



**De positie van academische  
opgeleide leerkrachten in het  
primair onderwijs: inzet,  
benutting, waardering en  
loopbaanmogelijkheden**

Eindrapport

## Colofon

Titel	De positie van academische opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs: inzet, benutting, waardering en loopbaanmogelijkheden
Auteur	Johan Coenen, Ronald Ferket, Lotte Nieuwenhuis, Sandra Wagemakers en Naomi Waijers
Versie	Eindrapport
Datum	26-5-2021

*ECBO is het expertisecentrum voor onderzoek en kennisvraagstukken rondom bijvoorbeeld professionalisering van docenten, aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt, basisvaardigheden en in-, door- en uitstroom van studenten. ECBO doet wetenschappelijk verantwoord beleids- en praktijkgericht onderzoek in het onderwijs en op het snijvlak van onderwijs en arbeidsmarkt, en verspreidt deze kennis. Onze expertise: onderzoek met impact.*



ECBO  
Postbus 1585  
5200 BP 's-Hertogenbosch  
Tel: 073-6872500  
[www.ecbo.nl](http://www.ecbo.nl)

© ECBO 2021

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

## **Samenvatting**

### **Achtergrond en aanleiding**

Sinds 2008 is er de mogelijkheid om via een academische opleiding opgeleid te worden tot leerkracht in het primair onderwijs. Verschillende pabo's bieden een combinatie aan van een pabo en een universitaire opleiding onderwijskunde of pedagogische wetenschappen. Daarnaast zijn er steeds meer leerkrachten die na de pabo een universitaire master hebben gedaan.

In dit onderzoek is door middel van een kennissynthese van de bestaande relevante literatuur en de afname van vragenlijsten onder zowel academische leerkrachten zelf als onder schoolleiders gekeken naar de huidige stand van zaken wat betreft academisch opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs. Dit rapport geeft daarmee een overzicht van de inzichten uit de literatuur, de randvoorwaarden waaraan voldaan moet worden om het potentieel van academische leraren te kunnen benutten, maar ook een beeld over hoe het er nu voorstaat in de praktijk met de inzet, benutting, loopbaanmogelijkheden en waardering van academische leerkrachten, vanuit het perspectief van de leerkracht zelf en de schoolleider.

In februari 2021 is bij zowel academisch opgeleide leerkrachten als schoolleiders van academisch opgeleide leerkrachten een vragenlijst afgenomen over de inzet en ervaren loopbaanmogelijkheden. Op basis van de enquêtes kunnen we samenvattend stellen dat het potentieel en de meerwaarde van academisch opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs nog niet ten volle wordt benut. De vragenlijst is zowel ingevuld door leerkrachten die inmiddels niet meer in het onderwijs werken als leerkrachten die nu werkzaam zijn in het onderwijs. Een groot deel (71%) van de uit het onderwijs vertrokken academische leerkrachten geeft aan dat het gebrek aan loopbaanmogelijkheden een belangrijke factor was bij de beslissing om het onderwijs te verlaten. Ook het gebrek aan uitdaging is vaak als reden genoemd.

Hier liggen kansen om een aanzienlijke hoeveelheid academische leerkrachten voor het po te behouden. Daarvoor dient wel meer werk gemaakt te worden van de loopbaanmogelijkheden voor deze leerkrachten en zullen zij vaker de ruimte moeten krijgen om zich in een aanvullende rol naast het voor de klas staan te ontplooiën, zodat zij zich ook op hun academische competenties uitgedaagd voelen.

Ook door de academisch opgeleide leerkrachten die nu in het po werkzaam zijn, worden de loopbaanmogelijkheden door een groot deel van de leerkrachten als onvoldoende of matig ervaren: 28% noemt de loopbaanmogelijkheden matig en 19% zelfs ronduit onvoldoende. Deze cijfers komen in grote lijnen overeen met de cijfers uit eerder onderzoek. Academische opgeleide leerkrachten zien veel belemmeringen ten aanzien van hun loopbaanmogelijkheden. De vaakst genoemde belemmering is dat er te weinig tijd buiten het lesgeven om is om iets met die academische vaardigheden te doen (66%). Ook geeft ongeveer de helft van de leerkrachten aan dat er onvoldoende professionaliseringsmogelijkheden binnen de academische vaardigheden zijn, en dat er onvoldoende ontwikkelmogelijkheden binnen de organisatie zijn. Een lichtpuntje op het

gebied van loopbaanmogelijkheden is wel dat academische leerkrachten doorgaans positiever zijn over de loopbaanmogelijkheden op hun school dan over de loopbaanmogelijkheden in het po in het algemeen. Mogelijk speelt er deels een imago-probleem rondom de loopbaanmogelijkheden van het beroep leerkracht basisonderwijs, terwijl leerkrachten in hun eigen functie minder vaak slechte loopbaanmogelijkheden ervaren. Daarbij is het aandeel van de academische leerkrachten dat de loopbaanmogelijkheden op de eigen school als goed en zeer goed omschreef ten opzichte van drie jaar geleden gestegen van respectievelijk 5% naar 9% (goed) en van 0,5% naar 3% (zeer goed).

Er zijn verschillende andere positieve ontwikkelingen in vergelijking met drie jaar geleden. Zo oordeelt ongeveer de helft van de academische leerkrachten dat hun academische achtergrond nu beter benut wordt. Dit is een positieve ontwikkeling, want bij ongeveer de helft van de bevroegde leerkrachten wordt hun academische achtergrond nu beter ingezet, terwijl slechts 15% een verslechtering opmerkt.

Ruim de helft (52%) van de academische leerkrachten wordt niet aanvullend ingezet, terwijl 77% van hen dit wel graag zou willen. Daarmee zit maar liefst 40% van alle academisch opgeleide leerkrachten in de situatie dat ze graag een aanvullende rol op school zouden vervullen, maar niet in staat worden gesteld om dit te doen. Dit is een vastgestelde uitkomst die funest zou kunnen zijn voor de motivatie, het werkplezier en de ervaren loopbaanmogelijkheden van deze docenten, wat ook lijkt door te schemeren uit de antwoorden van de inmiddels uit het primair onderwijs vertrokken leerkrachten. Er zit aan de andere kant wel degelijk vooruitgang in het aandeel academische leerkrachten dat in een aanvullende rol wordt ingezet. Zo werd drie jaar eerder werd nog 61% niet aanvullend ingezet. Bovendien is het aandeel academisch opgeleide leerkrachten dat structureel een andere rol vervult fors gestegen, aangezien dit inmiddels bijna 3 keer zo hoog is als drie jaar geleden. Desalniettemin liggen er hier dus nog veel kansen om het potentieel van deze academische leerkrachten beter te benutten.

Het lijkt er in het algemeen niet op dat veel academische leerkrachten hoger worden ingeschaald op basis van hun academische achtergrond. Ervaring lijkt een veel grotere rol te spelen. Mogelijk speelt hierbij het feit dat maar liefst 60% van de academische leerkrachten aangeeft dat schoolleiders helemaal niet of nauwelijks over een beeld beschikken van de mogelijkheden tot het inzetten van hun academische vaardigheden. Maar liefst 2 op de 3 academische leerkrachten vindt dan ook dat hun academische vaardigheden onvoldoende worden benut binnen de organisatie.

Een factor die hierbij mogelijk speelt is het feit dat er nog steeds nauwelijks specifiek beleid binnen schoolbesturen bestaat ten aanzien van academisch opgeleide leerkrachten. Slechts 3% van de scholen heeft beleid ontwikkeld ten aanzien van academische leerkrachten. Hier is in de afgelopen jaren niets in veranderd, zo lijkt het op basis van de perceptie van de leerkrachten. Schoolleiders geven wel iets vaker dan leerkrachten zelf aan dat er specifiek beleid is op school- of bestuursniveau, maar de respons van schoolleiders komt dan ook niet een-op-een overeen met die van de leerkrachten. Er is ook een verschil tussen schoolleiders met zelf een academisch achtergrond en schoolleiders zonder dergelijke achtergrond. Zo is er bij de groep met zelf een academische achtergrond door 28% van de schoolleiders aangegeven dat er wel specifiek

beleid is binnen het bestuur omtrent de inzet van academische leerkrachten op school. Dit is ruim het dubbele als bij de bevroegde schoolleiders zonder academische achtergrond (13%).

Het gebrek aan specifiek beleid ten aanzien van academische leerkrachten is iets waar de schoolbesturen dan wel scholen iets mee moeten, aangezien de huidige praktijk ertoe leidt dat vele academische opgeleide leerkrachten het onderwijs verlaten. Zeker ten tijde van een lerarentekort zou dit motivatie genoeg moeten zijn voor schoolbesturen om specifiek beleid ten aanzien van deze leerkrachten te gaan ontwikkelen. De succeservaringen van de huidige scholen en/of schoolbesturen die wel reeds specifiek beleid ten aanzien van academische leerkrachten ontwikkeld hebben dienen gedeeld te worden, zodat andere scholen en besturen ook beleid ontwikkelen over de inzet en benutting van academische leerkrachten.

### *Randvoorwaarden*

Uit de literatuur blijken verschillende belemmerende en bevorderende factoren die de positie van een academische leerkracht kunnen versterken.

- **Functiedifferentiatie:** er moet de ruimte zijn om een aanvullende rol naast het lesgeven te kunnen oppakken, die ook formeel erkend wordt.
- **Belang en erkenning:** erkenning in de vorm van tijd en ruimte en formele waardering in de vorm van een bijhorend salaris en informele waardering door collega's en schoolleider.
- **De rol van de schoolleider:** deze kan vertrouwen geven, zijn/haar verwachtingen uitspreken, belangstelling tonen, maar ook een rol spelen bij loopbaanontwikkeling, door de academische achtergrond van de leraar mee te nemen in de gesprekscyclus.
- **Lerende schoolcultuur:** een cultuur waarin het leren op de werkvloer van elkaar, van elkaars expertise en van kennis en inzichten uit onderzoek vanzelfsprekend is.
- **Stimulerende collega's:** De blik en belangstelling van collega's binnen de betreffende schoolcultuur kunnen bevorderend of belemmerend werken.
- **Collega's of netwerk van academische leerkrachten:** Een mogelijkheid tot sparren creëren om ze een isolement als (enige) academische leerkracht op school te voorkomen.
- **Competenties van leerkrachten om collega's mee te nemen:** In de opleiding hebben academische leraren vaak wel geleerd hoe ze onderzoek kunnen doen, maar niet altijd hoe je je team daarin meeneemt, hoe je samenwerkt in onderzoekend werken en hoe je literatuur deelt met collega's.
- **Schoolbrede aanpak:** De impact van academische leerkrachten kan groter zijn als er een schoolbrede aanpak wordt gehanteerd, waarin er aandacht is voor hoe de masteropgeleide leraren een plek krijgen binnen de schoolorganisatie en dat er nagedacht is over hoe de kwaliteiten van academische leerkrachten wordt benut.
- **HRM-beleid:** Indien er in het HRM-beleid van scholen ook specifieke aandacht voor academisch opgeleide leerkrachten bestaat dan zal dit de facilitering van de inzet en meerwaarde van deze leerkrachten ten goede komen.
- **Autonomie om eigen lespraktijk vorm te geven:** Als leerkrachten de vrijheid hebben om hun eigen keuzes te maken ten aanzien van hun eigen lespraktijk kan dat bevorderend werken voor een onderzoeksmatige houding.

- Focus op overleven in het klaslokaal: academische leraren dienen zich eerst comfortabel te voelen in hun leerkrachtrol en een bepaalde mate van vertrouwen te hebben in hun eigen kunnen voor ze onderzoeksmatig kunnen werken.
- Type opleiding: Verschillende opleidingen hebben verschillende doelen en bieden daarmee in verschillende mate handvatten voor leraren om hun pedagogisch-didactisch handelen te veranderen en om een rol te gaan spelen in onderwijs- en schoolontwikkeling.
- Gedeeld eigenaarschap met betrekking tot loopbaan: het kan belemmerend werken dat academische leraren zelf actie moeten ondernemen en stappen moeten zetten voor hun loopbaan. Ze worden hierin weinig ondersteund.

Als we kijken naar de randvoorwaarden die in de literatuur worden genoemd dan zien we dat een groot deel van de leerkrachten belemmeringen ervaart op meerdere gebieden. Zo is de mogelijkheid tot formeel erkende functiedifferentiatie er voor de meeste leerkrachten op dit moment niet, wat de benutting van het potentieel van hen in een aanvullende rol naast het lesgeven danig bemoeilijkt. Ook de formele waardering in de vorm van een bijbehorend salaris en de informele waardering door de schoolleider en collega's is iets wat sommige academische leerkrachten wel ervaren, maar veel anderen ook nog onvoldoende of niet. Zo ervaart de helft van de academische leerkrachten nauwelijks belangstelling van hun schoolleider voor hun academische achtergrond. Schoolleiders zijn nog niet altijd even goed op de hoogte van de potentiële meerwaarde van academische leerkrachten. Bij ongeveer de helft van de leerkrachten komt hun academische achtergrond aan de orde tijdens de functioneringsgesprekken. Ook de mate van waardering door collega's is wisselend. Vele academische leraren geven aan behoefte hebben aan de mogelijkheid tot sparren met andere academische leraren en zouden dan ook graag een collega die eveneens academisch opgeleid is willen hebben en aan een netwerk van academische leerkrachten deelnemen. Positief is dat een grote meerderheid van de academische leerkrachten in redelijke tot zeer sterke mate in staat om collega's mee te nemen in het onderzoekend werken. Ook de lerende schoolcultuur wordt door een meerderheid van de leerkrachten als goed ervaren. Een schoolbrede aanpak op het gebied van academische leraren en een bijbehorend HRM-beleid ontbreekt nog bij de meeste scholen. Een andere positieve bevinding is dat de grote meerderheid van de academische leerkrachten voldoende autonomie ervaart om hun eigen lespraktijk vorm te geven op basis van hun academische inzichten. Er is een minderheid onder de academische leerkrachten die het voorlopig prima vindt om geen aanvullende rol naast het lesgeven op zich te nemen, aangezien ze vinden dat ze nog te weinig ervaring hebben en/of dat ze de handen vol hebben aan de klas, maar voor de grote meerderheid lijkt overleven in het klaslokaal geen kwestie (meer) te zijn. Over de mate waarin er in hun opleiding voldoende aandacht was voor mogelijke loopbaanpaden voor academische leerkrachten is het grootste deel van hen positief gestemd. Ten slotte lijkt het er wel op dat academische leerkrachten het gevoel hebben vooral zelf het initiatief te moeten nemen en ervaren ze hierbij nog weinig steun.

Op basis daarvan kunnen we concluderen dat er aan sommige randvoorwaarden inmiddels redelijk goed wordt voldaan: voldoende competenties van leerkrachten om collega's mee te nemen, voldoende ervaren autonomie om eigen lespraktijk vorm te geven, weinig tot geen focus op overleven in het klaslokaal, een voldoende ervaren leercultuur op school, en tevredenheid over hoe de opleiding aandacht besteedde aan

mogelijke loopbaanpaden. Opvallend hierbij is dat drie van de vijf randvoorwaarden waar het er het beste voorstaat door de academische leerkracht zelf bepaald worden.

Aan andere randvoorwaarden, zoals functiedifferentiatie, waardering en erkenning, de rol van de schoolleider, een schoolbrede aanpak en bijbehorend HRM beleid, wordt bij veel academische leerkrachten nog onvoldoende voldaan. Dit wil zeker niet zeggen dat dit voor iedere academische leerkracht geldt, want in de meeste gevallen is ongeveer 40 à 60% van de leerkrachten van mening dat er voldoende aan deze randvoorwaarden wordt voldaan.

Daarmee willen we de volgende aanbevelingen doen. Een goede inzet en benutting van academische leraren vraagt om een aanpak op verschillende niveaus. Naast een aantal landelijke aanbevelingen, is het belangrijk dat schoolleiders en bestuurders binnen hun eigen organisatie aan de slag gaan met de vraag hoe zij de diversiteit van expertises binnen hun schoolorganisatie goed kunnen benutten. Hieronder volgen de aanbevelingen:

#### *Aanbevelingen*

*Aanbeveling 1: Creëer binnen de schoolorganisatie formatieruimte voor academische leerkrachten*

*Aanbeveling 2: Creëer een landelijk kader van loopbaanpaden voor (academische) leerkrachten in het primair onderwijs*

*Aanbeveling 3: Maak gezamenlijk werk van de positionering en het loopbaanperspectief van academische leerkrachten, mede door het te expliciteren in het HRM-beleid van scholen en/of schoolbesturen.*

*Aanbeveling 4: Besteed meer aandacht aan de inzetbaarheid en benutting van academische leerkrachten in de opleiding/(na)scholing van schoolleiders*

*Aanbeveling 5: Verken de mogelijkheid van het opnemen van meer mogelijkheden tot functiedifferentiatie in de CAO voor het primair onderwijs*

*Aanbeveling 6: Zet academische leerkrachten vaker in op aanvullende rollen naast hun lesgevende taak*

*Aanbeveling 7: Verhoog de Rijksbesteding van het po structureel*





## Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Inleiding .....</b>	<b>1</b>
1.1	Achtergrond .....	1
1.2	Doelstellingen van dit onderzoek .....	2
1.3	Onderzoeksvragen .....	2
1.4	Opbouw van dit rapport.....	3
<b>2</b>	<b>Kennissynthese academisch opgeleide leerkrachten in het po.....</b>	<b>4</b>
2.1	Academisch opgeleide leerkrachten: de opleidingen .....	4
2.2	Initieel en post-initieel academisch geschoolde leerkrachten .....	4
2.3	Loopbaanpaden van academisch opgeleide leerkrachten .....	5
2.4	Verschillen en meerwaarde academisch geschoolde leerkrachten en regulier geschoolde leerkrachten .....	6
2.5	Ontwikkeling van de academische leerkracht na de initiële opleiding .....	12
2.6	Randvoorwaarden .....	12
<b>3</b>	<b>Resultaten: enquête onder academisch opgeleide leerkrachten .....</b>	<b>18</b>
3.1	Respondenten .....	18
3.2	Gevolgde opleiding & eventuele vervolgoopleidingen.....	18
3.3	Niet meer werkzaam in het po: toenmalige functie en redenen niet meer werkzaam in het po .....	20
3.4	Ervaring en salaris .....	22
3.5	Rollen in het po .....	23
3.6	Beleid, inzet en aandacht voor loopbaanpaden tijdens de opleiding .....	25
3.7	Benutting academische vaardigheden, loopbaanmogelijkheden en toekomstbeeld .....	27
3.8	Verschil tussen initieel en post-initieel academisch geschoolde leerkrachten.	47
<b>4</b>	<b>Resultaten: enquête onder schoolleiders.....</b>	<b>49</b>
<b>5</b>	<b>Conclusies en aanbevelingen .....</b>	<b>63</b>
	<b>Literatuurlijst.....</b>	<b>72</b>
	<b>Appendix.....</b>	<b>74</b>

# 1 Inleiding

## 1.1 Achtergrond

Academische geschoolde leerkrachten kunnen in het primair onderwijs op allerlei manieren een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld door een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de schoolorganisatie, maar ook door bij te dragen aan de ontwikkeling van collega's, het onderwijs, onderwijsonderzoek etc. Wel hebben zij bepaalde ondersteuning en facilitering nodig zodat hun academische achtergrond het beste tot zijn recht kan komen (Brouwer et al., 2018; Heyma et al., 2017; Rozendaal et al., 2019; Sligte & Schenke, 2017). De meerwaarde van academisch geschoolde leerkrachten is afhankelijk van het gekozen loopbaanpad van de leraar en kan op vele manieren tot uiting komen. Uit een internationale review studie van Coenen et al. (2018) blijkt dat er doorgaans geen aanvullend positief direct effect is van het hebben van masterdiploma's van docenten op de leerprestaties van hun leerlingen. Dat betekent echter niet dat academisch opgeleide leerkrachten geen meerwaarde voor het onderwijs zouden hebben. Integendeel, uit verschillende onderzoeken blijkt bijvoorbeeld dat academisch opgeleiden leraren door hun sterkere onderzoekende houding als ambassadeurs van kennisgedreven werken zouden kunnen optreden (Ros & Van den Bergh, 2018). Zo hebben leerkrachten die een universitaire pabo hebben afgerond vaker een onderzoekende houding (Baan et al., 2019) en maken masteropgeleide leraren vaker gebruik van onderzoek en literatuur (Van den Bergh et al., 2017; Malin et al., 2019; Baan, 2020). Ze hebben doorgaans een analytisch en kritisch perspectief met een stevigere theoretische achtergrond, waarbij ze wetenschappelijke kennis aan praktische inzichten kunnen koppelen. Ook kunnen academisch opgeleide leerkrachten meerwaarde hebben voor o.a. de onderwijsontwikkeling op school en daarbuiten, bij de professionalisering van leerkrachten, bij de teamontwikkeling, en bij het coachen van collega's. Daarnaast zouden academisch opgeleide leerkrachten in theorie door de uitgebreidere loopbaanmogelijkheden minder snel geneigd zijn om het onderwijs te verlaten. In de praktijk valt dit vooralsnog tegen blijkt uit zowel dit onderzoek als het eerdere onderzoek van Berenschot (Broeks et al., 2018). Veel academisch opgeleide leerkrachten verlaten het onderwijs, juist vanwege een gebrek aan ervaren loopbaanmogelijkheden.

Het is dus belangrijk om de inzet en meerwaarde, maar ook benutting van academisch geschoolde leerkrachten te schetsen. Vaak lijkt het erop dat scholen nog onvoldoende doen om het potentieel van academisch opgeleide leerkrachten te benutten. Zo bleek uit het eerdere onderzoek van Berenschot (Broeks et al., 2018) dat veel academisch geschoolde leraren zich onvoldoende gewaardeerd voelden binnen de eigen school, o.a. omdat hun potentieel niet of onvoldoende wordt benut. Zo zei slechts 3% van de bevraagde academische leraren dat er binnen hun school of bestuur specifiek beleid is voor de inzet van academische leerkrachten, terwijl ongeveer 75% hier ontkennend op antwoordde en 22% het niet wist. Academische opgeleide leerkrachten ervaren ondanks hun academische opleiding onvoldoende loopbaanmogelijkheden en geven aan dat er lang niet altijd specifiek beleid is wat betreft academische leraren. Zo gaf maar liefst 61% van hen aan dat zij identiek worden ingezet als leraren van de reguliere pabo. Als we deze ambitieuze academische leraren voor het onderwijs willen behouden dan

zouden scholen en hun schoolleiders meer moeten inzetten op de wensen en ambities van deze leraren. Anders dreigen we alsnog veel van deze leerkrachten voor het primair onderwijs kwijt te raken. Dit heeft niet alleen invloed op het kwantitatieve, maar ook op het kwalitatieve lerarentekort.

In dit onderzoek gaan we na in hoeverre deze situatie inmiddels is veranderd. Drie jaar na het eerdere onderzoek van Broeks et al. (2018) wordt er in dit onderzoek uitvoeriger aandacht besteed aan de positie van academisch opgeleide leerkrachten in het bijzonder. Het eerdere onderzoek richtte zich op loopbaanontwikkeling in het primair onderwijs in het algemeen en hield aanvullend een enquête onder academisch opgeleide leerkrachten. Dit onderzoek richt zich uitsluitend op de academische leerkracht. Het onderzoek kan op de belangrijkste uitkomsten van drie jaar geleden de vergelijking maken en in beeld brengen hoe de ontwikkeling in de afgelopen jaren is geweest op de inzet, benutting, waardering en loopbaanmogelijkheden van de academisch opgeleide leerkracht in het po. Ook zijn er nieuwe, verdiepende vragen gesteld, en zijn de inzichten uit de literatuur aan elkaar gekoppeld in de kennissynthese. Ook nieuw in dit onderzoek is dat voor het eerst ook de schoolleiders zijn bevraagd over academisch opgeleide leerkrachten.

## 1.2 Doelstellingen van dit onderzoek

Overeenkomend met de wensen voor dit onderzoek namens het ministerie van OCW, de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs (BAB) en de PO-Raad is het doel van dit onderzoek om in kaart te brengen hoe het staat met:

- 1 De inzet van academisch geschoolde leerkrachten.
- 2 De positie van academisch geschoolde leerkrachten in het schoolteam.
- 3 De ervaren loopbaanmogelijkheden van academisch geschoolde leerkrachten.
- 4 De wensen met betrekking tot loopbaanmogelijkheden in het onderwijs.

## 1.3 Onderzoeksvragen

Uit bovenstaande doelstellingen van dit onderzoek volgen de volgende onderzoeksvragen die we in dit rapport zullen beantwoorden:

De onderzoeksvragen die in dit onderzoek worden beantwoord zijn:

- 1 Wat is de huidige context en wat weten we uit verschillende onderzoeken over hoe academisch geschoolde leerkrachten worden ingezet en gepositioneerd?
- 2 Wat is de huidige stand van zaken van de inzet van academisch geschoolde leerkrachten, hun positie in het schoolteam en het ervaren carrièreperspectief?
- 3 Hoe kijken schoolleiders aan tegen de positionering en inzet van academisch geschoolde leerkrachten en hoe vertaalt dat zich in personeelsbeleid op school en/of bovenschools niveau?
- 4 Wat zijn belangrijke randvoorwaarden voor het goed benutten van academisch geschoolde leerkrachten en hoe kunnen opleidingen, scholen, besturen en overheid daar binnen de huidige context, cao en regelgeving in voorzien?

#### **1.4 Opbouw van dit rapport**

Dit rapport is als volgt opgebouwd: In hoofdstuk 2 is de kennissynthese op basis van onze literatuurstudie over academisch opgeleide leraren beschreven. Hoofdstuk 3 bevat de belangrijkste uitkomsten van de enquête onder academische opgeleide leerkrachten in het po. Hoofdstuk 4 geeft een overzicht van de resultaten van de enquête onder schoolleiders van academisch opgeleide leerkrachten. Ten slotte bevat hoofdstuk 5 de aanbevelingen en conclusies van dit onderzoek.

## 2 Kennissynthese academisch opgeleide leerkrachten in het po

### 2.1 Academisch opgeleide leerkrachten: de opleidingen

Ieder kind heeft het basisonderwijs als fundament van zijn/haar persoonlijke ontwikkeling. Het beroep van leerkracht in het basisonderwijs staat dan ook volop in de belangstelling in de samenleving. Om aan de voortdurend veranderde professionele eisen vanuit de samenleving te doen is o.a. de universitaire pabo opgericht. Sinds 2008 is het mogelijk om een universitaire pabo-opleiding te volgen. In dat jaar ging de eerste opleiding van start in Utrecht. Deze opleiding is ook bekend onder de naam Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO), academische pabo of universitaire lerarenopleiding basisonderwijs. Deze opleidingen worden aangeboden door samenwerkingsverbanden tussen een universiteit en een of meerdere hogescholen. Studenten doen dan tegelijkertijd zowel een pabo-opleiding aan de hogeschool als een opleiding Pedagogische Wetenschappen of Onderwijswetenschappen aan een universiteit en behalen in vier jaar tijd twee verschillende diploma's: het hbo bachelordiploma leerkracht basisonderwijs en het wo bachelordiploma Pedagogische of Onderwijswetenschappen. De opleidingen zijn opgezet met als achterliggend doel om het aantal academisch opgeleide leraren in het primair onderwijs te vergroten. Inmiddels wordt de universitaire pabo, waarbij men twee bachelors behaalt, aangeboden op zes locaties.<sup>1</sup> Per jaar starten er zo'n 400-450 nieuwe studenten met een studie aan een universitaire pabo en dit aantal is groeiende. Volgens UNIPA zijn er naar schatting nu ongeveer 1100 afgestudeerden.

Naast de universitaire pabo bestaat er ook de universitaire opleiding Pedagogische Wetenschappen van Primair Onderwijs (PWPO). Dit is een zelfstandige bacheloropleiding die volledig door de universiteit wordt aangeboden. Daarnaast zijn er ook verschillende universiteiten die een masteropleiding willen gaan aanbieden waarmee studenten eveneens leraar primair onderwijs kunnen worden. Ook via de zij-instroom route worden er veel academische leerkrachten opgeleid.

### 2.2 Initieel en post-initieel academisch geschoolde leerkrachten

Academische opgeleide leerkrachten kunnen worden onderscheiden in verschillende types. Enerzijds zijn er initieel academische geschoolde leerkrachten; zij hebben een universitaire pabo gevolgd of een andere universitaire studie die tot leerkracht basisonderwijs leidt: de in de vorige paragraaf beschreven opleidingen. Mogelijk hebben zij hier direct op volgend een universitaire masteropleiding afgerond. Ook zijn er leerkrachten die de reguliere pabo gevolgd hebben en direct aansluitend een wo-masteropleiding. Bij de start van hun loopbaan in het basisonderwijs zijn deze leerkrachten al academisch geschoold (initieel academisch geschoolde leerkrachten).

<sup>1</sup> Utrecht (UU & HU), Amsterdam (UvA & HvA), Leiden (UL & HL), Nijmegen/Arnhem (RU & HAN), Amsterdam/Zwolle (VU en Windesheim/Hogeschool IPABO), Groningen (RUG & Hanzehogeschool Groningen/NHL Stenden). Er zijn ook ALPO-opleidingen waar studenten geen twee bachelor diploma's krijgen. Bij de ALPO opleiding van de Hogeschool Rotterdam worden niet alle WO vakken van Pedagogische Wetenschappen gedaan, waardoor afgestudeerden enkel 1 (hbo) bachelor behalen, maar wel een wo master.

Daarnaast zijn er nog leerkrachten die een master hebben gevolgd na een aantal jaar werkzaam geweest te zijn als leerkracht (post-initieel academisch geschoolde leerkrachten). Zij volgen deze master bijvoorbeeld met behulp van de lerarenbeurs. Beide soorten academisch geschoolde leerkrachten vallen binnen de scope van dit onderzoek.

### 2.3 Loopbaanpaden van academisch opgeleide leerkrachten

Leerkrachten kunnen zich volgens het beroepsbeeldmodel van Snoek et al. (2017) ontwikkelen op vier domeinen:

- *Het ondersteunen van leren van leerlingen* heeft met name betrekking op het primaire proces van lesgevende taken. Van elke leerkracht wordt verwacht pedagogisch-didactisch bekwaam te zijn en leerlingen te laten leren, te stimuleren, te inspireren en te ondersteunen.
- In *het ontwikkelen van onderwijs* kan de leerkracht een rol hebben in het ontwerpen en bijstellen van onderwijs buiten de eigen klaspraktijk of in het doen van praktijkgericht onderzoek. Dit praktijkgericht onderzoek draagt bij aan het kennisgedreven vormgeven van onderwijsverbeteringen.
- Bij *het organiseren van onderwijs* heeft de leerkracht een rol om bij te dragen en leiding te geven aan de organisatie en aan het (bovenschools) beleid. Het gaat dan bijvoorbeeld om excursies te organiseren (binnen het team), deel te nemen aan de (gemeenschappelijke) medezeggenschapsraad (op het niveau van de school) of deel te nemen aan de ledenraad van de vakbond (op landelijk niveau)
- Bij *het ondersteunen van collega's* heeft de leerkracht een rol in het samen opleiden en verder professionaliseren van (nieuwe) collega's (Snoek et al., 2017).

Een leraar is in elk geval bekwaam en actief in het eerste domein, maar kan dat combineren met de drie andere domeinen. In elk van deze domeinen kunnen leraren zich ontwikkelen en verdiepen: van in opleiding, naar startend, naar ervaren, naar meesterschap. Tegelijk kunnen leraren gedurende hun loopbaan zich verbreden naar andere domeinen. Waar het eerste – het ondersteunen van leren van leerlingen – vooral betrekking heeft op de effecten van de leerkracht in de klas, kunnen de andere domeinen op verschillende plekken effecten hebben: op de positie in het team, in de schoolorganisatie, binnen het bestuur, als ook in het primair onderwijs in het algemeen.

Uit een eerder gehouden enquête onder academisch geschoolde leerkrachten blijkt dat 61% naast het lesgeven geen andere rol vervult binnen de school dan collega's door zijn specialistische achtergrond. Als dit wel gebeurt, is dit vaker incidenteel dan structureel. 80% van de academische leerkrachten die nu geen andere rol vervult aan dat ze dit wel graag zouden willen (Broeks, Bakker, Hertogh, Van Meeuwen-Kok, & Gondwe, 2018).



Figuur 2.1: Het beroepsbeeldmodel voor de leraar van Snoek et al. (2017)

Bron: Snoek et al. (2017)

## 2.4 Verschillen en meerwaarde academisch geschoolde leerkrachten en regulier geschoolde leerkrachten

Uit onderzoek uit het po, aangevuld met onderzoek uit het vo en mbo, blijkt dat academische leerkrachten zich niet zo zeer lijken te onderscheiden van hbo-opgeleide leerkrachten met betrekking tot effecten in de klas. Als we naar alle studies tezamen kijken, lijkt het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten van vergelijkbaar niveau. Academische leerkrachten onderscheiden zich echter wel door hun onderzoeksmatige houding en vaardigheden. Deze analytische blik en kritische denkvaardigheden *kunnen* direct of indirect bijdragen aan het beter leren van leerlingen door bij te dragen aan verbeteringen in het team, de schoolorganisatie of het primair onderwijs in het algemeen. In welke mate dit daadwerkelijk gebeurt moet nog verder onderzocht worden. Overigens starten initieel academisch opgeleide leerkrachten met minder praktijkervaring, omdat er minder stage-uren in de opleiding zitten.

### 2.4.1 **Ondersteunen van het leren van leerlingen (effecten in de klas)**

De leerkracht heeft altijd een rol in het ondersteunen van het leren van leerlingen. We kunnen hierbij onderscheid maken in de reguliere ontwikkeling die iedere leerkracht doormaakt van startbekwaam tot vakbekwaam in het pedagogisch en didactisch handelen, en in ontwikkelen in een rol die breder bijdraagt aan het leren van leerlingen, bijvoorbeeld in de rol van zorgcoördinator of intern begeleider.

Vaak gaat het in de onderzoeken uit de bestudeerde literatuur om wo-masterdiploma's, maar soms worden er ook hbo-masters in onderzoeken meegenomen. Deze worden vanwege de relevantie en volledigheid ook behandeld, ondanks dat afgestudeerden van dergelijke hbo-masters niet tot de doelgroep van dit onderzoek behoren.

Uit internationaal kwantitatief onderzoek blijkt doorgaans geen effect van masterdiploma's van docenten op de leerprestaties van hun leerlingen (Coenen, Cornelisz, Groot, Maassen van den Brink, & Van Klaveren, 2018; Struyve, Frijns, Vanblaere, Delrue, & De Fraigne, 2019). Zo blijkt de opleiding van de leerkracht geen significante voorspeller van de rekenprestaties van leerlingen (Dijkema, Doolaard, Prins, Claessens, & Ebbes, 2018). Op leraarniveau, de mate waarin een masterdiploma samenhangt met het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar en zijn of haar attitudes ten aanzien van hun werk, blijken de resultaten wisselend. 48% van de door Struyve e.a. (2019) onderzochte studies vindt geen relatie tussen masterdiploma en handelen van de leraar, terwijl 43% een positieve relatie vindt.

Zo blijkt uit een onderzoek naar het effect van door leraren gevolgde hbo-masteropleidingen dat de hbo-master SEN (Special Educational Needs) positief bijdraagt aan pedagogisch-didactische vaardigheden van docenten, opbrengstgericht werken en vakinhoudelijke kennis (Heyma et al., 2017).<sup>2</sup> Ander onderzoek laat zien dat het aanvangsniveau van de pedagogisch-didactische vaardigheden van leerkrachten van de academische pabo echter niet verschilt van het aanvangsniveau van leerkrachten van de reguliere pabo, maar dat ze mogelijk wel sneller groeien in hun vaardigheden (Dijkema, Doolaard, Ritzema, & Bosker, 2019). Dit sluit aan bij onderzoek naar het verschil tussen stagiair(e)s van academische of reguliere pabo's. Voor de klas wordt weinig verschil tussen deze stagiair(e)s opgemerkt. Echter blijken academische stagiair(e)s vaker zelfstandigheid voor de klas tonen, reflectiever te zijn en kunnen ze wat ze zien sneller toepassen (Van der Wel & Van Bergen, 2012).

In een andere studie werden leerkrachtprofielen opgesteld op basis van het pedagogisch-didactisch handelen, leerkrachtnabijheid, en de mate waarin een leerkracht leerlingen betreft bij de les. Hieruit kwamen vier profielen naar voren: geavanceerd, middelmatig, basis en laag. Beginnende leerkrachten werden ingedeeld in deze profielen op basis van lesobservaties en door leerlingen ingevulde vragenlijsten. Hbo en academisch opgeleide leerkrachten hebben evenveel kans om in middelmatige of lage onderwijskwaliteitsprofielen te worden ingedeeld. Hbo-opgeleide leerkrachten zijn echter vaker in het geavanceerd profiel dan in het basisprofiel te vinden, terwijl academische leerkrachten vaker in het basisprofiel dan in het geavanceerde profiel worden ingedeeld.

<sup>2</sup> Dit onderzoek gaat over een hbo-master, geen wo-master en valt strikt gezien dus niet onder de gehanteerde definitie van academisch opgeleide leerkrachten. Desalniettemin zijn de resultaten van dit onderzoek wel relevant voor de kennissynthese.



Kanttekening hierbij is dat leerkrachten in deze studie over het algemeen nog weinig werkervaring hebben, namelijk gemiddeld amper twee jaar (Dijkema, 2020), terwijl uit een andere studie blijkt dat academische leerkrachten mogelijk een steilere leercurve hebben en het verschil dus mogelijk pas later zichtbaar zal worden (Dijkema et al., 2019).

Uit kwalitatieve onderzoeken komt een net iets ander beeld naar voren. Een masteropleiding kan tot een adequater pedagogisch-didactisch handelen van de leraar leiden, voornamelijk als het gaat om de diepgaande en gespecialiseerde theoretische achtergrondinformatie die is opgedaan in de master. De kennis kan bijdragen aan het inschatten van diverse situaties en daarop de juiste handelingen verrichten (Struyve et al., 2019).

Er wordt soms geopperd dat academische leerkrachten vervreemd zijn van de praktijk. Door hun academische achtergrond, willen leerkrachten soms dingen overanalyseren, terwijl een pragmatische benadering soms beter zou werken. Daarnaast wordt er soms geopperd dat academische leerkrachten praktijkvaardigheden of voeling met de praktijk missen (Struyve et al., 2019). Onderzoek laat echter zien dat er geen verschil is tussen beginnende leerkrachten die de reguliere pabo en de academische pabo hebben gedaan in termen van ervaren nabijheid tot leerlingen door henzelf, hun ideaalbeeld hierover, en de perceptie van de leerlingen hiervan (Dijkema et al., 2018).

Naast de pedagogisch-didactische vaardigheden die van belang zijn bij het ondersteunen van leren door leerlingen in de klas, lijken docenten met een academische achtergrond ook vaker te reflecteren op hun eigen kunnen. Zo blijkt uit kwalitatieve data op basis van interviews dat leerkrachten met een universitaire master meer bewust, zelfreflecterend, analytisch en kritisch zijn geworden; ze passen hun inzichten toe bij het ontwerpen en organiseren van onderwijs in hun eigen klas (Heyma et al., 2017). Ook leraren met een hbo-master SEN reflecteren overigens vaker op hun eigen functioneren (Heyma et al., 2017).<sup>3</sup>

Academische leerkrachten kunnen bovendien indirect een rol spelen bij de algemene onderwijskwaliteit van een vak. Zo kunnen zij zich ontwikkelen als vakexpert en daarmee een voortrekkersrol vervullen voor andere leerkrachten. Dit effect uit zich niet in het leerkrachthandelen van de leerkracht zelf, maar wel in de onderwijsontwikkeling in het algemeen (Ardzejewska, McMaugh & Coutts, 2010).

Daarnaast kan een academische leerkracht een rol spelen als orthopedagoog. Zo kan de hbo-master SEN bijdragen aan het herkennen van gedrags- en leerproblemen en meer inzicht geven in de ontwikkeling van kinderen. Hierdoor gaan leraren anders kijken naar de kinderen en zijn ze veelzijdiger en flexibeler geworden in hun handelen (Heyma et al., 2017).

---

<sup>3</sup> Het onderzoek van Heyma et al. (2017) richt zich op de effecten van door leraren afgeronde masteropleidingen, en daarmee vooral op hbo-masteropleidingen. De kwantitatieve analyses zijn gedaan over het verschil tussen leraren met een hbo-masteropleiding en leraren met alleen de reguliere pabo-opleiding. Omdat de groep leraren met een universitaire masteropleiding te klein was om onderbouwde afspraken over te doen zijn er onder deze groep interviews afgenomen op basis waarvan kwalitatieve data is verzameld.

#### 2.4.2 **Andere rollen als academische leerkracht met waarde voor onderwijs en schoolorganisatie (effecten buiten de klas)**

Naast het ondersteunen van het leren van leerlingen onderscheiden Snoek et al. (2017) zoals eerder genoemd ook *het ontwikkelen van onderwijs, het organiseren van onderwijs, en het ondersteunen van collega's*. De meerwaarde van academische leerkrachten wordt dan ook vaak uitgedrukt in taken en/of rollen die *bovenop* het leraarschap voor de klas komen. Verschillende vaardigheden die academische leerkrachten op hebben gedaan tijdens hun opleiding kunnen daarbij behulpzaam zijn zoals een onderzoekende houding, waaronder een kritische blik, analytische vaardigheden, het toepassen van kennis uit onderzoek, kennisdelen met collega's en andere onderzoeksvaardigheden.

Academische leerkrachten werken vaak vanuit een **onderzoekende houding** (Heyma et al., 2017; Nawijn & Van den Berg, 2020). Uit vragenlijstonderzoek onder studenten blijkt dat universitaire pabostudenten hoger scoren op onderzoekende houding dan studenten van reguliere pabo's (Baan, Gaikhorst, & Volman, 2019). In het primair onderwijs hebben een hbo-master SEN en de onderzochte universitaire masteropleidingen een positief effect op het verder ontwikkelen van een onderzoekende houding (Heyma et al., 2017).

Deze onderzoekende houding is met name sterk met betrekking tot hun **kritische blik** (Baan, Gaikhorst, & Volman, 2019). Leraren met een hbo-master SEN zijn kritischer en vaker op zoek naar onderbouwing in vergelijking met leraren met alleen een reguliere lerarenopleiding. Ook leraren met een universitaire masteropleiding zijn, volgens hen zelf, meer bewust, zelfreflecterend, analytisch en kritisch geworden blijkt uit interviews met hen (Heyma et al., 2017). Ook onder stagiaires, wordt de kritischere blik van academische pabo-studenten ten opzichte van reguliere pabo-studenten door studenten zelf en door hun stagescholen benoemd (Van der Wel & Van Bergen, 2012). Er zijn verschillende groepen te onderscheiden met betrekking tot het kritisch beschouwen van de onderwijspraktijk. Enerzijds zijn er docenten die met een relatief hoge score op dit onderdeel de masteropleiding starten, anderzijds zijn docenten die lager starten maar zich hier sterk op ontwikkelen (Brouwer et al., 2018).

Academische leerkrachten hebben bovendien sterker ontwikkelde **analytische vaardigheden**, zo blijkt onder meer uit ervaringen onder stagiaires (Van der Wel & Van Bergen, 2012) en masteropgeleide leerkrachten (Heyma et al., 2017). Zowel beginnende leerkrachten van de reguliere als van de academische pabo zijn vaak betrokken bij onderwijsvernieuwingen op de school, met name in de rol van adviseur. Echter, de manier waarop dit wordt vormgegeven verschilt. De academische leerkrachten kennen een meer systematische en kritische manier van informatie verzamelen en het onderbouwen van een besluit. De reguliere leerkrachten handelen daarentegen vaker ad hoc en willekeurig, net op basis van wat ze tegenkomen of wat ze van iemand anders horen (Dijkema et al., 2018).

Academische leerkrachten **benutten ook vaker kennis uit onderzoek**. Docenten met een masteropleiding, of een bachelor waarin onderzoek een grotere rol speelt, hebben een sterkere onderzoekende houding en benutten vaker literatuur (Van den Bergh, Ros, Vermeulen, & Rohaan, 2017). Universitaire pabostudenten hebben de intentie om literatuur te gebruiken om hun praktijk te evalueren (Baan, Gaikhorst, & Volman, 2019)

en leerkrachten die de universitaire pabo hebben gevolgd benutten ook daadwerkelijk vaker onderzoek in het klaslokaal dan leerkrachten die de reguliere pabo hebben gevolgd (Baan, Gaikhorst, Van 't Noordende, & Volman, 2019). Docenten die een masteropleiding volgen ontwikkelen zich sterk in het toepassen van kennis uit onderzoek. Docenten van de universitaire lerarenopleiding (vo) zijn minder gericht op het toepassen van onderzoekskennis dan docenten die een van de hbo-masteropleidingen hadden gevolgd (Brouwer et al., 2018).

Hiermee samenhangend kunnen de academische leerkrachten deze **kennis** uit onderzoek ook **delen** met collega's. Een masteropleiding is manier om meer kennis en inzicht de school in te brengen (Sligte & Schenke, 2017). Zo blijkt dat leraren die de hbo-master SEN hebben afgerond vaker lesmateriaal delen met collega's dan leraren met alleen een reguliere lerarenopleiding (Heyma et al., 2017).

Enkele van bovengenoemde vaardigheden zijn essentieel bij het doen van onderzoek. Daarnaast zijn er verschillende aanwijzingen dat academische leerkrachten zich gedurende hun universitaire pabo of in een masteropleiding sterker ontwikkelen op **onderzoeksvaardigheden**. Zo onderscheiden academische stagiair(e)s zich al van reguliere stagiair(e)s op basis van hun onderzoeksvaardigheden (Van der Wel & Van Bergen, 2012). Studenten van de universitaire pabo hebben de intentie om verschillende vormen van onderzoek te doen in de klas (Baan, Gaikhorst, & Volman, 2019). Voor het *onderzoek doen door docenten* starten docenten het tweede deel van de masteropleiding, wanneer het studieonderdeel praktijkonderzoek of vakdidactisch ontwerp onderzoek van de studenten aan bod komt, met een relatief lage score, maar ontwikkelen ze zich vervolgens sterk. Dit is met name het geval voor de hbo-masteropleidingen Master Leren en Innoveren en Master Educational Needs, maar geldt in mindere mate ook voor de docenten uit het onderzoek die de Universitaire Lerarenopleiding (ULO, vo) (Brouwer et al., 2018).

Op het gebied van het *leren en ondersteunen van de leerling* lijken er nauwelijks verschillen te zijn tussen academische leerkrachten en reguliere leerkrachten op de effecten voor de leerling. Dit blijkt uit internationaal onderzoek naar de effecten van aanvullende diploma's van leraren op leerprestaties van leerlingen. In de specifieke context van Nederlandse academisch geschoolde leerkrachten in het po is er nog weinig bekend uit onderzoek naar het effect op leerprestaties. Mogelijk zijn er wel verschillen tussen academisch en regulier opgeleide leerkrachten in de pedagogisch-didactisch bekwaamheid van de leraar. Deze bekwaamheid zou bij academische leerkrachten beter ontwikkeld zijn. Een andere manier waarop academisch opgeleide leerkrachten een bijdrage aan het leren en ondersteunen van de leerling zou kunnen leveren is bijvoorbeeld door een rol als zorgcoördinator op te pakken.

In *het ontwikkelen van onderwijs* kan de leerkracht een rol hebben in het ontwerpen en bijstellen van onderwijs buiten de eigen klaspraktijk of in het doen van praktijkgericht onderzoek. Uit onderzoek in het mbo blijkt dat alumni van de master leren en innoveren vooral de rol van innovator en expert van leren vervullen. Wel blijkt dat de complexiteit van de vraagstukken waarin ze betrokken zijn nog beperkt is (Nawijn & Van den Berg, 2020). Hoewel leraren met een universitaire master hun inzichten bij het ontwerpen van hun eigen onderwijs toepassen in hun klas, lijken ze dit buiten hun eigen onderwijs

minder op eigen initiatief te doen maar vooral als ze hiervoor worden uitgenodigd (Heyma et al., 2017). Bij de hbo-master SEN speelt iets soortgelijks: leraren blijken meer te zoeken naar onderbouwing van een aanpak en volgen niet klakkeloos vernieuwingen. De kwantitatieve effectmeting laat echter geen significante effecten van de masteropleiding SEN op actieve betrokkenheid bij ontwikkeling en innovaties in de school zien (Heyma et al., 2017).

Zoals al benoemd zijn er verschillende aanwijzingen dat academische leerkrachten verder ontwikkelde onderzoeksvaardigheden hebben en daardoor ook makkelijker een rol kunnen spelen als leraar-onderzoeker. In hun onderzoek naar de rol van docentonderzoek in de onderwijspraktijk door masterdocenten zie je in het algemeen terug dat voor zowel de Master Leren en Innoveren, Master Educational Needs en de universitaire lerarenopleiding geldt dat collega's binnen het eigen docententeam, de vakgroep of de afdeling, de impact van onderzoeksactiviteiten redelijk hoog wordt ingeschat. Ze zijn op de hoogte, het brengt gesprekken teweeg, en het leidt bijvoorbeeld tot bruikbare instrumenten of aanpassingen. Buiten de directe omgeving van de masteropgeleiden is men aardig op de hoogte van de onderzoeksactiviteiten. Bij de academische pabo daarentegen is men buiten de directe omgeving slechts nauwelijks op de hoogte van de activiteiten, waardoor dit niet altijd kan leiden tot relevante verandering in gedrag of in de onderwijspraktijk (Brouwer et al., 2018).

In het *organiseren van onderwijs* kan een leerkracht bijvoorbeeld een rol spelen als beleidsmaker of in een rol bij een medezeggenschaps- of onderwijsraad. Hoe en of academische leerkrachten dit beter kunnen of vaker doen dan regulier leerkrachten is nauwelijks iets over bekend.

In het *ondersteunen van collega's* zou een academische leerkracht een rol kunnen spelen in het professionaliseren van collega's. Ze kunnen bijvoorbeeld de rol van critical friend vervullen (Heyma et al., 2017) en een rol spelen in het delen van kennis met collega's (Sligte & Schenke, 2017). Ook draagt de diversiteit van het team bij aan het vormgeven van professioneel leren binnen het schoolteam vorm te geven (Struyve et al., 2019)

Naast de mogelijk genoemde opbrengsten voor de school, blijken masteropleidingen ook bij te kunnen dragen aan het zelfvertrouwen en de professionele zekerheid van leerkrachten. Doordat masteropgeleide leraren door hun master meer inzicht hebben gekregen en opvattingen beter kunnen onderbouwen door de aangereikte of gevonden literatuur, weten ze beter waar ze het over hebben en groeit hun zelfvertrouwen. Dit kan ertoe leiden dat ze meer experimenteren en out-of-the-box durven te denken wat zo ook weer een bijdrage kan leveren aan de school (Heyma et al., 2017)

Uit de huidige literatuur is dus weinig bekend over wat de bijdrage van een academische leerkracht daadwerkelijk kan bijdragen binnen het team, aan de school, aan het bestuur en aan het primair onderwijs. De eerdergenoemde vaardigheden kunnen zeker bijdragen aan een meerwaarde voor het team, school, bestuur en het primair onderwijs, maar in welke mate deze vaardigheden van leerkrachten ook daadwerkelijk (kunnen) worden ingezet is onduidelijk. Bovendien hangt dit samen met verschillende belemmerende en bevorderende factoren zowel bij de leerkracht, de opleiding, de school en het bovenschoolse.

## 2.5 Ontwikkeling van de academische leerkracht na de initiële opleiding

Beginnende docenten ervaren minder ruimte om (onderzoeks)taken op te pakken naast het leraarschap (Baan, 2020; Baan, Gaikhorst, & Volman, 2020; Brouwer et al., 2018). "Overleven op het gebied van pedagogisch en didactisch handelen en klasmanagement vereist veel aandacht" (Brouwer et al., 2018, p. 52). Gedurende de eerste een of twee jaar na het afronden van een (universitaire) pabo ligt bij veel docenten de nadruk op het 'overleven' in het klaslokaal. Pas vanaf het tweede jaar voelen docenten vaak de ruimte om na te denken over hoe ze hun docentschap kunnen verbeteren en hoe ze onderzoeksmatig kunnen werken op schoolniveau (Baan, 2020). Ook stagiair(e)s van de universitaire pabo focussen zich in eerste instantie op het lesgeven, waardoor de andere vaardigheden van een academische pabostudent nog niet geheel tot uiting komen. Hoe verder gevorderd studenten zijn in hun opleiding, hoe meer het verschil tussen reguliere en universitaire pabo-studenten in onderzoeksmatig werken zichtbaar wordt (Van der Wel & Van Bergen, 2012).

Mogelijk gaan academische leerkrachten het proces van 'overleven' in het klaslokaal sneller door dan reguliere leerkrachten. Hoewel het aanvangsniveau op het gebied van pedagogisch-didactisch handelen niet verschilt tussen reguliere en academische leerkrachten, maken academische leerkrachten en vwo'ers die een reguliere pabo hebben gevolgd wel een snellere groei door. Doordat het ook voor vwo'ers geldt met een reguliere pabo, suggereert dit dat de snelle groei meer bepaald lijkt door vooropleiding dan de gevolgde type pabo (Dijkema, 2020; Dijkema et al., 2018).

## 2.6 Randvoorwaarden

Zoals eerder beschreven zijn er vele factoren die invloed hebben op de daadwerkelijke meerwaarde van de inzet van academisch opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs. Zo blijkt dat Academische leerkrachten beperkte mogelijkheden ervaren om het geleerde toe te passen in de praktijk (Heyma et al., 2017; Van der Wel & Van Bergen, 2012). Welke randvoorwaarden zijn er bekend die de meerwaarde van de inzet van academische leraren bevorderen dan wel belemmeren? Uit de literatuur blijken verschillende belemmerende en bevorderende factoren die de positie van een academische leerkracht kunnen versterken.

De volgende factoren stimuleren of belemmeren de optimale inzet van een academische leerkracht:

- Functiedifferentiatie
- Belang en erkenning
- De rol van de schoolleider
- Lerende schoolcultuur
- Stimulerende collega's
- Collega's of netwerk van academische leerkrachten
- Competenties van leerkrachten om collega's mee te nemen
- Schoolbrede aanpak
- HRM-beleid
- Autonomie om eigen lespraktijk vorm te geven

- Focus op overleven in het klaslokaal
- Type opleiding
- Gedeeld eigenaarschap met betrekking tot loopbaan

### **2.6.1 Functiedifferentiatie**

Zoals eerder aangegeven, zijn de ambities van (academische) leerkrachten regelmatig breder dan hun rol voor de klas. Ze pakken ook graag andere taken op. Het is dan behulpzaam als een andere rol op kunnen pakken en ze hier ook formeel voor erkend worden (Baan et al., 2020; Heyma et al., 2017; Nawijn & Van den Berg, 2020; Sligte & Schenke, 2017; Struyve et al., 2019; Van der Wel & Van Bergen, 2012).

Academische leerkrachten lopen er tegenaan dat ze onvoldoende tijd krijgen om een specialistische rol op te pakken (Heyma et al., 2017). Het kan dan niet alleen gaan om tijd na schooltijd, maar ook onder schooltijd. Het is behulpzaam als rollen en functies geformaliseerd zijn en ze erkenning krijgen voor hun taken en hun academische achtergrond (Sligte & Schenke, 2017). Door formele functiedifferentiatie kunnen leerkrachten ingezet worden op hun expertise. Op deze wijze krijgen academische leerkrachten een gedifferentieerd takenpakket met zowel taken voor de klas als klasoverstijgende verantwoordelijkheden die bij hun expertise passen (Struyve et al., 2019).

Door de focus op het 'overleven in het klaslokaal' ervaren beginnende docenten minder ruimte om (onderzoeks)taken op te pakken naast het leraarschap (Baan, 2020; Baan et al., 2020; Brouwer et al., 2018). Volgens Baan is het echter belangrijk dat er niet gewacht wordt tot een bepaald niveau van leraarschap is bereikt alvorens academische leerkrachten een extra rol te geven, aangezien docenten hier gedemotiveerd van kunnen raken. Een oplossing die Baan benoemt is ook dat beginnende leerkrachten juist minder lesgevendende taken krijgen waardoor ze meer ruimte krijgen om te reflecteren op het lesgeven, literatuur te benutten en onderzoek te doen zodat ze kennisgedreven keuzes kunnen maken voor hun lesgeven en bij kunnen dragen aan hun schoolorganisaties (Baan, 2020). Het is hierbij wel de vraag in hoeverre dit niet ten koste gaat van vooral in de eerste jaren als leraar belangrijke opgedane ervaring voor de klas. Er is veel onderzoek gedaan naar het effect van ervaring van leraren op de leerprestaties van hun leerlingen. Daaruit blijkt doorgaans dat de eerste 2 tot 5 jaar ervaring het belangrijkste zijn wat betreft de stappen die gemaakt worden in het effect op leerprestaties (Coenen et al., 2018).

### **2.6.2 Belang en erkenning**

Samenhangend met de functiedifferentiatie, werkt formele en informele erkenning en waardering, bevorderend. Zo werkt het bevorderend als men tijd en ruimte krijgt om de (academische) vaardigheden in te zetten in deze specifieke rol (Baan, 2020; Heyma et al., 2017) en waardering ontvangt in termen van bijhorend salaris (Broeks et al., 2018; Struyve et al., 2019). Daarnaast werkt het bevorderend als er niet alleen formele erkenning is, maar ook waardering door collega's én management/schoolleider om een dergelijke functie op te pakken (Heyma et al., 2017; Peltenburg, Castelijns, Geldens, & Jongstra, 2018).

### 2.6.3 De rol van de schoolleider

De schoolleider kan een essentiële rol spelen bij het benutten van het potentieel van de academische leerkracht. Zo werkt het bevorderend als een schoolleider of leidinggevende vertrouwen geeft (Nawijn & Van den Berg, 2020), zijn verwachtingen uitspreekt (Sligte & Schenke, 2017) en belangstelling uit als een leerkracht een master doet (Heyma et al., 2017). Het helpt als leerkrachten worden gezien in hun nieuwe rol (als teacher leader) door de schoolleider (Peltenburg et al., 2018).<sup>4</sup> Volgens leerkrachten werkt het bevorderend voor onderzoekend werken in een school als een schoolleider een visie heeft met betrekking tot onderzoekend werken en de schoolleider hier eigenaarschap voor creëert (Baan et al., 2020). Bovendien heeft de schoolleider een belangrijke rol in het creëren van een lerende schoolcultuur.

Bij post-initieel academische opgeleide leerkrachten kan een schoolleider ook een rol spelen vóór het starten van de master. Het kan behulpzaam zijn om vooraf *na te denken en te spreken over hoe iemand kan worden ingezet* na afronding van de master (Heyma et al., 2017; Sligte & Schenke, 2017). Door aan te sluiten bij de veranderagenda van de school, kunnen de kwaliteiten en vaardigheden van de masteropgeleide leraar beter benut worden (Heyma et al., 2017).

De schoolleider heeft ook een rol als het gaat om de *loopbaanontwikkelingen* van een leerkracht. De schoolleider kan ook de academische leerkracht verder stimuleren door *ruimte voor professionele dialoog* te creëren (Sligte & Schenke, 2017). Het reflecteren op de eigen rol als academische leerkracht en de loopbaan kan worden meegenomen in de gesprekscyclus. Dit kan worden gedaan door dialoog te creëren en hier voldoende tijd voor te maken (Broeks et al., 2018). Ruimte voor reflectie kan bevorderend werken voor onderzoekend werken. In het onderzoek van Brouwer e.a. wordt gebruik gemaakt van de *storyline*-methode. Ze beargumenteren dat dit docenten kan helpen om inzicht te geven in hun ontwikkelingen en kan helpen om hun meer sturing te geven aan hun eigen ontwikkeling als docent (Brouwer et al., 2018).

### 2.6.4 Lerende schoolcultuur

Het werkt bevorderend voor de impact van academische leerkrachten als er een lerende onderzoeks-, leer- en samenwerkingscultuur aanwezig is (Baan, 2020; Heyma et al., 2017; Nawijn & Van den Berg, 2020; Struyve et al., 2019). Een zwakke onderzoekscultuur werkt daarentegen belemmerend. Het gaat dan om een cultuur waarin het leren op de werkvloer van elkaar, van elkaars expertise en van kennis en inzichten uit onderzoek vanzelfsprekend is. In een dergelijke cultuur is het normaal om hier gezamenlijk kritisch op te reflecteren. Schoolleiders spelen een essentiële rol bij een dergelijke leercultuur door een voorbeeldfunctie in te nemen en door het leren en gebruik maken van elkaars expertise te stimuleren (Brown & Zhang, 2017; Nijland, Van Bruggen, & De Laat, 2017; Ros & Van den Bergh, 2018; Van Schaik, Volman, Admiraal, & Schenke, 2018).

### 2.6.5 Stimulerende collega's

De blik en belangstelling van collega's binnen de betreffende schoolcultuur kan ook belemmerend of bevorderend werken om academische leerkrachten ten volle te benutten.

<sup>4</sup> Teacher leadership kan worden gedefinieerd als "het proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school" (Snoek, Hulsbos & Andersen, 2019).

Binnen het onderwijs en het sterkst binnen het basisonderwijs is er veelal sprake van een heersende gelijkheidscultuur. In deze gelijkheidscultuur zou een excellente leerkracht maar afbreuk doen aan de groepsprestatie van het hele team en een inbreuk op de collegialiteit zijn. Deze cultuur kan dan ook belemmerend werken voor leerkrachten om een rol op te pakken, aangezien leerkrachten de steun missen om een rol op te pakken kunnen missen hierdoor (Onderwijsraad, 2011; Broeks et al., 2018). De mate waarin na het volgen van een master de nieuwverworven expertise erkend wordt door collega's kan bijdragen aan een betere inzet van de masteropgeleide leraar (Sligte & Schenke, 2017). Steun van collega's kan bevorderend werken (Baan, Gaikhorst, Van 't Noordende, et al., 2019). In andere gevallen wordt juist de belangstelling vanuit het management en/of collega's gemist (Heyma et al., 2017).

Als de academische leerkracht zich kritisch durft te uiten kan het zijn dat zij, net als teacher leaders, mogelijk als bedreiging worden ervaren door collega's (Peltenburg et al., 2018).

Zeker jonge docenten, beginnende (initieel) academische leerkrachten, voelen zich niet altijd vrij en competent genoeg om een rol op te pakken (Baan, 2020; Heyma et al., 2017; Van der Wel & Van Bergen, 2012). Ze ervaren nog niet voldoende senioriteit en krijgen bijvoorbeeld een reactie als 'wat kun je nu helemaal?'. Zo kan er weerstand zijn van individuele leerkrachten (Van der Wel & Van Bergen, 2012) of voelen leerkrachten dat ze door andere leerkrachten nog als startende leraar worden aangezien en nog niet de senioriteit hebben om bepaalde aanpakken onder de aandacht te brengen (Heyma et al., 2017). Daarmee samenhangend hebben sommige docenten ook moeite zichzelf op de voorgrond te plaatsen en zichzelf te profileren (Nawijn & Van den Berg, 2020).

### **2.6.6 *Collega's of netwerk van academische leerkrachten***

Sommige academische leerkrachten raken in een isolement op het moment dat ze hun master afgerond hebben. Ze missen het sparren met collega's met een wetenschappelijk denkniveau die als gelijkwaardige gesprekspartners optreden (Heyma et al., 2017; Nawijn & Van den Berg, 2020). Het gebrek aan vaardigheden van collega's kan een negatieve werking hebben (Baan, 2020). Het werkt daarentegen stimulerend als er binnen de school meerdere academische leerkrachten zijn. Als dit niet binnen de school gevonden kan worden, zoeken sommige leerkrachten dit ook extern op. De deelname aan een professionele leergemeenschap (PLG) (Baan, Gaikhorst, Van 't Noordende, et al., 2019), de organisatie van onderzoeksgroepen (Baan, 2020) of een leergroep van bijvoorbeeld SEN-opgeleide leraren (Heyma et al., 2017) kan stimulerend werken. Ook zijn veel academische leerkrachten lid van de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs (BAB), welke ook fungeert als netwerkplek of plek om te kunnen sparren met andere academische leerkrachten.

### **2.6.7 *Competenties van leerkracht om collega's mee te nemen***

Doordat de meeste andere leerkrachten op school niet academisch geschoold zijn, hebben academische leerkrachten soms moeite hun collega leerkrachten mee te nemen in hun manier van werken. In de opleiding hebben ze bijvoorbeeld wel geleerd hoe ze onderzoek kunnen doen, maar niet altijd hoe je je team daarin meeneemt, hoe je samenwerkt in onderzoekend werken en hoe je literatuur deelt met collega's (Baan, 2020). Het kan daarom behulpzaam zijn om in de opleiding aandacht te besteden aan hoe je deze



stappen kunt zetten. Door in de opleiding te laten zien wat er mogelijk is, kan een academische leerkracht deze later ook makkelijker in praktijk brengen (Broeks et al., 2018). Er zitten overigens verschillen in de mate waarin hier in het curriculum van de opleiding aandacht aan besteed wordt. Bij sommige opleidingen wordt hier wel degelijk veel aandacht aan besteed.

Ook uit ander onderzoek naar onderzoekend handelen, niet specifiek onder academische leerkrachten, blijkt dat docenten nog beperkt hun onderzoekend handelen benutten in de onderwijspraktijk. Docenten denken in dit kader zelf baat te hebben bij professionaliseringstrajecten waarin ze meer handvatten krijgen om onderzoek beter in de dagelijkse onderwijspraktijk in te bedden (Van der Steen & Peters, 2014).

### **2.6.8 Schoolbrede aanpak**

De impact van academische leerkrachten kan groter zijn als er een schoolbrede aanpak wordt gehanteerd (Heyma et al., 2017; Sligte & Schenke, 2017). Dat wil zeggen dat er aandacht is voor hoe de masteropgeleide leraren een plek krijgen binnen de schoolorganisatie en dat er nagedacht is over hoe de kwaliteiten van academische leerkrachten wordt benut. Hier hoort een passend professionaliseringsbeleid bij waarin aandacht is voor academische leerkrachten en het benutten van hun kwaliteiten (Heyma et al., 2017). Dit professionaliseringsbeleid heeft niet alleen betrekking op huidige academische leerkrachten, maar kan ook juist een toegevoegde waarde zijn bij het stimuleren van het volgen van een masteropleiding.

Daarnaast werkt het bevorderend als er niet ad hoc gehandeld, maar er een manier is om effectieve aanpakken te verduurzamen. Door het schoolbreed inzetten van kennisgedreven aanpakken van academische leerkrachten kan de impact worden vergroot (Heyma et al., 2017).

### **2.6.9 HRM-beleid**

Voor alle leraren, en dus ook voor academisch opgeleide leerkrachten geldt dat het gehanteerde HRM-beleid op school of binnen het bestuur verreweg de belangrijkste factor is in loopbaanmogelijkheden (Broeks et al., 2018). Het spreekt dan ook voor zich dat indien er in het HRM-beleid van schoolbesturen ook specifieke aandacht voor academisch opgeleide leerkrachten komt dit de facilitering van de inzet en meerwaarde van deze leerkrachten ten goede komt.

### **2.6.10 Autonomie om eigen lespraktijk vorm te geven**

Als leerkrachten de vrijheid hebben om hun eigen keuzes te maken ten aanzien van hun eigen lespraktijk kan dat bevorderend werken voor een onderzoeksmatige houding. Door de vrijheid te krijgen om te experimenteren met verschillende benaderingen en deze te evalueren, kunnen ze hun eigen lespraktijk verbeteren op een onderzoeksmatige manier. Daarnaast kan het ook bevorderend werken voor een onderzoeksmatige houding als leerkrachten niet alleen autonomie hebben in hun eigen leslokaal, maar ook invloed kunnen uitoefenen op beleid, bijvoorbeeld door betrokken te worden bij een deel van het beleid (Baan et al., 2020).

### 2.6.11 Focus op overleven in het klaslokaal

Zoals eerder vermeld zijn met name beginnende leerkrachten, initieel academische geschoolde leerkrachten, in eerste instantie voornamelijk gericht op het overleven in het klaslokaal. Ze moeten bepaalde pedagogisch en didactisch vaardigheden nog meer hun eigen maken en dit vraagt tijd en aandacht. Hierdoor hebben ze minder tijd voor onderzoek (Brouwer et al., 2018). Net afgestudeerde academische leerkrachten lijken zich meer te focussen op hun klas organiseren waardoor ze zich minder kunnen richten op onderzoekend werkend. Echter, onder academische leerkrachten die twee, drie of vier jaar zijn afgestudeerd is er meer variatie in de mate waarin ze onderzoeksmatig werken; hierdoor is de relatie met afstudeerduur niet per se te maken (Baan et al., 2020). Mogelijk is het wel belangrijk dat leraren zich eerst comfortabel voelen in hun leerkrachtrol en ze een bepaalde mate van vertrouwen hebben in hun eigen kunnen voor ze onderzoeksmatig kunnen werken (Baan, 2020; zie ook Uiterwijk-Luijk, 2017).

### 2.6.12 Overig

Ten slotte zijn er nog een paar andere aspecten die genoemd worden in de literatuur die samen kunnen hangen met de mate waarin en hoe academische leerkrachten optimaal ingezet worden.

Het **type opleiding** kan van invloed zijn op het soort rol dat een academische leerkracht neemt. Verschillende opleidingen hebben verschillende doelen en bieden daarmee in verschillende mate handvatten voor leraren om hun pedagogisch-didactisch handelen te veranderen en om een rol te gaan spelen in onderwijs- en schoolontwikkeling. Hierdoor kan het effect in de klas en op de school wisselend zijn (Heyma et al., 2017; Sligte & Schenke, 2017).

Verschillende academische leerkrachten geven aan dat het belemmerend kan werken dat ze zelf actie moeten ondernemen en stappen moeten zetten voor hun loopbaan. Ze worden hierin weinig ondersteund. Dit maakt het niet altijd even makkelijk om iets voor elkaar te krijgen (Broeks et al., 2018). Overigens zal dit niet alleen voor academische leerkrachten gelden, maar voor alle leerkrachten in het basisonderwijs die niet alleen voor de klas willen staan.

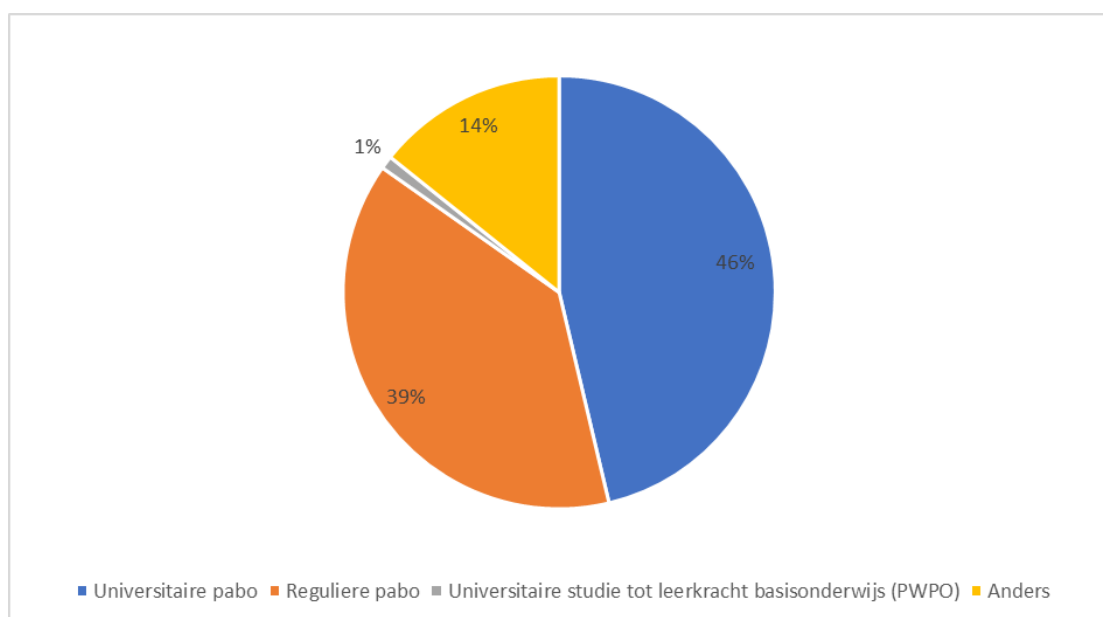
### 3 Resultaten: enquête onder academisch opgeleide leerkrachten

#### 3.1 Respondenten

Voor de enquête onder academisch opgeleide leerkrachten is de vragenlijst breed uitgezet via de BAB (Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs), via het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, via de PO-Raad en via DUO. 715 respondenten die binnen de doelgroep vallen hebben de vragenlijst (gedeeltelijk) ingevuld. Respondenten die binnen de doelgroep vallen hebben: (1) de universitaire pabo afgerond, of (2) een universitaire studie tot leerkracht basisonderwijs (PWPO) afgerond, of (3) de reguliere pabo afgerond in combinatie met een universitaire bachelor- en/of masteropleiding die zij daarna (of al voor de pabo) hebben afgerond.

#### 3.2 Gevolgde opleiding & eventuele vervolopleidingen

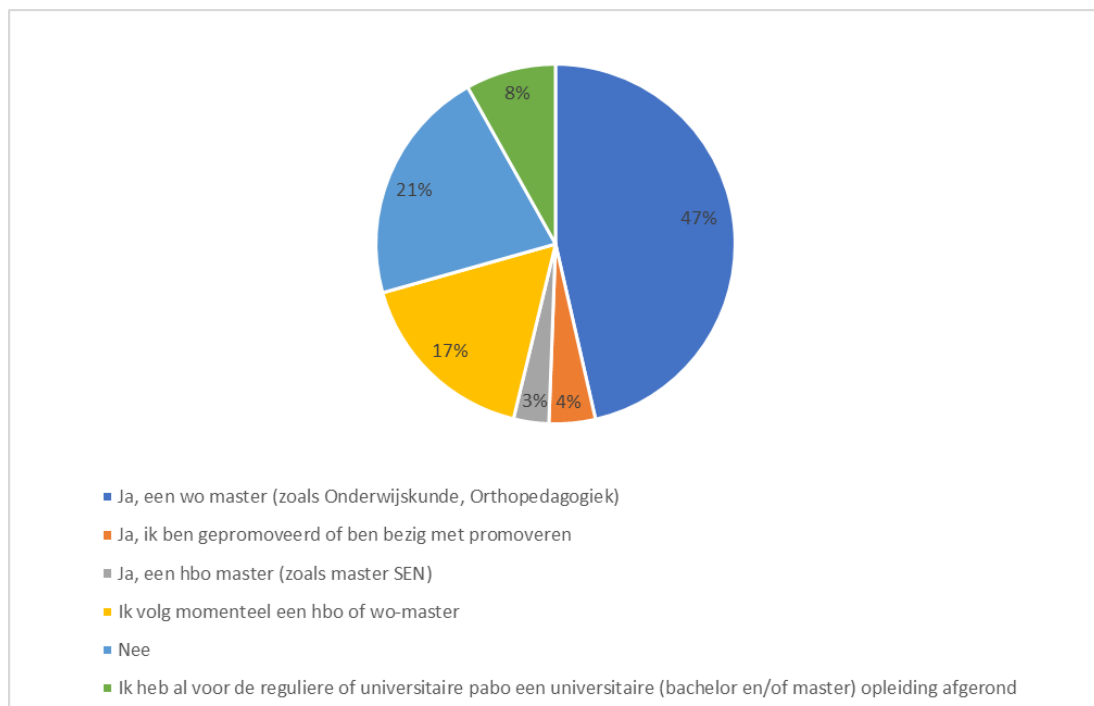
Van de respondenten heeft 46% de universitaire pabo-opleiding afgerond, terwijl 1% de Universitaire studie tot leerkracht basisonderwijs (PWPO) heeft afgerond. Deze laatste opleiding wordt dan ook op dit moment slechts bij 1 universiteit aangeboden. 39% heeft een reguliere pabo-opleiding gevolgd (en vervolgens of al daarvoor een WO-opleiding afgerond). 14% geeft aan een andere opleiding gevolgd te hebben. Overigens wordt hier ook regelmatig een universitaire pabo-opleiding genoemd, in andere bewoordingen, zoals ALPO, ALO en Academische PABO. Andere opleidingen die worden genoemd zijn o.a. verkorte pabo, Pedagogische wetenschappen, en hbo Pedagogiek.



Figuur 3.1: Gevolgde opleiding (N=715)

Van de respondenten heeft in totaal 79% na het afronden van een bacheloropleiding een vervolopleiding afgerond, of is hiermee bezig. 47% van hen heeft een wo-master afgerond, waarbij *Onderwijskunde* (N=151), *Orthopedagogiek* (N=117), en

*Onderwijswetenschappen* (N=86) verreweg het vaakst genoemd worden. Andere meerdere keren genoemde voorbeelden zijn: *Onderwijspedagogiek* en *Pedagogische wetenschappen*. 3% heeft een hbo-master afgerond, bijvoorbeeld *Special Educational Needs* (SEN) of *Leren en Innoveren* (MLI) (en dus daarnaast later of eerder al een WO-opleiding afgerond). 17% volgt op dit moment een hbo- of wo-master, bijvoorbeeld een van de hierboven genoemde masters. Daarnaast geeft 4% van de respondenten aan te zijn gepromoveerd of daarmee bezig te zijn. 8% geeft aan al voor het afronden van een reguliere of universitaire pabo een universitaire opleiding (bachelor/master) te hebben afgerond. 21% van de respondenten heeft geen universitaire of hbo-vervolgopleiding afgerond.

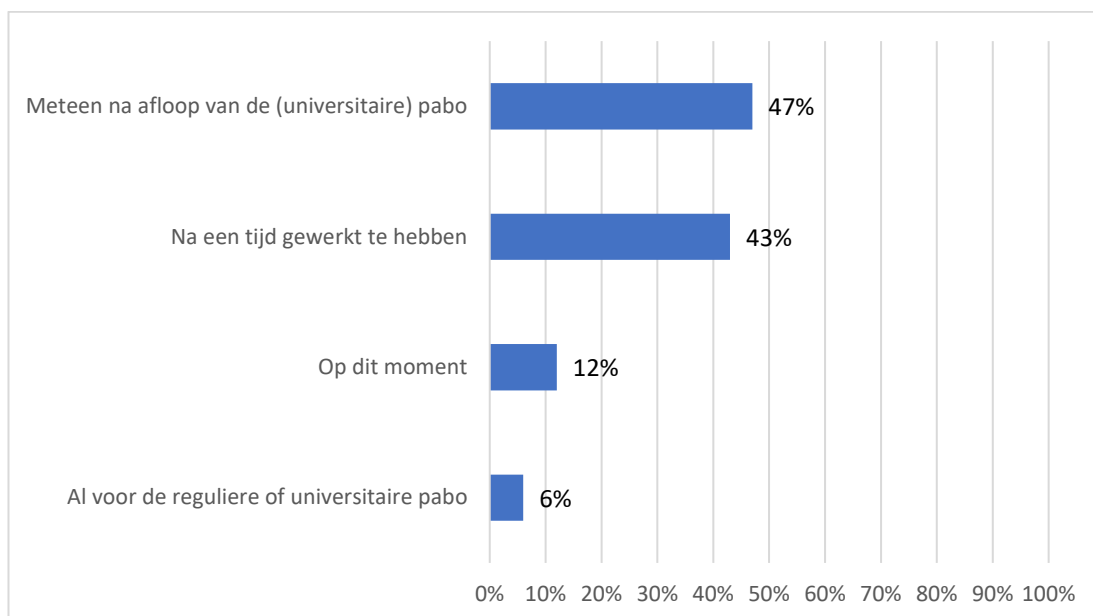


Figuur 3.2: Vervolgopleiding (of vooropleiding) gevolgd (N=715)

De respondenten zijn ook bevraagd over wanneer in hun loopbaan zij de vervolgoopleiding (of soms al eerdere opleiding) hebben gevolgd. 47% van hen is meteen na afloop van de (universitaire) pabo begonnen aan hun vervolgoopleiding. 43% heeft eerst een tijd gewerkt, terwijl 12% op dit moment bezig is met een vervolgoopleiding. 6% heeft al voor de reguliere of universitaire pabo een academische opleiding afgerond.<sup>5</sup>

Verreweg de meeste respondenten hebben hun laatst gevolgde opleiding in de afgelopen 10 jaar afgerond, waarvan 20% van hen in 2020, 13% in 2019, 14% in 2018, 12% in 2017 en 10% in 2016. 10% van de leerkrachten geeft aan momenteel bezig te zijn met de (vervolg)opleiding.

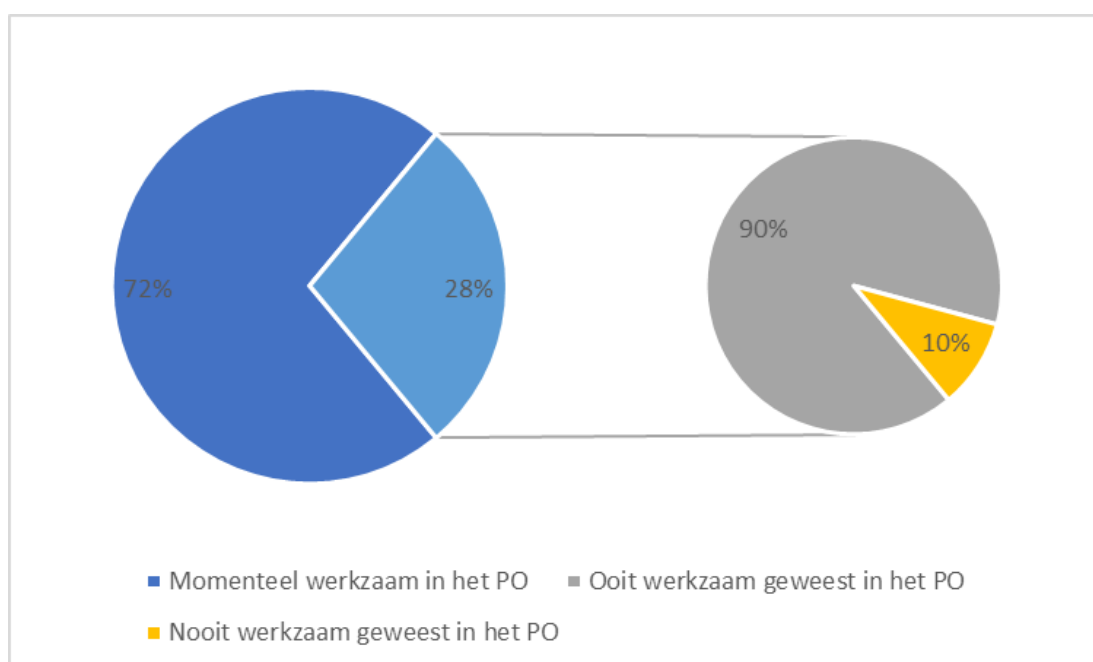
<sup>5</sup> Deze percentages tellen niet noodzakelijk op tot 100%, omdat er voor sommige respondenten overlap is in de antwoorden. Zo kan iemand de combinatie van antwoord 1 en antwoord 3 hebben, of de combinatie van antwoord 2 en antwoord 3.



Figuur 3.3: timing vervolgopleiding (of vooropleiding) (N=641)

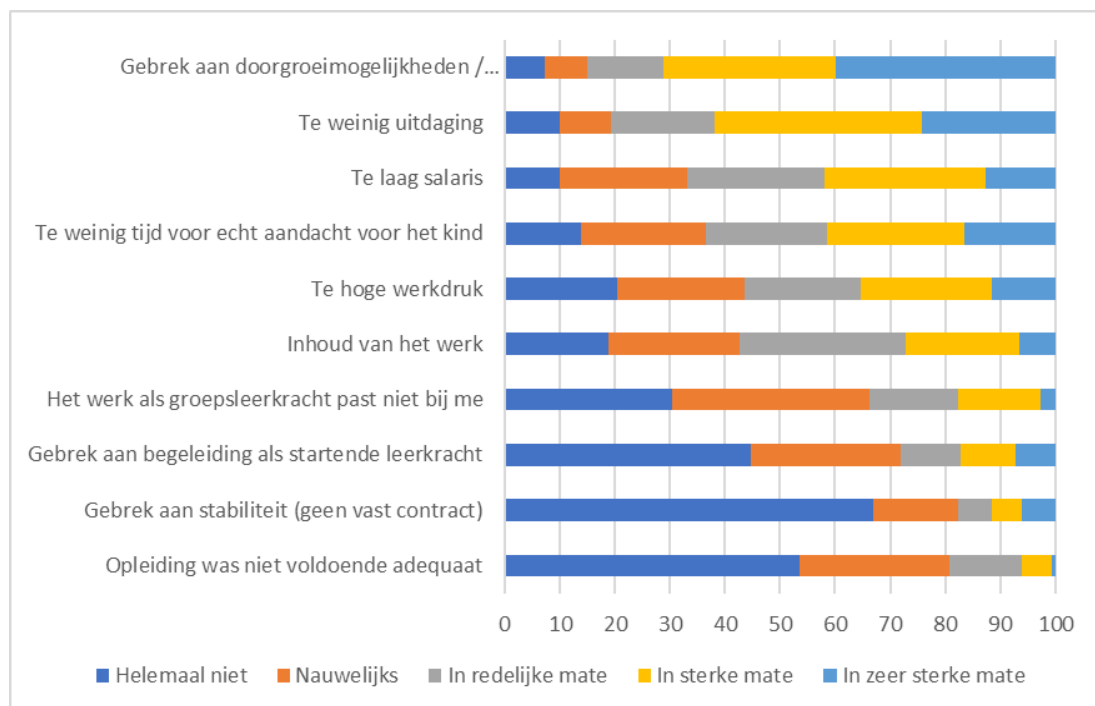
### 3.3 Niet meer werkzaam in het po: toenmalige functie en redenen niet meer werkzaam in het po

Maar liefst 28% van de bevroegde academisch opgeleide leerkrachten is op dit moment niet meer werkzaam in het primair onderwijs. 90% van hen is dit ooit wel geweest, voornamelijk in de functie van groepsleerkracht. 65% van hen was uitsluitend groepsleerkracht. 24% van de respondenten combineerde de functie van groepsleerkracht met andere functies. Zo'n 11% had een andere functie, zoals intern begeleider, vakleerkracht, vakspecialist, invalleerkracht en in één geval directeur.



Figuur 3.4: Nu of ooit werkzaam in het primair onderwijs (N=735)

We hebben deze uit het onderwijs vertrokken leerkrachten gevraagd om aan te geven welke aspecten een rol hebben gespeeld bij hun beslissing om uit het onderwijs te vertrekken. De bevroegde academisch opgeleide leerkrachten die niet meer werkzaam zijn in het (primair) onderwijs wijzen op verschillende aspecten een rol speelden bij hun vertrek uit het primair onderwijs. Opvallend hierbij is dat een gebrek aan doorgroei-/loopbaanmogelijkheden en te weinig uitdaging zeer vaak genoemd worden als aspect dat een rol speelde bij hun vertrek. Respectievelijk maar liefst 71% en 62% noemt deze aspecten in sterke of zeer sterke mate als een aspect dat een rol speelde bij hun beslissing om het primair onderwijs te verlaten. In het onderzoek van Broeks et al. (2018) werd gebrek aan loopbaanperspectief in combinatie met werkdruk en salaris nog door maar 29% van de respondenten genoemd als reden om het primair onderwijs te verlaten. Toen was de vraagstelling overigens wel iets anders.<sup>6</sup> Dat maakt de vergelijking over tijd lastig, maar het moge duidelijk zijn dat de uitkomsten uit dit onderzoek voor zichzelf spreken. Een gebrek aan loopbaanmogelijkheden en te weinig uitdaging vormen urgente problemen die voor veel academisch opgeleide leerkrachten redenen zijn om het primair onderwijs te verlaten.



Figuur 3.5: De mate waarin onderstaande aspecten een rol spelen bij het feit dat men niet meer in het primair onderwijs werkt (N=181)

Ook worden een te laag salaris en te weinig aandacht voor het kind relatief vaak als vertrekredenen genoemd door academisch opgeleide leerkrachten. Gebrek aan stabiliteit, gebrek aan begeleiding van startende leerkrachten en de mate waarin de opleiding adequaat aansluit, worden aan de andere kant nauwelijks genoemd als redenen waarom zij het primair onderwijs hebben verlaten. Blijkbaar speelden de opleiding, de begeleiding op school die ze kregen en het soort contract nauwelijks tot geen rol bij hun vertrek. Daarnaast worden sociaal emotionele belasting en het onderbenutten van academische vaardigheden genoemd als redenen om het primair onderwijs te verlaten.

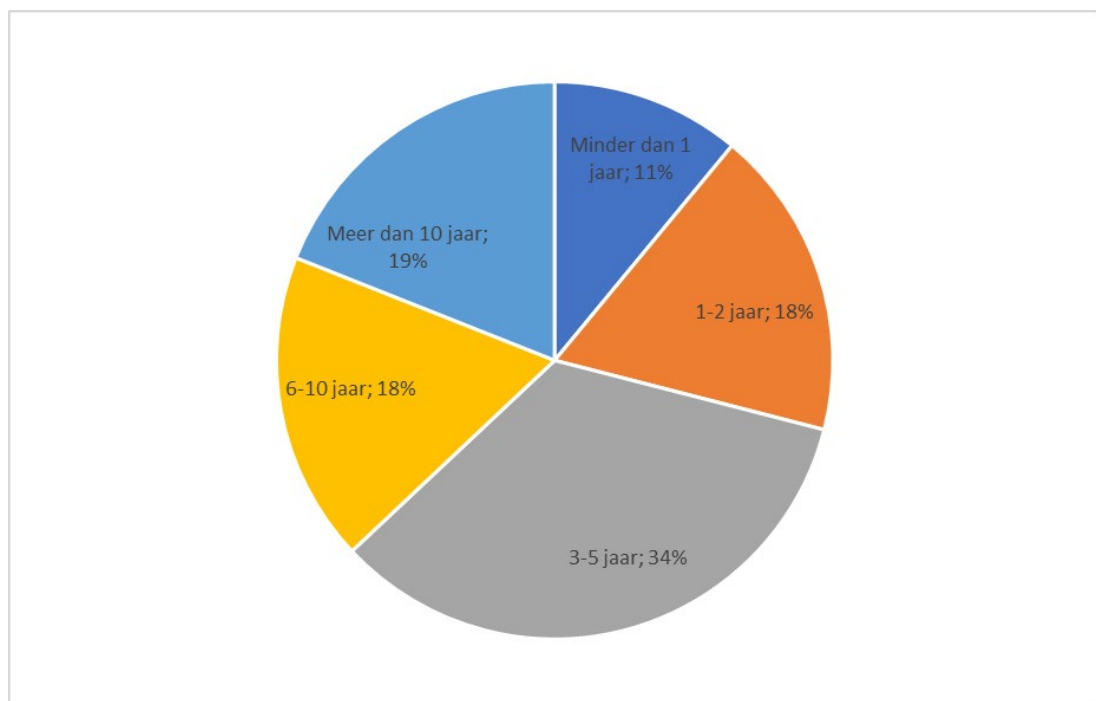
<sup>6</sup> Toen waren er niet alle stellingen waar men kon aangeven in welke mate ze het er mee eens waren, maar waren er slechts 3 opties om uit te kiezen: de combinatie loopbaanperspectief, werkdruk en salaris, of interesse, of een andere reden.

### 3.4 Ervaring en salaris

Vanaf deze paragraaf zijn alle bevindingen gebaseerd op vragen uit de enquête die alleen beantwoord zijn door respondenten die nog steeds werkzaam zijn in het primair onderwijs.

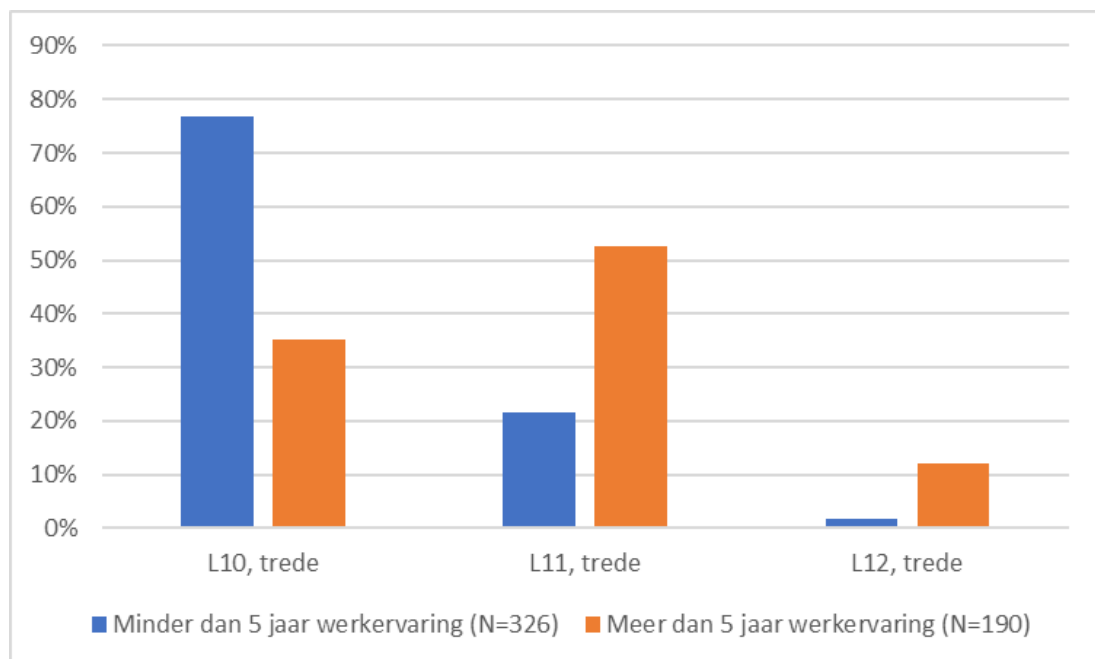
#### **Ervaring**

De groep van academisch opgeleide leerkrachten in het po is veelal een jonge groep met relatief weinig ervaring. Gemiddeld hebben de respondenten 3,2 jaar werkervaring in het primair onderwijs. Bijna 30% van hen heeft maximaal 2 jaar ervaring. Gezien de relatief beperkte tijd dat de universitaire pabo-opleidingen bestaan is dit niet verwonderlijk. De groep academische leerkrachten die al voor of na hun reguliere pabo-opleiding een wo diploma hebben behaald heeft gemiddeld meer ervaring. De kleinste groep (11%) werkt minder dan een jaar in het primair onderwijs, de grootste groep (34%) werkt drie tot vijf jaar in het primair onderwijs. De overige 55% is gelijkmatig verdeeld over één tot twee jaar (18%), zes tot tien jaar (18%) en meer dan tien jaar werkervaring (19%).



Figuur 3.6: ervaring (N=516)

## Salaris



Figuur 3.7: Verdeling over salarisschalen naar ervaring

Bij de verdeling van de academisch opgeleide leerkrachten over de salarisschalen maken we onderscheid tussen leerkrachten met maximaal 5 jaar ervaring en leerkrachten met meer dan 5 jaar ervaring. De grootste groep leerkrachten valt in de eerste groep (63%), zoals al uit de vorige figuur bleek en weinig verrassend is gezien er pas sinds 2012 uitstroom is vanuit de universitaire pabo's. De overige 37% heeft meer dan 5 jaar ervaring. Het merendeel van de academisch opgeleide leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring is ingeschaald in schaal L10, maar liefst 77%. Dit geldt niet voor de leerkrachten met meer dan 5 jaar ervaring, het grootste gedeelte van hen is ingeschaald in schaal L11 (53%). Maar weinig academisch opgeleide leerkrachten zijn ingeschaald in schaal L12. Bij de leerkrachten met meer ervaring zien we dat in 12% van de gevallen voor schaal 12 wordt gekozen.<sup>7</sup> Uit de reacties op de vragenlijst komt geen bewijs dat leerkrachten met een academische opleiding hoger worden ingeschaald. Meer dan opleiding lijkt ervaring de reden van een hogere inschaling te zijn.

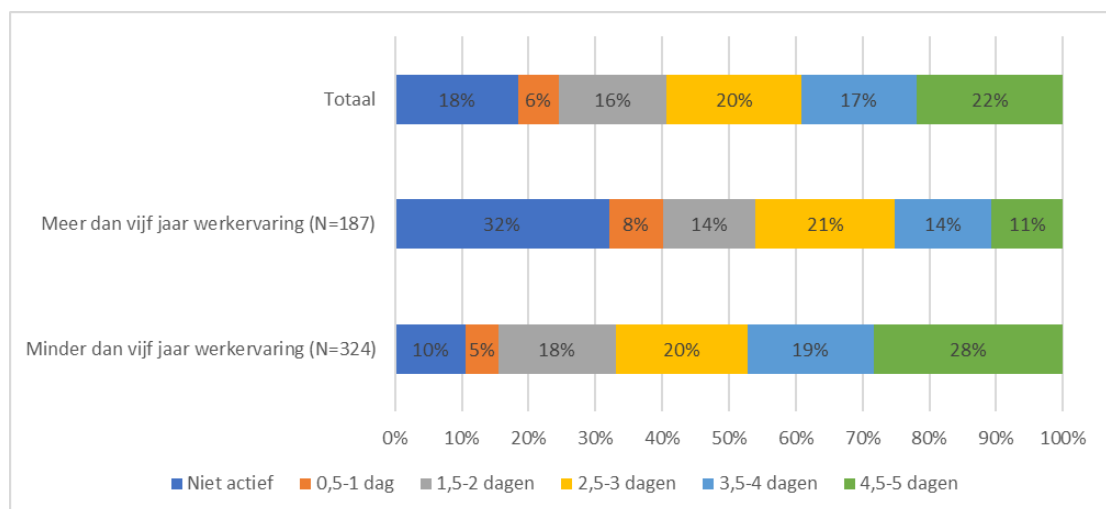
### 3.5 Rollen in het po

Van de respondenten werkt ruim 20% meer dan 4 dagen per week als groepsleerkracht. Aan de andere kant werkt 18% helemaal niet als groepsleerkracht (en dus volledig in een andere functie in het po. Dit is in Figuur 3.8 weergegeven als Niet actief). Van de bevroegde leerkrachten werkt ruim 40% volledig als groepsleerkracht. Zij vervullen daarnaast geen andere activiteiten binnen of buiten de school. Het verschil tussen beide voorgaande uitkomsten wordt veroorzaakt door het feit dat veel leerkrachten in deeltijd werken.

<sup>7</sup> In het eerdere onderzoek van Broeks et al. (2018) was de vraagstelling over het salaris anders waardoor een 1 op 1 vergelijking niet mogelijk is. Toen gaf 83% aan in de schaal LA te zitten, terwijl 17% in de schaal LB zat.



Het verschil tussen leerkrachten met meer of minder dan vijf jaar werkervaring is groot: bij de leerkrachten met meer ervaring is het percentage dat op dit moment niet als groepsleerkracht werkt bijna dubbel zo hoog, namelijk 32%. Bij de groep met minder dan vijf jaar ervaring gaat het om 10%. 6% werkt voornamelijk in een andere functie of functies, maar zal af en toe bijspringen, gezien hun gemiddelde van 0,5 tot 1 dag per week voor de klas. De overige respondenten zijn gelijkmatig verdeeld over 1,5 tot 2 dagen, 2,5 tot 3 dagen en 3,5 tot 4 dagen per week waarin zij als groepsleerkracht werkzaam zijn. Dit beeld komt overeen met het beeld dat eerder onderzoek (Broeks et al., 2018) geeft. Het percentage respondenten dat toen vijf dagen per week voor de klas stond lag met 36% wel aanzienlijk hoger.



Figuur 3.8: Aantal dagen per week werkzaam als groepsleerkracht (N=511)

De meerderheid van de respondenten (62%) werkt naast de dagen als groepsleerkracht geen aanvullende dagen in een andere functie, ten opzichte van 75% drie jaar eerder (Broeks et al., 2018). Er zit dus wel groei in het aantal academisch opgeleide leerkrachten dat een aanvullende functie vervult naast de functie van groepsleerkracht. Bijna de helft van de leerkrachten die naast de functie van groepsleerkracht ook een andere functie vervullen binnen hun eigen school doet dit tot maximaal één dag per week (8% 0,5 dag per week en 10% 1 dag per week). Toch is nog 5% 2 dagen, 5% 3 dagen, 4% 4 dagen en 3% 5 dagen per week werkzaam in een andere functie dan groepsleerkracht werkzaam op hun school. 21% werkt dus meer dan 1 dag per week in een dergelijke andere functie. Veelgenoemde voorbeelden van werkzaamheden die bij deze aanvullende functie horen zijn *Intern begeleider*, *Remedial teacher*, *Vakleerkracht*, *(Adjunct) Directeur of directielid*, en *Orthopedagoog*.

Verreweg de meeste respondenten vervullen alleen één of meerdere functies *binnen de school* waarop zij werkzaam zijn. Dit betekent dat 86% naast deze functie geen aanvullende functie vervult *binnen hun schoolbestuur (maar niet op hun eigen school)*. Van de 13% die wel actief is in een andere functie binnen hun schoolbestuur, doet 6% dit een halve tot één dag in de week, terwijl nog 7% minimaal 2 dagen per week in een dergelijke andere functie binnen het bestuur werkzaam is. Werkzaamheden die zij binnen deze functie vervullen zijn o.a.: *Uitvoeren van bovenschools onderzoek*, *Beleids-/kwaliteitsadviseur*, *Orthopedagoog*, *Sportstimulering*, *Plusleerkracht*, *Bovenschools taal-/reken-/techniekspecialist* en *Stagebegeleider*.

De meeste academisch opgeleide leerkrachten (78%) geven aan naast hun werk als groepsleerkracht geen aanvullende functie te vervullen *buiten het bestuur* waarvoor zij als groepsleerkracht werkzaam zijn. Er is inmiddels dus een groter deel werkzaam in aanvullende functie buiten hun school en bestuur dan bleek uit eerder onderzoek waar nog 84% geen aanvullende functie buiten het bestuur waarvoor zij werken vervulde (Broeks et al., 2018). Ook werken academische leerkrachten dus iets vaker in een andere functie buiten hun bestuur, dan buiten hun school, maar binnen hun bestuur. 5% van de academisch leerkrachten werkt 1 dag per week in een aanvullende functie buiten hun school en bestuur. Nog eens 14% geeft aan twee tot vier dagen per week een functie buiten het bestuur te vervullen. Voorbeelden van werkzaamheden die horen bij deze aanvullende functie zijn *Promovendus, Onderzoeker, Onderwijskundig adviseur/ontwikkelaar, Orthopedagoog (in het onderwijs of de GGZ), en Docent in een andere onderwijssector (vo, mbo, hbo, wo)*. Ook worden enkele niet aan het onderwijs gerelateerde functies genoemd, zoals *Psycholoog*.

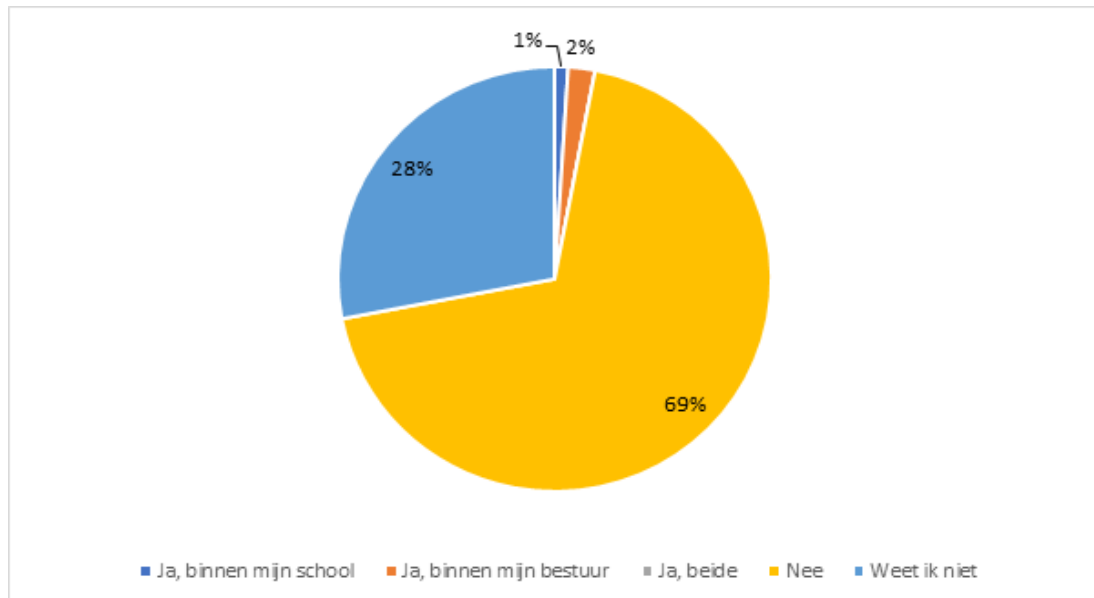
Wanneer we onderscheid maken tussen meer en minder ervaren leerkrachten, zien we een groot verschil in hoeverre zij werkzaam zijn in een andere functie binnen het eigen bestuur. Er zijn namelijk meer dan twee keer zoveel leerkrachten met meer dan 5 jaar actief in een dergelijke functie (21%) dan leerkrachten met minder dan 5 jaar ervaring (9%). Dit verschil op basis van ervaring zien we niet terug als het gaat om een andere baan buiten het bestuur. Wel zijn er redelijke verschillen op basis van ervaring wat betreft het hebben van andere functies binnen de school. Van de leerkrachten met meer dan 5 jaar ervaring werkt ruim de helft in een andere functie binnen school, voor de groep met minder ervaring is dit ongeveer een derde (32%).

### 3.6 **Beleid, inzet en aandacht voor loopbaanpaden tijdens de opleiding**

Bijna geen enkele academisch opgeleide leerkracht geeft aan dat er specifiek beleid over hun inzet is binnen de school en/of het schoolbestuur. 69% van de respondenten geeft aan dat er binnen de school of het bestuur waar zij werkzaam zijn geen specifiek (bovenschools) beleid is over de inzet van academische leerkrachten, terwijl nog eens 28% het niet weet. Bij slechts 3% is er wel specifiek beleid binnen hun bestuur (2%) of binnen hun school (1%). Deze scholen/schoolbesturen zetten de academische leerkrachten bijvoorbeeld in voor het uitvoeren van (bovenschools) onderzoek en/of organiseren bijeenkomsten/platforms om onderlinge uitwisseling te stimuleren. In eerder onderzoek gaf eveneens slechts 3% bekend te zijn met ofwel een beleid op schoolniveau, ofwel een beleid op bestuursniveau (Broeks et al., 2018). Er lijkt dus nog steeds doorgaans weinig tot geen specifiek beleid ten aanzien van de academisch opgeleide leerkracht te bestaan in veruit de meeste basisscholen en schoolbesturen. Hier is in de afgelopen jaren niets in veranderd, aldus de perceptie van de bevroegde leerkrachten.

Meerdere leerkrachten geven aan dat aanvullende taken, naast de taken als groepsleerkracht, vaak worden toegewezen op basis van de competentie van de persoon en niet op basis van de opleiding. Indien zij deze aanvullende taken uitvoeren is dit niet altijd terug te zien in hun salaris. Een academische leerkracht start in veel gevallen op hetzelfde salaris als een leerkracht die een reguliere pabo heeft afgerond. Daarnaast

geven enkele respondenten aan zich wel eens ondergewaardeerd te hebben gevoeld. Zij hebben bijvoorbeeld te horen gekregen dat men op school liever geen universitair leerkrachten heeft omdat die soms kritische vragen stellen, of dat zij zijn bestempeld als overgekwalificeerd. Enkele leerkrachten geven wel aan dat er mogelijk wel beleid aan zit te komen en/of dat eraan gewerkt wordt voor de toekomst.



Figuur 3.9: Is er specifiek beleid over de inzet van academische leerkrachten? (N=504)

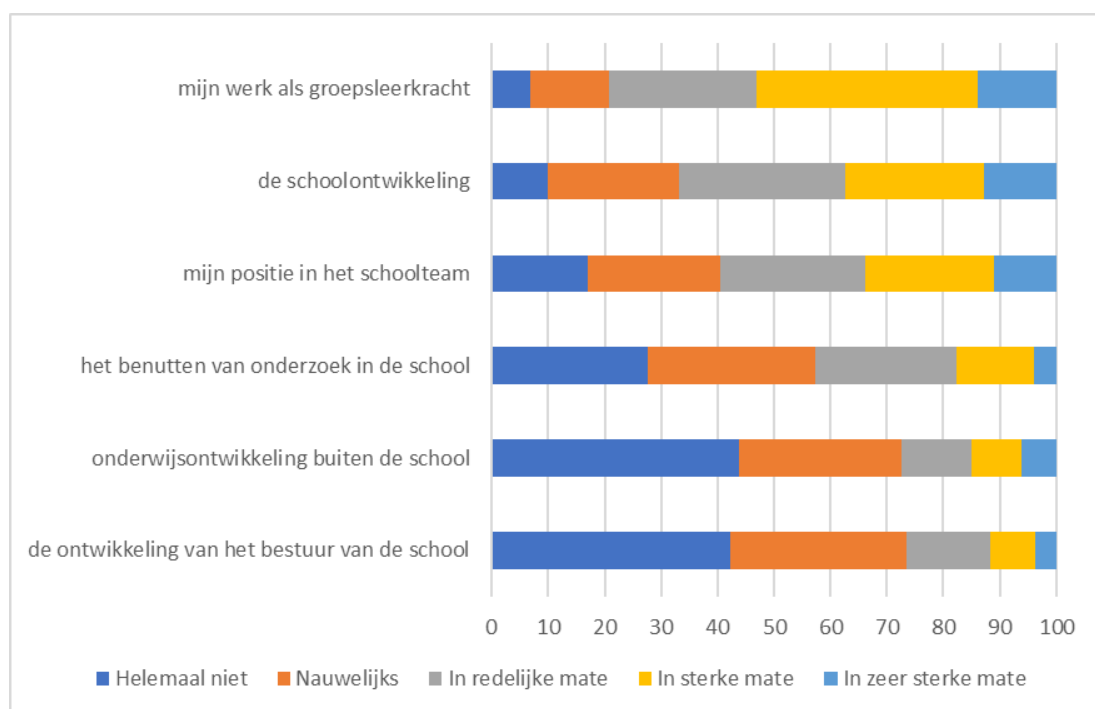
### **Inzet academische achtergrond**

Hoe zit het met de benutting van de academische achtergrond van academisch opgeleide leerkrachten? De respondenten is gevraagd in welke mate hun academische achtergrond wordt ingezet door de school waarop zij werkzaam zijn en daarmee bij kunnen dragen aan o.a. school- en onderwijsontwikkeling binnen zowel de eigen school als binnen het schoolbestuur. Van de respondenten geeft 79% aan dat hun academische achtergrond in redelijke tot zeer sterke mate bijdraagt aan het werk als groepsleerkracht. In het vorige onderzoek naar academisch opgeleide leerkrachten werd door een vergelijkbaar percentage aangegeven dat de academische achtergrond bijdraagt aan het werk als groepsleerkracht (Broeks et al., 2018).

67% van de academische leerkrachten geeft aan dat hun academische achtergrond in redelijke tot zeer sterke mate bijdraagt aan de ontwikkeling van de eigen school. Daarnaast geeft 60% van de bevroegde leerkrachten aan dat hun academische achtergrond in redelijke tot zeer sterke mate bijdraagt aan hun positie in het schoolteam.

Daar tegenover staat dat slechts 26% vindt dat hun academische achtergrond in redelijke tot zeer sterke mate wordt benut in de ontwikkeling van het schoolbestuur. In eerder onderzoek lagen deze percentages op 72% voor schoolniveau en 20% voor bestuursniveau (Broeks et al., 2018). Hier valt dus op dat de bijdrage van de academische achtergrond aan de ontwikkeling van de eigen school iets is afgenomen, terwijl de bijdrage van de academische achtergrond aan de ontwikkeling van het schoolbestuur ten opzichte van drie jaar geleden juist iets is toegenomen.

Daarnaast geeft 72% van de respondenten aan dat hun academische achtergrond helemaal niet tot nauwelijks bijdraagt aan onderwijsontwikkeling buiten de eigen school. Dit komt overeen met het beeld dat wordt geschetst in figuur 3.9. Uit figuur 3.9 valt af te leiden dat 78% van de respondenten niet actief is buiten de school en dus geen mogelijkheden heeft of krijgt om aan onderwijsontwikkeling buiten de school bij te dragen. Tot slot geeft 57% van de respondenten aan dat hun academische achtergrond helemaal niet tot nauwelijks wordt ingezet bij het benutten van onderzoek in de school, terwijl dus ruim 4 op de 10 wel degelijk wordt ingezet bij het benutten van onderzoek in de school.



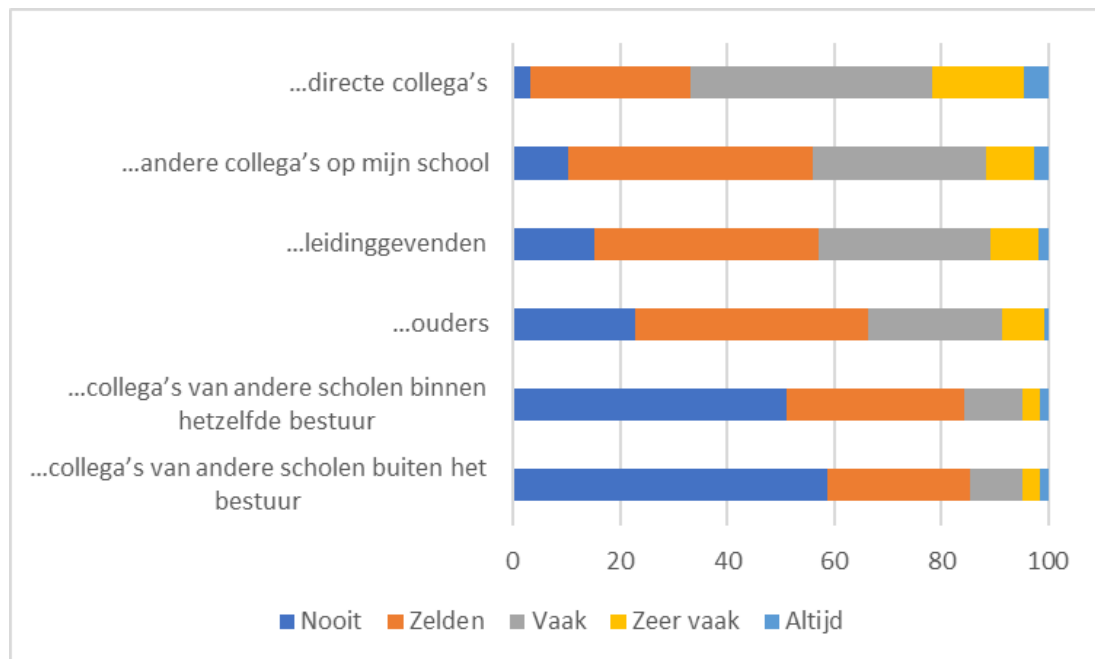
Figuur 3.10: Mate van inzet academische achtergrond: mijn academische achtergrond draagt bij (N=469)

In Figuur A, in de appendix, is de mate van inzet uitgesplitst voor leerkrachten met meer en minder dan 5 jaar ervaring. Figuur A laat zien dat er geen grote verschillen zijn tussen deze groepen. De grootste verschillen zijn te observeren bij de bijdrage aan onderwijsontwikkeling buiten de school en aan de ontwikkeling van het bestuur van de school. Leerkrachten met meer dan 5 jaar ervaring geven namelijk vaker aan hierbij betrokken te zijn (10 tot 19% vaker).

### 3.7 Benutting academische vaardigheden, loopbaanmogelijkheden en toekomstbeeld

Van de kennis die wordt opgedaan door de respondenten tijdens de academische opleiding of tijdens het uitvoeren of lezen van onderzoek, zegt 45% deze kennis vaak te delen met directe collega's, terwijl nog eens 17% deze kennis heel vaak met directe collega's deelt en 5% zelfs altijd. Daarmee deelt twee derde van de academisch geschoolde leerkrachten deze kennis of inzichten vaak tot altijd met hun directe collega's. Zo'n 44% geeft aan dergelijke kennis ook minstens vaak te delen met andere collega's binnen de school. Kennis opgedaan vanuit hun academische achtergrond wordt in

vergelijkbare mate gedeeld met de leidinggevende: Hoewel 42% hierbij het antwoord zelden geeft en nog eens 15% aangeeft dit nooit te doen, is er ook ruim 4 op de 10 leerkrachten die hun kennis minstens vaak met hun leidinggevende deelt. Verder delen ongeveer 1 op de 3 leerkrachten kennis opgedaan uit hun academische achtergrond met ouders. Kennis delen met collega's van andere scholen binnen hetzelfde schoolbestuur of met collega's van andere scholen buiten het bestuur doet dan weer bijna niemand: Slechts respectievelijk 16% en 14% doet dit minimaal vaak met collega's van andere scholen binnen dan wel buiten het bestuur.



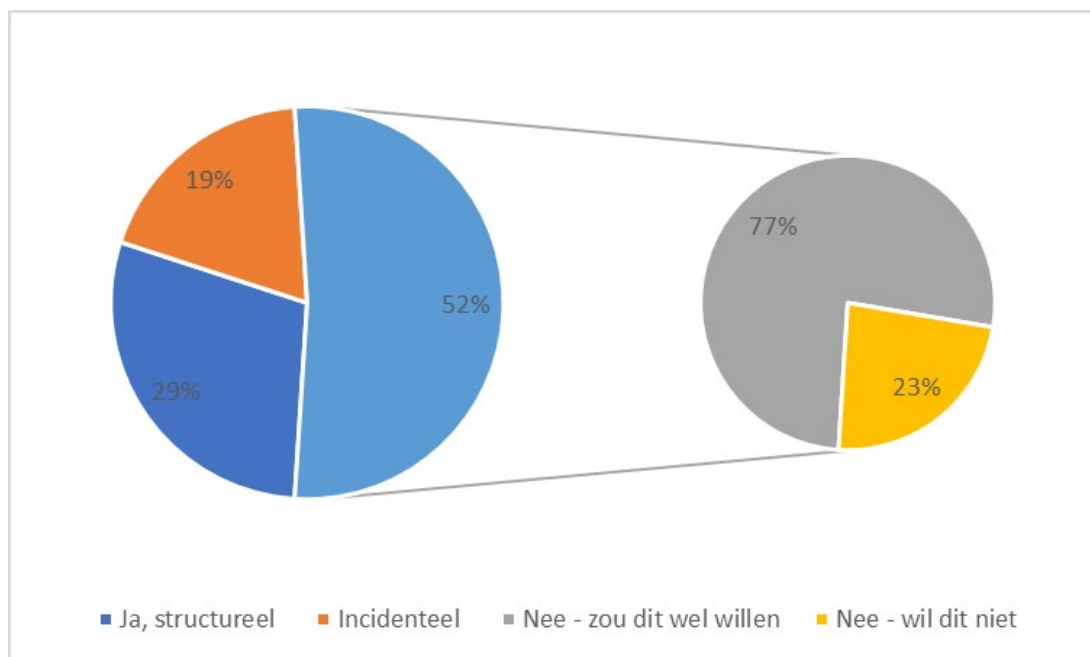
Figuur 3.11: In hoeverre worden kennis en inzichten uit opleiding of onderzoek verspreid onder...(N=469)

De uitsplitsing van figuur 3.12 naar werkervaring van de leerkrachten is bijgevoegd in de appendix, in Figuur B. De strekking van de antwoorden door de leerkrachten met meer of minder dan 5 jaar werkervaring is grotendeels vergelijkbaar, behalve bij de twee stellingen over kennisuitwisseling en spreading met collega's van andere scholen. Zo geven leerkrachten met meer ervaring vaker aan in redelijke tot zeer sterke mate kennis te delen met collega's van andere scholen, zowel binnen als buiten het bestuur van de school. Het lijkt erop dat naarmate een academisch opgeleide leerkracht langer werkzaam is in het basisonderwijs, hij of zij ook vaker kennis deelt met collega's buiten de eigen school

### **Vervullen academisch opgeleide leerkrachten een aanvullende rol dan collega's?**

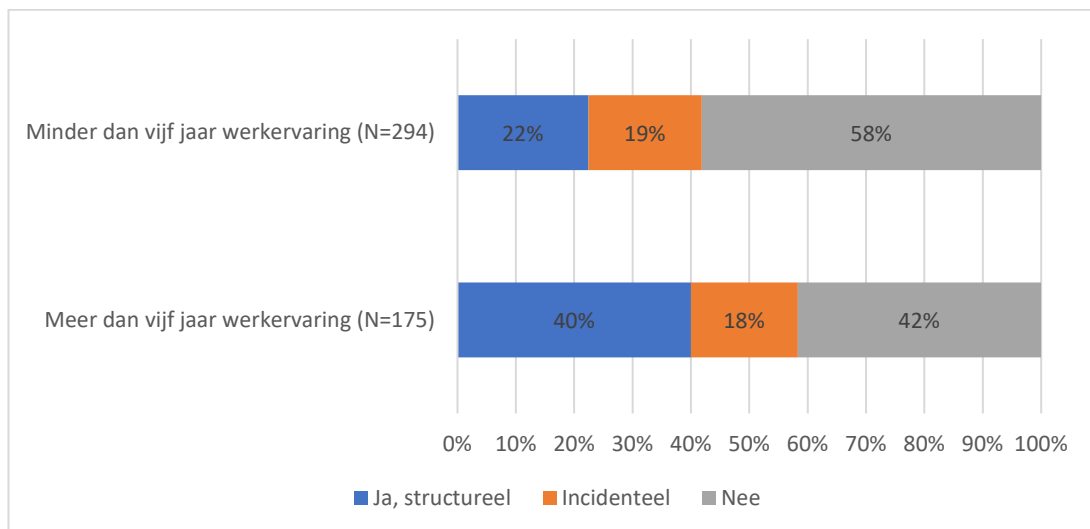
Wanneer er wordt gevraagd of de academisch opgeleide leraren een aanvullende rol vervullen in vergelijking met collega's vanwege de academische achtergrond geeft 29% aan dat hij/zij structureel een andere (aanvullende) rol vervult en 19% vervult incidenteel een andere rol dan de collega's zonder de academische achtergrond. Dat betekent ook dat nog steeds iets meer dan de helft (52%) aangeeft dat hier geen sprake van is. Dit percentage ligt wel lager dan in eerder onderzoek, toen nog 61% aangaf geen andere rol te vervullen dan collega's vanwege de academische achtergrond, terwijl 28% toen incidenteel een andere rol vervulde en slechts 11% structureel (Broeks et al., 2018).

Vooral het aandeel academisch opgeleide leerkrachten dat structureel een andere, aanvullende rol vervult is fors gestegen, aangezien dit inmiddels bijna 3 keer zo hoog is als in de vorige meting. In een periode van drie jaar is dit een aanzienlijke stijging in het aandeel academische leerkrachten dat structureel een aanvullende rol vervult. Een deel van die stijging bestaat uit leerkrachten die van incidenteel naar structureel een andere rol vervullen zijn verschoven. Het lijkt er dus op dat academisch opgeleide leerkrachten vaker een aanvullende rol krijgen dan in 2018. Anderzijds is het wel zorgelijk dat nog steeds een meerderheid van de academisch opgeleide leerkrachten helemaal geen aanvullende rol vervult, terwijl de meerderheid dit wel zou willen.



Figuur 3.12.a: Vervult de academische leerkracht een andere rol dan collega's door zijn/haar academische achtergrond (N=469)

Wanneer we onderscheid maken tussen leerkrachten met meer dan wel minder dan vijf jaar werkervaring zien we een groot verschil. Zo geven de leerkrachten met meer dan vijf jaar ervaring bijna tweemaal (40%) zo vaak aan structureel een andere rol te vervullen dan collega's met minder dan vijf jaar werkervaring (22%).

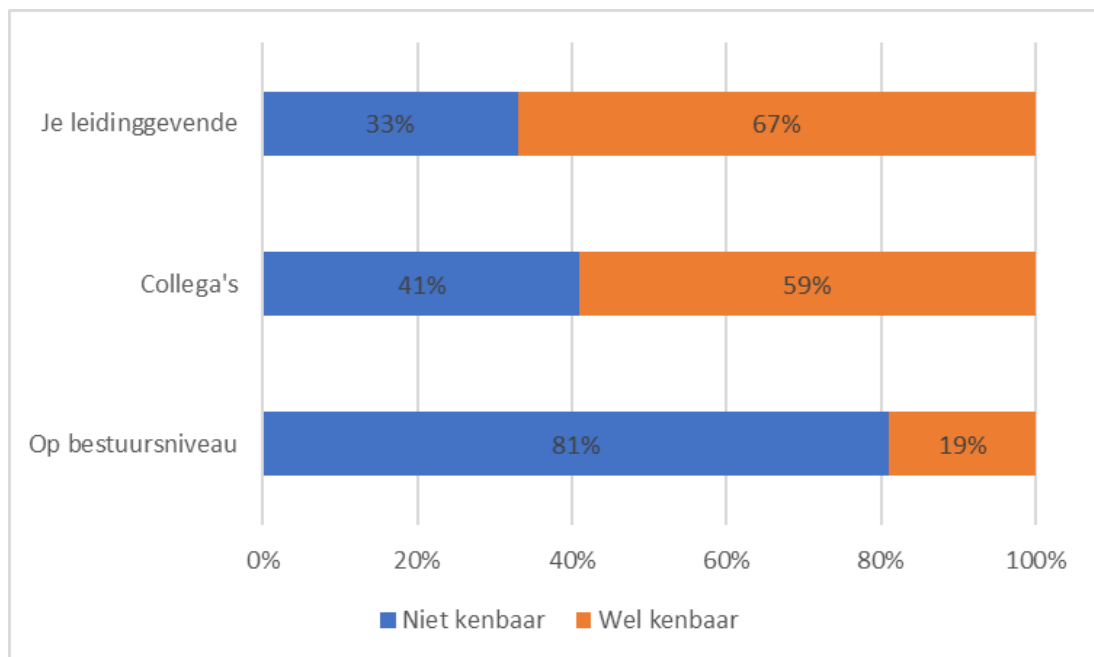


*Figuur 3.13.b: Vervult de academische leerkracht een andere rol dan collega's door zijn/haar academische achtergrond, uitgesplitst naar ervaring (N=469)*

Als we enkel kijken naar de groep die geen andere rol vervult dan zien we geen groot verschil op basis van werkervaring. Bij de groep met meer werkervaring zien we dat 71% aangeeft een andere rol te willen vervullen. Bij de groep met minder dan 5 jaar ligt dit wel iets hoger, namelijk 79%.

Bij een ontkennend antwoord op de vraag of hij/zij een andere rol vervult ten opzichte van collega's die niet academisch zijn opgeleid, werd doorgevraagd of de leerkracht dit wel zou willen. Een grote meerderheid van 77% gaf hierop een bevestigend antwoord. Dit is problematisch aangezien dit dus betekent dat liefst 40% van *alle* academisch opgeleide leerkrachten helemaal geen aanvullende rol vervult in vergelijking met de andere leerkrachten, terwijl ze dit wel zouden willen. Dit kan cruciale negatieve gevolgen hebben voor hun motivatie, werkplezier en het beeld dat zij hebben van hun ontwikkelings- en loopbaanmogelijkheden in het basisonderwijs. Uitstroom naar andere sectoren ligt daarmee op de loer.

Hoe zij in dit geval invulling zouden willen geven aan deze rol is bijvoorbeeld door verbinding te leggen tussen onderzoek en de dagelijkse praktijk op school, ondersteuning bieden bij onderwijskundige vraagstukken, onderwijsontwikkeling, het uitvoeren van onderzoek binnen de eigen school en meedenken over beleid. Hierin is nauwelijks verschil te zien met eerder onderzoek, waar nog 79% van de respondenten aangaf wel een andere rol te willen vervullen (Broeks et al., 2018). 76% van deze leerkrachten heeft dit minstens kenbaar gemaakt aan hun collega's en/of hun leidinggevende en/of het bestuur. 2/3<sup>e</sup> van deze leerkrachten heeft dit kenbaar gemaakt aan hun leidinggevende en 6 op de 10 aan hun collega's. Dit kenbaar maken op bestuursniveau deed slechts 19% van de leerkrachten die een andere rol zouden willen vervullen.

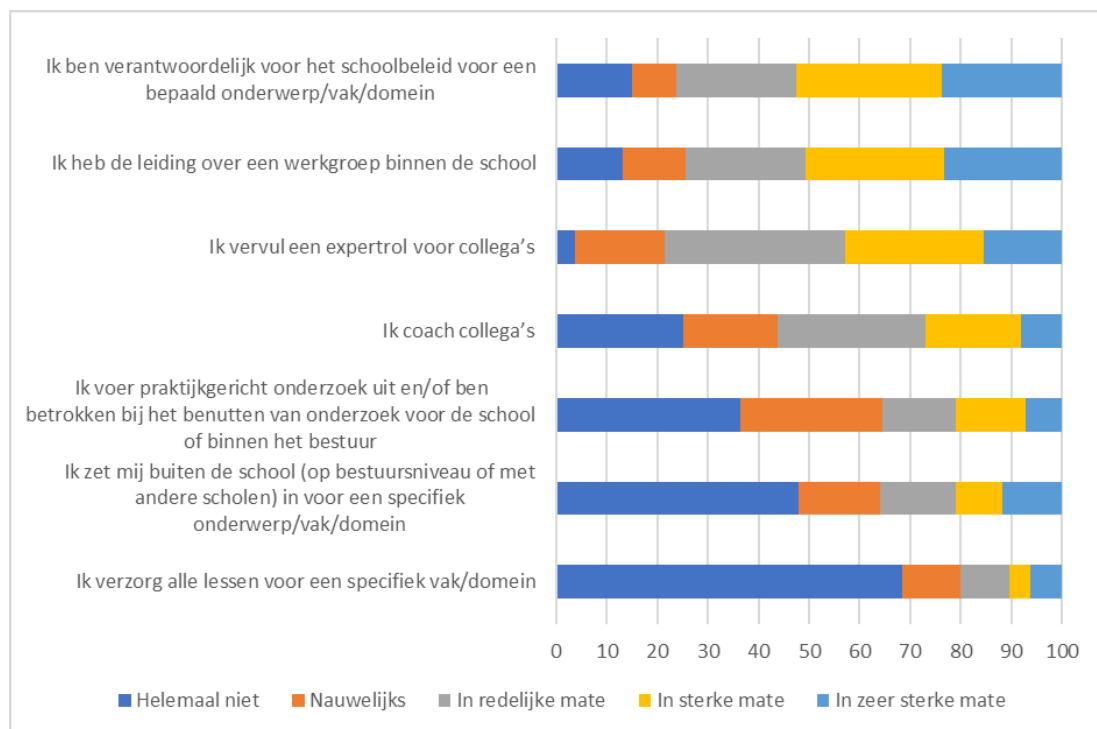


*Figuur 3.13: In hoeverre maakt de academische leerkracht kenbaar een andere rol te willen vervullen? (N=180)*

De respondenten die op dit moment geen andere rol vervullen en dit nu ook niet ambiëren geven aan dat daar momenteel niet de focus ligt, dat ze vinden dat ze nog te weinig ervaring hebben, dat de huidige taken binnen de functie leerkracht prioriteit hebben, of dat ze het voor nu wel best vinden.



**Inhoud andere rol**



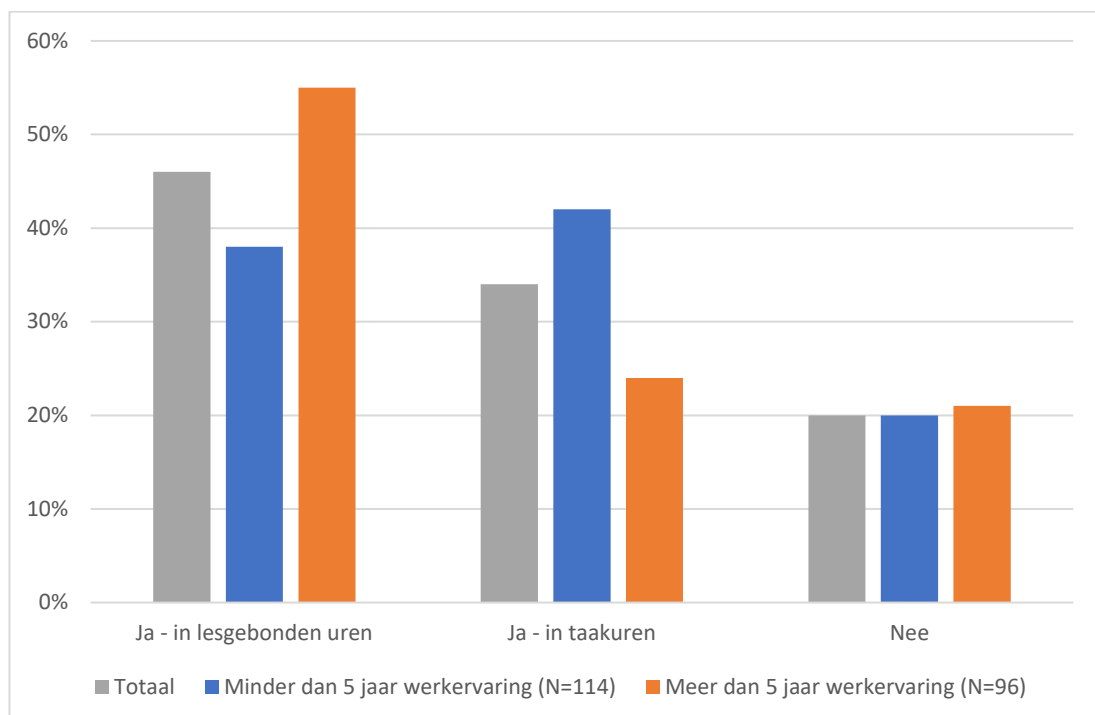
*Figuur 3.14: Op welke wijze wordt academisch opgeleide leerkracht anders ingezet? (N=219)*

Van de academische leerkrachten, die aangeven een structurele andere rol te vervullen door hun academische opleiding, vervult een groot deel een expertrol voor collega's. Voor bijna 80% geldt dat dit in redelijke tot zeer sterke mate geldt, terwijl dit voor 43% in (zeer) sterke mate geldt. Ook het verantwoordelijk zijn voor het schoolbeleid binnen een bepaald onderwerp en leidinggeven aan een werkgroep binnen de school zijn veel voorkomende manieren waarop academisch opgeleide leerkrachten anders worden ingezet. Voor meer dan de helft van hen geldt dit in (zeer) sterke mate, terwijl voor nog eens ongeveer een kwart dit een redelijke mate geldt.

Collega's coachen doet zo'n 56% van de bevroegde leerkrachten die naast het leraar zijn een andere rol vervult in redelijke tot zeer sterke mate. Activiteiten die veel minder vaak voorkomen zijn praktijkgericht onderzoek uitvoeren en/of betrokken zijn bij het benutten van onderzoek voor school of bestuur, zich buiten school inzetten voor een specifiek onderwerp/vak/domein, en alle lessen verzorgen voor een specifiek vak/domein. De twee eerstgenoemde activiteiten gelden voor ongeveer een derde van de bevroegde leerkrachten minstens in redelijke mate, de derde activiteit slechts voor 1 op de 5 van hen. In Figuur C, in de appendix, is de mate waarin de academisch opgeleide leerkracht anders wordt ingezet uitgesplitst voor de leerkrachten met meer en minder dan 5 jaar ervaring. Het grootste verschil tussen de leerkrachten op basis van ervaring is terug te zien in de inzet buiten de school. Van de leerkrachten met meer dan 5 jaar ervaring geeft 46% aan zich in redelijke tot sterke mate voor een specifiek onderwerp/vak of domein in te zetten buiten de school, terwijl 28% van de leerkrachten met minder ervaring een dergelijke rol vervult.

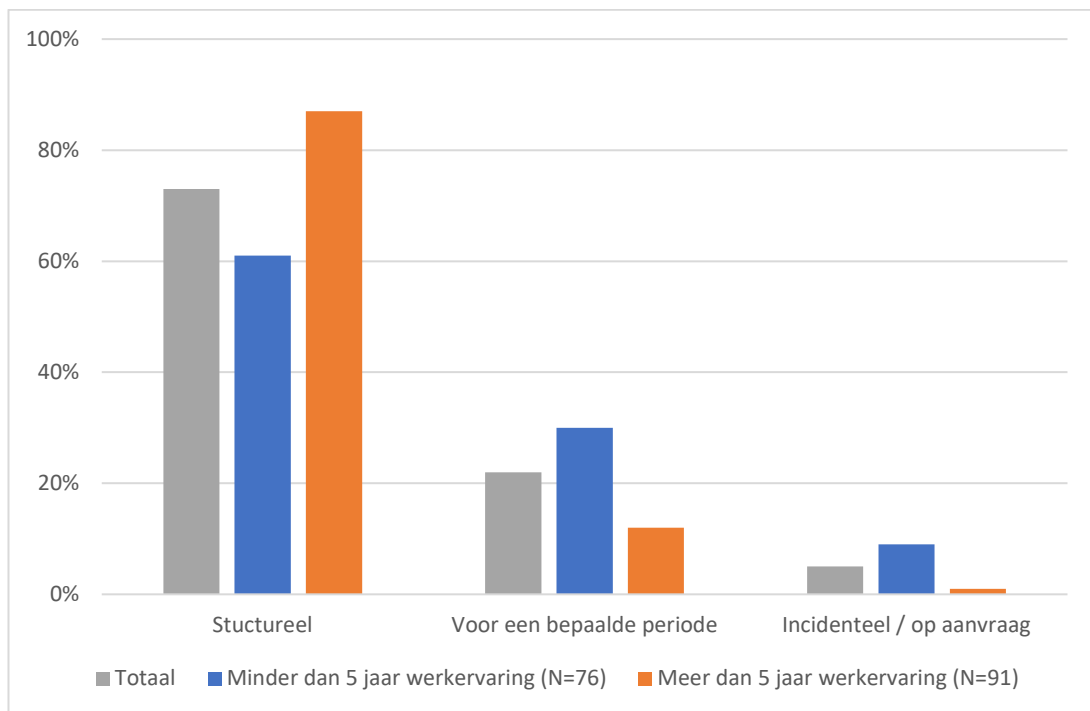
**Facilitering om deze andere rol te vervullen**

20% van de respondenten die door hun academische opleiding een rol buiten de primaire functie van leerkracht vervult, geeft aan niet gefaciliteerd te worden om deze rol uit te voeren. Voor 34% valt de rol binnen de taakuren en voor 46% wordt gefaciliteerd in vrijgestelde tijd, bijvoorbeeld door een dag(deel) vrij te roosteren. In eerder onderzoek werd nog 32% met een aanvullende rol hier niet in gefaciliteerd. Het percentage waarvoor de rol kon worden uitgevoerd binnen taakuren lag op 36% en het percentage dat werd gefaciliteerd in vrijgestelde tijd lag op 17%, terwijl 11% op beide manieren gefaciliteerd werd (Broeks et al., 2018)<sup>8</sup>. Over het algemeen worden leerkrachten met meer dan 5 jaar ervaring vaker structureel gefaciliteerd om andere rollen te vervullen.



Figuur 3.15.a: Worden de academische leerkrachten gefaciliteerd om hun andere rol te vervullen? (N=210);

<sup>8</sup> De manier waarop de vraag gesteld was, was in 2018 iets gedetailleerder, met ook opties voor op beide manieren en weet niet.



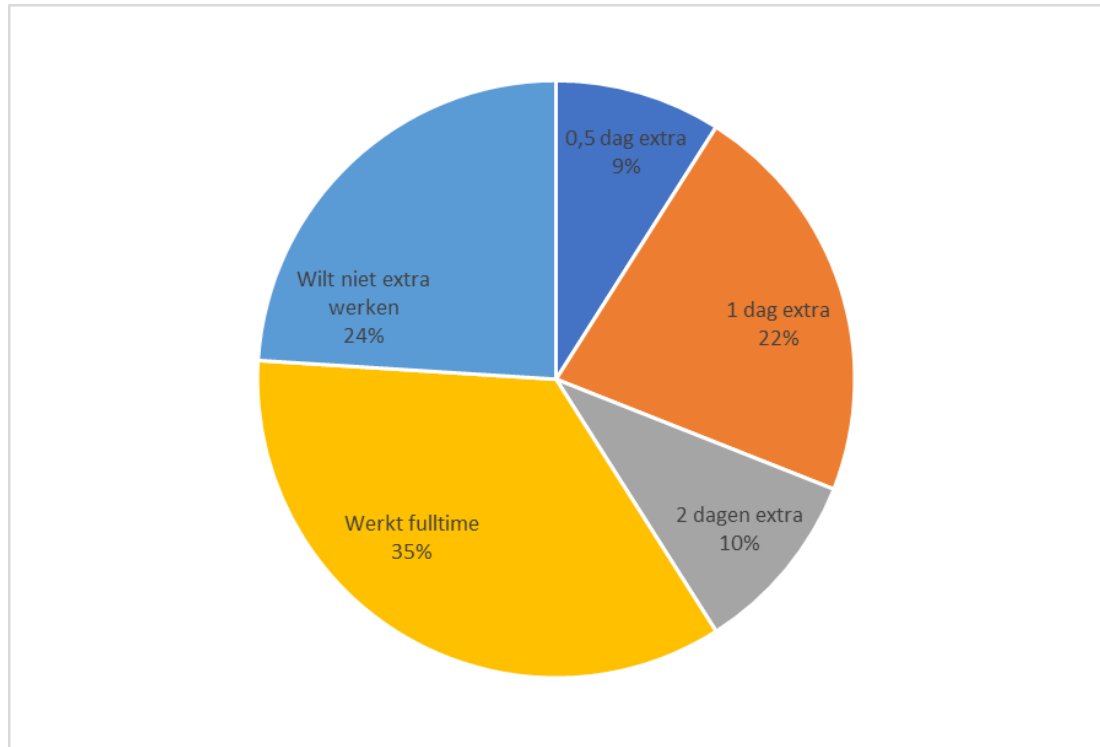
3.16.b: Op welke wijze zijn deze faciliteiten opgebouwd? (N=167)

Als de wijze waarop deze faciliteiten zijn opgebouwd noemt 73% van de respondenten (met een aanvullende rol en in enige mate gefaciliteerd hierin) dat dit op structurele basis is, terwijl het voor 22% voor een bepaalde periode is, en voor 5% incidenteel of op aanvraag. In eerder onderzoek lag het percentage academische leerkrachten dat structureel hierin gefaciliteerd wordt nog op 45% (Broeks et al., 2018), dus wat dat betreft is de situatie van deze academisch opgeleide leerkrachten er wel op vooruit gegaan. Dit is ook het geval als we onderscheid maken tussen respondenten op basis van werkervaring. Uit de groep met meer werkervaring geeft 87% aan structureel ondersteund te worden, bij de groep met minder dan vijf jaar werkervaring zit dit op 61%. Ook dit is nog een derde hoger dan in het eerder onderzoek. Een ruime meerderheid (61%) van de respondenten geeft aan dat zij naast tijd niet op een andere manier ondersteund worden om deze andere rol buiten de primaire taak te vervullen.

***Willen academisch opgeleide leerkrachten meer uren per week werken indien dit aan een andere rol dan groepsleerkracht besteed kan worden?***

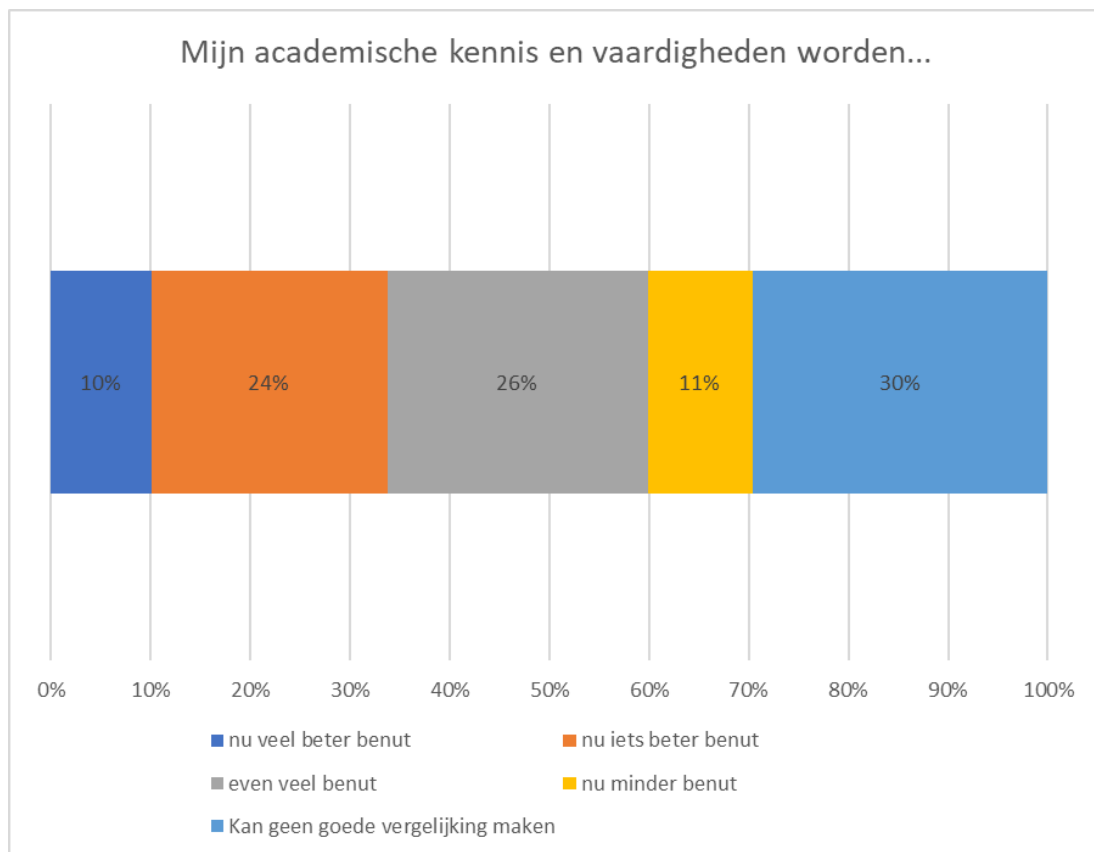
De academische leerkrachten zijn ook bevestigd of zij extra uren per week zouden willen werken indien zij deze uren aan andere taken dan hun lestaak kunnen besteden. Hier zit blijkbaar veel potentieel, want maar liefst 41% van de leerkrachten zou naast de lesgevende taak extra uren in de week willen werken wanneer deze uren gevuld zouden worden met taken buiten de primaire onderwijstaak en ze daarmee hun expertise vanuit hun academische achtergrond kunnen inzetten. Hiervan zou ruim de helft (22%) best 1 dag per week extra willen werken, 10% maar liefst 2 dagen extra en 9% een halve dag extra. 35% van de bevestigde leerkrachten werkt al fulltime, terwijl ongeveer een kwart van de docenten parttime werkt en hoe dan ook niet meer wil gaan werken. Al met al zit hier best aardig potentieel in om academisch opgeleide leerkrachten meer te laten werken in aanvullende rollen. Op deze manier is het mogelijk om een grotere bijdrage aan o.a. de schoolontwikkeling te leveren zonder extra leerkrachten te hoeven aannemen. Hierdoor zou mogelijk ook een slag gemaakt kunnen

worden om het lerarentekort in het po terug te dringen, aangezien leerkrachten met eventuele extra taken die zich liever op hun taken voor de klas willen richten dan ontlast worden van andere taken en dus meer uren voor de klas zouden kunnen staan.



*Figuur 3.16:* Zou de leerkracht meer willen werken als die uren aan een andere rol dan groepsleerkracht besteed kunnen worden? (N=444)

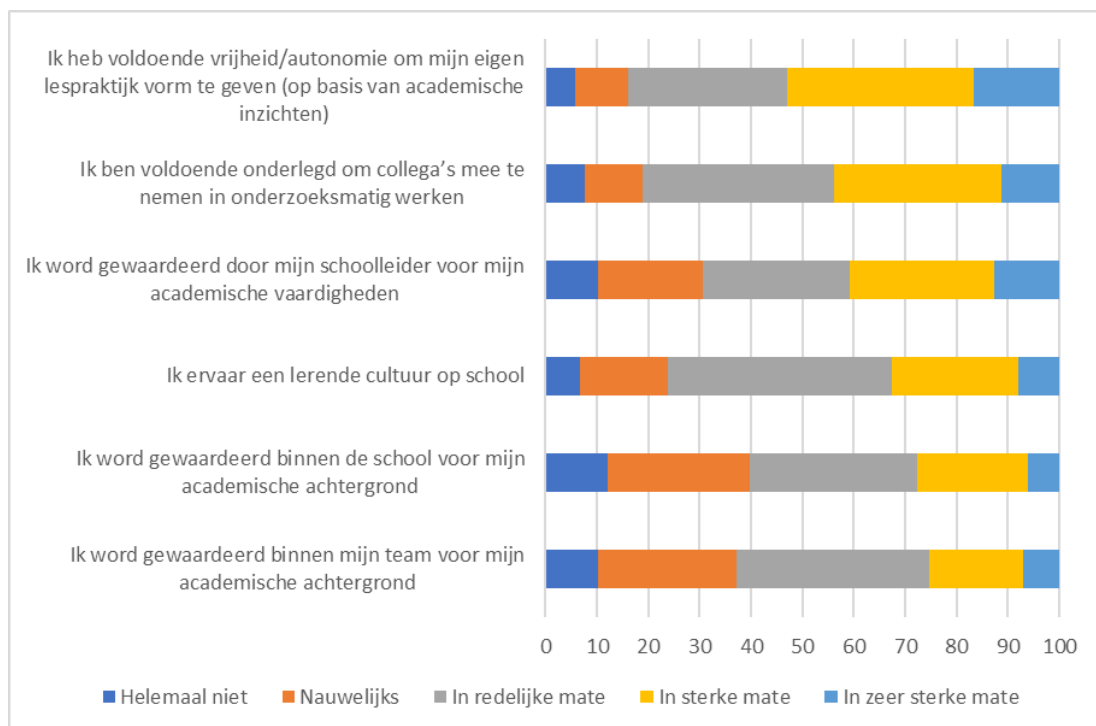
We hebben de academische leerkrachten ook gevraagd om te reflecteren hoe de benutting van hun academische opleiding tijdens hun werk is veranderd ten opzichte van ongeveer drie jaar geleden.



*Figuur 3.17: Beoordeling benutting van academische opleiding tijdens het werk ten opzichte van drie jaar geleden (N=426)*

De meningen over de benutting van hun academische achtergrond tijdens hun werk ten opzichte van drie jaar geleden lopen uiteen. In grote lijnen zien we wel een verbetering van de benutting van hun academische achtergrond ten opzichte van drie jaar geleden. Zo vindt 10% dat hun academische kennis en vaardigheden nu veel beter benut worden en ongeveer een kwart vindt dat ze deze kennis en vaardigheden nu iets beter kunnen benutten. Nog eens een kwart ziet geen verandering, terwijl 11% juist van oordeel is dat hun academische kennis en vaardigheden nu minder benut worden dan drie jaar geleden. Goed om te verder te vermelden is dat 30% van de bevroegde leerkrachten nog te kort werkzaam is om deze vraag te kunnen beantwoorden. Daarmee rekening houdend ziet 14% een sterke verbetering, 34% een kleine verbetering, 37% ziet geen verschil en 15% ziet een verslechtering. Al met al oordeelt dus ongeveer de helft van de bevroegde leerkrachten dat hun academische achtergrond nu beter benut wordt. Dit is een positieve ontwikkeling, want bij ongeveer de helft van de bevroegde leerkrachten wordt hun academische achtergrond nu beter ingezet, terwijl slechts 15% een verslechtering opmerkt.

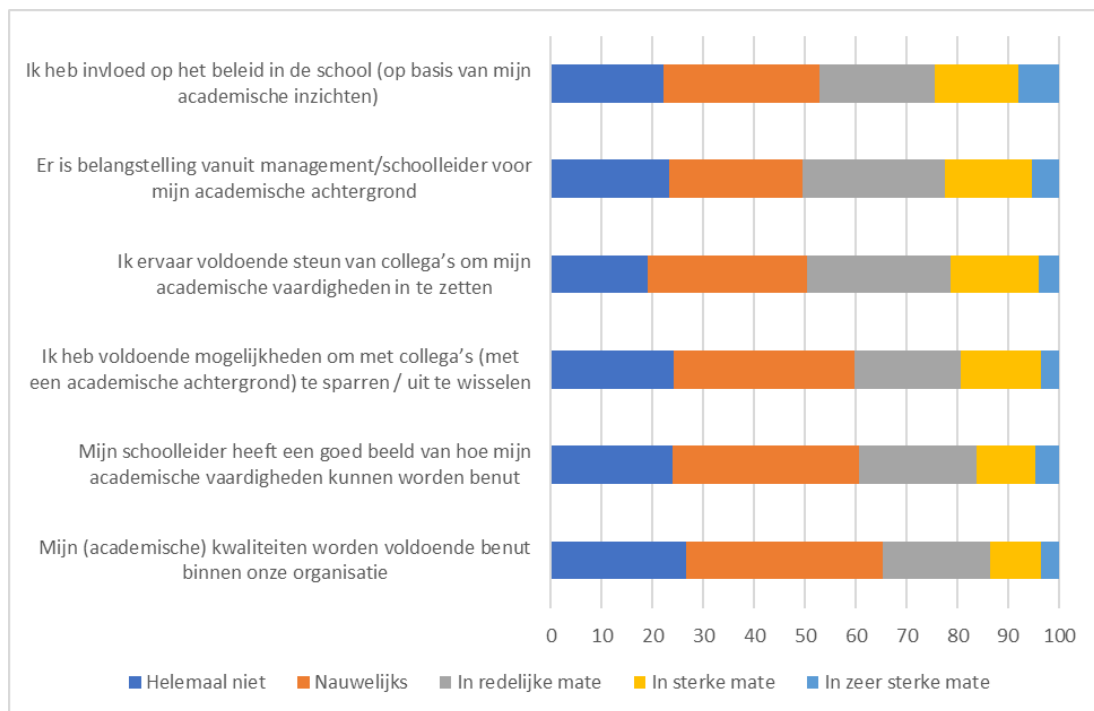
### Waardering academische achtergrond



Figuur 3.18: Waardering academische achtergrond (1) (N=436)

De respondenten zijn bevestigd op de mate waarin zij waardering ervaren met betrekking tot hun academische achtergrond. Het gaat hierbij niet over waardering in de vorm van arbeidsvoorwaarden. De bovenstaande aspecten van waardering in figuur 3.19 worden relatief vaak door de academische leerkrachten ervaren: Door maar liefst 84% van de respondenten wordt in redelijke tot zeer sterke mate voldoende vrijheid/autonomie gevoeld om op basis van academische inzichten de eigen lespraktijk vorm te geven. Voor meer dan de helft van de bevestigde academische leerkrachten geldt dit in (zeer) sterke mate. Ook bijna 80% voelt zich voldoende onderlegd om collega's mee te nemen in onderzoeksmatig werken. 76% ervaart in ten minste redelijke mate een lerende cultuur op de school waar men werkzaam is. De waardering door schoolleiders wordt door 70% in redelijke tot zeer sterke mate ervaren. Ongeveer 60% van de respondenten geeft aan dat hun academische achtergrond door directe collega's, zowel binnen het team als binnen de school, in redelijke mate tot zeer sterke mate wordt gewaardeerd. De zorgelijke andere kant van de medaille is dat dus ook zo'n 4 op de 10 van de bevestigde leerkrachten helemaal niet of nauwelijks gewaardeerd wordt binnen hun school vanwege hun academische achtergrond.

In de Figuur D.1, in de appendix, is de mate waarin de academisch opgeleide leerkrachten zich gewaardeerd voelen uitgesplitst voor de leerkrachten met meer en minder ervaring dan 5 jaar werkervaring. De strekking van de antwoorden komt grotendeels overeen voor beide groepen leerkrachten.



Figuur 3.19: Waardering academische achtergrond (2) (N=436)

Over de aspecten van waardering in figuur 3.20 zijn de bevroegde leerkrachten echter veel minder tevreden. Ongeveer de helft van de respondenten ervaart dat het management en/of de schoolleider helemaal niet of nauwelijks belangstelling toont voor deze academische achtergrond. Daarbij geeft maar liefst 60% aan dat schoolleiders helemaal niet of nauwelijks over een beeld beschikken van de mogelijkheden tot het inzetten van de academische vaardigheden waarover de respondenten beschikken. Maar liefst twee derde van de bevroegde leerkrachten vindt dan ook dat hun academische vaardigheden onvoldoende worden benut binnen de organisatie.

Daarbij ervaart slechts iets minder dan de helft van hen ook ten minste in redelijke mate steun van collega's om academische vaardigheden te benutten. Het blijkt bijvoorbeeld voor 60% niet tot nauwelijks mogelijk om met collega's te sparren/uit te wisselen over academische kennis en/of vaardigheden. Respondenten geven meerdere malen in de open antwoorden aan dat er geen collega's zijn om mee te sparren. Dit zien we ook terugkomen in de antwoorden op andere vragen Zo gaf 54% van de leerkrachten in deze enquête aan geen academisch geschoolde leerkracht als collega te hebben. De respondenten zijn ook bevroegd op factoren die bijdragen aan het met plezier voor de klas staan. Ruim een derde, 34%, bevestigde dat 'meerdere academische leerkrachten op school, zodat ik met hen kan sparren' zou bijdragen aan het werkplezier. Een problematisch punt dat ook al uit de literatuur bleek als een belangrijke factor waardoor leerkrachten hun academische achtergrond onvoldoende kunnen ontplooiën of zelfs in een isolement raken. Ook geeft iets meer dan de helft van de respondenten aan helemaal niet tot nauwelijks invloed te hebben op het beleid van de school. Al met al is deze lage waardering en benutting van de academische achtergrond door de omgeving op school van de academische leerkracht zorgelijk te noemen.

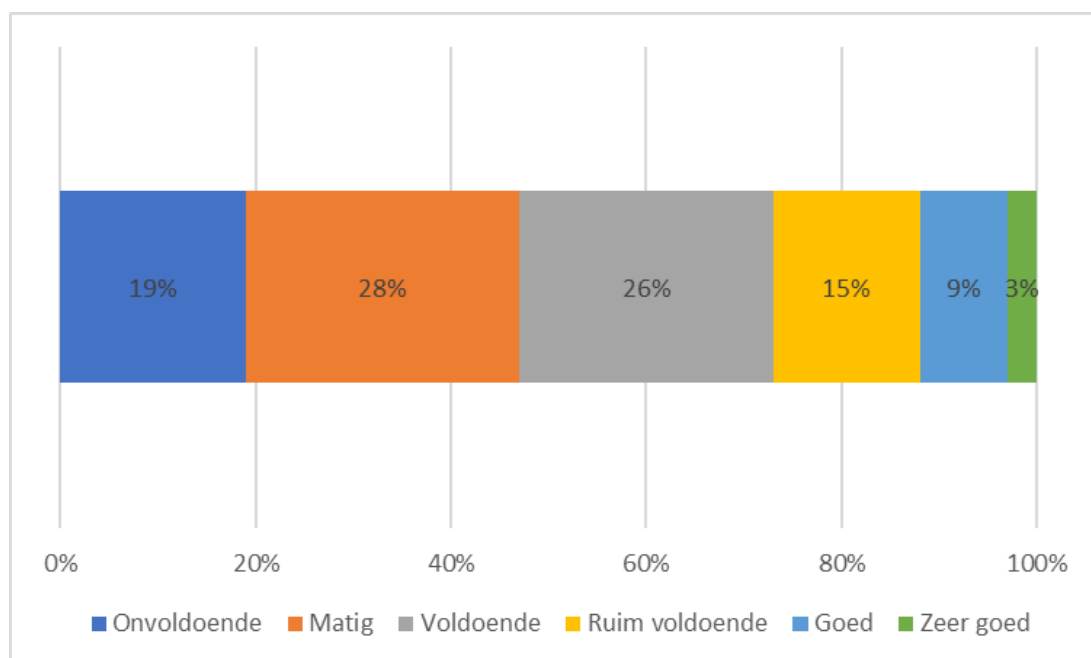
In Figuur D.2, in de appendix, is de mate waarin de academisch opgeleide leerkrachten zich gewaardeerd voelen uitgesplitst voor de leerkrachten met meer en minder ervaring

dan 5 jaar ervaring. De strekking van de antwoorden komt grotendeels overeen voor beide groepen leerkrachten.

### **Loopbaanmogelijkheden**

Op de vraag hoe men loopbaanmogelijkheden binnen de eigen school beoordeeld reageren de bevroegde leerkrachten verdeeld. Bijna de helft geeft aan dat er onvoldoende/matige loopbaanmogelijkheden beschikbaar zijn binnen de eigen school: 28% noemt de loopbaanmogelijkheden matig en 19% zelfs ronduit onvoldoende. 41% geeft aan dat er voldoende (26%) tot ruim voldoende (15%) loopbaanmogelijkheden zijn. Slechts een klein deel van 12% beoordeeld de loopbaanmogelijkheden binnen de eigen school als goed (9%) tot zeer goed (3%).

Deze cijfers komen in grote lijnen overeen met de cijfers uit eerder onderzoek, waarbij de groep die loopbaanmogelijkheden binnen de school voldoende tot ruim voldoende beoordeelt nog lag op 47%, maar de groep die loopbaanmogelijkheden binnen de school beoordeelde als goed of zeer goed slechts bestond uit 5% van het totaal (Broeks et al., 2018). Er is een verschuiving naar de uitersten waar te nemen: het aandeel dat hun loopbaanmogelijkheden binnen de school als onvoldoende beoordeelt is gestegen van 12 naar 19%. Aan de andere kant daalde het aandeel dat de loopbaanmogelijkheden matig vindt van 36 naar 28% en steeg het aandeel dat de loopbaanmogelijkheden goed en zeer goed vindt van respectievelijk 5 naar 9% en van 0,5 tot 3%.



*Figuur 3.20: Ervaren loopbaanmogelijkheden binnen eigen school en in het algemeen in het po (N=435)*

Over de loopbaanmogelijkheden voor academische leerkrachten in het primair onderwijs in het algemeen, dat wil zeggen buiten de eigen school, is men minder positief. Een ruime meerderheid van 69% beoordeelt de loopbaanmogelijkheden voor academisch geschoolde leerkrachten in het primair onderwijs als matig (48%) of zelfs onvoldoende (21%). Slechts 1 op de 5 van de respondenten vindt dat er voldoende loopbaanmogelijkheden zijn en maar 10% vindt dat er ruim voldoende tot goede loopbaanmogelijkheden voor academische geschoolde leerkrachten in het primair onderwijs zijn.



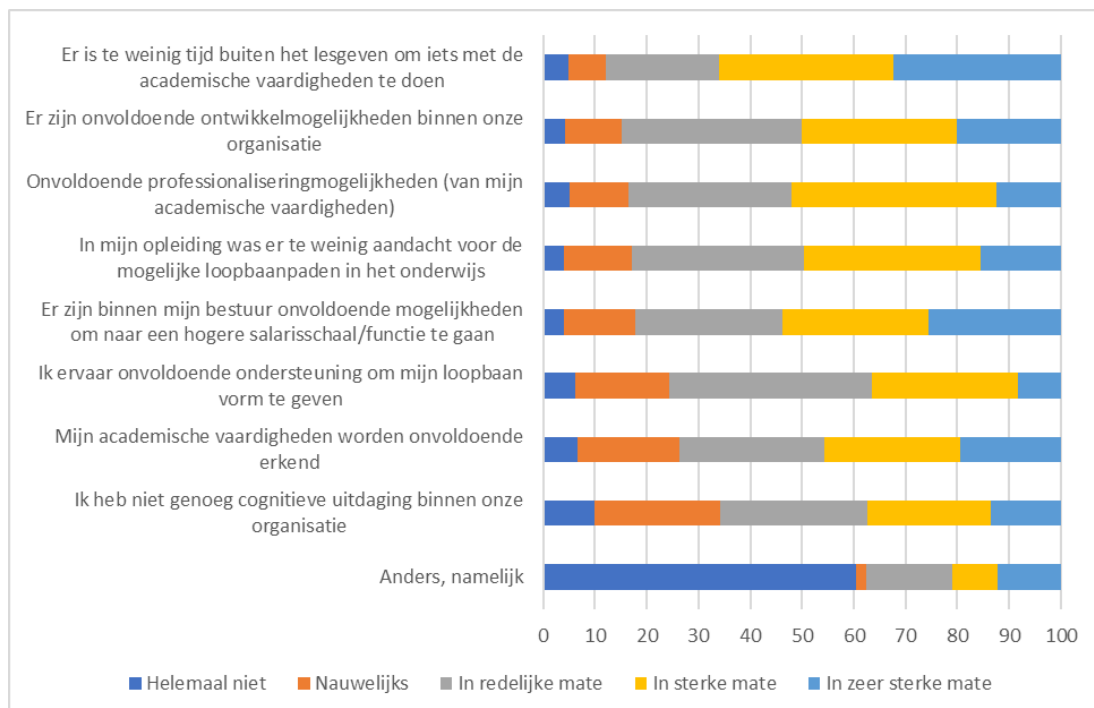
Het percentage dat in eerder onderzoek de loopbaanmogelijkheden voor academische leerkrachten in het primair onderwijs beoordeelde met een voldoende lag destijds op 28,5%, terwijl toen respectievelijk 10% en 46% de loopbaanmogelijkheden als onvoldoende en matig omschreef. De groep die de loopbaanmogelijkheden beoordeelde als ruim voldoende, goed of zeer goed lag destijds op 16% (Broeks et al., 2018). In vergelijking met drie jaar geleden zijn de academisch opgeleide leerkrachten dus nog negatiever geworden over de loopbaanmogelijkheden in het po in het algemeen. Het lijkt er wel op dat er in toenemende mate een contrast lijkt te zijn in de eigen en de algemene ervaren loopbaanmogelijkheden.

Het beeld dat respondenten in mindere mate positief zijn over loopbaanmogelijkheden als academisch geschoolde leerkracht in het primair onderwijs sluit aan bij het gegeven dat 88% van de bevraagde leerkrachten belemmeringen ervaart om deze loopbaanmogelijkheden te benutten.<sup>9</sup> Dit percentage is vergelijkbaar met de 85% dat in eerder onderzoek heeft aangegeven belemmeringen met betrekking tot het benutten van loopbaanmogelijkheden te ervaren (Broeks et al., 2018).

Welke belemmeringen ervaren zij dan zoal? Met name het gebrek aan tijd buiten het lesgeven om academische vaardigheden in te zetten wordt vaak als belemmerend ervaren. Maar liefst 88% van de academisch opgeleide leerkrachten noemt dit in redelijke tot zeer sterke mate een belemmering. Een zorgwekkende uitkomst aangezien op deze manier er een hoop potentie verloren gaat vanwege dit tijdsgebrek. Daarnaast worden ook door zo'n 85% van de respondenten het gebrek aan ontwikkelmogelijkheden binnen de organisatie en het gebrek aan professionaliseringsmogelijkheden (van academische vaardigheden) minimaal in redelijke mate ervaren. Het gebrek aan mogelijkheden om binnen het schoolbestuur door te kunnen groeien naar een hogere salarisschaal/functie wordt door 82% minstens in redelijke mate en door meer dan de helft zelfs in sterke tot zeer sterke mate ervaren. Ook een gebrek aan ondersteuning om hun loopbaan vorm te geven is een veel voorkomende belemmering onder academisch opgeleide leerkrachten. Driekwart van de bevraagde leerkrachten ervaart dit minstens in redelijke mate als een belemmering van hun loopbaanontwikkeling.

---

<sup>9</sup> Bij deze vraag (niet grafisch weergegeven): N=435



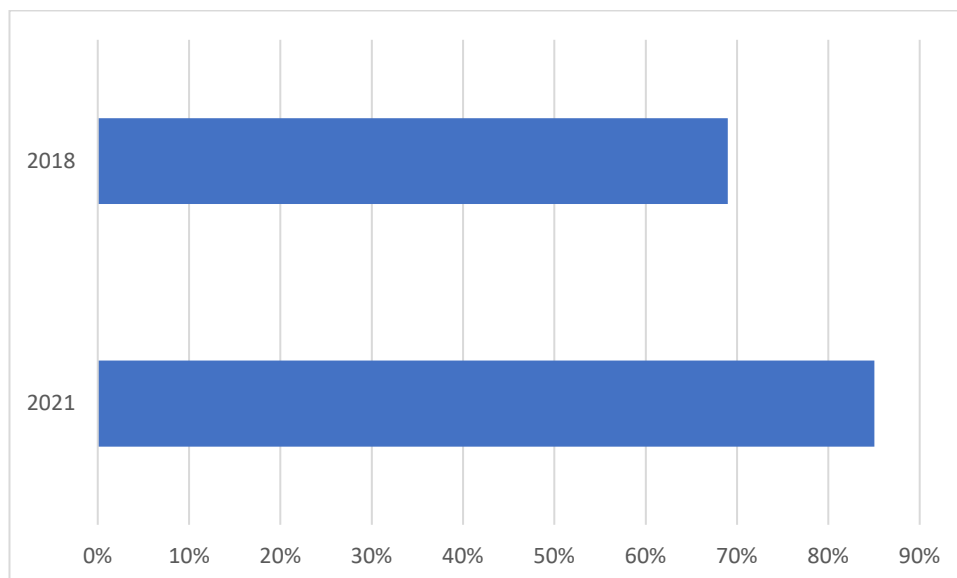
Figuur 3.22: Ervaren belemmeringen bij het benutten van loopbaanmogelijkheden (N=375)

Belemmeringen die minder vaak worden ervaren zijn het gebrek aan cognitieve uitdaging binnen de organisatie en het gebrek aan erkenning van academische vaardigheden. Hoewel dit nog steeds door respectievelijk 66% en 74% van de leerkrachten minimaal in redelijke mate wordt als belemmering wordt ervaren. Andere voorbeelden van belemmeringen die aanvullend genoemd zijn, zijn het gebrek aan capaciteit in de uitvoering van directe onderwijstaken door het toenemende lerarentekort, als startende leerkracht te veel andere dingen aan je hoofd hebben, en het gebrek aan kennis in het werkveld over de mogelijkheden van academisch geschoolde leerkrachten.

Voorbeelden van manieren om de hierboven genoemde belemmeringen weg te nemen zijn een uitbreiding van het huidige functiehuis met bijbehorende salarisschalen en duidelijke loopbaanpaden, meer (h)erkenning door collega's en schoolleiders voor de mogelijke inzet van academische (onderzoeks)vaardigheden in het primair onderwijs, meer tijd en ruimte voor leerkrachten om naast reguliere onderwijstaken ook academische vaardigheden in te zetten, duidelijk beleid gericht op academische leerkrachten, ook in het HR-beleid rekening houden met academische leerkrachten, en meer uitwisseling van goede voorbeelden over de inzet van academisch geschoolde leerkrachten tussen scholen.

In de Figuur E, in de appendix, is de mate waarin de academisch opgeleide leerkrachten belemmeringen ervaren in het benutten van loopbaanmogelijkheden uitgesplitst voor de leerkrachten met meer en minder ervaring dan 5 jaar ervaring. De strekking van de antwoorden komt grotendeels overeen voor beide groepen leerkrachten.

### Behoeftte aan landelijk uitgeschreven vaste loopbaanpaden

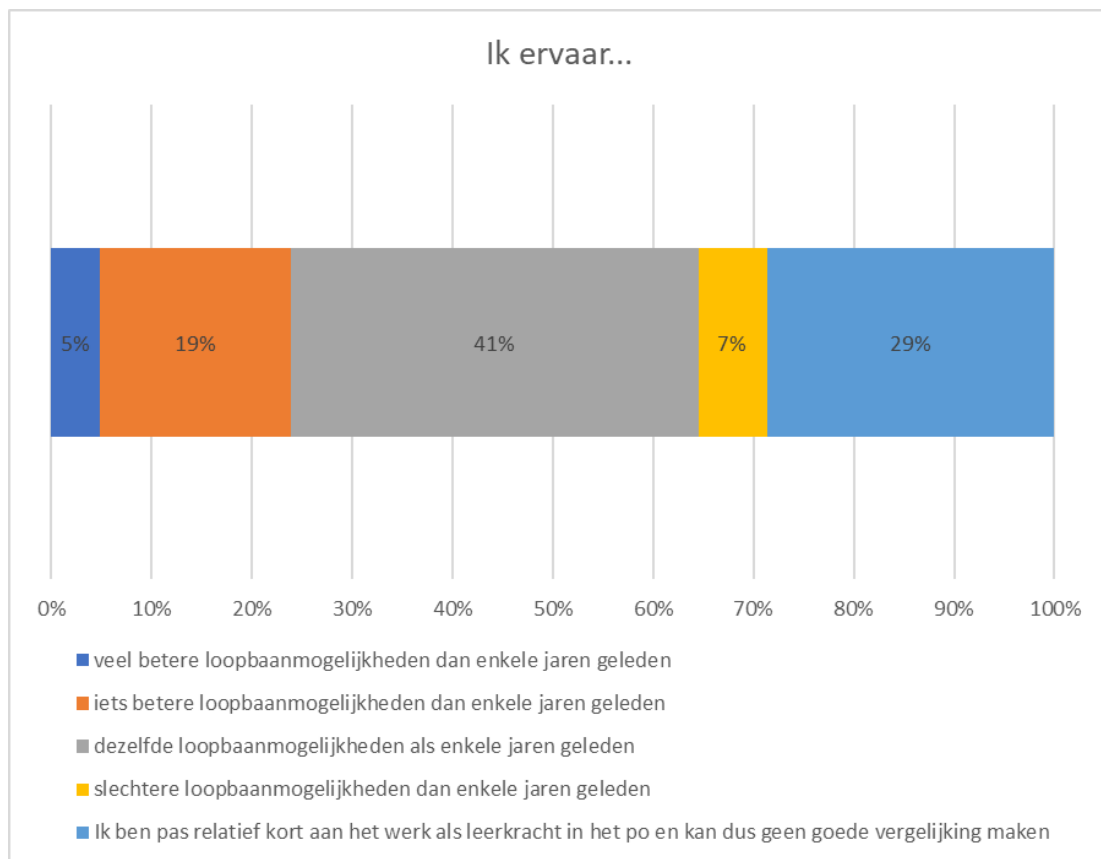


Figuur 3.23: % academische leerkrachten dat aangeeft behoefte te hebben aan landelijk uitgeschreven vaste loopbaanpaden, vorige en huidige meting (N=434, 2021; N=221, 2018)

Een ruime meerderheid van 85% van de bevroagde leerkrachten geeft aan behoefte te hebben aan meer landelijk uitgeschreven en vaste mogelijke loopbaanpaden. In eerder onderzoek gaf 69% aan hier behoefte aan te hebben (Broeks et al., 2018). Bovendien vindt 83% van de respondenten minstens in redelijke mate dat er door de opleiding onvoldoende aandacht werd besteed aan het schetsen van deze mogelijke loopbaanpaden. Drie jaar geleden vond met 58% van de respondenten dat dit het geval was (Broeks et al., 2018).

Ten slotte hebben we de academische leerkrachten ook gevraagd te reflecteren op hoe zij hun geboden loopbaanmogelijkheden zien ten opzichte van drie jaar geleden. Het lijkt erop dat er voor een deel van de bevroagde leerkrachten wel verbetering zichtbaar is. Zo ervaart 5% nu veel betere loopbaanmogelijkheden dan drie jaar geleden, terwijl nog eens 19% iets betere loopbaanmogelijkheden ervaart. Voor de grootste groep (41%) academische docenten is er echter niet veranderd en 7% ziet nu voor zichzelf zelfs slechtere loopbaanmogelijkheden dan drie jaar geleden.

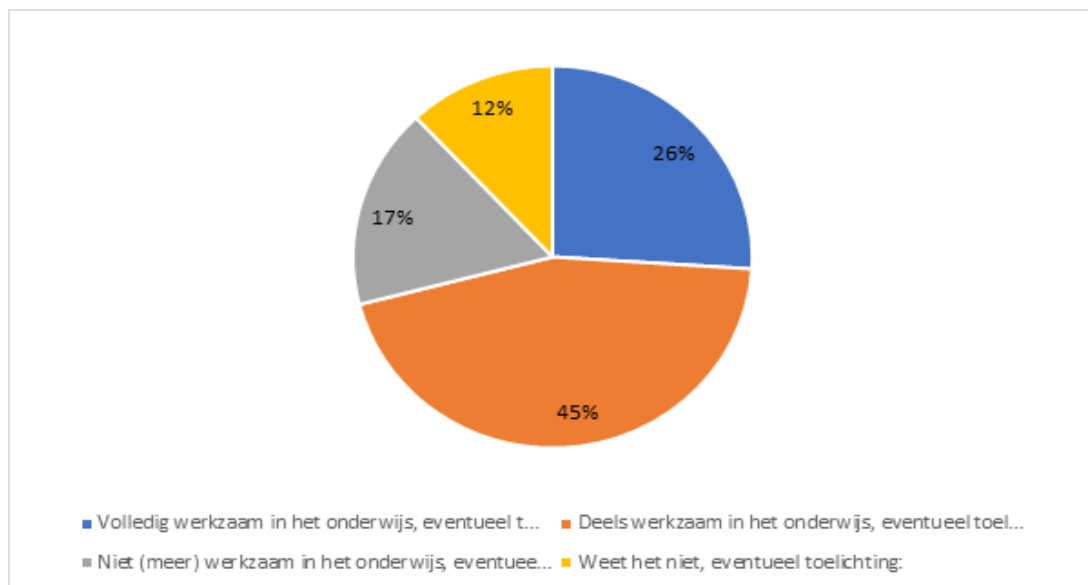
Aangezien 29% van de bevroagde leerkrachten korter dan drie jaar aan het werk is en de vraag daardoor niet kan beantwoorden, kunnen we bovenstaande percentages herberekenen om hiervoor te corrigeren. Daarmee rekening houdend ziet 7% een grote verbetering en 27% een kleine verbetering. Voor 57% is er niets veranderd, en voor 10% zien de loopbaanmogelijkheden er nu zelfs slechter uit dan drie jaar geleden. Aan de ene kant is het positief dat een groter deel van de leerkrachten positiever dan negatiever is geworden over hun geboden loopbaanmogelijkheden, aan de andere kant geldt dus dat er voor twee derde van hen er geen verandering of zelfs een verslechtering is opgetreden.



Figuur 3.21: Beoordeling geboden loopbaanmogelijkheden ten opzichte van drie jaar geleden (N=426)

### Toekomstbeeld

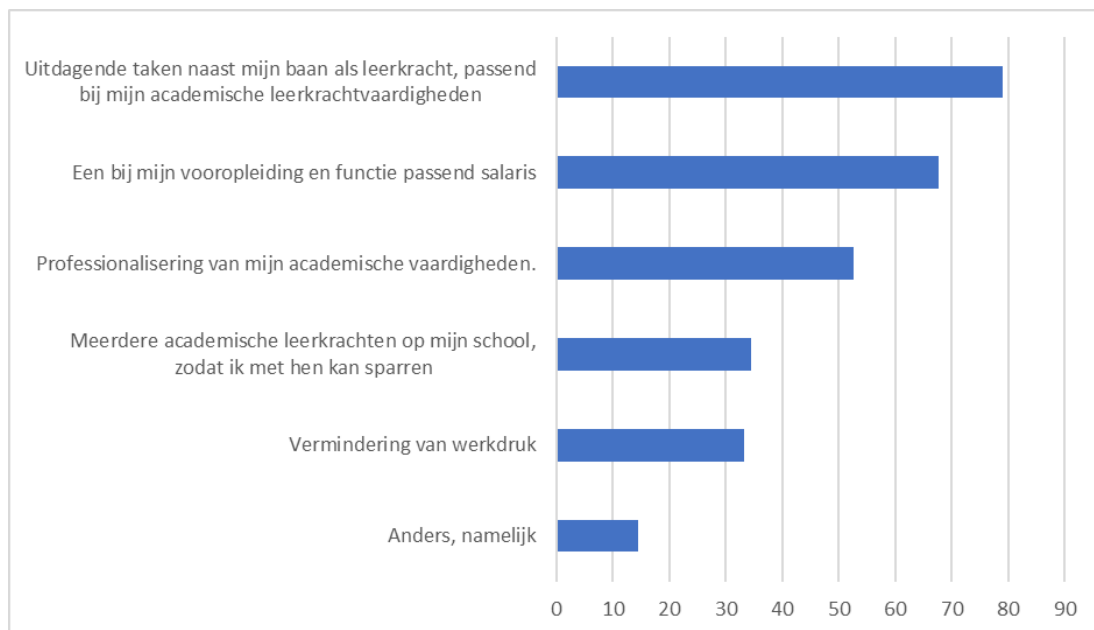
Op de vraag waar men zichzelf over tien jaar ziet antwoordt maar ongeveer een kwart van de respondenten dat zij volledig werkzaam zullen zijn in het onderwijs. In eerder onderzoek was dit met 24% eveneens gering (Broeks et al., 2018). Een combinatiefunctie tussen groepsleerkracht en een aanvullende functie zoals kwaliteitszorgmedewerker, orthopedagoog, IB'er, onderwijsontwikkelaar, onderzoeker etc. wordt het meest genoemd. Ook ziet deze groep respondenten zichzelf over 10 jaar in de functie van schoolleider of pabo-docent. 45% van de bevroegde leerkrachten ziet zichzelf over tien jaar nog deels werken in het onderwijs. Ook hier worden de functies van pabo-docent, orthopedagoog en onderzoeker genoemd als mogelijke aanvulling op een baan als groepsleerkracht. Daarnaast worden ook het ontwikkelen van trainingen en een functie als onderwijskundig adviseur genoemd als mogelijkheid. In eerder onderzoek lag dit percentage nog op 55% (Broeks et al., 2018).



Figuur 3.22: Waar ziet de leerkracht zichzelf over 10 jaar? (N=429)

17% van de respondenten ziet zichzelf over tien jaar niet meer werken in het onderwijs. Voorbeelden voor een mogelijke overstap die worden genoemd zijn: psycholoog, orthopedagoog in de jeugdzorg, o.a. ten gevolge van onderwaardering van academische vaardigheden, lage salarissen en weinig doorgroeimogelijkheden in het basisonderwijs. Ook geeft een deel van deze groep aan over tien jaar met pensioen te zijn. In eerder onderzoek gaf 11% aan over tien jaar niet langer werkzaam te zijn in het onderwijs (Broeks et al., 2018). De overige 17% van de respondenten geeft aan nog niet te weten waar zij zichzelf over tien jaar zien werken, waar dit in eerder onderzoek nog 12% was (Broeks et al., 2018). Opgeteld is het aandeel academische leerkrachten dat zichzelf over tien jaar nog minimaal deels in het onderwijs ziet werken dus gedaald van 78% naar 71%, terwijl het aandeel dat zichzelf niet meer in het onderwijs ziet werken of dat het nog niet weet is gestegen. Ook gezien het nu reeds bestaande lerarentekort is dit een zorgwekkende ontwikkeling. Het is overigens een interessante vraag waar leerkrachten die de reguliere pabo hebben gevolgd zichzelf over tien jaar zien werken. Het komt tegenwoordig vaker voor dat mensen niet meer hun hele arbeidsleven in dezelfde branche werkzaam willen zijn.

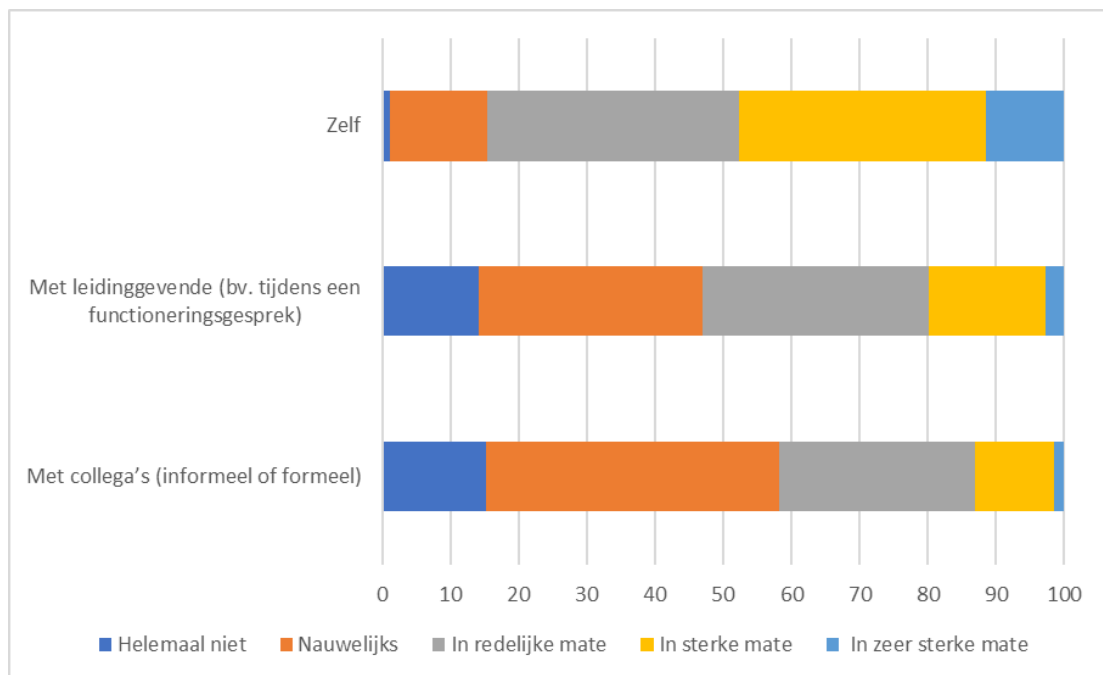
De academische leerkrachten zijn vervolgens bevroegd over wat ervoor nodig is om ervoor te zorgen dat zij over tien jaar nog steeds met plezier voor de klas staan. 79% geeft aan dat uitdagende taken (passend bij academische vaardigheden) naast de taken die horen bij de functie van groepsleerkracht bij kan dragen aan meer werkplezier. 68% heeft behoefte aan een functie passend bij de gevolgde vooropleiding. 53% wil meer ruimte voor professionalisering van academische vaardigheden. Meer academische leerkrachten om een mogelijkheid tot sparren te realiseren en een vermindering van werkdruk worden door slechts een derde van de respondenten aangemerkt als aspect om werkplezier te behouden. Andere aspecten die worden genoemd zijn: meer ontwikkelmogelijkheden, meer erkenning van academische vaardigheden, kleinere klassen, herverdeling van uren en taken over leerkrachten, vakleerkrachten en onderwijsondersteunend personeel.



Figuur 3.23: Wat is ervoor nodig om de leerkracht over 10 jaar nog steeds met plezier voor de klas te laten staan? (N=429)

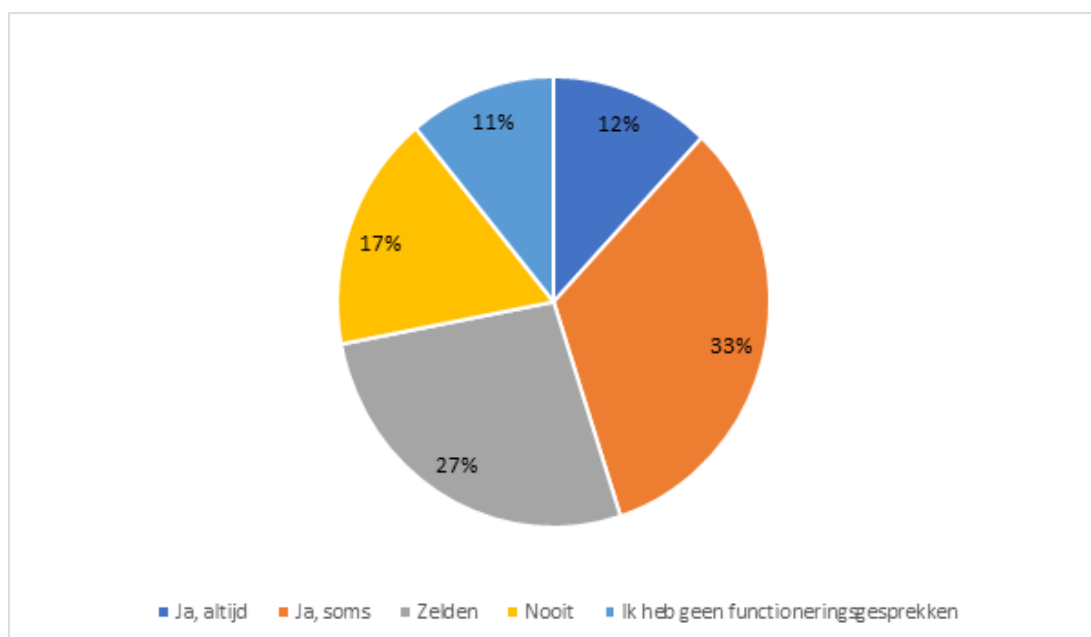
### **Reflectie, bespreking en functioneringsgesprekken**

Van de respondenten geeft 85% aan in redelijke tot zeer sterke mate zelfstandig te reflecteren op hun academische achtergrond. 36% van hen doet dit in sterke mate, terwijl nog eens 11% dit in zeer sterke mate doet. Opvallend daarbij is het contrast in hoeverre dit samen met anderen gebeurt. Slechts 42% van de leerkrachten betreft hier (informeel of formeel) in redelijke tot zeer sterke mate collega's bij, waarbij dit maar voor 12% (1% in (zeer) sterke mate geldt. Het percentage dat in redelijke tot zeer sterke mate reflecteert op de academische achtergrond met zijn/haar leidinggevende ligt met 53% iets hoger. Toch gebeurt ook dit bij slechts 1 op de 5 leerkrachten in (zeer) sterke mate. Het lijkt erop dat er nog wel een slag te maken is wat betreft reflectie op en bespreking van de academische achtergrond. Individueel gebeurt het veel, maar als collega's en leidinggevendenden hier niet meer bij worden betrokken dan zal er niet veel veranderen hierdoor.



Figuur 3.24: In hoeverre reflecteert de leerkracht op zijn/haar academische achtergrond? (N=428)

Reflectie met een leidinggevende kan bijvoorbeeld plaatsvinden tijdens een functioneringsgesprek. 11% van de respondenten geeft aan helemaal geen functioneringsgesprekken met zijn of haar leidinggevende te voeren. In slechts 12% van de gevallen komt de academische achtergrond van de respondent altijd aan bod in deze functioneringsgesprekken. 33% geeft aan dat dit soms besproken wordt, bij 27% wordt dit zelden besproken en 17% geeft aan nooit te spreken over zijn/haar academische achtergrond in functioneringsgesprekken met zijn/haar leidinggevende. Al met al komt de academische achtergrond van leerkrachten dus slechts in 45% van de gevallen aan bod tijdens typische functioneringsgesprekken. Dit komt redelijk overeen met de beantwoording van de vorige vraag in figuur 3.27.



Figuur 3.25: komt de academische achtergrond aan bod tijdens functioneringsgesprekken? (N=428)

### **Netwerken**

De meerderheid van de respondenten (54%) geeft aan dat er naast zichzelf geen andere leerkrachten met een academische achtergrond werkzaam zijn op hun school.<sup>10</sup> Op de scholen waar wel meerdere leerkrachten met een academische achtergrond werken zijn dit er gemiddeld 2,6, naast de respondent zelf, dus 3,6 in totaal. Uiteraard is dit aantal erg scheef verdeeld: van de bevroegde academische leerkrachten met minstens één andere academische leerkracht als collega heeft 41% ook daadwerkelijk één academisch opgeleide collega. 24% heeft twee academisch opgeleide collega's, en ook drie (14%), vier (8%), vijf (5%), zes en acht (beide 3%) collega's komt vaker voor.

Op de vraag of men behoefte heeft aan deelname aan regionale netwerken voor leerkrachten met een vergelijkbare (extra) rol in het onderwijs antwoordt 52% hier behoefte aan te hebben. 39% geeft aan hier geen behoefte aan te hebben en 9% geeft aan al deel uit te maken van een dergelijk netwerk.<sup>11</sup> Voorbeelden van netwerken die worden genoemd zijn het Nederlandse Vereniging van pedagogogen en Onderwijskundigen (NVO), netwerken binnen het samenwerkingsverband, stichting/bestuur gerelateerde leerteams en netwerken gerelateerd aan een specifiek thema (bijvoorbeeld rekenen, hoogbegaafdheid).

Ook is er de landelijke Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs (BAB) waar we de academische leerkrachten in het bijzonder over bevroegd hebben. Van het totaal aantal respondenten geeft 24% aan lid te zijn van deze beroepsvereniging.<sup>12</sup>

Degene die lid zijn van een netwerk/de beroepsvereniging geven aan behoefte te hebben aan sparren met andere academisch opgeleide leerkrachten: o.a. over schoolontwikkeling, hoe academische kennis in te zetten, ervaringen uitwisselen, onderzoeken en wetenschappelijke inzichten uitwisselen. Andere genoemde behoeften zijn o.a. uitwisseling over de positionering van de academische leerkrachten (goede voorbeelden van mogelijke inzet), uitwisseling over het opzetten van/de resultaten van praktijkonderzoek, meer inzicht in loopbaanmogelijkheden, en makkelijker toegang tot cursussen en lezingen.

### **3.8 Verschil tussen initieel en post-initieel academisch geschoolde leerkrachten**

Zoals genoemd in de kennissynthese kunnen academische opgeleide leerkrachten worden onderscheiden in verschillende types. In dit geval initieel en post-initieel academisch geschoolde leerkrachten. 60% van de respondenten is initieel academisch opgeleid. In bovenstaande analyse hebben we voor de resultaten geen onderscheid gemaakt tussen deze groepen leerkrachten. In deze paragraaf stippen we kort aan hoe de resultaten op hoofdlijnen verschillen.

Zo geeft de groep post-initieel academisch geschoolde leerkrachten aan vaker in redelijke tot zeer sterke mate de academische achtergrond in te kunnen zetten, t.o.v. de initieel academisch geschoolde leerkrachten. Als we inzoomen op de benutting en waardering

<sup>10</sup> Bij deze vraag (niet grafisch weergegeven): N=428

<sup>11</sup> Bij deze vraag (niet grafisch weergegeven): N=426

<sup>12</sup> Bij deze vraag (niet grafisch weergegeven): N=727



zien we ditzelfde patroon terug. Waarbij het grootste verschil is terug te zien bij het item 'Ik heb invloed op het beleid van de school'. Van de post-initieel academisch geschoolde leerkrachten geeft 56% aan in redelijke tot zeer sterke mate hieraan te voldoen, terwijl dit bij initieel academisch geschoolde leerkrachten slechts 39% is. Overigens hebben post-initieel academisch geschoolde leerkrachten doorgaans meer werkervaring. We zagen al eerder dat academisch geschoolde leerkrachten met meer werkervaring hun academische achtergrond beter kunnen inzetten en beter benut en gewaardeerd worden op school. Ook in de vergelijking met drie jaar geleden geven veel bevroegde leerkrachten aan hun academische achtergrond nu beter te kunnen inzetten. Ervaring speelt hierbij dus zeker een rol.

De belemmeringen die initiële en post-initiële leerkrachten ervaren wat betreft loopbaanmogelijkheden zijn redelijk vergelijkbaar.

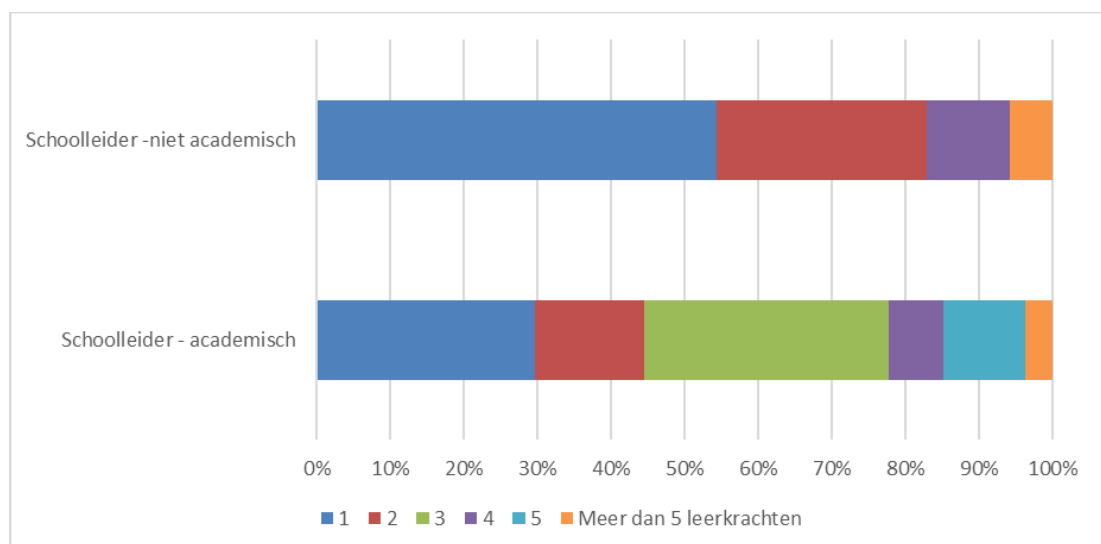
## 4 Resultaten: enquête onder schoolleiders

In dit onderzoek zijn niet enkel de academisch geschoolde leerkrachten bevraagd maar ook de schoolleiders. Op deze manier is er in het onderzoek ook zicht op het perspectief van de schoolleider, en is het mogelijk om vast te stellen waar er verschillende opvattingen bestaan bij academische leerkrachten en de schoolleiders over dezelfde kwesties. Waar relevant hebben schoolleiders vergelijkbare vragen over academische leerkrachten beantwoord als de leerkrachten zelf.

Gemiddeld hebben deze schoolleiders 11,9 jaar ervaring binnen een leidinggevende functie in het primair onderwijs. Waarbij meer dan 86% van de schoolleiders onder een bestuur vallen waaronder er meer dan 11 scholen vallen. Bij 38% zijn dit zelfs meer dan 20 scholen. 3% benoemt dat hun eigen school de enige school in het bestuur is en 8% benoemt dat er twee tot vijf scholen in het bestuur zitten. De overige 3% benoemt dat zes tot tien scholen in het bestuur zitten.

Van deze groep van schoolleiders heeft 43% van de respondenten een academisch opleiding afgerond (een universitaire bachelor en/of masteropleiding).

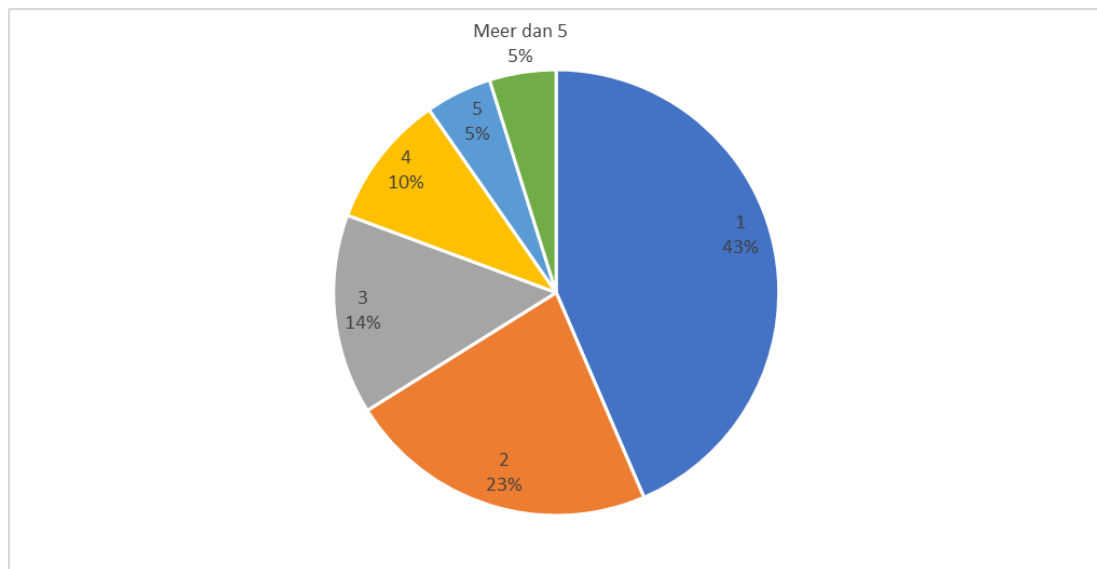
In de vragenlijst voor de schoolleiders hebben alle respondenten aangegeven dat er één of meerdere academisch geschoolde leerkrachten werkzaam zijn op hun school. Er zit echter wel een behoorlijk verschil tussen de schoolleiders met en zonder een academische achtergrond. Opvallend is dat er bij de schoolleiders die zelf een academische achtergrond hebben, er meer leerkrachten werken die academische opgeleid zijn.



Figuur 4.1: In welke mate verschilt het aantal academisch opgeleide leerkrachten tussen schoolleiders met en zonder academische achtergrond (N=62)

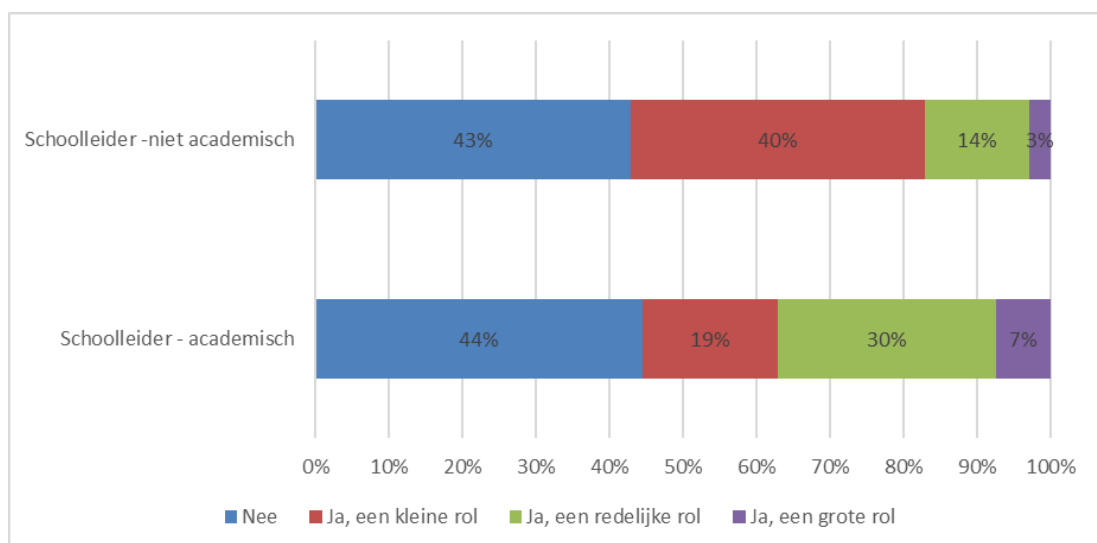
Meer dan 70% van de academisch opgeleide schoolleiders heeft meer dan 2 academisch geschoolde leerkrachten in dienst, terwijl dit bij de groep niet academische opgeleide schoolleiders op 46% blijft steken. De totaalverdeling van het aantal academische leerkrachten is af te lezen in onderstaande figuur. Waarbij iets minder dan 10% van de respondenten aangeeft meer dan 5 academische leerkrachten in huis te hebben.

Verreweg de grootste groep, 43%, heeft 1 academische opgeleide leerkracht in dienst. Dit komt behoorlijk overeen met het beeld dat de academische leerkrachten zelf schetsen in hoofdstuk 3. 54% van hen geeft aan de enige academisch opgeleide leerkracht op school te zijn, maar 46% heeft doorgaans 1 tot 10 collega's met eveneens een academische achtergrond.



Figuur 4.2: Aantal academisch opgeleide leerkrachten (N=62)

Een kleine meerderheid van de schoolleiders geeft aan dat hun academische achtergrond in enige mate een rol speelt in werving en selectie. Daarbij ligt wel de nadruk op de mening dat deze achtergrond een kleine (31%) of redelijke (21%) rol speelt. Volgens slechts 5% van de schoolleiders speelt de academische achtergrond van leerkrachten een grote rol, terwijl maar liefst 43% zegt dat de academische achtergrond helemaal geen rol speelt bij werving en selectie.



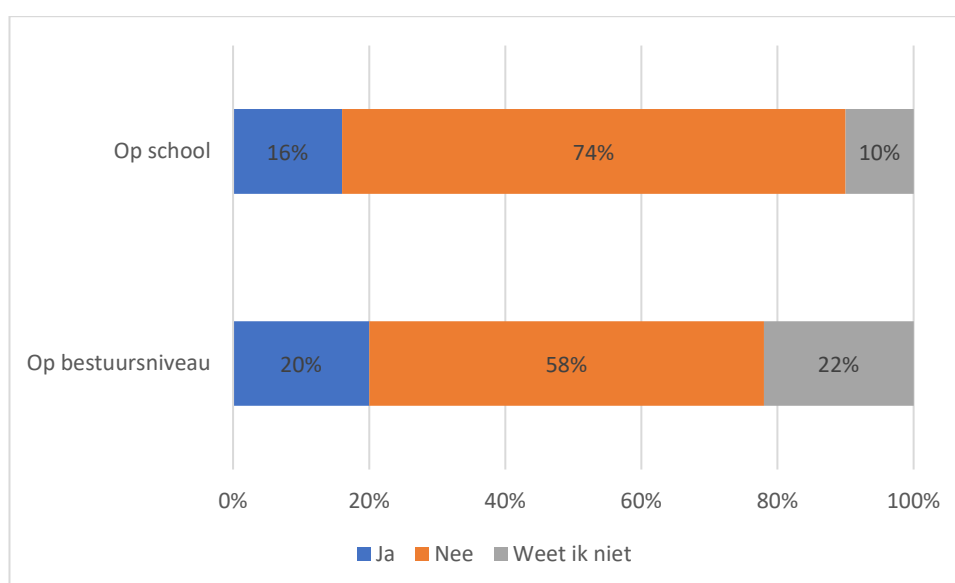
Figuur 4.3: De rol van een academische opleiding bij werving en selectie (N=62)

Schoolleiders geven aan niet specifiek te werven naar de academische doelgroep maar dat het in sommige gevallen een pré kan zijn. Ook wordt hier het lerarentekort aangehaald, 'Elke leerkracht is er eentje' en er daardoor 'niet veel te kiezen valt'. Dit lijkt niet bepaald te getuigen van een grote positieve rol van de academische achtergrond bij de werving en selectie.

Hierbij is wel een duidelijk verschil te zien tussen academisch en niet-academisch opgeleide schoolleiders. Beide groepen hebben een bijna identieke grote groep die de academisch achtergrond geen rol vindt spelen bij de werving en/of selectie. Bij de groep academisch geschoolde schoolleiders die de academische opleiding wel een rol vindt spelen, speelt dit een grotere rol dan bij de niet academische schoolleiders: waar onder de schoolleiders zonder academische achtergrond slechts 17% de academische achtergrond een redelijke of grote rol vindt spelen bij de werving en selectie is dit onder de academisch opgeleide schoolleiders ruim twee keer zoveel (37%).

### **Specifiek beleid over academisch opgeleide leerkrachten**

Volgens net iets minder dan driekwart (74%) van de bevroegde schoolleiders is er bij hen op school geen specifiek beleid over de inzet van academische leerkrachten. Een aantal schoolleiders geeft aan dat dit beleid wel in ontwikkeling is. Volgens 16% van de schoolleiders is er wel specifiek beleid, terwijl 10% dit opmerkelijk genoeg niet weet. Wanneer er beleid is geven de respondenten aan dat dit vaak gaat over het professionaliseren van de bestaande leerkracht door middel van het inkopen van masteropleidingen of het bieden van financiële ondersteuning. Andere geven aan dat academisch geschoolde leerkrachten extra rollen/uitdagingen op zich nemen. Een respondent gaf aan dat de leraren hiervoor niet worden vrij geroosterd. Er zit weinig/geen verschil tussen de groep schoolleiders met of zonder academische achtergrond. Opmerkelijk is overigens het verschil tussen de antwoorden van de schoolleiders, die in 16% van de gevallen zeggen wel specifiek beleid te hebben, terwijl maar een luttel 1% van de academische leerkrachten aangeeft dergelijk specifiek beleid op school te hebben.



Figuur 4.4: Is er specifiek beleid over de inzet van academische leerkrachten? (N=62, school; N=55, bestuur)

Ook binnen het bestuur waar een school onderdeel van is wordt in meer dan de helft van de gevallen aangegeven dat er geen beleid is over de inzet van academische leerkrachten. 58% geeft het antwoord nee, 22% weet het niet en 20% zegt ja. De meeste schoolleiders geven als reden dat dit beleid niet ontwikkeld is. Van de 58% die aangeeft dat er geen specifiek beleid op bestuursniveau is, geeft een klein deel aan dat er geen behoefte aan is of dat het beleid nog niet ontwikkeld is. Het overgrote deel geeft aan niet te weten waarom er geen beleid is of waarom dit niet ontwikkeld is. Een aantal schoolleiders geeft aan dat het beleid momenteel wordt gevormd door een stuurgroep.

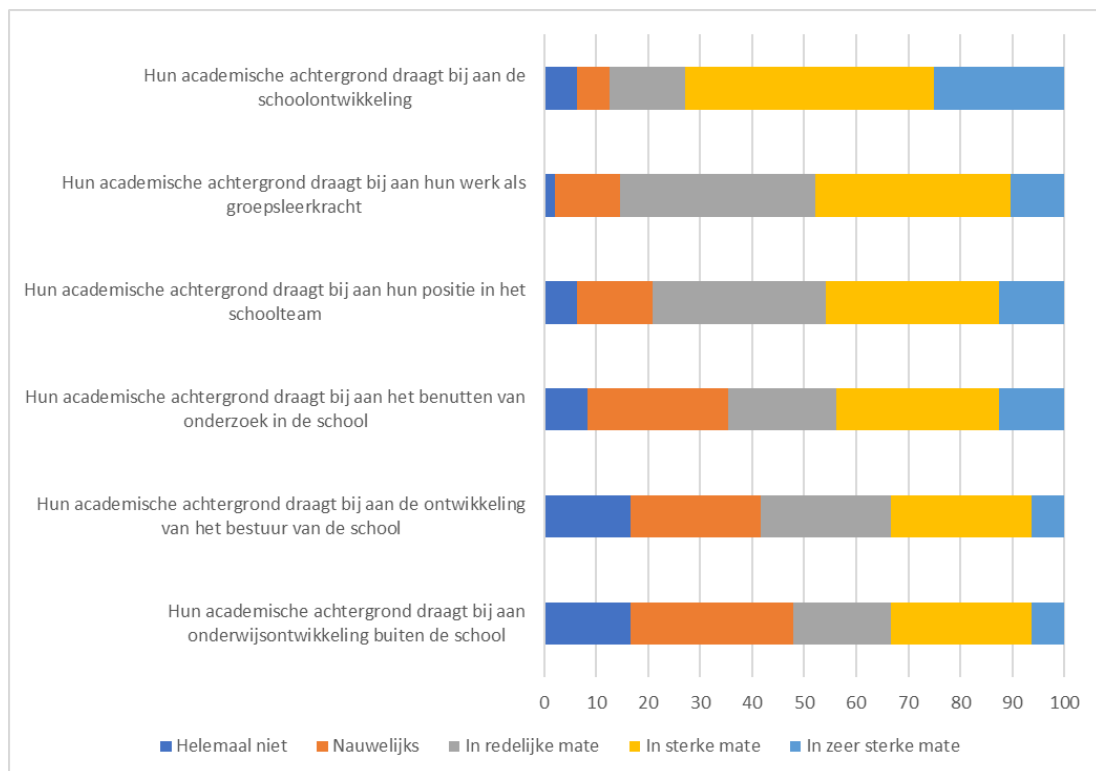
Daarnaast is er wel een verschil tussen de groep schoolleiders met of zonder academisch achtergrond, zo is er bij de groep met zelf een academische achtergrond door 28% van de respondenten aangegeven dat er wel specifiek beleid is binnen het bestuur omtrent de inzet van academische leerkrachten op school. Dit is ruim het dubbele als bij de bevroegde schoolleiders zonder academische achtergrond (13%).

Bij specifiek beleid op bestuursniveau is het contrast tussen schoolleiders en de academische leerkrachten zelf nog groter. 20% van de schoolleiders geeft dus aan dergelijk specifiek beleid op bestuursniveau te hebben, terwijl maar 2% van de academische leerkrachten dit onderschrijft.

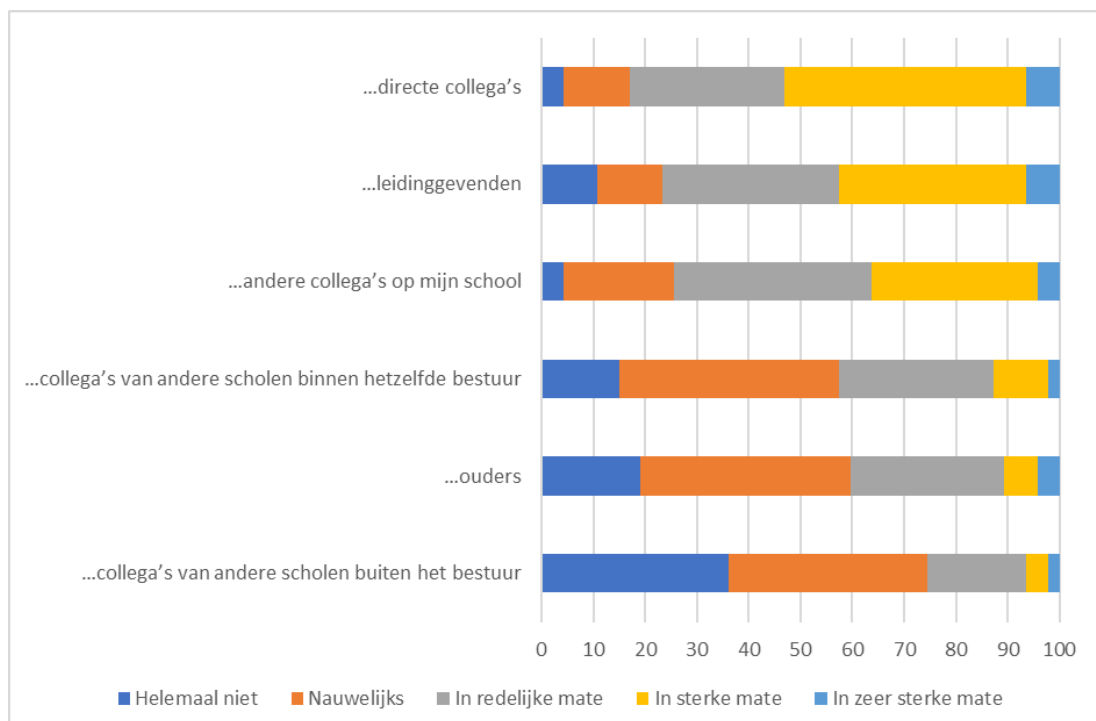
### ***Inzet en kennisverspreiding academische leerkrachten op school***

De schoolleiders benoemen dat de academische achtergrond van de leerkracht in sterke tot zeer sterke mate bijdraagt aan de schoolontwikkeling. Dit geldt voor bijna driekwart van de bevroegde schoolleiders. Daarnaast vindt de grote meerderheid van schoolleiders dat de academische achtergrond van leerkrachten minimaal in redelijk mate aan hun werk als groepsleerkracht (85%) en hun positie in het schoolteam (79%) bijdraagt. Respectievelijk 48% en 46% vindt dit in (zeer) grote mate. Andere manieren waarop de academische achtergrond bijdraagt worden iets minder vaak door schoolleiders benoemd, al vindt nog steeds meer dan de helft dat de academische achtergrond minstens in redelijke mate bijdraagt aan het benutten van onderzoek in de school (65%) en aan de ontwikkeling van het bestuur van de school (58%). De bijdrage aan onderwijsontwikkeling buiten de school wordt het minst vaak genoemd. Toch vindt nog steeds de helft van de schoolleiders dit minimaal in redelijke mate.

Hoe zit het volgens de schoolleiders met de kennisverspreiding van leerkrachten met een academische opleiding? Volgens de schoolleiders wordt de kennis van academische leerkrachten minstens in redelijke mate gedeeld onder directe collega's (82%), leidinggevendenden (76%) en andere collega's op hun school (75%). Daarentegen worden deze kennis en inzichten aanzienlijk minder gedeeld met ouders en collega's van andere scholen zowel binnen als buiten hetzelfde bestuur. 57% tot 75% van de schoolleiders geeft aan dat dit helemaal niet of nauwelijks gebeurt.



Figuur 4.5: Inzet academische achtergrond van leerkrachten (N=48)

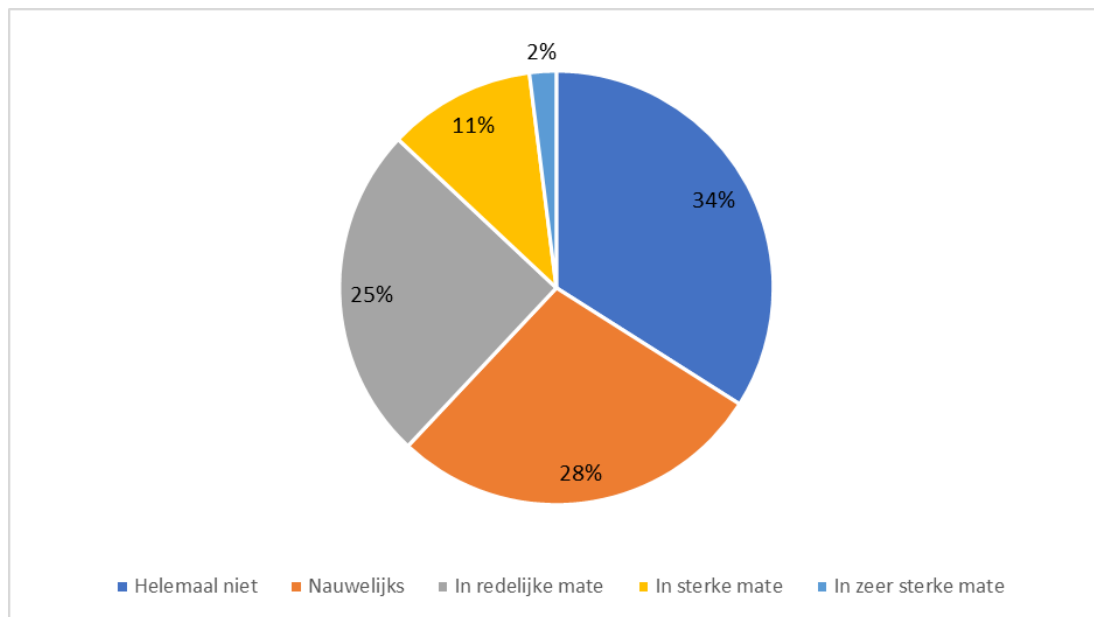


Figuur 4.6: Verspreiden de leerkrachten die een academische opleiding hebben de verworven kennis en inzichten uit de opleiding (N=47)

### Salaris

Wanneer er wordt gevraagd naar het salaris van de academische geschoolde leraar geeft de meerderheid, 62%, aan dat dit niet of nauwelijks samenhangt met de academische

achtergrond. Bij slechts 13% van de bevroagde schoolleiders heeft de academische achtergrond een sterke tot zeer sterke relevantie bij het inschalen van het salaris. Daarbij is er (bijna) geen verschil tussen de schoolleiders met en zonder een academische achtergrond. Waarschijnlijk speelt de academische achtergrond bij het merendeel geen of een beperkte rol, omdat er volgens de CAO ingeschaald wordt op basis van functie en niet op basis van het hoogst voltooide opleidingsniveau.



Figuur 4.7: In hoeverre draagt de academische achtergrond van leerkrachten bij aan hun inschaling? (N=44)

Ditzelfde beeld zien we ook terug bij het benutten van de salarisschaal L12.<sup>13</sup> Slechts 20% van de respondenten gaf aan de L12 salarisschaal voor academisch geschoolde leerkrachten in te zetten. Waarbij iets meer dan de helft van deze 20%, aangaf deze schaal ook in te zetten voor andere (niet academische) leerkrachten. Dit zijn bijvoorbeeld leerkrachten die zich extra inzetten voor de school, beschikken over excellente vaardigheden en/of deelnemen aan bovenschoolse activiteiten. 9% van de schoolleiders geeft aan L12 specifiek te gebruiken voor academisch geschoolde leerkrachten. 64% van de schoolleiders uit de enquête geeft aan helemaal geen gebruik te maken van de L12 salarisschaal. In de extra toelichting kwam vaak naar voren dat dit vanuit het bestuur niet wordt aangeboden, er geen beleid voor is, de functie hier niet voor is ingericht en/of dat L11 de hoogste beschikbare schaal is. De overige 16% hanteert L12 voor andere leerkrachten, zoals leerkrachten met een leidinggevende rol, begeleidende rol, coördinerende rol en/of speciale expertise.

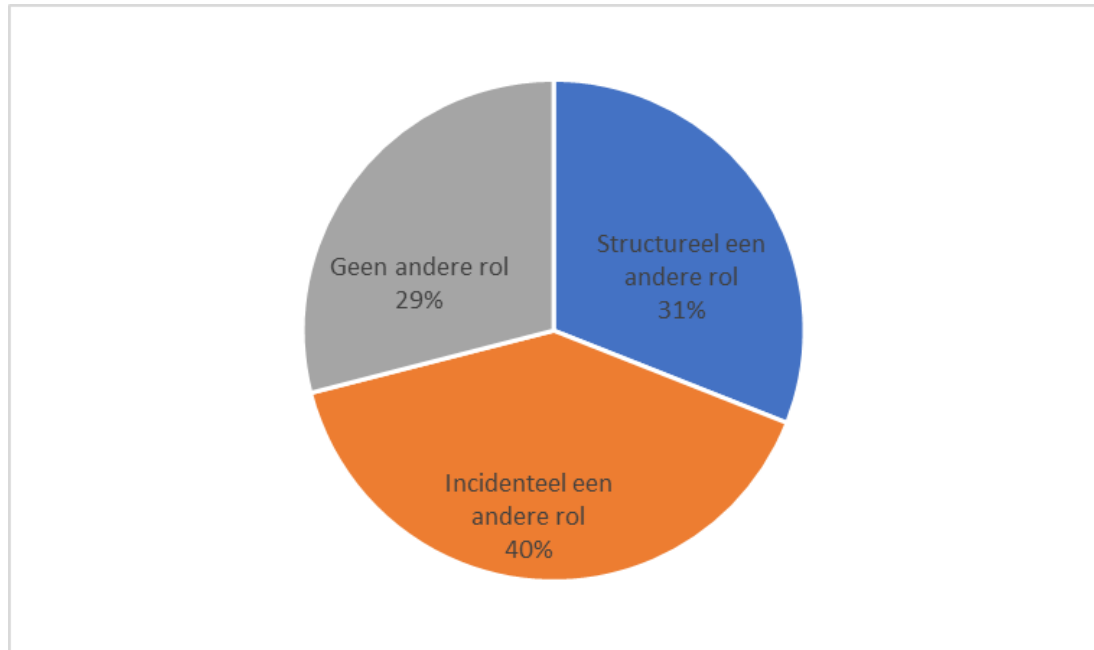
Deze uitkomsten komen redelijk overeen met het beeld dat ontstaat uit de lerarenenquête. Hierin geeft slechts 6% van de leerkrachten aan zich in salarisschaal L12 te bevinden.

### **Rollen en inzet**

31% van de bevroagde schoolleiders meldt dat de academisch geschoolde leerkrachten bij hen op school structureel een andere rol vervullen. Nog eens 40% meldt dat academische leerkrachten incidenteel een andere rol op school vervullen (door

<sup>13</sup> Bij deze vraag (niet grafisch weergegeven): N=44

bijvoorbeeld het organiseren van een studiedag). Volgens 29% van de schoolleiders vervullen academisch geschoolde leerkrachten helemaal geen andere rol op school dan leerkrachten zonder academische achtergrond.



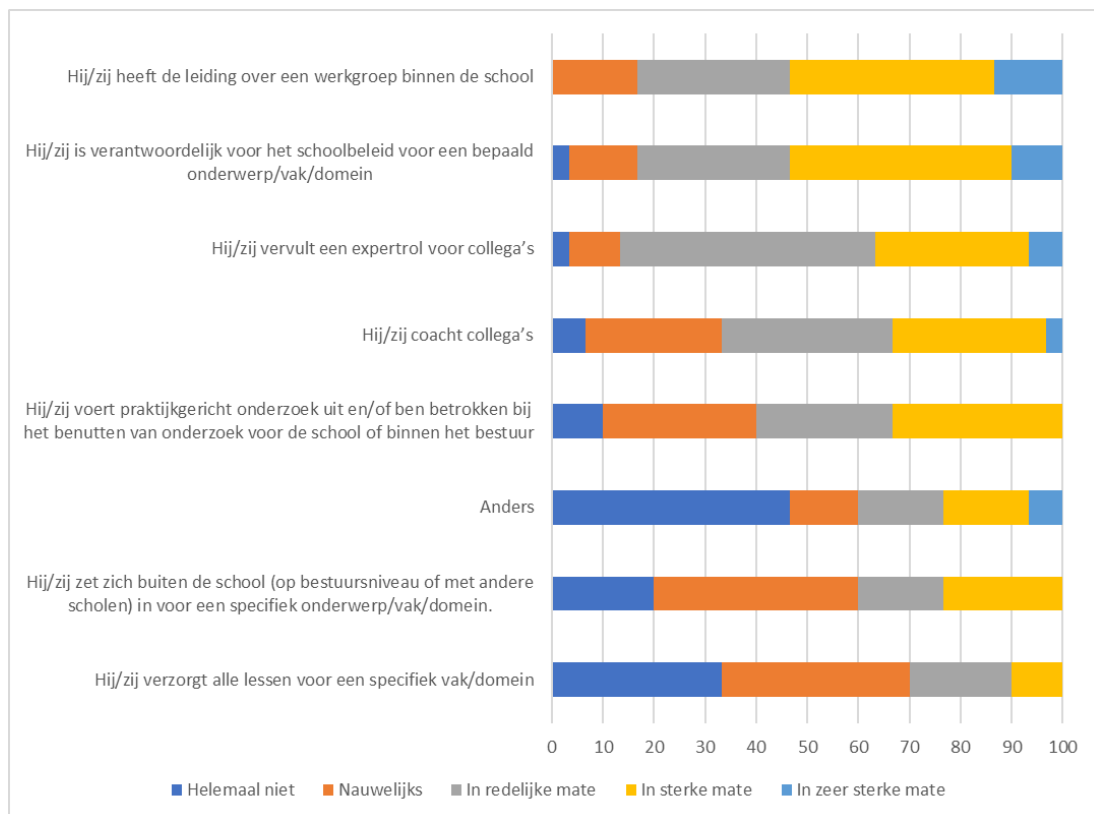
*Figuur 4.8: In hoeverre vervullen de academische leerkrachten een andere rol binnen de school? (N=42)*

De schoolleiders die aangeven dat de leerkrachten met een academische achtergrond structureel dan wel incidenteel een andere rol vervullen op hun school (71%) zijn bevraagd over welke mogelijke rollen hun academische leerkrachten dan vervullen. De resultaten hiervan zijn terug te vinden in onderstaande figuur.

De wijze waarop de schoolleiders de academische leerkrachten inzetten naast de primaire onderwijstaak varieert behoorlijk. Een aantal extra taken wordt in veel gevallen door de academische leerkrachten vervuld. Zo geeft het overgrote deel van de schoolleiders (87%) aan hun academische leerkrachten in redelijke tot zeer sterke mate te benutten doordat hij/zij een expertrol vervult voor collega's. Dit geldt ook voor het verantwoordelijk maken voor het schoolbeleid voor een bepaald onderwerp, vak of domein. Ook zetten de schoolleiders hun academische leerkrachten veelal in om leiding te geven aan werkgroepen binnen de school. Slechts een klein deel van de schoolleiders, 13-17%, geeft aan academische leerkrachten nauwelijks of niet hiervoor in te zetten.

Bij andere extra rollen die academische leerkrachten kunnen inzetten is het beeld meer wisselend. Zo worden academische leerkrachten door ongeveer 2/3<sup>e</sup> van de schoolleiders ingezet bij het coachen van collega's, en door zo'n 6 op de 10 schoolleiders bij het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek en/of het benutten van onderzoek voor de school of binnen het bestuur.





Figuur 4.9: Inzet van de academische leraren (N=30)

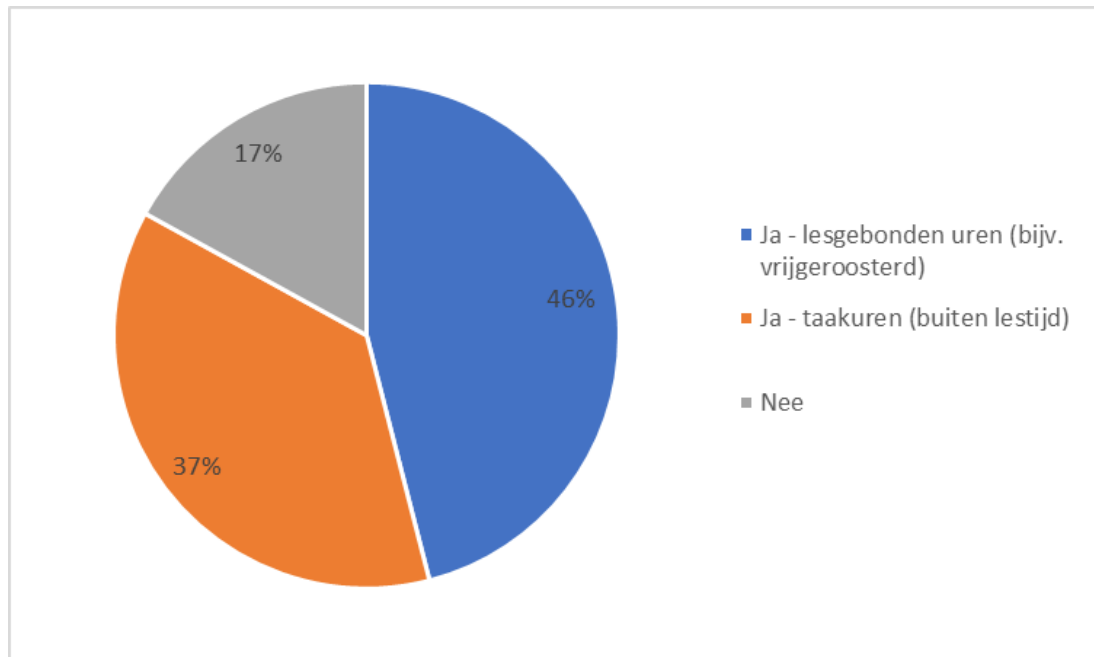
De academische leerkracht wordt door de bevroegde schoolleiders het minst vaak ingezet bij het verzorgen van lessen binnen een specifiek vak/domein (60% geeft niet of nauwelijks aan), of bij het buiten de school inzetten voor een specifiek vak/domein (70% niet of nauwelijks). Ook het verzorgen van alle lessen voor een specifiek vak/domein wordt door de academische leerkrachten zelf (nog) minder vaak genoemd als extra rol dan door de schoolleiders.

Andere rollen die apart door schoolleiders genoemd worden zijn o.a. MT lid en zorgcoördinator onder de schoolleiders die academische leerkrachten structureel inzetten in een andere rol. Degenen die aangeven hun academische leerkrachten incidenteel in een andere rol in te zetten noemen o.a. coördinator voor hoogbegaafde leerlingen, het coachen van stagiaires en lid zijn van een expertgroep.

In vergelijking met de antwoorden die de academische leerkrachten zelf hebben gegeven vallen een aantal zaken op. Ten eerste noemden ook zij de drie het vaakst door schoolleiders genoemde rollen het vaakst (expertrol voor collega's, verantwoordelijk voor deel van het schoolbeleid en leidinggeven over een werkgroep binnen school). Ook de antwoorden wat betreft het inzetten buiten de school voor een specifiek onderwerp, vak of domein komen behoorlijk goed overeen tussen leerkrachten zelf en schoolleiders. Het coachen van collega's en vooral het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek en/of het benutten van onderzoek voor de school of binnen het bestuur wordt volgens de leerkrachten echter veel minder vaak gedaan dan volgens de schoolleiders.

## Facilitering

83% van de schoolleiders geeft aan dat zijn/haar academische leerkrachten worden gefaciliteerd om deze andere rol te vervullen naast de primaire onderwijstaak. Daarvan is 46% in lesgebonden uren en 37% in taakuren. 17% van de schoolleiders faciliteert hun academische leerkrachten dus niet voor het vervullen van een extra rol.



Figuur 4.10: Faciliteren van academische leerkrachten om een andere rol te vervullen (N=30)

Indien zij hun leerkrachten wel faciliteren dan zijn deze faciliteiten in iets meer dan de helft van de gevallen structureel opgebouwd (53%). In 17% van de gevallen is dit voor een bepaalde periode en bij 30% slechts incidenteel.<sup>14</sup>

Schoolleiders ondersteunen de academische leerkrachten in 64% van de gevallen ook met andere middelen dan tijd. Dit is echter incidenteel van aard, bij slechts 23% is dit structureel. De schoolleiders lichten toe dat dit vaak op verzoek van de leraar is en dat het vaak gaat over het invullen van een professionaliseringstraject ten behoeve van de ontwikkeling.

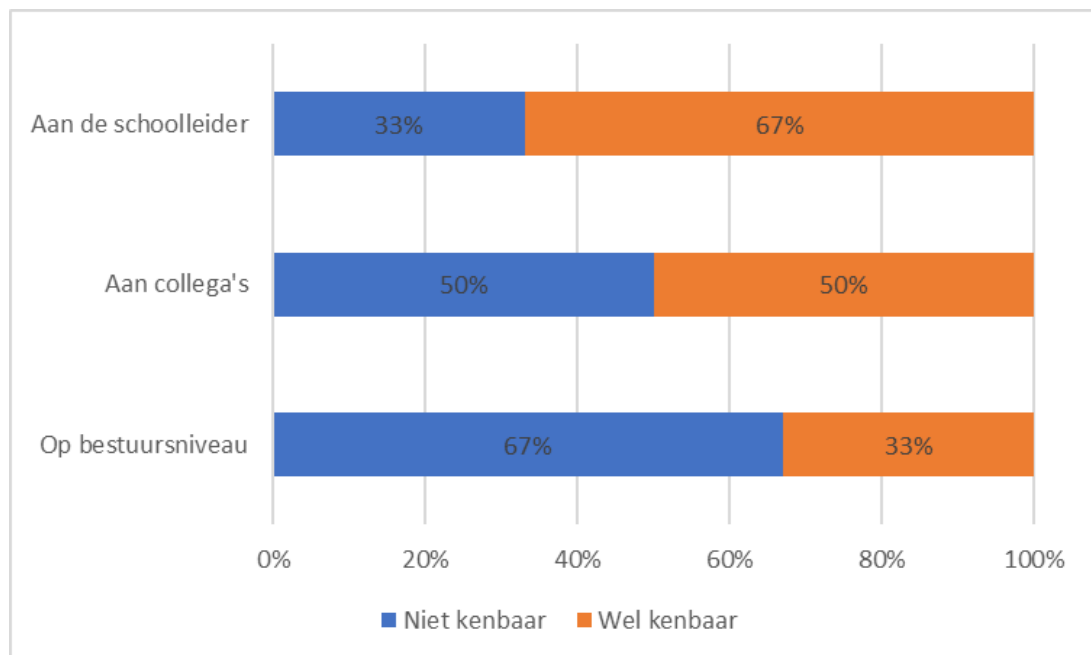
## Ambities van de leraren

Zoals eerder genoemd vervult bij 71% van de bevroegde schoolleiders de academische leerkracht een andere rol binnen de school. Dit betekent dat dit bij de overige 29% van de schoolleiders niet het geval is. De helft van deze groep geeft aan dat de leerkracht wel de ambitie heeft om een andere rol te vervullen. Hierbij worden verschillende rollen genoemd, zoals staffunctionaris en adviseur, onderzoek doen en betrokken zijn bij de schoolontwikkeling.

Deze ambitie wordt in twee derde van de gevallen direct door de leerkracht kenbaar gemaakt aan de schoolleider. In de helft van de gevallen zijn de collega's op de hoogte, op bestuursniveau is bij de schoolleiders slechts een derde op de hoogte. Deze

<sup>14</sup> Bij deze 2 vragen (niet grafisch weergegeven): N=30

antwoorden komen behoorlijk overeen met de antwoorden van de leerkrachten zelf (zie hoofdstuk 3).



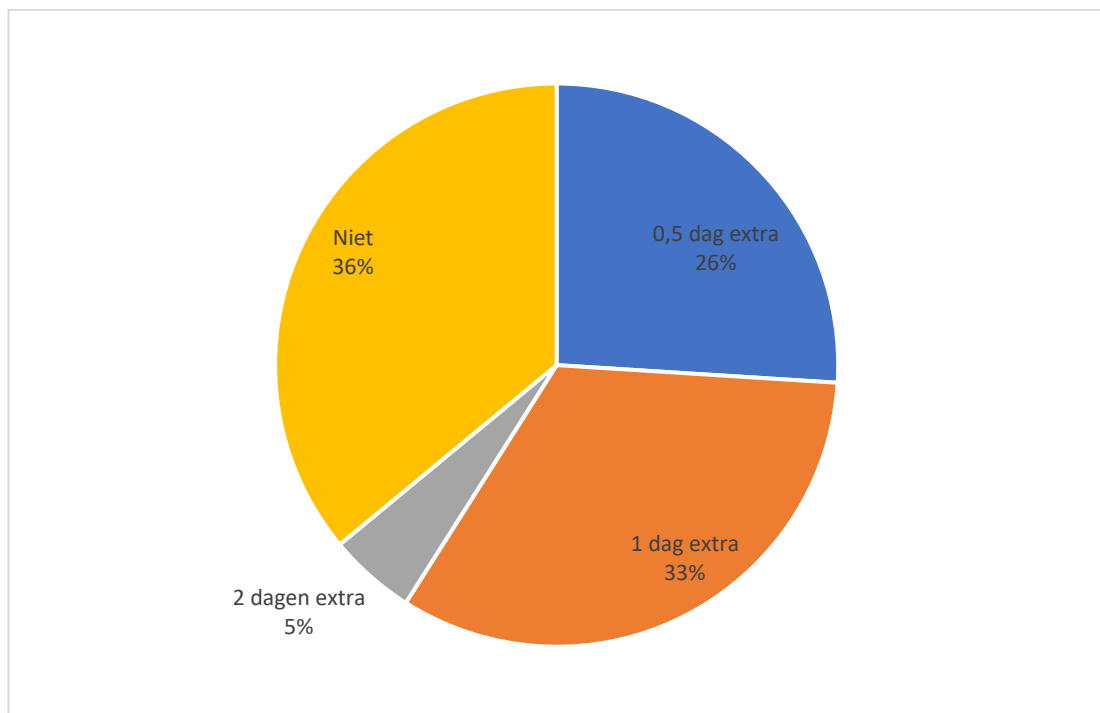
Figuur 4.11: In hoeverre maakt de academische leerkracht kenbaar een andere rol te willen vervullen? (N=6)

Een deel van de schoolleiders, 33%, heeft geen zicht op de ambitie van academische leerkracht om extra rollen te vervullen. De overige 17% geeft aan dat de academische leerkracht dit zelf niet wil. Een van deze schoolleiders geeft aan dat het takenpakket van de leraar al overvol is door het eveneens vervullen van een rol als intern begeleider.

Aangezien de leerkrachten zelf bevraagd zijn op de mate waarin de schoolleider een goed beeld heeft van hoe hun academische vaardigheden kunnen worden benut is het interessant om daarop terug te blikken: Zoals is terug te zien in figuur 3.20 geeft ongeveer 60% van de leerkrachten aan dat hun schoolleider niet of nauwelijks een goed beeld heeft hoe deze academische vaardigheden kunnen worden benut.

### **Academische leerkrachten extra dagen laten werken aan een andere rol**

Als de schoolleiders worden bevraagd of ze hun academisch geschoolde leerkrachten extra zouden laten werken voor het vervullen van een andere rol dan die van groepsleerkracht, bijvoorbeeld een coördinerende of specialistenrol, dan geeft maar liefst 64% aan minimaal de leerkracht de mogelijkheid te bieden een 0,5 dag extra per week te laten werken. Meer dan de helft van deze groep schoolleiders geeft zelfs aan 1 dag extra per week te laten werken en 5% twee extra dagen. De overige 36% wil de leerkrachten helemaal niet extra uren per week laten werken. Dit is ook terug te zien in onderstaande figuur 4.12. Hiervoor geven de schoolleiders veel verschillende redenen, enkele voorbeelden zijn: "er is geen budget voor beschikbaar", "er is geen plek in de werkgroepen", "dit is niet afhankelijk van het opleidingsniveau van de leerkracht", "de bekostiging is niet ingericht om extra taken te vervullen", "extra uren zijn afhankelijk van de speerpunten van de school", en "de focus ligt op lesgeven".



Figuur 4.12: In welke mate zouden schoolleiders academische leerkrachten meer dagen per week laten werken voor taken anders dan als groepsleerkracht (N=42)

Ook zijn de schoolleiders bevraagd of academische leerkrachten andere rollen vervullen t.o.v. andere collega's buiten de school en het bestuur, bijvoorbeeld voor onderwijsontwikkeling in het algemeen. 63% van de respondenten gaf aan dat dit niet het geval was.<sup>15</sup> Aan de groep schoolleiders waarbij dit wel het geval was is ook gevraagd wat deze rol inhield. Dit leverde veel verschillende antwoorden op. Dit varieerde tussen onderzoek, het beschikbaar stellen van expertise op andere scholen tot en met studentbegeleider/zorg coördinator.

### **Belemmeringen in loopbaanmogelijkheden**

39% van de schoolleiders geeft aan dat academische leerkrachten op hun school en/of bestuur op dit moment te maken hebben met belemmeringen voor goede loopbaanmogelijkheden.<sup>16</sup> Er worden verschillende belemmeringen genoemd door de schoolleiders zoals: gebrek aan concreet beleid, gebrek aan financiële middelen voor de inzet van academische leerkrachten, (gebrek aan) academische cultuur of deze is nog in ontwikkeling, weinig doorgroeimogelijkheden voor academische leerkrachten en een verschil in verwachting van academische leerkrachten ten opzichte van de realiteit. Voor het wegnemen van deze belemmeringen worden verschillende oplossingen aangedragen, zoals: een duidelijker beleid, meer financiële middelen, een herziening van het functiehuis en een bestuur-brede samenwerking met betrekking tot de inzet van academische leerkrachten.

De overige 61% van de schoolleiders voorziet geen belemmeringen voor de loopbaan van academische leerkrachten. Dit contrasteert nogal met de perceptie van de academische leerkracht zelf, die in meerderheid constateert geen goede loopbaanmogelijkheden te hebben, al zijn ze iets positiever over hun loopbaanmogelijkheden bij hun eigen school

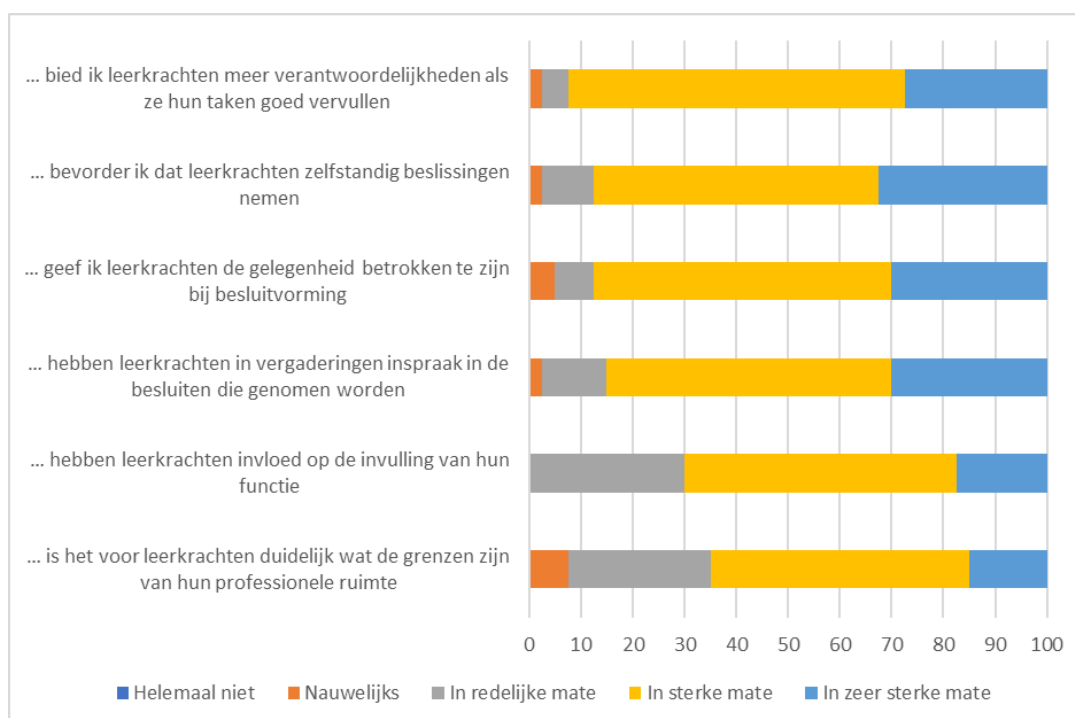
<sup>15</sup> Bij deze vraag (niet grafisch weergegeven): N=41

<sup>16</sup> Bij deze vraag (niet grafisch weergegeven): N=41

dan in het primair onderwijs in het algemeen. Zij zien echter in hoge mate belemmeringen voor hun loopbaanmogelijkheden.

### **Inspraak en autonomie**

De schoolleiders zijn in de enquête bevraagd over de inspraak en autonomie die hun leerkrachten hebben, terug te vinden in onderstaande figuur 4.13. Hieruit valt op te maken dat bijna alle schoolleiders het minimaal in redelijke mate eens zijn met onderstaande stellingen. Het grootste gedeelte van hen is het in sterke mate eens met de stellingen en nog 15 à 32% zelfs in zeer sterke mate.



Figuur 4.13: *Inspraak en autonomie (volgens de schoolleiders). Op mijn school...* (N=40)

Meer dan 90% van de schoolleiders geeft aan in (zeer) sterke mate leerkrachten meer verantwoordelijkheden te bieden als ze hun taken goed doen. Op de vraag in welke mate schoolleiders het zelfstandig nemen van beslissingen bevordert geeft maar liefst 87% aan dat dit in sterke tot zeer sterke mate het geval is. Eenzelfde percentage van de schoolleiders geeft leerkrachten dan ook in sterke tot zeer sterke mate de gelegenheid betrokken te zijn bij besluitvorming en te bevorderen dat leerkrachten zelfstandig beslissingen nemen. Ook wordt door ongeveer 85% aangegeven dat leerkrachten in vergaderingen in sterke tot zeer sterke mate inspraak hebben in de besluiten die worden genomen.

Een ruime meerderheid van de bevroegde schoolleiders (70%) geeft aan dat leerkrachten in sterke tot zeer sterke mate invloed hebben op de invulling van hun functie. Opvallend hierbij is dat niemand heeft aangegeven dat leerkrachten hier helemaal niet tot nauwelijks invloed op hebben. 65% van de schoolleiders geeft dan ook aan dat het voor de leerkrachten op zijn/haar school in sterke tot zeer sterke mate duidelijk is wat de grenzen zijn van hun professionele ruimte. Het lijkt er dus op dat schoolleiders de academisch opgeleide leerkrachten ruimte willen bieden, maar dat deze meer voor zichzelf moeten opkomen, anders gebeurt het niet of te weinig. Op basis van deze

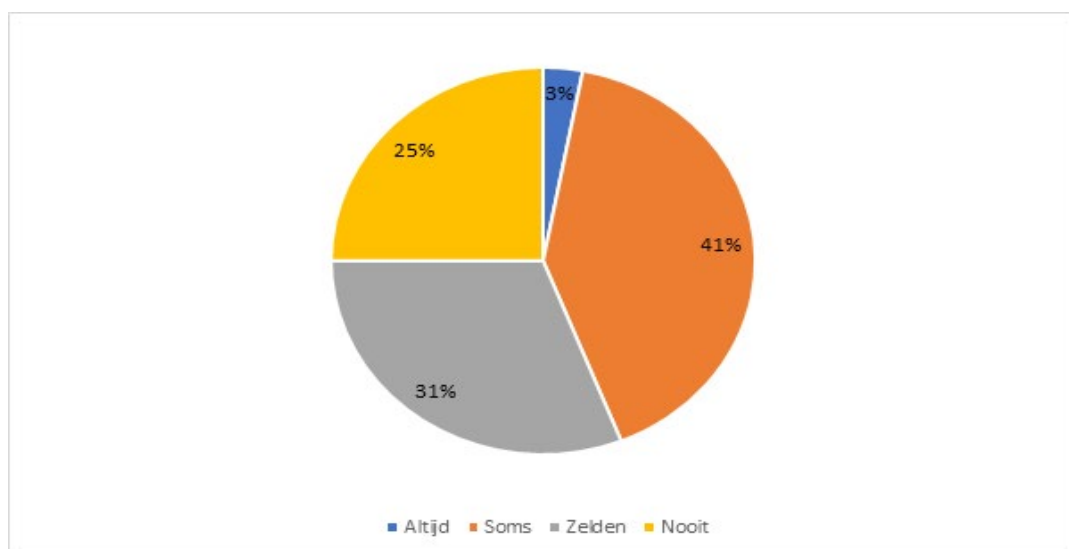
antwoorden lijkt het dat de academische leerkrachten eerder informeel gefaciliteerd worden, dan formeel.

### **Visie op de inzet van academische leerkrachten**

Veel van de respondenten delen een soortgelijke visie op het inzetten academisch geschoolde leerkrachten. In de eerste plaats moet een leerkracht een goede uitvoerende leerkracht zijn, ongeacht of hij/zij een academische of niet-academische leerkracht is. Daarnaast wordt vaak aangegeven dat academische leerkrachten een coördinerende rol binnen de instelling kunnen vervullen. Ook wordt het bijdragen aan onderwijsontwikkeling vaak genoemd. Het meer benutten van hun expertise komt veelvuldig voor in de antwoorden, echter wordt dan niet toegelicht om welke specifieke expertise het gaat. Het benutten van onderzoek en het doen van onderzoek wordt regelmatig genoemd. Hierbij noemen enkele schoolleiders de verbinding maken tussen theorie en praktijk. Ofwel 'met de voeten in de klei'. Als laatste merken enkele schoolleiders op dat academische leerkrachten goed de rol van 'critical friend' kunnen vervullen en beter in staat zijn om op een hoger niveau te denken en een voorbeeldrol te vervullen voor collega's. Dit kan bijdragen aan het vergroten van de leercultuur binnen de school noemt een schoolleider.

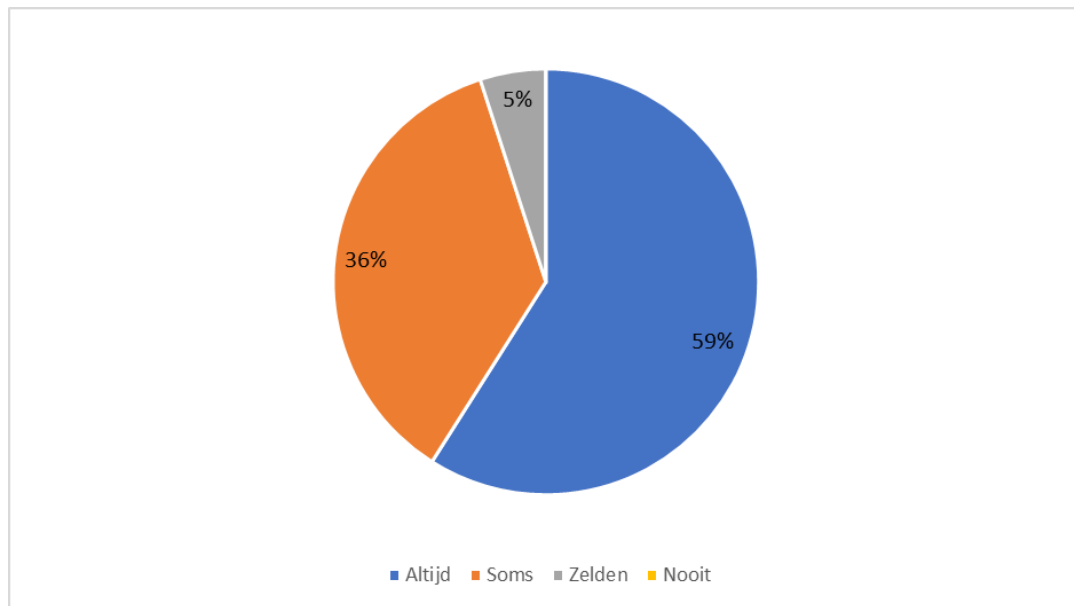
### **Begeleiding en rol in functioneringsgesprekken**

Ook de begeleiding van de academisch geschoolde leerkrachten is aan bod gekomen in de vragenlijst. Specifiek werd er gevraagd in hoeverre er sprake is van begeleiding op de academische vaardigheden. Slechts een heel klein deel van de schoolleiders (3%) geeft aan dat er altijd begeleiding is. 41%, geeft aan dat er soms begeleiding beschikbaar is, terwijl 31% aangeeft dat dergelijke begeleiding er zelden is. Een kwart zegt zelfs dat de leerkrachten nooit op dit aspect begeleid worden.



Figuur 4.14: Begeleiding voor de academische leerkracht, specifiek op academische vaardigheden (N=39)

Ook is gevraagd of de inzet van de academische achtergrond van leerkrachten aan bod komt tijdens hun functioneringsgesprekken. Meer dan de helft van de schoolleiders, 59%, geeft aan dat de academische achtergrond altijd aan bod kwam in het functioneringsgesprek. Bij 36% van de schoolleider soms en bij 5% zelden.



Figuur 4.15: In hoeverre komt de academische achtergrond aan bod tijdens functioneringsgesprekken? (N=39)

Dit komt niet helemaal overeen met de antwoorden die de academische leerkrachten zelf gaven op een soortgelijke vraag hierover. De leerkrachten zelf gaven namelijk de volgende verdeling tussen de categorieën aan: 12% altijd, 33% soms en 27% zelden. En deze percentages zijn ook nog licht vertekend aangezien 11% aangaf helemaal geen functioneringsgesprekken met de leidinggevende te voeren.

## 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit onderzoek is door middel van een kennissynthese van de bestaande relevante literatuur en de afname van vragenlijsten onder zowel academische leerkrachten zelf als onder schoolleiders gekeken naar de huidige stand van zaken wat betreft academisch opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs. Dit rapport geeft daarmee een overzicht van de inzichten uit de literatuur, de randvoorwaarden waaraan voldaan moet worden om het potentieel van academische leraren te kunnen benutten, maar ook een beeld over hoe het er nu voorstaat in de praktijk met de inzet, benutting, loopbaanmogelijkheden en waardering van academische leerkrachten, vanuit het perspectief van de leerkracht zelf en de schoolleider.

We kunnen de volgende conclusies trekken uit de inzichten uit de literatuur over academische opgeleide leraren. Op het gebied van het *leren en ondersteunen van de leerling* lijken er nauwelijks verschillen te zijn tussen academische leerkrachten en reguliere leerkrachten op de effecten voor de leerling. Dit blijkt uit internationaal onderzoek naar de effecten van aanvullende diploma's van leraren op leerprestaties van leerlingen. In de specifieke context van Nederlandse academisch geschoolde leerkrachten in het po is er nog weinig bekend uit onderzoek naar het effect op leerprestaties en is aanvullend onderzoek nodig. Academische leerkrachten lijken daarentegen wel een meer onderzoeksmatige houding en vaardigheden bezitten. Deze analytische blik en kritische denkvaardigheden *kunnen* direct of indirect bijdragen aan het beter leren van leerlingen door bij te dragen aan verbeteringen in het team, de schoolorganisatie of het primair onderwijs.

Naast het ondersteunen van het leren van leerlingen onderscheiden Snoek et al. (2017) ook het ontwikkelen van onderwijs, het organiseren van onderwijs, en het ondersteunen van collega's als loopbaanpaden. De meerwaarde van academische leerkrachten wordt dan ook vaak uitgedrukt in taken en/of rollen die aanvullend op het leraarschap voor de klas komen. Verschillende vaardigheden die academische leerkrachten op hebben gedaan tijdens hun opleiding kunnen daarbij behulpzaam zijn zoals een onderzoekende houding, een kritische blik, analytische vaardigheden, het toepassen van kennis uit onderzoek, kennisdelen met collega's en andere onderzoeksvaardigheden. Verschillende onderzoeken laten zien dat academische leerkrachten sterker ontwikkelde analytische vaardigheden hebben, vaker kennis benutten uit onderzoek en verder ontwikkelde onderzoeksvaardigheden hebben. Deze academische vaardigheden kunnen in verschillende rollen in de school, in het bestuur of binnen het primair onderwijs worden ingezet.

In februari 2021 is bij zowel academisch opgeleide leerkrachten als schoolleiders van academisch opgeleide leerkrachten een vragenlijst afgenomen over de inzet en ervaren loopbaanmogelijkheden. Op basis van de enquêtes kunnen we samenvattend stellen dat het potentieel en de meerwaarde van academisch opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs nog niet ten volle wordt benut. De vragenlijst is zowel ingevuld door leerkrachten die inmiddels niet meer in het onderwijs werken als leerkrachten die nu werkzaam zijn in het onderwijs. Een groot deel (71%) van de uit het onderwijs vertrokken academische leerkrachten geeft aan dat het gebrek aan



loopbaanmogelijkheden een belangrijke factor was bij de beslissing om het onderwijs te verlaten. Ook het gebrek aan uitdaging is vaak als reden genoemd.

Hier liggen kansen om een aanzienlijke hoeveelheid academische leerkrachten voor het po te behouden indien er meer werk wordt gemaakt van de loopbaanmogelijkheden voor deze leerkrachten en zij vaker de ruimte krijgen om een aanvullende rol te ontplooiën naast het voor de klas staan, waardoor zij zich ook op andere competenties kunnen ontwikkelen.

Ook door de academisch opgeleide leerkrachten die nu in het po werkzaam zijn, worden de loopbaanmogelijkheden door een groot deel van de leerkrachten als onvoldoende of matig ervaren: 28% noemt de loopbaanmogelijkheden matig en 19% zelfs ronduit onvoldoende. Deze cijfers komen in grote lijnen overeen met de cijfers uit eerder onderzoek. Academische opgeleide leerkrachten zien veel belemmeringen ten aanzien van hun loopbaanmogelijkheden. De vaakst genoemde belemmering is dat er te weinig tijd buiten het lesgeven om is om iets met die academische vaardigheden te doen (66%). Ook geeft ongeveer de helft van de leerkrachten aan dat er onvoldoende professionaliseringsmogelijkheden binnen de academische vaardigheden zijn, en dat er onvoldoende ontwikkelmogelijkheden binnen de organisatie zijn. Een lichtpuntje op het gebied van loopbaanmogelijkheden is wel dat academische leerkrachten doorgaans positiever zijn over de loopbaanmogelijkheden op hun school dan over de loopbaanmogelijkheden in het po in het algemeen. Mogelijk speelt er deels een imago-probleem rondom de loopbaanmogelijkheden van het beroep leerkracht basisonderwijs, terwijl leerkrachten in hun eigen functie minder vaak slechte loopbaanmogelijkheden ervaren. Daarbij is het aandeel van de academische leerkrachten dat de loopbaanmogelijkheden op de eigen school als goed en zeer goed omschreef ten opzichte van drie jaar geleden gestegen van respectievelijk 5% naar 9% (goed) en van 0,5% naar 3% (zeer goed).

Er zijn verschillende andere positieve ontwikkelingen in vergelijking met drie jaar geleden. Zo oordeelt ongeveer de helft van de academische leerkrachten dat hun academische achtergrond nu beter benut wordt. Dit is een positieve ontwikkeling, want bij ongeveer de helft van de bevroegde leerkrachten wordt hun academische achtergrond nu beter ingezet, terwijl slechts 15% een verslechtering opmerkt.

Ruim de helft (52%) van de academische leerkrachten wordt niet aanvullend ingezet, terwijl 77% van hen dit wel graag zou willen. Daarmee zit maar liefst 40% van alle academisch opgeleide leerkrachten in de situatie dat ze graag een aanvullende rol op school zouden vervullen, maar niet in staat worden gesteld om dit te doen. Deze situatie kan een negatief effect hebben op de motivatie, het werkplezier en de ervaren loopbaanmogelijkheden van deze docenten, hetgeen ook lijkt door te schemeren uit de antwoorden van de inmiddels uit het primair onderwijs vertrokken leerkrachten. Aan de andere kant zit er wel degelijk vooruitgang in het aandeel academische leerkrachten dat in een aanvullende rol wordt ingezet. Zo werd drie jaar eerder werd nog 61% niet aanvullend ingezet. Bovendien is het aandeel academisch opgeleide leerkrachten dat structureel een andere rol vervult fors gestegen, aangezien dit inmiddels bijna 3 keer zo hoog is als drie jaar geleden. Desalniettemin liggen er hier dus nog veel kansen om het potentieel van deze academische leerkrachten beter te benutten.

Het lijkt er in het algemeen niet op dat veel academische leerkrachten hoger worden ingeschaald op basis van hun academische achtergrond. Ervaring lijkt een veel grotere rol te spelen. Mogelijk speelt hierbij het feit dat 60% van de academische leerkrachten aangeeft dat schoolleiders helemaal niet of nauwelijks over een beeld beschikken van de mogelijkheden tot het inzetten van hun academische vaardigheden. Maar liefst 2 op de 3 academische leerkrachten vindt dan ook dat hun academische vaardigheden onvoldoende worden benut binnen de organisatie.

Een factor die hierbij mogelijk speelt is het feit dat er nog steeds nauwelijks specifiek beleid binnen schoolbesturen bestaat ten aanzien van academisch opgeleide leerkrachten. Slechts 3% van de scholen heeft beleid ontwikkeld ten aanzien van academische leerkrachten. Hier is in de afgelopen jaren niets in veranderd, zo lijkt het op basis van de perceptie van de leerkrachten. Schoolleiders geven wel iets vaker dan leerkrachten zelf aan dat er specifiek beleid is op school- of bestuursniveau, maar de respons van schoolleiders komt dan ook niet 1 op 1 overeen met die van de leerkrachten. Er is ook een verschil tussen schoolleiders met zelf een academisch achtergrond en schoolleiders zonder dergelijke achtergrond. Zo is er bij de groep met zelf een academische achtergrond door 28% van de schoolleiders aangegeven dat er wel specifiek beleid is binnen het bestuur omtrent de inzet van academische leerkrachten op school. Dit is ruim het dubbele als bij de bevroegde schoolleiders zonder academische achtergrond (13%).

Het gebrek aan specifiek beleid ten aanzien van academische leerkrachten is iets waar de schoolbesturen dan wel scholen iets mee moeten, aangezien de huidige praktijk ertoe leidt dat vele academische opgeleide leerkrachten het onderwijs verlaten. Zeker ten tijde van een lerarentekort zou dit motivatie genoeg moeten zijn voor schoolbesturen om specifiek beleid ten aanzien van deze leerkrachten te gaan ontwikkelen. De succeservaringen van de huidige scholen en/of schoolbesturen die wel reeds specifiek beleid ten aanzien van academische leerkrachten ontwikkeld hebben dienen gedeeld te worden, zodat andere scholen en besturen ook beleid ontwikkelen over de inzet en benutting van academische leerkrachten.

### ***Randvoorwaarden***

Uit de literatuur blijken verschillende belemmerende en bevorderende factoren die de positie van een academische leerkracht kunnen versterken.

- **Functiedifferentiatie:** er moet de ruimte zijn om een aanvullende rol naast het lesgeven te kunnen oppakken, die ook formeel erkend wordt.
- **Belang en erkenning:** erkenning in de vorm van tijd en ruimte en formele waardering in de vorm van een bijhorend salaris en informele waardering door collega's en schoolleider.
- **De rol van de schoolleider:** deze kan vertrouwen geven, zijn/haar verwachtingen uitspreken, belangstelling tonen, maar ook een rol spelen bij loopbaanontwikkeling, door de academische achtergrond van de leraar mee te nemen in de gesprekscyclus.
- **Lerende schoolcultuur:** een cultuur waarin het leren op de werkvloer van elkaar, van elkaars expertise en van kennis en inzichten uit onderzoek vanzelfsprekend is.
- **Stimulerende collega's:** De blik en belangstelling van collega's binnen de betreffende schoolcultuur kunnen bevorderend of belemmerend werken.

- Collega's of netwerk van academische leerkrachten: Een mogelijkheid tot sparren creëren om ze een isolement als (enige) academische leerkracht op school te voorkomen.
- Competenties van leerkrachten om collega's mee te nemen: In de opleiding hebben academische leraren vaak wel geleerd hoe ze onderzoek kunnen doen, maar niet altijd hoe je je team daarin meeneemt, hoe je samenwerkt in onderzoekend werken en hoe je literatuur deelt met collega's.
- Schoolbrede aanpak: De impact van academische leerkrachten kan groter zijn als er een schoolbrede aanpak wordt gehanteerd, waarin er aandacht is voor hoe de masteropgeleide leraren een plek krijgen binnen de schoolorganisatie en dat er nagedacht is over hoe de kwaliteiten van academische leerkrachten wordt benut.
- HRM-beleid: Indien er in het HRM-beleid van scholen ook specifieke aandacht voor academisch opgeleide leerkrachten bestaat dan zal dit de facilitering van de inzet en meerwaarde van deze leerkrachten ten goede komen.
- Autonomie om eigen lespraktijk vorm te geven: Als leerkrachten de vrijheid hebben om hun eigen keuzes te maken ten aanzien van hun eigen lespraktijk kan dat bevorderend werken voor een onderzoeksmatige houding.
- Focus op overleven in het klaslokaal: academische leraren dienen zich eerst comfortabel te voelen in hun leerkrachtrol en een bepaalde mate van vertrouwen te hebben in hun eigen kunnen voor ze onderzoeksmatig kunnen werken.
- Type opleiding: Verschillende opleidingen hebben verschillende doelen en bieden daarmee in verschillende mate handvatten voor leraren om hun pedagogisch-didactisch handelen te veranderen en om een rol te gaan spelen in onderwijs- en schoolontwikkeling.
- Gedeeld eigenaarschap met betrekking tot loopbaan: het kan belemmerend werken dat academische leraren zelf actie moeten ondernemen en stappen moeten zetten voor hun loopbaan. Ze worden hierin weinig ondersteund.

Als we kijken naar de randvoorwaarden die in de literatuur worden genoemd dan zien we dat een groot deel van de leerkrachten belemmeringen ervaart op meerdere gebieden. Zo is de mogelijkheid tot formeel erkende functiedifferentiatie er voor de meeste leerkrachten op dit moment niet, wat de benutting van het potentieel van hen in een aanvullende rol naast het lesgeven danig bemoeilijkt. Ook de formele waardering in de vorm van een bijbehorend salaris en de informele waardering door de schoolleider en collega's is iets wat sommige academische leerkrachten wel ervaren, maar veel anderen ook nog onvoldoende of niet. Zo ervaart de helft van de academische leerkrachten nauwelijks belangstelling van hun schoolleider voor hun academische achtergrond. Schoolleiders zijn nog niet altijd even goed op de hoogte van de potentiële meerwaarde van academische leerkrachten. Bij ongeveer de helft van de leerkrachten komt hun academische achtergrond aan de orde tijdens de functioneringsgesprekken. Ook de mate van waardering door collega's is wisselend. Vele academische leraren geven aan behoefte hebben aan de mogelijkheid tot sparren met andere academische leraren en zouden dan ook graag een collega die eveneens academisch opgeleid is willen hebben en aan een netwerk van academische leerkrachten deelnemen. Positief is dat een grote meerderheid van de academische leerkrachten in redelijke tot zeer sterke mate in staat om collega's mee te nemen in het onderzoekend werken. Ook de lerende schoolcultuur wordt door een meerderheid van de leerkrachten als goed ervaren. Een schoolbrede aanpak op het gebied van academische leraren en een bijbehorend HRM-beleid ontbreekt nog bij de

meeste scholen. Een andere positieve bevinding is dat de grote meerderheid van de academische leerkrachten voldoende autonomie ervaart om hun eigen lespraktijk vorm te geven op basis van hun academische inzichten. Er is een minderheid onder de academische leerkrachten die het voorlopig prima vindt om geen aanvullende rol naast het lesgeven op zich te nemen, aangezien ze vinden dat ze nog te weinig ervaring hebben en/of dat ze de handen vol hebben aan de klas, maar voor de grote meerderheid lijkt overleven in het klaslokaal geen kwestie (meer) te zijn. Over de mate waarin er in hun opleiding voldoende aandacht was voor mogelijke loopbaanpaden voor academische leerkrachten is het grootste deel van hen positief gestemd. Ten slotte lijkt het er wel op dat academische leerkrachten het gevoel hebben vooral zelf het initiatief te moeten nemen en ervaren ze hierbij nog weinig steun.

Op basis daarvan kunnen we concluderen dat er aan sommige randvoorwaarden inmiddels redelijk goed wordt voldaan: voldoende competenties van leerkrachten om collega's mee te nemen, voldoende ervaren autonomie om eigen lespraktijk vorm te geven, weinig tot geen focus op overleven in het klaslokaal, een voldoende ervaren leercultuur op school, en tevredenheid over hoe de opleiding aandacht besteedde aan mogelijke loopbaanpaden. Opvallend hierbij is dat drie van de vijf randvoorwaarden waar het er het beste voorstaat door de academische leerkracht zelf bepaald worden.

Aan andere randvoorwaarden, zoals functiedifferentiatie, waardering en erkenning, de rol van de schoolleider, een schoolbrede aanpak en bijbehorend HRM beleid, wordt bij veel academische leerkrachten nog onvoldoende voldaan. Dit wil zeker niet zeggen dat dit voor iedere academische leerkracht geldt, want in de meeste gevallen is ongeveer 40 à 60% van de leerkrachten van mening dat er voldoende aan deze randvoorwaarden wordt voldaan.

Daarmee willen we de volgende aanbevelingen doen. Een goede inzet en benutting van academische leraren vraagt om een aanpak op verschillende niveaus. Naast een aantal landelijke aanbevelingen, is het belangrijk dat schoolleiders en bestuurders binnen hun eigen organisatie aan de slag gaan met de vraag hoe zij de diversiteit van expertises binnen hun schoolorganisatie goed kunnen benutten. Hieronder volgen de aanbevelingen.

### ***Aanbevelingen***

Naast loopbaanmogelijkheden die specifiek door academische leerkrachten worden aangekaart, spelen de overkoepelende thema's die in het algemeen gelden voor leerkrachten in het primair onderwijs als salaris en werkdruk ook voor academische leerkrachten. Inspanningen zouden zich dus op moeten richten op het vergroten van het loopbaanperspectief voor academische leerkrachten, met meerdere mogelijkheden voor salarisdifferentiatie, in combinatie met terugdringen van de werkdruk voor alle leerkrachten. Meer functiedifferentiatie op basis van opleidingsachtergrond, persoonlijke kwaliteiten en/of ontwikkelingsbehoeftes kan de ervaren werkdruk in het onderwijs verminderen. Immers, als leerkrachten zich meer kunnen toeleggen op werkzaamheden die hen voldoening opleveren, daalt de ervaren werkdruk. Daarnaast kan functiedifferentiatie de onderwijskwaliteit verhogen, doordat leerkrachten zich kunnen specialiseren in specifieke werkzaamheden binnen de school.

*Aanbeveling 1: Creëer binnen de schoolorganisatie formatieruimte voor academische leerkrachten*

Een groot deel van de academisch opgeleide leerkrachten geeft aan graag naast het lesgeven bij te willen dragen aan schoolontwikkeling. Verschillende vaardigheden die academische leerkrachten op hebben gedaan tijdens hun opleiding kunnen daarbij behulpzaam zijn zoals een onderzoekende houding, een kritische blik, analytische vaardigheden, het toepassen van kennis uit onderzoek, kennisdelen met collega's en andere onderzoeksvaardigheden. Tegelijk ontbreekt het vaak binnen een school aan formatieruimte om de leerkrachten deze rol te kunnen geven en is de academische leerkracht vaak de enige academische leerkracht op school. Een bestuur kan formatieruimte beschikbaar stellen op bestuursniveau en daardoor leerkrachten naast hun lesgevende taak een dagdeel bovenschools inzetten voor onderwijsontwikkeling. Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat zowel academische leerkrachten zelf als schoolleiders graag extra uren per week willen (laten) werken om aan een aanvullende rol te besteden voor bijvoorbeeld schoolontwikkeling. Dit biedt bij uitstek een mogelijkheid om deze leerkrachten hun ambities naast het voor de klas staan te laten verwezenlijken.

*Aanbeveling 2: Creëer een landelijk kader van loopbaanpaden voor (academische) leerkrachten in het primair onderwijs*

Ook zou het duidelijk formuleren van mogelijke loopbaanpaden voor leerkrachten in het algemeen en voor academische leerkrachten in het bijzonder een positieve impuls geven aan de loopbaanmogelijkheden die leerkrachten in het basisonderwijs ervaren. Bijvoorbeeld door mogelijkheden voor horizontale loopbaanontwikkeling te creëren. 85% van de academisch opgeleide leerkrachten geeft namelijk aan behoefte te hebben aan een landelijk kader voor loopbaanpaden waarin mogelijke rollen staan die uitgevoerd kunnen worden naast de lesgevende taak en hoe een dergelijk loopbaanpad eruit zou kunnen zien. Daarbij kan gedacht worden aan uitgeschreven rollen die leerkrachten binnen of in combinatie met hun lesgevende taak kunnen vervullen. Het beroepsbeeld ontwikkeld door Snoek et al. (2017) kan hierbij ter inspiratie dienen. Overigens dienen deze rollen niet tot in detailniveau te worden uitgewerkt, zodat er ruimte blijft om de rollen aan te passen aan de specifieke achtergrond, wensen en ambities van de leerkracht én aan de ambities van de school. Op deze manier wordt de leerkracht duidelijk erkend in de aanvullende rol en kunnen er duidelijke afspraken over gemaakt worden wat betreft verwachtingen hierover en de bijbehorende facilitering vanuit de school.

*Aanbeveling 3: Maak gezamenlijk werk van de positionering en het loopbaanperspectief van academische leerkrachten, mede door het te expliciteren in het HRM-beleid van scholen en/of schoolbesturen.*

Het is zaak om werk te maken van de positionering en het loopbaanperspectief van academisch opgeleide leerkrachten waarbij er een gedeelde verantwoording ten behoeve van de onderwijskwaliteit zou moeten zijn:

Academisch opgeleide leerkrachten kunnen zelf daadkrachtiger hun positie claimen in hun school(bestuur) en mogen best selectief zijn in het solliciteren op een school. Op dit moment maakt bijvoorbeeld nog maar 1 op de 5 academische leerkrachten op bestuursniveau kenbaar hoe zij zelf graag invulling zouden willen geven aan de gewenste aanvullende rol. Daarnaast geven schoolleiders aan dat ze academische leerkrachten

ruimte willen bieden, maar dat deze meer voor zichzelf moeten opkomen, anders gebeurt het niet of te weinig.

Schoolleiders kunnen in functioneringsgesprekken structureel de inzet van academische vaardigheden gaan benoemen. Op dit moment komt de academische achtergrond van leerkrachten namelijk slechts in 45% van de gevallen aan bod tijdens typische functioneringsgesprekken. Ook ligt er voor schoolleiders een kans om academische leerkrachten vaker in te zetten in een aanvullende rol ten behoeve van de onderwijskwaliteit. Bijvoorbeeld door het laten maken van verdiepende analyses naar de schoolresultaten of door een expertrol te vervullen in een bepaald domein. Dit komt ten goede aan het loopbaanperspectief van academische leerkrachten en daardoor worden er meer academische leerkrachten binnen het po gehouden.

Schoolbestuurders doen er goed aan beleid te ontwikkelen over op welke manier leerkrachten in hun bestuur optimaal ingezet kunnen worden op basis van hun talenten, kwaliteiten, ambities en opleidingsachtergrond. Op deze manier kan de diversiteit in onderwijsteams op de beste manier worden benut. Hier hoort ook een passend beloningselement bij. In dit beleid zou er specifiek aandacht ingeruimd moeten worden voor academische leerkrachten. Ook zouden schoolbesturen werk kunnen maken van het creëren van bovenschoolse leernetwerken, waardoor academische leerkrachten beter de mogelijkheid krijgen om te sparren, van elkaar te leren en elkaar te inspireren.

De universitaire pabo's zouden in hun curriculum meer aandacht moeten besteden aan de loopbaanmogelijkheden die academische leerkrachten kunnen krijgen in het onderwijs, bijvoorbeeld door aandacht te besteden aan loopbaanoriëntatie. Ze doen er verstandig aan te benadrukken welke extra rollen academische leerkrachten op zich kunnen nemen op school of binnen hun schoolbestuur.

Kortom, de inzet en de benutting van academische leerkrachten dient een gedeelde verantwoordelijkheid te worden van alle onderwijspartners in het basisonderwijs.

*Aanbeveling 4: Besteed meer aandacht aan de inzetbaarheid en benutting van academische leerkrachten in de opleiding/(na)scholing van schoolleiders*

In de opleiding/(na)scholing van schoolleiders dient meer aandacht te komen voor hoe men academische leerkrachten in het team kan inzetten en hoe men optimaal gebruik kan maken van de meerwaarde die deze leerkrachten te bieden hebben. Hieraan kan een beroepsvereniging zoals de BAB ook een bijdrage leveren door beter zichtbaar te maken wat de meerwaarde van academische leerkrachten is, hoe academische leerkrachten een bijdrage kunnen leveren aan schoolontwikkeling en op welke manier scholen gebruik kunnen maken van deze meerwaarde.

*Aanbeveling 5: Verken de mogelijkheid van het opnemen van meer mogelijkheden tot functiedifferentiatie in de CAO voor het primair onderwijs*

Het is raadzaam om te kijken hoe in de schoolorganisatie taken meer verdeeld kunnen worden op basis van talent, kwaliteit, ambitie en opleidingsniveau. Meer differentiëren in wie wat doet in de school zorgt ervoor dat ieder op zijn talenten wordt aangesproken. Diversiteit in teams draagt bij aan de kwaliteit van de school. Het advies *Tijd voor Focus* (Onderwijsraad, 2021) doet hier enkele handreikingen toe. Ook de vakbonden hebben

een verplichting ten aanzien van het benutten van de kwaliteiten van academische leerkrachten. Werknemersorganisaties dienen zich hard te maken voor positionering van academische leerkrachten in cao-onderhandelingen. Deze partijen zouden ook moeten overwegen of ze de functie van academische leerkrachten expliciet wensen op te nemen in de CAO.

*Aanbeveling 6: Zet academische leerkrachten vaker in op aanvullende rollen naast hun lesgevende taak*

Uit het advies van de Onderwijsraad *Tijd voor Focus* komt naar voren dat de werkdruk hoog is voor leerkrachten in het primair onderwijs. De hoge werkdruk wordt onder meer veroorzaakt door de vele verantwoordelijkheden die leerkrachten toebedeeld worden. Met de dalende leerlingprestaties in het po, bijvoorbeeld op het gebied van leesvaardigheid, en de toenemende aandacht voor socialisatie en subjectificatie in het onderwijs, wordt steeds meer van leerkrachten verwacht. Door leerkrachten de mogelijkheid te geven om zich (binnen teamverband) te specialiseren in bepaalde taken en rollen kunnen leerkrachten zich meer focussen op het geven en ontwikkelen van onderwijs. Dat geeft lucht en focus in de werkzaamheden die van leerkrachten verwacht worden. Bovendien komen meer mogelijkheden tot taak- en functiedifferentiatie tegemoet aan de wens van leerkrachten om zich, passend bij hun ambitie, verder te ontwikkelen.

In dit onderzoek naar academisch opgeleide leerkrachten geeft meer dan de helft (52%) aan geen andere rol te vervullen, het overgrote deel van deze groep (90%) zou dit wel willen. De PO-Raad heeft een toolkit ontwikkeld om rollen en taken in onderwijsteams slimmer te verdelen (PO-Raad, 2021)<sup>17</sup>. Hiervoor hanteren ze acht sleuteltechnieken om de baan van de onderwijsprofessional interessanter en meer passend te maken. Dit zijn de volgende acht technieken: Ruilen, Knippen, Specialiseren, Versieren, (Ver)delen, Clusteren, Combineren en Verroosteren. Door de *'Toolkit: slimmer verdelen van rollen en taken in onderwijsteams'* (PO-Raad) in te zetten en de rollen opnieuw te verdelen is het mogelijk voor (academische) leerkrachten om zich te specialiseren in bijvoorbeeld een specifiek vakgebied of juist te combineren om het werk meer afwisseling te bieden. Dit kan voor zowel aanvullende rollen voor academisch leerkrachten zorgen als de werktevredenheid vergroten.

*Aanbeveling 7: Verhoog de Rijksbekostiging van het po structureel*

In *Tijd voor focus* geeft de Onderwijsraad (2021) ook het advies om de Rijksbekostiging structureel te verhogen. Dit signaal komt ook naar voren uit dit onderzoek. De academische leerkrachten geven namelijk aan meer te willen werken en schoolleiders staan hier grotendeels voor open. Het gaat echter wel om een financiële investering die niet iedere school kan maken. Van de schoolleiders in dit onderzoek geeft twee derde aan de huidige academische leerkrachten extra dagen per week in te willen zetten. Ook komt uit *Tijd voor focus* naar voren dat er te weinig tijd is voor onderwijsontwikkeling. De Onderwijsraad adviseert bij de verdeling en prioritering van het werk uit te gaan van de visie en doelen van de school. Ze adviseren ook om het aantal uren per leerkracht omlaag te brengen zodat de leraren in staat zijn beter onderwijs te verzorgen in en rond de school. Dit betekent dus ook dat er extra tijd vrijkomt voor de leerkrachten om zich te

<sup>17</sup> <https://www.samenslimmerpo.nl/document/toolkit-slimmer-verdelen-van-rollen-en-taken-onderwijsteams-po-raad>

verdiepen in werkzaamheden die passen bij hun opleidingsachtergrond, persoonlijke kwaliteiten en/of ontwikkelwensen. De scholen moeten dan wel extra bekostiging ontvangen om meer leerkrachten aan te trekken. Er kan ook overwogen worden om een budget voor ontwikkeltijd voor iedere school te creëren naar analogie van de werkdrukmiddelen. Vanuit dit budget zouden (academische) leerkrachten tijd kunnen krijgen bovenop hun aanstelling om aan schoolontwikkeling te kunnen besteden.

### ***Vervolgonderzoek***

Mogelijk vervolgonderzoek kan zich onder meer richten op in hoeverre de grotendeels positieve trend ten opzichte de benutting van academische leerkrachten doorzet in de komende jaren, en mogelijk versnelt. Ook is het interessant om longitudinaal te onderzoeken wat de huidige bevroegde leerkrachten over 5 jaar doet en in hoeverre hun positie in het primair onderwijs is verbeterd (indien zij nog werkzaam zijn in het po). Ook wordt er verwacht dat het aandeel academische leerkrachten dat op de onderwijsarbeidsmarkt instroomt flink zal toenemen, waarmee het aandeel van academische leerkrachten onder alle leerkrachten zal toenemen. Welke gevolgen heeft dit op hun eigen positie, de scholen, de kwaliteit van het onderwijs, het aanzien van het beroep en het lerarentekort? Ook komen er meer academische leerkrachten het po binnen via zij-instroomtrajecten. Dit is een interessante groep binnen de academische leerkrachten, omdat ze tussen initieel en post-initieel academisch opgeleide leerkrachten in zitten. Aan de ene kant hebben zij wel al veel meer werk- en levenservaring, aan de andere kant hebben ze pas recent de (academische) lerarenopleiding afgerond. Een andere interessante kwestie die nader onderzoek verdient is de discrepantie tussen het feit dat leerkrachten en schoolleiders vinden dat academische achtergrond het leren van leerlingen te goede komt, maar dat dit niet uit kwantitatief onderzoek blijkt. Mogelijk is hier sprake van een indirect effect op de leerprestaties van leerlingen wat niet direct meetbaar in toetsresultaten is.

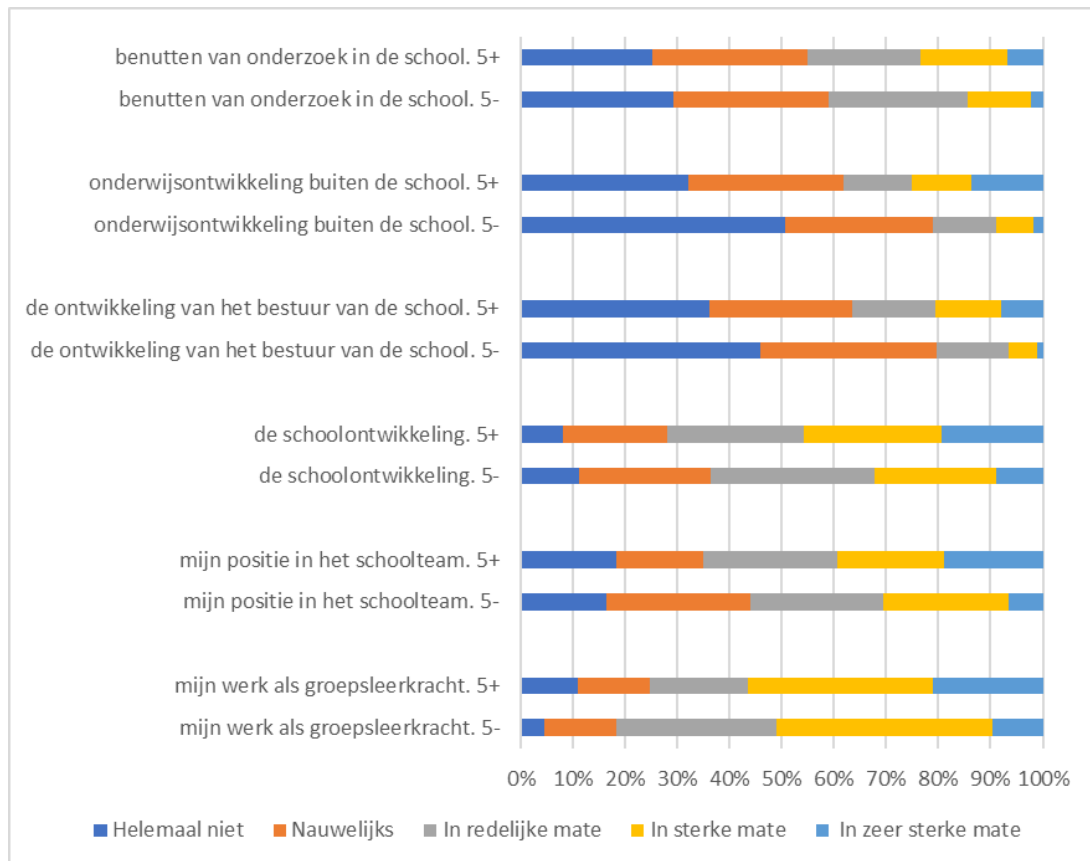


## Literatuurlijst

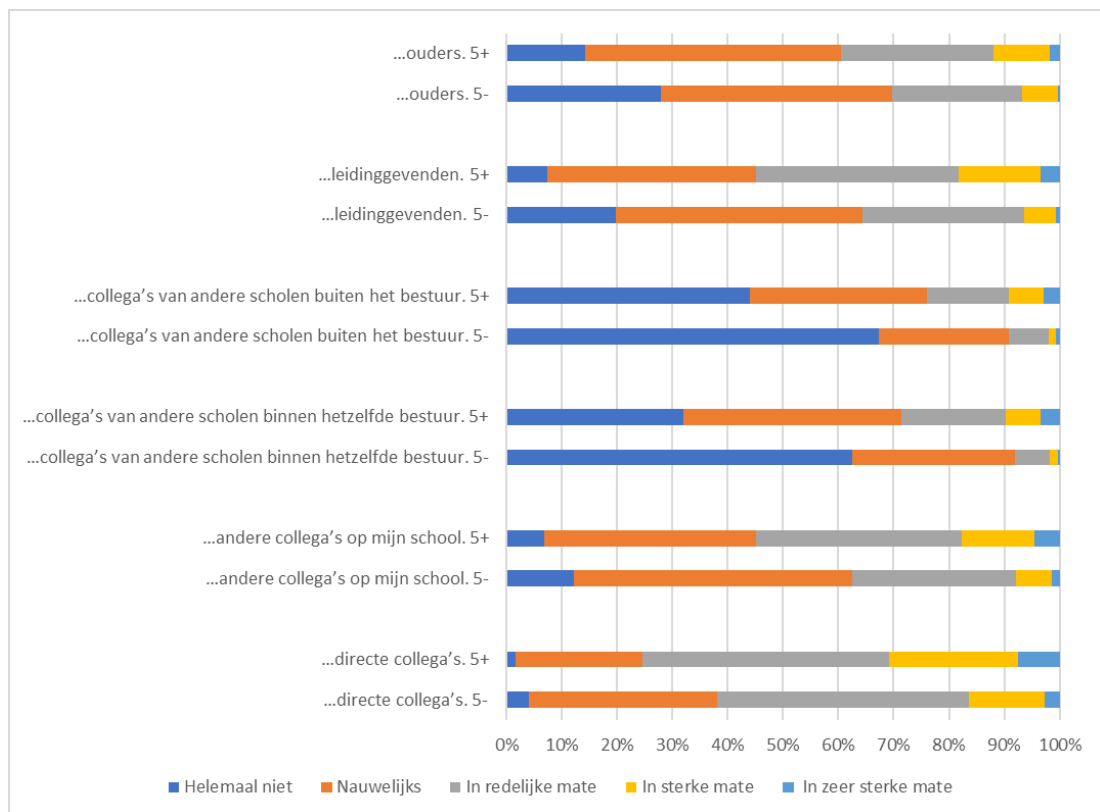
- Ardzejewska, K., McMaugh, A., & Coutts, P. (2010). Delivering the primary curriculum: The use of subject specialist and generalist teachers in NSW. *Issues in Educational Research, 20*.
- Baan, J. (2020). *The contribution of academic teachers to inquiry-based working in primary schools*. Universiteit van Amsterdam.
- Baan, J., Gaikhorst, L., Van 't Noordende, J., & Volman, M. (2019). The involvement in inquiry-based working of teachers of research-intensive versus practically oriented teacher education programmes. *Teaching and Teacher Education, 84*, 74–82. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.001>
- Baan, J., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2019). Stimulating teachers' inquiring attitude in academic and professional teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education, 1*–16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693994>
- Baan, J., Gaikhorst, L., & Volman, M. L. L. (2020). The involvement of academically educated Dutch teachers in inquiry-based working. *Professional Development in Education, 46*(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1550103>
- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Van Meeuwen-Kok, J., & Gondwe, M. (2018). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Retrieved from Berenschot website: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/06/14/loopbaanpaden-in-het-primair-onderwijs>
- Brouwer, P., Van Kan, C., Smit, B., Admiraal, W., Van Swet, J., Spreeuwenberg, L., ... van den Berg, L. (2018). *Van masterstudent naar masterdocent. Onderzoek naar de betekenis van onderwijsonderzoek door docenten*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Brown, C., & Zhang, D. (2017). How can school leader establish evidence-informed School: an analysis of the effectiveness of potential school policy levers. *Educational Management Administration and Leadership, 45*(3), 382–401. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1741143215617946>
- Coenen, J., Cornelisz, I., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Van Klaveren, C. (2018). Teacher Characteristics and Their Effects on Student Test Scores: a Systematic Review. *Journal of Economic Surveys, 32*(3), 848–877. <https://doi.org/10.1111/joes.12210>
- Dijkema, S. (2020). *Ready for takeoff? the relation between the type of teacher training program and daily teaching practices of Dutch beginning primary school teachers* (Rijksuniversiteit Groningen). Retrieved from <https://doi.org/10.33612/diss.119775701>
- Dijkema, S., Doolaard, S., Prins, F., Claessens, L., & Ebbes, R. (2018). *Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school; verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo*. Groningen: GION.
- Dijkema, S., Doolaard, S., Ritzema, L., & Bosker, R. (2019). Ready for take-off? The relation between teaching behavior and teaching experience of Dutch beginning primary school teachers with different educational backgrounds. *Teaching and Teacher Education, 86*, 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102914>
- Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving*. Amsterdam: HvA, Kohnstamm Instituut, SEO.

- Nawijn, A., & Van den Berg, N. (2020). Grenspraktijken van alumni Master Leren en Innoveren in het mbo. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 41(3).
- Nijland, F., Van Bruggen, J., & De Laat, M. (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs: Een literatuurstudie*. Den Bosch.
- Onderwijsraad (2011). *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2021). *Tijd voor focus*. Den Haag: Onderwijsraad.  
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/03/25/tijd-voor-focus>
- Peltenburg, M., Castelijns, J., Geldens, J., & Jongstra, W. (2018). Teacher leaders strijden voor zichtbaarheid. *De Nieuwe Meso*, (1), 44–50.
- PO-Raad (2021). *Toolkit: slimmer verdelen van rollen en taken in onderwijsteams*.  
<https://www.samenslimmerpo.nl/document/toolkit-slimmer-verdelen-van-rollen-en-taken-onderwijsteams-po-raad>
- Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. Retrieved from <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/11/Eindrapportage-NRO-Kennisbenutting-in-Onderzoekende-Scholen.pdf>
- Sligte, H., & Schenke, W. (2017). *Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Snoek, M., Wit, B. de, Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht.
- Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership: hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Hogeschool van Amsterdam.
- Struyve, C., Frijns, C., Vanblaere, B., Delrue, K., & De Fraine, B. (2019). *Reviewstudie en exploratief onderzoek naar masters basisonderwijs. Eindrapport*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Uiterwijk-Luijk, L. (2017). *Inquiry-based working by school boards, school leaders and teachers and students' inquiry habit of mind* (University of Amsterdam). Retrieved from <https://hdl.handle.net/11245.1/b47efd45-8059-44c6-9164-b6e490973419>
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M., & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, (94), 478–495.
- Van der Steen, J., & Peters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 35(1), 71–84.
- Van der Wel, J., & Van Bergen, K. (2012). *Effectieve inzet academisch gevormde leerkrachten po*. Amsterdam: Regioplan.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50–63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>

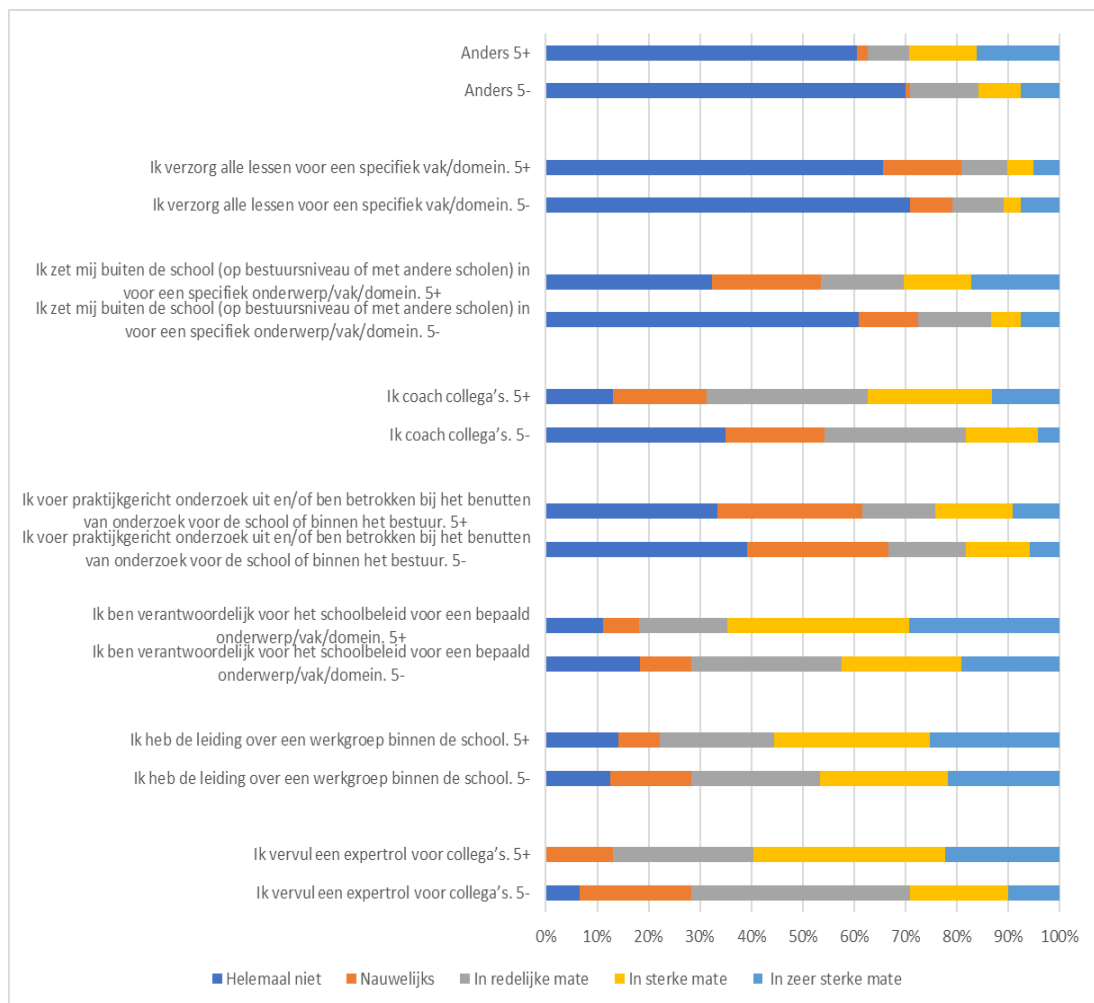
## Appendix



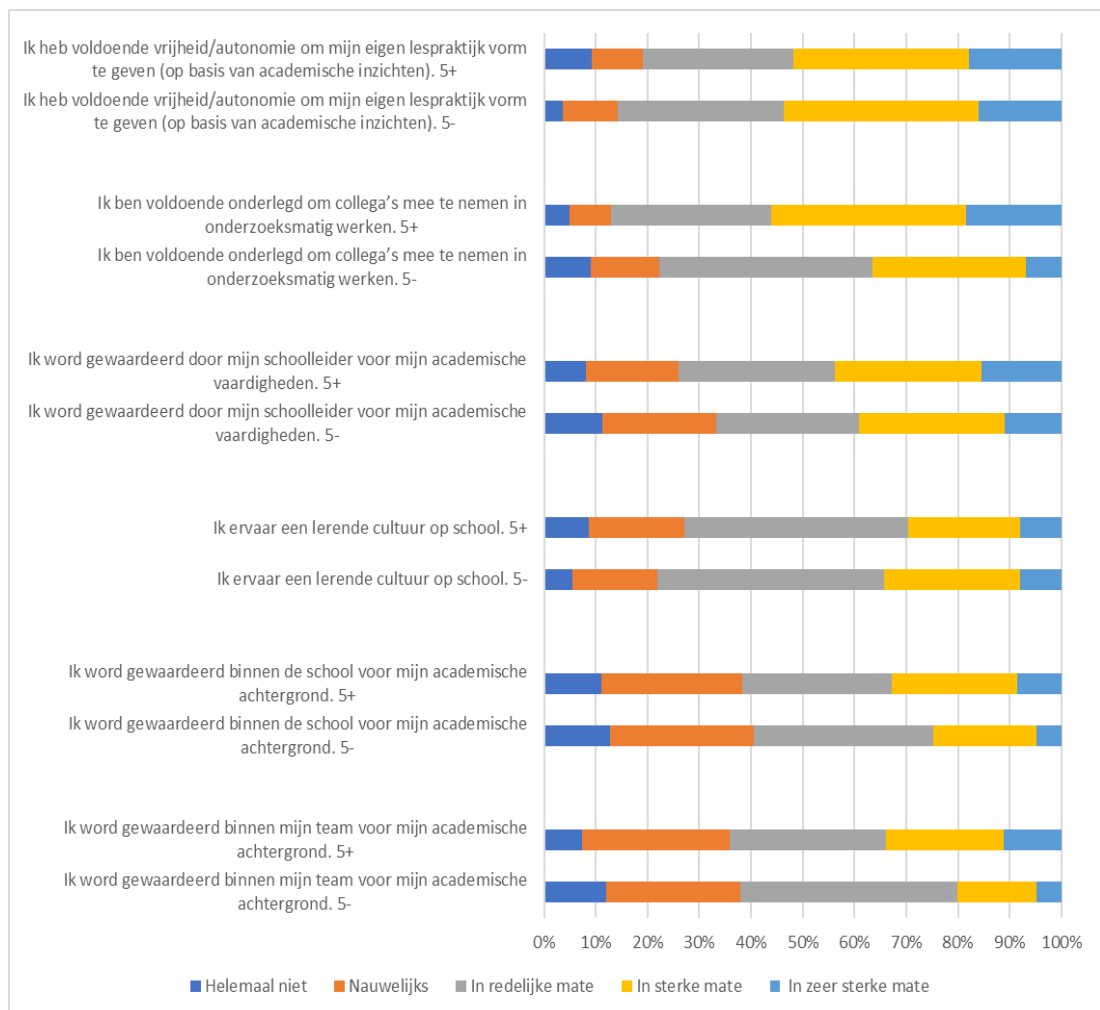
Figuur A: Mate van inzet academische achtergrond: mijn academische achtergrond draagt bij aan.. (N=469)



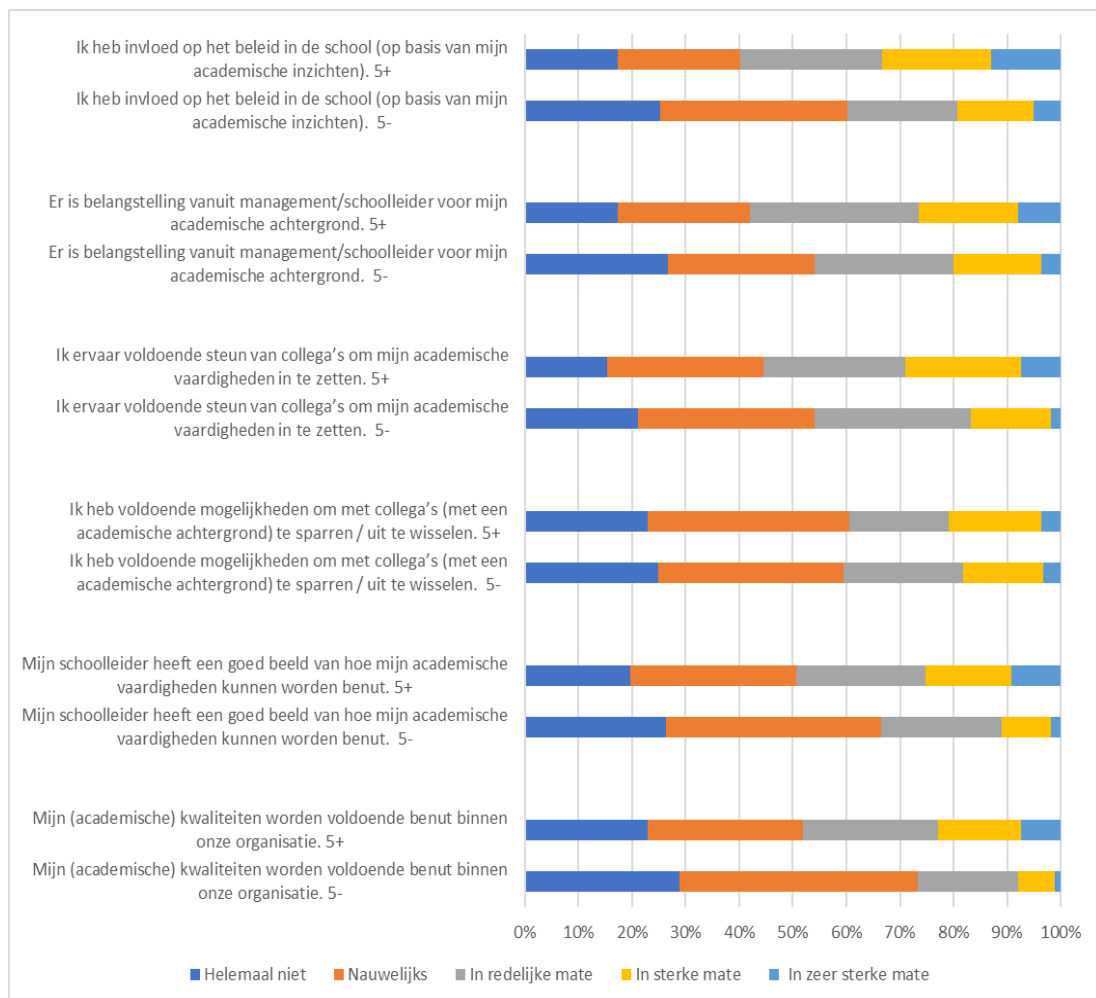
Figuur B: In hoeverre worden kennis en inzichten uit opleiding of onderzoek verspreid onder...(N=469)



Figuur C: Op welke wijze wordt academisch opgeleide leerkracht anders ingezet? (N=219)



Figuur D.1: Waardering academische achtergrond (1) (N=436)



Figuur D.2: Waardering academische achtergrond (2) (N=436)



Figuur E: Ervaren belemmeringen bij het benutten van loopbaanmogelijkheden (N=375)