suasso de Lima de Prado
Vormgeving: DailyDaisy
Fotograaf: Larissa Rand / Petja Buitendijk / Unsplash
Druk: Drukproef

Oktober 2026

## Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

Binnen het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren bundelen schoolbesturen, scholen en lerarenopleidingen hun krachten om samen een duurzame inrichting van opleiding, begeleiding én professionalisering voor (aanstaande) leraren te realiseren in Onderwijsregio's. Het Platform zet zich in voor het versterken van de samenwerking tussen besturen, scholen en lerarenopleidingen in het po, vo en mbo, binnen de opleidingsinfrastructuur van de Onderwijsregio's.

## Meer informatie

Voor al je vragen over Samen Opleiden & Professionaliseren kan je terecht bij:

**www.platformsamenopleiden.nl**

## Kernwaarden



**Visiegedreven en kwaliteitsgericht**



**Samen ontwikkelen en verbinden in netwerken**



**Toegankelijk en ondersteunend**



**Flexibel inspelen op vragen en verandering**

**www.platformsamenopleiden.nl**

Het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren is een initiatief van de PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, VH en UNL

Platform
Samen Opleiden &
Professionaliseren