

2015



# VERKENNING

EEN UNIVERSITAIRE LERARENOPLEIDING VOOR HET  
BASISONDERWIJS

22 mei 2015

## Inhoud

Inleiding.....	2
Samenvatting.....	4
1. Waaron een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs?.....	6
1.1 Academische vaardigheden voor analyse en evaluatie van het onderwijs.....	6
1.2 Het benutten van kennis bij onderwijsinnovatie .....	7
1.3 Vraagsturing en wisselwerking tussen praktijk en onderzoek .....	8
1.4 Academische werkplaatsen.....	8
2. Verschillende routes naar het leraarschap .....	10
2.1 Verschillende opleidingstrajecten voor meer diversiteit in de teams .....	10
2.2 Een universitaire bachelor leraar basisonderwijs voor vwo'ers.....	11
2.3 Universitaire master .....	13
2.4 Procedurele aspecten.....	13
3. De positie van de universitair opgeleide leraar in de schoolorganisatie .....	14
3.1 Taak- en functiedifferentiatie.....	14
3.2 De cultuur binnen de scholen .....	15
3.3 Loopbaanperspectief en beloning.....	15
3.4 Regionale samenwerking .....	17



## Inleiding

De aanleiding voor deze verkenning is het verzoek van de PO-Raad aan de VSNU om mee te denken over de mogelijkheid en wenselijkheid van een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs. Dit verzoek heeft ertoe geleid dat in het Actieplan Lerarenagenda Nederlandse Universiteiten van de VNSU actielijn 4 is opgenomen: “Het opstellen van een analyse met betrekking tot de academische lerarenopleiding primair onderwijs met als belangrijke vraag of er behoefte is aan een andere opleidingsvorm voor leraar basisonderwijs”<sup>1</sup>. De VSNU heeft zijn Actieplan Lerarenagenda geschreven vanuit de maatschappelijke verantwoordelijkheid die de universiteiten dragen voor het onderwijs en voor de kwaliteit van de (academische) leraar. Het Actieplan heeft onder meer tot doel het aantal academische leraren te vergroten. Het accent ligt daarbij op het voortgezet onderwijs, waarvoor traditiegetrouw universitaire lerarenopleidingen bestaan. Sinds 2008 nemen de universiteiten ook deel in academische lerarenopleidingen via de ALPO (academische lerarenopleiding primair onderwijs ook vaak academische pabo genoemd). De instroom bedroeg hier in 2012 389 studenten. In het licht van de behoefte van het PO-veld aan meer academisch opgeleide leraren, is deze verkenning tot stand gekomen.

De behoefte aan meer academisch opgeleiden is ook verwoord in het Bestuursakkoord PO dat is gesloten door de Staatssecretaris van OCW en de PO-Raad (juli 2014): “Het is wenselijk om veel meer vwo’ers te interesseren voor het beroep van leraar basisonderwijs. Naast de academische pabo’s is het goed om een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs in te richten. Dat behelst dan een rechtstreekse band met de universiteiten en met de universitaire disciplines. (...) De VSNU en de PO-Raad verkennen de mogelijkheid voor een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs.”<sup>2</sup>.

De wens tot meer academisch opgeleiden in het primair onderwijs staat in het kader van het streven naar kwaliteitsverbetering van het onderwijs en de noodzaak om daarbij de kennis te benutten uit het onderwijsonderzoek. Een voorwaarde daarvoor is dat er in de basisscholen sprake is van leraren die over academische, onderzoekende vaardigheden beschikken. De huidige academische pabo’s leiden al leraren op die zo’n rol kunnen vervullen binnen schoolorganisaties. Het blijkt dat de academische pabo’s vwo’ers weten te interesseren die een veelzijdige opvatting verwerven van het leraarsvak (leraar, onderzoeker, adviseur, ontwerper) en werken vanuit twee perspectieven: uitvoerend op basis van wetenschappelijke inzichten en die uitvoering onderzoekend met behulp van wetenschappelijk verantwoorde onderzoeksmethoden, gericht op optimalisering van de praktijk. Het primair onderwijs bepleit een groter aantal leraren met deze roloppvatting en met academische vaardigheden. Deze verkenning is erop gericht om na te gaan hoe dat gerealiseerd kan worden.

Het is geenszins de ambitie van de PO-Raad om nu of in de toekomst uitsluitend academisch opgeleiden tot het leraarsberoep toe te laten. Het gaat om de diversiteit in de lerarenteams. Als de ‘collectieve kwaliteit’ van de teams toeneemt, komt dat de onderwijskwaliteit ten goede. Diversiteit wordt bereikt door verschillende opleidingsroutes voor instromende leraren, maar ook door zittende leraren de kans te bieden zich verder te scholen. Vandaar ook de masterambitie<sup>3</sup> die is afgesproken in het Bestuursakkoord PO, een ambitie die gericht is op verdergaande professionalisering van zittende leraren.

De vraag of er ruimte is voor een extra route naar het leraarschap basisonderwijs, namelijk de route van een universitaire bachelor, wordt in de voorliggende verkenning positief beantwoord, ook vanwege verwachte veranderingen in de onderwijsarbeidsmarkt. Op dit moment is er door de leerlingdaling beperkte werkgelegenheid in het primair onderwijs. Maar naar verwachting is er vanaf

---

<sup>1</sup> Actieplan Lerarenagenda VSNU, 14 november 2013.

<sup>2</sup> [https://www.poraad.nl/files/over\\_de\\_po-raad/bestuursakkoord\\_po.pdf](https://www.poraad.nl/files/over_de_po-raad/bestuursakkoord_po.pdf).

<sup>3</sup> Masterambitie: Overeengekomen doelstelling tussen OCW en PO-Raad dat in 2020 30% van de leraren een wo-bachelor of een hbo-/ universitaire master afgerond.

2016 een lerarentekort.<sup>4</sup> Door dit tekort zal er ruimte ontstaan op de onderwijsarbeidsmarkt en liggen er nieuwe kansen om als sector een kwalitatieve slag te maken. Ook om deze reden is dit een goed moment om andere opleidingsroutes tot leraar te ontwikkelen.

Ten behoeve van deze verkenning is door de VSNU en de PO-Raad een stuurgroep ingericht. Die heeft zowel de universiteiten als de schoolbesturen in het primair onderwijs betrokken bij de analyse in deze verkenning. Onder de leden van de PO-Raad is een kleinschalig onderzoek uitgevoerd naar het draagvlak, de wenselijkheid en naar wat er nodig is in de praktijk van de school om de universitaire leraar goed te laten 'landen'.<sup>5</sup> Daar kwam uit dat de behoefte aan academisch geschoolden in de school vrijwel unaniem wordt onderschreven en dat de schoolbesturen ook actief willen opereren in hun organisatie om academisch geschoolden een passende plek te geven binnen de school. Bij de universiteiten is de mogelijke vormgeving van de opleiding verkend. Ons is bekend dat in elk geval één universiteit bereid is om bij de NVAO een aanvraag in te dienen voor een universitaire bachelor lerarenopleiding basisonderwijs.

Onderstaand resultaat van de gezamenlijke verkenning wordt ter standpuntbepaling voorgelegd aan het bestuur van de PO-Raad en aan het Algemeen Bestuur van de VSNU.

Utrecht, 22 mei 2015

---

<sup>4</sup>[http://www.centerdata.nl/sites/default/files/projectbestanden/update\\_publicrapport\\_oktober\\_2014.pdf](http://www.centerdata.nl/sites/default/files/projectbestanden/update_publicrapport_oktober_2014.pdf)

<sup>5</sup> Verslaglegging kleinschalig onderzoek Besturen PO 'Verkenning Universitaire Lerarenopleiding Basisonderwijs', 2015.

## Samenvatting

Om verschillende redenen is een groter aantal academisch opgeleiden in het primair onderwijs gewenst. In **Hoofdstuk 1** worden die nader toegelicht.

Ten eerste vanwege de bijdrage die academisch opgeleide leraren binnen de teams van de basisschool kunnen leveren aan de analyse van onderwijsresultaten en de evaluatie van het onderwijs. Voor het verhogen van de onderwijskwaliteit is essentieel dat de evaluatie van het onderwijs van hoge kwaliteit is en leidt tot conclusies, en dat men voor het vaststellen van gerichte verbeteracties kennis heeft van ‘wat werkt’. Tegen deze achtergrond wil de sector PO meer leraren die opgeleid zijn met academische kennis en vaardigheden.

Ten tweede veronderstelt duurzame onderwijsverbetering, maar ook onderwijsinnovatie, het benutten van (steeds nieuwe) kennis en inzichten over hoe kinderen leren. In wetenschappelijk onderwijsonderzoek worden voor het onderwijs toepasbare nieuwe inzichten gegenereerd, die op dit moment onvoldoende in het onderwijs terecht komen. Er zijn leraren nodig in de school die deze inzichten naar de praktijk toe kunnen vertalen. Daarnaast is het van belang dat de wetenschap die vragen onderzoekt die voor het onderwijs op dat moment relevant zijn. De werelden van onderwijs, onderwijsontwikkeling en –onderzoek moeten structureel met elkaar verbonden zijn. Voor die verbinding is de expertise van de mensen in de schoolorganisaties essentieel; hiervoor zijn leerkrachten nodig met een academische oriëntatie.

Een derde reden ligt besloten in het Sectorplan Onderwijswetenschappen van de VSNU (december 2014). In dit Sectorplan signaleert de Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen dat de samenhang tussen de vernieuwing en verbetering van het onderwijs op de werkvloer, de opleidingen en de professionele ontwikkeling van docenten en het onderwijsonderzoek versterkt dient te worden. Hier ligt een kans voor de universiteiten. Een universitaire lerarenopleiding kan zorgen voor een rechtstreekse verbinding tussen de onderwijspraktijk en de universiteit en zal meer samenhang brengen tussen opleiden, onderzoek en beleid. Studenten brengen onderzoekende vaardigheden en de meest recente inzichten uit het onderzoek mee naar de werkvloer en andersom brengen zij de praktijkkennis mee naar de universiteiten. Er ontstaan meer contacten en interactie tussen de universitaire wereld en de onderwijspraktijk, die voor beide zullen leiden tot vernieuwing en verbetering van het onderwijs en tot meer samenwerking.

Tenslotte beschrijft de WRR in het rapport ‘Naar een lerende economie’ de noodzaak tot verbetering van de kwaliteit van het onderwijs en de noodzaak tot academisering van de lerarenopleidingen. Daarnaast bepleit de WRR *“de ontwikkeling van een stevige en samenhangende structuur waarbinnen onderwijsinnovatie vorm krijgt.”* De WRR heeft kritiek op de innovatie die op allerlei plaatsen plaatsvindt: *“het geheel overstijgt zelden de fase van interessante projecten die weer aflopen als de financiering ten einde loopt.”* Er is dus een stevige structuur nodig. Om academische geschoolde leraren op te leiden, is een academische opleidingsomgeving nodig waar het onderwijs in een directe verbinding staat met het wetenschappelijk onderzoek. De ‘academische werkplaatsen’ waar zowel het Actieplan Lerarenagenda VSNU als het Sectorplan Onderwijswetenschappen over spreken, kunnen hier een rol in spelen.

In **Hoofdstuk 2** wordt beschreven dat er naast de bestaande ALPO’s ruimte is voor een andere route naar een academisch geschoolde leraar: via een universitaire driejarige bachelor.

Bij een ALPO schrijven studenten zich in voor twee bacheloropleidingen tegelijkertijd: de hbo-opleiding tot leraar basisonderwijs en een universitaire opleiding pedagogiek of onderwijskunde. Deze opleidingen moeten voldoen aan hun eigen accreditatie-vereisten. Daarmee krijgen de studenten bij de universitaire opleidingen pedagogiek en onderwijskunde studieonderdelen die

minder relevant zijn voor het leraarsberoep in primair onderwijs. Voor studenten kan een afgeronde bachelor pedagogiek of onderwijskunde, naast een bevoegdheid voor het basisonderwijs, wel interessant zijn. Een derde van de afgestudeerden van de ALPO gaat dan ook door in een universitaire master.

Naast de ALPO kunnen de universiteiten voor een driejarige universitaire bachelor voor leraar basisonderwijs een inhoudelijk samenhangend en verdiepend curriculum ontwerpen, dat volledig gericht is op de beroepsuitoefening in het basisonderwijs en dat over de gehele linie goed aansluit bij het niveau van de studenten. Deze opleiding kan dus inhoudelijk scherper worden toegespitst op de onderwijspraktijk.

In hoofdstuk 2 wordt ook een tweede opleidingstraject beschreven gericht op andere doelgroepen dan de studenten die onmiddellijk na hun vwo-diploma leraar willen worden. Dit betreft (bachelor- of master-)afgestudeerden van diverse studierichtingen die alsnog leraar willen worden. Zij kunnen in dat geval een verkorte universitaire bachelor voor leraar basisonderwijs doen, zeker als universiteiten deze opleiding modulair aanbieden. Maar voor hen kan ook een tweejarig mastertraject worden ingericht dat – afhankelijk van de vooropleiding van de student – op maat kan worden toegesneden door het verlenen van geschikte vrijstellingen. Ook deze variant kan dan leiden tot een bevoegdheid voor het basisonderwijs (met een ‘plus-profiel’).

Op deze wijze kunnen verschillende opleidingsroutes leiden tot leraren met verschillende profielen, die tezamen een sterker team zullen vormen.

De ontwikkeling van een wo-bachelor en van een wo-master ziet de stuurgroep als twee extra routes die deel uitmaken van een breed stelsel van leerroutes die worden aangeboden door hbo-instellingen en universiteiten. Alle routes leiden op tot leraar en, afhankelijk van de opleidingsbehoefte, kunnen specifieke kennis en vaardigheden van de student verder worden verbreed en verdiept. Het is voorstelbaar dat de hbo-bachelor opgeleide student doorstroomt in een wo-master en dat de wo opgeleide student doorstroomt in hbo-master, afhankelijk van de opleidingsbehoefte en de vraag van de student. Het gaat om een stelsel van gemengde leerwegen.

In **Hoofdstuk 3** wordt nader ingegaan op de vraagkant: de voorwaarden waaraan schoolbesturen en scholen moeten voldoen om de academisch opgeleiden een goede plek te bieden. Willen deze leraren hun bijdrage kunnen leveren aan de schoolontwikkeling, dan is een aanpak vereist op zowel bestuurs- als schoolniveau. Daarbij moet gedacht worden aan de cultuur binnen de scholen en de positie van de universitaire opgeleide leraar daarbinnen, maar ook aan het HR-beleid van de schoolbesturen. Denk aan het loopbaanperspectief van leraren en de beloning van hoger opgeleiden om deze blijvend te motiveren voor een baan in het primair onderwijs. De schoolbesturen zullen hierin beleidsrijk moeten opereren om een ‘academische omgeving’ voor hun scholen te creëren en dit te faciliteren in hun organisatie. Uit het onderzoek van de PO-Raad blijkt dat de bevroegde schoolbesturen zich dat realiseren en dat ze bereid zijn om dit binnen hun organisatie in gang te zetten.

# 1. Waarom een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs?

Om verschillende redenen heeft het primair onderwijs behoefte aan meer academisch opgeleiden in de school.

## 1.1 Academische vaardigheden voor analyse en evaluatie van het onderwijs

Investeren in de kwaliteit van leraren loont. Dit wordt bijvoorbeeld aangetoond in een studie van Hattie<sup>6</sup> waarin wordt geconcludeerd dat de leraar de meeste invloed heeft op de leerprestaties van de leerlingen. Het is daarom van essentieel belang dat leraren in het primair onderwijs over voldoende vaardigheden beschikken om het leer- en ontwikkelingsproces van kinderen vorm te geven.

De afgelopen jaren hebben alle scholen de resultaten van hun onderwijs in kaart gebracht. Het analyseren van de opbrengsten heeft geleid tot nieuwe inzichten en tot snelle kwaliteitsverbeteringen. Het aantal zeer zwakke basisscholen is drastisch teruggebracht van 96 (januari 2010) naar 18 (maart 2014). Het aantal zwakke scholen stabiliseert (evenals in 2013 is ook in 2014 het aandeel zwakke basisscholen 2,2 procent). Ook de eindopbrengsten zijn vergelijkbaar met het jaar daarvoor: 93 procent van de basisscholen scoort voldoende, 5 procent heeft het oordeel goed gekregen van de Onderwijsinspectie. De tussenopbrengsten laten een sprong vooruit zien.<sup>7</sup>

Het Bestuursakkoord PO heeft zich gebogen over de vraag welke factoren er toe doen bij een brede en duurzame kwaliteitsverbetering. “De verbetering is veelal beperkt gebleven tot de ‘onderkant’, terwijl de ontwikkeling in de volle breedte achterblijft. Met name de kwaliteitsontwikkeling van scholen die voldoende presteren maar beter zullen kunnen, blijft achter bij de verwachtingen. Ook leerlingen die bovengemiddeld scoren presteren nu niet op eenzelfde niveau als vergelijkbare leerlingen in het buitenland.” Internationaal onderzoek laat zien dat met name de leerlingen met hoge cognitieve mogelijkheden onvoldoende worden uitgedaagd om te excelleren.<sup>8</sup> In het Bestuursakkoord is daarom afgesproken dat alle schoolbesturen en de scholen hun planmatige cyclus van kwaliteitszorg op een hoger plan gaan brengen.

Academisch opgeleide leraren kunnen binnen de teams van de basisschool een belangrijke bijdrage leveren aan de analyse van onderwijsresultaten en de evaluatie van het onderwijs. Voor het verhogen van de onderwijskwaliteit is essentieel dat de evaluatie van het onderwijs van hoge kwaliteit is en leidt tot conclusies, en dat men voor het vaststellen van gerichte verbeteracties kennis heeft welke aanpak werkt en welke niet.

Deze toenemende aandacht voor kwaliteitsverbetering, het inzetten van specifieke expertise en ontwikkelen van gerichte en maatwerk aanpakken is extra relevant in verband met de invoering van de Wet op het Passend Onderwijs sinds 1 januari 2014. Het is wenselijk om het basisondersteuningsniveau<sup>9</sup> van de reguliere scholen de komende jaren verder te verhogen, zodat de

<sup>6</sup> Hattie, J. *Teachers make a difference: what is the research evidence?*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 2003.

<sup>7</sup> De staat van het Onderwijs, Onderwijsverslag 2013-2014, <http://publicaties.onderwijsinspectie.nl/xmlpages/page/onderwijsverslag-2013-2014>

<sup>8</sup> TIMSS – PIRLSS, 2011 - <http://www.utwente.nl/bms/timssenpirls/publicaties/Rapport.pdf>.

<sup>9</sup> De Wet passend onderwijs is op 1 augustus 2014 ingegaan: scholen hebben een zorgplicht. Dat betekent dat scholen verantwoordelijk zijn om elk kind een goede onderwijsplek te bieden met ondersteuning op maat. Om dat te bereiken, vormen reguliere en speciale scholen samen regionale samenwerkingsverbanden. De scholen in het samenwerkingsverband

kans groter wordt dat de scholen in staat zijn om meer leerlingen met beperkingen op een succesvolle wijze te begeleiden in hun onderwijstraject. Bij de inrichting van 'passende trajecten' voor leerlingen binnen de reguliere scholen is een academische houding nodig. Voor het organiseren van het onderwijsarrangement is er onderzoek nodig, kennis over de problematieken, analyse vaardigheden, visie en ontwikkelingsvaardigheden.

De toenemende aandacht voor kwaliteitsverbetering van het onderwijs vraagt veel van de professionele ontwikkeling van leraren. Onderzoek en reflectie vervullen daarin een prominente rol. Reflectie wordt gezien als één van de belangrijkste competenties in de professionaliteit van leraren<sup>10</sup>. Leraren moeten een onderzoekende houding ontwikkelen om meer te leren over hun leerlingen, hun school en henzelf<sup>11</sup>. Deze kennis kunnen ze vervolgens inzetten om hun eigen praktijk te verbeteren. Dit wordt bevestigd door bestuurders in het primair onderwijs. In een onderzoek uitgevoerd door de PO-Raad geeft het overgrote deel van de bestuurders aan dat er binnen de teams behoefte is aan leraren met (1) onderzoekende vaardigheden, (2) (groter) reflectief vermogen en (3) analytische scherpheid<sup>12</sup>. Academisch opgeleide leraren hebben dat eerder te bieden en kunnen hier ook een ondersteunende rol spelen naar hun collega's toe.

## 1.2 Het benutten van kennis bij onderwijsinnovatie

Onderwijsverbetering en onderwijsinnovatie veronderstellen het benutten van steeds nieuwe kennis en inzichten over hoe kinderen leren. In wetenschappelijk onderwijsonderzoek worden voor het onderwijs toepasbare nieuwe inzichten gegenereerd, die op dit moment onvoldoende in het onderwijs terecht komen. De komende tijd wordt de noodzaak tot het benutten van kennis alleen maar groter.

Het primair proces zal veranderen door de komst van digitale leermiddelen, mede gestimuleerd door het Doorbraakproject (een project van PO-Raad, VO-Raad en de ministeries van OCW en EZ). Leraren zullen in teamverband zelf de effecten van deze nieuwe aanpakken voor hun leerlingen moeten evalueren, maar het is ook zaak dat niet iedereen het wiel moet uitvinden. Flankerend onderzoek is noodzakelijk. Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek speelt hier al een rol in.

Het belang van innovatie en het toepassen van nieuwe kennis is tevens van belang bij het bieden van passend onderwijs en het arrangeren van maatwerktrajecten voor leerlingen binnen reguliere scholen. Samenwerkingsverbanden passend onderwijs streven er naar om in hun ondersteuningsplannen te werken aan professionalisering, kennisdeling en benutting van kennis maar de juiste 'mix van de aanpak' heeft men nog nauwelijks gevonden. De invoering van passend onderwijs voor leerlingen vraagt om het effectief aanwenden en steeds vernieuwen van expertise over leerlingen met beperkingen (o.a. kennis over specifieke methodieken, pedagogische benaderingswijzen, andere curriculumhoudens, (ortho)didactische aanpakken, kennis van ontwikkelingspsychologie, multidisciplinair handelen).

Hiervoor zijn leraren nodig die nieuwe inzichten naar hun praktijk toe kunnen vertalen. Daarnaast is het van belang dat de wetenschap die vragen onderzoekt die voor het onderwijs op dat moment relevant zijn. De werelden van onderwijs, onderwijsontwikkeling en – onderzoek moeten structureel

---

maken afspraken over de ondersteuning aan leerlingen en de bekostiging daarvan. Binnen een samenwerkingsverband passend onderwijs wordt het basisondersteuningsniveau van de scholen bepaald.

<sup>10</sup> Farrel, T., Reflective teaching. The principles and practices. Forum English Teaching (1998) 36(4).

<sup>11</sup> Berger, J.G, Boles, K.C. & Troen, V.. "Teacher research and school change: Paradoxes, problems, and possibilities." Teaching and Teacher Education 21.1 (2005): 93-105.

<sup>12</sup> Verslaglegging kleinschalig onderzoek Besturen PO 'Verkenning Universitaire Lerarenopleiding Basisonderwijs', 2015.



met elkaar verbonden zijn. De expertise van mensen in de schoolorganisaties is dan essentieel om de verbinding te maken; hiervoor zijn ook leerkrachten nodig met een academische oriëntatie

### 1.3 Vraagsturing en wisselwerking tussen praktijk en onderzoek

Het Sectorplan Onderwijswetenschappen van de VSNU signaleert dat voor een versterking van de opleidingen en het onderzoek in de onderwijswetenschappen “onmisbaar (...) is een sterkere verbinding met het beleid en met de praktijk zodat een grotere impact van het onderzoek kan worden gerealiseerd. Met de vragen en behoeften van onderwijsinstellingen als uitgangspunt zullen onderzoek, onderwijsontwikkeling en de opleiding en professionele ontwikkeling van docenten meer moeten gaan samenhangen en zullen universitaire onderzoekers, lectoraten, lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen meer moeten gaan samenwerken. Zo kan vraagsturing in het onderzoek serieus worden versterkt.”<sup>13</sup>

Zo'n samenhang is al eerder bepleit, door de PO-Raad, en ook door de Onderwijsraad. De PO-Raad pleit voor een structurele verbinding van onderwijs, onderzoek en ontwikkeling: “de praktijk heeft een academische omgeving nodig, het onderzoek een nabije onderwijspraktijk.” Hiervoor is een structurele samenwerking tussen scholen en besturen, lerarenopleidingen en universiteiten nodig die gericht is op institutionele ondersteuning van scholen bij onderwijsverbetering. Dit pleidooi sluit aan bij de opvatting van de Onderwijsraad. Zij benadrukt het belang van samenwerking tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk om de kwaliteit van het onderwijs systematisch te verbeteren. Dat vereist volgens de Raad een stapsgewijze aanpak (ontwikkelen-testen-implementeren-evalueren) waarin geleerd wordt van fouten, gebaseerd op een wetenschappelijke attitude en uitgaand van door de praktijk ervaren knelpunten.<sup>14</sup>

Een universitaire lerarenopleiding kan de wisselwerking tussen de onderwijspraktijk en de universiteit versterken. Studenten brengen onderzoekende vaardigheden en de meest recente inzichten uit het onderzoek mee naar de werkvloer in de school en andersom brengen zij de praktijkkennis mee naar de universiteiten. Er ontstaan meer contacten en meer interactie tussen de universitaire wereld en de onderwijspraktijk, die voor beide zal leiden tot vernieuwing en verbetering van het onderwijs en tot meer samenwerking. Door deze structurele samenwerking tussen de onderwijspraktijk en universiteiten kan het onderzoek vanuit de universiteiten meer ‘practise oriented’ worden.

Zo kunnen zowel leraren met een universitaire opleiding en een onderzoekende houding als ook de studenten tijdens hun opleiding de schakel vormen tussen onderwijsontwikkeling en onderwijs-onderzoek. Hierdoor wordt het netwerk van de school uitgebreid en ontstaan er productieve relaties tussen opleidingsinstituten, collega-scholen, kenniscentra en wetenschappelijke instellingen.

### 1.4 Academische werkplaatsen

De vraag is in welke vorm een structurele samenwerking tussen scholen, lerarenopleidingen, lectoraten, universiteiten en kennisinstituten gegoten kan worden. Het Sectorplan Onderwijswetenschappen doet een voorzet: “De Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen stelt voor om een impuls te geven aan vraagsturing in het onderzoek en aan de samenwerking tussen onderzoek en de praktijk door de vorming van academische werkplaatsen in het onderwijs. In deze academische werkplaatsen werken universiteiten, hogescholen en onderwijsinstellingen, van PO tot WO, samen bij de opzet en uitvoering van door de praktijk geïnspireerd onderzoek, de opleiding en professionele ontwikkeling van docenten en onderwijsontwikkeling. Het onderzoek kan variëren van

<sup>13</sup> Pagina 40, Sectorplan Onderwijswetenschappen “Wetenschap voor het onderwijs”, Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen, december 2014.

<sup>14</sup> Pagina 42, Sectorplan Onderwijswetenschappen “Wetenschap voor het onderwijs”, Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen, december 2014 .

meer fundamenteel tot meer toepassingsgericht, maar zal altijd gericht zijn op het beantwoorden van vragen uit de praktijk.”<sup>15</sup> Ook met betrekking tot een universitaire lerarenopleiding basisonderwijs zal deze samenwerking een belangrijke rol blijven spelen: zowel universiteiten als hogescholen blijven verantwoordelijk voor het opleiden van leraren voor het primair onderwijs. Beiden blijven in overleg met elkaar om een divers docententeam voor het primair onderwijs op te leiden, dat aansluit op de wensen vanuit het po.

De stuurgroep verkenning universitaire lerarenopleiding basisonderwijs onderschrijft bovenstaande denkrichting. Duidelijk is daarbij dat

- een voorwaarde voor elke samenwerkingsvorm is dat leraren met academische vaardigheden deel uitmaken van het schoolteam;
- toekomstige samenwerkingsvormen moeten waar mogelijk voortbouwen op al bestaande samenwerkingsverbanden, zoals de (academische) opleidingsscholen en andere samenwerkingsverbanden die zijn ontstaan;
- De stuurgroep beveelt de PO-Raad en de VSNU aan om, samen met de Vereniging Hogescholen, in overleg te gaan met OCW over de invulling van de toekomstige samenwerking.

---

<sup>15</sup> Pagina 44, Sectorplan Onderwijswetenschappen “Wetenschap voor het onderwijs”, Commissie Sectorplan Onderwijswetenschappen, december 2014.

## 2. Verschillende routes naar het leraarschap

Het is de kracht van het primair onderwijs dat er in teamverband wordt gewerkt: de teams nemen besluiten over nieuwe methodes, bespreken doorgaande leerlijnen en analyseren de onderwijsopbrengsten. Als de 'collectieve kwaliteit' van de teams toeneemt, komt dat de onderwijskwaliteit ten goede. Dat kan door meer diversiteit in de samenstelling van de teams te organiseren: sommige leraren kunnen zich richten op het benutten van onderzoekende vaardigheden, anderen zetten hun specialisme in zoals in de taal- of rekendidactiek, cultuureducatie, techniek, gezonde leefstijl, of ICT, of in het omgaan met zorgleerlingen, enzovoort. Diversiteit leidt tot een verdeling van taken en als mensen beter zijn toegerust voor die specifieke taak, ook tot een kwaliteitsverbetering. Zo ontwikkelen scholen zich tot leergemeenschappen en tot professionelere organisaties.

Om diversiteit in de teams te bevorderen is in het Bestuursakkoord PO afgesproken dat zittende leraren worden gestimuleerd een masterdiploma te behalen.<sup>16</sup> Daarnaast hebben verschillende routes naar het leraarsberoep naast elkaar bestaansrecht.

### 2.1 Verschillende opleidingstrajecten voor meer diversiteit in de teams

Op dit moment bestaan twee routes naar het leraarsberoep in het basisonderwijs: de hbo-lerarenopleiding basisonderwijs (pabo) en de Academische Lerarenopleiding voor het primair onderwijs (ALPO). De afgelopen jaren is veel geïnvesteerd in het niveau van de opleiding tot leraar basisonderwijs (pabo). Met name door de verplichte kennisbases en kennistoetsing, alsmede door het verplichtstellen van een reken- en taaltoets in het beginstadium van de opleiding, is de opleiding verbeterd. Dat is ook de conclusie van de NVAO naar aanleiding van de huidige accreditatieronde waarin 24 pabo-opleidingen zijn beoordeeld.<sup>17</sup> Dat zijn ook de signalen die de PO-Raad krijgt vanuit haar achterban. Er is echter weinig sprake van diversiteit in de vooropleiding van de studenten. Het aantal studenten aan de pabo met een vwo-achtergrond blijft relatief gering (< 5%).

Om tegemoet te komen aan de vraag naar beter gekwalificeerde leraren is in 2008 in Utrecht de eerste ALPO van start gegaan. Er zijn er nu zes. De studenten schrijven zich in bij twee opleidingen: de hbo-bachelor van de pabo en de wo-bachelor pedagogiek of onderwijskunde. In dit vierjarige opleidingstraject studeren de studenten af met een pabo-diploma en een universitaire bachelor Pedagogische Wetenschappen (RU, RUG, UL, UVA, VU) of Onderwijskunde (UU). De ALPO richt zich op studenten met een vwo-diploma en beoogt studenten naast een onderwijsbevoegdheid voor het basisonderwijs ook toe te rusten met een stevige basis aan academische kennis en vaardigheden doordat een substantieel deel van het opleidingstraject door een universiteit wordt verzorgd. De totale instroom in de ALPO-trajecten is met ca. 400 studenten op jaarbasis (tegen ca. 6000 pabo-studenten) in relatieve zin gering. De uitval na het eerste jaar is gemiddeld 25%. Een deel van de studenten die uitvallen kiest ervoor om door te gaan met alleen de universitaire opleiding Pedagogische Wetenschappen of Onderwijskunde of de hbo-lerarenopleiding basisonderwijs (pabo).

Uit de onderstaande tabel is op te maken dat één op de vier ingeschreven ALPO-studenten de opleiding vroegtijdig verlaat. Een klein deel daarvan vervolgt de studie aan alleen de pabo. Uit

<sup>16</sup> Masterambitie: Overeengekomen doelstelling tussen OCW en PO-Raad dat in 2020 30% van de leraren een wo-bachelor of een hbo-/ universitaire master afgerond.

<sup>17</sup> [http://www.nvao.net/news/item/kwaliteit\\_pabos\\_afgelopen\\_jaren\\_versterkt/637](http://www.nvao.net/news/item/kwaliteit_pabos_afgelopen_jaren_versterkt/637). De beoordeling van de pabo-opleidingen maakt deel uit van de totale accreditatieronde van de Nederlandse lerarenopleidingen - universitaire lerarenopleidingen, pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen - die plaatsvindt sinds december 2014. Van de 24 opleidingen behaalden 7 opleidingen het oordeel 'goed' en 17 opleidingen het oordeel 'voldoende'.

onderwijsevaluaties van de universiteiten en gesprekken met (zittende en switchende) ALPO-studenten blijkt dat studenten zich niet altijd voldoende uitgedaagd voelen door het onderwijs dat vanuit de hogescholen wordt verzorgd.

Wat betekent dit voor de instroom in het leraarsberoep? De ervaring leert dat 1/3 van de studenten die uitstroomt, als leraar in het basisonderwijs aan de slag gaat. 1/3 kiest voor het volgen van een universitaire master in combinatie met lesgeven en 1/3 kiest bij uitstroom volledig voor een universitaire master, waarbij het onduidelijk is of zij nog als leraar aan de slag gaan. Van de circa 400 studenten die beginnen aan de ALPO, stromen in elk geval jaarlijks 200 afgestudeerden het onderwijs in als leraar in het basisonderwijs, waarvan de helft hun baan combineert met een vervolgstudie (master).

	Totaal	
	Aantal	Percentage
<b>Studiejaar 2012-2013</b>		
Instroom	374	
Overgestapt naar pabo (hbo)	20	5%
Overgestapt naar Pedagogische Wetenschappen of Onderwijskunde (wo)	37	10%
Gestopt met ALPO (zonder overstap hbo/wo)	38	10%
Anders of onbekend	3	1%
<b>Totale uitval</b>	<b>98</b>	<b>26%</b>
<b>Studiejaar 2013-2014</b>		
Instroom	424	
Overgestapt naar pabo (hbo)	14	3%
Overgestapt naar Pedagogische Wetenschappen of Onderwijskunde (wo)	47	11%
Gestopt met ALPO (zonder overstap hbo/wo)	40	9%
Anders of onbekend	15	4%
<b>Totale uitval</b>	<b>116</b>	<b>27%</b>

*Tabel 1: instroom- en uitstroomgegevens ALPO*

Voor deze opleidingen geldt dat zij moeten voldoen aan de accreditatie-vereisten, behorend bij hun universitaire Croho-nummer. Daarmee krijgen de studenten studieonderdelen die noodzakelijk zijn voor de bachelor pedagogiek of de bachelor onderwijskunde, maar wellicht minder relevant zijn voor een beroepsuitoefening in het basisonderwijs. Te denken valt aan de kennis over bedrijfsopleidingen.

## 2.2 Een universitaire bachelor leraar basisonderwijs voor vwo'ers

Het inrichten van een driejarige universitaire bacheloropleiding tot leraar basisonderwijs betekent naast de pabo en de ALPO een derde opleidingsvariant voor het beroep van leraar basisonderwijs. De driejarige universitaire opleiding tot leraar basisonderwijs is met name gericht op het aantrekken en vasthouden van studenten met een vwo-achtergrond en biedt de mogelijkheid een inhoudelijk samenhangend en verdiepend curriculum te ontwerpen. Dit betreft een curriculum dat volledig gericht is op de beroepsuitoefening in het basisonderwijs en waarbij de inhoud up-to-date zal worden gehouden en zal worden afgestemd op relevante ontwikkelingen die van belang zijn voor de beroepspraktijk, zoals momenteel de invoering van passend onderwijs.

De opleiding sluit over de hele linie goed aan bij het niveau van de studenten. Van de bestaande trajecten voor vwo'ers aan de pabo verschilt deze opleiding doordat ze een academische oriëntatie aanbrengt.

De universiteit is bevoegd een onderwijsbevoegdheid af te geven voor het basisonderwijs<sup>18</sup> op basis van een geheel binnen de universiteit verzorgde opleiding, mits wordt aangetoond dat studenten voldoen aan de wettelijke bekwaamheidseisen. Deze bekwaamheidseisen stellen op hun beurt eisen aan de inhoud van de opleiding/het opleidingstraject.

Tijdens de opleiding moet een sterke focus liggen op:

- Vakdidactiek en pedagogiek gebaseerd op recent ontwikkeld (wetenschappelijk) onderzoek;
- Praktische hanteerbaarheid/vertaalslag van wetenschappelijke kennis in de onderwijspraktijk;
- Kwalitatief hoogwaardig en toepassingsgericht onderwijsonderzoek.

Een eerste proeve van de globale inhoud van de opleiding is de volgende:

1. *Theorievakken Pedagogische wetenschappen en Onderwijswetenschappen (ongeveer 40 EC)*  
Het gaat hierbij om cursussen over vormgeving en ontwikkeling van onderwijs, de normale ontwikkeling van het kind, cursussen gericht op leerprocessen en de leeromgeving en cursussen gericht op ontwikkelings-, leer- en gedragsproblemen.
2. *Didactiek en Basisvakken Basisonderwijs (ongeveer 40 EC)*  
Dit betreft de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van de basisvakken die in het basisonderwijs worden onderwezen. Het grootste deel hiervan (ongeveer 30 EC) is gericht op de vakken Taal, Rekenen en Oriëntatie op jezelf en de wereld (geschiedenis, aardrijkskunde, natuur en techniek en geestelijke stromingen). De inhoud van de basisvakken wordt gerelateerd aan de achterliggende didactiek, het methodische waarom, de ontwikkelingsleeftijd van het kind en de diversiteit in ontwikkeling.
3. *Onderzoeksmethoden, statistiek en academische vaardigheden (ongeveer 30 EC)*  
Hierin wordt ingegaan op de functie van empirisch wetenschappelijk onderzoek en leren studenten de verschillende fasen van het onderzoeksproces te doorlopen, zoals het formuleren van een probleemstelling, kiezen van een geschikt onderzoeksdesign, het analyseren en interpreteren van data en wetenschappelijke verslaglegging.
4. *Wetenschapsfilosofie en Ethiek (ongeveer 10 EC)*  
Hierin staan normatieve kaders, persoonlijke morele standpunten en ethische theorie centraal. Studenten leren te reflecteren op ontwikkelingen in theorievorming, onderzoek en praktische toepassing daarvan.
5. *Stage, onderzoek en scriptie (samen ongeveer 60 EC)*  
De stage wordt bij voorkeur gelijkmatig over drie jaren verdeeld. Hiermee wordt beoogd dat het theoretisch geleerde in de praktijk beklijft. Het is daarvoor van belang dat de stage mede wordt gevoed vanuit opdrachten en gericht is op onderzoek in de klas en op schoolverbetering. Het onderzoek voor de scriptie kan gekoppeld worden aan de stage maar dient te resulteren in een eigenstandig eindwerkstuk van wetenschappelijke kwaliteit.

Naast de studenten die rechtstreeks vanuit het voortgezet onderwijs instromen in het hoger onderwijs, is er een andere doelgroep te onderkennen: afgestudeerden in het bezit van een universitaire bachelor of master die op latere leeftijd alsnog een bevoegdheid voor het basisonderwijs willen behalen. Op dit moment kan dat alleen door de (deeltijd-)pabo te doen. De

---

<sup>18</sup> Onderwijsbevoegdheid voor het basisonderwijs maakt bevoegd om les te geven in het primair onderwijs (basisschool en scholen voor speciaal onderwijs) Het diploma kan behaald worden na de 4-jarige hbo-opleiding leraar basisonderwijs (pabo) of een universitaire lerarenopleiding basisonderwijs.

stuurgroep stelt voor om voor deze doelgroep ook een universitaire bachelor tot leraar basisonderwijs mogelijk te maken, door deze driejarige bacheloropleiding ook modulair aan te bieden en vrijstellingen voor onderdelen te geven afhankelijk van de gevolgde vooropleiding.

Het ligt in de rede dat de knowhow van bestaande pabo's betrokken kan worden bij de inhoudelijke samenstelling van het curriculum van de wo-bachelor.

### 2.3 Universitaire master

Voor academisch geschoolden die niet direct zijn opgeleid om werkzaam te zijn in het onderwijs maar daar wel direct aansluitend aan hun bachelor voor opteren, kan een tweejarig mastertraject worden ontwikkeld waarmee zij kunnen worden opgeleid tot academisch geschoold leraar basisonderwijs met een extra accent op de rol als teacher leader. Het betreft een brede doelgroep van academische bachelors vanuit verschillende wetenschapsgebieden. Deze tweejarige masteropleiding bestaat, naar analogie van de tweejarige educatieve masters voor het voortgezet onderwijs, uit één jaar (60 EC) vakscholing – i.c. Master Pedagogische wetenschappen of Onderwijskunde – en één jaar beroepsvoorbereiding. Dit laatste gedeelte kan naar het model van de educatieve masters nader worden onderverdeeld in ca. 30 EC Didactiek en Basisvakken (zie boven) en ca. 30 EC stage.

Tot deze masteropleiding hebben in ieder geval studenten met een wo-bacheloropleiding in de Pedagogische wetenschappen en de Onderwijskunde toegang. Ongeclausuleerde toegang wordt ook voorzien voor studenten afkomstig van de in 2.2 beschreven bacheloropleiding zodat ook zij verder kunnen worden opgeleid voor de rol als in de teacher leader. Deze laatste categorie zal op het punt van de beroepsvoorbereiding bovendien aanmerkelijke vrijstellingen kunnen krijgen.

Voor studenten met andere vooropleidingen kunnen zonnodig schakelprogramma's op maat worden ontwikkeld. Voor studenten vanuit andere sociale wetenschappen zal het daarbij vooral gaan om kennis van de pedagogiek en/of de onderwijskunde. Voor studenten van buiten de sociale wetenschappen ligt het in de rede het schakelprogramma toe te spitsen op methoden en technieken van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Het lijkt goed mogelijk (delen van) deze schakelprogramma's vorm te geven via minoren in de bachelor. Studenten kunnen deze onderdelen dan bij vroegtijdige keuze voor deze master als onderdeel van de bacheloropleiding volgen. De lengte van het totale traject kan daarmee substantieel worden bekort.

Ook hbo-afgestudeerden die werkzaam zijn in het onderwijs kunnen via deze masteropleiding in combinatie met een geschikt schakelprogramma worden opgeleid tot een wo-master. Daarbij is duidelijk dat zowel de master zelf als het schakeltraject dat vooraf moet worden doorlopen, ook in modulaire vorm aangeboden moet worden, aangezien ook zittende docenten in het basisonderwijs deel uitmaken van de voor dit traject beoogde doelgroep.

### 2.4 Procedurele aspecten

De driejarige universitaire bachelor is een nieuw in te richten opleiding die zowel de Macrodoelmatigheidstoets van de Commissie Doelmatigheid Hoger Onderwijs (CDHO) als de Toets Nieuwe Opleiding van de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) dient te doorlopen. Dit geldt eveneens voor de in 2.3. beschreven 'educatieve master'. Ervaring leert dat hiermee een periode van ca. twee jaar gemoeid is, alvorens daadwerkelijk gestart kan worden. Uitgaande van besluitvorming (PO-Raad/VSNU/Universiteiten) in 2015 zal in september 2017 de eerste student kunnen instromen. Dit betreft zowel de bacheloropleiding uit 2.2. als de masteropleiding van 2.3.

### 3. De positie van de universitair opgeleide leraar in de schoolorganisatie

In voorgaande paragrafen staat beschreven waarom een universitair geschoolde leraar wenselijk wordt geacht voor het basisonderwijs en hoe de universitaire opleiding kan worden vorm gegeven. Het benutten van universitair opgeleide leraren in de school vraagt bewust beleid van schoolbesturen en van schoolleiders. De PO-Raad heeft een kwalitatief onderzoek gedaan onder een groep schoolbestuurders, waarin zij werden bevraagd op de behoefte die zij hebben aan universitair opgeleide leraren, op de positie die zij hen willen toebedelen in de school en op de mogelijkheden voor loopbaan- en beloningsbeleid die zij willen inzetten voor deze doelgroep.<sup>19</sup>

Blijkens de resultaten van dit onderzoek vragen in het HR-beleid van het schoolbestuur de volgende punten om gerichte aandacht:

- 1) taak- en functiedifferentiatie;
- 2) de cultuur binnen de scholen;
- 3) loopbaanperspectief en beloning;
- 4) regionale samenwerking.

#### 3.1 Taak- en functiedifferentiatie

Uit het onderzoek dat de PO-Raad heeft gedaan onder haar leden kwam naar voren dat de schoolbesturen van mening zijn dat ook academisch geschoolde leraren in de eerste plaats ingezet moeten worden in het primair proces. Vervolgens kunnen zij binnen het team hun bijdrage leveren aan de analyse van de opbrengsten en de evaluatie van het onderwijs.

Daarnaast kunnen zij – op termijn – doorgroeien tot innovator, stimulator en coach van collega's en als voortrekker voor innovatie ('teacher leader') doordat zij in staat zijn wetenschappelijke kennis toepasbaar te maken in de praktijk. In het voortgezet onderwijs spreekt men bij verschillende scholen over de 'teacher leader', één van de manieren om te waarborgen dat onderwijsveranderingen van onderop, vanuit het team zelf worden geïnitieerd.

Onderzoek<sup>20</sup> toont aan dat gedeeld leiderschap met stimulans vanuit een teacher leader binnen een onderwijsorganisatie effect heeft op de prestaties van leerlingen. De teacher leader worden verschillende taken toegedacht, onder andere (1) verstrekken van relevante (wetenschappelijke) bronnen, (2) begeleiden van het analyseren en interpreteren van (toets)data, (3) instructie (differentiatie) specialist, (4) kartrekker voor verandering. Met name deze taken worden volgens bestuurders momenteel te weinig vervuld. De universitair opgeleide leraar kan in deze rollen structureel bijdragen aan de bevordering van onderwijsontwikkeling en professionaliteit binnen de school.<sup>21</sup> Voor het speciaal onderwijs zal bij de invulling van de taken van de academisch geschoolde leerkracht tevens gedacht worden aan het organiseren en het arrangeren van passende trajecten

<sup>19</sup> Uit: Verslaglegging; Uitvraag Besturen PO 'Verkenning Universitaire Lerarenopleiding PO', 2015.

<sup>20</sup> Visscher, A.J., & Ehren, M. (2011). De eenvoud en complexiteit van opbrengstgericht werken, Universiteit Twente

<sup>21</sup> Concrete taken die de besturen noemen: kwaliteit van de lessen verhogen door theoretische onderbouwing, verdiepend onderzoek naar gedrag en psychologie, kennis en onderzoek omzetten in beleid voor schoolontwikkeling, interventies uitzetten en proberen, praktijkonderzoek gebaseerd op onderzoeksvragen vanuit de school, IB-taken, ondersteunen ontwikkeling school tot lerende organisatie. Uit: Verslaglegging; Uitvraag Besturen PO 'Verkenning Universitaire Lerarenopleiding PO', 2015.

voor leerlingen. Het gaat dan om het onderkennen en analyseren van specifieke problematieken, kennis vergaren, onderzoek doen naar achtergronden en deze vertalen in een passende trajecten voor de leerlingen.

Het is aan de schoolbesturen om hier beleidsrijk te opereren. Door taakdifferentiatie in de scholen bespreekbaar te maken, en ook door de functiedifferentiatie verder te brengen en inhoudelijk in te vullen. Op schoolniveau liggen er mogelijkheden in een heldere taakdifferentiatie, waarbij ook voor de universitair opgeleide leraar het zwaartepunt ligt bij het lesgeven, maar er expliciet tijd wordt vrij geroosterd voor activiteiten rond kennis, onderzoek en kwaliteitszorg.

Op bestuursniveau kan een functie met de verantwoordelijkheid ten aanzien van kwaliteitszorg, kennis en onderzoek opgenomen worden in het functiebouwwerk. Ook zou het goed zijn als schoolbesturen waar mogelijk de omvang van hun organisatie benutten om bovenschools de onderzoekende deskundigheid te bundelen en te koppelen aan de kwaliteitszorg van hun organisatie. Er zijn al schoolbesturen die de leraren die in een LB-schaal zitten, bovenschools bijeenbrengen in professionele leergemeenschappen waardoor ze de kwaliteit bundelen en die weer kunnen inbrengen in de afzonderlijke scholen.

Het risico bestaat dat een academisch geschoolde leraar geïsoleerd komt te staan wanneer hij als enige academische leraar binnen het schoolteam werkzaam is<sup>22</sup>. Het is daarom van belang om meer volume te creëren. Daarmee creëert een bestuur/school ook een aantrekkelijker werkomgeving.

### 3.2 De cultuur binnen de scholen

De ervaring leert dat het voor beginnende leraren met een andere vooropleiding of voorgeschiedenis niet altijd gemakkelijk is om zich een plek te verwerven in een bestaand lerarenteam. Dat speelde in de tijd van de lerarentekorten, toen zij-instromende leraren met een universitaire achtergrond het basisonderwijs binnenkwamen. Dat horen we ook terug van ALPO-afgestudeerden. De zittende leraren en de nieuwkomers moeten aan elkaar wennen. De schoolleider kan hier een cruciale rol spelen door zich bewust te zijn van de heersende schoolcultuur.

De huidige cultuur in het onderwijs lijkt veelal egalitair<sup>23</sup> en werkwijzen zijn vaak vastgelegd in kaders. Een cultuur die kennis en onderzoek stimuleert, kenmerkt zich door een focus op mensen in plaats van op systemen, behartiging van belangen van alle betrokkenen, aanmoediging van open communicatie, geloof in teamwork, en tijd voor leren. Een universitair geschoolde leraar kan bijdragen aan de versterking van een cultuur van professionele vrijheid. Mede door zijn inbreng kan er meer ruimte worden gecreëerd voor 'de professionele dialoog' binnen het team. Dit vraagt echter om een zorgvuldige invoering: zonder adequate begeleiding en sturing van een dergelijke verandering bestaat het risico dat de universitair geschoolde leraar bij binnenkomst stuit op weerstand en dat hij door de zittende leraren wordt ervaren als een diskwalificatie van hun eigen deskundigheid.

### 3.3 Loopbaanperspectief en beloning

Voor alle leraren in het primair onderwijs geldt dat er binnen de sector een gering loopbaanperspectief bestaat. Er is binnen de platte schoolorganisatie een zeer beperkte

---

<sup>22</sup> Verslaglegging kleinschalig onderzoek Besturen PO 'Verkenning Universitaire Lerarenopleiding Basisonderwijs', 2015.

<sup>23</sup> Verslaglegging kleinschalig onderzoek Besturen PO 'Verkenning Universitaire Lerarenopleiding Basisonderwijs', 2015.



doorgroeimogelijkheid voor leraren naar andere functies. De onderwijssector geldt als een gesloten circuit en potentiële werknemers vrezen nogal eens in een fuik terecht te komen.<sup>24</sup>

Om de leraren blijvend te binden aan de sector, betekent dit dat er voor de leraren vooral ontwikkelmogelijkheden aangeboden moeten worden binnen de uitoefening van het leraarsberoep. Dat past ook bij de beroepsmotivatie van de meeste leraren: zij hebben echt gekozen voor het basisonderwijs, of voor het speciaal onderwijs, omdat ze kinderen iets willen leren.

De bevroegde schoolbesturen in het onderzoek van de PO-Raad zijn zich er van bewust dat dit zeker ook geldt voor academisch geschoolde leraren. Daarom moet er voor hen naast het lesgeven ook structureel tijd worden vrijgemaakt voor aanvullende taken die passen bij de academische vorming en oriëntatie van deze leerkrachten.<sup>25</sup> Een universitair geschoolde leraar start uiteraard als 'beginnend leraar' en zal zich de vaardigheden van het vak eigen moeten maken. Maar toch, zal er vroegtijdig aandacht moeten zijn voor de gecombineerde functie waarmee hij én lesgeeft én bijdraagt aan de onderwijsontwikkeling en professionaliteit binnen de school én zichzelf verder kan ontwikkelen.

Een volgende stap in de loopbaan van een universitair geschoolde leraar betreft mogelijk ook bovenschoolse taken of wellicht uitwisseling/detachering bij onderwijs gerelateerde organisaties (zoals pabo's, expertisecentra, OCW). Dit wordt ook expliciet als wenselijk aangegeven door schoolbestuurders. Tenslotte is het van belang dat de school wordt gezien als een onderdeel van een brede educatieve infrastructuur.

Schoolbestuurders zijn unaniem over het feit dat academisch geschoolde leraren - mits zij ook de bijbehorende verantwoordelijkheid krijgen - anders beloond zouden moeten worden. De vraag is of de huidige beloningssystematiek primair onderwijs volstaat en of deze aantrekkelijk genoeg is om academisch opgeleide leerkrachten naar de sector te trekken en om ze voor langere tijd te behouden. Beloningsperspectieven zijn belangrijk voor nieuwe generaties en zijn verbonden met de status van het beroep van leraar basisonderwijs. En met name mannen lijken hier het meest gevoelig voor.<sup>26</sup>

Voor het regulier basisonderwijs geldt dat het huidige salaris (LA-schaal) waarin het grootste gedeelte van de leraren in het basisonderwijs is ingeschaald, niet aantrekkelijk genoeg is voor academisch opgeleiden. Ook het salaris van de LB-functie is lager dan het beginsalaris voor andere beroepen voor wo-opgeleiden, zoals in het voortgezet onderwijs en bij de overheid. Beloning conform de LC-schaal voor universitair geschoolde leraren lijkt redelijk. Bij de toekenning van de middelen voor functiedifferentiatie naar aanleiding van het Convenant Leerkracht (2008) is in de bekostiging rekening gehouden met 2% van de functies in een LC-schaal. Op dit moment is de sector nog bezig met de implementatie van de LB-functies; er zijn dus nog nauwelijks LC-functies in het basisonderwijs. De wens van de sector is om 5% tot 10% academisch geschoolde leerkrachten toe te voegen aan de teams.

Voor het speciaal basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs gelden de salarisschalen LB en LC. Dat is vergelijkbaar met de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

<sup>24</sup> Uit: Advies van de Commissie Leraren – Leerkracht 2007.

<sup>25</sup> Te denken valt aan taken als onderzoekscoördinator, innovator van vakinhoud en, toetsdeskundige, dataspecialist, etc.

<sup>26</sup> Uit: Advies van de Commissie Leraren – Leerkracht 2007.

### 3.4 Regionale samenwerking

De mate waarin een leraar gestalte kan geven aan zijn onderzoekende houding is mede afhankelijk van de wijze waarop hij toegang heeft tot relevante (wetenschappelijke) kennis. Ook om het werk van een universitair geschoolde leraar aantrekkelijk te houden is het essentieel dat er een sterk netwerk buiten de school bestaat/wordt opgebouwd.

De stuurgroep meent, in lijn met het Sectorplan Onderwijswetenschappen, dat het goed is als er regionaal partnerschappen ontstaan tussen (groepen) schoolbesturen, opleidingsinstituten, kenniscentra en wetenschappelijke organisaties. Daarmee ontstaat een duidelijke infrastructuur met andere (academische) partijen.

Het structureel samenwerken met een universiteit is geen gemeengoed in het basisonderwijs. Er is wel al een langdurige relatie opgebouwd in veel regio's tussen de basisscholen en de pabo's, in het kader van opleiden in de school en de laatste tijd ook in het kader van masteropleidingen (denk bv aan 'Vierslagleren'). Het speciaal onderwijs kent ook een nauwe samenwerking met verschillende kennisinstituten.

Het is essentieel voor de ontwikkeling van het onderwijs en de professionalisering van leraren om de bestaande samenwerking uit te bouwen en structureel te maken. De stuurgroep beveelt de VSNU en de PO-Raad aan om met alle belanghebbenden het gesprek aan te gaan over de vormen die deze samenwerking zou kunnen krijgen. Men kan daarbij denken aan academische werkplaatsen, zoals is geopperd in het Sectorplan Onderwijswetenschappen. Voor de schoolbesturen is het van belang dat ze deze samenwerking benutten voor hun onderwijsontwikkeling en koppelen aan hun HR-beleid. De schoolbesturen kunnen een verbindende rol spelen en de 'academische omgeving' voor hun scholen creëren.

