

Academische leraren

—



Academische leraren

—



Voorwoord

Wilde je ‘in mijn tijd’ voor de klas staan, dan ging je naar de pabo. Gelukkig zijn er nu meer opleidingsroutes naar het leraarschap. Een positieve ontwikkeling, want dit betekent dat studenten kunnen kiezen voor een opleidingsroute die bij hen past. En met het oog op het lerarentekort, is het heel belangrijk om ervoor te zorgen dat een bredere groep studenten ervoor kiest om een lerarenopleiding te gaan volgen.

Uit recent onderzoek dat in opdracht van OCV is uitgevoerd¹ blijkt dat het gebrek aan carrière-perspectief voor vwo'ers de belangrijkste reden is om erover te twijfelen om naar de pabo te gaan of daar uiteindelijk niet voor te kiezen. Verschillende opleidingsroutes zorgen voor instroom van studenten met verschillende vooropleidingen of werkervaring (zij-instromers en deeltijdstudenten) en zorgen ervoor dat studenten, naast een vaste pedagogische en didactische basis, verschillende vaardigheden en kwaliteiten ontwikkelen. Dit vraagt van bestuurders dat zij HRM-beleid ontwikkelen waarin loopbaanambities en het opleidingsniveau van de academische leraar een plek hebben.

Is een academische leraar dan per definitie een betere leraar? Nee, maar een academische leraar brengt wel andere vaardigheden in de school. En dit is goed voor de diversiteit in schoolteams. De PO-Raad gelooft in de kracht van diversiteit. Als leraren met verschillende kwaliteiten samenwerken en van elkaar leren, draagt dit niet alleen bij aan

de kwaliteit van het onderwijs, maar ook aan de aantrekkelijkheid van het beroep van de leraar. Geef academische leraren gelegenheid om hun werkzaamheden te verbreden (tijd voor onderzoek en onderwijsverbetering of andere specialistische werkzaamheden).

In 2008 startte de eerste lichting studenten aan de universitaire pabo, die vorig jaar haar tienjarig bestaan mocht vieren. In 2016 is de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs opgericht om academische leraren te verenigen. Een positieve ontwikkeling. En in 2017 is de opleiding Pedagogische Wetenschappen Primair Onderwijs aan de Radboud Universiteit van start gegaan. De PO-Raad en de VSNU stonden aan de wieg van deze opleiding.

De afgelopen jaren zien we dat het aantal academische leraren in het primair onderwijs toeneemt. Wij hopen dat dit aantal blijft groeien en zullen het belang van academische leraren naar onze leden toe dan ook blijven benadrukken.

Ik hoop dat u, net als ik, geïnspireerd raakt door de mooie verhalen uit deze publicatie.
Veel leesplezier.

Anko van Hoepen
Vicevoorzitter PO-Raad

Inhoud

1	De academische leraar: het landschap	7
1.1	Je moet grondig onderbouwen waaróm je iets vindt In gesprek met Rebecca Slaats – vierdejaars student ALPO van de Universiteit Utrecht	19
1.2	Je leert de waaromvraag te stellen en te beantwoorden In gesprek met Eva Elbertse – tweedejaars student PWPO van de Radboud Universiteit Nijmegen	23
2	De taken van de academische leraar en de beoordeling daarvan	27
2.1	Oog hebben voor de meerwaarde van de ALPO In gesprek met Karin Wessel – schoolopleider op basisschool Vleuterweide	41
2.2	Onze studenten leren de theorie in praktijk te brengen In gesprek met Erna van Hest – directie Universitaire Pabo van Amsterdam	45
3	Hoogwaardige leeromgeving	49
3.1	Universitaire pabostudent hoort thuis op opleidingsschool In gesprek met Mandy Bolster – schoolopleider van openbare basisschool Jules Verne	61
3.2	Scholen erkennen aanvullende kwaliteiten ALPO-student In gesprek met Ortwin Hutten – hogeschooldocent pabo van Hogeschool Utrecht en ALPO Universiteit Utrecht	65

4 Goede voorbeelden als uitgangspunt voor een juiste positionering 69

- 4.1 Ik kom het beste tot mijn recht op een ontwikkelingsgerichte school 77
In gesprek met Jasper Schagen – academische leerkracht basisschool De Archipel
- 4.2 De academische leerkracht is de toekomst 81
In gesprek met Jacqueline van Meurs – directeur Daltonschool De Rank

5 HRM-beleid, uitdagingen voor schoolbesturen 85

- 5.1 Geef de academische leraar een voortrekkersrol 95
In gesprek met Ed Booms – bovenschools schoolopleider Stichting Robijn en directeur basisschool De Veldraker
- 5.2 Erkende ongelijkheid in het team 99
In gesprek met Hannah Bijlsma – voorzitter Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs

6 Aanbevelingen 103

- Over de auteurs 109
- Colofon 110

1 De academische leraar: het landschap



De academische leraar: het landschap

Tien jaar geleden werd de eerste universitaire pabo opgericht. Er is het afgelopen decennium veel veranderd in het landschap van de academische leraar. Deze leraren zijn in aantal gegroeid en er zijn meer opleidingsroutes gekomen voor academisch opgeleide leraren basisonderwijs. Dit hoofdstuk beschrijft hoe het landschap van de academisch opgeleide leraar is ontwikkeld en waar deze leraar nu staat.

Tekst: Stijn Temmen

De aanleiding voor de oprichting van de eerste universitaire pabo in 2008 lijkt te zijn voortgekomen uit de toenemende vraag naar academici in het onderwijs. Deze behoefte kwam onder andere naar voren in de oproep tot meer 'evidence based' onderwijs in het rapport van de Commissie Rinnooy Kan (2007). Meer academisch opgeleide leraren in het basisonderwijs leidt tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs, zo was de redenering, omdat de kennis uit onderwijsonderzoek dan meer wordt benut. Opleiden en onderzoek in de school kunnen zo sterker met elkaar worden verbonden (Van Amsterdam, 2018).

De behoefte aan meer academisch opgeleide leraren is ook verwoord in het Bestuursakkoord PO van de staatssecretaris van OCW en de PO-Raad (juli 2014): 'Het is wenselijk om veel meer vwo'ers te interesseren voor het beroep van leraar basisonderwijs'. Uit onderzoek blijkt namelijk dat een aantal vwo'ers voortijdig met de pabo stopt en/of in deze opleiding onvoldoende uitdaging vindt (Geerdink & Derks, 2007). Ook blijkt uit dit

onderzoek dat er studenten zijn die Pedagogische Wetenschappen en Onderwijswetenschappen gaan studeren, terwijl ze graag een praktisch beroep met kinderen willen uitoefenen. De universitaire pabo voorziet in deze behoefte. Met deze vernieuwde lerarenopleiding zal het aantal academisch opgeleide leraren in het basisonderwijs toenemen (Streefland, Stokking & Wubbels, 2008).

De universitaire pabo gaat er van uit dat een academische leraar, met zijn academische vaardigheden, een kwalitatieve verbetering kan opleveren, die is gericht op schoolontwikkeling (Streefland, Stokking & Wubbels, 2008). Basis van de universitaire pabo is de dubbele oriëntatie: de opleiding is zowel wetenschappelijk als beroepsgericht (Universitaire Pabo's Nederland, 2018). Het curriculum is erop gericht dat studenten de brug leren slaan tussen onderwijs en onderzoek. De universitaire pabo wil sterk intellectueel gerichte en gemotiveerde leraren afleveren die op hoog niveau, abstract en analytisch kunnen denken, die grondige kennis hebben van de schoolvakken en die didactisch

competent zijn (Streefland, Stokking & Wubbels, 2008). Studenten worden zo niet alleen opgeleid tot leraar, maar ook tot onderzoeker, adviseur en ontwerper van onderwijs (Wubbels, 2016). Daarmee versterken zij de verbinding tussen onderwijs, onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek.

Ontwikkeling universitaire pabo's

Al snel nadat in 2008 de eerste universitaire pabo in Utrecht werd opgericht, volgden de universiteiten in Nijmegen, Leiden, Amsterdam, Groningen en Amsterdam (i.s.m. Zwolle en Alkmaar). Deze zes instituten verenigden zich in het Netwerk Universitaire Pabo's Nederland (UNIPA) met het doel ervaringen te delen en zo de kwaliteit van de opleidingen steeds verder te verhogen.

De universitaire pabo's in dit netwerk zijn allemaal samenwerkingsverbanden van een universiteit en één of meerdere hbo's. Zij bieden een geïntegreerd curriculum aan dat opleidt tot leerkracht voor het primair onderwijs (Van Amsterdam, 2018). Toelatingseis is een vwo-diploma. Studenten behalen na vier jaar een universitair bachelordiploma Onderwijswetenschappen of Pedagogische Wetenschappen en een hbo-diploma Leerkracht Basisonderwijs. Daarna kunnen ze rechtstreeks een wo-master in de Onderwijswetenschappen of Pedagogische wetenschappen volgen.

Tabel 1 geeft een overzicht van de kenmerken van de opleidingen van het Netwerk UNIPA.

Naast de zes combinaties van universiteiten en hogescholen, bieden inmiddels tien andere hogescholen een academische route aan binnen de reguliere pabo (Van Amsterdam, 2018). Er zijn twee varianten van deze route: het 'ingedaalde mastermodel' en het 'bachelor WO-mastermodel' (tabel 2).

Bij het ingedaalde mastermodel behalen studenten in vier jaar tijd hun lesbevoegdheid en de pre-master Onderwijswetenschappen. Daarna kunnen ze aan de universiteit de eenjarige master Onderwijswetenschappen volgen. Bij het bachelor WO-mastermodel behalen studenten in drie jaar tijd hun lesbevoegdheid en de pre-master Onderwijswetenschappen, en kunnen ze daarna in één jaar hun universitaire master halen.

Sinds september 2017 biedt de Radboud Universiteit in Nijmegen een volledig universitaire lerarenopleiding aan: de bachelor Pedagogische Wetenschappen Primair Onderwijs (tabel 2). Bij deze route is er geen sprake van een samenwerking met een hogeschool. Studenten halen in drie jaar hun lesbevoegdheid voor het basisonderwijs en de bachelor Pedagogische Wetenschappen.

Tabel 1.*Kenmerken Universitaire pabo's/Netwerk UNIPA variant 'dubbele bachelormodel'*

UNIPA	Universiteit / Hogescholen	Duur opleiding	Diploma's na afronding opleiding	Toelatingseisen
Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs Utrecht	• Universiteit Utrecht • Hogeschool Utrecht	4 jaar	wo bachelor Onderwijswetenschappen + hbo bachelor Leerkracht Primair Onderwijs	• vwo-diploma, hbo-propedeuse of een colloquium doctum* • aanvullende eisen voor hbo-propedeuse: wiskunde op havo-diploma moet minimaal 6,0 of hoger zijn + de toelatingstoetsen**
Universitaire Pabo van Amsterdam	• Universiteit van Amsterdam • Hogeschool van Amsterdam	4 jaar	wo bachelor Onderwijswetenschappen + hbo bachelor Leerkracht Primair Onderwijs	• vwo-diploma, hbo-propedeuse of een colloquium doctum* • aanvullende eisen voor hbo-propedeuse: wiskunde op havo-diploma moet minimaal 6,0 of hoger zijn + de toelatingstoetsen**
Academische Pabo Leiden	• Universiteit Leiden • Hogeschool Leiden	4 jaar	wo bachelor Pedagogische Wetenschappen + hbo bachelor Leraar basisonderwijs	• vwo-diploma, hbo-propedeuse of een colloquium doctum* • aanvullende eisen voor hbo-propedeuse: de toelatingstoetsen**
Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs Nijmegen/Arnhem	• Radboud Universiteit • Hogeschool Arnhem Nijmegen	4 jaar	wo Pedagogische Wetenschappen + hbo Leerkracht Primair Onderwijs	• vwo-diploma, hbo-propedeuse (pilot) of een colloquium doctum* • aanvullende eisen voor hbo-propedeuse: de toelatingstoetsen**
Universitaire Pabo Amsterdam/Zwolle	• Vrije Universiteit Amsterdam • Hogeschool iPabo • Hogeschool Viaa • Hogeschool Windesheim	4 jaar	wo bachelor Pedagogische Wetenschappen + hbo bachelor Pabo	• vwo-diploma, of een colloquium doctum* • aanvullende eisen voor hbo-propedeuse: de toelatingstoetsen**
Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs Groningen	• Rijksuniversiteit Groningen • Hanzehogeschool Groningen • NHL Stenden Hogeschool (locatie Groningen)	4 jaar	wo bachelor Pedagogische Wetenschappen + hbo bachelor Leerkracht Basisonderwijs	• vwo-diploma, hbo-propedeuse of een colloquium doctum* • aanvullende eisen voor hbo-propedeuse: de toelatingstoetsen** + de ingangstoetsen Engels en wiskunde

Noot

* Colloquium doctum: een toelatingsonderzoek voor als je ouder bent dan 21 jaar en niet beschikt over een vereist diploma

** Toelatingstoetsen: Elke mbo-student of havo-leerling die naar de pabo wil, moet voldoen aan de toelatingseisen. Ze voldoen aan deze toelatingseisen wanneer ze:

- Een havodiploma hebben en havo-eindexamen hebben gedaan in dat vakgebied (voor natuur en techniek voldoet één van de vakken natuurkunde, biologie of Natuur, Leven en Technologie).
- Een vavo-certificaat hebben voor dat vakgebied.
- De toelatingstoets voor dat vakgebied hebben gehaald.

Tabel 2.

Kenmerken academische pabo variant 'ingedaalde mastermodel'

Academische Pabo	Hogeschool / Universiteit	Duur opleiding	Diploma's na afronding	Toelatingseisen
Academische Pabo Rotterdam	- Hogeschool Rotterdam - Erasmus Universiteit	4 jaar + 1 jaar master (verplicht)	wo master Pedagogy of Education + hbo bachelor leerkracht Basisonderwijs	vwo-diploma
Academische Pabo	- Marnix academie - Universiteit Utrecht	3,5 jaar + 0,5 jaar premaster onderwijswetenschappen + 1 jaar master	Bachelor of Education + premaster Onderwijswetenschappen	- vwo-diploma of havo-diploma - aanvullende eisen voor havodiploma: intake-toets + de toelatingstoetsen**
Academische Pabo	- Iselinge Hogeschool - Open Universiteit	4 jaar + 1 jaar master	Bachelor of Education + premaster Onderwijswetenschappen OU	- vwo-diploma en excellente havisten - aanvullende eisen voor havodiploma en de toelatingstoetsen**
Academische Pabo	- De Nieuwste Pabo (samenwerking tussen Fontys en Zuyd Hogeschool) - Open Universiteit	4 jaar + 1 jaar master	Bachelor of Education + premaster Onderwijswetenschappen OU	- vwo-diploma + havodiploma + hbo-diploma + pabo-propedeuse of een colloquium doctum* - aanvullende eisen voor havodiploma en de toelatingstoetsen**
Challenge Program (CP)	- De Kempel Hogeschool - Open Universiteit	4 jaar + 1 jaar master	Bachelor of Education + premaster Onderwijs wetenschappen OU	- vwo-diploma + hbo-diploma + havo diploma - aanvullend voor havodiploma: op basis van je rekenvaardigheidstoets word je al dan niet uitgenodigd om deel te nemen aan de selectieprocedure voor het (CP) + de toelatingstoetsen**
KPZ	KPZ		Bachelor of education + premaster Onderwijswetenschappen OU	talentvolle studenten
Academische Pabo	- Christelijke Hogeschool Ede - Universiteit Twente - Open Universiteit	- vwo'ers: 4 jaar + 1 jaar master - havis-ten: 5 jaar + 1 jaar master	Bachelor of Education + Pre-master 'Educational Science and Techonlogy' aan de Universiteit Twente of Pre-master/schakelprogramma 'Onderwijswetenschappen' aan de Open Universiteit	- vwo-diploma + hbo-propedeuse + havodiploma - aanvullend voor havodiploma: gemiddeld 7,5 op havo-eindlijst + de toelatingstoetsen**

Kenmerken academische pabo variant 'bachelor wo-mastermodel'

Academische Pabo	Hogeschool / Universiteit	Duur opleiding	Diploma's na afronding	Toelatingseisen
Academische pabo	- Saxion - Universiteit Twente	3 + 1 jaar master	Bachelor of Education + premaster + wo-master Educational Science and Technology	vwo-diploma
Pabo University	- Fontys - Tilburg University	3 + 1 jaar master	Bachelor of Education + premaster + master of Arts	- vwo-diploma + hbo-diploma + havodiploma + hbo-propedeuse - aanvullend voor havodiploma en hbo-propedeuse intakedag + de toelatingstoetsen**

Kenmerken academische pabo variant 'wo-bachelormodel'

Academische Pabo	Hogeschool / Universiteit	Duur opleiding	Diploma's na afronding	Toelatingseisen
Pedagogische Wetenschappen van Primair Onderwijs	Radboud Universiteit	3 jaar	wo-bachelor Pedagogische Wetenschappen met lesbevoegdheid	vwo-diploma + colloquium doctum*

Noot

* Colloquium doctum: een toelatingsonderzoek voor als je ouder bent dan 21 jaar en niet beschikt over een vereist diploma

** Toelatingstoetsen: Elke mbo-student of havoleerling die naar de pabo wil, moet voldoen aan de toelatingseisen. Ze voldoen aan deze toelatingseisen wanneer ze:

- Een havodiploma hebben en havo-eindexamen hebben gedaan in dat vakgebied (voor natuur en techniek voldoet één van de vakken natuurkunde, biologie of Natuur, Leven en Technologie).
- Een vavo-certificaat hebben voor dat vakgebied.
- De toelatingstoets voor dat vakgebied hebben gehaald.

Er zijn niet alleen verschillende routes naar het academisch leraarschap, ook zijn er variaties in het curriculum en de diplomering. Er zijn geen landelijke afspraken die bepalen wat een pabo tot een universitaire pabo maakt. Volgens de verkenning *Academische Lerarenopleiding PO* (Van Amsterdam, 2018) is het, omwille van de helderheid voor de student en voor het werkveld, verstandig om landelijk indicatoren vast te stellen die het verschil aangeven tussen een universitaire en een reguliere pabo. In deze publicatie verstaan wij onder een

academische leraar een leraar die is afgestudeerd aan de universitaire pabo of aan de bachelor Pedagogische Wetenschappen Primair Onderwijs, of die naast een lesbevoegdheid ook een educatief universitair masterdiploma heeft.

Instroom en uitstroom

Uit de gegevens van het Netwerk UNIPA blijkt dat de instroom van studenten in universitaire pabo's tussen 2008 en 2014 geleidelijk toeneemt en dat het aantal studenten in 2016-2017 weer daalt (zie tabel 3). Opvallend is dat het aantal aanmeldingen bij de reguliere pabo vanaf 2008-2009 daalt. Het laagste aantal aanmeldingen is bereikt in 2015-2016 als het aantal aanmeldingen ten opzichte van 2008-2009 is gehalveerd. Deze afname is mede te verklaren door de invoering van de kennis- en toelatingstoetsen (VH, 2018). Selectie bij de poort zorgt namelijk altijd voor uitval. Doordat de universitaire pabo's deze 'selectie bij de poort' niet hebben, is de instroom hier minder gedaald dan bij de reguliere pabo's. Hierbij speelt ook mee dat de universitaire pabo een nieuwe groep studenten aanspreekt, en dat deze opleiding een extra diploma oplevert.

Ongeveer tien procent van alle pabo-instromers gaat naar de universitaire pabo. Het percentage universitaire pabostudenten valt mogelijk hoger uit doordat de cijfers in tabel 3 uitsluitend betrekking hebben op de universitaire pabo's uit het Netwerk UNIPA. Dit netwerk neemt 70 à 75 procent van de instroom van academische studenten voor zijn rekening (Van Amsterdam, 2018).

De afgelopen jaren is het aantal routes van het 'ingedaalde mastermodel' en het 'bachelor WO-mastermodel' gegroeid. Op vier pabo's met deze academische routes begonnen in 2016-2017 in totaal 81 studenten en in 2017-2018 79 studenten. Het eerste cohort van de Pedagogische Wetenschappen Primair Onderwijs in 2017-2018 bestond uit 28 studenten.

Het aantal instromende pabostudenten met een vwo-vooropleiding is in de jaren 2012 tot 2017 gemiddeld 656.

De uitval na één jaar studeren fluctueert op de universitaire pabo's van het Netwerk UNIPA tussen

de dertig en veertig procent ($M=34,63\%$) (tabel 4). De uitval na drie jaar studeren fluctueert tussen de veertig en vijftig procent ($M=43,31\%$). Dit verschilt weinig van de reguliere pabo's, waar na één jaar gemiddeld 34,92 procent van de studenten uitvalt en na drie jaar 45 procent. Opleidingen in andere sectoren hebben ongeveer hetzelfde uitvalpercentage.

Ongeveer 40 procent van de studenten die de universitaire pabo voortijdig verlaten, kiest ervoor om door te gaan met Onderwijswetenschappen, Pedagogische Wetenschappen of de reguliere pabo. Uit onderwijsbeoordelingen van de universiteiten en gesprekken met zittende en switchende UNIPA-studenten blijkt dat studenten zich niet altijd voldoende uitgedaagd voelen door het onderwijs dat de hogescholen verzorgen (PO-Raad & VSNU, 2015). Maar ook vinden sommige studenten het onderwijs van de universiteiten te wetenschappelijk.

Positionering academische leraar

Met de komst van de universitaire pabo's stromen steeds meer academisch opgeleide leraren het onderwijs in. Volgens Van Amsterdam (2018) verlaten sommige academische leraren de school echter weer snel, omdat het HR-beleid niet is toegesneden op de kwaliteiten van dit type leraar. Het is dan ook van belang om het loopbaanperspectief voor academische leraren aantrekkelijker te maken. De academische leraar kan zijn kwaliteiten namelijk pas inzetten voor schoolontwikkeling als hij een duidelijke positie in de school heeft.

Dat de huidige functies in het basisonderwijs nog niet zijn toegesneden op academische leraren blijkt ook uit onderzoek van Berenschot (2018) naar loopbaanperspectieven van academische leraren in het onderwijs. Figuur 1 laat zien dat 85 procent van de academische leraren belemmeringen ziet voor een goede loopbaan in het basisonderwijs. Zij noemen de volgende belemmeringen:

Tabel 3.*Instroomcijfers universitaire en reguliere pabo 2008 - 2017*

	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018
Universitaire pabo's	53	210	357	389	374	425	404	404	358	357
Reguliere pabo's	6851	6577	6319	5708	5069	5347	5322	3542	3901	3956
Aantal vwo'ers	n.n.b	n.n.b	n.n.b	n.n.b	636	699	667	669	629	641

Noot

De instroomcijfers van de universitaire pabo's betreffen enkel de universitaire pabo's van het Netwerk UNIPA.

Tabel 4.*Uitstroom ALPO- en reguliere pabostudenten na één en drie jaar*

	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017
Uitval ALPO-studenten na 1 jaar (M=34,63%)	33,96%	39,52%	38,1%	29,56%	30,48%	31,76%	33,17%	36,88%	38,27%
Uitval ALPO-studenten na 3 jaar (M=43,31%)	37,74%	44,76%	51,26%	41,39%	41,44%	43,29%			
Uitval reguliere pabostudenten na 1 jaar (M=34,92%)	34,40%	35,03%	35,71%	35,94%	37,08%	41,69%	38,04%	28,25%	28,12%
Uitval reguliere pabostudenten na 3 jaar (M=45%)	45%	43,60%	44,50%	44,00%	44,80%	48,30%	44,60%		

Noot

De ontbrekende cijfers in de tabel kunnen nog niet worden berekend, omdat de desbetreffende cohorten nog geen drie jaar studeren.

gebrek aan kennis (bij schoolbesturen) over academische leraren, een te laag salaris en gebrek aan doorgroeimogelijkheden. Om het beroep aantrekkelijker te maken voor deze leraren en daarmee meer academische leraren aan te trekken, is het van belang dat deze belemmeringen worden aangepakt.

Uit figuur 1 blijkt dat 61 procent van de academische leraren, ondanks hun academische achtergrond, geen andere rol vervult dan collega's. Van deze groep geeft 79 procent aan dit wel graag te willen. Figuur 1 laat ook zien dat voor 68 procent

van de academische leraren verbreding van werkzaamheden nodig is om in het basisonderwijs te blijven werken.

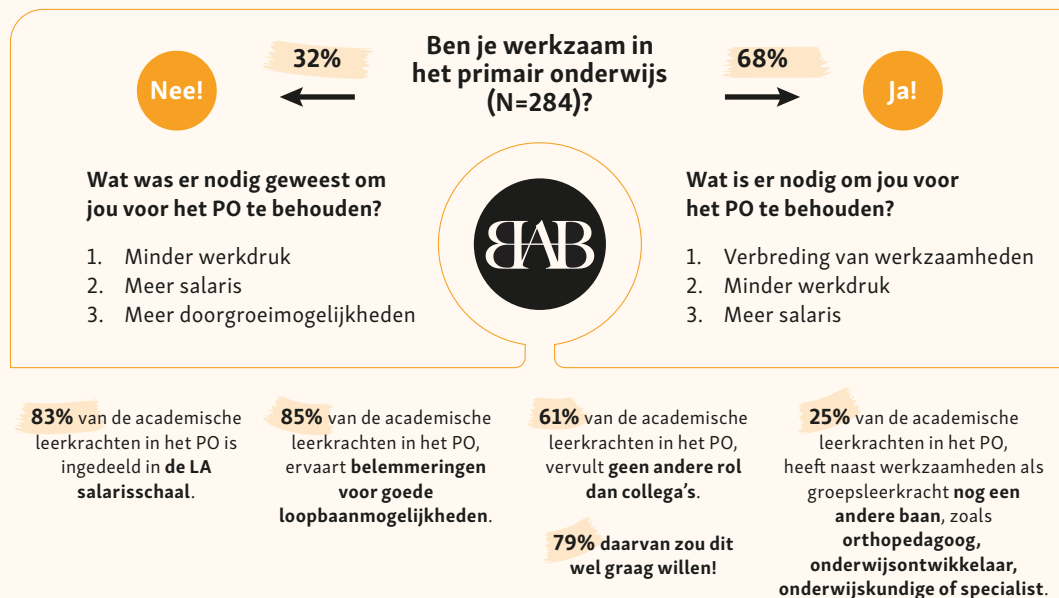
Besturen/schoolleiding

Schoolbestuurders zien het belang van universitair opgeleide leraren in de school (Van Amsterdam, 2018). Ze waarderen met name academische vaardigheden, conceptualisatie, snelheid van denken, adaptie van vernieuwingen, nieuwsgierigheid en 'stevig in de schoenen staan

Figuur 1.

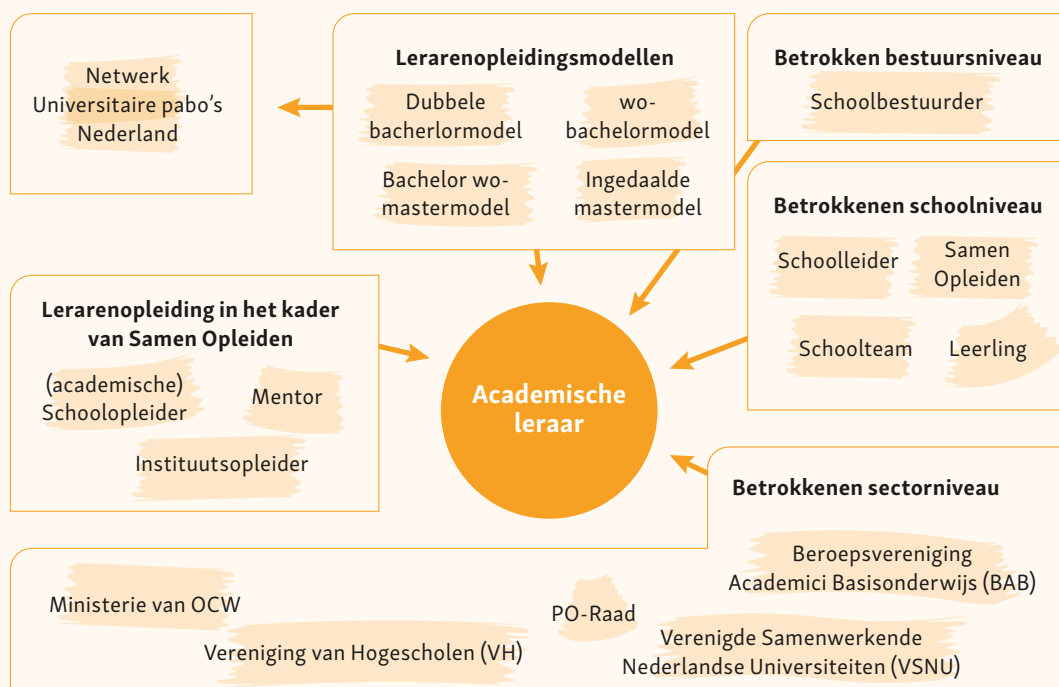
Uitkomsten onderzoek academische leerkracht

In opdracht van het Ministerie van OCW • Uitgevoerd door Berenschot in samenwerking met BAB



Infographic van de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs (BAB) over het rapport Loopbaanpaden van leraren in het primair onderwijs door L. Broeks, W. Bakker, E. Hertogh, J. van Meeuwen-Kok, M. G, 2018, Utrecht: adviesbureau Berenschot

Figuur 2.



tegenover kritische ouders'. In het onderzoek van Berenschot (2018) geeft echter 75 procent (N=192) van de academische leraren aan dat er geen specifiek beleid is voor hun inzet op school- en/of bovenschools niveau. Hier is een belangrijke rol weggelegd voor de schoolleider en het schoolbestuur. Of en hoe academische leraren worden ingezet, is onder meer afhankelijk van de visie van het bestuur en de schoolleider op het personeelsbeleid. Schoolleiders en schoolbestuurders hebben de opdracht om academische leraren zodanig in de school te positioneren, zodat zij – naast de lesgevende taken – voldoende cognitieve uitdaging ervaren.

Er worden wel stappen in deze richting gezet: in de huidige CAO is de functiemix afgeschaft, schoolbesturen zijn volop bezig met innovatie, en onderwijs en onderzoek worden nauwer met elkaar verbonden, onder andere in werkplaatsen onderwijsonderzoek. Dit zijn kansen voor een betere positionering van academische leraren, zodat hun academische vaardigheden optimaal worden benut voor schoolontwikkeling. Figuur 2 geeft weer welke organisaties een rol spelen in 'het landschap van de academische leraar'.

Deze publicatie

In deze publicatie komen diverse betrokkenen aan het woord over de positie van de academische leraar in het onderwijsveld, maar ook over de manier waarop deze leraar wordt opgeleid. De volgende vragen komen aan bod: Wat zijn de taken van de academische leraar en waarop wordt hij beoordeeld? Wat zijn de verschillen tussen het curriculum van de universitaire pabo en de reguliere pabo? Aan welke voorwaarden moet de leerwerkplek van academische pabostudenten voldoen? Welke rollen kan de academische leraar in de school vervullen en wat vraagt dit van het HR-beleid?

Bronnen

- Berenschot. (2018, juni). *Eindrapport: loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op <https://www.berenschot.nl/actueel/2018/september/cariereperspectief-belangrijk/>
- De Commissie Leraren. (2007). *LeerKracht!* Geraadpleegd op <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/brochures/2008/09/11/leerkracht/08bk2007b018-2007917-134720.pdf>
- Geerdink, G. & Derks, M. (2007). Attent op talent op de Pabo. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28 (2), 4-13.
- PO-Raad (2018). *Samen werken aan goed onderwijs: strategische agenda 2018-2021*. Geraadpleegd van <https://www.poraad.nl/over-de-po-raad/strategische-agenda>
- PO-Raad & VSNU. (2015, mei). *Verkenning: een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/verkenning-universitaire-lerarenopleiding-primair-onderwijs>
- Streefand, R., Stokking, K., Wubbels, T. (2008). Een academische opleiding voor leraren primair onderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(3).
- Van Amsterdam, P. (2018). *Eindverslag: verkenning Academische Lerarenopleiding PO/ Academische Pabo*. Geraadpleegd van <https://www.paboweb.nl/themas/14>
- Verenigde Hogescholen (VH). (2018, juni). *Factsheet toelatingstoets PABO*. Geraadpleegd van <https://bit.ly/2Rzap4R>
- Wubbels, T. (2016, februari). Een universitaire opleiding voor leerkrachten basisonderwijs. *Marktplaats*, 22, 22-24.



Je moet grondig onderbouwen waaróm je iets vindt

“Ik vind het heel mooi dat je steeds bezig bent met de relatie tussen theorie en praktijk.” Het is een van de aspecten die Rebecca Staats waardevol vindt in haar opleiding. Rebecca zit in het vierde jaar van de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) van de Universiteit Utrecht. Hoe ervaart zij deze opleiding? Wat zijn volgens haar belangrijke kenmerken van de leerwerkplek en van de begeleiding?

Aanvankelijk wilde Rebecca geneeskunde gaan studeren, maar toen dat niet doorging, koos zij voor de universitaire pabo. Heel wat anders, maar ze wilde graag een studie gaan doen die zich van het begin af aan richt op de praktijk. “Na zes jaar vwo wilde ik niet alleen maar in de boeken en de collegebanken zitten, maar ook praktisch bezig zijn en zien hoe dingen in de praktijk gaan. Ik vind dat heel mooi aan deze opleiding: dat je steeds bezig bent met de relatie tussen theorie en praktijk, dat je leert om vanuit de theorie je handelen te onderbouwen. En andersom, dat je als academicus weet wat er speelt in de praktijk. De opleiding voldoet wat dat betreft echt aan mijn verwachtingen.”

Kritisch kijken

Wat is volgens haar nu het belangrijkste verschil met de ‘gewone’ pabo? “Ik weet natuurlijk niet precies hoe de hbo-opleiding voor leraar basisonderwijs eruitziet, maar voor mij is de

meerwaarde van de academische pabo dat er nadrukkelijk aandacht is voor de rollen onderzoeker, adviseur en ontwerper. Ik denk ook dat je wat kritischer leert kijken naar de praktijk en dat er meer aandacht is voor wetenschappelijke onderbouwing. Je mag van alles vinden, maar de opleiding daagt je uit om grondig te onderbouwen waaróm je iets vindt.”

Dat je kritisch naar de praktijk leert kijken, vraagt ook iets van de scholen waar je stage loopt, vindt Rebecca. Die moeten daar wél voor open staan. “De opdrachten die je vanuit de opleiding krijgt, dwingen je vaak om een bepaald aspect in de praktijk kritisch te bekijken en te toetsen aan theorie. Daarom is het belangrijk dat de stageschool en de leerkracht waarbij je stage loopt open staan voor kritische vragen. Ze moeten zich daardoor niet aangevallen voelen of laten afschrikken. Ik heb gemerkt dat dat niet vanzelfsprekend is; mensen verwachten niet altijd dat je als stagiair kritische vragen stelt.”

Meer dan beschrijven

Ook het afstudeeronderzoek dat studenten in het laatste jaar van de opleiding uitvoeren, stelt bepaalde eisen aan de school, vindt Rebecca¹. Allereerst natuurlijk in praktische zin: de school moet de student gelegenheid en ruimte geven om het onderzoek uit te voeren, om mensen te bevragen en andere bronnen te raadplegen. Maar daarnaast is het volgens Rebecca belangrijk dat de onderzoeksvraag van de school voldoet aan bepaalde criteria.

“Het is de bedoeling dat de onderzoeksvraag van het afstudeeronderzoek afkomstig is van de school, maar scholen weten niet altijd aan welke criteria zo’n onderzoeksvraag vanuit de opleiding moet voldoen. Zo zijn er scholen die graag willen dat je iets gaat beschrijven, bijvoorbeeld hoe docenten denken over het onderwijs in Engels, maar vanuit het perspectief van onze opleiding is het beschrijven van iets op zich niet zo spannend. Het gaat er vooral om te onderzoeken of er een verband is tussen verschillende variabelen. Ook daar moet de stageschool voor open staan, want dat kan soms betekenen dat de onderzoeksvraag van de school moet worden aangepast. Je wordt bij

je afstudeeronderzoek begeleid door iemand van de opleiding, maar het is wel handig als er op de stageschool iemand is die academisch is geschoold en dus weet wat onderzoek doen inhoudt en wat erbij komt kijken.”

Dat betekent zeker niet dat ALPO-studenten per se moeten worden begeleid door academisch geschoolde leerkrachten, vindt Rebecca. Zij heeft de afgelopen jaren ervaren dat leerkrachten over het algemeen goed feedback kunnen geven op de lessen die ze geeft, iets dat zij heel belangrijk vindt in de stagebegeleiding. “Daarnaast vind ik het belangrijk dat de leerkracht waarbij je stage loopt je stimuleert om zo veel mogelijk uit je stage te halen door je meer te laten doen dan alleen lesgeven, bijvoorbeeld een plan schrijven of meewerken aan een ouderavond. Ook hecht ik er veel waarde aan dat je wordt betrokken bij het team. Daar kun je zelf natuurlijk veel aan doen, maar het is prettig als je begeleider je bij het team introduceert en je daarin, zeker in het begin, stimuleert en ondersteunt.”

2 Rebecca onderzoekt in haar afstudeeronderzoek, samen met een studiegenoot, de invloed van de taalvaardigheid en de belevingswereld van kinderen met een migratieachtergrond op rekenscores.

Twee werelden

Wat Rebecca na haar opleiding wil gaan doen, weet ze nog niet precies, maar ze loopt momenteel stage op een cluster 4-school en het speciaal onderwijs lokt. "Ik ga na mijn afstuderen in ieder geval de master Orthopedagogiek volgen en ik kan me voorstellen dat ik daarna deels voor de klas ga staan in het speciaal onderwijs en deels als orthopedagoog aan de slag ga om kinderen individueel te begeleiden. Ik weet dat nog niet zeker, maar ik vind het speciaal onderwijs heel indrukwekkend."

Wat voor werk ze ook gaat doen, Rebecca hoopt in haar toekomstige baan theorie en praktijk met elkaar te verbinden. Ze realiseert zich dat dat in het onderwijs zeker niet vanzelfsprekend is, want op basis van haar ervaringen in de afgelopen jaren, stelt zij vast dat de onderwijswetenschap en de onderwijspraktijk twee werelden zijn, die (nog) niet goed op elkaar aansluiten. "We worden er in deze opleiding voor opgeleid om de kloof tussen wetenschap en praktijk te overbruggen, maar ik zie dat die kloof nog best groot is. Wat je in de praktijk ziet, is niet altijd wetenschappelijk te duiden, en andersom: wat bekend is uit onderzoek, zie je lang niet altijd terug in de school en in de klas. Ik denk dat dat zowel aan de praktijk als aan de wetenschap te wijten is. De praktijk zou zich wat meer moeten verdiepen in wetenschappelijke inzichten, en

onderzoekers zouden zich meer moeten afvragen wat nuttig is voor leraren en scholen. Het onderzoek zou meer moeten aansluiten bij de vragen die leven in het veld."

**"Mensen
verwachten niet
altijd dat je als
stagiair kritische
vragen stelt"**



Je leert de waaromvraag te stellen en te beantwoorden

Tweedejaars student Eva Elbertse vindt dat de bacheloropleiding Pedagogische Wetenschappen Primair Onderwijs (PWPO) van de Radboud Universiteit Nijmegen naadloos aansluit bij haar ambities. Toen ze klaar was met het vwo wist ze: ik wil leerkracht worden, maar ik wil ook een universitaire studie volgen. De start van de opleiding PWPO, een universitaire opleiding tot leerkracht, kwam voor haar dan ook als geroepen. "Toen ik over deze opleiding hoorde, heb ik me meteen aangemeld."

De bacheloropleiding Pedagogische Wetenschappen Primair Onderwijs, die sinds september 2017 bestaat, is de enige universitaire opleiding tot leerkracht waarbij geen hogeschool is betrokken. In deze universitaire opleiding halen studenten in drie jaar hun lesbevoegdheid en de bachelor Pedagogische Wetenschappen. De studenten lopen één dag per week stage op reguliere basisscholen; in het eerste studiejaar in de middenbouw, in het twee jaar in de bovenbouw en in het laatste jaar een half jaar in groep 1-2 en een half jaar in een groep naar keuze, afhankelijk van het onderwerp van de scriptie. Daarnaast is er elk studiejaar een stageweek.

Onbetaalbaar

Als je zo'n spiksplinternieuwe opleiding gaat volgen, zou je verwachten dat je als student met verschillende kinderziektes te maken krijgt, maar Eva ervaart het alleen maar als een voordeel dat

de opleiding nog niet in beton is gegoten. "Ik vind dat fijn, omdat we als studenten nauw worden betrokken bij de opleiding en veel ruimte krijgen om wensen kenbaar te maken, mee te denken en te reflecteren op de opleiding. Er wordt regelmatig gevraagd wat er naar onze mening aan de opleiding kan worden verbeterd en er wordt echt iets gedaan met de feedback van studenten. We hebben dus inspraak en dat vind ik heel goed."

Niet dat het allemaal vanzelf gaat. Eva heeft nu anderhalf jaar studeren achter de rug en vindt het behoorlijk intensief. "Je wordt al vanaf het begin uitgedaagd om voortdurend de vertaalslag te maken naar de praktijk. Dat vraagt wel wat van je. Deze opleiding vereist een behoorlijke inzet en tijd. Maar wat je daarvoor aan kennis en ervaring terugkrijgt is onbetaalbaar, dus ik vind het zeker de investering waard."

Van tevoren had Eva niet verwacht dat ze in zo korte tijd al zo'n spectaculaire ontwikkeling zou

doormaken. “Ik ben de afgelopen anderhalf jaar echt gegroeid. Hoe ik nu denk en naar dingen kijk, is wezenlijk anders dan toen ik met de opleiding begon. Je leert kritisch denken, analyseren en je reflecteert steeds op wat je zelf doet. Je leert de vraag ‘waarom?’ te stellen, en je leert deze vraag te beantwoorden vanuit de literatuur.”

Theorie praktiseren

Eva liep vorig jaar stage in groep 4 en dit jaar, op een andere school, in groep 6. Het belangrijkste vindt zij dat ze op de stageschool volop ruimte krijgt om de opdrachten uit te voeren, kritische vragen te stellen en de geleerde theorie in praktijk te brengen.

“Wat je aan kennis en ervaring terugkrijgt is onbetaalbaar”

“Omdat we deze bachelor in drie jaar doen, heeft de opleiding ervoor gekozen om ons te leren werken

vanuit een theorie waarvan is bewezen dat deze werkt: het Expliciete Directe Instructiemodel, kortweg EDI genoemd. We moeten dit model meteen gaan toepassen in de praktijk. De opleiding werkt samen met stagescholen die werken volgens het EDI of daarmee in ieder geval bekend zijn. Natuurlijk krijg je als stagiair ook wel eens te maken met leerkrachten die het anders doen of die andere ideeën hebben. Maar ook dat is leerzaam. Want dan zul je het gesprek daarover moeten voeren, moeten bepalen hoe je daarmee omgaat en zul je daarin je eigen keuzes moeten maken.” Ook heel belangrijk vindt Eva het dat er ruimte is om op dergelijke keuzes en op andere stage-ervaringen te reflecteren. Dat doet ze met de studenten die op dezelfde school stage lopen (op elke stageschool lopen minimaal twee PWPO-studenten stage) en in werkgroepen op de universiteit met begeleiding van een docent.

Als laatste, maar niet minst belangrijke, waardevolle aspect van de stage noemt Eva de rol van de stageleerkracht. “Je moet je in drie jaar tijd ontwikkelen tot een goede leerkracht, en daarbij is de begeleiding van de stageleerkracht heel belangrijk. Die heeft immers ervaring. We leren in de opleiding natuurlijk theorieën over het didactisch en pedagogisch handelen, maar je leert in de stage pas echt hoe je dat aanpakt in de praktijk. Daarbij speelt de stageleerkracht natuurlijk een hele belangrijke rol.”

Combi-baan

Het staat voor Eva als een paal boven water dat ze na haar opleiding voor de klas gaat staan. Daarnaast wil ze in haar werk graag iets extra's doen met de wetenschappelijke kennis en de academische vaardigheden die ze in de opleiding ontwikkelt. "Op dit moment denk ik dat ik, naast les geven, een adviserende functie zou willen vervullen, waarin ik de kennis die ik in de opleiding heb opgedaan kan toepassen, bijvoorbeeld door scholen en leerkrachten advies te geven over methodes en didactische werkvormen of door nieuwe wetenschappelijke inzichten te delen met het team en te vertalen naar de praktijk."

Eva realiseert zich dat zulke 'combi-banen' nog niet bepaald voor het oprapen liggen. Zij wijt dit vooral aan de onbekendheid in het werkveld met het fenomeen 'academische leerkracht', waardoor scholen en schoolbesturen de toegevoegde waarde van deze leerkrachten nog onvoldoende benutten.

Eva: "Ik was op een congres van de Beroepsvereniging van Academici in het Basisonderwijs en daar werd dat door veel mensen bevestigd. Veel academische leerkrachten staan alleen maar voor de klas. Er moet wat dat betreft nog veel gebeuren. Ik denk dat het een kwestie van tijd zal zijn. Als er meer academische leerkrachten het basisonderwijs instromen en er meer bekend wordt over hun toegevoegde waarde, dan hoop ik dat het normaal zal worden dat deze leerkrachten een specifieke rol vervullen in een school of bestuur."

2 De taken van de academische leraar en de beoordeling daarvan

—



De taken van de academische leraar en de beoordeling daarvan

Door een bredere kijk op de expertise van leraren komt er meer aandacht voor taken die leraren zowel binnen als buiten de klas uitvoeren. Hierdoor komt de bijdrage van de academische leraar beter tot zijn recht. Het is van belang de verschillende taakgebieden van leraren in kaart te brengen en te waarderen. Dit schept nieuwe mogelijkheden voor alle leraren, maar zeker voor academische leraren. Een breed taakprofiel maakt het leraarschap boeiender voor deze leraren omdat zij hiermee beter tot hun recht komen en meer ontwikkelmogelijkheden hebben.

Tekst: Jan van Tartwijk, Lotte Henrichs, Esther van Dijk en Renske de Kleijn

Uit samenvattingen van onderzoek van onder andere Marzano (2007), blijkt dat gemiddeld 80 procent van de verschillen in leerwinst tussen leerlingen is te herleiden tot kenmerken van leerlingen zelf, zoals intelligentie, persoonlijkheid, sekse, ontwikkelingsfase, voorschoolse ervaringen en de sociaaleconomische positie van het gezin waarin het kind opgroeit. Toch kan onderwijs weldegelijk een groot verschil maken. De 20 procent verschil in schoolprestaties die aan onderwijs kan worden toegeschreven is immers een gemiddelde van alle scholen. Wanneer de best presterende scholen worden vergeleken met de slechtst presterende scholen wordt duidelijk dat de invloed van onderwijs veel groter kan zijn dan die 20 procent.

Merseth en haar collega's (2009) geven daarvan een aansprekend voorbeeld. Ze beschrijven een aantal zeer effectieve binnenstadscholen in achterstandswijken in de Amerikaanse staat Massachusetts. Een van die scholen eindigt in de top

van scholen in Massachusetts, terwijl je op basis van de kenmerken van leerlingen (bijvoorbeeld armoede thuis) zou verwachten dat leerlingen op alle indicatoren van schoolsucces laag zouden scoren. De leerlingen scoren echter goed op indicatoren zoals wiskunde en taal en de doorstroom naar vervolgonderwijs. Op een kleine afstand van deze school staat een andere school met een vergelijkbare populatie, die op basis van dezelfde indicatoren voor schoolsucces juist tot de minst succesvolle scholen behoort.

Het belang van de leraar

De vraag is natuurlijk waarom deze scholen zo sterk verschillen. Op basis van een overzicht van onderzoek naar effectieve scholen concludeert Teddlie (2009) dat effectieve scholen goede leraren hebben, die veel over onderwijs praten en dat die gesprekken consequenties hebben voor wat ze doen in de klas.

Marzano (2007) rekent op basis van onderzoek van onder meer Ferguson (1991) voor dat het gemiddelde niveau van leraren per schoolbestuur sterk samenhangt met schoolprestaties van leerlingen in de staat Texas. Het ging om een samenhang na correctie voor opleidingsniveau van de ouders (Ferguson, 1991, p 466). Marzano verwijst ook naar onderzoek van Sanders en zijn collega's die de meest en minst effectieve leraren vergeleken in de staat Tennessee (zie bijvoorbeeld Wright, Horn, & Sanders, 1997). Daaruit bleek dat leerlingen van de meest effectieve leraren na een jaar gemiddeld een toename hadden van 53 procent in hun score op een gestandaardiseerde toets, terwijl de leerlingen van de minst effectieve leraren gemiddeld niet verder kwamen dan 14 procent. Daarbij merkt Marzano ook nog op dat wanneer leerlingen géén onderwijs krijgen, zij nog steeds ongeveer 6 procent leerwinst per jaar boeken omdat ze ouder worden en ook buiten school nieuwe kennis vergaren.

Onderzoekers zoals Teddlie en Marzano kijken in de eerste plaats naar de effectiviteit van onderwijs in termen van cognitieve leerwinst (zie ook Hattie, 2009). Die leerwinst is relatief makkelijk te meten met bijvoorbeeld gestandaardiseerde toetsen. Maar onderwijs is nog zoveel meer. Gert Biesta (2015) wijst bijvoorbeeld op de functies socialisatie (vrij vertaald: opvoeden tot deelnemer aan de samenleving) en subjectificatie (vrij vertaald: persoonsvorming, vorming tot zelfverantwoordelijke volwassene) als andere belangrijke opdrachten van onderwijs. Het zijn functies waarop leraren sinds jaar en dag ook worden aangesproken door de samenleving en de politiek.

Al dit onderzoek laat zien dat de leraar taken uitvoert die van groot belang zijn voor de ontwikkeling van leerlingen en daarmee voor de samenleving. Het gaat om taken die te maken hebben met cognitieve leerwinst, maar ook met de ontwikkeling van de leerling als persoon en als deelnemer aan de samenleving. Op scholen die het goed doen werken leraren samen en is de kwaliteit

van het onderwijs hoog. Dat vraagt van leraren dat ze hun ervaringen systematisch analyseren, daarbij ook de theorie betrekken, en daar samen lessen uit trekken. Juist academisch opgeleide leraren zijn ervoor toegerust om op deze manier bij te dragen aan de ontwikkeling van een professionele schoolcultuur.

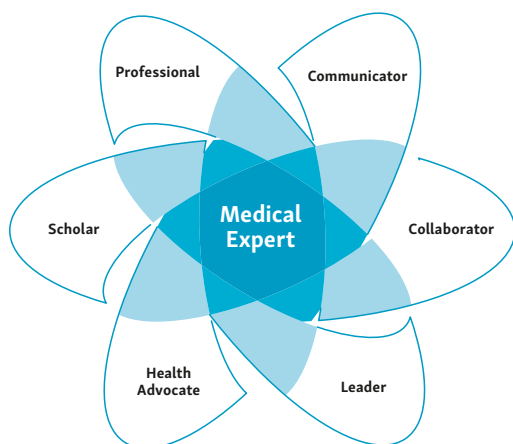
Bekwaamheidseisen

Vanwege de cruciale rol van de leraar voor de ontwikkeling van leerlingen is de de bekwaamheid van leraren in veel landen en in veel onderwijscontexten onderwerp van gesprek. Wanneer is een leraar bekwaam? Het antwoord op die vraag is niet alleen belangrijk voor de beoordeling en begeleiding van leraren, maar ook voor het vaststellen van doelen van lerarenopleidingen. Bekwaamheidseisen worden vaak geformuleerd in de vorm lijsten die weergeven wat de beroepsbeoefenaar moet kennen en kunnen. Vaak wordt ook uitgewerkt welke professionele houding van beroepsbeoefenaars wordt verwacht. Dit alles wordt gepresenteerd in een raamwerk van bekwaamheden die op een hoger abstractieniveau zijn geformuleerd (zie bijvoorbeeld figuur 1 en 2).

Hoewel de sector geneeskunde een hele andere cultuur heeft dan het onderwijs, zijn er ook overeenkomsten: zowel artsen als leraren zijn hoogopgeleide kennisprofessionals en de opleidingen tot arts en tot leraar hebben curriculum-technisch veel gelijkenissen. Het eerste voorbeeld van een raamwerk van bekwaamheidseisen (figuur 1) komt dan ook uit de geneeskunde. CanMeds is het raamwerk van bekwaamheidseisen dat de Canadese beroepsvereniging van artsen heeft ontwikkeld (Royal College of Physicians and Surgeons of Canada, 2015). De CanMeds onderscheidt een aantal beroepsrollen die een arts moet kunnen vervullen, bijvoorbeeld communicator, leider en geleerde ('scholar'). Het zijn rollen die als de basis voor het beroep worden beschouwd. Die zeven rollen komen samen in de centrale rol van medisch expert. Het

Figuur 1.

CanMEDS framework (Royal College of Physicians and Surgeons of Canada, 2015)



CanMedSs-raamwerk wordt internationaal veel gebruikt bij het opstellen van bekwaamheidseisen voor artsen en voor het formuleren van doelen van het geneeskundeonderwijs.

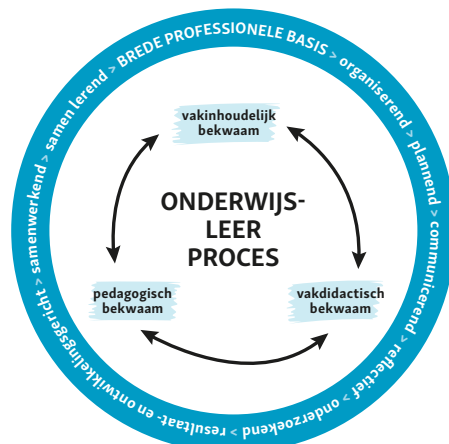
Wet op de Beroepen in het Onderwijs

Een voorbeeld van bekwaamheidseisen voor leraren is te vinden in Nederlandse Wet op de Beroepen in het Onderwijs van 2002, die is gewijzigd in 2017 (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2017). Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie bekwaamheden die kenmerkend zijn voor de leraar: vakinhoudelijk bekwaam, vakdidactisch bekwaam en pedagogisch bekwaam. Daarnaast wordt van leraren verwacht dat ze beschikken over een brede professionele basis die niet specifiek is voor de leraar. Het gaat bijvoorbeeld om vaardigheden zoals reflecteren en onderzoeken en om organisatorische en samenwerkingsvaardigheden (zie figuur 2).

Deze wet maakt onderscheid tussen bekwaamheidseisen voor leraren die werkzaam

Figuur 2.

Visualisatie bekwaamheidseisen Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Onderwijscoöperatie, 2014)

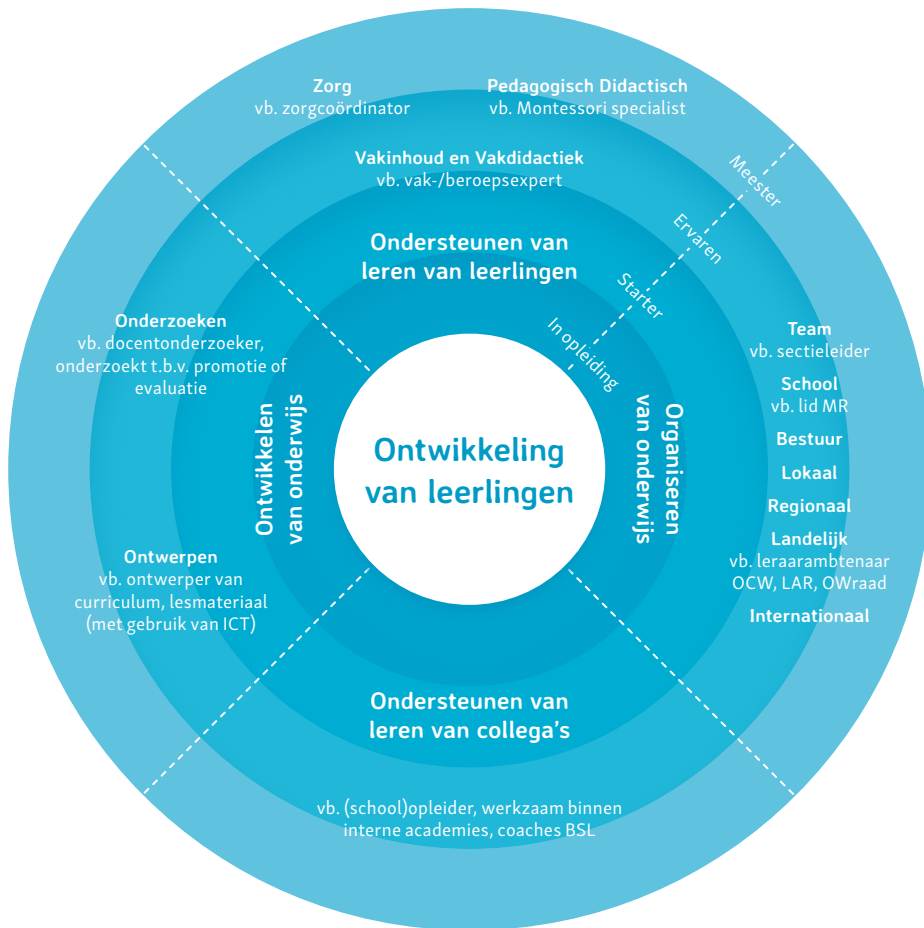


zijn in het primair onderwijs (po) en eisen voor leraren die werkzaam zijn in het beroepsgericht en voortgezet onderwijs (vo). Binnen het voortgezet onderwijs wordt weer een onderscheid gemaakt tussen bekwaamheidseisen voor leraren voortgezet onderwijs en eisen voor leraren voortgezet hoger onderwijs (vho). Alleen vho-leraren zijn bevoegd om les te geven in de bovenbouw van havo en vwo. Dit onderscheid tussen leraren vo en vho vervangt officieel het traditionele onderscheid tussen tweede- en eerstegraadsleraren, al worden deze termen nog wel gebruikt.

Inhoudelijk is het belangrijkste verschil tussen vo- en vho-leraren dat vho-leraren kennis hebben van de wetenschappelijke achtergronden van hun vak en dat zij weten welke wetenschappelijke kennis en onderzoeksmethoden zij in hun onderwijs kunnen gebruiken. Het gaat om bekwaamheden in buitenste schil van figuur 2, die vergelijkbaar zijn met de rol van 'scholar' in de CanMeds uit het medisch domein. Een vho-leraar heeft een voor zijn of haar vak relevante mastergraad.

Figuur 3.

Beroepsbeeld van de leraar (bewerkt van Snoek e.a., 2017)



De huidige wettelijke bekwaamheidseisen maken geen onderscheid tussen leraren primair onderwijs met en zonder masteropleiding. Academisch geschoolde leraren in het primair onderwijs hebben weldegelijk behoefte aan erkenning van hun academische bekwaamheid en willen graag specifieke taken uitvoeren die daarbij passen (Broeks en collega's, 2018). Het expliciteren van taken die representatief zijn voor het beroep van leraar in het primair onderwijs in het algemeen en van de academische leraar in het bijzonder, zou

helpen bij het nadenken over mogelijkheden voor loopbaanontwikkeling van leraren. Analoog aan de vo- en vho-leraar in het voortgezet onderwijs zou dat kunnen betekenen dat een relevante master voorwaarde zou zijn voor het uitvoeren van bepaalde taken.

Beroepsbeeld van de leraar

Recent is voor het Nederlandse voortgezet onderwijs het zogenaamde ‘beroepsbeeld van de leraar’ opgesteld (Snoek et al., 2017). Doel van dit beroepsbeeld was om de ontwikkelmogelijkheden van leraren beter zichtbaar te maken en leraren, schoolleiders en lerarenopleidingen handvatten te bieden om de ontwikkeling binnen het beroep vorm te geven en te ondersteunen. Daarnaast wil het beroepsbeeld bijdragen aan een breed gedragen en gedeelde visie op het beroep en aan een gemeenschappelijke taal daarover. Het beroepsbeeld onderscheidt vier (taak)domeinen waarin leraren zich kunnen ontwikkelen: het leren van leerlingen, het ontwikkelen van onderwijs, het organiseren van onderwijs, en het ondersteunen van het leren van collega’s. Daarnaast wordt een aantal inhoudelijke rollen genoemd die zich binnen of op het grensvlak van de verschillende domeinen bevinden (zie figuur 3).

Ondersteuning van de ontwikkeling en dus het leren van leerlingen is weliswaar de primair taak van de leraar, maar een belangrijke meerwaarde van het beroepsbeeld ten opzichte van de genoemde wettelijke bekwaamheidseisen is dat er ook drie andere taakdomeinen worden benoemd waarin leraren zich kunnen ontwikkelen. Daarmee worden loopbaanpaden voor universitair opgeleide leraren vho (de eerstegraders) en alumni van de academische pabo’s duidelijker zichtbaar. Voor alumni van de academische pabo met een onderwijskunde bachelor ligt een ontwikkeling in de richting van de rol van ontwerper en/of onderzoeker bijvoorbeeld voor de hand. Voor alumni met een pedagogiek bachelor kan het bijvoorbeeld gaan om een rol als zorgcoördinator en/of onderzoeker. Leraren vho in het voortgezet onderwijs kunnen zich bijvoorbeeld ontwikkelen tot vakexpert-onderzoeker.

Lesgeven als eerste taak

De primaire taak van leraren is lesgeven en daarmee het leren van leerlingen ondersteunen. Die taak is voor beginnende leraren uiterst complex omdat ze veel tegelijk moeten doen. Zo moeten ze bijvoorbeeld een goede werksfeer bewerkstelligen, ervoor zorgen dat alle leerlingen zich veilig en welkom voelen in de klas, de les organiseren, de tijd bewaken, de doelen, de stof en de onderwijstaken uitleggen, de voortgang van de verschillende leerlingen in de gaten houden, en leerlingen bij voorkeur feedback op maat geven. Daar komt nog bij dat ze tijdens het uitvoeren van die taak worden geobserveerd door twintig tot dertig leerlingen. Onderzoek laat zien dat dit voor veel beginnende leraren (te) zwaar is (den Brok, Wubbels, & van Tartwijk, 2017) en dat het wel even kan duren voordat leraren dit onder de knie hebben (van de Grift, van der Wal, & Torenbeek, 2011). In de eerste jaren van de loopbaan kost dit leraren veel aandacht en energie en is er weinig ruimte voor de ontwikkeling in andere taakdomeinen. Later ontstaat die ruimte wel. Dan wordt ontwikkeling in andere taakdomeinen voor veel leraren, en zeker voor academisch opgeleide leraren, juist belangrijk om het beroep uitdagend en interessant te houden.

Ook uit onderzoek naar de ontwikkelingsfasen die leraren gedurende hun loopbaan doormaken (voor een overzicht: zie van Tartwijk, Wubbels, & Zwart, 2017) komt naar voren dat in het begin van de loopbaan de meeste energie gaat zitten in het overeind blijven in de klas. Leraren moeten in die eerste fase leren om een goede werksfeer in de klas te realiseren, bijvoorbeeld door ordeproblemen te voorkomen. Pas daarna is er ruimte voor achtereenvolgens het verfijnen van de instructie, het activeren van het leren van leerlingen, differentiëren, en leerlingen te leren hoe ze beter en sneller kunnen leren (zie ook van de Grift et al., 2011).

Al deze taken vallen in het taakdomein 'ondersteunen van het leren van leerlingen' uit het beroepsbeeld van Snoek en collega's. Wanneer leraren deze primaire taken op expertniveau beheersen, kunnen deze taken tot het einde van hun loopbaan zoveel voldoening geven, dat zij geen behoefte hebben aan andere ontwikkelpaden om het beroep interessant te houden (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013). Maar veel leraren vinden het weldegelijk belangrijk en aantrekkelijk om zich breder te ontwikkelen en naast het primaire proces ook andere rollen te gaan vervullen. Zij kunnen een bijdrage leveren aan het functioneren van de school als onderwijsorganisatie, door bijvoorbeeld bij te dragen aan onderwijsontwikkeling of begeleiding van beginnende leraren. Wij verwijzen nogmaals naar het feit dat onderzoek laat zien dat het gesprek over onderwijs tussen leraren van groot belang is voor de effectiviteit van de school als geheel (Teddle, 2009).

Het belang van een academische opleiding

Ook leraren die een academische lerarenopleiding hebben doorlopen moeten zich bij aanvang van hun loopbaan eerst de hierboven genoemde routines van het lesgeven eigen maken. Wel hebben ze, vanwege hun opleiding, een relatieve voorsprong in academische bekwaamheden, zoals het doen van onderzoek, ten opzichte van hun in het hbo-opgeleide collega's. Het is belangrijk om deze academisch opgeleide leraren taken te geven waarin deze bekwaamheden worden benut, niet alleen met het oog op de kwaliteit van onderwijs, maar ook om frustraties te voorkomen.

Uit recent onderzoek van de universiteiten van Groningen en Utrecht blijkt dat er wat betreft de kwaliteit van het lesgeven geen opvallende verschillen zijn tussen leraren die de reguliere pabo hebben doorlopen en leraren die de pabo combineerden met een universitaire bachelor in de pedagogiek of onderwijskunde. Wat betreft

andere taken buiten de klas hebben leraren met een universitaire achtergrond een meer systematische aanpak en meer ambitie om zich in dergelijke taken verder te ontwikkelen (Doolaard, Dijkema, Prins, Claessens, & Ebbes, 2018). Uit het onderzoek van Broeks en collega's (2018) kwam naar voren dat een aanzienlijk aantal academische leraren de academische kennis wel gebruikt in het werk als groepsleerkracht, maar nauwelijks in schooloverstijgende taken, terwijl hiertoe wel de wens bestaat. Deze leerkrachten beoordelen hun loopbaanperspectief dan ook als 'matig'. Het is voor deze groep leraren dan ook van groot belang dat zij ook buiten de klas ontwikkelingsmogelijkheden hebben (zie hoofdstuk 5).

Taakgericht beoordelen

Om ontwikkeling van leraren te stimuleren en het beroep aantrekkelijker te maken, is het belangrijk om een minimumniveau van bekwaamheid vast te kunnen stellen en een goed functioneren op de verschillende taakdomeinen te kunnen belonen. Dit is in het bijzonder relevant voor academisch opgeleide leraren, omdat zij hun wetenschappelijke bekwaamheden juist ook in de taken buiten de klas kunnen inzetten.

Om tot een taakgerichte beoordeling van leraren te komen, moeten we beschikken over een goed instrumentarium. Daarvoor is het allereerst belangrijk om vast te stellen wat wordt beoordeeld; met andere woorden: welke taken representatief zijn voor het dagelijks werk van leraren. Vervolgens moeten we bepalen hoe de prestaties zo goed mogelijk kunnen worden beoordeeld.

Sinds de jaren zestig worden binnen de internationale wetenschappelijke literatuur competenties beschouwd als manier om te beschrijven en te beoordelen wat professionals (moeten) kunnen (Forzani, 2014; van Merriënboer, Klink, & Hendriks, 2002). Competenties zijn relevante kenmerken van professionals,

en worden vaak omschreven als ‘een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen’ die een professional nodig heeft om zijn of haar taken te kunnen uitvoeren (zie bijvoorbeeld van Tartwijk et al., 2003).

De afgelopen decennia is er in de wetenschappelijke literatuur echter steeds meer kritiek op het feit dat wat professionals moeten kunnen wordt beschreven in termen van competenties. Belangrijke kritiekpunten zijn dat er onvoldoende helderheid en consensus bestaat over wat onder competenties wordt verstaan (ten Cate & Scheele, 2007; van Tartwijk et al., 2017) en dat de competenties slecht te herkennen zijn in het dagelijks werk (McDonald, Kazemi, & Kavanagh, 2013).

Ook in het onderwijs ervaart men dat beschrijvingen aan de hand van competenties vaak te theoretisch en lastig meetbaar zijn, en onvoldoende herkenbaar zijn in het dagelijks werk. In de toelichting op het besluit om de bekwaamheidseisen voor leraren te wijzigen in 2017, verzucht de minister dat er rond competenties en competentiebenaderingen van bekwaamheid, zoals die in de oorspronkelijke wetstekst van 2002 waren opgenomen, veel spraakverwarring bestaat. Die competenties vormen volgens haar geen concreet en eenduidig kader voor de bekwaamheidseisen: “In het slechtste geval wordt de algemene en globale definitie van de competenties opgevat als de bekwaamheidseisen en verdwijnen de eisen ten aanzien van noodzakelijke kennis en kunde van de leraar uit het zicht” (p.20). Bovendien “wordt de manier waarop de kern van het beroep in de competenties wordt gerepresenteerd, door leraren niet direct en zonder uitleg als zodanig herkend.” (p.21).

In de gewijzigde wet zijn de vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheden waarover leraren moeten beschikken verder gespecificeerd in bekwaamheidseisen. Het gaat voor leraren in het primair onderwijs om totaal 66 bekwaamheidseisen: er worden 17 bekwaamheidseisen gesteld aan vakinhoudelijke

kennis en kunde, 33 aan vakdidactische kennis en kunde, en 16 aan pedagogische kennis en kunde. De brede professionele basis wordt niet verder gespecificeerd. Daarover wordt enkel opgemerkt dat de leraren met de kennis en kunde op de drie bekwaamheidsgebieden kunnen aantonen dat zij hun werk als leraar en als deelnemer aan de professionele onderwijsgemeenschap op een professioneel doelmatige en verantwoorde wijze kunnen uitvoeren.

Competenties uitwerken in taken

Een alternatieve benadering is te vinden in de literatuur over experts en expertise, zoals die is samengevat in twee lijvige handboeken (Ericsson, 2006, 2018). In de inleiding van die handboeken wordt aangegeven dat experts zich van anderen onderscheiden in hun specifieke eigenschappen, in hun niveau van vaardigheden, in de omvang van hun kennisbasis is en in de wijze waarop die kennisbasis is georganiseerd. Er wordt dus geen afstand genomen van het competentiebegrip als een combinatie van kennis, vaardigheden, eigenschappen en houdingen. Een fundamenteel verschil is wel, dat expertise in dit onderzoek niet wordt vastgesteld door kennis, vaardigheden en eigenschappen als competentie te beoordelen, maar op grond van de beoordeling van de uitvoering van taken. Een expert wordt dan ook omschreven als iemand die consistent beter presteert dan anderen op een set taken die representatief zijn voor een specifiek domein.

De benadering om bij het beoordelen (en ook bij opleiden en begeleiden) van professionals niet in termen van competenties maar in termen van taken te denken, sluit aan bij een beweging die tien jaar geleden geïntroduceerd in de literatuur over de lerarenopleidingen. Daar lanceerden Pamela Grossman en haar collega’s het concept ‘core practices’, ofwel ‘kerntaken’ (zie bijvoorbeeld Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). Ze stelden voor om lerarenopleidingen inhoudelijk

te organiseren rond een beperkt aantal kerntaken die de leraar-in-opleiding moet beheersen. In het geneeskundeonderwijs werd in die periode door de Nederlandse medisch onderwijskundigen Olle ten Cate en Fedde Scheele (2007) een vergelijkbaar concept voorgesteld: Entrustable Professional Activities (EPA). Een EPA staat voor een activiteit waarvan de uitvoering door een opleider/ beoordelaar of patiënt aan een (aspirant) arts wordt toevertrouwd.

Door expertise niet in termen van competenties te beschrijven maar als prestaties in een set representatieve en cruciale taken, wordt beter aangesloten bij de praktijk van de werkvloer: het is makkelijker om de vraag te beantwoorden of iemand een taak adequaat uitvoert dan de vraag te beantwoorden of diens niveau van kennis en kunde voldoende is. Het is ook consistent. De vereiste kennis en kunde liggen immers ten grondslag aan en zijn noodzakelijk voor een juiste uitvoering van de taak.

Relevante taken

De volgende vraag is dan welke taken relevant zijn voor de beoordeling van expertise. Voor een schaker gaat het primair om het winnen van tegenstanders van een bepaald niveau. Voor een arts gaat het niet alleen om het stellen van de juiste diagnose en de kwaliteit van de behandeling, maar ook om taken die te maken hebben met de communicatie met patiënten en collega's en het organiseren van het werk. Voor leraren gaat het niet alleen om (vak) didactische en pedagogische taken in het primaire proces, maar ook om communicatie met derden (bijvoorbeeld ouders, zorgverleners, collega's) en om taken waarmee de leraar een bijdrage levert aan de verbetering van het onderwijs en aan het functioneren van de school als geheel.

Door ook deze laatste taken mee te nemen in gesprekken over de ontwikkeling en beoordeling van leraren, komt de bijdrage van academische leraren

aan het onderwijs beter tot zijn recht. Het gaat hier bijvoorbeeld om taken zoals het innoveren van onderwijs op basis van wetenschappelijke bronnen, waarmee een bijdrage wordt geleverd aan de professionele cultuur in het onderwijs. Dit zijn taken waarvoor de kritisch-constructieve houding nodig is die bij academische leraren centraal stond in hun opleiding en waaraan zij hun professionele identiteit ontleen. Een dergelijk breed taakprofiel voor leraren kan helpen om de loopbaanontwikkeling van leraren te ondersteunen, zowel voor leraren zelf (hoe wil ik mij ontwikkelen?) als voor bestuurders (hoe ondersteun ik de loopbaanontwikkeling van mijn mensen en hoe borg ik hun expertise?).

Vertrouwensbeslissingen

Tegelijk met het concept EPA, introduceerden ten Cate en zijn collega's het concept 'vertrouwensbeslissing' in de medische onderwijskunde (ten Cate et al., 2015; ten Cate & Scheele, 2007). De beoordeling van een prestatie op een taak is gebaseerd op het antwoord van een opleider op de vraag: vertrouw ik de trainee de zelfstandige uitvoering van deze taak toe? Weller en collega's (2014) nuanceerden deze vraag door artsen die als opleider/beoordelaar functioneerden te vragen of zij de behandelkamer zouden durven verlaten, de afdeling zouden durven verlaten, of het ziekenhuis zouden durven verlaten. Ze vonden een veel betere betrouwbaarheid van de beoordeling in vergelijking met een situatie waarin een traditionele beoordelingsschaal werd gebruikt. Uit het onderzoek van ten Cate en collega's (zie bijvoorbeeld ten Cate, 2016) blijkt dat er vier belangrijke overwegingen een rol spelen bij deze vertrouwensbeslissing:

- Heeft iemand laten zien te beschikken over de benodigde bekwaamheid en competenties die voor zelfstandige uitvoering van een professionele activiteit benodigd zijn?
- Handelt iemand vanuit de juiste motieven?
- Is iemands handelen stabiel of juist erg grillig?
- Herkent en erkent iemand zelf de grenzen van zijn of haar kennis en kunde?

Dit zijn allemaal overwegingen die goed kunnen worden vertaald naar de context van het funderend onderwijs.

De volgende vraag is dan welke informatie geschikt is om de vertrouwensbeslissing op te baseren. Omdat het gaat om een beoordeling van het functioneren op de werkplek, speelt de eigen inschatting van de opleider vaak een grote rol. Een dergelijke inschatting is echter wel gevoelig voor subjectiviteit. De literatuur over portfolio's biedt handvatten voor manieren om dit te organiseren, Daarin worden ook andere vormen van informatie bij elkaar gebracht om het oordeel van opleiders te 'wapenen', en worden voorstellen gedaan over beoordelingsprocedures (Driessen, van der Vleuten, Schuwirth, van Tartwijk, & Vermunt, 2005; van Tartwijk et al., 2003).

Ten slotte

Leraren maken (het) verschil in het onderwijs. Niet alleen wat ze in de klas doen en hoe ze dat doen is van groot belang voor de ontwikkeling van leerlingen, maar ook hoe ze daarbuiten samen met collega's het onderwijs vormgeven maakt groot verschil. Academische leraren hebben daarin een specifieke rol te vervullen omdat zij door hun vooropleiding bij uitstek zijn voorbereid op taken zoals het leggen van de verbinding met onderzoek, dit systematisch analyseren en op basis daarvan het onderwijs verbeteren.

Een bredere kijk op de expertise van leraren kan een bijdrage leveren aan de positie van academische leraren doordat er meer aandacht komt voor taken buiten de klas. Door de verschillende taakgebieden van leraren in kaart te brengen en ook daadwerkelijke te waarderen, is het mogelijk om te herkennen, erkennen en stimuleren wat leraren binnen maar ook buiten de klas (kunnen) doen. Dit schept nieuwe mogelijkheden voor alle leraren, maar zeker ook voor academische leraren. Hier letterlijk werk van maken is niet alleen een manier om meer

academici naar het primair onderwijs te halen, maar zeker ook om academisch opgeleide leraren voor het onderwijs te behouden.

Bronnen

- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Meeuwen-Kok, J. van, & Gondwe, M. (2018). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Berenschot, Utrecht.
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 881-895. doi:10.1080/13540602.2017.1360859
- Doolaard, S., Dijkema, S., Prins, F., Claessens, L., & Ebbes, R. (2018). *Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school; verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen / Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op https://www.rug.nl/research/portal/files/66567222/functioneren_beginnende_leerkrachten.pdf
- Driessen, E. W., van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L., van Tartwijk, J., & Vermunt, J. D. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study. *Medical Education*, 39(2), 214-220.
- Ericsson, K. A. (2006). An introduction to Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its development, organization, and content. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 3-19). New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2018). An introduction to the second edition of the Cambridge Handbook

- of Expertise and Expert Performance: Its development, organization, and content. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed., pp. 3-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), 465-498.
 - Forzani, F. M. (2014). Understanding "Core Practices" and "Practice-Based" Teacher Education: Learning From the Past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368. doi:10.1177/0022487114533800
 - Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
 - Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
 - Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school: Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
 - McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. doi:10.1177/0022487113493807
 - Merseth, K. K., Cooper, K., Robert, J., Tieken, M. C., Valant, J., & Wynne, C. (2009). *Inside urban charter schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2017). Wijziging van het besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 2017(148).
 - Onderwijscoöperatie. (2014). *Voorstel Bekwaamheidseisen*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
 - Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. (2015). About CanMEDS. Retrieved from <http://www.royalcollege.ca/rcsite/canmeds/about-canmeds-e>
 - Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J. n., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (Eds.). (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkel- richtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht.
 - Teddlie, C. (2009). The legacy of school effectiveness research tradition. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 523-554). Dordrecht: Springer.
 - ten Cate, O. (2016). Entrustment as assessment: Recognizing the ability, the right, and the duty to act. *Journal of Graduate Medical Education*, 8(2), 261-262. doi:http://doi.org/10.4300/JGME-D-16-00097.1
 - ten Cate, O., Chen, H. C., Hoff, R. G., Peters, H., Bok, H., & van der Schaaf, M. (2015). Curriculum development for the workplace using Entrustable Professional Activities (EPAs): AMEE Guide No. 99. *Medical Teacher*, 37(11), 983-1002. doi:10.3109/0142159X.2015.1060308
 - ten Cate, O., & Scheele, F. (2007). Competency-based postgraduate training: Can we bridge the gap between theory and clinical practice? *Academic Medicine*, 82(6), 542-547.
 - van de Grift, W., van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studieën*, 88(6), 416-432.
 - van Merriënboer, J. J. G., Klink, M. R. v. d., & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Een studie in opdracht van de onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad.
 - van Tartwijk, J., Driessen, E. W., Hoeberigs, B., Kösters, J., Ritzen, M., Stokking, K., & van der Vleuten, C. P. M. (2003). *Werken met een elektronisch portfolio*. Groningen: Wolters Noordhoff.
 - van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Zwart, R. C. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp.

- 820-835). London: Sage.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32(1), 55-65. doi:10.1016/j.tate.2013.01.005
 - Weller, J. M., Misur, M., Nicolson, S., Morris, J., Ure, S., Crossley, J., & Jolly, B. (2014). Can I leave the theatre? A key to more reliable workplace-based assessment. *British Journal of Anaesthesia*, 112(6), 1083-1091. doi:https://doi.org/10.1093/bja/aeu052
 - Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.



Oog hebben voor de meerwaarde van de ALPO

Karin Wessel, schoolopleider op basisschool Vleuterweide in Vleuten, weet waar ze over praat als het gaat over de Academische Lerarenopleiding Basisonderwijs in Utrecht (ALPO) en ALPO-studenten. Niet alleen omdat ze elk jaar twee vierdejaars ALPO'ers begeleidt bij hun afstudeeronderzoek, maar ook omdat ze in verschillende contexten actief is in de opleiding; zo neemt ze onder andere assessments af. Wessel is als schoolopleider kortom sterk betrokken bij de ALPO.

Toen – inmiddels zo'n zes jaar geleden – de eerste ALPO-studenten gingen afstuderen, wilde Wessel graag dat studenten hun afstudeeronderzoek op haar school zouden uitvoeren. Omdat het gewenst was dat de stagescholen waar ALPO'ers afstuderen enige expertise in huis hebben op het gebied van onderzoek, volgde Wessel een leergang 'Onderzoek' aan de universiteit van Utrecht. Sindsdien begeleidt zij als schoolopleider elk jaar twee ALPO-studenten bij hun afstudeeronderzoek.

Persoonlijkheid

"Dankzij die leergang voel ik me zekerder in de begeleiding van de studenten, ook omdat ik in het kader van die opleiding zelf een onderzoek op mijn school heb uitgevoerd", zegt Wessel. "Ik ken het jargon en kan beter met studenten meedenken over het onderzoeksdesign. Natuurlijk is vooral de onderzoeksbegeleiding van de universiteit belangrijk, maar de leergang heeft er echt aan

bijgedragen dat ik daar binnen de school ook een bijdrage aan kan leveren."

Wessel aarzelt even na de vraag of het een vereiste is dat een schoolopleider die ALPO'ers begeleidt een dergelijke scholing of een master heeft gevolgd, maar uiteindelijk is het antwoord 'nee'. "Echt noodzakelijk is dat denk ik niet, want de persoonlijkheid van de schoolopleider is ook heel bepalend. Het is namelijk wél een voorwaarde dat je als schoolopleider nieuwsgierig bent naar het hoe en het waarom van dingen, dat je een onderzoekende houding hebt. Als dat in je persoonlijkheid zit opgesloten, dan heb je zo'n opleiding misschien minder nodig. Toch zou ik elke schoolopleider adviseren om op een of andere manier kennis te verwerven over onderzoek, want dat is heel helpend. Ook studenten vinden het prettig dat er op school iemand is die iets weet over onderzoek doen. Ik krijg dat vaak van hen terug."

Meerjarig onderzoek

De begeleiding van het afstudeeronderzoek begint al bij de formulering van de onderzoeksvraag, die op de ALPO Utrecht door de scholen wordt bepaald. Wessel begint voor de zomervakantie al met de voorbereiding van de onderzoeksvraag, zodat de studenten in het begin van het schooljaar snel kunnen starten met hun onderzoek. “Soms zijn er meerdere opties, en dan kan de student meepraten, maar in principe stelt de school de onderzoeksvraag vast. Dat is geen enkel probleem. Ik heb in al die jaren nog nooit meegemaakt dat een student moeite had met de onderzoeksvraag.”

Basisschool Vleuterweide is een zogenoemde ‘ALPO-onderzoeksschool’. Dat houdt in dat de vierdejaars ALPO’ers meerjarig onderzoek doen: studenten borduren voort op de uitkomsten en aanbevelingen van het onderzoek dat vorig jaar is uitgevoerd door hun voorgangers. “Zo hebben ALPO-studenten op onze school vier jaar lang onderzoek gedaan naar zelfstandig werken”, geeft Wessel als voorbeeld. “Zulk meerjarig onderzoek levert vaak meer op, zeker doordat we hierin goed samenwerken met de universiteit.”

Het maaiveld

Wessel is wars van stereotypering en spreekt dan ook liever niet van de ALPO-student. Met die nuancering noemt ze de volgende algemene kenmerken van ALPO’ers. “Ze zijn gewend om vanuit de wetenschap naar dingen te kijken, hebben een wetenschappelijke, onderzoekende houding, en stellen daardoor ook andersoortige, meer analytische vragen. Ook pakken ze feedback vaak snel op.”

.....

**“Ze hebben meestal
niet voor die
opleiding gekozen
omdat ze uitsluitend
voor de klas willen
staan”**

.....

Omdat ALPO’ers zich in de klas dezelfde vaardigheden en bekwaamheden eigen moeten maken als de reguliere pabostudenten, stelt dit alles volgens Wessel geen specifieke eisen aan de begeleiding van de werkplekbegeleider, al

moeten deze leerkrachten wel kunnen omgaan met het feit dat deze studenten kritische vragen kunnen stellen. “Leerkrachten vinden het wel eens irritant als een student overal wat van vindt, terwijl hij nog niet eens een diploma heeft”, zegt Wessel. “Dat is ook wel een beetje eigen aan het onderwijs, en misschien wel aan onze cultuur: dat we moeite hebben met mensen die boven het maaiveld uitsteken. Ik breng ALPO’ers bij voorkeur onder bij leerkrachten die affiniteit hebben met studenten, die ervaring hebben met het begeleiden van studenten, en die ertegen kunnen dat ze af en toe feedback krijgen van studenten. Startende leraren krijgen bij ons op school de eerste drie jaar sowieso geen stagiaires, dus ook geen reguliere pabostudenten.”

Ruimte geven

In het team van basisschool Vleuterweide werken momenteel twee academische leerkrachten. Eén van hen heeft na de opleiding een master gedaan en staat (dit jaar voor het eerst) voor de klas omdat ze eerst ervaring wil opdoen in het lesgeven. De ander heeft een aantal jaren voor de klas gestaan en begeleidt nu arrangementen van individuele leerlingen.

“Ik denk dat de meeste ALPO’ers niet voor die opleiding hebben gekozen omdat ze het ambiëren

om uitsluitend voor de klas te gaan staan”, zegt Wessel. “Ze willen meer dan dat. Als we deze leerkrachten willen vasthouden, dan moeten we daar oog voor hebben. Het is belangrijk dat scholen deze leerkrachten ruimte geven om ook buiten de klas actief te zijn, bijvoorbeeld in werkgroepen, bij de invoering van een nieuwe methode of de implementatie van vernieuwingen in de organisatie. Ik denk dat het heel belangrijk is dat de school van het begin af aan met de ALPO’er in gesprek gaat over de wensen en mogelijkheden.”

In dat gesprek kan ook blijken dat de academische leerkracht liever eerst een aantal jaren ervaring wil opdoen voor de klas, zoals één van de twee academische leerkrachten op de school van Wessel. “Dat is natuurlijk prima”, vindt Wessel. “Maar het is wel belangrijk dat dat is besproken, dat de school er blijk van heeft gegeven dat er oog is voor de meerwaarde van deze leerkracht, en dat duidelijk is dat de school daar graag gebruik van maakt. Ik vind dat dit ook een punt van aandacht moet zijn in het inductieprogramma van de startende academische leerkracht: wat wil jij, naast lesgeven, graag doen? Als die ruimte wordt gegeven, vergroten we mijns inziens de kans dat we deze leerkrachten in de scholen houden.”

A young girl with her hair in a high ponytail, wearing denim overalls with a heart patch on the chest, is sitting on the floor and looking down at a laptop screen. The entire image has a blue tint and a halftone dot pattern.

.....

“Het concept van
de Werkplaats
Onderwijsonderzoek
past echt bij de
academische
leerkracht”

.....

Onze studenten leren de theorie in praktijk te brengen

De samenwerking tussen opleidingen en scholen in Amsterdam levert veel op, ook voor de academische leerkracht. Dat blijkt uit een gesprek met Erna van Hest, die samen met Johan Jelsma van de Hogeschool van Amsterdam, de directie vormt van de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA). “Het is heel belangrijk om samen met de scholen op te trekken. Scholen zijn belangrijke leerwerkplekken voor onze studenten en andersom is onze opleiding een kweekvijver voor het toekomstige personeelsbestand van de scholen.”

Het curriculum van de UPvA onderscheidt twee lijnen, de zogenoemde ‘universitaire lerarenpraktijken’. Er is een universitaire lerarenpraktijk ‘leerkrachtvaardigheden’ en een universitaire lerarenpraktijk ‘onderzoeks-vaardigheden’. Onderzoek heeft op de universitaire pabo meer gewicht dan op de reguliere pabo, zegt Van Hest. “Hoewel reguliere pabostudenten ook onderzoek doen, worden er op de universitaire pabo hogere, meer wetenschappelijke eisen gesteld aan het onderzoek dat studenten op de scholen uitvoeren.”

Werkplaats Onderwijsonderzoek

Het onderwerp van het onderzoek dat vierdejaars studenten uitvoeren, wordt bepaald door de school of door het schoolbestuur, maar die keuze wordt enigszins gestuurd door de eigen

onderzoeksagenda van de UPvA én door de thema’s van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam² waarin de UPvA participeert. “We verbinden de scriptieonderwerpen van studenten aan de thema’s die we in onze opleiding en in de werkplaats hebben vastgesteld”, vertelt Van Hest. “De onderzoeksvraag van de school staat centraal, maar we vragen de school om een onderwerp te kiezen binnen de thema’s die we hebben vastgesteld. Die thema’s zijn breed, dus dat wordt niet als een beperking ervaren.”

Zo is het thema van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam ‘diversiteit’, in de breedste zin des woords. Alle onderzoeksvragen van de scholen die deelnemen aan de werkplaats zijn dus gerelateerd aan het thema diversiteit. “Dat is heel mooi”, vindt Van Hest. “Op die manier krijgt het bacheloronderzoek van studenten

2 In de Werkplaatsen Onderwijsonderzoek PO werken basisscholen, hogescholen en universiteiten vanuit een gelijkwaardige positie samen aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs op basis van onderzoek. Er zijn werkplaatsen in Tilburg, Utrecht en Amsterdam.

focus en versterken de onderzoeken elkaar.” Studenten draaien mee in de leerteams van de werkplaats (elke deelnemende school heeft een leerteam) en voeren daar samen met leerkrachten hun onderzoek uit. “De Werkplaats Onderwijsonderzoek is heel belangrijk voor de UPvA”, zegt Van Hest. “Het is een concept dat echt past bij de academische leerkracht: vanuit de eigen praktijk verbinding leggen met theorie en kijken wat die theorie kan betekenen voor de praktijk. We zien ook dat afgestudeerden van onze opleiding in de werkplaats gaan meewerken. Het is voor deze leerkrachten echt een kans om hun kennis in praktijk te brengen. De werkplaats versterkt bovendien de relatie tussen theorie en praktijk.”

Bruggenbouwers

En dat – de relatie tussen theorie en de praktijk – is iets dat veel aandacht krijgt in de opleiding van UPvA-studenten, vertelt Van Hest. “Dat theorie en praktijk geen losse dingen zijn, maar samen één geheel vormen, wordt er bij onze studenten echt ingehamerd. We vinden het heel belangrijk dat zij de theorie die ze in de opleiding meekrijgen in praktijk kunnen brengen.”

Hierbij spelen de academische opleiders³ in de scholen een hele belangrijke rol. Dit zijn leerkrachten in de opleidingsscholen, die

UPvA-studenten begeleiden en zich met name bezighouden met de leerkrachtvaardighedenlijn van de opleiding. Zij zijn academisch geschoold en zijn deels in dienst van de UPvA en deels in dienst van het betreffende bestuur.

Van Hest: “De academische opleider stimuleert en ondersteunt de student om theorie en praktijk te verbinden, en begeleidt de student bij zijn didactische ontwikkeling. Daarnaast coacht de academische opleider de mentor, de leerkracht waarbij de UPvA-student stage loopt. De mentor is er vooral op gericht dat de student zich leerkrachtvaardigheden eigen maakt. De academische opleider geeft daarbij ondersteuning. Het is een vereiste dat de academische opleiders academisch zijn geschoold, want ze moeten wetenschappelijke literatuur kunnen vertalen naar de praktijk. Er is een hele hechte samenwerking tussen onze opleiding en de academische opleiders in de scholen. Dat is heel krachtig, want hierdoor zijn zij, net als onze afgestudeerden, echt bruggenbouwers, tussen de opleiding en de besturen en tussen de theorie en de praktijk.”

3 Deze functionaris wordt in andere regio's vaak 'schoolopleider' genoemd.

Goede leerwerkplekken

De samenwerking tussen opleidingen en scholen werpt nog meer vruchten af. Zo hebben de UPvA, de hogeschool van Amsterdam en zeven schoolbesturen⁴ samen het model 'Samen Opleiden in Amsterdam' ontwikkeld. Daarin hebben zij vastgelegd wat de basiskwaliteit van samen opleiden inhoudt. De afspraken hebben betrekking op drie pijlers: samen opleiden, samen onderzoeken en ontwikkelen, en samen professionaliseren. "Dat is heel waardevol," zegt Van Hest, "want in principe betekent dit dat de aangesloten scholen goede leerwerkplekken zijn voor onze studenten."

Zo is bij de pijler 'samen onderzoeken' bijvoorbeeld vastgelegd dat de school de student ruimte geeft voor onderzoek, blijkt geeft van een open en onderzoekende houding, open staat voor feedback, dataverzameling faciliteert en de student gelegenheid geeft om de uitkomsten van zijn onderzoek te delen. Van Hest: "Zeker voor onze studenten zijn dat zeer essentiële aspecten. Het is heel belangrijk dat we werken met leerwerkplekken die een goede infrastructuur hebben, die open staan voor onderzoek en die studenten de kans geven om zich in brede zin te ontwikkelen."

Professionele ruimte

Dat scholen aan die eisen voldoen is van belang voor de opleiding van academische leerkrachten, maar ook voor hun verdere loopbaan. Want als het onderwijs deze leerkrachten wil behouden, moeten zij hun 'extra's' ook daadwerkelijk kunnen inzetten. En dat is vooral de opdracht van schoolbesturen en -directies, vindt Van Hest. "Het getuigt mijns inziens van goed leiderschap als deze leerkrachten in de organisatie veel professionele ruimte krijgen. Ik hoor regelmatig schoolleiders zeggen dat academische leerkrachten 'eerst maar eens een paar jaartjes voor de klas moeten staan', maar de kans is groot dat je ze dan kwijt raakt. Natuurlijk moeten ze uren maken voor de klas, maar het is van belang dat zij van het begin af aan ook andere kennis en competenties kunnen inzetten. Ik adviseer mijn afstudeerders dan ook om al in het sollicitatiegesprek te vragen wat de school of het bestuur hun in dat opzicht kan bieden: verkoop je huid duur, want je bent het waard!"

4 De zeven betrokken besturen zijn: ASKO, STAIJ, AWBR, Innoord, OODA, Sirius en STWT.

3 Hoogwaardige leeromgeving



Hoogwaardige leeromgeving

Studenten van de universitaire pabo hebben een aantal kenmerkende eigenschappen. Ze zijn cognitief sterk, zijn bovengemiddeld gemotiveerd en ze kiezen voor een opleiding met een heel concreet beroepsbeeld. Dit betekent dat de opleiding hoogwaardige leeromgevingen moet ontwerpen waarin de studenten zowel ingroeien in de wetenschap als in de onderwijspraktijk, en theorie en praktijk met elkaar leren verbinden. Dit hoofdstuk gaat in op de kenmerken van deze leeromgeving en is geïllustreerd met voorbeelden van hoogwaardige leeromgevingen.

Tekst: Luce Claessens en Robert Viëtor

Zoals in hoofdstuk 1 uitgebreid is beschreven ontstond begin 2000 in Nederland de vraag naar een meer academisch gestuurde lerarenopleiding voor het primair onderwijs. Deze vraag kwam voort uit de gedachte dat een grote groep vwo'ers wel affiniteit heeft met het basisonderwijs, maar niet kiest voor de pabo-opleiding, omdat dit onder hun niveau zou zijn en omdat het 'zonde zou zijn van hun vwo-diploma'. Daarom kiezen zij, gesteund door ouders en peers, toch voor een studie aan de universiteit.

Een universitaire pabo zou deze groep kunnen bereiken. Afgestudeerden van de universitaire pabo zouden een structurele versterking kunnen vormen voor het leerkrachtenkorps in het primair onderwijs en zouden tot een kwalitatieve verandering kunnen leiden. Ook zijn directeurs en middenmanagers in het primair onderwijs bovengemiddeld vaak leerkrachten met een vwo-achtergrond.

Uitstroombrofiel

De zes universitaire pabo's (UNIPA) hebben een uitstroombrofiel opgesteld voor academische leerkrachten:

Afgestudeerden van de zes universitaire pabo's hebben een academisch werk- en denkniveau en combineren dit met beroepsgerichte competenties. Het doel van de opleiding is dat de afgestudeerden in staat zijn in de volle omvang van de dagelijkse praktijk te functioneren als leerkracht (zowel met kinderen in de klas, met collega's in de school, met ouders in de wijk enz.) en daarbij een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling en verbetering van de praktijk van het basisonderwijs. Dit op basis van de integratie van wetenschappelijke kennis, praktijkkennis (stages) en ervaring⁵.

5 Landelijk netwerk Universitaire PABO's Nederland. (2018). *Uitstroombrofiel Universitaire Pabo*. Geraadpleegd van <https://www.unipa.nl/files/Uitstroombrofiel200618.pdf>

In het uitstroomprofiel komt deze dubbele oriëntatie (beroepsgericht en wetenschappelijk) telkens terug. In de praktijk zijn deze twee zaken met elkaar verweven: de praktijk wordt ingericht op basis van wetenschappelijke inzichten en deze inrichting en uitvoering worden vervolgens onderzocht op een kritische, analytische en navolgbare manier. Hierbij wordt telkens de vraag gesteld: werkt dit? Op die manier streven academische leerkrachten ernaar om opvoeding, ontwikkeling en onderwijs te doorgronden en te beïnvloeden. Het profiel is uitgewerkt aan de hand van vijf competenties.

Academische leerkrachten ...

Kennis en inzicht

- beschikken over brede vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische/onderwijskundige kennis en kennis van methoden en technieken van wetenschappelijk onderzoek;
- beschikken over uitgebreide, actuele en op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde kennis van en inzicht in de ontwikkeling en het leren van kinderen in de basisschoolleeftijd.

Toepassen van kennis en inzicht

- zijn in staat om inhoudelijk, pedagogisch en didactisch adequaat te handelen in de volle breedte van het leraarsberoep op basis van relevante wetenschappelijke kennis, praktijkkennis (stages) en ervaring;
- kunnen uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek op waarde schatten en deze vertalen naar adviezen (voor collega's, bestuurders, ouders/verzorgers enz.) over pedagogisch en didactisch handelen in de onderwijspraktijk;
- kunnen zo nodig hun handelen bijsturen en bijdragen aan de verbetering van het vak van leerkracht op basis van relevante kennis en praktijkervaring waarin de wisselwerking tussen theorie en praktijk centraal staat;
- zijn in staat om wetenschappelijk onderzoek op bachelorniveau op te zetten en uit te voeren om

de onderwijspraktijk te verbeteren.

Oordeelsvorming

- kunnen op basis van wetenschappelijke kennis en ethische en normatieve overwegingen kritisch en analytisch nadenken over situaties die ze tegenkomen (bij individuele kinderen, in de klas, bij de instructie, in de schoolorganisatie, in de maatschappelijke omgeving);
- kunnen nadenken over de ontwikkeling van het vak van leraar en hebben een onderbouwde visie op onderwijs;
- kunnen op grond van bovenstaande tot oordeelsvorming komen en hier hun professionele handelen op baseren.

Communicatie

- zijn in staat een voortrekkersrol te vervullen bij de schoolontwikkeling door de in de opleiding verworven kennis en vaardigheden, en de kennis verworven door (eigen) onderzoek en ervaring, te delen met collega's en in te zetten voor de verbetering van het onderwijs;
- kunnen door eigen onderzoek verworven kennis via (vak)publicaties delen met onderwijsprofessionals en andere betrokkenen binnen en buiten de eigen school;
- kunnen op basis van hun onderwijsvisie en kritische houding bijdragen aan het maatschappelijke, publieke en wetenschappelijke debat over onderwijs;
- zijn zich bewust van hun positie ten opzichte van ouders/verzorgers, collega's en andere (onderwijs)professionals in de school en kunnen een samenwerkingsrelatie met hen aangaan.

Leervaardigheden

- zijn in staat om zich academisch en professioneel verder te ontwikkelen (inclusief het verdiepen en actualiseren van hun kennis en de toepassing daarvan) op basis van wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en ervaring.

Profiel academische leerkracht basisonderwijs⁶.

6 Landelijk netwerk Universitaire PABO's Nederland. (2018). *Uitstroomprofiel Universitaire Pabo*. Geraadpleegd van <https://www.unipa.nl/files/Uitstroomprofiel200618.pdf>

Lessen ontwerpen

Studenten voeren een leerlijnonderzoek uit naar een onderdeel uit de leerlijn meten of meetkunde of hele getallen. Aan de hand van minimaal drie nationale bronnen en twee internationale bronnen moet de student onderbouwen welke opbouw het domein heeft, welke aspecten kinderen moeilijk vinden en welke materialen en activiteiten worden gebruikt om kinderen dit domein aan te leren. Studenten moeten hierbij duidelijk aangeven of de bronnen een coherent beeld schetsen en op welke vlakken er verschillen en overeenkomsten zijn.

Op basis van het leerlijnonderzoek ontwerpen de studenten vervolgens een toets of een observatie-instrument om de beginsituatie van kinderen vast te leggen. Tot slot ontwerpen ze een les gericht op de leerdoelen die ze in deze leerlijn willen bereiken in hun stageklas. Hierbij beschrijven ze hun verwachtingen als onderdeel van het Hypothetisch Leertraject en beantwoorden ze onder meer de vragen: waarom kies je voor dit ontwerp? En waarom leren kinderen van deze les? Nadat ze de les hebben gegeven, reflecteren ze erop, herontwerpen ze de les en geven ze deze in verbeterde vorm nog een keer.
(AOLB, GRONINGEN)

Een goed voorbeeld van hoe praktijk en theorie in de opleiding met elkaar zijn verweven en hoe academische leerkrachten al tijdens hun studie oefenen met hun voortrekkersrol bij schoolontwikkeling, is de bachelorscriptie die studenten aan het einde van het vierjarig traject schrijven. In het kader van die scriptie doen studenten een jaar lang onderzoek naar een onderwerp uit de schoolpraktijk. Het onderzoek is gericht op schoolontwikkeling en begint bij een pedagogisch, onderwijskundig of organisatorisch vraagstuk van een school of schoolbestuur, bijvoorbeeld de invoering van een continuïrooster, het meer zelfstandig laten werken van leerlingen, omgaan met diversiteit in de klas of het betrekken van ouders bij het huiswerk maken.

Bij wetenschappelijk onderzoek dat een bijdrage wil leveren aan de ontwikkeling van een bepaalde praktijk spelen decontextualiseren en contextualiseren een centrale rol. Een academische leerkracht is in staat om zodanig op praktijksituaties te reflecteren, dat het leidt tot meer algemene, boven de eigen praktijk uitstijgende vraagstellingen voor theoriegefundeerd onderzoek of tot gerichte zoekacties in relevante onderzoeksliteratuur (decontextualiseren). Op grond van resultaten van onderzoeksactiviteiten kan een academische leerkracht vervolgens gefundeerd beslissingen nemen over mogelijke verbetering of ontwikkeling van de onderwijspraktijk. Deze beslissingen leiden tot een gecontroleerde aanpassing van die onderwijspraktijk waarvan de effectiviteit kan worden bepaald. Als de effectiviteit voldoende wordt geacht, vindt vervolgens de implementatie plaats in de eigen onderwijspraktijk van deze docent en van collega-docenten (contextualiseren).

Het doel van het bacheloronderzoek is dat studenten leren om uit de schoolpraktijk kennis te generen die relevant is voor een schoolbestuur, school of klas. Ze leren niet alleen om onderzoek te doen op universitair bachelorniveau, maar ook om sturing te geven aan het proces van onderzoek op een school en om hier een adequaat advies over te presenteren. Naast de wetenschappelijke kwaliteit van het onderzoek, is het communiceren van de bevindingen en het bijbehorend advies aan de school of het schoolbestuur, dan ook een belangrijk onderdeel van de beoordeling van de bachelorscriptie.

Adviesvraag van de school

Studenten formuleren een onderzoekbare vraag die leeft op hun stageschool en gaan hiermee in tweetallen aan de slag (ze worden voor dit vak dan ook in duo's op de stagescholen geplaatst). Ze beantwoorden de vraag met een literatuurstudie, waarvoor ze een aantal wetenschappelijke artikelen verzamelen, analyseren en integreren. Vervolgens koppelen zij de resultaten terug naar de school in de vorm van een brochure en een presentatie.

De begeleiding van het literatuuronderzoek wordt verzorgd door de universiteit. Studenten leren hier de wetenschap te koppelen aan hun eigen les- en schoolpraktijk en leren advies uit te brengen aan de onderwijspraktijk. Voor deze opdracht werken universiteit, pabo en basisscholen nauw samen. (ACPA, Leiden)

Curriculum universitaire pabo

Universitaire pabo's worden gerealiseerd door een samenwerking tussen een universitaire opleiding en een of meerdere pabo's. Zij maken gebruik van de croho-labels van deze bestaande opleidingen, en studenten krijgen na afronding van een vierjarig traject (240EC) twee diploma's; een Bachelor of Education (OLB) en een Bachelor of Science (WO-pedagogische en/of onderwijswetenschappen).

Om de twee opleidingen in een programma van vier jaar te kunnen aanbieden, worden ze gecomprimeerd. De keuzeruimten van beide opleidingen worden ingevuld door vakken uit de andere opleiding en veel vakken worden verkort en/of versneld aangeboden. Er zijn ook universitaire pabo's die een integraal nieuw programma hebben ontworpen, dat alleen nog op de achtergrond is verbonden is met de twee aparte bacheloropleidingen. Het programma van de universitaire pabo wordt gekenschetst als een zwaar programma met veel contacturen, een uitgebreide

praktijkcomponent en weinig keuzeruimte.

Het curriculum van de universitaire pabo bestaat uit een hogeschoolgedeelte, een praktijkcomponent en onderdelen van een universitair curriculum. Deze drie componenten worden steeds vaker in geïntegreerde vorm aangeboden, maar de mate waarin dat gebeurt verschilt sterk.

Hogeschool

Het deel van het curriculum dat de hogeschool verzorgt, is onder meer gericht op de vakdidactiek van de vakken die in het primair onderwijs worden aangeboden. Vaak ligt de nadruk op het reken- en taalonderwijs, maar ook is er aandacht voor vakdidactiek van zaak- en kunstvakken zoals muziek en drama. Daarnaast is er een pedagogische component met aandacht voor het creëren van een goed schoolklimaat en het contact met en tussen leerlingen, van kleuters tot en met groep 8. De vakken zijn specifiek voor de academische studenten ontworpen en worden in vergelijking met het reguliere pabocurriculum in een versnelde en theoretisch zwaardere vorm aangeboden. Zo wordt bijvoorbeeld een serie van 3 lessen aangeboden (in plaats van 7) en wordt regelmatig de verbinding gelegd met de inzichten die zijn opgedaan bij de universitaire vakken.

Praktijk

Net zoals bij de reguliere pabo, is de praktijkcomponent een belangrijk onderdeel van de opleiding. Tijdens de stages, die al een paar weken na de start van de studie beginnen, maken studenten kennis met de dagelijkse praktijk van het onderwijs. Zij lopen gemiddeld een dag in de week stage en hebben daarnaast elk studiejaar een aantal stageweken. De studenten ronden het praktijkgedeelte af met een zogenaamde LIO-stage (leraar in opleiding), waarin ze een flink aantal weken tenminste twee dagen per week zelfstandig als leerkracht met de kinderen werken.

De stageomgeving van studenten van universitaire pabo's omvat meer dan alleen 'een groep of klas en een mentor'. De stageomgeving wordt gevormd door

de hele school. Naast het werk met de kinderen, voeren de studenten tijdens de opleiding onder meer ontwikkel- en onderzoeksactiviteiten uit op school- of bestuursniveau.

Het eindresultaat van de kenmerkende situaties wordt besproken in het eindgesprek tussen mentor, LIO en de Stage- en Studieloopbaanbegeleider. (AOLB, Groningen)

Kenmerkende situaties in de stage

De LIO komt in de stage verschillende situaties tegen die meer of iets anders vragen dan 'gewoon' lesgeven, maar die wel horen bij het beroep van leerkracht. In feite vraagt elke situatie om een onderzoek in het klein; de LIO moet zich er nader in verdiepen: hij/zij moet literatuur zoeken en lezen, iemand 'interviewen' of op een andere manier data verzamelen. Daarna neemt de LIO een beslissing, voert deze uit en bepaalt of daarmee is bereikt wat de bedoeling was.

Tijdens de LIO-stage werkt de LIO drie situaties uit. Het resultaat (verslag) daarvan wordt opgenomen in het portfolio. Het betreft de volgende drie situaties:

- Gedrag in de groep
- Aanpak van een leer- of gedragsprobleem
- Ouders, opvoeding & onderwijs

De uitwerking bevat onder andere de volgende onderdelen:

- Onderzoeksvraag
- Waarom wordt deze situatie uitgewerkt, wat speelt er, wat is de onderzoeksvraag?
- Resultaten literatuurstudie
- Samenvatting van de theorie, met als afsluiting een verantwoording voor de keuzes die op basis van de literatuur worden gemaakt t.a.v. de uitvoering in de praktijk
- Plan van aanpak
- Wat is de aanpak en wat moet er veranderen of verbeteren?
- Resultaten onderzoek en werkzaamheden
- De uitvoering en uitwerking van het plan
- Conclusie en reflectie
- Ingaan op de (onderzoeks)vraag en de (deel) competenties uit de inleiding. Terugkijken op de keuzes die op basis van de literatuur zijn gemaakt

Universiteit

Derde component van het curriculum van de universitaire pabo is een universitair bachelorprogramma. Dit onderdeel van het curriculum wordt bij de meeste universitaire pabo's ingevuld door Pedagogische wetenschappen, in Utrecht wordt dit gedeelte ingevuld door Onderwijswetenschappen. Studenten volgen een volwaardig universitair bachelorprogramma; ze volgen vakken zoals orthopedagogiek, ontwerpen leersituaties, leren methoden van onderzoek en schrijven een bachelorthesis ter afronding. Het keuzedeel binnen het bachelorprogramma wordt ingevuld met pabovakken die op academisch niveau zijn gebracht.

Beroepsvaardigheden

Voor het vak 'Beroepsvaardigheden' schrijven de studenten een adviesplan voor hun stageschool. Onderwerpen komen uit de scholen zelf, bijvoorbeeld: hoe kunnen we het onderwijs voor excellente leerlingen beter invullen? Op basis van interviews, observaties en literatuuronderzoek schrijven de studenten een advies voor de betreffende basisschool. Een student zegt over dit vak: "Onze kennis van het basisonderwijs hielp ons hierbij, omdat wij realistisch na konden denken over de implementatie van het plan. De combinatie van theorie en praktijk was hier zeer waardevol en zorgde voor een hoge betrokkenheid van mij als student (en misschien wel toekomstig adviseur)." (ALPO, Nijmegen/Arnhem)

Integratie theorie en praktijk

Bij de samenstelling van een curriculum voor leerkrachten in opleiding moet men waken voor een eenzijdige focus op theorie en onderzoek, maar ook voor een eenzijdige focus op problemen uit de praktijk. Dit zou immers leiden tot een kloof tussen theorie en praktijk. Uitdaging is om de lerarenopleiding zo in te richten dat deze is gebaseerd op pedagogische inzichten en onderwijskundig onderzoek en tevens is gericht op de praktijk. Reguliere pabo's en lerarenopleidingen hebben de afgelopen jaren grote stappen gemaakt in het verbinden van praktijk en theorie. Zowel inhoudelijk als op organisatorisch niveau werken scholen en lerarenopleidingen structureel en intensief samen, veelal in opleidingsscholen die extra bekostiging krijgen van de overheid.

De uitdaging van het verbinden van theorie en praktijk is ook voor de universitaire pabo aan de orde van de dag. Op welke wijze vindt de geleerde theorie zijn weg in de praktijkkennis van de leerkrachten in opleiding? Hoe kunnen problemen die studenten tegenkomen op de stage op de opleiding worden besproken en verhelderd? Door samenwerking tussen hogescholen (met een focus op de praktijk) en universiteiten (met een focus op wetenschappelijk onderzoek) wordt gepoogd de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen.

Basis van het gezamenlijke uitstroomprofiel is de dubbele oriëntatie: beroepsgericht en wetenschappelijk. Op de universitaire pabo ligt de nadruk, meer dan op de reguliere pabo, op conceptuele kennis en academische vaardigheden. Doel hiervan is dat de studenten theoriegestuurd leren handelen. De studenten moeten de conceptuele kennis die zij in hun studie aangereikt krijgen, vertalen naar kennis die zij in hun eigen lespraktijk kunnen gebruiken. Dit kan bijvoorbeeld door vanuit een bepaalde theorie te reflecteren op praktijkervaringen en door handelingsalternatieven te bekijken die vanuit de praktijk of vanuit de theorie worden aangereikt.

Handelingsalternatieven uit wetenschappelijke bronnen

Bij het vak 'Interactie in de klas' kijken studenten vanuit verschillende theoretische perspectieven naar hun eigen handelen in de klas. Elke week staat er een theoretisch perspectief of model centraal waarover zij een aantal wetenschappelijke artikelen lezen (bijvoorbeeld interpersoonlijk docentgedrag, de rol van de docent bij motivatie of scaffolding). Tijdens een werkcollege leggen de studenten verbanden tussen de artikelen en de praktijk.

Daarna gaan zij in intervisiegroepen van vier uiteen. Een van de studenten heeft videomateriaal meegenomen van zichzelf voor de klas en hierbij een probleem of doel geformuleerd. Het videomateriaal wordt bekeken en besproken volgens een stappenplan. Nadat de beelden zijn bekeken, wordt de situatie beschreven in termen van de theorie of het model dat die week centraal staat. Vervolgens formuleren de studenten vanuit de theorie handelingsalternatieven die passen bij de specifieke praktijk van de student.

*In de hier op volgende periode probeert de student deze handelingsalternatieven uit en koppelt hij deze ervaringen terug naar de intervisiegroep, en later ook naar de gehele groep. Op deze wijze leren studenten hoe zij wetenschappelijke modellen kunnen gebruiken om praktijksituaties te duiden en te veranderen.
(ALPO, Utrecht)*

Samen opleiden: relatie met de praktijk

De samenwerking met de schoolpraktijk krijgt gestalte in bestaande samenwerkingsverbanden van hogescholen met het primair onderwijs, veelal in opleidingsscholen. Vaak zijn er afspraken gemaakt die ervoor moeten zorgen dat de werkplek voor studenten een hoogwaardige leeromgeving biedt. Aan de leeromgeving van de universitaire pabo worden

onder meer de volgende specifieke eisen gesteld:

- Ruimte om niet alleen op groeps- of klasniveau maar ook op schoolniveau actief te zijn.
- De aanwezigheid van academisch geschoolde mentoren en collega's.
- De mogelijkheid om met meerdere studenten samen op één school het praktijkleren vorm te geven.
- Een zelfbewuste en ontwikkelingsgerichte schoolcultuur. Er leven in de school professionele vragen en ambities, zodat de aankomende academische leraren hun dubbele oriëntatie in de schoolpraktijk kunnen oefenen en zo innovatiekracht voor de praktijk kunnen ontwikkelen.

Bij de meeste universitaire pabo's is er een vaste groep besturen, opleidingsscholen en soms ook academische geschoolde schoolopleiders die zich verbinden aan het samen opleiden van studenten van de universitaire pabo. Zij zien de potentiële meerwaarde van dit type leerkrachten in opleiding, omdat ze de denk- en ontwikkelkracht in hun scholen kunnen versterken. Deze groep betrokkenen zorgt voor een adequate hoogwaardige leeromgeving met uitdagende ontwikkelvragen en goede begeleiding, waarbij niet alleen een mentor is betrokken, maar het hele schoolteam. Ook speciale schoolopleiders en schooldirecteuren spelen vaak een rol bij de begeleiding van het praktijkleren.

Advisering handelingsverlegenheid van een collega

Aan de hand van een specifiek leerkracht-probleem in de stage doen derdejaars studenten een opdracht gericht op differentiatie en adaptiviteit. Het betreft bijvoorbeeld een leer- of gedragsvraagstuk of een probleem op het gebied van adaptieve instructie, het werken met handelingsplannen, en het gaat om de handelingsverlegenheid van de leerkracht in het omgaan met een specifieke leerling of een specifieke groep leerlingen. Studenten analyseren het probleem, formuleren

en beantwoorden de onderzoeksvragen en onderbouwen de verslaglegging met wetenschappelijke literatuur. Dit mondt uit in een handelingsplan, dat ze bespreken met de leerkracht die het handelingsplan gaat uitvoeren. Er wordt gereflecteerd op de aanpak en de eigen ontwikkeling tijdens dit proces. Studenten vinden dit een spannende opdracht: ze gaan met hun mentor of collega van de stageschool in gesprek over handelingsverlegenheid en formuleren een concreet plan voor die collega. Juist doordat ze over het plan, dat is onderbouwd met wetenschappelijke kennis, in gesprek gaan met de betreffende collega, komen ze tot mooie nieuwe inzichten. (PA2, Amsterdam)

Daar waar sprake is van continuïteit en enthousiasme, ontstaan ware leergemeenschappen over de institutionele grenzen van po, hbo en wo heen, waar het samen opleiden vanzelf wordt uitgebreid met samen onderzoeken en samen innoveren. Zo vormen zich vitale coalities voor opleiden en onderzoek en voor de ontwikkeling van een waardevolle onderwijspraktijk van morgen. De universitaire pabo's vormen de kern in deze bijzondere verbindingen.

Stagebegeleiding

De Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA) heeft een module ontwikkeld, waarin de persoonlijke professionele ontwikkeling als academische leerkracht centraal staat. In deze module wordt samengewerkt met academische schoolopleiders. Zij werken op de basisschool als leerkracht en zijn academisch geschoold. Als zodanig zijn dit voor de studenten rolmodellen voor het bouwen van bruggen tussen theorie en praktijk. De academische schoolopleiders zijn een jaar lang de vaste begeleider van een groep studenten die stage lopen op hun opleidingsschool. De academische schoolopleiders zorgen ervoor dat studenten in hun werk als leerkracht betekenisvolle situaties leren herkennen, hun

keuzes in deze situaties leren verwoorden en kunnen onderbouwen met theorie. Dit gebeurt o.a. door reflectie, intervisie, supervisie, specifieke werkvormen en het ontwikkelen van vuistregels. Studenten houden een portfolio bij, waarin zij hun persoonlijke professionele ontwikkeling als academische leerkracht laten zien. Twee keer per jaar voeren de studenten een gesprek met hun academische schoolopleider over hun ontwikkeling als academische leerkracht tot 'bruggebouwer' binnen het onderwijs.
(UPvA, Amsterdam)

Actuele ontwikkelingen

Tijd voor pedagogiek in de universitaire pabo's?

De hernieuwde aandacht voor pedagogiek in het onderwijs⁷ met het pleidooi om persoonsvorming 'op één' te zetten en kwalificatie en socialisatie minder centraal te stellen, roept de vraag op wat dat betekent voor de universitaire pabo's. Deze opleidingen zijn ontworpen in de tijd waarin bij de pabo de gezamenlijke kennisbases en centrale toetsen voor taal en rekenen/wiskunde volop in de belangstelling stonden. De gedachte was dat daarmee de kwaliteit van de pabo grotendeels geborgd zou zijn. De analogie met de cito-scores als 'opbrengstmaat' en als dominante bepaler van de onderwijskwaliteit is niet toevallig.

Nu algemeen wordt erkend dat de kwalificatiemaat een (te) smalle kijk op onderwijs impliceert, en de brede opdracht van scholen weer volop in de belangstelling staat, is het de vraag wat dat betekent voor de universitaire pabo. Immers, bij het ontstaan van de universitaire pabo is de aandacht voor didactiek van de (bij uitstek vormende) kunstvakken verminderd, en is de algemene en theoretische pedagogiek veelal naar de achtergrond verdrongen door de orthopedagogiek. Hoe krijgt de hernieuwde aandacht voor pedagogiek vorm op de universitaire pabo? Een opdracht voor de komende jaren?

Met het oog op hybride functies

Afgestudeerden van de universitaire pabo zijn hun tijd in feite vooruit. Er wordt momenteel gesproken over 'hybride banen' en 'circulaire carrières' als deel van de oplossing van het lerarentekort. Professionals in andere sectoren zouden een deel van hun werktijd ook als leraar kunnen gaan werken. Zo profiteren leerlingen en leraren van hun (vak-) kennis en wereldse ervaringen, en verrichten deze professionals en hun bedrijven betekenisvol werk dat ook weer helpt om kinderen beter voor te bereiden op hun toekomst als burger en arbeidskracht. Daarmee zou er op systeemniveau ook meer verbinding ontstaan tussen scholen en de samenleving. De door leraren én leerlingen ervaren kloof tussen school (theorie) en wereld (praktijk) wordt verkleind.

Studenten van de universitaire pabo kiezen als studie direct al voor 'het beste van twee werelden'. Zij ontwikkelen enerzijds de pedagogische houding en vaardigheden van de beroepsopleiding en anderzijds de theoretische, academische houding en vaardigheden van de universiteit. Zij pendelen gedurende hun opleiding wekelijks tussen theorie en praktijk, en sluiten hun opleiding af met twee diploma's waarmee zij brede toegang hebben tot de arbeidsmarkt. Zij worden in feite hybride opgeleid en zijn zo de hybride docenten *avant la lettre*.

In de praktijk is dit zichtbaar. Veel academisch geschoolde leerkrachten combineren hun leraarschap met een uitdagende onderzoeks-, beleids-, opleidings- of andere functie, al dan niet binnen het onderwijs. Om academisch geschoolde leerkrachten duurzaam te verbinden aan het basisonderwijs zijn hybride banen waarschijnlijk onmisbaar.

Naar een hoogwaardige werkomgeving

De komst van academisch geschoolde leerkrachten kan het primair onderwijs een kwantitatieve en kwalitatieve impuls geven. Maar dan moeten deze leerkrachten wel werkzaam blijven in scholen

7 Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek, over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

en mogelijkheden krijgen om hun expertise daar in te zetten. Om te voorkomen dat academisch geschoolde leerkrachten na hun studie al snel het onderwijs verlaten, is meer kennis nodig over de expertise van deze leerkrachten en moeten scholen (of de overheid) beleid ontwikkelen om meer loopbaanmogelijkheden voor deze groep te bewerkstelligen.

Universitaire pabo's spelen een grote rol bij het verspreiden van kennis over de academische leerkracht. In hun netwerken van opleidingsscholen en schoolbesturen zijn zij continu bezig om de meerwaarde van deze leerkrachten onder de aandacht te brengen en om mogelijkheden te creëren zodat leerkrachten deze meerwaarde ook daadwerkelijk kunnen leveren. Om academische leerkrachten voor het onderwijs te behouden, is stevig (HR-) beleid nodig dat deze groep leerkrachten volop loopbaanmogelijkheden biedt (zie hoofdstuk 5). Alleen dan zal de expertise die zij tijdens de opleiding hebben ontwikkeld een weg vinden naar het primair onderwijs.



Universitaire pabostudent hoort thuis op opleidingsschool

Als schoolopleider van openbare basisschool Jules Verne in Utrecht heeft Mandy Bolster de afgelopen jaren meerdere studenten van de universitaire pabo begeleid. Wat vraagt de aanwezigheid van ALPO-studenten van de leerwerkplek en van de schoolopleider? “Mijn begeleidende rol als schoolopleider is bij universitaire pabostudenten intensiever dan bij reguliere pabostudenten.”

Dat de universitair geschoolde leraar meerwaarde heeft voor het basisonderwijs, staat voor Bolster buiten kijf. Ze ziet op haar eigen school positieve effecten van het feit dat steeds meer collega's een extra opleiding of een master hebben gevolgd. “Omdat mensen met zo'n opleiding iets willen doen in de praktijk, leidt het ertoe dat we op onze school steeds meer op een 'academische' manier werken: we ontwerpen steeds vaker zelf onderwijs, bekijken heel kritisch wat en hoe we dingen doen, we functioneren in toenemende mate als een lerende organisatie en doen de laatste jaren veel onderzoek in onze school. Dat alles maakt onze school tot een aantrekkelijke leerwerkplek voor ALPO-studenten.”

Niet vanzelfsprekend

In het algemeen vindt Bolster het, zeker voor universitaire pabostudenten, van belang dat ze stage lopen op een opleidingsschool, een school die deelneemt aan een partnerschap Samen Opleiden. “Dan weten ze niet alleen zeker dat ze te maken

hebben met een lerende organisatie, iets dat ALPO'ers heel belangrijk vinden, maar ook dat de school voldoet aan bepaalde eisen op het gebied van de begeleiding van studenten, dat daar een visie en beleid voor is ontwikkeld.”

Ook vindt Bolster de doorgaande professionaliseringslijn in dit kader een sterk punt van opleidingsscholen, dat ze beleid hebben voor de begeleiding van startende leraren en voor de professionalisering van zittende leraren. “Ik ben een voorstander van het idee om ALPO-studenten te verplichten om op opleidingsscholen stage te lopen. Dat lijkt me een terechte, zinvolle eis.”

Op de vraag waar de leerwerkplek van universitaire pabostudenten nog meer aan moet voldoen, zegt Bolster dat de stageschool deze studenten gelegenheid en ruimte moet geven om de opdrachten, onderzoeken en analyses uit te voeren die ze vanuit de opleiding meekrijgen. Dat klinkt vanzelfsprekend, maar dat is het volgens Bolster niet. “Dat dit nog niet altijd goed gaat, komt onder

meer doordat de opdrachten die ALPO-studenten op de leerwerkplek moeten uitvoeren vaak wat meer vragen dan de opdrachten die reguliere pabo-studenten vanuit de opleiding krijgen”, legt Bolster uit. “Ze moeten voor een onderzoek bijvoorbeeld een enquête afnemen of toegang hebben tot het leerlingvolgsysteem, ze moeten zelf ontworpen onderwijs of projecten uitvoeren of in gesprek gaan met de directie. Natuurlijk moet je reguliere studenten ook ruimte geven voor hun opleidingsactiviteiten, maar je ziet dat die activiteiten bij ALPO’ers vaker zijn gericht op zaken die zich buiten de klas, op school- en bestuursniveau, afspelen. Het is daarom belangrijk dat ze ook toegang krijgen tot bronnen op dat niveau.”

Onderzoek

Dat de activiteiten van ALPO-studenten op de leerwerkplek zich meer dan bij reguliere pabostudenten buiten de klas afspelen, heeft gevolgen voor de begeleidende rol van Bolster als schoolopleider. “Als het gaat om opdrachten die studenten binnen de klas uitvoeren, is de praktijkopleider de belangrijkste begeleider, maar over opdrachten die zich afspelen op school- of bestuursniveau denk ik als schoolopleider mee: hoe kun je dat het beste aanpakken, wat is ervoor nodig, met wie kun je het beste in gesprek gaan?

Ik maak daarvoor samen met de student een plan. Mijn begeleidende rol is bij ALPO’ers dus intensiever dan bij reguliere pabostudenten.”

.....

**“Schoolbesturen
kunnen een
belangrijke rol
spelen in het
‘vasthouden’ van
ALPO’ers”**

.....

Al is het geen eis dat schoolopleiders geschoold zijn in het doen van wetenschappelijk onderzoek, Bolster vindt het wel een pre dat je als schoolopleider kunt meedenken over het afstudeeronderzoek dat ALPO-studenten uitvoeren; om te beginnen over het onderwerp van het onderzoek. “Het is natuurlijk de bedoeling dat de school iets aan het onderzoek heeft”, zegt Bolster. “Maar het is ook belangrijk dat de student iets onderzoekt dat hem werkelijk interesseert. We willen graag dat kinderen vanuit een intrinsieke motivatie werken, en dat geldt ook voor onze studenten. Wij hebben nog geen ALPO gehad die

hier afstudeert, maar als schoolopleider vind ik dat je de onderzoeksvraag echt in samenspraak moet vaststellen, en dat je elkaar hierbij zo nodig tegemoet moet komen.”

Bolster vertelt dat ze zich zekerder is gaan voelen in de begeleiding van universitaire pabostudenten doordat haar school deelneemt aan de Werkplaats Onderwijsonderzoek Utrecht⁸, de WOU. In het kader daarvan was ze vorig schooljaar betrokken bij een wetenschappelijk onderzoek dat met begeleiding van de Universiteit van Utrecht op haar school werd uitgevoerd. “Ik vond dat fantastisch om te doen en heb daar ontzettend veel van geleerd. Ik ben niet geschoold in het doen van wetenschappelijk onderzoek, maar ik weet nu beter waarover ik praat. Ik weet hoe intensief het is om onderzoek te doen, om analyses te maken, om alles te beschrijven. Die ervaring geeft mij handvatten in de begeleiding van ALPO’ers.”

Interessante optie

Het concept van de Werkplaats Onderwijsonderzoek ziet Bolster als een mooie manier om het werkveld interessanter te maken voor universitair geschoolde leerkrachten, iets dat volgens haar nodig is omdat veel ALPO’ers na de opleiding hun heil buiten

de school zoeken. “Zo’n werkplaats, die er op is gericht om theorie en praktijk met elkaar te verbinden, is heel interessant voor ALPO-studenten, bijvoorbeeld omdat ze met hun afstudeeronderzoek bij de werkplaats kunnen aansluiten. Maar ook academisch geschoolde leerkrachten kunnen hier echt hun tanden in zetten. Ik denk dan ook dat zo’n werkplaats kan helpen om universitair opgeleide leerkrachten in de scholen te houden. En het mooie is dat het mes aan twee kanten snijdt, want de werkplaats profiteert natuurlijk ook van de inbreng van ALPO’ers.”

Daarnaast vindt Bolster dat schoolbesturen een belangrijke rol kunnen spelen in het ‘vasthouden’ van universitair geschoolde leerkrachten. Zo kan het bestuur deze leerkrachten inzetten om trajecten en vernieuwingen te begeleiden op de scholen van het bestuur, en dat te honoreren door hen in te schalen in schaal L12. Bolster: “Het mooiste zou zijn dat de ALPO én voor de klas staat én op die manier actief is binnen het bestuur. Dan doet de ALPO werk dat hij interessant vindt en dat aansluit bij zijn opleiding, en als bestuur maak je optimaal gebruik van de interne expertise. Ook hier dus een win-winsituatie. Dit is zowel voor besturen als voor universitair geschoolde leerkrachten een interessante optie.”

8 In drie Werkplaatsen Onderwijsonderzoek – in Utrecht, Amsterdam en Tilburg – werken basisscholen, hogescholen en universiteiten op gelijkwaardige basis samen aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs door middel van onderzoek.



Scholen erkennen aanvullende kwaliteiten ALPO-student

Ortwin Hutten wil niet generaliseren, maar ervaart als hogeschooldocent zeker verschillen tussen studenten van de reguliere en de universitaire pabo. Hutten kent beide groepen goed, want hij geeft reken- en wiskundendidactiek op zowel de reguliere pabo van Hogeschool Utrecht als op de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) die Hogeschool Utrecht en de Universiteit Utrecht samen verzorgen. “Het is belangrijk dat scholen erkennen dat de ALPO-student aanvullende kwaliteiten heeft.”

Op de vraag naar een typering van de universitaire pabostudent zegt Hutten: “Ik zie dat ALPO-studenten in het algemeen een onderzoekende houding hebben, zaken graag willen onderbouwen, en erop zijn gericht om kennis en inzichten te vertalen naar andere situaties. Ze zijn behoorlijk zelfstandig en zelfsturend en ze zijn over het algemeen reflectief. De ALPO-student krijgt graag feedback, omdat hij dat ziet als een aanjager tot leren. Aan de andere kant zie ik dat universitaire pabostudenten het soms moeilijk vinden om zich in te leven in en aan te sluiten bij de beginsituatie van kinderen, omdat ze zelf makkelijk op een abstract niveau denken. Ze hebben vaak veel ontzag voor de praktische deskundigheid van leerkrachten en realiseren zich dat ze zelf nog veel moeten leren.”

Geduld

Om dat leren te faciliteren en te stimuleren, moet de leerwerkplek aan bepaalde eisen voldoen.

Allereerst is het volgens Hutten een voorwaarde dat de stagescholen (erkende) opleidingsscholen zijn, omdat deze scholen een goede opleidings- en begeleidingsstructuur hebben.

Maar ook de schoolcultuur moet bepaalde kenmerken hebben. Er moet sprake zijn van een open, lerende cultuur, stelt Hutten. “Dat betekent niet alleen dat studenten gelegenheid krijgen om onderzoek te doen, maar ook dat de school nieuwsgierig is naar de opbrengsten van dat onderzoek én dat die worden gedeeld. Verder wordt het in zo’n lerende cultuur gewaardeerd dat studenten vragen stellen, ook kritische vragen, en worden er ook vragen gesteld aan de student. De school maakt bijvoorbeeld gebruik van het feit dat de student toegang heeft tot veel bronnen: kun jij eens uitzoeken hoe we dit probleem het beste kunnen aanpakken?” De school moet zich dan wel realiseren dat dit ‘uitzoeken’ de student tijd en moeite kost en dat het niet altijd op korte termijn een concrete oplossing oplevert. Hutten maakt nog

wel eens mee dat scholen daarvan een verkeerd beeld hebben. “Een vierdejaars ALPO-student kreeg van de stageschool bijvoorbeeld de vraag om iets voor sterke rekenaars te ontwikkelen. De school verwachtte dat de student na twee à drie maanden met een kant-en-klaar pakket zou komen. Dat was natuurlijk niet het geval. Wel kwam de student met een aantal bij de school passende kapstukken voor een visie op sterke rekenaars. De universitaire pabostudent doet gedegen onderzoek en dat levert lang niet altijd meteen een concreet product op. De school moet dus geduld hebben en accepteren dat een duurzame verbetering tijd kost en vaak in kleine stapjes wordt bewerkstelligd.”

Verbinder

Dat is dan ook een aandachtspunt bij de afstudeeronderzoeken van ALPO-studenten. Scholen vinden het best lastig om een goede onderzoeksvraag bij deze studenten neer te leggen, vertelt Hutten. “Soms is de vraag te concreet of te veel gebaseerd op een kortetermijngedachte, maar ook komt het voor dat de vraag juist veel te breed is. Het is soms echt een puzzel. Daarom denken docenten van de hogeschool en de universiteit mee met de school en de student om tot een goede onderzoeksvraag te komen. Vanuit de school speelt de schoolopleider hierbij een belangrijke rol.”

“In samenwerking met de universiteit één samenhangend ALPO-curriculum realiseren”

De schoolopleider speelt bij ALPO-studenten een andere, grotere rol dan bij reguliere pabostagiaires. Dat heeft vooral te maken met het feit dat het leren van ALPO-studenten zich meer dan bij reguliere pabostudenten buiten de klas afspeelt, vertelt Hutten. “De schoolopleider moet ervoor zorgen dat ALPO-studenten op schoolniveau zaken kunnen onderzoeken, maar bijvoorbeeld ook dat ze mee kunnen draaien in een werkgroep of kenniskring of dat ze een enquête kunnen afnemen. Verder is het belangrijk dat de schoolopleider stimulerende vragen stelt en doorvraagt: wat is jouw kijk hierop? Daarmee helpt hij niet alleen de student verder, maar ook de school. Idealiter fungeert de schoolopleider als een verbinder tussen de school, de opleiding en de student. Dat is een heel belangrijke rol.”

Kritische vragen stellen

Wordt van de schoolopleider bij ALPO-studenten dus iets anders verwacht dan bij reguliere pabostudenten, dat geldt in veel mindere mate voor de praktijkopleider, zoals de leerwerkplekbegeleider hier wordt genoemd. Hutten: “Of het nu gaat om een ALPO-student of om een reguliere pabostudent, ze moeten zich allemaal dezelfde didactische, pedagogische en klassenmanagementvaardigheden eigen maken. Daar is de begeleiding van de praktijkopleider op gericht.”

Wel is het in de begeleiding van ALPO-studenten belangrijk dat de praktijkopleider open staat voor (kritische) vragen van de student. Deze studenten stellen over het algemeen meer vragen over de werkwijze en de status quo dan reguliere pabostudenten: waarom doe je dit zo? “Ook is het van belang dat praktijkopleiders erkennen dat praktijkkennis en theoretische kennis gelijkwaardig zijn en elkaar aanvullen, en dat zij dus ook iets van de student kunnen leren.”

Eén samenhangend curriculum

Wat vragen universitaire pabostudenten van Hutten als instituutopleider en hogeschooldocent? “Ik stimuleer álle studenten om praktijk en theorie met elkaar te verbinden en op zoek te gaan naar bronnen, maar bij ALPO-studenten gaat dat wat dieper dan bij reguliere pabostudenten. Zo blijf je op de reguliere pabo meestal op het niveau van secundaire bronnen, zoals didactische handboeken, terwijl je bij de universitaire studenten teruggaat naar de primaire bronnen. Ook verschilt de aard van de opdrachten die ik aan ALPO-studenten en reguliere studenten geef.”

Het feit dat ALPO-studenten worden opgeleid in de rol van adviseur, stelt ook specifieke eisen aan de opleiders. “Studenten vinden het vaak heel spannend om scholen te adviseren. We geven ze daarbij ondersteuning: hoe kun je op een genuanceerde, opbouwende manier een professioneel advies uitbrengen aan een team of schooldirectie? We doen dat samen met de universiteit. Als het gaat om rekenen, dan geef ik de inhoudelijke input en de universiteit reikt methodologische kennis aan, bijvoorbeeld over omgaan met weerstand. Dit is slechts één voorbeeld, maar op deze manier realiseren we in samenwerking met de universiteit één samenhangend ALPO-curriculum. En het mooie is: door die samenwerking leren wij als pabo ook veel.”

4 Goede voorbeelden als uitgangspunt voor een juiste positionering



Goede voorbeelden als uitgangspunt voor een juiste positionering

Mede door de komst van de universitaire pabo's werken er in het basisonderwijs steeds meer leerkrachten met een universitair opleidingsniveau. Ondanks het feit dat de kennis en kunde vanuit deze opleiding in het werkveld nog nauwelijks wordt benut (zie hoofdstuk 1), kunnen academische leerkrachten van toegevoegde waarde zijn in de beroepspraktijk, zo blijkt uit de hier beschreven goede voorbeelden van leden van de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs (BAB).

Tekst: Hannah Bijlsma en Mirjam Keyser

De toegevoegde waarde van de academische leerkracht behoeft weinig betoog: deze leerkrachten zijn analytisch, stellen kritische vragen en hebben een onderzoekende houding (Van Amsterdam, 2018). Doordat zij input kunnen geven vanuit de theorie, zijn zij in staat om onderwijsonderzoek in gang te zetten of uit te voeren. Ook kunnen zij de brug vormen tussen onderwijs en onderzoek.

Met al deze vaardigheden, kennis en kunde kunnen academische leerkrachten een specifieke positie innemen in een veelzijdig en gedifferentieerd schoolteam en een bijdrage leveren aan de ontwikkeling en verbetering van het basisonderwijs. Doordat academische leerkrachten ook les blijven geven, zijn zij goed in staat de relatie te leggen tussen praktijk en theorie.

De Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs

Academische leerkrachten die werkzaam zijn in het basisonderwijs hebben zich verenigd in de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs (BAB), opgericht in april 2016. Het doel van de BAB is *ten eerste* om elkaar te inspireren door werkervaringen en wetenschappelijke kennis te delen. Dit gebeurt door lezingen, workshops en het jaarlijkse BAB congres te organiseren. *Ten tweede* richt BAB zich op het behartigen van belangen door in gesprek te gaan met belanghebbende partijen en onderwijsorganisaties. De BAB onderhoudt contact met de universitaire pabo's om op de hoogte te blijven van de laatste ontwikkelingen en hun afgestudeerden. Het *derde* doel is daaraan gekoppeld: het waarborgen van de professionaliteit van academische leerkrachten. Door academici in het basisonderwijs een inspirerende plek te geven die past bij hun vooropleiding, wordt de kwaliteit van de academische onderwijsprofessionals

gewaarborgd en hebben zij een bij hun capaciteiten passende status.

De BAB Academy, een professionaliseringsprogramma speciaal voor academische leerkrachten die momenteel ontwikkeld wordt, kan eraan bijdragen dat zij werkzaam *blijven* in het basisonderwijs. Gezien het komende lerarentekort en de actuele status van het lerarenberoep is dit van essentieel belang. Maar bovenal kunnen academische leerkrachten bijdragen aan een blijvende kwaliteitsimpuls in het basisonderwijs, waar de hele Nederlandse maatschappij profijt van heeft.

Good practices

Academische leerkrachten kunnen hun kwaliteiten ontplooiën en inzetten als zij een duidelijke positie en erkenning krijgen van collega's (leerkrachten en leidinggevendenden) in het werkveld. Hiernaast vertellen vijf leden van de BAB hun verhaal. Zij dienen als 'good practices': het zijn academische leerkrachten die goed tot hun recht komen en die hun vaardigheden en capaciteiten kunnen inzetten ten behoeve van de het leren van leerlingen, de school en/of het bestuur.

Hierbij moet worden benadrukt dat uit onderzoek van Broeks et al. (2018) blijkt dat het momenteel nog uitzonderlijk is dat academische leerkrachten op basis van hun kwaliteiten worden ingezet en daarin worden gefaciliteerd. We nemen deze goede voorbeelden daarom als uitgangspunt om de toegevoegde waarde van academici in het basisonderwijs te schetsen.

Profiel Esther Oerlemans

Academische leerkracht & Coach

"Ik werk als leerkracht en ib'er voor hoogbegaafde kinderen. Ik vind het een uitdaging om leerlingen te laten zien dat ze vaak meer kunnen dan ze in eerste instantie denken."

Opleiding & loopbaan

"In 2004 ben ik begonnen met de studie Psychologie. Ik vond het gedrag van kinderen erg interessant en wilde hier graag meer over leren. Na een tijdje binnen de GGZ gewerkt te hebben, wilde ik weer verder studeren. Ik ben toen de master Jeugdstudies gaan volgen. Ik heb mij tijdens deze opleiding gespecialiseerd in adolescenten en het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek. Na deze master ben ik gaan werken als onderzoeksassistent op de Universiteit Utrecht. Naast mijn baan als onderzoeksassistent ben ik als docent voor de opleiding Pedagogische Wetenschappen aan de slag gegaan. Door deze baan ben ik erachter gekomen dat ik lesgeven geweldig vind. Ik wilde graag weer met jongere kinderen werken en heb toen besloten om te gaan studeren aan de pabo. Inmiddels werk ik voor het derde jaar als leerkracht voor hoogbegaafde leerlingen en ik ben sinds dit jaar ook ib'er bij ons op school. Ik vind het interessant om mijn kennis die ik in de opleidingen heb opgedaan te combineren met het lesgeven."

Toegevoegde waarde als academicus in het PO

"Ik zie een grote meerwaarde van academische leerkrachten in het basisonderwijs. Ik merk dat veel academische leerkrachten bezig zijn om zichzelf steeds verder te ontwikkelen. Ze reflecteren op hun handelen en gaan op zoek naar kennis die hen verder kan helpen. Ze hebben behoefte aan kennis en verdieping. Dit is een meerwaarde voor het onderwijs!"

Toekomst

"Sinds dit schooljaar werk ik ook als ib'er. Ik geniet van het samenwerken met andere leerkrachten en het samen kijken naar wat we kunnen doen om een

leerling weer verder te helpen. Ik wil graag verder groeien in deze rol. Ook wil ik mij verder ontwikkelen als leerkracht voor hoogbegaafde leerlingen. Ik geniet erg van het ontwikkelen van lesmateriaal en het optimaliseren van mijn onderwijs.”

Profiel Mare van Hooijdonk

Academische leerkracht & Onderzoeker

“Ik werk als PromoDoc, waarbij ik een baan als leerkracht in groep 1/2/3 combineer met een promotietraject aan de Universiteit Utrecht.”

Opleiding & loopbaan

“In 2007 ben ik begonnen aan de pabo aan de Hogeschool Utrecht. Helaas bestond de academische pabo toen nog niet, maar gelukkig kreeg ik de mogelijkheid om tijdens mijn opleiding al aan de Universiteit Utrecht te studeren. Na het afronden van de pabo en de pre-master onderwijskunde, wilde ik graag nog meer de diepte in. Vandaar dat ik me inschreef voor de researchmaster Educational Sciences: Learning in Interactio, ook aan de Universiteit Utrecht. Deze master bereidt je voor op een promotietraject, maar ik voelde er niet veel voor om alleen maar promotieonderzoek te doen en niet meer in de onderwijspraktijk te werken. Ik geniet namelijk van de energie van kinderen en vind het leuk om te onderzoeken wat daadwerkelijk werkt in de praktijk. Toen kwam de mogelijkheid voorbij om mee te gaan in de PromoDoc pilot en een baan als leerkracht te combineren met een promotietraject, gedurende 5 jaar. Dit was dan ook op mijn lijf geschreven. Over ongeveer twee jaar verwacht ik te promoveren op de assessment van creatief probleemoplossen in het basisonderwijs. Ondertussen werk ik nog altijd met veel plezier als juf.”

Toegevoegde waarde als academicus in het PO

“Naast het feit dat mijn kennis over creatief denken wordt ingezet bij het ontwikkelen van onderwijs, denk ik dat mijn collega's me met name waarderen om mijn kritische blik, mijn eeuwige 'waaromvragen' en mijn vermogen om overzicht te houden.”

Toekomst

“In de toekomst zou ik het wetenschappelijk onderzoek en het onderwijs graag nog meer bij elkaar brengen. Ik zie namelijk dat deze werelden nog te ver van elkaar afstaan. Zo vind ik dat de onderwijspraktijk baat heeft bij een wat meer wetenschappelijke benadering bij bijvoorbeeld onderwijsontwikkeling, en kan de universiteit nog meer aansluiten bij wat er leeft in de praktijk. Academici in het basisonderwijs kunnen hier het verschil maken, en daar wil ik me graag hard voor maken. Hoe precies? Dat weet ik nog niet, maar dat ga ik de komende twee jaar uitzoeken!”

Profiel Annemarie van Es

Academische leerkracht & Didactisch expert

“Bij goede projecten kunnen leerlingen hun talenten en vaardigheden ontwikkelen. Daar zet ik mij met heel veel plezier voor in. Ik zie een goede leerkracht als ontwerper van zijn eigen onderwijs.”

Opleiding

“Vanuit het bestuur van De Haagse Scholen (DHS) waarvoor ik werkzaam ben, kwam de vraag of er collega's geïnteresseerd waren in de academische MEBIT opleiding (Master of Evidence Based Innovation in Teaching) aan de Universiteit van Maastricht. Deze opleiding heeft zich ten doel gesteld om evidence based werken meer onderdeel te laten zijn van de beroepspraktijk. Dit houdt in dat interventies, strategieën en beleid in het onderwijs zich meer baseren op wetenschappelijk onderzoek. In de MEBIT opleiding leer je een wetenschappelijke houding aan te nemen, wetenschappelijk onderzoek te beoordelen en zelf onderzoek te doen. In september 2013 begon ik met een pre-master in deeltijd, in combinatie met mijn werk op school, en in november 2016 rondde ik de opleiding af met een diploma. De opleiding heeft mij een ander perspectief op onderwijs geboden. Ik sloot de opleiding af met een reis naar de Teachers Academy in Colombia University, New York, om posterpresentaties te geven over de onderzoeken die we hebben gedaan.”

Loopbaan

"Ik heb niet altijd gewerkt als leerkracht. In september 2002 ben ik als zij-instromer begonnen in het primair onderwijs. Mijn kracht ligt in het ontwerpen van onderwijs en het vormgeven van projecten. Daarbij kan ik mijn kunstopleiding en mijn werkervaring in grafisch ontwerp, drukwerkbegeleiding en grafische ICT goed inzetten. Op OBS De Startbaan in Den Haag, waar ik met veel plezier werkzaam ben als intern begeleider en cultuurcoördinator, heb ik een plusklas opgezet voor meer- en hoogbegaafde leerlingen. Daarnaast ondersteun ik het team in het opzetten van projecten en thematisch werken. De voortgang van deze projecten is te volgen op mijn blog: <https://woordenbeeldclub.com/>."

Toekomst

"De kennis en vaardigheden opgedaan in de MEBIT opleiding wil ik inzetten om onderzoek te vertalen naar de onderwijspraktijk. De theoretische bevindingen uit onderzoek kunnen de komende jaren een goede onderbouwing worden voor het verder ontwikkelen van projectonderwijs. Vanuit het bestuur van DHS is men ook bezig met het opzetten van een academische werkplaats. Daarvoor lopen gesprekken met de gemeente Den Haag en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). In deze werkplaats zal bestaand onderzoek, en wellicht ook mijn eigen onderzoek, een rol gaan spelen bij het belichten van diverse onderwijsvraagstukken die bij DHS aan de orde zijn. Hierin zal ik, naast mijn werk als leerkracht en coördinator van projecten, ook een rol gaan spelen."

Profiel Laura de Winter

Academische leerkracht & Orthopedagoog

"Ik werk als leerkracht in het speciaal basisonderwijs en als dyslexiebehandelaar/orthopedagoog bij Marant. Mijn werk motiveert mij om leerlingen in te laten zien wat ze al kunnen, zodat ze van daaruit nieuwe dingen kunnen leren."

Opleiding & Loopbaan

"In september 2011 ben ik begonnen aan de academische pabo in Nijmegen. Ik heb hiervoor gekozen omdat ik graag als leerkracht wilde werken, maar ook graag de reden achter het gedrag van kinderen wilde weten. Toen ik hoorde over de academische pabo wist ik: 'Dit is mijn opleiding.' De opleiding was hard werken, maar dat was het ook helemaal waard. Doordat ik tijdens mijn opleiding stage liep, kon ik alle theorie van de opleiding direct in praktijk brengen voor de klas. Na het afronden van de bachelor ben ik op reis gegaan en heb ik Engelse les gegeven in Vietnam, om na terugkomst de master Speciale Leerbehoeften te volgen in Nijmegen. Het geeft mij voldoening om kinderen die in of buiten de klas iets extra's nodig hebben te ondersteunen."

Tijdens mijn masteropleiding heb ik voor de klas gestaan in een asielzoekerscentrum. Dit was ontzettend leerzaam, leuk, bijzonder en uitdagend om te doen. Dit werk heb ik met veel plezier voort gezet en na het afronden van mijn master ben ik daarnaast aan de slag gegaan als orthopedagoog bij Marant. Dingen die ik leerde op de ene plek kon ik vaak op de andere werkplek weer inzetten. En dat is nog steeds zo. Inmiddels sta ik, naast mijn werk bij Marant, namelijk voor de klas in het speciaal basisonderwijs. Op de school waar ik nu werk heb ik stage gelopen en ik riep toen al: 'Ik wil hier later werken.' Dat is gelukt!

Toegevoegde waarde als academicus in het PO

"De kracht van een academisch leerkracht vind ik het kritisch denken. Het valt mij op dat veel academisch leerkrachten zichzelf continu deze vraag stellen: 'Waarom doe ik wat ik doe en kan het ook

anders?’ Hierdoor brengen zij veel dynamiek in een team en blijft een team constant in ontwikkeling. Een enorme meerwaarde dus!”

Toekomst

“Op dit moment ben ik altijd met een brede glimlach aan het werk. Ik vind het heel fijn dat mijn twee werkplekken elkaar zo mooi aanvullen en ben daar ook trots op. Zolang ik nog veel blijf leren en die brede glimlach blijft staan, zit ik goed!”

Profiel Julia Vrolijk

Academische leerkracht & Curriculumontwikkelaar

“Ik ontwikkel het curriculum voor ons fulltime hoogbegaafdenonderwijs en geef les aan de topklas 8. Daarnaast coördineer ik voor vijf basisscholen van ons bestuur de overgang van het PO naar het VO.”

Opleiding & Loopbaan

“Tussen 2010 en 2014 heb ik de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs in Utrecht gevolgd. In eerste instantie vond ik de universitaire vakken het interessantst, maar naarmate ik meer ervaring kreeg met lesgeven door de vele stages, ging ik het lesgeven ook steeds leuker vinden. Omdat ik behoefte had aan nog meer verdieping, heb ik vervolgens de master Onderwijswetenschappen gedaan aan de Universiteit Utrecht.

Ik sta nu voor het derde schooljaar als academische leerkracht voor de klas. Sinds dit schooljaar geef ik les aan de topklas 8: fulltime hoogbegaafdenonderwijs. Naast het zeer compact aanbieden van de reguliere vakken, besteed ik aandacht aan andere belangrijke facetten in de aanloop naar de middelbare school; denk aan omgaan met faalangst, tegenslag, frustratie, perfectionisme en uitdagende opdrachten. Omdat hiervoor geen vast curriculum bestaat, ontwikkel ik samen met de andere topklasleerkrachten onze eigen leerlijnen. Daarnaast coördineer ik de overgang van het PO naar het VO voor vijf basisscholen van ons bestuur. Naast het regelen van de praktische zaken van deze overgang, werken

we als school samen met middelbare scholen om manieren te vinden om de overstap naar het VO een zo positief mogelijke ervaring te laten zijn voor de leerlingen, met het doel om afstroming te voorkomen. Kortom, allerlei uitdagende opdrachten die voor mij het werk erg interessant houden!”

Toegevoegde waarde als academicus in het PO

“Als academische leerkracht kijk je vaak net iets verder of vanuit een ander perspectief. Door kritische vragen te stellen kun je samen met je collega’s niet alleen nadenken over h  e we iets moeten doen, maar ook waaróm we het zo willen doen. Dat zie ik als een grote meerwaarde voor het onderwijs.”

Toekomst

“Op dit moment zit ik tussen de hoogbegaafde achtstegroepers erg op mijn plek. Ik wil me graag blijven bezighouden met het ontwikkelen van het curriculum voor het topklasprogramma en wil me verder verdiepen in hoogbegaafdheid en in factoren die de overgang tussen PO en VO soepel laten verlopen. In de wat verdere toekomst zou ik graag op een grotere schaal wat voor het onderwijs betekenen, bijvoorbeeld door mee te denken over onderwijsvernieuwing.”

Referenties

- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Van Meeuwen-Kok, J., Gondwe, M. (2018). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*, Utrecht: adviesbureau Berenschot.
- Functieprofiel academische leerkracht Netwerk AcPa’s Nederland.
- Sinclair, C. (2008). *Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36(2). 79-104.
- Van Amsterdam, P. (2018). *Verkenning Academische Lerarenopleiding PO/Academische Pabo’s*. In opdracht van de Vereniging Hogescholen (VH).



Ik kom het beste tot mijn recht op een ontwikkelingsgerichte school

Sinds begin van dit jaar staat academische leerkracht Jasper Schagen vier dagen per week voor groep 6 van basisschool De Archipel in Amsterdam. Daarnaast is hij rekencoördinator op deze school. Hij doorliep de Driejarige Pabo van de Marnix Academie in Utrecht en behaalde daarna de master Onderwijskunde. “Ik wil in de toekomst graag iets doen met onderwijskunde, maar ik vind: als je iets zinnigs wilt zeggen over onderwijs, moet je er wel ervaring in hebben. Je moet weten waarover je praat.”

Niet alleen daarom kiest Schagen ervoor om eerst een aantal jaren voor de klas te staan; hij vindt het ook gewoon heel erg leuk. “Ik kan me ook voorstellen dat ik de klas nooit vaarwel zal zeggen en het lesgeven blijf combineren met meer onderwijskundige werkzaamheden. Ik weet dat nog niet. Vooralsnog biedt deze baan mij voldoende uitdaging.”

Ontwikkelingsgericht

Die uitdaging komt niet alleen voort uit het feit dat Schagen een beginnende leerkracht is, maar heeft vooral te maken met het karakter van de school en van de schoolcultuur. “Ik wil graag werken in een school die in ontwikkeling is, die kritisch kijkt naar het eigen onderwijs, en erop is gericht om dat te verbeteren. Dat betekent namelijk dat er in de school een onderzoekend klimaat heerst, iets dat ik heel belangrijk vind. Op deze school, die kiest voor ‘Ontwikkelingsgericht onderwijs’, is

dat het geval. Omdat ik zelf geïnteresseerd ben in onderwijsontwikkeling, zou ik waarschijnlijk snel vastlopen op een school die het niet nodig vindt om het onderwijs te veranderen, omdat het ‘op deze manier nu eenmaal werkt’. Ik wil niet generaliseren, maar ik denk in het algemeen dat academische leerkrachten het beste tot hun recht komen op scholen die zijn gericht op ontwikkeling en waar een onderzoekende cultuur heerst.”

Een ander aspect waardoor het voor Schagen aantrekkelijk is om op De Archipel te werken, is de manier waarop er aan onderwijsontwikkeling wordt gewerkt. Er zijn in de school verschillende coördinatoren, leerteams en werkgroepen die bezig zijn met school- en onderwijsontwikkeling. “Als academische leerkracht vind ik het heel fijn dat de schoolorganisatie niet top-down is ingericht, maar dat iedereen binnen het team een eigen verantwoordelijkheid heeft, die ook werkelijk iets voorstelt. Daarmee bedoel ik dat werkgroepen en coördinatoren invloed en beslissingsbevoegdheid

hebben. Als een coördinator iets goed heeft onderzocht en op basis daarvan met een advies komt, dan gaan we dat doen. Dat vertrouwen is er. Zo hebben we bijvoorbeeld een nieuwe spellingmethode aangeschaft omdat uit onderzoek van de taalcoördinator bleek dat wetenschappelijk is bewezen dat de methode die wij gebruikten niet goed werkt. Daar zijn we dus van afgestapt. Zo werken wij op deze school en dat vind ik heel prettig.”

Wat daarbij helpt is dat er in het team van deze school veel mensen academisch zijn geschoold, vindt Schagen. “Ik denk niet dat dat een voorwaarde is voor ontwikkelingsgericht werken, maar het helpt wel. Het werkt heel prettig dat we allemaal op dezelfde manier, met een kritische en analytische blik, naar onderwijs kijken.”

Rekencoördinator

Schagen is zeer content met het feit dat hij, naast zijn werk als leerkracht, rekencoördinator is. In deze functie kan hij ‘academische’ competenties kwijt, zoals onderzoeken, analyseren en beleid ontwikkelen. “Als rekencoördinator geef ik remedial teaching aan zwakke rekenaars, en daarnaast houd ik me bezig met het rekenbeleid. Dat doe ik samen met de directie en de intern begeleider. We buigen ons over de vraag hoe we

de rekendoelstellingen uit het jaarplan het beste kunnen realiseren, en wat beter kan. Ik ben op deze manier dus echt bezig met het ontwikkelen van schoolbeleid. Dat vind ik heel boeiend en leerzaam. De rol van rekencoördinator en hoe die op mijn school is ingevuld, doet echt een beroep op de specifieke competenties die je als academische leerkracht hebt ontwikkeld, zoals onderzoeken, analyseren en beleid ontwikkelen.”

.....

“Als academische leerkracht vind ik het heel fijn dat de schoolorganisatie niet top-down is ingericht”

.....

Volgens Schagen zit juist in deze competenties de meerwaarde van de academische leraar. “Ik denk zeker niet dat academische leerkrachten beter kunnen lesgeven dan regulier opgeleide leerkrachten. Want de meerwaarde van de academische leerkracht zit niet zozeer in de didactische en pedagogische vaardigheden,

maar veel meer in vaardigheden zoals onderzoeksvaardigheid, kritisch en analytisch kijken en denken. Ik denk dat academische leraren juist vanwege die competenties een waardevolle toevoeging kunnen zijn aan een schoolteam. Maar de school en het team ervaren dat mijns inziens alleen als een meerwaarde als er een ontwikkelingsgerichte cultuur in de school heerst.”

open voor staan en het nut inzien van onderzoek. Het is dus zowel voor academische studenten als voor academische leraren belangrijk dat scholen ontwikkelingsgericht zijn en daarbij onderzoek inzetten. In feite draait het om de schoolcultuur; de cultuur maakt een school meer of minder aantrekkelijk voor academische pabostudenten en academische leraren.”

Schoolcultuur

En datzelfde geldt volgens Schagen ook voor de leerwerkplek van studenten van de universitaire pabo. Daar moet de academische leraar de genoemde vaardigheden immers kunnen ontwikkelen en oefenen. Toen hij zelf stage liep, was de universitaire pabo nog een nieuw fenomeen en wisten scholen en werkplekbegeleiders niet altijd even goed wat er van hen werd verwacht, maar Schagen denkt dat scholen – en zeker scholen die deel uitmaken van een partnerschap Samen Opleiden – inmiddels beter weten wat ze deze studenten moeten bieden.

“Stagescholen moeten universitaire pabostudenten ruimte geven om die extra competenties te ontwikkelen, onderzoek te doen en inzicht te krijgen in meer dan alleen het lesgeven. Dat kan in principe op elke school, maar het is natuurlijk wel belangrijk dat de school en het team daar



De academische leerkracht is de toekomst

Als directeur Jacqueline van Meurs vertelt over haar school – Daltonschool De Rank in Hengelo – dan kun je bijna niet anders dan vaststellen dat deze school een uitgelezen werkplek is voor academische leerkrachten, en dus ook een goede leerwerkplek moet zijn voor studenten van de universitaire pabo. Dat heeft alles te maken met het feit dat De Rank een academische opleidingsschool is.

Dat betekent dat onderwijs en onderzoek op deze school hand in hand gaan. Op basis van onderzoek, uitgevoerd door leerkrachten, de universiteit van Twente en studenten, werkt de school continu aan onderwijsontwikkeling en aan innovatie, iets dat zeker voor (aankomende) universitaire leraren zeer aantrekkelijk is. Al werken er op De Rank (nog) geen leerkrachten die de universitaire pabo hebben gevolgd, veel teamleden zijn anderszins academisch geschoold of hebben aanvullende opleidingen gevolgd. Dit schooljaar lopen er twee vierdejaars studenten van de universitaire pabo van Saxion Deventer stage op de school.

Onderzoeksagenda

“Wij zullen nooit ‘zo maar’ iets invoeren, of een methode of programma aanschaffen”, zegt Van Meurs. “Daar gaat altijd een onderzoekende vraag aan vooraf. Alle grote innovaties in onze school zijn gebaseerd op onderzoek van binnenuit en komen voort uit een interne behoefte. We stellen

onszelf continu de vraag: doen we de goede dingen en doen we de dingen goed? Waarom doen we dit ook alweer op deze manier? En is dat nog steeds de beste manier? Om onderzoek in onze school een structurele plek te geven en op een goede manier inhoud te geven, hebben we een onderzoeksagenda en een onderzoeksgroep.”

Studenten die hun afstudeeronderzoek uitvoeren op De Rank, kiezen daarvoor een onderwerp van deze onderzoeksagenda, waar onderwerpen op staan die de school wil onderzoeken. Van Meurs: “We vinden het belangrijk dat het onderzoek van studenten is gekoppeld aan ons schoolbeleid en onze schoolontwikkeling, zodat de onderzoeksresultaten betekenisvol zijn en worden verankerd in de school.”

Omdat de onderzoeksagenda breed is opgezet en is ingedeeld in verschillende stadia, kunnen studenten er altijd wel mee uit de voeten. Ze kunnen iets in kaart brengen door literatuuronderzoek te doen, maar hun onderzoek kan zich bijvoorbeeld ook richten

op de implementatie of op de borging van een ontwikkeling of een innovatie. “Een van onze leerkrachten voert nu bijvoorbeeld een onderzoek uit naar het begrip leesonderwijs. Eerst heeft ze literatuuronderzoek gedaan. Op basis daarvan heeft zij vastgesteld dat we ons onderwijs in begrip lezen moeten veranderen. Ze heeft gekozen voor een bepaalde implementatiestrategie, namelijk interactieve scholing van het team. Zo doorlopen onderzoeken verschillende stadia.”

Colloquium doctum

De school heeft een teacher leader, die de onderzoeksagenda beheert en tevens voorzitter is van de onderzoeksgroep, die bestaat uit leerkrachten en vertegenwoordigers van de pabo. Van Meurs maakt als directeur ook deel uit van de onderzoeksgroep. In deze groep worden de onderzoeken die op stapel staan of gaande zijn besproken en gevolgd. Ook de studenten die op de school onderzoek doen, schuiven aan bij de onderzoeksgroep om de voortgang van hun onderzoek te bespreken en hun dilemma's en vragen in te brengen. Van Meurs noemt deze besprekingen een colloquium doctum, een 'geleerde samenspraak'. “Door dit colloquium doctum helpen we elkaar verder. We willen het leren van elkaar zo veel mogelijk stimuleren en faciliteren.” Die intentie zien we ook terug in de teamvergaderingen, die wat

anders zijn ingericht dan op de meeste scholen. “We werken volgens een vergadercyclus die uit vier vergaderingen bestaat”, vertelt Van Meurs. “Twee van de vier vergaderingen zijn ook een colloquium doctum. Daar kunnen teamleden vragen en kwesties inbrengen, waarover we ons gezamenlijk buigen. We bevorderen daarmee niet alleen het leren van elkaar, maar ook de onderzoekende houding van het team.”

“Een appèl doen op de academische competenties”

Academische competenties

Dit alles vraagt behoorlijk wat van de leerkrachten; en juist dat maakt het voor academisch geschoolde mensen aantrekkelijk om op deze school te werken, zo is de overtuiging van Van Meurs. “Vaak zijn dat mensen die inventief en innovatief met onderwijs bezig zijn, die graag dingen uitproberen, die elkaar op een positieve manier beïnvloeden en die een professionele en onderzoekende houding hebben. Daar hoort ook bij dat je ideeën en gewoonten durft

los te laten, kritische vragen stelt, ook aan jezelf, fouten durft te maken en in staat bent om die te bespreken met collega's. Dat past heel goed bij onze schoolcultuur. Er werken op onze school trouwens ook leerkrachten die geen master hebben gedaan. Maar ook die hebben een onderzoekende houding, want daar selecteren wij onze mensen op. Wie hier wil werken moet zo'n houding hebben of graag willen ontwikkelen."

Van Meurs denkt dat het voor academische leerkrachten belangrijk is dat ze, naast het lesgeven, taken doen op school- of bestuursniveau; taken die een appèl doen op de academische competenties. Naast onderzoek doen, noemt ze taken zoals innovaties aansturen op scholen binnen het bestuur of studiedagen organiseren. "Juist dat ze goed zijn in zulke taken, is de toegevoegde waarde van de academisch geschoolde leerkracht. Daar kun je als school heel veel aan hebben."

Binnen boord houden

Als het basisonderwijs academische leerkrachten binnen boord wil houden, is het volgens Van Meurs heel belangrijk dat scholen en besturen deze leerkrachten voldoende uitdaging en ontwikkelingsmogelijkheden bieden. "Als we onze leerkrachten stimuleren om zich universitair te scholen – en daar ben ik een groot voorstander

van – moeten we er ook voor zorgen dat ze iets kunnen doen met de kennis en de competenties die ze daarmee ontwikkelen. Want doe je dat niet, dan gaan mensen hun heil elders zoeken en creëer je daarmee dus uitstroom."

En dat is ongewenst, vindt Van Meurs, want volgens haar heeft het onderwijs de academische leerkracht in toenemende mate nodig. "De academische leerkracht is de toekomst. Enigszins gechargeerd: als we met de tijd mee willen gaan, dan moeten we veel meer van leerkrachten vragen dan het 'uitvoeren van methodes'. De academische leerkracht kan daarin een belangrijke rol spelen. Niet iedere leerkracht hoeft zelf onderzoek te doen, maar ik vind wel dat elke leerkracht het belang van onderzoek moet inzien en een onderzoekende en kritische houding moet hebben."

5 HRM-beleid, uitdagingen voor schoolbesturen



HRM-beleid, uitdagingen voor schoolbesturen

Goed HR-beleid biedt academische leraren niet alleen een aantrekkelijke werkomgeving en goede loopbaanmogelijkheden, het leidt er ook toe dat de school/het bestuur optimaal profiteert van de competenties van de academische leerkracht. Uit onderzoek blijkt echter dat er nog niet veel scholen en besturen zijn die voor deze groep leraren HRM-beleid hebben ontwikkeld. Hoe moet het HRM-beleid voor de academische leerkracht eruit zien?

Tekst: Marjan Vermeulen

De introductie van de academische leraar in het basisonderwijs betekende een forse verandering in de educatieve opleidingsstructuur. Voor het primair onderwijs bestond er immers nog geen academische lerarenopleiding. Inmiddels is er een aantal academische pabo's opgericht (zie hoofdstuk 1) en werken er academische leraren in basisscholen, ook al gaat het nog om een klein aantal.

Zo had in 2016 nog geen één procent van de leraren in het primair onderwijs een wo-bachelor/MO-B en had bijna vier procent van de leraren een academische master (arbeidsmarktplatform 2016). Kortom, ongeveer 1 van de 20 leraren in het primair onderwijs heeft een academisch bachelor- of masterdiploma. Ondanks de hoge ambities van de politiek, is dit percentage de afgelopen jaren stabiel gebleven. Om deze groep te laten groeien, de ambities van kwaliteitsverbetering waar te maken en het beroep aantrekkelijker te maken, is het belangrijk dat scholen voor academisch opgeleide leraren een aantrekkelijke werkomgeving worden.

En juist hier ligt nog een forse uitdaging, want uit recent onderzoek (Berenschot, 2018) blijkt dat scholen nog weinig doen om academici nieuwe en andere rollen te geven, iets dat academische leraren zelf graag willen. Zij vragen om een betere profilering en positionering (Berenschot, 2018). Wellicht mede door de traditie dat leraren allemaal dezelfde achtergrond (pabo) en dezelfde focus (lesgeven) hebben, lijkt het lastig om het HRM-beleid en de schoolorganisatie beter af te stemmen op academici. Bovendien is de noodzaak op het niveau van de school er nog nauwelijks: waarom HR-beleid ontwikkelen voor een of twee leraren? En zo ontstaat een spanningsveld, of een vicieuze cirkel, en werken er nog maar weinig academisch opgeleide leraren in het basisonderwijs.

De helft van de besturen heeft geen goed zicht op de kwaliteit van deze afgestudeerden (Regioplan, 2015). 61 Procent van de academische leraren geeft, net als andere collega's, gewoon les (Berenschot 2018). 79 Procent van de academische leraren zou dit graag anders zien. Dit maakt het niet heel aantrekkelijk

om een academische lerarenopleiding te volgen, waardoor de ambitieus geformuleerde groei moeilijk waargemaakt kan worden. Doordat het aantal academische leraren op scholen niet toeneemt, is er voor besturen geen noodzaak om hiervoor strategisch beleid te ontwikkelen.

Ook ontbreekt het hierdoor aan goede voorbeelden van rollen die academische leraren in de praktijk kunnen vervullen. Voorbeelden die anderen kunnen inspireren om betere omstandigheden voor deze leraren te creëren en daarmee weer nieuwe voorbeelden zijn. Het is een typisch geval van 'de kip of het ei'. Hier ligt een enorme kans voor het onderwijsveld om strategisch beleid van de school mede vorm te geven en nieuwe rollen en functies te ontwikkelen die het loopbaanbeleid en de schoolontwikkeling versterken.

Rollen van de academische leraar

Om goed (strategisch) HRM-beleid te ontwikkelen, is het nodig te weten met welke typische academische vaardigheden de academische leraar zich onderscheidt van leraren met een beroepsgerichte opleiding en op welke wijze die academische vaardigheden kunnen worden ingezet om het strategisch beleid van de school of het bestuur vooruit te helpen.

Kenmerkend voor academische leraren is dat zij een academisch werk- en denkniveau hebben en dat kunnen combineren met beroepsgerichte competenties. Het doel van de universitaire pabo is dat de afgestudeerden in staat zijn om volledig te functioneren als leerkracht (zowel met kinderen in de klas, met collega's in de school, met ouders in de wijk, enzovoort) en bovendien een bijdrage kunnen leveren aan onderwijsontwikkeling en verbetering van de praktijk van het basisonderwijs. Zij zijn in staat om wetenschappelijke kennis, praktijkkennis (stages) en ervaring te integreren (uit profiel van Bachelor Pedagogische Wetenschappen of Onderwijswetenschappen, <https://www.unipa.nl/>

[files/Uitstroomprofiel200618.pdf](#)). In de voorgaande hoofdstukken zijn de kenmerken van academische leraren uitgebreid beschreven.

Op basis van de kenmerken van academische leraren kunnen zij diverse rollen vervullen op verschillende niveaus, namelijk de klas, de school, de regio/landelijk en zelfs internationaal. Berenschot (2018, p. 10) onderscheidt negen rollen die bij de leraar passen en die ook perspectief bieden voor een academische leraar. Het gaat om rollen op klasniveau (direct gerelateerd aan opvoeding en onderwijs) en school-/bestuursniveau. Daarnaast zijn er rollen op regionaal/landelijk niveau en op (inter)nationaal niveau. Zo zijn er in totaal elf rollen:

Klasniveau

- Leraar-vakspecialist: is specialist in een bepaald vakgebied, bijvoorbeeld taal, rekenen, spelling of Engels.

Schoolniveau

- Leraar-ontwikkelaar: is naast lesgevende taken betrokken bij het ontwikkelen van bijvoorbeeld doorlopende leerlijnen, curriculum of lesmateriaal.
- Leraar-coördinator: coördineert alle werkzaamheden rondom een specifiek thema waarvoor hij coördinator is.
- Leraar met zorgtaken: is naast groepsleerkracht bijvoorbeeld orthopedagoog, remedial teacher of intern begeleider.
- Leraar-coach: draagt zorg voor de begeleiding van stagiairs en (beginnende) leerkrachten. Deze leerkrachten zijn bijvoorbeeld ook actief op studiedagen en in interne (huis)academies, die scholing en trainingen verzorgen voor collega's.

Aanvullend op de beschrijving van Berenschot kan bij deze rol ook worden gedacht aan het faciliteren van een professionele leergemeenschap gericht op kennisontwikkeling, een 'community of inquiry' waarmee de kennis van onderzoek wordt gedeeld

en benut of van (virtuele) netwerken rond bepaalde thema's.

School- of bestuursniveau

- Leraar-onderzoeker: verricht naast lesgevende taken onderzoek ten behoeve van kwaliteitsverbetering van het onderwijs binnen de school of het schoolbestuur.
- Leraar-vernieuwer: volgt innovatieve ontwikkelingen in het onderwijs en bekijkt of deze ontwikkelingen een plaats kunnen krijgen in de school of het schoolbestuur.
- Leraar-beleidsmaker: is, naast lesgevende taken, betrokken bij beleidsontwikkeling (op het gebied van onderwijskwaliteit) binnen de school of het schoolbestuur.

Bestuur/regionaal of landelijk niveau

- Hybride docent: combineert lesgevende taken met werkzaamheden buiten de school of het bestuur, bijvoorbeeld bij het Ministerie van OCW, een vakbond of beroepsvereniging.

Ook kan de academische leraar op regionaal niveau met anderen samenwerken bijvoorbeeld in het kader van passend onderwijs. Het gaat hier meestal om samenwerking met andere instellingen en disciplines. Dit vereist een analyserend, generaliserend en abstraherend vermogen én de vaardigheid om dit te vertalen naar de eigen praktijk (concretiseren). We zouden deze rol ook 'Interdisciplinaire samenwerker' kunnen noemen.

(Inter)nationaal niveau

De academische leraar kan een rol spelen bij de kennisverspreiding en (wetenschappelijke) kennisontwikkeling ten behoeve van de verdere ontwikkeling van het leraarsberoep en kennis over opvoeden en lesgeven. Omdat het hier gaat om de ontwikkeling van de kennisbasis van het beroep en de wetenschap, heeft deze rol een bredere waarde dan alleen het directe nut voor school of bestuur. Deze rol speelt zich meer af op nationaal en internationaal niveau.

Voor kennisontwikkeling en verspreiding van praktijkrelevante wetenschappelijke kennis over opvoeden en leren is bij uitstek de academische leraar geschikt. Hij kan de rol van 'broker' vervullen tussen de praktijk en de wetenschap, met uitdrukkelijk ook directe opbrengsten voor de wetenschap, die indirect de praktijk weer ten goede komen. Op deze wijze kunnen academische leraren een belangrijke rol vervullen in de 'kennisketen' (van toepassen, kennis ontwikkelen, generaliseren en weer concretiseren). We zouden deze rol 'kennismakelaar' of 'broker' kunnen noemen.

(Strategisch) HRM-beleid en de academische leraar

We stelden eerder vast dat scholen nog weinig HRM-beleid hebben ontwikkeld om de competenties van academische leraren optimaal in te zetten voor schoolontwikkeling. Dit begint eigenlijk al in de opleiding en het praktijkleren, waar over het algemeen niet expliciet wordt gekeken naar de kenmerken van praktijkplaatsen voor academische leraren, ook niet in het kader van samen opleiden of de opleidingsschool.

Ook als het gaat om de zittende academische leraren zijn functiedifferentiatie en het ontwikkelen van andere rollen nog een forse uitdaging. Zo blijkt uit onderzoek van Berenschot (2018) dat academische leraren – als ze al bewust op grond van hun academische competenties worden aangenomen – vanuit een traditioneel perspectief taken en functies krijgen toebedeeld. Zo wordt 80 procent ingezet als groepsleerkracht; een ruime meerderheid vervult geen andere rollen binnen de school (61 procent) of het bestuur (84 procent). Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat academische leraren het gebrek aan kennis bij besturen ervaren als belangrijke belemmering van hun loopbaanmogelijkheden. Driekwart van de responderende academische leraren zegt dat er geen beleid is voor de inzet van academische leraren binnen school of bestuur; slechts 3 procent zegt dat er wel beleid is (de rest weet het niet).

Eenzelfde constatering, vanuit een wat ander perspectief, doet Van Amsterdam (2018): 'De bestuurders erkennen dat ze aanvullend nog niet zo veel duurzaam te bieden hebben aan de academisch opgeleide leerkracht, maar dat hun stelsel wel in beweging is.' In een voetnoot wordt daarbij aangetekend: 'Deze constatering is overigens niet nieuw. Het eindrapport Effectieve inzet academisch gevormde leerkrachten PO (Jacob van der Wel, Kees van Bergen, Amsterdam, 2012, Regioplan publicatienr. 2201) duidt al op hetzelfde fenomeen.'

Uit het Berenschotonderzoek (2018) blijkt dat er, ook al is het een minderheid, hier en daar wel sprake is van een hybride leraar. De academische leraar combineert zijn lesgevende taak bijvoorbeeld met werkzaamheden bij een bestuursbureau of werkt ook als leraar-onderzoeker en leraar-ontwikkelaar.

HRM-beleid is een belangrijk instrument om kwaliteitsontwikkeling te stimuleren op het niveau van de individuele medewerker en op het niveau van de school. Door het HRM-beleid is het mogelijk de individuele behoeften van medewerkers te koppelen aan de strategische doelen van de school of het bestuur. Door meer aandacht te besteden aan de relatie tussen schoolontwikkeling en loopbaanontwikkeling in het algemeen en die van de academische leraar in het bijzonder, kan meer worden bereikt. Maar dat vraagt van scholen en besturen een blik op de toekomst en verbeelding over wat mogelijk zou kunnen zijn. Veel goede voorbeelden zijn er immers nog niet voorhanden.

Inzet op verschillende niveaus

Klasniveau

In de klas wordt de academische leraar op dit moment gewoon als leraar ingezet (zie o.a. Berenschot 2018 en Van Amsterdam 2018). Academische leraren geven zelf aan dat de academische achtergrond hen helpt explicieter te handelen. Hun kennis en het begrip van verschillende theoretische perspectieven komt

de kwaliteit van het onderwijs ten goede. Door onderwijs anders te organiseren – wellicht met meer ondersteuning en door meer in teams onderwijs te verzorgen – kunnen deze kwaliteiten van academische leraren veel breder, voor grotere groepen leerlingen, worden ingezet en zo het klasniveau overstijgen.

Schoolniveau

Hierboven zijn diverse rollen op school- en bestuursniveau onderscheiden. Op dit moment wordt er nog onvoldoende nagedacht over de inzet van de specifieke academische kwaliteiten op schoolniveau en er is hiervoor meestal ook geen strategisch beleid en HRM-beleid. Het gaat hier niet alleen om het loopbaanbeleid (iets dat bijzonder belangrijk is om te voorkomen dat de academici het onderwijs verlaten), maar ook om de positie die academici in en buiten de school kunnen innemen ten behoeve van school of wetenschap. Daarbij kan verder worden doorgedacht op de eerdergenoemde rollen.

Academische leraren in de school betekent meer heterogeniteit in de teams en in de samenwerkingsverbanden waarvan zij deel uitmaken. Heterogeniteit is een voorwaarde om te leren. Loopbaanpaden die ook zijn gericht op de schoolontwikkeling, kunnen een impuls zijn voor de duurzame vernieuwing van het onderwijs. De academische leraar die de rol heeft van 'broker tussen praktijk en wetenschap' (bijvoorbeeld door de praktijk evidenced-informed en evidenced-based te vernieuwen) draagt eraan bij dat kennis wordt benut. Kennisbenutting betekent: weten hoe je kennis kunt vinden, en begrijpen wat de reikwijdte is (generaliseren, abstraheren en concretiseren). Kennisontwikkeling betekent: kennis delen en kennis verspreiden, dus leren van en met elkaar. Zo kan de academische leraar een functie vervullen bij de ontwikkeling van de school tot een lerende organisatie.

Academische leraren die op deze wijze worden gepositioneerd, hebben een meerwaarde in de

samenwerking met anderen binnen de school, zoals management, leraren en specialisten. Dit past ook bij toekomstgericht HRM-beleid waarin teamontwikkeling een steeds belangrijker rol krijgt (Bouwman, Runhaar, Wesselink, & Mulder (2017)).

Bestuurs/ regionaal/landelijk niveau

Op bestuursniveau, regionaal en landelijk niveau kan ook samengewerkt worden vanuit samengestelde groepen van bijvoorbeeld academische leraren, experts en onderzoekers om bepaalde speerpunten verder vorm te geven.

(Inter)nationaal niveau

Als deze processen nieuwe kennis opleveren, ontwikkelen zich wellicht ook andere taken, bijvoorbeeld publiceren om kennis te verspreiden en conferenties bezoeken om nieuwe kennis te halen, maar ook om de ontwikkelde kennis te presenteren, te bediscussiëren en verder te ontwikkelen. Zo levert de academische leraar ook een bijdrage aan de 'kennisketen' van concrete handelingskennis naar abstracte wetenschappelijke kennis, en andersom: het vertalen van abstracte kennis naar concrete handelingen.

Partnerschappen

Broker zijn, ofwel kennis van de ene wereld/discipline delen met de andere wereld/discipline, vereist nauwe samenwerking met die andere wereld. Partnerschappen met universiteiten en lectoraten zijn van belang om kennis van buiten naar binnen te halen en om als organisatie zelf nieuwe kennis te ontwikkelen en weer ter beschikking te stellen. De school/bestuur besluit zelf welke partnerschappen ze met welke doelen aan gaat. Deze partnerschappen zijn alleen functioneel als ze nauw aansluiten bij de praktijk van alle dag en de daaraan verbonden doelen. Met het aangaan van dergelijke verbanden kunnen scholen ook een andere rol spelen bij onderzoek of het aanvragen van subsidies bij NRO of andere (onderzoek)subsidievertrekkers. In plaats van 'meewerkend voorwerp' te zijn, kunnen

scholen een gelijkwaardiger rol spelen of zelfs de regie nemen (zoals dat bijvoorbeeld gebeurt bij de Werkplaatsen onderwijsonderzoek).

Partnerschappen tussen opleidingen en scholen zijn essentieel om het in de inleiding geformuleerde kip-ei-probleem te doorbreken. Universitaire pabo's leiden leraren op voor een praktijk die er nog nauwelijks is. Als opleidingen en scholen samen doorontwikkelen en elkaar blijven beïnvloeden, ontstaan er nieuwe praktijken die zowel bij de onderwijspraktijk als bij de opleiding aansluiten. Een eerste stap kan zijn om samen na te denken over de vraag hoe het praktijkleren ingericht kan worden om sneller in te groeien in de nieuwe posities.

Wensen academische leraren en HRM-beleid

HR-beleid dat is gericht op het blijvend ontwikkelen van individuele medewerkers is voor iedereen van belang. Maar om de strategische ambitie van meer academische leraren waar te maken, moet er loopbaanbeleid worden ontwikkeld. Voor de startende academische leraar is het van belang dat het HRM-beleid is gericht op het ingroeien in de rollen die de leraar vervult in het kader van de strategische speerpunten van de school. Dit kan door de starter taken te geven waarmee met een aantal onderdelen geoefend kan worden.

Uit het onderzoek van Berenschot (2018) blijkt dat 16 procent van de academische leraren niet meer in het primair onderwijs werkt. Wat zijn de redenen van vertrek? Kan dit door HRM-beleid worden voorkomen? De meeste respondenten zijn een nieuwe opleiding of een master gaan volgen en zijn vervolgens begonnen met een andere baan. Ook zijn er respondenten die het onderwijs hebben verlaten omdat ze te weinig kans hebben om wetenschappelijk onderzoek te doen. Andere redenen, die ook door niet-academische leraren worden genoemd, zijn: onvoldoende begeleiding als startende leraar, moeite met orde houden en reizen.

De meeste startende academische leraren hebben (nog) geen academische master (de meeste ALPO's leiden op tot een bachelordiploma). Om hen loopbaanmogelijkheden te bieden, is het raadzaam om faciliteiten voor verdere scholing vast te leggen en te reserveren. In het onderzoek van Berenschot (2018) is aan academische leerkrachten gevraagd wat er nodig is om te bewerkstelligen dat ze over tien jaar nog steeds met plezier voor de klas staan. Zij noemen zaken die vrijwel allemaal door een goed HRM-beleid kunnen worden opgepakt: verbreding van werkzaamheden, minder werkdruk, meer salaris, meer niet-onderwijsgebonden uren (om te werken aan onderzoek en onderwijsverbetering), minder administratieve last en de mogelijkheid om het werk in de groep te combineren met bijvoorbeeld orthopedagogische werkzaamheden.

De belangrijkste factor voor blijvend werkplezier is verbreding van de werkzaamheden (tijd voor onderzoek en onderwijsverbetering of de combinatie met andere specialistische werkzaamheden). Met andere woorden: academische leerkrachten vragen om een rijke werk- en leeromgeving. Om deze goed vorm te geven, moeten scholen/besturen de volgende strategische vraag beantwoorden: hoe wil de schoolorganisatie zich verder ontwikkelen en waar kunnen de academische vaardigheden functioneel worden ingezet?

Het is heel belangrijk dat scholen en schoolbesturen hier snel op inzetten, omdat het risico op een uitstroom van academici groot is. Het is voor iedereen op school, dus ook voor academische leraren, van belang dat de school voorziet in een uitdagende werk-/leeromgeving. Het feit dat academische leraren op dit moment vaak nog 'eenlingen' zijn in de school/het team, betekent dat het sparren met collega's met eenzelfde achtergrond geen onderdeel is van de alledaagse werkomgeving. Ook hiervoor is HRM-beleid te ontwikkelen, bijvoorbeeld door binnen het bestuur of de regio een netwerk van academische leraren op te zetten. Zulke netwerken kunnen ook bijdragen aan de verdere positionering van academische

leraren en kennis opleveren over de meerwaarde van hun academische competenties in bepaalde situaties/contexten en over de functionaliteit van hun rollen in het licht van het strategische school/bestuursbeleid. Ook kan zo'n netwerk zich buigen over de vraag hoe de opleidingen verder kunnen worden verbeterd. Zo kunnen academische leraren zelf invloed uitoefenen op de ontwikkeling van de rollen en profielen van de academische leraar en op de manier waarop hun competenties worden ingezet.

Conclusies

Samenvattend: het academisch leraarschap biedt leraren kansen op betere loopbanen en op een aantrekkelijker beroepsperspectief. Op dit moment zijn er nog weinig leraren met een academische master werkzaam in het basisonderwijs (zo'n 4 procent). De universitaire pabo's leveren vooral bachelors af (ongeveer één procent van de leraren in het primair onderwijs heeft deze achtergrond). Doordat scholen voor deze groep leraren nog nauwelijks loopbaanbeleid ontwikkelen, zijn er nog weinig goede voorbeelden.

De andere kant van dit verhaal is dat er volop kansen zijn om als onderwijsveld samen met opleidingen en academische leraren invulling te geven aan rollen, profielen, functies en posities van de academische leraar en zo samen nieuwe onderwijspraktijken te ontwikkelen, die leiden tot de ontwikkeling van een betere onderwijskwaliteit en een beter loopbaanbeleid voor leraren, twee processen die elkaar onderling versterken.

Daarnaast kan zittend personeel gestimuleerd worden om een academische master te volgen (zowel degenen met een wo-bachelor als met een hbo-opleiding). Er zijn daarvoor lerarenbeurzen beschikbaar, maar ook HRM-beleid kan dat (mede) financieren. Het HRM-beleid kan samen met de opleiding en de masterstudent een win-winsituatie bewerkstelligen door de student opdrachten voor de

master uit te laten voeren binnen de eigen school. Dit vereist echter voldoende faciliteiten, die, zo blijkt uit het onderzoek van Berenschot, niet alle besturen voorhanden hebben.

HRM-beleid dat is gericht op een aantrekkelijke werkomgeving voor academische leraren hoeft trouwens niet veel te 'kosten'. Het creëren van sterke partnerschappen tussen scholen/besturen en opleidingen, goede stagemogelijkheden, ondersteunende (leer)netwerken, ruimte voor onderzoeksopdrachten (om bijvoorbeeld de master af te ronden) zijn immers vooral te realiseren door te prioriteren en te organiseren. Ook de eerder genoemde voorbeelden waarbij de academische leraar rollen vervult als onderzoeker, ontwikkelaar, coördinator, coach, facilitator of broker, zijn onderdelen van het 'gewone werk'. Onderwijs moet immers ontwikkeld worden, alleen kan dat nu op basis van andere competenties. Beleid moet worden gemaakt, maar nu wellicht op basis van onderzoek naar feiten en cijfers. Samenwerking met andere disciplines hoort bij passend onderwijs, maar ook bij andere schooloverstijgende netwerken.

Kortom: HRM-beleid moet zich richten op een aantrekkelijke werk- en leeromgeving voor iedereen in de school; van leerling tot bestuurder. Het beleid is gericht op de individuele loopbaan én op gezamenlijke schoolontwikkeling. In goed HRM-beleid worden de (extra) competenties van individuen en van doelgroepen ingezet ten behoeve van de gezamenlijk te behalen doelen. Daarin past specifiek beleid voor academici als onderdeel van een totaalplaatje.

Literatuur

- Arbeidsplatform primair onderwijs (2016) *Arbeidsmarktanalyse primair onderwijs 2016* De arbeidsmarkt in beeld. https://www.arbeidsmarktplatformpo.nl/fileadmin/bestanden/bijlagen_nieuws_agenda/2016/Arbeidsmarktanalyse_po_2016.pdf
- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Van Meeuwen-Kok, J., Gondwe, M. (2018) *Loopbaanpaden in het primair onderwijs, Eindrapport*, Berenschot.
- Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). *Stimulating teachers' team performance through team-oriented HR practices: the roles of affective team commitment and information processing*. The International Journal of Human Resource Management, 1-23.
- Van Amsterdam, P. & De Kock, W. (2018) *Verkenning Academische Lerarenopleiding PO/Academische Pabo Een bont palet: rijkdom, diversiteit en matige samenhang*. http://s3.amazonaws.com/assets.paboweb.nl/documents/1180/Agendapunt_3_rapport_Academische_Pabo_eindversie_VH.pdf
- Van der Wel, J. & Van Bergen, K. (2012). *Effectieve inzet academisch gevormde leerkrachten PO*. Amsterdam, Regioplan publicatienr. 2201

A photograph of two young women sitting at a round table in a cafe. The woman on the left is resting her chin on her hand, holding a pen, looking thoughtful. The woman on the right is looking directly at the camera with a serious expression. The table has water bottles, glasses, and a smartphone. The background shows other cafe seating and a wall with some posters. The entire image is overlaid with a blue diagonal line pattern.

“We moeten de
toegevoegde
waarde van de
ALPO’er van het
begin af aan
aanspreken”

Geef de academische leraar een voortrekkersrol

Als we de meerwaarde van academische leerkrachten optimaal weten te benutten, is de kans groot dat zij graag in het onderwijs blijven werken. Maar dan moeten we specifieke eisen stellen aan de (leer)werkplek, aan de begeleiding van studenten, aan de inductiefase en aan het takenpakket van deze leerkrachten. Ed Booms zet uiteen welke eisen dat zijn. Als bovenschools schoolopleider van Stichting Robijn⁹ en directeur van basisschool De Veldrakker in Nieuwegein is hij al jarenlang betrokken bij de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) van Hogeschool Utrecht.

Met het aanstellen van een academische leerkracht, haalt een school/bestuur extra competenties in huis. De ALPO'er is immers niet alleen opgeleid als leerkracht, maar ook als onderzoeker, adviseur en ontwerper van onderwijs. "Die combinatie van rollen maakt dat deze mensen meerwaarde hebben voor het onderwijs", zegt Booms. "Het is zaak dat we die meerwaarde optimaal benutten."

Confronterend

En dat begint al in de opleiding als de ALPO'er zich de vier genoemde rollen moet eigen maken. De leerwerkplek speelt daarbij een belangrijke rol; daar moeten studenten immers gelegenheid krijgen om de rollen te ontwikkelen en te oefenen. Voorop staat volgens Booms dat dit gebeurt op een gecertificeerde opleidingsschool, omdat

die aan bepaalde kwaliteitseisen voldoet, een goede begeleidingsstructuur heeft en intensief samenwerkt met de opleiding. Daarnaast noemt Booms verschillende aspecten die maken dat een opleidingsschool een goede leerwerkplek voor ALPO'ers is.

"Het is allereerst belangrijk dat er sprake is van een op leren gericht schoolklimaat", zegt hij. "Dat betekent dat fouten maken mag en dat de school open staat voor kritische analyses en vragen. ALPO-studenten voeren op de leerwerkplek opdrachten en onderzoeken uit en kunnen daarmee soms zaken blootleggen die best confronterend zijn. Het is van belang dat de school daarvoor open staat en inziet dat ze hieraan veel kan hebben."

9 Stichting Robijn bestuurt 12 openbare scholen in Nieuwegein en IJsselstein.

Inherent aan die houding is dat de school positief staat tegenover het onderzoek dat studenten uitvoeren en daar enthousiast aan meewerkt. “Op een goede leerwerkplek krijgt de ALPO-student volop gelegenheid om onderzoek te doen, bij voorkeur naar een onderwerp dat aansluit bij de schoolontwikkeling. De student krijgt toegang tot bronnen en kan gebruikmaken van de benodigde middelen, bijvoorbeeld ICT.”

Praktijkopleider ondersteunen

Daarnaast is het noodzakelijk dat de begeleiding van de ALPO-student op de leerwerkplek is afgestemd op zijn niveau en op zijn rollen. Dat klinkt volgens Booms vanzelfsprekender dan het is. “Ik zie gelukkig dat het beter wordt, maar ik kom nog steeds wel eens op scholen waar de stagiair van de mbo-opleiding onderwijsassistent, de reguliere pabostudent en de ALPO'er eigenlijk allemaal op dezelfde manier worden begeleid. Natuurlijk moet je met die groepen heel verschillend omgaan. De rol van de schoolopleider is daarbij essentieel.”

Alle Robijnscholen waar ALPO'ers stage lopen hebben een schoolopleider die is geschoold in het begeleiden van studenten. Zij hebben daartoe een gecertificeerde opleiding van de hogeschool Utrecht doorlopen. “Dat is een voorwaarde,”

zegt Booms, “zeker als het om ALPO'ers gaat. Wij hebben afgesproken dat schoolopleiders die vierdejaars ALPO-studenten begeleiden, ook de opleiding ‘onderzoeksbegeleiding’ hebben gevolgd. Er zijn binnen de stichting nu drie schoolopleiders die dat hebben gedaan. Zij worden ook ingezet bij de begeleiding van onderzoeken die ALPO'ers op andere scholen van de stichting uitvoeren. Het is de bedoeling dat meer schoolopleiders die opleiding gaan volgen.”

Een essentiële taak van de schoolopleider is de ondersteuning van de praktijkopleiders: hoe begeleid je de ALPO'er in de klas? Hoe geef je adequate feedback? Booms: “Wat in dit kader heel belangrijk is – en dat heeft de Hogeschool Utrecht uitstekend gedaan – is een goed lesvoorbereidingsformulier. Doordat de student daarop heel precies aangeeft aan welke competenties hij wil werken, waar hij op wil letten en waar hij op wil reflecteren, helpt dit de praktijkopleider om gericht feedback te geven op de les. En die feedback is heel belangrijk: hoe specifiek de feedback, hoe meer de student leert.”

Booms noemt nog een ander aspect dat aandacht vraagt als het gaat om de ondersteuning van de praktijkopleider: “ALPO'ers kunnen lastige vragen stellen, bijvoorbeeld waaromvragen, waar leerkrachten niet altijd blij mee zijn of mee uit

de voeten kunnen. Het feit dat de leerkracht de student moet beoordelen, kan ertoe leiden dat de ALPO'er kritische vragen achterwege laat. Dat is natuurlijk ongewenst, omdat de ALPO'er én de leerkracht daar juist van kunnen leren. Ook dit is een aandachtspunt voor de schoolopleider."

Hybride baan

Voor alle startende leraren, dus ook voor de ALPO'ers, is begeleiding tijdens de inductiefase van groot belang. Specifiek aandachtspunt bij ALPO'ers is volgens Booms dat er aandacht is voor de verschillende rollen waarin zij zijn opgeleid. "Natuurlijk moeten ook ALPO'ers kilometers maken en krijgt aan de vingers krijgen, maar het is essentieel dat er in de inductiefase ook een beroep wordt gedaan op hun andere rollen en competenties. Dat gebeurt nog te weinig; de begeleiding van starters is vaak vooral gericht op leerkrachtvaardigheden. Dat heeft ook te maken met de cultuur in het onderwijs: je moet achterin de trein beginnen, eerst kilometers maken en dan mag je langzamerhand wat verder de trein in. Voor de ALPO'er werkt dit niet; die is dan allang afgehaakt. Om dat te voorkomen, moeten we de toegevoegde waarde van academische leerkrachten van het begin af aan aanspreken."

Dat betekent dat universitair geschoolde leraren, naast lesgeven, ook andere taken uitvoeren, of zoals Booms het noemt: een hybride baan hebben. Daar zijn volgens Booms talloze mogelijkheden voor. De ALPO'er stuurt een bovenschoolse werkgroep aan, geeft leiding aan een innovatie, adviseert schooldirecties over de inzet van ICT of doet een onderzoek omdat er een nieuwe methode moet worden aangeschaft. "Ik ben ervan overtuigd dat we ALPO'ers alleen in het onderwijs kunnen houden als we ze een voortrekkersrol geven. Dat houdt in dat ze het voortouw kunnen nemen door dingen uit te zoeken, aan te kaarten, te presenteren, door de juiste vragen te stellen, en door het team mee te nemen in denkstappen zodat er goed gefundeerde en breed gedragen antwoorden worden gevonden. Maar ook door op zoek te gaan naar succesfactoren, niet alleen te onderzoeken waarom iets fout is gegaan, maar ook waarom iets effectief is. Dat zijn allemaal aspecten van de voortrekkersrol."



Erkende ongelijkheid in het team

Toen Hannah Bijlsma als academische leerkracht aan de slag ging, merkte zij dat er (vrijwel) geen beroep werd gedaan op de academische vaardigheden die ze in de opleiding – de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs (AOLB) in Groningen – had ontwikkeld. Reden om in 2016, samen met twee andere academische leraren, de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs (BAB¹⁰), op te zetten. Bijlsma is voorzitter van de vereniging.

Al snel bleek dat de initiatiefnemers van de BAB niet de enigen waren die vonden dat ze als academisch geschoolde leerkracht onvoldoende tot hun recht kwamen. De beroepsvereniging groeide snel en heeft op dit moment 300 leden. Niet alleen academische leerkrachten zijn enthousiast, ook andere partijen zoals het ministerie van OCW, onderwijsorganisaties, politieke partijen en opleidingen juichen het initiatief toe en onderschrijven als 'vriend van de BAB' de doelstellingen van deze beroepsvereniging: belangen behartigen, inspireren en professionaliteit waarborgen.

Lesgeven en onderzoeken

Voor Bijlsma was van het begin af aan, al tijdens de opleiding, duidelijk dat ze meer wilde dan lesgeven alleen. "Ik merkte dat ik veel liefde had voor het onderwijs en voor kinderen, maar dat ik ook heel

erg door onderzoek werd aangetrokken. Ik wist al snel dat ik die twee dingen wilde combineren." En zo geschiedde: Bijlsma staat twee dagen voor de klas en werkt drie dagen als onderzoeker aan de Universiteit Twente, waar ze op dit moment werkt aan haar promotieonderzoek.

"Na mijn opleiding heb ik twee masters gedaan: de master Onderwijskunde en de Research Master", vertelt Bijlsma. "Daarnaast werkte ik in die tijd als invaller op scholen. Het viel mij toen al op dat ik gewoon werd gezien als een reguliere leerkracht en dat ik niks kon met alles wat ik vanuit de opleiding had meegekregen. Ik gooide dat aanvankelijk op het feit dat ik invaller was; je werkt dan immers maar kort op een school, maar het beeld werd bevestigd toen ik een vaste groep kreeg: mijn toegevoegde waarde als academische leerkracht werd niet gezien en niet benut. Toen heb ik samen met Mirjam Keyser en Alice de Groot de BAB opgericht."

10 Zie hoofdstuk 6 voor meer informatie over de BAB

Toegevoegde waarde

“Wat ik zelf een heel belangrijk punt vind,” zegt Bijlsma, “is het waarborgen van de professionaliteit: hoe zorg je ervoor dat je over vijf jaar nog steeds een goede academische leerkracht bent, dat je je academische vaardigheden en capaciteiten blijft ontwikkelen en inzetten? Daarin spelen scholen die academische leerkrachten in dienst hebben een zeer belangrijke rol. De professionaliseringsactiviteiten zijn namelijk gericht op de reguliere leerkracht en worden vaak teambreed aangeboden, terwijl academische leerkrachten ook behoefte hebben aan scholing die is gericht op academische vaardigheden. Het is belangrijk dat besturen en directies erkennen dat academische leerkrachten andere scholingsbehoeften hebben, dat ze daar ruimte voor geven en die professionalisering faciliteren. De BAB werkt in dit kader aan de oprichting van de ‘BAB Academy’, een bijscholingsaanbod op universitair masterniveau voor academische leerkrachten.”

Basisvoorwaarde voor een betere positie van academische leerkrachten is dat schooldirecties en besturen de toegevoegde waarde van de academische leerkracht erkennen. Als dat het geval is, is de kans groot dat scholen deze toegevoegde waarde ook zullen benutten en belonen. “De rol van de schooldirecteur is hierin essentieel”, zegt

Bijlsma. “Want die moet ervoor zorgen dat er in het team sprake is van erkende ongelijkheid. Het is niet zo dat de academische leerkracht ‘meer waard is’ dan de reguliere leerkracht – ik gebruik het woord ‘meerwaarde’ daarom liever niet – maar academische leerkrachten hebben wel een andere, een toegevoegde waarde. Het is belangrijk om te benoemen dat niet alle teamleden hetzelfde zijn en hetzelfde kunnen, maar dat de één andere sterke punten heeft dan de ander. Dan is er sprake van erkende ongelijkheid. Als je wilt dat ieder teamlid tot z’n recht komt, is erkende ongelijkheid een must.”

**“Deze leerkrachten
moeten hun
academische
vaardigheden van
het begin af aan
kunnen inzetten”**

Beleid voeren

Verder benadrukt Bijlsma dat het belangrijk is dat besturen en scholen beleid hebben ontwikkeld voor de inzet van academische leerkrachten: hoe kunnen wij de toegevoegde waarde van onze academische leerkrachten optimaal benutten? “Er zijn schoolbesturen die niet eens weten dat ze academische leerkrachten in huis hebben. Dan kun je er van uitgaan dat ze ook geen gebruikmaken van de toegevoegde waarde van deze leerkrachten. Als er beleid is, is er ook ruimte voor academische leerkrachten om in gesprek te gaan over hun takenpakket. Je hoort vaak dat scholen vinden dat academische leerkrachten eerst een paar jaar ervaring moeten opdoen voor de klas, maar daarmee slaan ze de plank mis. Onderdeel van het beleid moet zijn dat deze leerkrachten hun academische vaardigheden van het begin af aan kunnen inzetten en dat ze ruimte krijgen om deze verder te ontwikkelen.”

Ook heeft het in huis halen van academische leerkrachten in de visie van Bijlsma consequenties voor het HRM-beleid, wat betreft de professionalisering, maar ook wat betreft de beloning. “Als deze leerkrachten taken uitvoeren die passen bij hun hogere opleidingsniveau, is het is niet meer dan logisch dat zij een hoger salaris krijgen. Het primair onderwijs kan wat dit betreft een voorbeeld nemen aan het voortgezet

onderwijs. Daar hebben eerstegraadsdocenten – de academisch geschoolde leraren in het vo – hogere groepen, andere functies en taken en dus ook een hoger salaris dan tweedegraadsdocenten. Zo hebben zij binnen de school een erkende andere positie dan de tweedegraadsdocenten. In feite zijn wij de eerstegraadsdocenten in het primair onderwijs, maar dat wordt helaas door besturen en schoolleiders nog niet zo gezien.”

Rol van de opleiding

Ook de opleidingen kunnen een rol spelen in de beeldvorming over en in de verbetering van de positie van academische leerkrachten, vindt Bijlsma. “Het is belangrijk dat studenten van de universitaire pabo tijdens hun stage de kans krijgen om hun academische vaardigheden in te zetten en verder te ontwikkelen. Bijvoorbeeld door ze, als ze twee dagen stage lopen, één dag voor de klas te zetten en één dag taken te geven die een beroep doen op hun academische vaardigheden. Zo bereiden de opleidingen niet alleen hun studenten, maar ook de scholen, besturen en collega’s beter voor op de taken die deze leerkrachten zouden kunnen uitvoeren. Die zien dan immers al tijdens de stage dat het hier echt een ander type leerkracht betreft.”

6 Aanbevelingen



Aanbevelingen

De praktijkvoorbeelden, interviews en theorie in deze publicatie bieden handvatten voor de opleiding, de inrichting van de leeromgeving en voor de loopbaanontwikkeling van de academische leraar in het kader van Samen Opleiden & Professionaliseren. Uit de voorgaande hoofdstukken komen de volgende aanbevelingen op school-, opleidings-, bestuurs- en landelijk niveau naar voren.

Aanbevelingen scholen en opleidingen

- Breng de verschillende taakgebieden van leraren in kaart en waardeer deze daadwerkelijk, zodat het mogelijk is om te herkennen, erkennen en te stimuleren wat leraren binnen, maar ook buiten de klas (kunnen) doen. Dit schept nieuwe mogelijkheden voor alle leraren, maar zeker ook voor academische leraren.
Zie met name de hoofdstukken 2, 3, 4 en 5
- Ontwikkel één samenhangend curriculum met de universitaire pabo (universiteit en hogeschool) en het werkveld op basis van het beroepsbeeld en het uitstroomprofiel van de academische leraar.
Zie met name de hoofdstukken 2, 3 en de interviews
- Blijf als partnerschap (scholen en opleidingen) samen doorontwikkelen en elkaar beïnvloeden. Dit is essentieel om het in hoofdstuk 5 benoemde 'kip-ei-probleem' te doorbreken. Denk als eerste stap na over de vraag hoe

het praktijkleren ingericht kan worden, zodat academische leraren sneller in kunnen groeien in nieuwe rollen.

Zie met name hoofdstuk 5

- Plaats academische pabostudenten op (erkende) opleidingsscholen. Deze scholen voldoen aan de kwaliteitseisen, hebben een goede opleidings- en begeleidingsstructuur, een onderzoekscultuur, een doorgaande professionaliseringslijn voor startende en zittende leraren en werken intensief samen met de opleiding.
Zie met name hoofdstuk 3 en de interviews
- Ontwerp een rijke, hoogwaardige leeromgeving met uitdagende ontwikkelvragen en goede begeleiding, waarbij niet alleen een mentor, maar het hele schoolteam is betrokken. Zorg ervoor dat het opleiden, begeleiden en beoordelen zijn afgestemd op het niveau en de rollen van de academische pabostudent en geef hen ruimte om niet alleen op groepsniveau, maar ook op schoolniveau actief te zijn (bijvoorbeeld de rol van de bruggebouwer

ontwikkelen, onderzoek doen en inzicht krijgen in meer dan alleen het lesgeven). Zorg voor aanwezigheid van academisch geschoolde mentoren en collega's in de school en laat meerdere studenten samen op één school het praktijkleren vormgeven.

Zie met name de hoofdstukken 3, 5 en de interviews

- Ontwikkel meer samenwerkingsvormen die lijken op de Werkplaats Onderwijsonderzoek, zodat academische pabostudenten meerder rollen kunnen uitvoeren en voor scholen betekenisvol onderzoek kunnen uitvoeren dat is gerelateerd aan schoolontwikkeling.
Zie interviews
- Confronteer universitaire pabostudenten met professionele vragen en ambities die in de school leven, zodat zij aan de hand daarvan hun dubbele oriëntatie in de schoolpraktijk kunnen oefenen en innovatiekracht kunnen ontwikkelen.
Zie met name de hoofdstukken 1, 3 en de interviews
- Creëer een ontwikkelingsgerichte, open en lerende schoolcultuur, waarin academische leraren aan school- en onderwijsontwikkeling kunnen werken en waarin hun verschillende expertises worden erkend en ingezet. Toon nieuwsgierigheid naar de opbrengsten van hun onderzoek en zorg ervoor dat die worden gedeeld en een structurele en betekenisvolle plek krijgen in de school(ontwikkeling).
Zie met name de hoofdstukken 4, 5 en de interviews
- Sta als mentor open voor (kritische) vragen van de student. Erken als praktijkopleider (school- en instituutopleider) dat praktijkkennis en theoretische kennis gelijkwaardig zijn en elkaar aanvullen, en dat je zelf dus ook iets van de student kunt leren.
Zie met name de interviews
- Zorg voor academisch geschoolde schoolopleiders die ervaring hebben in de rol als o.a. 'bruggebouwer', en het vertalen van wetenschappelijke literatuur naar de praktijk

zodat zij studenten kunnen aanspreken op hun academische competenties. Schoolopleiders zorgen er voor dat academische studenten praktijkonderzoek kunnen uitvoeren, mee kunnen draaien in een werkgroep of kenniskring.

Zie met name de hoofdstukken 3, 5 en de interviews

Aanbevelingen besturen

- Onderzoek welke rollen de academische leraren kunnen vervullen op basis van hun beroepsbeeld leraar primair onderwijs op bestuurs- en regionaal niveau.
Zie met name de hoofdstukken 1, 2, 4, 5 en de interviews
- Voer een strategisch HRM-beleid, dat rekening houdt met schoolontwikkeling, loopbaanambities en het opleidingsniveau van de academische leraar.
Zie met name hoofdstuk 5
- De meeste startende academische leraren hebben (nog) geen academische master (de meeste ALPO's leiden op tot een bachelordiploma). Om hen loopbaanmogelijkheden te bieden, is het raadzaam om faciliteiten voor verdere scholing vast te leggen en te reserveren om een master te kunnen behalen.
Zie met name hoofdstuk 5
- Start direct met loopbaanontwikkeling en biedt academische leraren vanaf het begin een breder perspectief. Zorg ervoor dat ze van het begin af aan ook andere kennis en competenties kunnen inzetten; ofwel: spreek hen meteen aan op hun toegevoegde waarde.
Zie met name de hoofdstukken 1, 4, 5 en de interviews
- Geef academische leraren gelegenheid om hun werkzaamheden te verbreden (tijd voor onderzoek en onderwijsverbetering of andere specialistische werkzaamheden). Geef antwoord op de volgende vraag om een rijke

werk- en leeromgeving voor deze leraren te creëren: hoe wil de schoolorganisatie zich verder ontwikkelen en waarbij kunnen we de academische vaardigheden van deze leraren functioneel inzetten?

Zie met name de hoofdstukken 4, 5 en de interviews

- Zet academische leraren in om projecten, leerteams en vernieuwingen te begeleiden op school- en bovenschools niveau en honoreer dit met een gepast salaris. Dit draagt ook bij aan de verdere positionering van academische leraren en levert kennis op over hun meerwaarde en functionaliteit in het licht van het strategisch school/bestuursbeleid.

Zie met name de hoofdstukken 4, 5 en de interviews

Aanbevelingen op landelijk niveau

- Erken de academische bekwaamheid van academische leraren in het primair onderwijs door in de wettelijke bekwaamheidseisen onderscheid te maken tussen leraren met en zonder een masteropleiding. Wanneer de analogie met het voortgezet onderwijs (onderscheid leraar vo-vho, voorheen tweedegraads-eerstegraads) wordt doorgetrokken, betekent dat ook dat een relevante master voorwaarde is voor de uitvoering van specifieke taken.
Zie met name hoofdstuk 2
- Verbeter het loopbaanperspectief van academische leraren door diverse loopbaanpaden in het onderwijs te ontwikkelen binnen het functiehuis.
Zie met name de hoofdstukken 1, 4, 5 en de interviews
- Denk na over het creëren van verschillende hybride banen, waarin academische leerkrachten, naast het lesgeven ook andere taken uitvoeren. Om academisch geschoolde leerkrachten duurzaam te verbinden aan het basisonderwijs, zijn hybride banen

waarschijnlijk onmisbaar.

Zie met name de hoofdstukken 3, 4, 5 en de interviews

- Geef academische leraren een rol bij de kennisverspreiding en (wetenschappelijke) kennisontwikkeling ten behoeve van de ontwikkeling van het leraarsberoep en kennis over opvoeden en lesgeven. Stimuleer dat academische leraren de rol vervullen van 'broker' of 'kennismakelaar' tussen de praktijk en de wetenschap. Omdat het hier gaat om de ontwikkeling van de kennisbasis van het beroep en de wetenschap, overstijgt deze rol het school- en bestuursniveau en speelt deze zich af op nationaal en internationaal niveau.

Zie met name hoofdstuk 2

- Verspreid goede voorbeelden van academische leraren die hun competenties inzetten voor onderwijsontwikkeling op school- en bestuursniveau.

Zie met name hoofdstuk 4 en de interviews

Hannah Bijlsma

Hannah Bijlsma heeft de Universitaire Pabo afgerond in 2014. Daarna deed zij de Master Onderwijskunde en de Reserach Master. Zij werkt nu als promovenda aan de Universiteit Twente en als groepsleerkracht van groep 3.

Luce Claessens

Luce Claessens heeft begin 2000 zowel de PABO als een studie Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht afgerond. Momenteel is zij werkzaam als universitair docent op de afdeling Educatie aan de Universiteit Utrecht. In haar huidige functie vervult zij ook de rol van coördinator van de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO).

Esther van Dijk

Esther van Dijk is promovenda aan de Universiteit Utrecht en doet onderzoek naar expertise-ontwikkeling van docenten aan de universiteit. Hiervoor werkte zij als projectleider kwaliteitsbeleid bij een scholengroep in het voortgezet onderwijs en als adviseur bij een adviesbureau.

Lotte Henrichs

Lotte Henrichs is aan de Universiteit Utrecht verbonden als onderzoeker en adviseur bij Onderwijsadvies & Training, en als docent aan de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs. Haar eigen onderzoek heeft als focus cultureel responsief lesgeven in het primair onderwijs.

Mirjam Keyser

Mirjam Keyser is in 2013 afgestudeerd aan de Universitaire Pabo in Nijmegen. Daarna heeft zij haar master Onderwijskunde gehaald. Zij werkt nu als groepsleerkracht op een vernieuwende school.

Renske de Kleijn

Renske de Kleijn promoveerde op een proefschrift over feedback en werkte daarna als adviseur en trainer op het gebied van toetsing en feedback. Momenteel is ze als universitair docent werkzaam bij het UMC Utrecht, waar ze zich hoofdzakelijk richt op het doen en begeleiden van onderzoek naar feedbackprocessen in de medische opleidingen.

Jan van Tartwijk

Jan van Tartwijk is hoogleraar Toegepaste Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Utrecht. Daarnaast geeft hij leiding aan de universitaire lerarenopleiding voor voortgezet onderwijs en is betrokken bij de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs.

Stijn Temmen

Stijn Temmen is masterstudent Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Utrecht. Zijn masterstage heeft hij gelopen bij de PO-Raad, waarin hij onderzoek heeft gedaan naar academische leraren. Ook heeft hij de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) in Utrecht gedaan.

Marjan Vermeulen

Marjan Vermeulen is bijzonder hoogleraar docent professionalisering. Ook is zij directeur van de master Onderwijswetenschappen en universitair hoofddocent bij het Welten Instituut van de Open Universiteit. Haar expertise gebieden liggen op praktijkgericht onderzoek, het beroep van leraar, lerende organisaties en HRD.

Robert Viëtor

Robert Viëtor is in 1993 afgestudeerd als onderwijskundige aan de UvA en werkte aansluitend 15 jaar als organisatieadviseur en trainer. Hij is directeur en docent van de Faculteit Educatie van Hogeschool Leiden, toezichthouder in het onderwijs en voorzitter van het landelijk netwerk van universitaire pabo's (Unipa).

Colofon

Auteurs: Hannah Bijlsma, Luce Claessens, Esther van Dijk,
Lotte Henrichs, Mirjam Keyser, Renske de Kleijn,
Jan van Tartwijk, Stijn Temmen, Marjan Vermeulen en
Robert Viëtor

Interviews en redactie: Tekstbureau Elise Schouten

Inhoudelijke productie: Gea Spaans en Janet Bootsma van
Platform Samen Opleiden & Professionaliseren

Vormgeving: BUREAUBAS

Druk: Drukproef

Fotograaf: Larissa Rand en Ewouter.com

Productie: Rosenmullers Communicatie & Organisatie

Februari 2019



De universitaire pabo bestaat tien jaar en het aantal academische leerkrachten in het basisonderwijs neemt gestaag toe. Deze publicatie gaat in op de positie van de academische leraar in het primair onderwijs. Hoe worden deze leraren opgeleid en wat is hun toegevoegde waarde voor het samen opleiden? Welke rollen kunnen zij in de school vervullen? Wat zeg dit over loopbaanontwikkeling en het HR beleid van besturen en scholen? Verschillende betrokkenen geven onder meer antwoord op deze vragen.

Voor vragen en meer informatie over samen opleiden en professionaliseren kunt u terecht bij:

PO-Raad

Projectleider: Gea Spaans
platformsamenopleiden@po-raad.nl • 030 – 31 00 933

VO-raad

Projectleider: Nienke Wirtz
platformsamenopleiden@vo-raad.nl • 030 – 232 48 00

MBO Raad

Projectleider: Linda Medendorp
platformsamenopleiden@mboraad.nl • 0348 – 753 500

www.platformsamenopleiden.nl

PORAAD

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

