



# **EFFECTIEVE INZET ACADEMISCH GEVORMDE LEERKRACHTEN PO**

Eindrapport

juni 2012

## EFFECTIEVE INZET ACADEMISCH GEVORMDE LEERKRACHTEN PO

- eindrapport -

drs. Jacob van der Wel  
drs. Kees van Bergen

Amsterdam, juni 2012  
Regioplan publicatienr. 2201

Regioplan Beleidsonderzoek  
Nieuwezijds Voorburgwal 35  
1012 RD Amsterdam  
Tel.: +31 (0)20 - 5315315  
Fax : +31 (0)20 - 6265199

Onderzoek uitgevoerd door Regioplan  
Beleidsonderzoek in opdracht van de sociale  
partners in het primair onderwijs en  
begeleid door CAOP Research.

## INHOUDSOPGAVE

|                 |                                                                   |           |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>        | <b>Inleiding .....</b>                                            | <b>1</b>  |
| 1.1             | Onderzoeksvragen.....                                             | 1         |
| 1.2             | De opzet van het onderzoek .....                                  | 2         |
| 1.3             | Leeswijzer .....                                                  | 5         |
| <b>2</b>        | <b>De opkomst van de academische pabo.....</b>                    | <b>7</b>  |
| 2.1             | De academische pabo .....                                         | 7         |
| 2.2             | De opzet van academische pabo's .....                             | 9         |
| 2.3             | Naar een gezamenlijke opleiding?.....                             | 11        |
| <b>3</b>        | <b>De instroom in de academische pabo .....</b>                   | <b>13</b> |
| 3.1             | Vwo'ers naar de pabo? .....                                       | 13        |
| 3.2             | Instroom in de academische pabo .....                             | 14        |
| 3.3             | Keuzemotieven .....                                               | 15        |
| 3.4             | Uitval en instroom .....                                          | 16        |
| <b>4</b>        | <b>De bijdrage van de academische leerkracht .....</b>            | <b>19</b> |
| 4.1             | De competenties van de academische docent .....                   | 19        |
| 4.2             | Wat zien we er in de praktijk van terug? .....                    | 21        |
| 4.3             | De waardering van de academische stagiair(e) .....                | 27        |
| <b>5</b>        | <b>Kansen voor de academische leerkracht .....</b>                | <b>29</b> |
| 5.1             | Het perspectief voor de academisch geschoolde<br>leerkracht ..... | 29        |
| 5.2             | Wat wil de academische student? .....                             | 30        |
| 5.3             | Ruimte binnen de scholen? .....                                   | 31        |
| 5.4             | Ruimte binnen het primair onderwijs? .....                        | 32        |
| <b>6</b>        | <b>Conclusies .....</b>                                           | <b>35</b> |
| <b>Bijlagen</b> | <b>.....</b>                                                      | <b>39</b> |
| Bijlage 1       | Overzicht benaderde deskundigen en instellingen .....             | 41        |
| Bijlage 2       | Overzicht academische pabo's .....                                | 43        |
| Bijlage 3       | Onderzoeksvragen van de stagescholen .....                        | 45        |

## 1 INLEIDING

De academische opleiding tot leraar basisonderwijs (oftewel de academische pabo) is ontwikkeld om een extra impuls te geven aan de versterking van de kwaliteit van het primair onderwijs. De eerste academische pabo's zijn in 2008 van start gegaan. In 2012 studeert de eerste lichting studenten aan de academische pabo af. Van deze beginnende academisch gevormde leerkrachten wordt verwacht dat ze bijdragen aan de verbetering van de schoolprestaties en aan het versterken van het professionele klimaat op de school. De vraag is nu hoe ze op zo'n manier kunnen worden ingezet dat hun bijdrage optimaal is.

Op verzoek van de sociale partners<sup>1</sup> heeft het CAOP Research een onderzoek uitgezet om antwoord op deze vraag te krijgen. Het onderzoek is door RegioPlan uitgevoerd. In de voorliggende rapportage doen we verslag van onze bevindingen.

Hoewel de eerste afgestudeerden zich nog op de onderwijsarbeidsmarkt moeten melden, is het fenomeen academische pabo inmiddels geïntroduceerd in het primair onderwijs. De opleiding aan de academische pabo bestaat immers, net als bij de reguliere pabo, voor een belangrijk deel uit stages. De eerste ervaringen met deze stagiair(e)s zijn van belang voor de beeldvorming van de academisch opgeleide leraar basisonderwijs en de verwachtingen die de verschillende betrokkenen hebben van de bijdrage die zij kunnen leveren aan het primair onderwijs. In het onderzoek nemen deze ervaringen dan ook een belangrijke plaats in. Daarnaast is met de betrokkenen gesproken over de verwachtingen ten aanzien van de inbreng van de academisch geschoolde leerkrachten in de toekomst.

### 1.1 Onderzoeksvragen

De centrale vraag van het onderzoek is hoe de academisch gevormde leraren basisonderwijs zo kunnen worden ingezet dat ze, volgens de diverse betrokkenen en volgens henzelf, optimaal bijdragen aan de schoolprestaties en aan het versterken van het professionele klimaat op de school. Deze vraag is uitgewerkt in de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke extra competenties hebben leraren met een diploma van de academische pabo ten opzichte van leraren met een diploma van de reguliere pabo volgens de opleiding, de scholen en de studenten zelf?
2. Hoe kan het potentieel van de academisch gevormde leraar volgens de opleiding, de scholen en de studenten zelf het beste worden benut?
3. Voldoen deze leraren aan een behoefte die bij scholen bestaat?
4. Wordt deze behoefte binnen het team van de basisschool gedeeld?

---

<sup>1</sup> De onderwijsvakbonden (AOB, CNV Onderwijs, AVS, FvOv) en de PO-Raad.

5. Welk takenpakket krijgen deze leraren?
6. Worden deze leraren anders ingeschaald dan 'gewone' pabo-afgestudeerden (bijvoorbeeld via de functiemix)?
7. Verwachten de scholen de academisch gevormde leraren te kunnen behouden voor het onderwijs?
8. Welke ambities hebben de (toekomstige) academisch gevormde leraren zelf? In hoeverre denken ze dat ze deze ambities in de toekomst kunnen realiseren?
9. Zijn de studenten van plan om als leraar te gaan werken? Indien ja: verwachten ze ook dat ze dit blijven doen of denken ze juist snel door te stromen naar andere functies binnen het onderwijs of andere banen buiten het onderwijs?
10. Zijn de studenten van plan om verder te studeren, bijvoorbeeld door een master te volgen?

In de volgende paragraaf beschrijven we de opzet die we hebben gekozen om deze vragen te kunnen beantwoorden.

## **1.2 De opzet van het onderzoek**

### **1.2.1 De opzet in vogelvlucht**

Voor de aanpak van dit onderzoek lag een kwalitatieve aanpak het meest voor de hand, ook omdat het belangrijk was achterliggende gedachten te herkennen, bijvoorbeeld de reden waarom een respondent vindt dat een academisch gevormde leraar in een behoefte voorziet. Om inzicht te krijgen in de uiteenlopende ideeën, was het bovendien belangrijk om verschillen die uit andere oorzaken voortkomen zo veel mogelijk uit te sluiten. Door te kiezen voor een aantal cases waarbinnen we de betrokkenen hebben geïnterviewd, konden we factoren als bijvoorbeeld (gepercipieerde) kwaliteit van de opleiding of de (onherroepelijke) kinderziektes van een beginnende opleiding direct uit de context van de casus halen en eenvoudiger identificeren dan wanneer we de respondentgroepen als 'losstaande' groepen zouden hebben benaderd.

Gezien haar betrokkenheid bij de stage van de studenten hebben we ervoor gekozen om de pabo als spil van deze cases te laten fungeren; via de pabo konden we immers zowel de betrokkenen bij de universiteit als bij de stagescholen bereiken.

In vogelvlucht zag onze aanpak er als volgt uit:

1. Start van het onderzoek (deskresearch, gesprekken met deskundigen uit het veld, verzamelen van kwantitatieve gegevens over studentenaantallen).
2. Selectie van vijf pabo's die de academische opleiding leraar basisonderwijs aanbieden.

3. Bezoek aan deze pabo's, waarbij gesprekken zijn gevoerd met de opleidingscoördinator, stagebegeleiders (van academische pabostudenten) en studenten zelf.
4. Telefonisch interview met de opleidingscoördinator aan de universiteit (waarmee de geselecteerde pabo samenwerkt).
5. Bezoek aan stagescholen (twee per geselecteerde pabo), waarbij we hebben gesproken met de schoolleiding, de stagebegeleider op school en een paar leerkrachten (de toekomstige 'collega's').
6. Telefonisch interview met het bestuur van de stageschool.

Hieronder gaan we nader in op de verschillende onderdelen.

### 1.2.2 Start van het onderzoek

Voordat we de pabo's konden selecteren, hebben we geïnventariseerd welke varianten van academische pabo's er zijn. Daarnaast hebben we gekeken hoeveel studenten er voor de verschillende varianten kiezen. Daarbij hebben we de volgende activiteiten uitgevoerd:

- een korte deskresearch;
- een aantal gesprekken met deskundigen uit het veld;
- de verzameling van kwantitatieve gegevens over studentenaantallen onder de aanbiedende instellingen.

Bij de deskresearch hebben we gebruikgemaakt van de websites van de verschillende opleidingen en hebben we eerder uitgevoerde studies bestudeerd. Om onze kennis te verdiepen, hebben we vervolgens telefonisch contact opgenomen met vier deskundigen<sup>2</sup> om hen te vragen naar de visie achter de opzet van de academische pabo en de ontwikkelingen zoals deze de afgelopen jaren hebben plaatsgevonden.

In de aanloop naar het onderzoek bleek dat er nog geen overzicht bestond van het totaal aantal studenten dat zich heeft aangemeld bij de academische pabo en van het studiesucces van deze groep studenten. Om deze 'witte vlek' in te vullen, hebben we bij de opleidingen nagevraagd hoeveel studenten zich per studiejaar hebben ingeschreven en hoeveel van deze studenten ook aan het tweede jaar begonnen zijn. Hiervoor is telefonisch contact opgenomen met de instellingen (deels universiteit, deels pabo, afhankelijk van de toegang tot deze informatie). Om de verhouding tussen het aantal mannelijke en vrouwelijke studenten aan de academische pabo in kaart te kunnen brengen, hebben we de instellingen gevraagd om de aantallen uit te splitsen naar geslacht. Tijdens deze eerste contacten met de opleidingen hebben we bovendien met hen gesproken over de opzet van de opleiding en hebben we gevraagd naar de redenen waarom studenten zijn gestopt met de opleiding.

---

<sup>2</sup> Zie bijlage 1 voor het overzicht van geraadpleegde deskundigen.

### 1.2.3 Selectie van pabo's

Vervolgens zijn er vijf cases geselecteerd. Criteria bij de selectie waren dat de opleiding al een aantal jaren bestaat (de focus ligt immers op de ervaringen tijdens de stages), dat zowel vakgroepen onderwijskunde als pedagogiek onder de cases vertegenwoordigd waren en dat er enige spreiding was over het land. De geselecteerde academische pabo's zijn:

- Instituut Theo Thijssen (in combinatie met de Universiteit Utrecht, onderwijskunde);
- Saxion (Universiteit Twente, onderwijskunde);
- HAN, pabo Groenewoud (Radboud Universiteit, pedagogische wetenschappen en onderwijskunde);
- Hogeschool Leiden (Universiteit Leiden, pedagogische wetenschappen);
- Windesheim, Zwolle (Vrije Universiteit, pedagogiek).

Gezamenlijk geven de cases een goed beeld van de huidige inzet van academische stagiair(e)s in het primair onderwijs en van de verwachtingen die er onder de betrokkenen leven over de toekomstige inzet van academisch gevormde leraren in het primair onderwijs.<sup>3</sup>

### 1.2.4 Bezoek aan de pabo's

Na de selectie hebben we telefonisch contact met de vijf pabo's opgenomen om te vragen of ze bereid waren mee te werken aan het onderzoek en wie in dat geval kon optreden als contactpersoon. Eén pabo wilde niet meewerken, voor deze pabo is een andere pabo die met dezelfde universiteit samenwerkt gevonden.

Tijdens het bezoek aan de pabo is, waar mogelijk, gesproken met de opleidingscoördinator, stagebegeleider en studenten van de academische pabo. Verschillende keren was het enigszins behelpen, bijvoorbeeld doordat een van de beoogde respondenten ziek was. Bij twee pabo's zijn we daarom nog voor een tweede keer langsgesegaan. Naast de coördinatoren en stagebegeleiders van de pabo hebben we gesproken met in totaal zestien studenten van de academische pabo.<sup>4</sup>

Bij het voeren van de gesprekken hebben we gebruikgemaakt van semigestructureerde itemlijsten. Aan de orde kwamen onder meer de ervaringen met de inzet van stagiair(e)s van de academische pabo in het primair onderwijs en de verwachtingen omtrent hun inbreng bij het versterken van de kwaliteit van het primair onderwijs.

---

<sup>3</sup> In bijlage 1 geven we een overzicht van de gesprekken die we in het kader van de casestudies hebben gevoerd.

<sup>4</sup> Een aantal van hen spraken we op de stagescholen of kwamen we daar opnieuw tegen.

### **1.2.5 Interview met de opleidingscoördinator aan de universiteit**

Aan de opleidingscoördinator van de pabo zijn de naam en contactgegevens van de opleidingscoördinator aan de universiteit (waarmee de pabo samenwerkt) gevraagd die we vervolgens telefonisch hebben geïnterviewd. Met een van de coördinatoren is alleen gesproken tijdens de verzameling van de kwantitatieve gegevens. De onderwerpen die zijn besproken, kwamen goeddeels overeen met de onderwerpen die aan bod kwamen tijdens het gesprek met de opleidingscoördinator van de pabo, maar dan vanuit het perspectief van de universiteit.

### **1.2.6 Bezoek aan stagescholen**

Via de pabo's hebben we namen gekregen van twee scholen waar studenten van de academische pabo stage lopen. Met directeuren van deze scholen hebben we een afspraak gemaakt.

Door stagescholen bij het onderzoek te betrekken, konden we toegang krijgen tot de eerste ervaringen vanuit het primair onderwijs met academisch gevormde stagiair(e)s. Tijdens de schoolbezoeken hebben we gesproken met schoolleiding, de mentor of praktijkbegeleider en, waar mogelijk, met een paar leraren (dat wil zeggen de toekomstige collega's). Opnieuw vormden de ervaringen met de inzet van stagiair(e)s van de academische pabo en de verwachtingen omtrent de inbreng van academisch gevormde leraren bij het versterken van de kwaliteit van het primair onderwijs de hoofdthema's van de gesprekken. Bij de gesprekken met de leraren ging het er vooral om te polsen hoe zij tegenover toekomstige collega's met deze opleiding staan.

De oorspronkelijke opzet was om niet alleen bij scholen langs te gaan waarmee de ervaringen goed zijn. In de praktijk bleek echter dat de pabo's geen stagiaires sturen naar scholen die eerder niet aan de verwachtingen konden voldoen. Net als bij de bezoeken aan de pabo's, werden we een paar keer geconfronteerd met overmachtsituaties waardoor een van de beoogde respondenten wegviel. Het lukte niet altijd om deze nadien nog te spreken.

### **1.2.7 Telefonisch interview met bestuur stageschool**

Het laatste onderdeel van de casestudie betrof een telefonisch interview met een lid van het bestuur van de stageschool. De namen en contactgegevens van het bestuur hebben we gevraagd aan de leiding van de bezochte stageschool. In het gesprek zijn we ingegaan op de ervaring van het bestuur met de inzet van stagiaires van de academische pabo, de verwachtingen van het bestuur over de inzet van de afgestudeerden aan de academische pabo en het beleid van het bestuur ten aanzien van de inzet en beloning van academisch geschoolden. De besturen van negen stagescholen (een school



was een eenpitter) zijn (telefonisch) geïnterviewd. Daarnaast vielen twee van de bezochte scholen onder één bestuur. In totaal zijn er acht van zulke gesprekken geweest.

### **1.3 Leeswijzer**

In het volgende hoofdstuk gaan we in op de opkomst van de academische pabo (hoofdstuk 2). Daarna beschrijven we de instroom aan de academische pabo (hoofdstuk 3), de bijdrage van academische leerkrachten (hoofdstuk 4) en de kansen voor de academische leerkracht (hoofdstuk 5), waarna in hoofdstuk 6 de conclusies volgen. Onze rapportage kent vier bijlagen: overzicht benaderde deskundigen en instellingen (bijlage 1), overzicht academische pabo's (bijlage 2) en onderzoeksvragen van de stagescholen (bijlage 3).

## 2 DE OPKOMST VAN DE ACADEMISCHE PABO

Het versterken van de kwaliteit van het onderwijs is een van de speerpunten van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Een van de maatregelen om een extra impuls te geven aan de versterking van de kwaliteit van het primair onderwijs is de ontwikkeling van een academische opleiding tot leraar basisonderwijs (oftewel de academische pabo). Het initiatief tot de ontwikkeling van deze opleiding is genomen door de opleidingen (universiteiten en pabo's) zelf.

In dit hoofdstuk beschrijven we de opkomst van de academische pabo. Hierbij maken we gebruik van informatie die is verkregen uit gesprekken met betrokkenen uit het veld en van cijfers die zijn verstrekt door de verschillende opleidingen. Daarnaast is, waar dat relevant is, gebruikgemaakt van gegevens van de HBO-Raad.

### 2.1 De academische pabo

De academische pabo wil haar studenten opleiden tot excellente leerkrachten die door hun kennis en vaardigheden het onderwijs iets extra's hebben te geven. De academische pabo biedt daarom een combinatie van de hbo-opleiding tot leraar basisonderwijs (de pabo) en een universitaire bachelorstudie (doorgaans pedagogische wetenschappen of onderwijskunde). Toelating staat open voor studenten met een vwo-diploma of een hbo- of wo-propedeuse. Een deel van het programma wordt door de universiteit verzorgd en een deel door de pabo. Net als bij de reguliere pabo neemt de stage een belangrijke plaats in de opleiding van de academisch student in. Tijdens de stageperioden leert de academische student de praktijk van het lesgeven. Idealiter wordt hierbij een link gelegd naar wetenschappelijke kennis die relevant is voor het onderwijs.

Tijdens het lopende studiejaar, 2011-2012, zijn er achttien pabo's die in combinatie met tien universiteiten een academische opleiding tot leraar basisonderwijs aanbieden. Hoewel de opleidingen qua inhoud en opbouw sterk van elkaar verschillen, kunnen we twee hoofdlijnen herkennen die zijn gebaseerd op de diplomering van de afgestudeerden aan de opleiding: *universitaire pabo's* (die de student twee bachelors opleveren) en *consecutieve pabo's* (die alleen een bachelor leraar basisonderwijs opleveren).

Bij de meeste academische pabo's ontvangen de studenten na afronding van de opleiding een bachelordiploma voor zowel de opleiding tot leraar basisonderwijs als de opleiding onderwijskunde of pedagogiek. De afgestudeerden kunnen als leraar in het primair onderwijs aan de slag, maar kunnen ook

verder studeren aan de universiteit en een master voltooien. De instellingen kennen een strenge selectieprocedure waarin de motivatie van de student meestal centraal staat. De opleiding duurt vier jaar, exclusief master.

De opleidingen verschillen inhoudelijk van elkaar, al naar gelang het universitaire deel wordt ingevuld door een opleiding onderwijskunde of pedagogiek, maar ook in de mate waarin het programma dat de universiteit en de pabo aanbieden is geïntegreerd. Hierop komen we terug in paragraaf 2.3.

Behalve de vorm die de student na succesvolle afronding een 'dubbele' diplomering oplevert, wordt er een variant aangeboden waarin de student die de opleiding afrondt alleen het bachelordiploma leraar basisonderwijs ontvangt en toegang krijgt tot bijvoorbeeld een master onderwijskunde of pedagogiek. Ook deze *consecutieve* opleidingen zijn in principe alleen toegankelijk voor studenten met een vwo-diploma<sup>1</sup> en kennen doorgaans strengere selectiecriteria dan de reguliere pabo. Opnieuw zien we een grote verscheidenheid. Zo varieert de duur van opleidingen (drie- of vierjarig) en de inbreng van de universiteit in het curriculum (van vrijwel geen inbreng tot een inbreng die in grote lijnen vergelijkbaar is met een aantal opleidingen van de andere variant).

De universitaire pabo's, waar afronding van de opleiding dus een dubbele diplomering oplevert, hebben zich verenigd in een landelijk netwerk. Daarmee onderscheiden ze zich ook in de praktijk van de andere academische pabo's.<sup>2</sup> Een kanttekening bij dit onderscheid is dat het, volgens de opleiders, ernaar uitziet dat veel afgestudeerden in beide varianten willen doorstuderen en hun universitaire master willen behalen. Mochten de studenten de master afronden, dan is het verschil in diplomering tussen de voormalige studenten van beide varianten verdwenen.

Sinds 2008, toen de Universiteit Utrecht (UU) en de Hogeschool Utrecht (Instituut Theo Thijssen, ITT) de universitaire pabo als eersten aanboden, is het aantal universiteiten dat in samenwerking met een pabo een academische opleiding tot leraar basisonderwijs (de 'universitaire pabo') aanbiedt, toegenomen tot zes. Het aantal pabo's dat hierbij betrokken is, bedraagt dertien. De tweede variant, de consecutieve pabo, waarmee Saxion en de Universiteit Twente (UT) in 2008 als eersten zijn gestart, wordt inmiddels door vijf pabo's aangeboden. Hierbij zijn vier universiteiten betrokken. In bijlage 2 presenteren we een overzicht van alle in 2011-2012 actieve academische pabo's.

In de volgende paragraaf bespreken we het ontstaan van de eerste twee academische pabo's en gaan we kort in op de drie andere academische pabo's die we hebben bezocht.

---

<sup>1</sup> Hoewel sommige van deze opleidingen aangeven open te staan voor 'ambiteuze havisten'.

<sup>2</sup> Misschien ten overvloede, het is geenszins onze bedoeling ons te mengen in discussies over niveau, zwaarte en inhoud van de opleidingen. Met deze indeling spreken we dus geen waardeoordeel uit.

## 2.2 De opzet van academische pabo's

De aanleiding voor de Universiteit Utrecht om het initiatief te nemen tot de ontwikkeling van een universitaire pabo was dat er op voorlichtingsdagen van de opleiding onderwijskunde relatief veel jonge vrouwen afkwamen die 'iets met kinderen' wilden doen. De pabo leek voor deze groep potentiële studenten een meer voor de handliggende keuze. Een deel van hen gaf echter aan bij voorkeur een universitaire opleiding te willen volgen. Mede doordat de kwaliteit van het onderwijs al langere tijd onderwerp van discussie was, is de opleiding zich gaan oriënteren of ze iets voor deze groep potentiële studenten kon doen. Een geheel nieuwe opleiding (een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs) opstarten bleek onhaalbaar, zowel om administratieve als praktische redenen. Zodoende is men uitgekomen bij de samenwerking met het Instituut Theo Thijssen (Hogeschool Utrecht). In het studiejaar 2008-2009 is de eerste lichting van ruim vijftig studenten aan de academische pabo begonnen.<sup>3</sup>

Het programma van deze universitaire pabo (ALPO) kenmerkt zich door:

- een universitair opleidingsniveau;
- gericht op een 'ander' functioneren van de leerkracht in het primair onderwijs;
- een nadrukkelijke focus op onderwijsvernieuwing;
- meer diepgang in vakdidactiek;
- de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden door de studenten.

De laatste drie kenmerken sloten goed aan bij de wens om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De ontwikkeling van de universitaire pabo viel, min of meer toevallig, samen met de publicatie van het rapport van de commissie-Rinnooy Kan in 2007.<sup>4</sup>

Naast de ALPO startten Saxion en de Universiteit Twente in 2008-2009 met hun academische pabo (AP). De belangrijkste drijfveer was dat de "tijd er rijp voor was". Bovendien kwamen er vanuit de veldcommissie (het overleg waarin pabo en basisscholen bij elkaar komen) signalen dat er in het primair onderwijs vraag was naar een ander type leerkrachten. Op de vraag vanuit de pabo of het zinvol was een opleiding assistent-docent te starten, gaven de basisscholen aan juist behoefte te hebben aan docenten die 'hoger' zijn opgeleid, docenten die overstijgend kunnen denken en die een hoger abstractieniveau aan kunnen. Vandaar dat de gedachten richting een

<sup>3</sup> Overigens is de Universiteit Utrecht ook betrokken bij de academische pabo die wordt aangeboden door de Marnix Academie, de academische lerarenopleiding basisonderwijs (ALO). Hierbij volgen de studenten reguliere pabovakken aan de Marnix Academie en een aantal premastervakken aan de UU. Het diploma geeft recht op een versnelde instroom aan de UU (maar is een pabodiploma met aantekening). De Marnix Academie heeft hiervoor gekozen omdat zij denken dat de studenten, door dicht bij de praktijk te blijven, betekenisvoller kunnen leren. Het programma kent geen nadruk op onderzoeksvaardigheden. De ALO is in 2009-2010 gestart en kent een eigen programma met een vaststaand (en van de reguliere pabo afwijkend) curriculum.

<sup>4</sup> *LeerKracht!*, Advies van de Commissie Leraren (september 2007).

academische pabo zijn gegaan. De samenwerking met de UT lag daarbij het meest voor de hand, aangezien de contacten van Saxion met deze universiteit al stevig waren. De samenwerking is direct op een hoog niveau opgepikt en het concept was snel helder.

De academische pabo van Saxion is een driejarige opleiding. Tijdens het eerste jaar lopen de studenten één dag stage en volgen ze vier dagen onderwijs, waarvan één aan de Universiteit Twente (Onderwijskunde). Tijdens het tweede en derde jaar bedraagt het aantal stagedagen twee en het aantal dagen waarop studenten onderwijs volgen drie, waarvan opnieuw één dag aan de universiteit. Voor haar academische pabo neemt Saxion alleen studenten met een vwo-diploma aan.

Beide hierboven genoemde opleidingen geven aan dat zij (inmiddels) de stagebegeleiders in het primair onderwijs een aanvullende cursus aanbieden om de studenten adequaat en op academisch niveau te kunnen begeleiden.

Buiten deze twee, eerste academische pabo's hebben we de academische pabo's bezocht in Nijmegen, Leiden en Zwolle. In deze academische pabo's werken de pabo's samen met een opleiding pedagogische wetenschappen, onderwijskunde of pedagogiek.<sup>5</sup> Alle drie rekenen we ze tot de universitaire pabo's. De ontstaansgeschiedenis van deze pabo's lijkt op die van de ALPO en de AP.

De universitaire pabo Nijmegen is een samenwerking van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) met de opleiding pedagogische wetenschappen en onderwijskunde van de Radboud Universiteit (RU). De studenten van de universitaire pabo kiezen voor een van beide richtingen, die ze vervolgens volgen aan de universiteit. Binnen de pabo vormen de studenten echter één groep. In 2009 is de eerste groep studenten aan de opleiding begonnen.<sup>6</sup> In datzelfde jaar zijn ook de pabo van de Hogeschool Leiden en de opleiding Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden (UL) gestart met hun academische pabo (ACPA)<sup>7</sup> en begonnen ook Windesheim en de Vrije Universiteit (VU) met de academische pabo in Zwolle (PA<sup>2</sup>).<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Het is te eenvoudig om onderwijskunde gelijk te stellen aan de studie van het leerproces en pedagogiek aan de studie van de ontwikkeling van het kind. Toch zijn er verschillen tussen het academische aanbod van de verschillende opleidingen. De focus bij pedagogiek ligt bijvoorbeeld meer op het individuele leerproces van het kind.

<sup>6</sup> In dat jaar was er nog sprake van een keuze tussen een 'beroepspraktijkspoor' en een 'academisch spoor' (waarbij het accent van de opleiding respectievelijk op de pabo of op de universitaire opleiding lag). Dit onderscheid is inmiddels opgeheven.

<sup>7</sup> Naast studenten van de HL kunnen ook studenten van de pabo InHolland Den Haag zich inschrijven voor de ACPA.

<sup>8</sup> Bij dit traject zijn drie andere pabo's betrokken (Ipabo, InHolland, pabo Haarlem en de pabo van de Gereformeerde Hogeschool Zwolle).

## 2.3 Naar een gezamenlijke opleiding?

Naast het verschil in diplomering (zie paragraaf 2.1) kunnen we onderscheid maken tussen academische pabo's waar universiteit en pabo een programma bieden dat specifiek voor de 'academische' studenten is ontwikkeld<sup>9</sup> en pabo's waar het universitaire deel naast de pabo staat en in wezen supplementair is aan het curriculum van de pabo. Deze scheidslijn loopt niet parallel met de afscheiding tussen universitaire en consecutieve pabo's.

Inmiddels biedt de Universiteit Utrecht samen met de Theo Thijssen Academie een geïntegreerd programma aan. Dit houdt in dat de ALPO-studenten alleen vakken volgen die specifiek zijn voor de academische pabo. Het programma is samengesteld in samenspraak met een veldadviesraad<sup>10</sup> die bestaat uit drie leden van de drie grote besturen in Utrecht en zes schooldirecteuren. De raad heeft meegedacht over het curriculum en het uitstroomprofiel en staat en passant garant voor stagescholen.

De meerderheid van de universitaire en consecutieve pabo's in Nederland behoort echter tot de pabo's waar het academische deel van de opleiding supplementair is. De reden hiervoor is dat de academische pabo een relatief nieuw verschijnsel is; het kost tijd om het programma te ontwikkelen en de programma's van de pabo en de universiteit op elkaar af te stemmen. Volgens de opleiders is het deels een financiële kwestie, met een subsidie had tijd vrijgemaakt kunnen worden om deze ontwikkeling in gang te zetten en verder door te voeren. De ontwikkeling van een gezamenlijk programma gaat dan ook stapsgewijs.

In de dagelijkse praktijk verloopt de samenwerking tussen universiteit en pabo nog niet altijd even soepel. De opleidingen laten zich moeilijk integreren en daarbij kunnen er verschillen in visie optreden. De universiteit en de pabo moeten overeenstemming bereiken over de verantwoording van studiepunten, het opleidingsniveau, de gezamenlijke opdrachten, de onderdelen die gemeenschappelijk worden ingevuld en over de verdeling van de middelen (formeel volgen de studenten immers twee opleidingen). Ook de logistiek vraagt afstemming. De indeling van de dagen is doorgaans duidelijk afgebakend. Desondanks loopt het weleens mis, bijvoorbeeld omdat de universiteit een tentamen op een stagedag plant.

---

<sup>9</sup> Denk hierbij aan een versterking van de link met de praktijk in het wo-deel en met de stand van de wetenschap in het pabocurriculum, nadrukkelijke onderlinge afstemming van de thema's die behandeld worden.

<sup>10</sup> Er is een aparte veldadviesraad voor de reguliere pabo waarbij gezocht wordt naar synergie, bijvoorbeeld door te kijken hoe het onderzoek door academische studenten en reguliere pabostudenten elkaar kan versterken.

De ontwikkeling van een gemeenschappelijk programma stuitte niet alleen op praktische problemen. Tijdens gesprekken met betrokkenen aan verschillende academische pabo's werd er wel eens opgemerkt dat er cultuurverschillen tussen de universiteit (wo) en de pabo (hbo) moesten worden overbrugd.

### 3 DE INSTROOM IN DE ACADEMISCHE PABO

In dit hoofdstuk presenteren we de cijfers over de studentenaantallen. Het betreft cijfers die door de academische pabo's zelf zijn verstrekt. Daarnaast hebben we, waar dat relevant is, gebruikgemaakt van gegevens van de HBO-raad en hebben we de cijfers aangevuld met informatie uit gesprekken met de verschillende betrokkenen. We beginnen dit hoofdstuk met de instroom aan de pabo vanuit het vwo, gebaseerd op gegevens van de HBO-raad.

#### 3.1 Vwo'ers naar de pabo?

Uit de instroomcijfers van de HBO-raad maken we op dat het totale aantal studenten dat zich inschrijft aan de pabo de laatste jaren is afgenomen. Volgens de laatste gegevens hebben zich in 2011-2012 nog iets meer dan 6000 studenten aan de pabo ingeschreven, terwijl er in 2007-2008 nog ruim 7500 studenten aan de opleiding begonnen.<sup>1</sup>

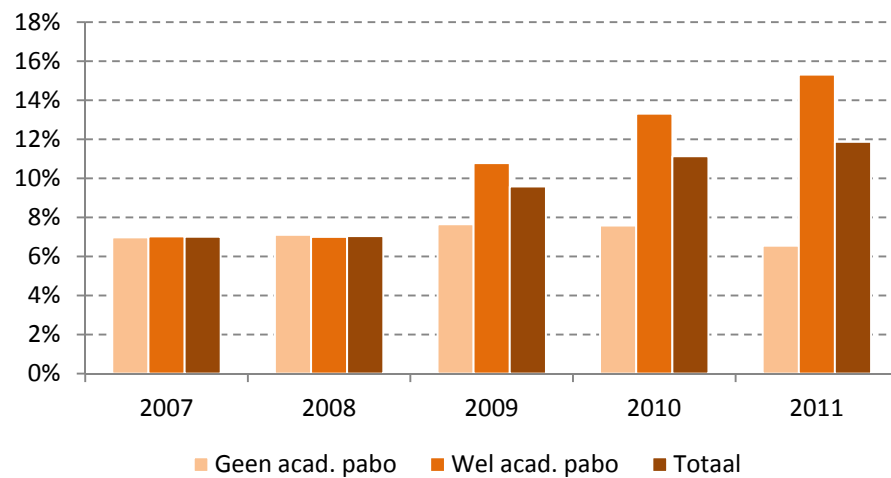
Ondanks de afname van het aantal studenten is de instroom aan de pabo, wanneer we deze uitsplitsen naar achtergrondkenmerken als bijvoorbeeld geslacht en etniciteit, qua samenstelling procentueel min of meer stabiel gebleven. Een uitzondering daarop vormt de instroom van studenten met een vwo-diploma. Naar verhouding vormen zij een groter deel van de instroom aan de pabo dan in voorgaande jaren. Uit figuur 3.1 blijkt dat in 2010 de pabo's die (in het studiejaar 2010-2011) een academische opleiding tot leraar basis-onderwijs aanboden voor deze groei verantwoordelijk zijn.

---

<sup>1</sup> Zie <http://www.hbo.nl/hbo-raad/feiten-en-cijfers>.



**Figuur 3.1** Percentage studenten met vooropleiding vwo dat instroomt aan de pabo (gegevens HBO-raad, februari 2012)<sup>2</sup>



Vwo'ers die belangstelling hebben voor de pabo kunnen sinds 2008 kiezen tussen een reguliere pabo en een academische pabo. Op basis van de gegevens van de HBO-raad zien we in 2011 dat ongeveer 700 vwo'ers zich hebben ingeschreven voor de pabo.

### 3.2 Instroom in de academische pabo

Volgens de opgave door de academische pabo's zelf, bedraagt het aantal studenten dat zich in 2011 heeft ingeschreven ruim 500 (tabel 3.1). De universitaire pabo's trekken gezamenlijk gemiddeld zo'n tachtig procent van de inschrijvingen.

**Tabel 3.1** Instroom studenten aan beide varianten (in absolute aantallen)

| Instroomjaar | Universitaire pabo |         | Consecutieve pabo |         | Totaal |
|--------------|--------------------|---------|-------------------|---------|--------|
|              | Mannen             | Vrouwen | Mannen            | Vrouwen |        |
| 2008-2009    | 2                  | 51      | 2                 | 6       | 61     |
| 2009-2010    | 8                  | 170     | 8                 | 64      | 250    |
| 2010-2011    | 26                 | 311     | 12                | 61      | 410    |
| 2011-2012    | 36                 | 387     | 12                | 76      | 511    |

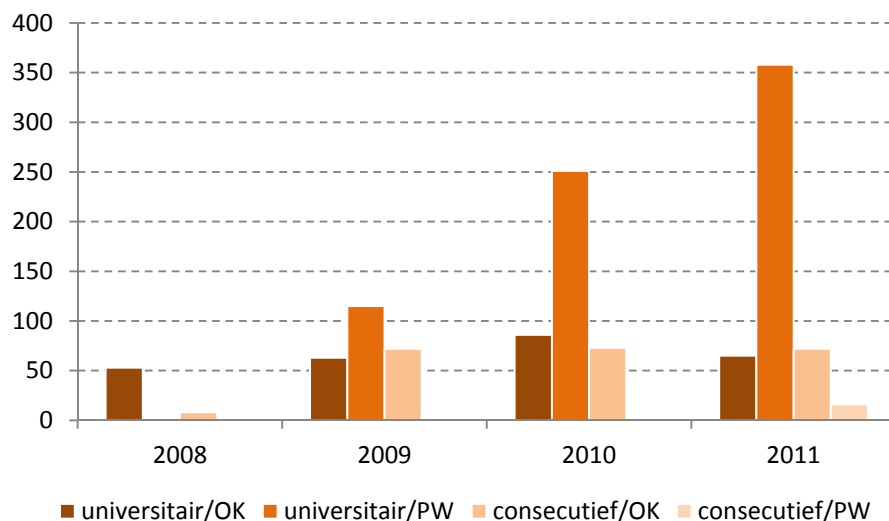
De verwachting van de opleiders was dat de academische pabo aantrekkelijk zou zijn voor mannen en dus een positief effect zou kunnen hebben op de instroom. De instroom van mannen aan de universitaire pabo's ligt gemiddeld genomen net boven de zeven procent, bij de consecutieve pabo's ligt het

<sup>2</sup> We hebben een uitsplitsing gemaakt naar pabo's die in het studiejaar 2010-2011 een van beide varianten van de academische pabo aanbieden en pabo's die dat niet doen. In 2011-2012 is alleen in Rotterdam een nieuwe academische pabo gestart. In 2007 werd de opleiding nog niet aangeboden. Dat jaar kan als referentiepunt dienen.

percentage op veertien procent. Bij de consecutieve pabo's komt het percentage mannelijke studenten dichterbij de verhouding die we kennen van de reguliere pabo. De verwachting dat de academische pabo zou kunnen leiden tot meer instroom door mannen is dus niet uitgekomen.

De eerste academische pabo's waren samenwerkingsverbanden van een pabo en een opleiding onderwijskunde. Vanaf 2009-2010 kunnen studenten ook kiezen voor een combinatie waarin de bijdrage vanuit de universiteit verzorgd wordt door een opleiding pedagogische wetenschappen of pedagogiek. Deze combinatie trekt, ook omdat het aanbod aan opleidingen groter is, inmiddels de meeste studenten (figuur 3.2).

**Figuur 3.2 Instroom uitgesplitst naar opleiding (in absolute aantallen)**



Voor de start van de opleiding was men, zo gaven verschillende universiteiten aan, wel bang dat de opleiding met de vorming van een universitaire pabo haar eigen concurrent zou worden. Inmiddels ziet men dat de universitaire pabo een ander publiek trekt dan de opleiding pedagogiek. Vanuit deze universiteiten bezien is er dus sprake van een nieuwe doelgroep.

### 3.3 Keuzemotieven

De vraag waarom studenten voor de academische pabo kiezen, was geen onderwerp van het onderzoek, maar is desondanks toch aan de orde gekomen tijdens de gesprekken met de studenten. Veel studenten geven daarin aan dat ze voor de academische pabo hebben gekozen omdat ze in het (primair) onderwijs wilden werken. Dat sluit aan bij de bevinding van de Universiteit Utrecht die daaruit de motivatie haalde om met de universitaire pabo te starten.

Verschillende studenten vertellen dat ze hebben overwogen om zich aan de reguliere pabo in te schrijven. Ze hadden echter een negatief beeld van de opleiding en zochten een opleiding die beter aansloot bij het niveau van hun vooropleiding:

*“Ik heb altijd in mijn hoofd gehad dat ik iets met kinderen wilde gaan doen, maar ik wilde per se niet naar een hbo-opleiding. De pabo kwam al helemaal niet in aanmerking.”*

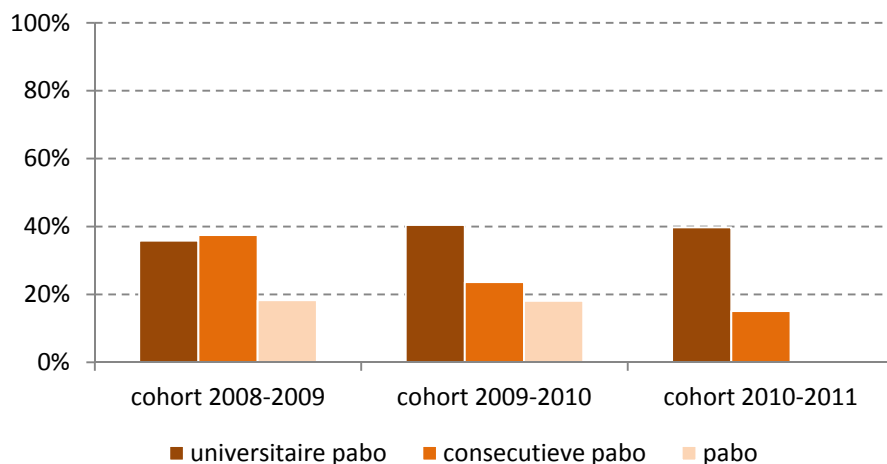
De academische pabo vormt een goed alternatief om aan dit bezwaar tegemoet te komen. Daarbij valt op dat veel studenten op de hoogte waren van de academische pabo doordat bekenden hen erop wezen. Studenten merken ook op dat ze tijdens de open dagen door de pabo waren gewezen op de mogelijkheid om aan de academische pabo te studeren.

Tijdens de gesprekken merkten we dat relatief veel van de studenten, voordat ze zich inschreven aan de academische pabo, aan een andere opleiding zijn begonnen. Een deel van hen is van de reguliere pabo overgestapt naar de academische pabo. Studenten die deze overstap maakten, voelen zich thuis bij de academische pabo, ook omdat het niveau van de medestudenten op de academische pabo in hun beleving hoger is.

### 3.4 Uitval en uitstroom

Uit de cijfers blijkt dat ongeveer zestig procent van de studenten aan de universitaire pabo doorgaat naar het tweede jaar, bij de consecutieve pabo's ligt dat percentage rond de tachtig procent (figuur 3.3).

**Figuur 3.3 Uitval na een jaar (percentage)**



\* De cijfers van de pabo zijn gebaseerd op gegevens van de HBO-raad, de gegevens over 2010-2011 zijn nog niet beschikbaar.

De Universiteit Utrecht gaf aan dat er, ondanks een strenge selectie, veel uitval was, met name in eerste cohort. Dit is aanleiding geweest om nog strenger te selecteren. Bovendien is het programma inmiddels in sterkere mate geïntegreerd en zijn de schotten tussen de pabo en de universiteit verwijderd of verlaagd. Beide ontwikkelingen hebben mogelijk een positief effect op het studiesucces van de studenten. Vanuit verschillende universiteiten werd opgemerkt dat uitvallers in veel gevallen verdergaan met hetzij de pabo, hetzij onderwijskunde of pedagogiek. Ze blijven het vakgebied (onderwijs, onderwijskunde of pedagogiek) dus trouw. De meest gehoorde redenen voor de uitval zijn dan ook dat ofwel de theorie dan wel de praktijk de student niet ligt of dat de student het programma te zwaar vindt. Er zijn overigens geen aanwijzingen dat stage-ervaringen een sterke rol spelen bij de uitval, hooguit ontdekken studenten tijdens de stages dat hun voorkeur uitgaat naar meer of minder praktijk.

Uitval in het hoger onderwijs vindt grotendeels plaats na één jaar, van de studenten die het tweede jaar halen, haalt de grote meerderheid ook de eindstreep. Bij een zeer voorzichtige inschatting dat ongeveer driekwart van de studenten die doorstroomt naar het tweede jaar de opleiding ook daadwerkelijk afrondt, zullen van de huidige studenten (alle cohorten bij elkaar) er de komende jaren ongeveer zeshonderd de opleiding met een diploma verlaten (tabel 3.2).

**Tabel 3.2 Geschat aantal gediplomeerden per cohort (in absolute aantallen)<sup>3</sup>**

| <b>Instroomjaar</b> | <b>Geschat aantal gediplomeerden</b> |
|---------------------|--------------------------------------|
| 2008-2009           | 30                                   |
| 2009-2010           | 125                                  |
| 2010-2011           | 200                                  |
| 2011-2012           | 250                                  |

Uit gesprekken met opleidingscoördinatoren en met studenten zelf wordt duidelijk dat een groot deel van de studenten, zeker aan de universitaire pabo's, een master wil halen. De consequentie hiervan is dat de instroom in het basisonderwijs nog even op zich laat wachten. Vanuit de besturen komen geluiden dat de basisscholen hierop willen anticiperen, bijvoorbeeld door de studenten in tweetallen een deeltijdcontract aan te bieden om ze op die wijze te behouden en ze daarnaast de ruimte te bieden om verder te studeren.

<sup>3</sup> Het is lastig om in te schatten wanneer de uitstroom zal plaatsvinden omdat de opleidingen in lengte kunnen variëren (drie- of vierjarig) en omdat studenten ervoor kunnen kiezen om na de bachelor een master te volgen.



## **4 DE BIJDRAGE VAN DE ACADEMISCHE LEERKRACHT**

Welke inbreng kunnen beginnende academisch geschoolde docenten hebben in het primair onderwijs? Om deze vraag te beantwoorden, staan we eerst stil bij wat de academisch gevormde leerkracht volgens de opleidings-coördinatoren en de studenten zelf te bieden heeft. Vervolgens kijken we naar wat daarvan tijdens de stage is terug te zien. De informatie waarvan we in dit hoofdstuk gebruikmaken, is verzameld tijdens gesprekken met de verschillende betrokkenen.

### **4.1 De competenties van de academische docent**

#### **4.1.1 De competenties volgens de opleiders**

De academische pabo's bieden naast het curriculum van de pabo (meestal in gecondenseerde vorm, in sommige gevallen een geacademiseerde variant daarvan) onderdelen van het universitaire curriculum van de opleiding onderwijskunde, pedagogiek of pedagogische wetenschappen. Evenals bij de reguliere pabo neemt de praktijk in de opleiding een belangrijke plaats in: door stage te lopen, krijgen de studenten de dagelijkse praktijk van het lesgeven in de vingers.

Studenten aan de academische pabo maken zich dus de vaardigheden van de reguliere pabo eigen, aangevuld met elementen uit het curriculum van de opleiding onderwijskunde, pedagogische wetenschappen of pedagogiek van de desbetreffende universiteit. Indien de student aan een van de universitaire pabo's studeert, moet ook het universitaire deel van hun opleiding voldoen aan de voorwaarden die de accreditatiecommissie daaraan stelt.

De lerarenbekwaamheid wordt omschreven in zeven competenties.<sup>1</sup> Het gaat hierbij om:

- interpersoonlijk competent;
- pedagogisch competent;
- vak- en didactisch competent;
- organisatorisch competent;
- samenwerken met collega's;
- samenwerken met de omgeving;
- reflectie en professionele ontwikkeling.

Uit de gesprekken blijkt dat de extra competenties van de toekomstige, academisch gevormde leerkrachten vooral een verdieping zijn op de SBL-

---

<sup>1</sup> Het gaat hierbij om de competenties zoals beschreven door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL).

competenties 'vak- en didactisch competent' en 'reflectie en professionele ontwikkeling'. Specifieke competenties waarover studenten aan de academisch pabo (leren te) beschikken zijn:

- onderzoeksvaardigheden (methodologie, statistiek);
- inzicht in de ontwikkeling van het kind;
- inhoudelijke kennis, waardoor ze een rol kunnen spelen bij innovatie van het onderwijs, verbetering van het onderwijs, leerlingenzorg (afhankelijk van de universitaire opleiding die ze volgen);
- kennis om onderwijssituaties te ontwerpen (eigen inbreng naast methodegebruik);
- beter onderbouwd handelen, vanuit een bredere achtergrond en meer inhoud (literatuur);
- vaardigheden om de kennis uit te bouwen en te verdiepen, bijvoorbeeld bij didactiek en didactisch handelen;
- kritisch vermogen: wat doen we, waarom doen we het en is het zinvol? De waan van de dag kunnen onderscheiden van wat werkelijk werkt;
- vermogen om te reflecteren en de bevindingen om te zetten in handelen.

De indruk van de opleiders is dat leerkrachten binnen de reguliere pabo goed worden opgeleid, maar dat er daarnaast vanuit het primair onderwijs behoefte is aan een ander type leerkracht: een leerkracht die afstand kan nemen van eigen werk, kan reflecteren, et cetera. Een leerkracht die zich, met andere woorden, laat kennen door een meer onderzoeksmatige en innovatieve houding. Van de studenten aan de academische pabo wordt verwacht dat ze meer doordacht en beter onderbouwd kunnen optreden. Verschillende opleiders wijzen erop dat de academische opleiding en de onderdompeling in een academische omgeving een cruciale rol speelt bij de ontwikkeling daarvan.

Om toegelaten te worden aan de academische pabo vindt er een strenge selectie plaats. De opleiders stellen dat de studenten met een goed verhaal moeten komen, willen ze worden toegelaten. Een consequentie hiervan is dat de studenten zeer gemotiveerd zijn. Door de eisen die aan de vooropleiding worden gesteld, is bovendien het niveau van de studenten hoger dan dat van de studenten aan de reguliere pabo. De vooropleiding vwo brengt met zich mee dat de studenten over een bredere kennisbasis beschikken. Opleiders merken op dat dit ook noodzakelijk is aangezien het programma van de pabo versneld wordt aangeboden.

Het verschil met reguliere studenten is vooral zichtbaar bij de cognitieve en vakinhoudelijke (bredere algemene kennis) vaardigheden van de academische student. Het praktisch handelen is echter erg studentafhankelijk. Binnen de pabo vormen de studenten van de academische pabo een aparte groep. Wel wordt er doorgaans naar enige aansluiting met reguliere pabo-studenten gezocht, bijvoorbeeld in workshopachtig verband of tijdens buitencurriculaire activiteiten. Hoewel ze niet bewust op een voetstuk worden geplaatst, zijn de studenten van de academische pabo, door hun motivatie, niveau en kritische houding binnen de pabo's populair onder de docenten.

#### **4.1.2 De studenten van de academische pabo over hun eigen inbreng**

In de gesprekken met de studenten benoemen zij in grote lijnen dezelfde kwaliteiten van de academische pabostudent als hun opleiders. Daarbij leggen ze het accent meer op persoonlijke kwaliteiten dan de opleiders. Als competenties die specifiek zijn voor hun opleiding noemen ze:

- methodologische kennis (kennis van hoe je een onderzoek opzet en uitvoert);
- theoretische kennis (met name door de sterke plaats die literatuur in de opleiding inneemt);
- kennis van ontwikkeling van kinderen;
- een kritische blik op het onderwijs (hoe wordt het onderwijs op de school aangeboden? Wat is daarvan het effect? Sluit het goed aan bij de behoefte van de leerlingen?);
- een analytische blik.

Verschillende studenten zijn voordat ze aan de academische opleiding begonnen gestart aan de reguliere pabo. Daarnaast hebben studenten tijdens hun studie contact met studenten van de reguliere pabo. Wanneer ze de beide opleidingen met elkaar vergelijken, merken ze op dat de academische pabo niet alleen sneller, maar ook meer de 'diepte' in gaat. Het is een zwaarder programma dan de reguliere pabo dat de studenten meer uitdaging biedt.

De belangrijkste meerwaarde van de academische opleiding volgens de studenten zelf is de ontwikkeling van een kritische kijk op het onderwijs die wordt gevoed door hun kennis van de inhoud. Hieraan voegen ze toe dat je weinig aan deze vaardigheden hebt 'als je een drama bent voor de klas'.

### **4.2 Wat zien we er in de praktijk van terug?**

Voordat we overgaan op de beschrijving van de stage-ervaringen van de studenten en van de ervaringen binnen de stagescholen met academische stagiair(e)s is het zinvol om aandacht te besteden hoe de stage van de academische studenten, volgens de opleiders, is vormgegeven.

#### **4.2.1 Vormgeving van de stage**

Zoals in de vorige paragraaf is opgemerkt neemt de stage, net als bij de reguliere pabo, bij de academische pabo een belangrijke plaats in bij de opleiding van de toekomstige leerkracht. Wel is het gebruikelijk dat de stagiair(e)s van de academische pabo minder stagedagen lopen dan hun medestudenten aan de reguliere pabo, om ruimte te maken voor de dagen waarop ze onderwijs volgen aan de universiteit. Evenals de studenten aan de reguliere pabo volgen de studenten van de academische pabo stages in onder- en bovenbouw. Verschillende academische pabo's kennen een



verplichte stage in het speciaal (basis)onderwijs. Net als bij de reguliere pabo zien we tussen de academische pabo's verschillen in de opbouw van de stages.

Aangezien de academische opleiding nog betrekkelijk jong is, kan er nog beweging zitten in de opzet van de stages. Zo is Windesheim bijvoorbeeld, op basis van ervaringen en suggesties van de studenten, van lintstages<sup>2</sup> overgestapt naar (onderbroken) blokstages waardoor de stage meer geclusterd is en de studenten dit meer als een echte stageperiode ervaren.

In principe krijgen de stagiair(e)s aanvullende stageopdrachten vanuit de universiteit. Dit gebeurt echter nog niet bij iedere academische pabo consequent tijdens elke stage. Bovendien merken de studenten op dat deze opdrachten soms te ver van de praktijk af staan en daardoor moeilijk uitvoerbaar zijn.

De stagecoördinatoren menen dat er, zeker binnen besturen die nauw bij de opleiding betrokken zijn, voldoende aanbod aan stagescholen is. De vraag naar stagiair(e)s lijkt toe te nemen, al is het tegelijkertijd duidelijk dat niet elke school op stagiair(e)s van de academische pabo zit te wachten. Deze toename is te danken aan de ervaringen van de stagescholen met de academische stagiair(e)s: de studenten van de academische pabo zijn serieus, zijn goed voorbereid en tonen een actieve en betrokken houding. Voor een beperkte groep basisscholen zijn de ervaringen echter ook aanleiding om af te haken. De reden daarvoor is volgens de opleiders meestal dat binnen de stagescholen het gevoel bestaat overvraagd te worden en dat ze niet goed weten hoe ze de begeleiding aan moeten pakken.

Toewijzing van de stageplaatsen loopt in grote lijnen gelijk aan de reguliere pabo, al kan er sprake zijn van voorselectie van stagescholen door de pabo (scholen die wel of niet geschikt worden geacht) of van zelfselectie door stagescholen (wel of geen behoefte aan academische studenten).

De begeleiding van academische stagiair(e)s stelt andere eisen aan een stagebegeleider. Zoals een van de stagecoördinatoren het verwoordt:

*Academische studenten gaan graag kritisch met elkaar en met hun begeleider in gesprek. De waaromvraag is belangrijk voor ze: Waarom doen we dit op deze manier? Wat is het alternatief voor de wijze waarop we het nu aanpakken? Ze vragen bovendien nadrukkelijk om feedback: Ik heb het zo aangepakt, had het ook anders gekund? Op welke manier? Kunnen we dat uitproberen?*

---

<sup>2</sup> Bij een lintstage is sprake van verschillende stagemomenten die zijn verdeeld over een vaak wat langere periode (bijvoorbeeld één stagedag per week gedurende een aantal maanden). In een blokstage vinden de stagedagen juist aaneengesloten plaats, binnen een periode.

Ook in de praktijk blijkt dan dat de reguliere pabo-studenten vaker doeners zijn, waar de academische studenten vaker hun kritische twijfel uiten en vragen stellen. De voorwaarden die daardoor aan de begeleiding worden gesteld, zijn niet altijd op de stageschool voorhanden. De academische pabo's proberen dit op te vangen door de stagescholen intensiever te begeleiden of door de mentoren te trainen. Het aanbod aan ondersteuning en coaching van stagescholen loopt in de praktijk nog achter bij de vraag. Om de belasting van de scholen te beperken, worden academische stagiair(e)s door verschillende academische pabo's bij voorkeur in koppels per stageschool geplaatst.

Tijdens de stage staan de academische studenten meestentijds voor de klas. Van het uitvoeren van aanvullende taken naast het lesgeven is meestal nog maar in beperkte mate sprake en het ligt deels bij de student. Het verschil tussen de reguliere en academische stagiair(e)s in wat ze het onderwijs te bieden hebben, treedt vooral naar buiten tijdens de LIO-stage<sup>3</sup> waarin de onderzoeksopdracht<sup>4</sup> van de academische stagiair(e) hen onderscheidt van de LIO van de reguliere pabo. Op dit moment zijn echter alleen studenten van de academische pabo's van Saxion en het Instituut Theo Thijssen/Universiteit Utrecht al zover.

#### 4.2.2 De academische student als stagiair(e)

Uitgaande van wat de studenten daar zelf over zeggen, is de stage hét moment dat ze de praktijk van het lesgeven leren kennen. In dat opzicht verschillen ze niet van stagiair(e)s van de reguliere pabo. Zoals een van de studenten het onder woorden brengt:

*“De praktijk is een essentieel onderdeel van onze opleiding. Het is ook het onderdeel waarin ik het meeste leer. Dat lukt alleen als je je open en actief opstelt.”*

Ook de academische studenten gaan de stage in met de vraag: hoe doe je dat, voor de klas staan? Hun focus ligt, zeker tijdens de eerste stageperioden, dan ook op het verwerven van de vaardigheden die nodig zijn in de klas en niet op het toepassen van de extra vaardigheden. Wel leerden we deze studenten tijdens de gesprekken kennen als betrokken en mondige jonge mensen die vragen stellen bij wat ze doen.

Over de ervaringen tijdens de eerste stages zijn ze betrekkelijk nuchter. Het is spannend om voor een groep te staan, maar ook leuk om te doen. Een enkeling gaf aan dat de ervaringen tijdens de stages ertoe hebben geleid dat ze is gaan twijfelen of ze wel het onderwijs in wil. De meesten echter vinden het werken met kinderen een uitdaging.

---

<sup>3</sup> De LIO-stage vindt plaats in het laatste jaar van de lerarenopleiding. De lio (leraar in opleiding) draait als leerkracht mee in de basisschool en heeft zelfstandig de zorg voor een groep.

<sup>4</sup> Zie bijlage 3 voor een overzicht met voorbeelden van onderzoeksvragen van stagescholen.

De indruk van de studenten is dat de stagescholen, indien bekend is dat de stagiair(e) van de academische pabo komt, openstaan voor hun inbreng. Een enkele keer wordt er wel eens gevraagd wat ze beter denken te kunnen dan de andere stagiair(e)s. Desondanks zijn de ervaringen voornamelijk positief. De praktijk is evenwel dat op de stageschool niet altijd (algemeen) bekend is dat een student aan de academische pabo studeert, al zijn de directeur van de stageschool, de stagebegeleider en de mentor doorgaans op de hoogte. Studenten geven aan er geen nadruk op te leggen dat ze van de academische pabo komen, ook om binnen de stageschool niet de indruk te wekken dat ze het allemaal beter weten.

De studenten hebben het gevoel dat ze op de stagescholen niet anders worden behandeld dan andere stagiair(e)s. Ze merken dat de academische pabo nog een relatief onbekend fenomeen is en dat er, ook daarom, nog weinig vraag is naar de aanvullende kennis van deze groep stagiair(e)s. Binnen de stageschool leeft vaak het idee dat de academische pabo een versnelde pabo is, niet dat het ook inhoudelijk een andere opleiding is.

Tijdens het lesgeven wordt er zelden of nooit een beroep gedaan op de andere verworven vaardigheden. Wat betreft hun inbreng naast de les merken de stagiair(e)s dat mentoren vaak openstaan voor hun vragen, al verschilt dat van persoon tot persoon en is het mede afhankelijk van hoe de stagiair(e) zichzelf opstelt. Wat ze van de mentor verwachten, is dat deze stimuleert, de ruimte biedt voor eigen inbreng van de stagiair(e), niet vastzit in zijn of haar eigen ideeën en goede feedback geeft.

Vaak is er ruimte voor eigen initiatief, al moet die ruimte soms worden afgedwongen. De initiatieven die de studenten nemen, worden volgens henzelf vaak gewaardeerd. Zo merkte een stagiaire dat ouders weinig begrepen van het onderwijs in fasen dat de stageschool heeft geïmplementeerd. Ze heeft een folder gemaakt waarin dit voor de ouders wordt uitgelegd. Deze folder wordt nog steeds door de school gebruikt.

Uit de gesprekken met de studenten komen enkele knelpunten naar voren:

- Op persoonlijk vlak: het 'vastlopen in de eigen kritische grondhouding', het moeten leren accepteren dat het in het basisonderwijs weleens anders loopt dan dat ze in de opleiding hebben geleerd, schroom ("Kun je als broekie zeggen dat het anders kan?").
- Bij de school: gebrek aan ruimte om toe te passen wat ze op de academische pabo hebben geleerd, onduidelijke aansturing vanuit de stageschool (de opdracht of de onderzoeksvraag is niet helder) of aansturing die blijft hangen op een te 'laag' niveau.
- Gerelateerd aan de opleiding: de stageopdracht sluit niet voldoende aan bij de praktijk of bij de situatie op de school, opdrachten waarbij ouders moeten worden betrokken, kunnen in de praktijk lastig zijn.

De studenten merken op dat er meestal wel een mouw aan te passen is. Ze tasten af wat ze wel of niet meenemen uit de opdrachten en wat ze delen met

de praktijkbegeleider. Ze wisselen ervaringen uit met hun medestudenten.

Hierbij benadrukken ze overigens dat ze daarin niet verschillen van de studenten van de reguliere pabo.

De opstelling van de academische studenten tijdens de stage wordt door een van hen treffend verwoord:

*“In essentie kom ik hier om een goede juf te worden en niet om de school te vertellen hoe het anders moet.”*

#### **4.2.3 De ervaringen van de stagescholen**

In het kader van dit onderzoek is met tien stagescholen gesproken. Al deze scholen stonden open voor stagiair(e)s van de academische pabo. De mate waarin de scholen ervaring hebben met deze stagiair(e)s loopt sterk uiteen. Bij sommige scholen komen ze al sinds het begin van de opleiding over de vloer, voor andere is het nog een betrekkelijk nieuw verschijnsel. Ook het aantal academische stagiair(e)s dat op een school stage heeft gelopen verschilt.

Scholen noemen verschillende redenen om academische stagiair(e)s in de school te halen: het hoort bij de missie van de school om de opleiding van nieuwe leerkrachten te ondersteunen, het is een manier om in aanraking te komen met potentiële nieuwe leerkrachten en door de inzet van stagiair(e)s heeft een school meer handen voor de klas. De keuze om ook met academische stagiair(e)s te werken, wordt door sommige scholen gemotiveerd vanuit de behoefte aan een ander soort leerkrachten, al wordt dat soms ook door het bestuur bepaald.

De stagiair(e)s worden in het diepe gegooid en in wezen is dat niet anders dan bij stagiair(e)s van de reguliere pabo. De belangrijkste vragen vanuit de stageschool zijn daarbij of een stagiair(e) geschikt is voor het vak en wat zijn of haar leerpunten zijn. Van een academisch stagiair(e) verwachten de stagescholen echter meer dan van een stagiair(e) van de reguliere pabo. Uit de gesprekken die hebben plaatsgevonden op de stagescholen maken we op dat binnen de stageschool niet altijd algemeen bekend is dat een stagiair(e) van de academische pabo afkomstig is. In een enkel geval kwam ook de mentor van de stagiair(e) daar pas naar verloop van tijd achter, doordat ze merkte dat de stagiaire een aanvullende opdracht had meegekregen vanuit universiteit. De mentoren worden dus niet altijd goed voorbereid om een academische stagiair(e) te begeleiden. In dit specifieke geval werd de mentor bovendien overvraagd, maar kon deze het oplossen door de stagiaire met haar onderzoeksvraag door te verwijzen naar de IB'er.

Wat hebben de academische stagiair(e)s als extra's te bieden? Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen wat zichtbaar is voor de klas en hoe de stagiair(e) buiten de klas optreedt. In de meeste gevallen wordt benadrukt dat je in de klas weinig verschil ziet. Evenals bij de reguliere stagiair(e)s zijn er

academische stagiair(e)s die het voor de klas staan goed af gaat en andere die er meer moeite mee hebben:

*“Hoe iemand voor de klas is, is meer een kwestie van talent.”*

Daarnaast wordt ook wel opgemerkt dat er bij academische stagiair(e)s vaker sprake is van zelfstandigheid voor de klas, dat ze reflectiever zijn en sneller kunnen toepassen wat ze zien. Academische stagiair(e)s zijn bovendien zekerder van de lesstof, hetgeen je vooral merkt in de hogere groepen. Tegelijkertijd wordt de zorg uitgesproken dat de academische stagiair(e)s te veel vanuit ‘het hoofd’ kunnen reageren en zich daardoor soms weinig flexibel opstellen: “Kennis kan een hindernis zijn”.

De aanvullende kwaliteiten van de academische stagiair(e)s die worden benoemd, zijn:

- onderzoeksvaardigheden;
- analytische vaardigheden: hun inbreng, tijdens vergaderingen bijvoorbeeld, is duidelijker, het abstractieniveau is hoger;
- kritische blik, mondigheid.

Ten slotte wordt erop gewezen dat de academische pabo een pittige studie is die van de student vraagt dat hij of zij goed plant en dat dit terug te zien is in hun houding.

Tijdens de stage komen de aanvullende competenties er nog niet altijd uit. Van de studenten begrepen we al dat ze soms eerst de kat uit de boom kijken en zich focussen op het lesgeven. Ook de directeurs en de mentoren merken op dat de stagiair(e)s nog vooral bezig zijn met het functioneren voor de groep en dat de onderzoeksvaardigheden in de praktijk nog niet erg sterk op de voorgrond treden: veelal zijn het de ouderejaars studenten die zich op dat terrein wat sterker profileren. Over de eerste ervaringen met onderzoek door de academische stagiair(e)s zijn de stagescholen doorgaans erg positief:

*“In de LIO-fase begin je het onderscheid tussen academische en reguliere studenten echt te merken. Dat heeft met het onderzoeksvoorstel te maken: echt inhoudelijk en er worden andere vragen gesteld. De studenten voeren in groepjes van twee het onderzoek uit. De onderzoeksvraag is in samenspraak met de school geformuleerd. De school is een TOM-school<sup>5</sup> waar vragen als ‘hoe stel je groepen samen’ erg actueel zijn. Deze vragen worden nu door de studenten onderzocht.”*

Hoewel de aanvullende competenties zich nog niet altijd even nadrukkelijk manifesteren, herkennen de schooldirecteurs en mentoren het potentieel van de academische studenten vaak wel.

Van weerstand tegen academische stagiair(e)s is weinig gebleken, de leerkrachten spreken dit in ieder geval niet uit en ook de directeurs die we spraken, verwachten niet dat dit een groot struikelblok is, al merkt een directeur op dat ze meende dat jongere leerkrachten er makkelijker mee

<sup>5</sup> Team onderwijs op maat (TOM) is een integrale aanpak voor verandering en onderwijsvernieuwing (zie: <http://www.teamonderwijs.nl>).

omgingen dan de oudere leerkrachten uit haar team. In de praktijk doen zich ook geen specifieke knelpunten voor; academische stagiair(e)s wijken niet erg af van reguliere stagiair(e)s en worden ook niet anders behandeld dan de reguliere stagiair(e)s.

Waar in de academische stagiair(e)s volgens de betrokkenen verschillen met reguliere stagiair(e)s, is het algemene niveau van de student. Ze zijn beter onderlegd, op alle gebieden, en hebben meer inhoud. Verschillende mentoren stellen dat ze bij academische stagiair(e)s eerder geneigd zijn om ze te behandelen als gelijkwaardige gesprekspartner en dat dit ook gevolgen kan hebben voor de begeleiding. Een mentor merkt op dat zij, doordat de studenten dieper op de zaken ingaan, wordt uitgedaagd en ook op een andere manier feedback geeft aan de academische stagiair(e)s.

Dit verschil in niveau wordt vanuit onverdachte hoek bevestigd. Op een stageschool werd verteld dat leerlingen van de school beginnende studenten van de pabo rondleidden door hun school en naderhand opmerkten dat de ene groep (de studenten van de academische pabo) slimmere vragen stelde dan de andere groep (de studenten van de reguliere pabo).

De ervaringen van de stagescholen met academische stagiair(e)s zijn nog relatief beperkt en scholen lijken nog niet altijd optimaal te zijn ingesteld op de begeleiding van deze stagiair(e)s en op de extra verdiepingstaken die ze hen in de klas kunnen laten uitvoeren. De academische stagiair(e)s worden evenals de reguliere stagiair(e)s vooral beoordeeld op hoe hij of zij zich houdt in de klas of zoals een directeur dat uitdrukt: "Ik verwacht van iedereen dat hij of zij een goede leerkracht is." Het belangrijkste verschil met de reguliere stagiair(e)s is het niveauverschil:

*"De verschillen tussen stagiair(e)s van de academische pabo en de reguliere pabo zie je wel, maar formuleer je de eerste jaren voornamelijk op basis van vaardigheden als denkniveau, houding en dergelijke."*

#### **4.3 De waardering van de academische stagiair(e)**

Hoewel het vanuit de opleiding wenselijk wordt gevonden dat de academische studenten tijdens de stage niet alleen voor de klas staan maar ook andere, aanvullende taken uitvoeren, is de praktijk dat de studenten vaak honderd procent voor de klas staan. Daarvoor zijn drie oorzaken:

- vanuit de opleiding wordt nog gezocht naar een betere afstemming tussen de praktijk en verdieping;
- de studenten zelf zien stage vooral als mogelijkheid om zich de lespraktijk eigen te maken;
- scholen weten nog niet goed welke verdiepingstaken ze aan academische stagiair(e)s kunnen toevertrouwen.

Wat de opleiders van de stagescholen terugkrijgen, is dat er veel waardering is voor de stagiair(e)s van de academische pabo. Die waardering zit hem vooral in persoonlijke vaardigheden van de stagiair(e)s: ze zijn strikt, goed met afspraken, leergierig, proactief en zelfstandig. Ook de analytische blik van de stagiair(e)s wordt vaak geroemd. Meer en vaker worden de studenten de 'ideale student' genoemd. Wel krijgen de opleiders van mentoren terug dat ze ook moeilijkheden ervaren. Mentoren vinden het bijvoorbeeld soms lastig om in te schatten wat ze de academische stagiair(e) moeten bieden. Afwijzende reacties van scholen komen niet al te vaak voor, maar zijn er ook. Er zijn ook scholen die geen academische stagiair(e)s willen, bijvoorbeeld omdat ze zich op voorhand overvraagd voelen.

De ervaring is dat de stagescholen in eerste instantie kijken naar hoe een stagiair(e) het voor de klas doet. Vanuit de stagescholen wordt vaak opgemerkt dat er in dat opzicht weinig verschil is met reguliere pabo-stagiair(e)s. Aangezien er vanuit het veld ook wel wordt opgemerkt dat het lastig is om van het hoofd naar het doen over te stappen, kan dat als positief worden beschouwd.

De beoordeling op algemene vaardigheden van de studenten en de vaardigheden voor de groep levert een spanningsveld op. Het doel van de academische pabo is immers dat er een ander soort leerkracht wordt opgeleid; een leerkracht die beschikt over bekwaamheden waarmee het lesgeven en het primaire proces verder kan worden verdiept. Voor de pabo is dat een aandachtspunt:

*"Hoe krijg je het niveau van de begeleiding op de basisschool omhoog en hoe creëer je meer aandacht voor de extra kwaliteiten van deze studenten?"*

Het vraagt volgens de opleiders een behoorlijke investering, niet alleen van de opleiders, maar ook van de studenten en van de ontvangende scholen. Voor de opleider lijkt een langdurige samenwerking aangaan met de school de enige oplossing. Ook van de kant van de scholen wordt een investering verwacht. Studenten moeten goed ondersteund worden en de kennis om dat te kunnen bieden is binnen de stagescholen nog beperkt. Ook het begrip voor dit type student kan nog worden versterkt. De student, ten slotte, mag op zijn of haar beurt steviger gaan staan voor de extra vaardigheden die hij of zij te bieden heeft.

Het ideaal van de opleider verschilt met de praktijk van de school, een fenomeen waarmee overigens ook de reguliere pabo te kampen heeft. In de beleving van de opleider is het prima als de school kijkt naar hoe een stagiair(e) voor de klas staat, maar beter zou het zijn als er vanuit een breder perspectief naar de academische stagiair(e) zou worden gekeken.



## 5 KANSSEN VOOR DE ACADEMISCHE LEERKRACHT

In het vorige hoofdstuk is, aan de hand van de stage-ervaringen, besproken welke inbreng beginnende academisch geschoolde leerkrachten kunnen hebben in het primair onderwijs. In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag hoe het staat met de kans dat we deze inbreng ook in de dagelijkse praktijk van het primair onderwijs zullen terugzien. We beginnen het hoofdstuk met een korte schets van het perspectief voor de academisch geschoolde leerkracht, onder meer op basis van resultaten uit een opinieonderzoek van het SBO (2007). Daarna gaan we in op de kansen die de studenten en de ontvangende scholen en besturen zien.

### 5.1 Het perspectief voor de academisch geschoolde leerkracht

In de loop van dit studiejaar studeren in Utrecht<sup>1</sup> de eerste academisch gevormde leraren primair onderwijs af; in de jaren daarna zullen studenten van de andere opleidingen volgen. Resultaten uit een opinieonderzoek dat in 2007 in opdracht van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) is uitgezet onder een panel van schoolleiders wijzen erop dat de reactie vanuit het primair onderwijs op de academisch gevormde leraar niet per se eenduidig zal zijn: enerzijds gaf bijna de helft van de schoolleiders aan dat er behoefte is aan dergelijke leraren, anderzijds kon er volgens ruim de helft van de schoolleiders geen sprake zijn van een betere beloning van deze leraren (tabel 5.1). Hierbij moeten we opmerken dat deze meting vóór de invoering van de functiemix is uitgevoerd.

**Tabel 5.1 Meningen over academisch geschoolde leraren onder schoolleiders in het po (peildatum: 2007)\***

|                                                                                                                  | (Helemaal)<br>mee oneens | Niet eens, niet<br>mee oneens | (Helemaal)<br>mee eens |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------|
| Er is behoefte aan leraren die op academisch niveau geschoold zijn (n=655)                                       | 28,2%                    | 24,6%                         | 47,1%                  |
| Leraren met een universitaire opleiding dienen beter beloond te worden dan leraren met een hbo-opleiding (n=724) | 54,4%                    | 22,1%                         | 23,4%                  |

\* Bron: Opiniepeiling SBO (2007).

Zit het veld te wachten op academisch gevormde docenten? Het idee is dat er in de scholen soms scepsis bestaat, al is de indruk dat dit wel afneemt.

<sup>1</sup> Overigens meldde Saxion in een persbericht (11 juli 2011) dat de eerste twee studenten aan haar academische pabo (in samenwerking met de Universiteit Twente) versneld zijn afgestudeerd.



Volgens de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) kunnen academisch gevormde docenten een belangrijke schakel vormen in de verdere professionalisering van het primair onderwijs. Ook omdat ontwikkelingen als opbrengstgericht werken en passend onderwijs een academische grondhouding vragen, niet alleen van de academisch opgeleide docent, maar ook van de andere leden van het team. Belangrijk is evenwel dat deze 'academisering' van het primair onderwijs over de volle breedte wordt doorgevoerd, dus ook door te werken aan het professionele klimaat in de scholen en door de opleiding aan de reguliere pabo te versterken. Wanneer het beperkt blijft tot het aannemen van een of twee academisch opgeleide leerkrachten in de school, is het de vraag in hoeverre zij eraan toekomen om hun specifieke vaardigheden aan te spreken.

## 5.2 Wat wil de academische student?

Veruit de meeste studenten die we hebben gesproken, zijn van plan om na de academische pabo door te studeren om een master te halen. In veel gevallen willen ze de universitaire master volgen op het vakgebied waarbinnen de academische pabo waaraan ze studeren zich beweegt (onderwijskunde, pedagogische wetenschappen of pedagogiek) maar ook de hbo-master Special Educational Needs (SEN) is wel genoemd. Wel leven er onder de studenten veel vragen over hoe het gesteld is met de studiefinanciering als ze verder willen studeren. Ze weten niet of ze er nog recht op hebben.<sup>2</sup>

De belangrijkste beweegredenen om een master te halen is dat het de mogelijkheden en daarmee je kansen om een baan te vinden, eventueel ook buiten het onderwijs, sterk vergroot. Onze indruk is dat de meeste studenten geneigd zijn om direct na de bachelor door te gaan, ook omdat ze nog in het ritme van de studie zitten. De opleiding adviseert de studenten nog wel eens om de master niet direct te laten aansluiten op de bachelor en de tijd te nemen om beter te kunnen bepalen met welk onderwerp ze verder willen. Er zijn echter weinig studenten die dat onderschrijven. De meesten zijn bang dat het er, als ze de master uitstellen, niet meer van komt.

De studenten die we hebben gesproken, willen doorgaans na de master het onderwijs in. Slechts een paar studenten waren daar niet zo zeker van of wisten al dat ze een andere loopbaan ambiëren. Voor de klas staan is voor deze studenten een eerste stap en geen einddoel. De studenten stellen zich voor dat ze na verloop van tijd, wanneer ze het lesgeven beter in de vingers hebben, verdiepingstaken en andere taken op zich kunnen nemen. Gesproken wordt dan over inhoudelijke betrokkenheid bij het vormgeven van (facetten van) het onderwijsbeleid op school en over aanvullende taken als IB'er of orthopedagoog, of, buiten de school, als ontwikkelaar van methoden. In de

---

<sup>2</sup> De opleiders zien dit als een reëel probleem en merken op dat de academische pabo zoekt naar een oplossing.

ambitie die de studenten uitspreken, gaat het vrijwel altijd om een combinatie van lesgeven en het op andere manieren bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs op school:

*“Ik zie mezelf als juf met een rugzakje, kinderen merken er niet veel van, mijn collega’s wel.”*

Er zijn geen aanwijzingen die de angst rechtvaardigen dat deze groep nieuwe leerkrachten al snel voor het onderwijs verloren zal raken. Desondanks zit het risico er wel in, zeker als er geen ruimte voor hen gecreëerd kan worden.

Om hun ambitie te kunnen realiseren, noemen de studenten een aantal randvoorwaarden waaraan de school waar ze werken moet voldoen. De belangrijkste daarvan is dat ze, op termijn, binnen de school de ruimte krijgen om hun kennis en vaardigheden aan te spreken, voor de groep, maar ook in inhoudelijke verdiepingstaken binnen of naast de lestaken.

Opmerkelijk is dat studenten met enige regelmaat aangeven dat hun voorkeur ligt binnen het speciaal onderwijs, bij vernieuwingsonderwijs of bij scholen in achterstandswijken. Hierdoor kregen we de indruk dat er onder de studenten een sterke behoefte is aan uitdaging en dat ze die zien in innovatie en werken met ‘moeilijke’ kinderen. De studenten zijn zich er wel van bewust dat het in de praktijk lastig kan zijn om zo’n school te vinden.

### 5.3 Ruimte binnen de scholen?

Hoewel de ervaringen met de extra inbreng van de academische stagiair(e)s binnen de stagescholen nog beperkt zijn, is men op deze scholen in principe enthousiast over de mogelijkheden die de academisch gevormde leerkrachten bieden. Directeuren verwachten dat deze leerkrachten een extra impuls kunnen geven aan de kwaliteit van het onderwijs op de school en dat ze ook werkelijk iets kunnen toevoegen. Kernvaardigheden als analytisch vermogen zijn belangrijk en worden belangrijker, gezien ontwikkelingen als passend onderwijs en opbrengstgericht werken. Daarnaast is bijvoorbeeld communicatie erg belangrijk.

*“Minder stevig opgeleide leerkrachten hebben het daar vaak moeilijk mee, treden tijdens de gesprekken met ouders bijvoorbeeld te snel in detail, missen het vermogen om even een stapje terug te doen en alles te overzien of voelen zich persoonlijk aangesproken.”*

Andere kwaliteiten die worden genoemd, zijn het kunnen loslaten van de methode, de bekendheid met ontwikkelingsfasen van het kind en onderzoeksvaardigheden. Een van de directeuren merkt op dat het heel aantrekkelijk is dat deze vaardigheden bij het begin van loopbaan al ontwikkeld zijn. Voor de schooldirecteuren is het nog een open vraag hoe je optimaal kunt profiteren van de inbreng van deze nieuwe leerkrachten, zowel binnen als buiten de klas.

De academische leraren kunnen binnen een gemêleerd team een belangrijke bijdrage leveren aan het op een kwalitatief hoger niveau brengen van het onderwijs. Er zijn directeuren die aangeven daar grote behoefte aan te hebben. Academisch geschoolde leerkrachten brengen specifieke kwaliteiten binnen de school, die volgens verschillende van hen schaars zijn in het primair onderwijs. Naast deze praktische vaardigheden zijn er veel taken waarbinnen ruimte is voor deze groep nieuwe leraren. Men verwacht van deze nieuwe leraren dat ze eerder de grenzen van de klas zullen overschrijden en zich eerder zullen bemoeien met het schoolbeleid, dat ze kunnen bijdragen aan specifieke ontwikkelingen binnen de school (zoals bijvoorbeeld het omgaan met hoogbegaafdheid) en dat ze binnen de school een coachende rol kunnen innemen. Daarnaast zijn er, volgens hen, taken als bijvoorbeeld reken- of taalcoördinator of IB-er waarin academisch gevormde leerkrachten op termijn ingezet kunnen worden. Het gaat dus om taken met betrekking tot innovatie, visieontwikkeling en onderwijskundige ontwikkeling. Ruimte voor deze taken kan worden gevonden door de taken in de normjaartaak te herschikken.

Voor de ongelijkheid die binnen het team kan ontstaan, zijn de directeuren niet zo bang. Het past immers binnen ontwikkelingen als de functiemix:

*“Binnen ons team is ruimte voor verschillende talenten, talenten die elkaar aanvullen, waarin ieder zijn of haar eigen taak vervult. Er is ruimte voor ontwikkeling binnen en naast het lesgeven. Een lid van het team kan er echter ook de voorkeur voor uitspreken om vooral voor de klas staan.”*

## 5.4 Ruimte binnen het primair onderwijs?

De besturen van de stagescholen zijn erg uitgesproken over de ontwikkeling van de academische pabo: “Wij zien het helemaal zitten.” De combinatie van kennis van de onderwijspraktijk en pedagogische of onderwijskundige onderbouwing wordt gezien als een belangrijke pre van de academisch geschoolde leerkrachten.<sup>3</sup> De bestuurders menen dat de academisch geschoolde leerkracht een belangrijk middel kan zijn om een kwaliteitsslag in het onderwijs te realiseren. Wel merken ook zij op dat het enthousiasme niet per se door elke school in hun bestuur wordt gedeeld. Er is nog wel eens sprake van koudwatervrees, met name bij de zittende leerkrachten die academische leerkrachten soms zien als een soort superleerkracht, die buiten-curriculaire taken krijgt. Er moet wantrouwen worden weggenomen.

Het ideaalbeeld van de besturen is dat de schoolteams divers zijn samengesteld. Daarbij hoeft niet iedere leerkracht per se academisch opgeleid te zijn. Volgens de bestuursvertegenwoordigers zijn er verschillende rollen die de academisch geschoolde leerkrachten kunnen vervullen. Voorbeelden hiervan zijn het opstellen van jaarplannen en actieplannen op schoolniveau,

---

<sup>3</sup> We zijn ons ervan bewust dat de bestuurders vaak zitting hebben in de veldcommissies die met de pabo's overleggen over het te volgen beleid, desondanks kregen we niet de indruk dat het hierbij om een sociaal wenselijk antwoord gaat.

betrokkenheid bij ontwikkeling van kwaliteitsbeleid en de in- en uitvoering van passend onderwijs. Bovendien kunnen ze optreden als sparringpartner van de directeur en kunnen ze een rol spelen in de deskundigheidsbevordering van de leerkrachten.

Binnen de besturen worden de academisch geschoolde leerkrachten gezien als leerkrachten met groeipotentie. Alle leerkrachten komen in een LA-schaal binnen, maar van deze groep wordt verwacht dat ze de capaciteiten heeft om, wanneer de leerkracht zich voldoende profileert, op tamelijk korte termijn door te stromen naar een LB-schaal. Vaak gehanteerde criteria voor deze doorstroom zijn immers dat een leerkracht zich binnen de school profileert en een post-hbo-opleiding heeft voltooid.<sup>4</sup> De ruimte om deze nieuwe leerkrachten direct in een LB-schaal binnen te halen is beperkt. De besturen ervaren afspraken in de cao soms als knellend. Verschillende besturen gaven wel aan LB-functies open te houden voor toekomstige instroom vanuit de academische pabo.

De besturen waarschuwen ervoor dat er de komende jaren maar weinig ruimte is om nieuwe leerkrachten aan te nemen. Verschillende besturen zeggen voor stevige bezuinigingen te staan. De studenten lijken dus af te studeren in een slecht klimaat. Aangezien ze erg interessant zijn voor organisaties rond het onderwijs, zoals schoolbegeleidingsdiensten, methodeontwikkelaars et cetera, stellen de bestuurders zich hardop de vraag of deze studenten wel in het onderwijs gaan werken.

Als er ruimte is in de formatie, heeft een academische student een goede kans om te worden aangenomen. Onder de besturen waren er verschillende die de intentie hebben uitgesproken deze studenten zelfs bij voorkeur aan te nemen. Wat de besturen en de scholen kunnen doen om de academisch geschoolde leerkrachten te behouden voor het onderwijs, is deze leerkrachten zo goed mogelijk in te zetten en gebruik te maken van hun meerwaarde:

*“We moeten ze de ruimte geven om extra taken uit te voeren, ze perspectief geven.”*

Naast de situatie op de arbeidsmarkt benoemen de besturen een aantal andere punten van zorg. Zo stelt een bestuur dat het aantal studenten aan de academische pabo zich onvoldoende ontwikkelt: de instroom blijft achter bij de wens. Daarnaast wordt wel opgemerkt dat de academische pabo beter zichtbaar zou kunnen zijn, niet alleen in de communicatie met de besturen, maar ook met de scholen. De academische pabo's kunnen nadrukkelijker duidelijk maken wat deze nieuwe leerkrachten kunnen betekenen voor het onderwijs: “Helaas is het nog een tamelijk onbekend fenomeen.”

---

<sup>4</sup> De landelijke afspraak is dat, om in aanmerking te komen voor de LB-schaal, een leerkracht moet voldoen aan een werk- en denkniveau HBO+ door relevante cursussen, masterclasses, HBO-masters of een EVC-bewijs afgegeven door een gecertificeerde aanbieder.



## 6 CONCLUSIES

Hieronder presenteren we de belangrijkste bevindingen uit het onderzoek naar de toekomstige inzet van de academisch geschoolde leerkrachten. Hierbij volgen we de onderzoeksvragen.<sup>1</sup>

### **Toegevoegde waarde van de academisch geschoolde leerkracht**

Het antwoord op de vraag welke extra competenties leerkrachten met een diploma van de academische pabo te bieden hebben wanneer we hen vergelijken met leerkrachten met een diploma van de reguliere pabo, is tamelijk eenduidig: het gaat vooral om meer algemene vaardigheden van de student, zoals bijvoorbeeld hun denkniveau, een kritische en analytische blik, het vermogen om snel zaken op te pikken, zelfreflectie. Deze competenties worden zowel door de studenten zelf genoemd, als door de opleiders en de personen die binnen de stagescholen met deze studenten te maken hebben.

Aanvullend hierop zijn de competenties die specifiek zijn voor het curriculum van de academische pabo en die aansluiten bij de SBL-competenties *Vak- en didactisch competent* en *Reflectie en professionele ontwikkeling*. In de praktijk gaat het nog vooral om de toevoeging vanuit de universiteit, waarbij het met name gaat om de onderzoeksvaardigheden en de diepgang (kort samengevat: meer theorie, meer literatuur). Het programma dat de studenten aan de pabo volgen, komt bij veel academische pabo's grotendeels overeen met dat van de reguliere pabo, al gaat het doorgaans om een ingedikt of versneld pabo-programma. Bij enkele academische pabo's kunnen we spreken van een geïntegreerd programma, waarbij het gehele curriculum specifiek is voor de academische pabo en dus afwijkt van de reguliere pabo. Dit houdt in dat het niveau van het hbo-deel is opgetrokken naar een meer academisch niveau en dat er binnen de universiteit naar aansluiting wordt gezocht met de ervaringen van de studenten in de praktijk.

De wijze waarop het potentieel van de academisch gevormde leerkracht optimaal kan worden benut, is door ze binnen het primair onderwijs ruimte en tijd te geven om zich verder te ontplooien en gebruik te maken van wat ze tijdens de academische opleiding hebben geleerd. Naast onderwijsgevende taken gaat het om onderwijsgerelateerde verdiepingstaken zoals bijvoorbeeld leerlijnontwikkeling, (inhoudelijke) vormgeving van het onderwijs, coördinatie taken en leerlingenzorg.

### **Behoefte aan academisch gevormde leerkrachten**

Binnen de scholen is behoefte aan academisch gevormde leerkrachten. Ze dragen bij aan een meer diverse samenstelling van het team en de verwachting is dat ze, op schoolniveau, een stevige bijdrage kunnen leveren aan de verbetering van de kwaliteit van het primair onderwijs. De specifieke

---

<sup>1</sup> Zie hoofdstuk 1.

vaardigheden die deze leerkrachten meebrengen, sluiten bovendien goed aan bij ontwikkelingen als bijvoorbeeld opbrengstgericht werken en passend onderwijs. De onderzoeksvaardigheden van de academisch gevormde leerkracht zijn hierbij zeer bruikbaar. De behoefte aan academische leerkrachten wordt door opleiders, schoolleiders en bestuurders onderschreven.

Hoe breed deze behoefte wordt gedeeld binnen het team van de basisschool is lastig in te schatten. De leerkrachten zijn nog niet zo heel bekend met het fenomeen. Dit komt onder meer doordat de stagiair(e)s niet nadrukkelijk als academische stagiair(e)s worden gepresenteerd binnen de stageschool en ze tijdens de stages, zeker in de eerste jaren van hun opleiding, vooral voor de groep staan en er nog maar weinig gebruik wordt gemaakt van de academische vaardigheden (bijvoorbeeld het uitvoeren van onderzoek). Daarbij staan de academische stagiair(e)s binnen de scholen goed bekend: het zijn doorgaans gemotiveerde en betrokken stagiair(e)s die over een bredere kennisbasis beschikken dan de reguliere pabostudenten. Desondanks krijgen ze binnen de school weleens reacties als 'wat kun je nu helemaal?' en kan er binnen de school wat weerstand zijn als individuele leerkrachten zich bedreigd voelen. Tegelijkertijd is er door functiemix de afgelopen jaren meer oog voor (en een groeiende acceptatie van) differentiatie binnen het primair onderwijs.

### **De rol van de academisch gevormde leerkracht**

Op basis van de gesprekken met schooldirecteuren en besturen verwachten we dat de leerkracht die de academische pabo heeft afgerond, gedurende de eerste jaren voornamelijk voor de klas zal staan en zich daar eerst zal moeten bewijzen. Dit betekent ook dat ze doorgaans het onderwijs zullen instromen in een LA-schaal. Vervolgens ligt het, gezien hun vaardigheden, in de verwachting dat deze beginnende leerkrachten worden ingezet voor aan het onderwijs gerelateerde verdiepingstaken. Deze taken zullen een plaats moeten krijgen binnen de normjaartaak. Mocht een academisch gevormde leerkracht willen doorstromen naar ambulante taken zoals bijvoorbeeld pedagoog, orthopedagoog, IB'er, beleidsontwikkelaar of onderzoeker op de school, dan kan daar eventueel pas in een later stadium sprake van zijn, als er al ruimte voor is binnen de school of het bestuur.

Als criteria om door te stromen naar een LB-schaal hanteren de besturen vaak dat een leerkracht een post-hbo-opleiding heeft gevolgd en zich nadrukkelijk binnen de school (voor de klas of daarnaast) profileert. Over het diploma beschikken deze beginnende leerkrachten al en gezien hun vaardigheden wordt er vanuit het primair onderwijs van hen verwacht dat ze een duidelijke extra inbreng zullen hebben. Een academisch geschoolde leerkracht beschikt dus over de potentie om relatief snel door te groeien naar de LB-schaal. Of dat daadwerkelijk gebeurt, hangt ook af van de afspraken die besturen over de bezetting van LB-functies maken (of hebben gemaakt).

Over de vraag of scholen erin zullen slagen om de academisch gevormde leerkrachten te behouden voor het onderwijs bestaat onzekerheid onder de schoolleiders en besturen. Ze vragen zich af of er überhaupt ruimte in de formatie is om ze aan te nemen en of de school ook de ruimte heeft om deze beginnende leerkrachten voldoende uitdaging te bieden. Hoewel we uit de gesprekken kunnen opmaken dat er binnen de besturen en de scholen voldoende bereidheid is om deze ruimte te geven, is het de vraag of de voorwaarden (bijvoorbeeld voldoende taken) daarvoor binnen de scholen aanwezig zijn.

### **Een toekomst in het onderwijs?**

Het aantal studenten dat we hebben gesproken is natuurlijk relatief beperkt, maar de meeste van hen gaven aan na hun opleiding een baan in het onderwijs te willen zoeken. In veel gevallen zal dat echter pas zijn na de afronding van een master. Bijna alle studenten die we spraken, gaven aan dat ze deze aansluitend op de academische pabo willen gaan volgen. Het belangrijkste argument om een master te volgen, is dat het hun mogelijkheden op de arbeidsmarkt verbreedt.

De meerderheid van de studenten wil het onderwijs in en gaf aan dat ze in eerste instantie vooral voor de klas willen staan om het vak nog beter in de vingers te krijgen. De studenten zien dit echter niet als einddoel: op den duur willen ze, behalve lesgeven, bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, hetzij in de klas, hetzij breder in de school, hetzij daarbuiten in ander onderwijsgerelateerd werk als bijvoorbeeld methodeontwikkelaar, pedagoog of onderzoeker. De ambitie van de studenten, voor zover ze het onderwijs in willen, is dus om een goede leerkracht te zijn en dat te combineren met taken die het onderwijs van de school verbeteren. Een randvoorwaarde die ze daarbij stellen, is dat daarvoor ruimte is binnen de school en dat hun inbreng door hun collega's wordt gewaardeerd.





## **BIJLAGEN**



## BIJLAGE 1

### Overzicht benaderde deskundigen en instellingen

#### Voorbereiding

In deze fase hebben we gesproken met:

Theo Wubbels (Universiteit Utrecht)

Wichert Duyvendak (Instituut Theo Thijssen)

Frank Jansma (Stichting Beroepskwaliteit Leraren, SBL)

Stella van der Wal-Maris (Marnix Academie)

#### Uitvoering casestudies

**Tabel B1.1 De vijf cases**

| <b>Pabo</b>                                                                        | <b>Universiteit</b>                                                              | <b>Scholen</b>                                                                                                                          | <b>Besturen</b>                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Instituut Theo Thijssen: opleidings-coördinator, stagecoördinator, twee studenten. | Universiteit Utrecht, vakgroep onderwijskunde: projectleider.                    | De Torenuil IJsselstein (directeur)* en OBS Atlantis Amersfoort (directrice, twee LIO-stagiaires).                                      |                                                                        |
| Saxion: opleidingsmanager: twee docenten en vier studenten.                        | Universiteit Twente, vakgroep onderwijs kunde: opleidingsdirecteur.              | Deventer Leerschool (twee leerkrachten/mentoren, stagiaire op pabo), OBS Kolmenscate, Deventer (directeur, praktijkopleider, stagiair). | Beleidsmedewerker bestuur (ODOP). De andere school is een eenpitter.   |
| HAN pabo Groenewoud: opleidingscoördinator, stagecoördinator en twee studenten.    | Radboud Universiteit, vakgroep onderwijskunde: docent/lid projectgroep ALPO.     | OBS De Buut, Nijmegen (directeur) en Jenaplanschool De Sterredans, Nijmegen (directeur, leraar/stagementor).                            | Voorzitter bestuur (Conexus).                                          |
| Hogeschool Leiden: opleidingscoördinator, regiocoördinator, een studente.          | Universiteit Leiden, vakgroep pedagogische wetenschappen: hoofd onderwijsdienst. | KBS De Leeuwerik Leiderdorp (directeur, praktijkopleider) en KBS De Floriant Zoetermeer (directrice).                                   | Twee beleidsmedewerkera besturen (SKOL, Leiden en Unicoz, Zoetermeer). |
| Windesheim Zwolle: opleidings-/stage-coördinator, vijf studenten.                  | Vrije Universiteit, vakgroep pedagogiek: docent-supervisor.                      | Koningin Emmaschool, Zwolle (directrice) en De Duyvenkamp, Zwolle (IB'er, twee leerkrachten/mentoren, stagiaire).                       | Beleidsmedewerker bestuur (Vivente, waaronder beide scholen vallen).   |

\* Deze school is niet bezocht maar is telefonisch geïnterviewd, de directeur was tevens bovenschools manager (Stichting ROBIJN (Regionaal openbaar onderwijs IJsselstein en Nieuwegein)).

**Tabel B1.2 Aantallen respondenten**

|                                  | Aantal |
|----------------------------------|--------|
| <b>Pabo's</b>                    |        |
| Opleidingscoördinatoren          | 5      |
| Stagecoördinatoren, -begeleiders | 5      |
| Studenten/stagiaires*            | 17     |
| <b>Universiteiten</b>            |        |
| Vertegenwoordigers opleidingen   | 5      |
| <b>Scholen primair onderwijs</b> |        |
| Directeuren                      | 8      |
| Mentoren/leerkrachten            | 8      |
| Vertegenwoordigers van besturen  | 6      |

\* De studenten die we op de pabo hebben gesproken, liepen voor een belangrijk deel stage op de school die we later hebben bezocht of hadden daar stage gelopen.

## BIJLAGE 2

### Overzicht academische pabo's

| Universiteit                                    | Pabo                                                                  | Beginjaar | Type         | Diplomerings                                                                          | Eventueel vervolg                                               |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Universiteit Utrecht (ALPO)                     | Theo Thijssen Academie (Hogeschool Utrecht)                           | 2008      | universitair | Bachelor Leraar basisonderwijs, bachelor Onderwijskunde                               | Toegang tot master Onderwijskunde                               |
| Universiteit Twente (AP)                        | Saxion                                                                | 2008      | consecutief  | Bachelor Leraar basisonderwijs (in drie jaar)                                         | Toegang tot master Onderwijskunde                               |
| Radboud Universiteit (ALPO)                     | HAN (pabo Groenewoud)                                                 | 2009      | universitair | Bachelor Leraar basisonderwijs, bachelor Pedagogische wetenschappen en Onderwijskunde | Toegang tot master Pedagogische wetenschappen en Onderwijskunde |
| Universiteit Leiden (Acpa)                      | Hogeschool Leiden, InHolland Den Haag                                 | 2009      | universitair | Bachelor Leraar basisonderwijs, bachelor Pedagogische wetenschappen                   | Toegang tot master Pedagogische wetenschappen                   |
| Vrije Universiteit Amsterdam (PA <sup>2</sup> ) | Gereformeerde Hogeschool Zwolle, InHolland Haarlem, Ipabo, Windesheim | 2009      | universitair | Bachelor Leraar basisonderwijs, bachelor Pedagogiek                                   | Toegang tot master Pedagogiek                                   |
| Open Universiteit                               | Iselinge                                                              | 2009      | consecutief  | Bachelor Leraar basisonderwijs                                                        | Toegang tot master Onderwijswetenschappen                       |
| Universiteit Utrecht (ALO)                      | Marnix Academie                                                       | 2009      | consecutief  | Bachelor Leraar basisonderwijs                                                        | Toegang tot master Onderwijskunde                               |
| Academische route                               | CHE                                                                   | 2009      | consecutief  | Bachelor Leraar basisonderwijs (in drie jaar)                                         | Toegang tot premaster of versnelde bachelor Onderwijskunde      |
| Rijksuniversiteit Groningen (AOLB)              | Hanzehogeschool Groningen, Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, Stenden | 2010      | universitair | Bachelor Leraar basisonderwijs, bachelor Pedagogische wetenschappen                   | Toegang tot master Pedagogische wetenschappen                   |
| Universiteit van Amsterdam                      | Hogeschool van Amsterdam                                              | 2010      | universitair | Bachelor Leraar basisonderwijs, bachelor Pedagogische wetenschappen                   | Toegang tot master Pedagogische wetenschappen                   |
| Erasmus Universiteit                            | Hogeschool Rotterdam                                                  | 2011      | consecutief  | Bachelor Leraar basisonderwijs (na vier jaar)                                         | Master Pedagogische wetenschappen (na vijf jaar)                |



## BIJLAGE 3

### Onderzoeksvragen van de stagescholen

In een intern stuk (*Clustering van door scholen ingebrachte onderwerpen, vragen en behoeften*, ALPO, 28 maart 2011) hebben het Instituut Theo Thijssen en de Universiteit Utrecht (vakgroep Onderwijskunde) de onderzoeksvragen, die stagescholen op hun verzoek voor de vierdejaars studenten hebben geformuleerd, samengebracht en naar thema ingedeeld in clusters. De onderzoeksvragen zijn vervolgens toegewezen aan de studenten die mochten aangeven naar welk cluster hun voorkeur uitging. Tijdens hun LIO-stage hebben de studenten vervolgens het onderzoek uitgevoerd.

Het stuk geeft een goede indruk van wat ALPO-studenten het basisonderwijs, naast hun onderwijsgevende kwaliteiten, inhoudelijk te bieden hebben. Hieronder hebben we het stuk integraal overgenomen:

#### **Clustering van onderwerpen, vragen en behoeften van de stagescholen**

De eerste lichting studenten van de ALPO begint in september 2011 aan het vierde en laatste jaar van de opleiding. Daarin vallen o.a. de afstudeerstage (het laatste onderdeel voor het PABO-diploma) en het bacheloronderzoek (het laatste onderdeel voor het diploma Onderwijskunde). De opleiding wil graag dat de studenten voor hun bachelor thesis onderzoek doen naar vragen en problemen en vragen die voor de scholen van belang zijn. Om dit te bevorderen is een aantal scholen gevraagd vragen en behoeften in te brengen. Door 18 scholen zijn ruim 100 onderwerpen en vragen aangedragen.

Niet alle ingediende vragen zijn ook onderzoekbare vragen (in het kader van een bacheloronderzoek). Deze vragen hebben bijvoorbeeld betrekking op maatschappelijke en andere grote ontwikkelingen die voor het onderwijs of de school gevolgen kunnen hebben, andere vragen gaan over het ontwikkelen van een onderwijsvisie of over mogelijke implicaties van nieuw beleid of de betekenis van nieuwe concepten, en nog weer andere vragen zijn te breed of te algemeen voor een onderzoek (zoals welke factoren van invloed zijn op de kwaliteit van het onderwijs). Dan nog resteren veel en heel diverse vragen die (mogelijk) kunnen worden uitgewerkt tot door studenten onderzoekbare vragen. De mate waarin over deze vragen al (wetenschappelijke) kennis beschikbaar is, waarop door de studenten vruchtbaar kan worden voortgebouwd, loopt sterk uiteen. Ook raakt een aantal vragen elkaar en is sprake van overlap tussen verschillende vragen van verschillende scholen.

Waar we naar toe willen is het zo goed mogelijk matchen van scholen en studenten rond een niet te groot aantal vragen (voorkomen van versnippering) en begeleiding van groepjes studenten (rond verwante vragen) door docent/onderzoekers die beschikken over kennis over het onderwerp en



ervaring met onderzoek. Om dit mogelijk te maken zijn alle in aanmerking komende vragen ondergebracht in clusters die betrekking hebben op eenzelfde thema of invalshoek. We onderscheiden op dit moment de volgende acht clusters:

1. Verschillen tussen leerlingen en differentiatie
2. Methoden en interventies bij taal en rekenen
3. Omgaan met sociaal-emotionele problemen van leerlingen
4. De rol van de leraar als professional
5. Zelfstandig werken en leren door leerlingen
6. Geven van feedback en toetsen van leerresultaten
7. Kwaliteitszorg, leerlingvolgsystemen en externe verantwoording
8. Invoering en effecten van programma's, methodes en procedures

Sommige vragen kunnen te maken hebben met meerdere clusters. Vragen waarbij verschillen tussen leerlingen een rol spelen (cluster 1), kunnen bijvoorbeeld ook raken aan vakspecifieke didactiek, sociaal-emotionele en gedragsproblemen van leerlingen of de invoering en effecten van een methode of aanpak (zie clusters 2, 3 en 8). Vragen naar de invoering of evaluatie van een methode, programma of beleid (cluster 8) kunnen ook een relatie hebben met de rol van de leraar (cluster 4), zelfstandig werken en leren van leerlingen (cluster 5), toetsen (cluster 6) of het monitoren van processen en opbrengsten (cluster 7).

Scholen wordt gevraagd aan te geven naar welk cluster hun belangstelling vooral uitgaat (met voorkeur 1, 2 en 3). Waarop de meeste nadruk ligt bepaalt de keuze voor de uiteindelijke cluster. De student zal dan, in overleg met de school en begeleid door de docent van de opleiding, tot een onderzoekbare vraag komen die uitgevoerd wordt binnen de bachelor thesis.

### **Cluster 1. Verschillen tussen leerlingen en differentiatie**

In het basisonderwijs is sprake van forse verschillen tussen leerlingen. Scholen moeten (bijna) alle leerlingen van passend onderwijs kunnen voorzien (bijvoorbeeld door differentiatie) maar ook voldoende opbrengstgericht werken (gericht op leeropbrengsten). Omgaan met verschillen houdt in dat leerlingen op grond van kennis die de leerkracht heeft over relevante verschillen tussen leerlingen niet allemaal hetzelfde worden behandeld. De verschillen kunnen betrekking hebben op indirecte kenmerken, zoals leeftijd, geslacht, sociaal-economisch milieu van herkomst of etnische herkomst, op algemeen psychologische kenmerken, zoals intelligentie of persoonlijkheid, of op directe kenmerken, zoals prestatie, leerstijl of motivatie.

Onderzoek binnen dit cluster richt zich bijvoorbeeld op de vraag hoe de school planmatig handelen zodanig kan inzetten dat voor alle leerlingen de meest optimale leersituatie ontstaat. Denk hierbij aan verschillen tussen leerlingen met betrekking tot de indirecte kenmerken (intelligentie, dyslexie, sociaal-emotionele problematiek of herkomst).

In de praktijk vindt veelal differentiatie plaats op basis van prestatieverschillen, de directe kenmerken van leerlingen. Onderzoek kan zich daarbij richten op de vraag of de veelgebruikte aanpak (verschillende instructie of begeleiding, of in gelijk tempo door de leerstof heengaan, of ongelijk leerstof verwerken) effectief is in relatie tot de leeropbrengsten (bijvoorbeeld taal en rekenen).

### **Cluster 2. Methoden en interventies bij taal en rekenen**

Binnen dit cluster zijn vragen ondergebracht die betrekking hebben op het taal-, en rekenonderwijs. Aangedragen vragen betreffen onder meer de keuze voor en implementatie van een nieuwe methode, het optimaliseren van het gebruik van bestaande methoden, en/of de effecten van een methode.

Een aantal vragen heeft betrekking op het ontwikkelen van leerlijnen die als aanvulling op de gebruikte taal of rekenmethode kunnen worden ingezet. Veel scholen zijn bezig om het reken-, en taalonderwijs op maat te krijgen teneinde het onderwijs te laten aansluiten bij de (leer)mogelijkheden van kinderen. Bij methoden waarin de mogelijkheid tot differentiatie aanwezig is wordt de vraag gesteld een structuur te ontwikkelen waarbij alle leerlingen structureel op eigen niveau kunnen oefenen. Ook is er interesse om gebruikte interventies op het gebied van het voorkomen en verhelpen van taal- en rekenachterstanden te analyseren en de leeropbrengsten daarvan in kaart te brengen.

### **Cluster 3. Omgaan met sociaal-emotionele problemen van leerlingen**

Naast de cognitieve ontwikkeling van kinderen is er steeds meer aandacht voor sociale vaardigheden en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Hoe beleven kinderen school en voelen zij zich thuis op school? Zo ontstaat er bij een aantal scholen ook de behoefte om deze aspecten van school in te zetten en hun ontwikkeling te volgen. Daarnaast hebben overheidsprogramma's als *Passend onderwijs* het onderwijs meer toegankelijk gemaakt voor alle kinderen, ongeacht hun mogelijkheden en beperkingen. Hiermee komt er ook meer ruimte in het reguliere onderwijs voor leerlingen met psychische problemen, met als gevolg dat aan expertise van leerkrachten en school meer eisen worden gesteld. Onderscheid kan worden gemaakt tussen kinderen met externaliserende problemen (opstandigheid, fysieke en verbale agressie) en met internaliserende gedragsproblemen (teruggetrokkenheid, angst en eenzaamheid). Beide groepen kinderen vragen om een speciale pedagogische en onderwijskundige benadering en zij moeten in de omgang met anderen (kinderen en volwassenen) meer leren dan een kind zonder problemen.

In dit cluster kan het gaan om onderzoek op het niveau van het kind (bijvoorbeeld: motivatieproblemen bij meer- of hoogbegaafde kinderen, gevolgen van echtscheiding), op het niveau van de klas (bijvoorbeeld: effect van een gedragsinterventie door de leerkracht op gedrag en/of leren van kinderen, pesten in relatie tot schoolwelbevinden) en op schoolniveau (bijvoorbeeld: invloed van emotioneel functioneren op het welbevinden van

kinderen, onderzoek naar welzijn van kinderen in sterk opbrengstgerichte scholen, etc.).

#### **Cluster 4. De rol van de leraar als professional**

In dit cluster staat de leraar centraal. Het gaat om onderzoek naar het denken en handelen van leraren. Wat de leraar in de klas doet kan vanuit een vakinhoudelijk, didactisch, pedagogisch of interpersoonlijk perspectief worden bekeken. Vanuit interpersoonlijk perspectief zijn bijvoorbeeld relevante onderwerpen: effectief klassenmanagement, de leraar-leerlingrelatie en het sociaal klasklimaat. Vanuit didactisch perspectief gaat het om onderwerpen die gericht zijn op het type leeractiviteiten (cognitieve, affectieve en metacognitieve leeractiviteiten) die leraren laten uitvoeren door leerlingen en de manier waarop die activiteiten worden aangestuurd (door de leraar, de leerling zelf, of beide) en hoe daarbij rekening wordt gehouden met verschillen.

Ook gaat het in dit cluster om de leraar in de context van de schoolorganisatie, met als relevante onderwerpen bijvoorbeeld de beleving van het werk, het functioneren van docenten(teams), en verdere professionalisering van docenten(teams).

#### **Cluster 5. Zelfstandig werken en leren door leerlingen**

Door recente ontwikkelingen in het onderwijs krijgt zelfstandig werken en leren meer aandacht dan voorheen. Leerlingen krijgen steeds vaker de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op hun eigen leerproces, door ze te laten plannen, samenwerken en reflecteren. Daarmee worden ze eigenaar van hun eigen leerproces. Maar betekent dat ook dat ze effectiever leren en dat hun motivatie groter is dan bij leerlingen die minder de mogelijkheid hebben hun leerproces zelf te sturen? Hoe kunnen leerkrachten op een verantwoorde manier de sturing van het leren meer bij de leerling leggen? Zijn leerlingen in het primair onderwijs eigenlijk wel in staat om de regie over hun leerproces te voeren (ook gezien de laatste ontwikkelingen op het gebied van de neuropsychologie)? Al deze vragen rondom zelfstandig werken en leren staan centraal in dit cluster.

#### **Cluster 6. Geven van feedback en toetsen van leerresultaten**

Leraren toetsen regelmatig de leerprestaties en leerresultaten van de leerlingen. Dat gebeurt om leerlingen daarop feedback te kunnen geven en daarmee hun leren te bevorderen (ook wel formatieve toetsing genoemd), en om leerlingen beoordelingen of cijfers te geven (summatieve toetsing) voor bijvoorbeeld rapportage aan ouders of om beslissingen over leerlingen op te baseren. Het geven van goede feedback en het volgen van de voortgang van leerlingen via toetsen (bijvoorbeeld via een leerlingvolgsysteem) zijn essentieel voor het leveren van onderwijs op maat.

Onderzoeksvragen in dit cluster richten zich op kenmerken van effectieve feedback, de perceptie en waardering van verschillende typen feedback, feedbackstijlen, en manieren om leerlingen feedback op elkaar te laten geven

(peer feedback), en op het gebruik en de kwaliteit van toetsen en van een leerlingvolgsysteem. We gaan hierbij uit van een brede opvatting over het begrip toetsen, want we rekenen daar ook bijvoorbeeld het beoordelen van een spreekbeurt bij en het gebruik van een portfolio.

#### **Cluster 7. Kwaliteitszorg, leerlingvolgsystemen en externe verantwoording**

De laatste jaren komt er, mede door toedoen van de onderwijsinspectie, steeds meer aandacht voor systematische kwaliteitszorg op basisscholen. Dit wordt binnen het onderwijs op verschillende manieren zichtbaar, bijvoorbeeld door het breder inzetten van leerlingvolgsystemen, het monitoren van leerrendementen en het volgen van de schoolpopulatie in termen van input en output.

Onderzoek binnen dit cluster richt zich op vragen als hoe de informatie die op de school beschikbaar is kan worden ingezet voor het monitoren van de kwaliteit, welke protocollen aangepast of opgesteld zouden moeten worden voor het waarborgen van die kwaliteit, en of de bestaande organisatiestructuren voldoen aan de eisen die moderne kwaliteitszorg stelt. Aan de basis van een kwaliteitszorgsysteem kan tevens de formulering en uitwerking van een visie en/of missie staan. In relatie tot het borgen van kwaliteit kunnen ook vragen van belang zijn die betrekking hebben op het organiseren van opbrengstgericht werken, het formuleren van doelstellingen, het in het team analyseren en bespreken van toetsresultaten, en de beeldvorming bij en betrokkenheid van ouders.

#### **Cluster 8. Invoering en effecten van programma's, methodes en procedures**

Een aantal ingediende vragen heeft betrekking op de (geplande of gerealiseerde) implementatie of de evaluatie van methoden, programma's, beleid, protocollen en procedures.

Relevante vragen kunnen betrekking hebben op de voorwaarden van een voorgenomen verandering of de fasering van een invoeringsproces (past methode X bij onze school; in welke stappen kan beleidsplan Y het beste worden uitgevoerd?). Anderzijds kan ook het vaststellen van de effecten van een al doorgevoerde vernieuwing centraal staan (heeft aanpak X bijgedragen aan de verlichting van de werkdruk van leraren?; presteren leerlingen sinds de invoering van methode Y beter?). Ook zijn samengestelde vragen denkbaar (is de invoering van X tot dusver geslaagd?; welke stappen moeten nog worden gezet om de invoering helemaal af te ronden?). Ook vragen naar de inpassing van een concept of methode in het bestaande curriculum of naar de opbouw van een doorgaande leerlijn kunnen binnen dit cluster vallen.

[www.arbeidsmarktplatformpo.nl](http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl)

**ARBEIDSMARKTPLATFORM  
PRIMAIR ONDERWIJS**

**Postadres**

Postbus 556  
2501 AA Den Haag

**Bezoekadres**

Lange Voorhout 13  
2514 EA Den Haag

[www.arbeidsmarktplatformpo.nl](http://www.arbeidsmarktplatformpo.nl)  
[info@arbeidsmarktplatformpo.nl](mailto:info@arbeidsmarktplatformpo.nl)

**ARBEIDSMARKTPLATFORM PRIMAIR ONDERWIJS**  
is het kennis-en expertisecentrum van de arbeidsmarkt  
in het primair onderwijs. Samen met de sector bevordert  
het een gezonde arbeidsmarkt.