

Hannah Bijlsma en Mirjam Keyser



Erken de ongelijkheid

De kracht van diversiteit
in onderwijsteams

pica

**Deze download bevat twee nieuwe hoofdstukken
uit de herziene druk van *Erken de ongelijkheid*
(ISBN 9789493209213).**

8 PABO'S EN EEN DIVERSE INSTROOM, DOORSTROOM EN UITSTROOM

Auteur:

Gerda Geerdink

Oud-associate lector Hogeschool Arnhem Nijmegen

Gerda Geerdink opleiding en advies

e-mail: gerda.geerdink@outlook.com

1. Inleiding

Pabo's zijn belangrijk als we willen dat teams in het primair onderwijs 'divers' zijn samengesteld. Over het belang van die heterogeniteit is iedereen het eens en in dit boek worden hiervoor legio argumenten gegeven. Twee argumenten worden hier nog met extra nadruk genoemd. Het eerste betreft de meeropbrengst die het heeft voor kinderen. Bij meer diversiteit binnen onderwijsteams is de kans groter dat er recht wordt gedaan aan de verschillende talenten, kwaliteiten en eigen 'aardigheden' van alle kinderen. Diversiteit leidt tot blikverruiming. Onderwijzen is kinderen in de wereld brengen en de wereld is divers. Om bij alle verschillende kinderen te kunnen aansluiten moet een onderwijzend team zoveel mogelijk een representatie zijn van de wereld van de kinderen. Maar er zijn nog meer aspecten waarop leraren zouden moeten verschillen om recht te doen aan alle verschillende kinderen. Voor het herkennen van alle verschillende talenten en kwaliteiten zijn dito verschillen bij leraren ook behulpzaam.

Een tweede bijkomende en actuele reden voor het inzetten op meer diversiteit binnen onderwijsteams is het tekort op de onderwijsarbeidsmarkt. We hebben niet meer genoeg leraren en leiden er te weinig op om alle groepen in de basisschool zoals gebruikelijk een eigen leraar te geven. De prognoses vragen om actie. Van de vacatures die er zijn, wordt er nu één op de vier niet vervuld (Inspectie van het Onderwijs, 2021) en er zijn nauwelijks nog reserves om uit te putten. Ondanks alle inzet van afgelopen jaren is de verwachting dat er in 2029 een aanvullend lerarentekort is van 11.000 fte (PO-Raad, 2021). Dat is

Ondanks alle inzet van afgelopen jaren is de verwachting dat er in 2029 een aanvullend lerarentekort is van 11.000 fte.

ruim 12 procent van het huidige aantal leraren in het primair onderwijs. Bij die telling wordt uitgegaan van één leraar op een groep van gemiddeld 25 kinderen. Dat gaan we ook met meer zij-instromers en deeltijders niet halen. Vooral scholen moeten het onderwijs anders gaan organiseren, met andere professionals. Pabo's kunnen daaraan bijdragen door 'diverser' op te leiden.

Met bovenstaande is al richting gegeven aan de wijze waarop diversiteit gedefinieerd wordt maar het overstijgt diversiteit gekoppeld aan een enkel verschil, zoals het etnisch-culturele onderscheid tussen mensen of het onderscheid in wel of niet academisch opgeleid. In dit hoofdstuk wordt diversiteit breder gedefinieerd. Uitgangspunt is dat individuen altijd meerdere identiteiten hebben. Mensen verschillen van elkaar op basis van een combinatie van hun geslacht, gender, huidskleur, sociale achtergrond, seksuele geaardheid, taal, motorische, sociaal-emotionele en cognitieve capaciteiten en prestaties, religie, levensbeschouwing, leeftijd en etniciteit. En dan zijn er ook nog persoonsgebonden voorkeuren, zoals interesse en talent. In Vlaanderen is bij een project gericht op meer diversiteit in het onderwijs, 'Diversiteit in actie', uitgegaan van sociale, culturele en etnische verschillen waar de samenleving mee te maken heeft. Relevant voor het onderwijs zijn de bijkomende verschillen tussen schooltaal en thuistaal, verschillen in persoonlijke en lichamelijke beleving, verschillen in talenten, interesses, bezigheden, zienswijzen, behoeften en vormen van onderwijsbetrokkenheid (DIVA, z.d.). Voor onderwijsonderzoek naar verschillen in leeropbrengsten worden variabelen waarop leerlingen/studenten te onderscheiden zijn, gecategoriseerd naar de primaire (zoals geslacht, opleidingsniveau ouders, sociaaleconomische status, etnische herkomst en de sociaal-culturele herkomst) en de meer secundaire variabelen (zoals intelligentie, eigenschappen en houdingsaspecten als motivatie, inzet en betrokkenheid). Uitgangspunt is dat een mens niet vanuit één bijzonderheid of identiteit benaderd kan worden en eigenlijk uniek is.

Om te kunnen vaststellen hoe om te gaan met diversiteit binnen de studentenpopulatie op de lerarenopleidingen, is het noodzakelijk te starten bij een indeling in sociale groeperingen, op basis van een enkel onderscheid. Dat zijn ook de groeperingen waarover we, vanwege hun massa, data kunnen verzamelen

Het is om de vermelde redenen evident dat we moeten inzetten op meer diversiteit binnen onderwijsteams in het primair onderwijs. Opleidingen en vooral de pabo moeten zich daar eveneens hard voor maken omdat zij de leveranciers zijn van de professionals binnen de teams. In dit hoofdstuk wordt cijfermatig getoond dat de pabo's daar vooralsnog weinig in slagen en vervolgens wat de opleidingen kunnen doen om de uitstroom minimaal zo divers te houden als de instroom is. Een vervolg-

paragraaf beschrijft wat er op de lerarenopleidingen primair onderwijs (de reguliere pabo's maar ook de academische/universitaire pabo's) al wel gedaan wordt om verschillende studenten aan te trekken, binnen te houden en succesvol te laten uitstromen en welke ontwikkelingen er buiten de lerarenopleiding zijn die – mits gebruikt door scholen – kunnen leiden tot meer diversiteit binnen de teams.⁷

2. Minderheidsgroepen halen minder vaak de eindstreep op de pabo

De homogene samenstelling van onderwijsteams in het primair onderwijs is een direct gevolg van de samenstelling van de studentenpopulatie op de lerarenopleiding primair onderwijs (de pabo). En die is – voor een groot deel als gevolg van de keuzes die jongeren maken – homogeen samengesteld en verre van een afspiegeling van de leerlingpopulatie in het primair onderwijs. Zichtbare overeenkomsten bij pabostudenten zijn het geslacht en de etniciteit. Mannelijke studenten en studenten met een migratieachtergrond zijn in de minderheid. Een minder zichtbare minderheidsgroep wordt gevormd door studenten met een mbo-achtergrond. Bij deze drie groepen studenten is de instroom relatief laag en vervolgens zwakt hun aandeel tijdens de opleiding af omdat het rendement lager is dan dat van de 'gemiddelde' pabostudent (zie Tabel 3).

	2011	2012	2013	2014	2015	Gemid.
Rendement totaal	52,1	52,4	51,7	53,2	61,6	54,2
Mannelijke studenten	33,5	31,2	30,7	32,4	41,2	33,8
Vrouwelijke studenten	55,9	57,2	56,7	58,5	67,2	59,1
Mbo-instromers	41,7	42,7	40,9	42,8	58,2	45,3
Vwo-instromers vrouw	77,8	78,4	77,5	77,4	80,5	78,3

Tabel 3: Rendementsgegevens pabo's; percentage pabostudenten dat na vijf jaar opleiding een diploma heeft gehaald naar sekse en vooropleiding (Vereniging Hogescholen, 2021).

Gemeten over de laatste vijf jaar haalt gemiddeld bijna 55 procent van de pabostudenten het diploma binnen vijf jaar nadat ze gestart zijn met de opleiding. Nadere beschouwing van de cijfers maakt verschillen zichtbaar. Vwo-instromers – voor een groot deel zijn dat de studenten die de pabo combineren met universitaire bachelor

⁷ Over de wijze waarop lerarenopleidingen kunnen inzetten op meer diversiteit is eerder door Geerdink gepubliceerd in de Kennisbasis voor lerarenopleiders: Katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op? Hoofdstuk acht: Diversiteit op de lerarenopleiding.

pedagogiek of onderwijskunde – zijn het meest succesvol. Bijna 80 procent van die studenten heeft vijf jaar na aanvang van de studie het diploma gehaald tegenover iets meer dan 45 procent van de mbo-instromers. Van de mannelijke studenten heeft slechts 34 procent na vijf jaar het diploma gehaald. Dat rendement is vergeleken met een inventarisatie in 2007 verslechterd (Geerdink, 2007). Het rendement na vijf jaar opleiding was toen 42,7 procent. In 2013 is het opnieuw geïnventariseerd en toen haalde nog 38,9 procent van de jongens binnen vijf jaar een diploma. Het is niet bekend waardoor die achteruitgang veroorzaakt wordt. Het is mogelijk dat projecten die hoofdzakelijk gericht zijn op het enthousiasmeren van jongens voor de pabo, mannelijke studenten aantrekken die onvoldoende gemotiveerd zijn voor de opleiding en daardoor ook weer sneller afhaken. Zo is van een aantal pabo's die zich hebben aangesloten bij de landelijke stichting 'Meestert' – bedoeld om meer mannen aan te trekken voor het onderwijs – het rendement bij mannelijke studenten lager dan het landelijk gemiddelde (Vereniging Hogescholen, 2021). Die gegevens stemmen overeen met resultaten uit het onderzoek van Skelton (2009) die vaststelde dat ongediplomeerde uitstroom hoger wordt als jongens enkel op basis van hun geslacht worden uitgedaagd voor het leraarschap primair onderwijs te kiezen. Veel pabo's zien deze werkwijze dan ook niet als de juiste (Visser et al., 2021).

Pabostudenten met een migratieachtergrond zijn eveneens ondervetegenwoordigd als we dat vergelijken met de samenstelling van de leerlingpopulatie. Bijna 20 procent van de leerlingen in het primair onderwijs heeft een niet-westerse migratieachtergrond en 10 procent een westerse migratieachtergrond (Inspectie van het Onderwijs, 2021). Van de pabostudenten had in 2017 slechts 5 procent van de studenten een niet-westerse migratieachtergrond. Studenten met een westerse migratieachtergrond zijn er maar heel weinig. Dat zijn enkel de studenten die in het buitenland Nederlandstalig zijn opgevoed omdat ze ten minste één Nederlandstalige ouder hebben. Van het geringe aantal studenten met een niet-westerse migratieachtergrond haalt minder dan een derde binnen vijf jaar het diploma (zie Tabel 4; vanaf 2017 wordt etniciteit van studenten door de VH niet meer vermeld).

	Instroom- jaar 2008	Instroom- jaar 2009	Instroom- jaar 2010	Instroom- jaar 2011	Instroom- jaar 2012	Gemiddeld over vijf jaar
Rendement totaal	54,7%	53,7%	53,2%	52,6%	52,4%	53,3%
Studenten met N-W migr. achtergrond	32,2%	26,5%	28,0%	25,4%	29,3%	28,3%

Tabel 4: Rendement na vijf jaar opleiding van pabostudenten met een niet-westerse achtergrond (Vereniging Hogescholen, 2021).

Het geslacht, de etniciteit en de vooropleiding zijn aspecten van de identiteit van een pabostudent waarover het meestal gaat bij het benoemen van verschillen, omdat daarover cijfers bekend zijn. Vermijs et al. (2018) hebben door middel van een vragenlijst geïnventariseerd of – uitgaande van primaire en secundaire persoonskenmerken – meer minderheidsgroepen onderscheiden kunnen worden. Resultaten laten zien dat die er binnen één pabo ook zijn. Een minderheidsgroep wordt bijvoorbeeld gevormd door pabostudenten met een bètaprofiel. Dat is maar 6 procent van de populatie (zie ook Geerdink, 2011). Slechts 2 procent van de studenten heeft voor de opleiding gekozen omdat ze het onderwijs willen vernieuwen, en maar 5 procent geeft aan dat ze ‘niet heteroseksueel’ is. Van deze ‘minderheidsgroepen’ is niet bekend of het rendement anders of lager is dan dat van de meerderheid van de pabostudenten. Van onderzoek van Severiens et al. (2008) is wel bekend dat juist op de lerarenopleidingen studenten die ‘anders’ zijn zich vaker buitengesloten voelen en daardoor afhaken.

3. Wat kunnen pabo's doen om diverse studenten binnen te houden?

3.1 Uitgangspunt bij inclusief onderwijs

Volgens Wekker et al. (2016) is er maar één manier van omgaan met verschillen die leidt tot echte diversiteit. Daarbij hoort het uitgangspunt dat niet alleen ingezet wordt op het omgaan met de bestaande diversiteit, maar deze ook gaan zien en inzetten als kwaliteitsinstrument. Het is voor de samenleving noodzakelijk dat alle potentiële kwaliteiten en vaardigheden zich optimaal kunnen ontwikkelen opdat ze – passend bij hun eigen ambities en talenten – kunnen bijdragen aan het voortbestaan van de samenleving.

Wekker et al. (2016) onderscheiden vier manieren van omgaan met verschillen.

1. De eerste vorm is uitsluiting. Iemand kan of mag niet meedoen omdat hij 'anders' is. Deze boodschap kan heel expliciet zijn, maar is vaker verborgen en onbewust. Het einddoel is dat er meer van hetzelfde komt en inmenging van 'anderen' zoveel mogelijk voorkomen wordt. Op de pabo kunnen personen op basis van getoonde prestaties expliciet uitgesloten worden. De opleiding stelt dan op enig moment vast dat de beoogde leerresultaten niet gehaald zullen worden. Verborgen en onbewuste uitsluiting is moeilijker vast te stellen maar het is niet ondenkbaar dat studenten die 'niet passen' binnen de opleiding door medestudenten en/of docenten buitengesloten worden. Dat kan op allerlei manieren en is vaak onzichtbaar. Voorbeelden zijn; niet uitgenodigd worden voor buitenschoolse groepsuitjes, niemand die bij je aan tafel komt zitten, docenten die het net anders handelen tijdens de stage afkeuren et cetera.
2. Een tweede vorm is segregatie. Daarbij wordt – vaak onbedoeld – onderscheid gemaakt tussen mensen op basis van (meestal één) geconstateerd onderscheid. Dat leidt – ook vaak onbedoeld – tot kansenongelijkheid. Een voorbeeld is de bijna automatische relatie die gelegd wordt tussen 'niet kunnen voldoen aan de taaleisen' en een niet-westerse migratieachtergrond. Desgevraagd merken pabo's nogal eens op dat er geen studenten met een niet-westerse migratieachtergrond op de opleiding zitten omdat ze problemen met de taaleisen zouden hebben. De snel gemaakte conclusie is dan: 'we kunnen er niets aan doen'. Deze studenten krijgen sneller te horen dat ze extra ondersteuning moeten vragen bij schriftelijk werk dan 'taalzwakke' autochtone studenten (Can, 2017).
3. De derde vorm is integratie. Er is aandacht voor 'de anderen'. Ze hebben iets niet wat wel verondersteld wordt. Ingezet beleid moet maken dat ze desondanks niet afhaken. Jongens 'hebben niet zo veel met kleuters' en om ze binnen te houden hoeven ze in het eerste jaar van de opleiding geen kleuterstage te doen.
4. De laatste vorm is inclusie of inclusief onderwijs. Daarbij is het uitgangspunt dat de samenleving uit verschillende mensen bestaat die zich onderscheiden van anderen door een samenhang van verschillende identiteiten, zoals eerder in dit hoofdstuk geformuleerd. Van die verschillen wordt dankbaar gebruikgemaakt omdat ze als waardevol en onmisbaar worden ervaren. De verschillen worden uitgemolken omdat de samenleving en vooral het onderwijs niet (meer) zonder kan en die diversiteit hard nodig heeft. Verschillen moeten zichtbaar gemaakt, uitgedaagd en versterkt worden. Studenten met een migratieachtergrond brengen kennis en ervaringen mee die de andere 95 procent van de pabostudenten ontberen. Studenten met een bèta-achtergrond mogen niet tot afhaken gedwongen worden omdat het hun mogelijk aan iets ontbreekt wat de meer alfagerichte stu-

dent wel heeft. Er zou juist van hun sterke kant gebruik gemaakt moeten worden opdat er aandacht voor wetenschap en technologie is in de school (Geerdink, 2011). Enkel inclusie leidt tot diversiteit.

3.2 Naar inclusief onderwijs op de pabo

Meer diverse studenten binnenhouden en succesvol laten uitstromen vraagt om het erkennen, kennis hebben van, omarmen en versterken van verschillen bij studenten. Lerarenopleiders zijn 'second order teachers' (Murray & Male, 2005) en dat betekent dat hun professioneel handelen zich afspeelt op drie niveaus. Inzetten op meer diversiteit moet dan ook consequenties hebben voor alle drie de niveaus: 1) de laag van de individuele lerarenopleider en het team van de lerarenopleiders binnen de pabo zelf; 2) de laag van de opleider als leraar van studenten en 3) de laag waarin toekomstige leraren leren hoe ze in hun eigen toekomstige onderwijspraktijk moeten handelen.

Het eerste niveau betreft het inzetten voor een diverse samenstelling van het opleidingsteam omdat de garantie gro-

Meer diverse studenten binnenhouden en succesvol laten uitstromen vraagt om het erkennen, kennis hebben van, omarmen en versterken van verschillen bij studenten.

ter is dat zo'n team zo breed en divers mogelijk handelt. Het voordeel van een divers samengesteld team is dat het innovatiever is, beter een brug kan slaan naar verschillende studenten, en vaker een rolmodel kan leveren voor studenten die dat nodig hebben. Sensitiviteit voor de 'andere' studenten wordt voor een heterogeen samengesteld team binnen een lerarenopleiding vanzelfsprekender (Susam, 2015). Een dergelijk team lijkt ook geboden informatie creatiever of grondiger te verwerken en meer zienswijzen in overweging te nemen (Vlaamse Onderwijsraad, 2018).

De ervaring leert dat opleidingsteams binnen de lerarenopleiding eerder homogeen dan heterogeen zijn samengesteld; zeker voor een deel zijn het opleiders die eerder als leraar werkzaam waren in het primair onderwijs en die hart voor kinderen hebben. Er zijn weinig opleiders met een migratieachtergrond en ook weinig opleiders die het middelbaar beroepsonderwijs uit eigen ervaring kennen. Daardoor is de kans groter dat ze minder vertrouwd zijn met de taal en gewoontes van lagere sociaaleconomische klassen. Geen enkele opleiding is tegen het werven van 'andere' collega's, maar in de praktijk gebeurt het niet zo vaak. Het bedrijfsleven blijkt, anders dan onderwijsinstellingen, meer gericht op het binnenhalen van kwaliteit door 'andere', nieuwe collega's (Çelik, 2018) terwijl binnen het onderwijs criteria als 'passen binnen

het team' en 'vertrouwd voelen' zwaarder tellen. En dat is vaak meer van hetzelfde. Volgens Kortram (2008) heeft het niet expliciet zoeken naar 'de ander' te maken met het denken over minderheidsgroepen. Het aanstellen van iemand uit een minderheidsgroep wordt eerder gezien als een goede daad naar de ander of naar de samenleving dan als dienen van het eigenbelang of kwaliteitsverbetering. Hier geldt meer de integratie dan de inclusiebenadering (Wekker et al., 2016). Voor zover diversiteit niet feitelijk aanwezig is binnen het team, moet een team binnen de lerarenopleiding oog hebben voor het beperkte perspectief dat ze vertegenwoordigt.

Niveau twee van het handelen van lerarenopleiders betreft het onderwijs dat ze verzorgen. Lerarenopleiders moeten zich inzetten voor meer diversiteit bij het opleiden van de toekomstige leraren zodat alle studenten evenveel kansen hebben op het succesvol doorstromen en uitstromen. De ervaring leert dat het op die wijze bijdragen aan meer diversiteit niet gemakkelijk is. Het is natuurlijk bekend van de techniekwereld waar al lang gepoogd wordt meer vrouwen aan te trekken en binnen te houden. Het is deze laag die het meest van belang is als het gaat om het bewerkstelligen dat de uitstroom minimaal zo divers is als de instroom. Onderzoek van Geerdink (2007) en Geerdink en De Beer (2013) laat zien dat een complexe samenhang van factoren leidt tot het relatief lage rendement van mannelijke studenten op de pabo. Een complexe problematiek vraagt om een vergelijkbaar complexe aanpak. Binnen het onderzoeks- en ontwikkelproject 'Meer Mans' (Geerdink & De Beer, 2013) is vanwege de veelomvattendheid gekozen voor een aanpak binnen de verschillende onderdelen van het curriculum. Naar Tyler (1949) is daarvoor onderscheid gemaakt tussen de inhoud, didactische werkwijze, de organisatie en de toetsing van de opleiding.

De *inhoud* betreft de leerresultaten of leeruitkomsten; wat moet de aanstaande leeraar zich eigen maken om startbekwaam te worden? Voor de pabo's is die inhoud voor een groot deel vastgelegd door een voorgeschreven 'kennisbasis' en de te behalen beroepscompetenties. Dat geldt voor alle studenten. Daarbinnen is echter nog veel ruimte voor diversiteit die niet altijd benut wordt. Stilzwijgende overeenstemming over wat de goede en gewenste leraren zijn, beïnvloedt de keuzes voor de inhoud. Juist omdat het op de lerarenopleidingen niet alleen gaat om kennis en vaardigheden maar ook om socialisatie en professionele identiteit, spelen 'heersende' waarden, normen en opvattingen een grote rol. Lerarenopleiders hebben daarom – vaak onbewust – gedeelde opvattingen over inhoud die er wel of niet toe doet. Studenten die 'anders' zijn worden juist op de lerarenopleiding te vaak uitgesloten (Severiens et al., 2008).

'Op de lerarenopleiding kregen we alsmaar te horen dat het professioneel handelen van een leraar onlosmakelijk verbonden is met de persoonlijke identiteit van die leraar. 'Je bent altijd ook "jezelf" als leraar.' Daarom waren er veel opdrachten waarin impliciet werd gevraagd ook eigen ervaringen een plek te geven. Dat deed ik, maar dat leverde vooral veel onbegrip bij de docenten en medestudenten. Pas toen ik had geleerd dat het niet om mijn echte zelf en mijn eigen verhaal ging, kwam de waardering. "Jezelf" betekende zijn zoals witte, middenklasse meisjes.' (Zuid-Amerikaanse leraar over haar lerarenopleiding in Californië, Ulanoff & Gopalakrishan, April, 2004).

Bij de *didactische werkwijze* gaat het om de (leer)ervaringen die opleiders studenten laten doormaken zodat ze zich de voorgeschreven inhoud eigen maken. Ook hier geldt dat studenten meer gemotiveerd zijn als de voorgestelde werkwijze aansluit bij hoe ze zelf graag en beter leren. Typisch voor pabo's is dat er veel schrijfopdrachten zijn, veel reflecties gevraagd worden en veel groepsopdrachten zijn. Dat zijn niet de opdrachten die voor alle studenten even geschikt zijn. Schrijven in een tweede taal kost altijd meer tijd en moeite dan schrijven in je moedertaal, omdat de taal zelf aandacht vraagt. En Jane Austen stelde in 1800 al vast dat vrouwen meer reflecteerden in hun brieven dan mannen. Met meer eigen ruimte en vrijheid om te bepalen hoe studenten zich de voorgeschreven inhoud eigen maken, kan ook de pabo meer 'passend' opleiden. Dat geldt eveneens voor de vele groepsopdrachten. Soms doen studenten een opdracht liever en met meer leereffect alleen.

De *organisatie* van de opleiding ligt in het verlengde van de didactische werkwijze, maar is meeromvattend. Onderdeel van de organisatie is de studentbegeleiding die eigenlijk al voor de poort begint. Binnen het project 'Meer Mans' onderzochten Van Lent en De Beer (2012) de mate waarin mannelijke studenten gebruikmaken van de voorlichting gerelateerd aan de aantallen studiepunten die ze halen. Mannelijke studenten blijken minder enthousiast over de inrichting van de open dagen en over de informatie die ze daar krijgen. Geerdink (2007) vond verschillen in de wijze en vorm van studentbegeleiding die mannen en vrouwen gewenst vinden. Can (2017) stelde vast dat begeleidingsbijeenkomsten voor studenten met een migratieachtergrond op de lerarenopleiding vaak als te sociaal, te intiem worden ervaren. En dat deze studenten minder snel de hulp durven vragen van een studieloopbaanbegeleider. Mbo'ers die vanuit de mbo veel begeleiding en ondersteu-

ning gewend zijn, voelen zich zeker in het eerste jaar op de pabo soms te weinig gesteund (Vermijs et al., 2018).

De *toetsing* dient om te controleren of alle studenten zich de voorgeschreven inhoud hebben eigengemaakt. Om te bewijzen dat de toetsing betrouwbaar en valide is, wordt er veel dichtgetimmerd. Iedere student moet door dezelfde hoepel. Daarmee wordt opnieuw geen recht gedaan aan de verschillen tussen studenten. Een summatief oordeel wordt vaak gedaan op basis van geschriften. Portfolio's met verslagen van stages en opdrachten en een onderzoeksverslag over het afstudeeronderzoek zijn belangrijk. Ook hier zijn studenten die minder enthousiast of minder goed in schrijven zijn dan de opleiders wensen in het nadeel. Ongeschreven regels over schrijfproducten en over presentaties spelen een rol bij het beoordelen daarvan (Glastra & Van Middelkoop, 2018). Sinds 2015/2016 moeten pabo-instromers aantonen dat ze voldoende kennis hebben van de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek. Kerkhoff et al. (2021) onderzochten in opdracht van het ministerie of alle studenten dezelfde slagingskans hebben bij die ingangstoetsen. Het onderzoek toont aan dat studenten met een niet-westerse migratieachtergrond lager scoren en minder vaak slagen, ook als ze in Nederland geboren zijn. Dat effect is er ook als het gecorrigeerd wordt naar het opleidingsniveau van hun ouders, de taal of talen die ze thuis of met vrienden spreken en hun leesgedrag.

Het derde niveau van het professioneel handelen van lerarenopleiders betreft de wijze waarop zij de studenten voor hun toekomstige beroepsuitoefening voorbereiden op inclusief handelen. Idealiter laten lerarenopleiders als rolmodellen voorbeeldmatig zien hoe 'inclusief' onderwijs eruitziet en leren studenten tegelijkertijd hoe 'inclusief' of 'passend' te handelen. Relevante vragen naar de opleidingspraktijk zijn: Leren toekomstige leraren waarin kinderen verschillen? En leren ze wat dat kan betekenen voor de inhoud van het onderwijs, de didactische werkwijze, de organisatie en de toetsing?

Idealiter laten leraren-opleiders als rolmodellen voorbeeldmatig zien hoe 'inclusief' onderwijs eruitziet.

Aansluitend bij Wekker et al. (2016) kunnen we ervan uitgaan dat veel van de kwaliteitseisen gesteld aan de lerarenopleiders, de (toekomstige) leraren primair onderwijs en aan de kinderen, zijn ingegeven door sociale normen, afgeleid van de mainstream groepen in het onderwijs, ook op de pabo. Te vaak wordt onbewust, afgeleid van het

dominante gedachtegoed, vastgesteld wat iedereen moet kunnen en daarmee wat vertegenwoordigers uit minderheidsgroepen niet kunnen en wat hun achterstanden en deficiënties zijn. Terwijl op alle drie genoemde niveaus van het professioneel handelen van de lerarenopleiders meer gekeken zou kunnen worden naar wat ze meebrengen, extra hebben en aanvullen. Inclusie betekent het omarmen en versterken van verschillen. Voor het onderwijzen binnen de pabo (niveau 2) betekent dit bijvoorbeeld dat voorafgaand aan onderwijsaanpassingen/vernieuwingen eerst moet worden vastgesteld welke studenten er zijn en aan welke 'diverse professionals' het primair onderwijs behoefte heeft. Vershillen moeten erkend en gekend worden en vervolgens als meerwaarde worden gezien. Inventarisaties naar de professionele en persoonlijke identiteit van studenten kan bijdragen aan de eerste stap (Vermijs et al., 2018). Een eveneens noodzakelijke stap is de omslag van het denken in deficiënties (wat komen ze tekort) naar wat studenten die anders zijn aan extra's en waardevols meebrengen voor de opleiding en voor het onderwijs.

4. Wat doen pabo's al aan meer diversiteit in het primair onderwijs?

In paragraaf 2 is beschreven dat het rendement van mannelijke studenten, mbo-instromers en studenten met een niet-westerse migratieachtergrond lager is dan van de grootste groep pabostudenten: autochtone vrouwelijke studenten die vanuit de havo instromen. De uitstroom is nog homogener dan de instroom. Dat doet vermoeden dat de pabo's (nog te) weinig inzetten op het vergroten van de diversiteit en inclusief opleidingsonderwijs. Niets is minder waar. Zeker de laatste jaren wordt er landelijk, regionaal en op opleidingsniveau beleid ontwikkeld en geïmplementeerd.

Aandacht voor verschillen bij studenten start grootschalig in het hoger onderwijs na het verschijnen van de nota 'Het hoogste goed' (*Kamerstukken I, 31288, nr. A, bijlage 1*, 2009). Aanleiding voor de nota was het in het algemeen als te laag ervaren studierendement of studie-

Opvallend is dat het vrijwel nooit gaat over de ondervertegenwoordiging van leraren met een migratieachtergrond.

succes.⁸ Om competitief te blijven in de internationale kennissamenleving moet er beter gepresteerd worden binnen het hoger onderwijs en moeten meer studenten dan gebruikelijk afstuderen binnen de nominale studietijd van vier jaar. De nota leidt in 2008 tot afspraken tussen het ministerie en de toen nog HBO-raad (nu Vereni-

⁸ Vanaf 2008 is de term studiesucces ingevoerd als vervanger voor studierendement. In dit hoofdstuk wordt vaker studierendement gebruikt; gedefinieerd als het percentage studenten dat binnen een bepaald aantal jaren gediplomeerd de opleiding verlaat.

ging Hogescholen) en de Vereniging van Universiteiten (VSNU), met als inzet het terugdringen van de uitval, de verbetering van het rendement en de versterking van de kwaliteit van de opleidingen. En dat heeft als gevolg dat er binnen de lerarenopleidingen meer aandacht komt voor het relatief lage studierendement van de al eerder genoemde groeperingen: mannelijke studenten, studenten met een migratieachtergrond en mbo-instroomers. Voor de lerarenopleiding primair onderwijs wordt het verlangen naar hogere (instroom en) uitstroom versterkt door de oplopende tekorten op de arbeidsmarkt. De relatief grote aandacht voor de mannelijke student is sterk gestuurd door de publieksmedia waarin vaak gesuggereerd wordt dat jongens in het primair onderwijs slechter presteren door de ervaren tekorten aan meesters. Opvallend daarbij is dat het vrijwel nooit gaat over de ondervertegenwoordiging van leraren met een migratieachtergrond, terwijl de (achterblijvende) scores van leerlingen met een migratieachtergrond daar evenveel aanleiding voor geven. Tekorten op de arbeidsmarkt, een te laag rendement inclusief het achterblijvend rendement voor specifieke minderheidsgroepen maakt dat pabo's zich op de eerste plaats inzetten voor verhoging van de instroom en het rendement in het algemeen. Op de tweede plaats komt aandacht voor een meer diverse instroom, doorstroom en uitstroom. Het is voor de opleidingen evident dat er meer aandacht moet komen voor verschillen tussen studenten.

4.1 Academisch opgeleide leraren basisonderwijs

In de andere hoofdstukken is al veel geschreven over de versterking van de diversiteit in het onderwijs door de academisch opgeleide leraren basisonderwijs. De academische lerarenopleiding primair onderwijs (alpo) ging in 2008 in Utrecht van start, in 2012 studeerde de eerste groep af. Hoewel er vanaf het begin oog was voor de meerwaarde en bijzondere betekenis van deze leraren voor het primair onderwijs, was dat niet de belangrijkste reden voor het opzetten van een alpo. Wubbels en Claessens (2021)⁹ schrijven dat het aanbieden van een aantrekkelijke opleiding voor vwo-abituriënten met een hart voor kinderen het belangrijkste motief was. De mogelijkheid de pabo te combineren met een universitaire opleiding maakte dat juist deze groep behouden bleef voor de studie Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht. En uiteindelijk ook voor het onderwijs.

⁹ In dit boek staat een foto van het afstudeermoment van de eerste lichting. Een jongen en 29 autochtone meisjes.

4.2 Flexibilisering van de lerarenopleidingen

Gestuurd door de tekorten waar het onderwijs – met uitzondering van de jaren tachtig van de vorige eeuw – steeds tegen aanloopt, zijn er op pabo's vanaf 1990 verschillende opleidingsvarianten ontwikkeld. Aanvankelijk werd de bestaande voltijdopleiding ingedikt aangeboden als deeltijdopleiding of dag-avondopleiding voor volwassenen. De landelijke pilots Flexibilisering in het hoger onderwijs startten in 2016. Voorafgaand zetten opleidingen al in op een meer flexibel aanbod en dat is zichtbaar in de rendementscijfers (zie Tabel 5). Het rendement van de deeltijd wordt vanaf 2014 hoger dan die van de voltijd. Ook het aantal mannen dat binnen vijf jaar met een diploma de opleiding verlaat is hoger dan op de voltijdopleiding. De cijfers voor studenten met een migratieachtergrond worden niet vermeld omdat er te weinig studenten zijn.

	2011	2012	2013	2014	2015	Gemid.
Rendement voltijd	52,5	52,4	51,8	52,6	60,8	54,0
Rendement deeltijd	48,5	52,9	51,2	60,2	69,3	56,4
Deeltijd man	35,5	38,3	40,7	48,3	51,9	42,9

Tabel 5: Rendementsgegevens pabo's; percentage voltijd en deeltijd pabostudenten dat na vijf jaar opleiding een diploma heeft gehaald (Vereniging Hogescholen, 2021).

Belangrijke onderdelen van de deeltijd-flex-opleidingen zijn het werken met leeruitkomsten en studenten 'vrij' laten in de weg die zij gaan lopen om de leeruitkomsten te realiseren en vrijstellingen geven voor onderdelen die ze al beheersen. Onder andere de inhoud en de didactische werkwijze worden flexibeler en meer passend bij de student gemaakt. Daarmee kan meer recht worden gedaan aan de zeer diverse instroom van de deeltijdopleidingen en stijgt het rendement, zoals ook de cijfers laten zien. Deze werkwijze wordt vanaf 2025 de standaard voor alle lerarenopleidingen. Iedereen die leraar wil worden kan dan een gepersonaliseerd traject volgen (*Kamerstukken II, 27923, nr. 412, bijlage 953013, 2020*).

In het verlengde van het Bestuursakkoord Flexibilisering hebben de landelijk verenigde pabo's (Lobo) ook een voorstel gedaan tot aanpassing van de instaptoets voor rekenen en de toelatingstoetsen voor geschiedenis, aardrijkskunde, natuur & techniek. Ze willen deze nu nog selecterende toetsing inzetten als formatieve toetsing. De student kan op basis van de resultaten van de toetsen die bij de start zijn afgenomen, keuzes maken voor het te volgen leertraject. Met deze aanpak kunnen meer mbo'ers worden toegelaten, is de verwachting. Dat is niet onlogisch want invoering van deze toelatingseisen heeft geleid tot afname van de mbo-instroom.

4.3 Een pabo voor het jonge en oude kind

Voorjaar 2020 leidde een aangenomen motie in de Tweede Kamer tot de voorlopig experimentele invoering van een volledige vierjarige opleiding voor het jonge kind en voor het oude kind (studenten krijgen een bevoegdheid voor groep 1 t/m 8). Vijf pabo's in Nederland hebben toestemming gekregen aan deze pilot mee te doen. De pabo's doen mee omdat ze al jaren vaststellen dat studenten na een vierjarige veelomvattende opleiding voor 4- tot 12-jarigen onvoldoende kennis hebben kunnen opdoen voor het jongere, dan wel het oudere kind. Een selectie van de leerinhoud leidt tot meer, gewenste diepgang. Daarnaast is er een groeiende behoefte aan opleidingsroutes die aansluiten bij de diversiteit van de studentengroepen en die studenten in staat stellen om hun profilering en voorkeuren invulling te geven. In 2020/2021 zijn de pilots gestart. Het is nog niet duidelijk of ze leiden tot meer (diverse) instroom en uitstroom.

4.4 Zij-instromers in het beroep

Zij-instromers in het beroep zijn volwassenen die een carrièreswitch willen maken en een baan in het onderwijs ambiëren. Ze kunnen onbevoegd worden aangesteld door scholen en in een overleg tussen de zij-instromer, de werkgever en een pabo worden afspraken gemaakt over het, parallel aan het werken, volgen van de opleiding die leidt tot een bevoegdheid. Mensen op deze wijze aanstellen is al langer mogelijk maar scholen maakten daar weinig gebruik van. Oplopende tekorten en extra subsidie maken dat het aantal zij-instromers in het primair

Oplopende tekorten en extra subsidie maken dat het aantal zij-instromers in het primair onderwijs de laatste jaren flink is gegroeid.

onderwijs de laatste jaren flink is gegroeid: van 11 zij-instromers in 2015 tot 781 in 2019. Scholen krijgen extra geld om te onderzoeken of een kandidaat-leraar geschikt is en voor de scholing en de begeleiding van de zij-instromer. Meer nog dan bij de deeltijd-flexopleidingen vraagt dit onderwijs op maat van de pabo's. Met de zij-instroomtrajecten kiezen mensen die dat anders wellicht niet gedaan hadden voor het primair onderwijs.

Zij-instromers en deeltijders hebben voordat ze naar de pabo gaan ervaring opgedaan binnen een andere opleiding en/of werkomgeving. Dat alleen al maakt dat ze 'anders' zijn dan de leraar die rechtstreeks van de pabo naar het werkveld is gegaan. Om die reden kunnen ze een waardevolle bijdrage leveren aan het meer divers maken van het onderwijs. Het is nog de vraag of de pabo's inzetten op versterking van

dat bijzondere. Datzelfde geldt voor de scholen waar ze aangesteld worden: wordt hun bijzondere kennis en expertise uitgebuit of genegeerd?

4.5 Duale en gespecialiseerde opleidingen

Steeds meer opleidingen maken het voor studenten mogelijk om twee hbo-bachelor-opleidingen te combineren; net anders dan de alpo waar het om een combinatie hbo en wetenschappelijk onderwijs gaat. Met het combineren van hbo-opleidingen wordt eveneens beoogd extra en ook 'andere' studenten aan te trekken. Een voorbeeld is de combinatie pabo en de academie voor lichamelijke opvoeding (alo) die op verschillende hogescholen wordt aangeboden. Een neven doel is het aantrekken van meer mannelijke studenten op de pabo en meer vrouwelijke studenten voor de alo. Duale opleidingen leiden tot twee diploma's. Dat is niet bij alle specialisaties die op pabo's worden aangeboden het geval. Studenten specialiseren zich op een verdiepend of verbredend thema door het doorlopen van een apart opgezet traject of door het volgen van een minor. Voorbeelden van specialisaties zijn een muziekspecialisatie (Thomas More Hogeschool) en de mogelijkheid een meer technische pabo te volgen (NHL/Stenden). Een voorbeeld van een minor die op veel pabo's aangeboden wordt en juist inzet op 'diversiteit' is een minor internationalisering.

4.6 Pabo-overstijgende projecten

Vanuit het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren is een 'Werkomgeving Inclusieve cultuur' opgericht om de etnische en seksediversiteit binnen opleidingen te versterken. De werkomgeving heeft als doel opleidingen te ondersteunen bij het systematisch werken aan een cultuur waarin diversiteit wordt nagestreefd en waarin iedere student en iedere docent zich gewaardeerd weet om wat hij is.

De al genoemde stichting 'Meestert' heeft zich met de PO-Raad, het landelijk overleg van de pabo's (Lobo) en OC&W verenigd in de 'Alliantie Divers voor de Klas'. De alliantie richt zich in eerste instantie op meer mannelijke leraren in het primair onderwijs, maar zij willen hun werkzaamheden uitbreiden naar meer 'diversiteit'. Pabo's die actief zijn binnen de alliantie zetten zich daarvoor in door aanpassingen te doen binnen de opleiding. Inzetten op meer seksediversiteit betekent op de pabo meer mannen. Er wordt niet geschreven of gesproken over bijvoorbeeld transgenders of non-binaire personen.

Activiteiten gericht op het aantrekken van meer mannen voor de pabo betreffen zowel de informatievoorziening voor potentiële pabostudenten als speciale begeleiding en aanpassingen binnen de opleiding zelf. Op open dagen worden mannelijke studenten ingezet om de mannelijke bezoekers te woord te staan en pabo's organiseren

speciale introductiebijeenkomsten voor mannelijke studenten. Aanpassingen tijdens de opleiding zijn bijvoorbeeld het schrappen van de verplichte kleuterstage en extra bijeenkomsten voor mannelijke studenten. Vooralsnog hebben die activiteiten niet tot meer startbekwame mannelijke leraren geleid. Het is mogelijk dat de inzet te beperkt is. De aanpak geldt enkel voor het genoemde tweede niveau van het pedagogisch-didactisch handelen van de lerarenopleider, en daarbinnen een onderdeelje van de inhoud en de organisatie van het curriculum.

Anders dan in Nederland richten collega's in Gent (Vlaanderen) zich bij hun diversiteitsbeleid meer op de mate waarin opleiders richting meer diversiteit handelen en zich daarvan bewust zijn: het eerste niveau. Als onderdeel van het School of Education project 'E-intercultureel werken' is een vragenlijst voor lerarenopleiders ontwikkeld, te gebruiken als persoonlijk screeningsinstrument van de mate waarin de opleider gericht is op het versterken van meer etnisch-culturele diversiteit (Van Avermaet & Yildirim, 2012). In het verlengde daarvan is een e-course ontwikkeld waarmee lerarenopleiders meer zicht krijgen op hun eigen cultureel referentiekader, diversiteit tussen culturen leren signaleren en in een breder kader plaatsen, vaardigheden ontwikkelen om adequaat om te gaan met culturele verschillen en zich bewust te worden van de gevolgen van bepaalde handelingswijzen in de multiculturele klas. De website van diversiteit in actie (DIVA) biedt eveneens professionaliseringsmogelijkheden voor leraren(opleiders) in het omgaan met diversiteit.

4.7 Diverse professionals in de scholen

De pabo's kunnen andersoortige leraren leveren zoals de voorbeelden hiervoor laten zien, maar er kan ook aan anders opgeleide onderwijsprofessionals gedacht worden. Voorbeelden daarvan zijn de 'pedagogisch educatief professionals' of 'didactisch educatief professionals' zoals opgeleid binnen associate degree (ad) opleidingen. De afgelopen jaren zijn nogal wat pabo's, vaak in samenwerking met de opleidingen pedagogiek of 'social studies', deze (deeltijd)opleidingen gestart. Zij leveren professionals die zijn voorbereid op het begeleiden en onderwijzen van jonge kinderen. Het bijzondere is dat ze 'onderwijsverstijgend' hebben leren denken. Studenten maken in hun opleiding kennis met het brede maatschappelijke werkveld dat zich inzet voor het welzijn en de ontwikkeling van kinderen zoals de jeugdzorg en de kinderopvang. Vanuit dat gegeven zijn ook zij een waardevolle aanvulling in de scholen. Ze zijn dat ook omdat het veelal mbo-opgeleide professionals zijn die deze associate degree opleiding gaan volgen. Vanuit hun achtergrond kunnen ze kennis inbrengen over sociaaleconomische lagen in de samenleving die niet voor alle leraren bekend is. Studenten van de ad-opleidingen kiezen daar vaak voor omdat ze een vierjari-

ge hbo-opleiding te veel en te lang vinden. De ad is een mooie tussenvorm. Voor mbo-opgeleiden die zich verder willen ontwikkelen maar een echte opleiding te veel vinden, startte een pabo in het westen van het land de 'Level Up'. Daarbinnen bieden ze niet te omvangrijke op het onderwijs gerichte modules aan die certificaten opleveren die op hun beurt tot vrijstelling voor bepaalde onderdelen leiden op een later te volgen ad-opleiding. Dat trekt weer een nieuwe groep potentieel 'andere' onderwijsprofessionals over de streep die een bijdrage kan leveren aan diversiteit binnen lerarenteams op scholen.

5. Tot slot

In dit hoofdstuk is beschreven hoe pabo's kunnen bijdragen aan de diversiteit binnen teams. Maar ze kunnen dat niet alleen. Scholen voor primair onderwijs met hun leidinggevenden en bestuurders moeten zich daar ook voor inzetten. Over de voorwaarden die zij moeten creëren is in andere hoofdstukken geschreven. Op scholen gaat het om inzet van zowel het behoud als de versterking van diversiteit. Mensen die 'anders' zijn of willen, moeten worden behouden door een speciale uitdaging of een die meer op maat is. In andere hoofdstukken in dit boek zijn voorbeelden gegeven van leraren die het voor de klas staan combineren met een andere functie. Heel andere combinaties zijn ook denkbaar. Er zijn scholen die leraren meer inzetten op hun specialisme of voorkeursvak als onderdeel van hun leraarschap. Een expert-leraar verzorgt dan alle rekenlessen of muzieklessen. Leraren worden ingezet als vakspecialist. Leraren in het primair onderwijs moeten veertien vakken geven; die kunnen ze nooit allemaal even leuk vinden. Het kan zowel voor de leraar als voor de kinderen winst betekenen als leraren meer kunnen doen waar hun hart ligt en kinderen op hun beurt les krijgen van een enthousiasteling die het ook nog eens goed kan. Werken aan meer diversiteit betekent 'diverse' mensen een aanstelling als leraar geven. Aanvullend daarop kan diversiteit versterkt worden door niet-leraren voor specifieke onderdelen te benaderen. Genoemd zijn al de leraarondersteuners of onderwijsassistenten die ingezet kunnen worden. Andere voorbeelden zijn scholen waar 'getalenteerde' ouders onderwijsonderdelen verzorgen, kunstenaars lessen beelden-de vorming geven of technici technieklessen verzorgen. Dat zijn professionals die niet per se voor het onderwijs zijn opgeleid maar goed zijn in hun vak en dat graag met kinderen delen. Het zijn helaas nog maar weinig scholen die deze keuzes maken, terwijl juist nu de tekortenproblematiek min of meer

*Werken aan meer
diversiteit betekent
'diverse' mensen een
aanstelling als leraar
geven.*

dwingt het 'anders' op te lossen. Zelfs minister Van Engelshoven (*Kamerstukken II, 27923, nr. 433, 2021*) liet de Tweede Kamer onlangs weten dat de huidige en voorspelde tekorten niet kunnen worden opgelost met de aantallen afgestudeerden die de pabo's gediplomeerd verlaten.

Dit lijkt een ideale tijd om in te zetten op meer diversiteit. Pabo's kunnen flexibeler opleiden en daardoor meer verschillende studenten aantrekken en succesvol laten doorstromen en uitstromen. Scholen kunnen gebruikmaken van de meer diverse uitstroom en daarnaast 'andere' professionals inzetten. Samenwerking tussen scholen en opleidingen kan leiden tot het doorbreken van de keten die de homogeniteit in stand houdt. En met alle twee zijn de kinderen, om wie het gaat, geholpen.

Literatuur

Can, M. (2017). *Toekomst voor de Niet-westerse Leraar in Opleiding*.

[Masterthesis]. Radboud Universiteit.

Çelik, S. (2018). *Diversiteit de gewoonste zaak van de wereld*. [Lectorale Intreerede]. Hogeschool van Leiden.

De Visser, M., Lodewick, J., Termorshuizen, T., Van Laanen, K., & Van Casteren, W. (2021, mei). *Meer Meesters? Routes naar diversiteit voor de klas*. ResearchNed Nijmegen in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 25 december 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/05/31/meer-meesters-routes-naar-diversiteit-voor-de-klas>.

Diversiteit in Actie (DIVA). (z.d.). Geraadpleegd op 23 december 2021, van <http://www.diversiteitinactie.be/>

Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. [Academische Proefschrift]. Uitgeverij Garant.

Geerdink, G. (2011). *Onderwijs in wetenschap en techniek met aandacht voor sekseverschillen*. (ECENT, Netwerk voor Lerarenopleidingen Natuurwetenschappen en Techniek.) Geraadpleegd op 25 december 2021, te downloaden van https://elbd.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/108/2017/05/2302_3_onderwijsinwetenschapentechniekmetaandachtvoorsekseverschillen.pdf

Geerdink, G., & De Beer, F. (red.) (2013). *Meer Mans. Leraren opleiden met oog voor diversiteit en kwaliteit*. Uitgeverij Garant.

Glastra, F., & Van Middelkoop, D. (2018). *Studiesucces in het hoger onderwijs/ Van rendement naar maatschappelijke relevantie*. Eburon.

Inspectie van het Onderwijs. (2021). *De Staat van het Onderwijs 2021*.

- Geraadpleegd op 22 december 2021, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>.
- Kamerstukken I, 31288, nr. A, bijlage 1.* (2009, 13 februari). Overheid.nl.
- Geraadpleegd op 25 december 2021, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31288-a-b1>
- Kamerstukken II, 27923, nr. 412, bijlage 953013.* (2020, 30 oktober). Overheid.nl.
- Geraadpleegd op 23 december, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-953013>
- Kamerstukken II, 27923, nr. 433.* (2021, 22 november). Overheid.nl. Geraadpleegd op 23 december 2021, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-27923-433.html>
- Kerkhoff, A., Van Gaans, G., Noordeloos, J., & Wils, T. (2021). *De pabo-toelatingstoetsen getoetst. Op zoek naar onbedoelde moeilijkheden voor aspirantpabostudenten met een niet-westerse migratieachtergrond*. Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Geraadpleegd op 23 december 2021, te downloaden van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/05/20/de-pabo-toelatingstoetsen-getoetst>
- Kortram, L. (2008). *Multiculturele competentieontwikkeling noodzakelijk in het Hoger Onderwijs*. *Onderzoek van Onderwijs*, 37 (4), 56-60.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.
- PO-Raad (2021, 27 september). *Position Paper PO-Raad t.b.v. Rondetafelgesprek Lerarentekort d.d. 29 september 2021*. Geraadpleegd op 23 december 2021, te downloaden van <https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/detail?id=2021Z16428&did=2021D35346>
- Severiens, S., Wolff, R., Meeuwisse, M., Rezai, S. & De Vos, W. (2008). *Waarom stoppen zoveel allochtone studenten met de pabo? Samenvatting van vijf studies*. Erasmus Universiteit, RISBO.
- Skelton, C. (2009). Failing to get men into primary education: a feminist critique. *Journal of Education Policy*, 24 (1). 39-54. <https://doi.org/10.1080/02680930802412677>
- Susam, H. (2018). Een leerbiografisch perspectief. Het belang van de transformatie van persoonsvormende ervaringen naar de beroepsvormende activiteiten. In G. Geerdink, & F. De Beer, *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 6: Vorming in de lerarenopleiding* (pp. 75-87). Velon. Geraadpleegd op 25 december 2021, te downloaden van <https://velon.nl/wp-content/uploads/2018/11/Katern-6-printversie-5-10-2018.pdf>.

- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Ulanoff, S.H. & Gopalakrishan, A. (2004, april). Stories of Relevance: Using Autobiography to Explore Identity in a Diverse Urban Setting. *Paper presented at the AERA Conference*. USA, San Diego, 2004.
- Van Avermaet, P., & Yildirim, S. (2012). *Visie op de integratie van diversiteit en de nodige competenties voor omgaan met diversiteit in de lerarenopleiding*. Academia Express
- Van Lent, S., & De Beer, F. (2012). *Het gebruiken van studievoorlichting levert mannelijke student meer studiepunten op*. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 33 (4), 24-29.
- Vereniging Hogescholen (2021, 15 april). *Feiten en cijfers*. Geraadpleegd op 25 december 2021, van <https://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/feiten-en-cijfers/artikelen/dashboard-studiesucces-uitval-en-studiewissel>.
- Vermijs, A., Geerdink, G., Hölskens, R., De Beer, F., & Voortjes, N. (2018). Diversiteit op de Pabo. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39 (2). 31- 46.
- Vlaamse Onderwijsraad (2018). *Advies voor het diversiteitsbeleid in het Vlaamse hoger onderwijs*.
- Wekker, G., Sloomman, M., Icaza, R., Jansen, H., & Vázquez, R. (2016). *Diversiteit is een werkwoord. Rapport van de Commissie Diversiteit van de Universiteit van Amsterdam*. Universiteit van Amsterdam.
- Wubbels, T., & Claessens, L. (2021). De universiteiten en de lerarenopleiding voor het primair onderwijs. In Geerdink, G., & Swennen, A. (2021). *Vijftig jaar leraren opleiden* (pp. 30-42). Boom.

9. HOE UNIVERSITAIRE LERARENOPLEIDINGEN DIVERSITEIT IN LERARENTEAMS VERGROTEN

Auteurs

Anne Fleur Kortekaas-Rijlaarsdam
Universitair docent Onderwijswetenschappen
Vrije Universiteit Amsterdam
e-mail: a.f.kortekaas-rijlaarsdam@vu.nl

Maartje Raijmakers
Hoogleraar Onderwijswetenschappen Vrije Universiteit Amsterdam en bijzonder
hoogleraar Cognitieve Ontwikkeling
Universiteit van Amsterdam en science museum NEMO
e-mail: m.e.j.raijmakers@vu.nl

1. Inleiding

De afgelopen decennia is het werkveld van de leraar complexer geworden. Het primair onderwijs staat onder voortdurende druk van kwaliteitsverbetering terwijl de complexiteit van het onderwijs alleen maar toe lijkt te nemen (zie ook hoofdstuk 5 van Van Rossum en Ros). Zo maakte de invoering van de Wet passend onderwijs in 2014 dat het aantal leerlingen met zorgbehoeften in klassen binnen het regulier onderwijs toenam en daarmee werd de vraag naar expertise bij de betrokken onderwijsprofessionals groter. Het bieden van passend onderwijs vraagt niet alleen van gedragspecialisten in de school voldoende expertise, maar ook van leraren. Zij ervaren handelingsverlegenheid in het primaire proces en hebben behoefte aan meer (initiële of na)scholing om passende ondersteuning te geven aan leerlingen met fysieke of gedragsproblemen (Ledoux & Waslander, 2020a). Dit vereist specifieke kennis van welke intensiverende, compenserende en verrijkende aanpakken effectief zijn bij specifieke problematiek. In de praktijk blijkt dat de vertaling van deze kennis in concrete doelen en activiteiten en het evalueren van de effectiviteit van deze aanpak vaak nog tekortschiet (Ledoux & Smeets, 2020). De grote heterogeniteit en steeds veranderende context en problematiek vraagt om leraren en lerarenteams die flexibel om kunnen gaan met hun pedagogische en didactische repertoire en zelf nieuwe, passende oplossingen kunnen zoeken op het niveau van de leerling, de klas en de school.

Naast de invoering van de Wet passend onderwijs, is de kansengelijkheid een andere grote uitdaging voor het Nederlandse onderwijs die verder teruggedrongen moet worden: leerlingen met laagopgeleide ouders hebben vaak op jonge leeftijd al een (taal)achterstand ten opzichte van leeftijdsgenootjes uit hoger opgeleide gezinnen (Inspectie van het Onderwijs, 2020; Leseman et al., 2017). Vergroten van kansengelijkheid in het onderwijs vereist veel meer dan beschikbaarheid van ondersteunende evidence-informed (compensatie)programma's. Het vereist het vermogen van leraren om vanuit een breed repertoire te putten, te differentiëren en te evalueren wat werkt voor welk kind onder welke condities (Inspectie van onderwijs, 2009; Van Casteren et al., 2017). Essentiële knelpunten in deze problematiek (zoals kansrijk adviseren) vereisen in de dagelijkse praktijk van lerarenteams handelen vanuit voortschrijdend inzicht uit de wetenschap en de praktijk. Beide complexe problematieken, het passend onderwijs en de toenemende kansengelijkheid in het onderwijs, vragen om specifieke expertise en daarom diversiteit in onderwijsteams.

Lerarenopleidingen hebben een belangrijke rol in het stimuleren van diversiteit in teams en van scholen om deze diversiteit ook te benutten (zie hoofdstuk 8 van Geerdink). Zij leiden leraren op die gericht

vanuit hun expertise hun rol pakken in het team en samen kunnen werken aan onderwijsverbetering. In dit hoofdstuk gaan we in op de wijze waarop *universitaire lerarenopleidingen* voor het basisonderwijs dat doen. Vragen die in dit hoofdstuk centraal staan zijn: Hoe bereiden universitaire lerarenopleidingen

Lerarenopleidingen hebben een belangrijke rol in het stimuleren van diversiteit in teams en van scholen om deze diversiteit ook te benutten.

leraren voor op de complexiteit van het onderwijs en hoe dragen zij daarmee bij aan de diversiteit en het adaptief vermogen van lerarenteams? Hoe draagt de ontwikkeling van nieuwe universitaire routes verder bij aan diversiteit in teams en daarmee aan de kwaliteit van het basisonderwijs? En hoe kunnen we zorgen dat leraren die universitair opgeleid zijn voldoende ruimte en perspectief krijgen en het onderwijs niet vroegtijdig verlaten?

2. Verschillende universitaire routes

Ongeveer 10 procent van alle pabo-instromers volgt een universitaire route naar het leraarschap. Er zijn verschillende universitaire routes. Ongeveer 75 procent van de studenten in een universitaire route volgt een universitaire pabo (alpo)-route (Platform Samen Opleiden & Professionaliseren, 2019). Sinds 2008 bestaan er in Neder-

land alpo's (Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs) waar studenten in vier jaar tijd zowel een pabo-diploma (inclusief lesbevoegdheid voor het basisonderwijs) als een wo-bachelorgraad (pedagogische of onderwijswetenschappen) behalen. Daarnaast bestaan er verkorte (hbo) pabo-routes die gecombineerd worden met een premaster waarmee studenten direct toelaatbaar zijn tot een onderwijskundige of pedagogische universitaire master. Sinds 2018 bestaat ook de volledig universitaire route naar het universitair leraarschap, namelijk de opleiding Pedagogische Wetenschappen van het Primair Onderwijs (pwpo) in Nijmegen.

Oefenen van integratie theorie en praktijk

De alpo van de Vrije Universiteit Amsterdam (PA-kwadraat) maakt binnen inhoudelijke en methodevakken concreet de koppeling met de onderwijspraktijk. Daarnaast heeft de opleiding een aparte leerlijn waarin de ontwikkeling van de professionele identiteit van de student als academische leraar centraal staat. Studenten worden gestimuleerd om de krachtige professionele identiteit van een onderzoekende leraar te ontwikkelen doordat ze veel concrete oefensituaties aangeboden krijgen. Daarin zetten zij hun universitaire kennis en vaardigheden in binnen de school en reflecteren zij op dit proces door middel van intervisie. De opdrachten binnen deze leerlijn zijn inhoudelijk verbonden met het thema dat in het studiejaar centraal staat (bijvoorbeeld diversiteit). Met studiegenoten werken zij gedurende vier jaar aan een toolkit waarin zij vaardigheden concretiseren die nodig zijn om theorie en onderwijspraktijk te integreren. Denk bijvoorbeeld aan: Hoe vind je goede rolmodellen in de school? Hoe creëer je draagvlak voor onderzoeksresultaten of initiatieven voor verandering bij collega's? Hoe kom je tot onderzoekbare vragen vanuit de praktijk? Hoe maak je effectief en efficiënt gebruik van aanwezige expertise en data in de school? Enerzijds bouwen studenten hiermee voort op eigen ervaringen en anderzijds leren zij van medestudenten. Ieder jaar formuleren studenten een leerdoel voor het daaropvolgende jaar, gericht op hun ontwikkeling als academische leraar.

Onderzoek doen in de eigen onderwijspraktijk

Bij alpo's wordt de opleiding doorgaans afgerond met een onderzoek in de onderwijspraktijk. Studenten halen hiervoor onderzoeksvragen op bij hun

eigen stagescholen. Gedreven door hun eigen interesse (zowel inhoudelijk als qua onderzoeksmethodiek) komen zij, in gesprek met de schooldirecteur van hun stageschool, tot een voor de school relevante onderzoeksvraag. De begeleiding vanuit de opleiding richt zich op vragen op micro-, meso-, en macroniveau en op zowel empirisch als theoretisch praktijkgericht onderzoek met wetenschappelijke methoden. Voorbeelden van onderzoeksvragen zijn:

- Hoe kunnen leraren kinderen in hun spel uitdagen om meer taal te gebruiken?
- Hoe ondersteunen ouders van kinderen uit (internationale) schakelklassen het leren van hun kinderen thuis? En hoe kan de school/leraar hieraan bijdragen?
- Draagt het verantwoordelijk houden van leraren voor leerresultaten bij aan de kwaliteit van lesgeven en verbetering van leerresultaten; waarom wel/niet?
- Wat motiveert ouders om voor een bepaalde school te kiezen en hoe verschillen deze motieven tussen ouders met een verschillende opleidings- en inkomensachtergrond?
- Wat zijn de ethische dilemma's betreffende het toetsen van jonge kinderen?

Naast alpo-opleidingen en pwpo zorgen ook zij-instroomroutes (deeltijdpabo of via de subsidieregeling voor Zij-instroom in Beroep, ZiB) voor universitair opgeleide leraren in het onderwijs en dragen zo dus bij aan de diversiteit in lerarenteams (zie ook hoofdstuk 1 van Bijlsma en Keyser). Deeltijdpabo's hebben een opleidingsduur van drie tot vier jaar en kennen meestal een verkorte of flexibele variant voor studenten die een vwo-diploma of een hbo/wo-bachelordiploma behaald hebben. De ZiB is een tweejarig gesubsidieerd traject om vanuit een ander beroep de overstap naar het beroep leraar te maken. Deze zij-instromers hebben meestal al voor het onderwijs relevante werkervaring, maar een diverse achtergrond en vooropleiding. Juist vanwege de diverse achtergrond en vooropleiding dragen ZiB-cursisten en deeltijdstudenten (bijvoorbeeld psychologen) niet alleen bij aan de diversiteit van lerarenteams door hun opleidingsniveau, maar ook met hun beroepsvaardigheden en/of inhoudelijk expertise. Ongeveer een kwart van de zij-instromers heeft een universitaire vooropleiding (Onderwijsinspectie, 2019). In de praktijk blijkt echter dat de zij-instroomtrajecten, waaronder de ZiB, onvoldoende aansluiten op de eerder verworven com-

petenties en bekwaamheden van de doelgroep en de behoeften vanuit de praktijk (De Geus et al., 2020; Van Vroonhoven, 2020). Veel (potentiële) zij-instromers lijken hierdoor vroegtijdig af te haken: 30 procent van de ZiB-cursisten in Amsterdam overweegt te stoppen met het traject en een even groot percentage valt uit bij de deeltijdroutes (De Geus et al., 2020; Van Vroonhoven, 2020). Het opleidingsaanbod in veel zij-instroomroutes (met name Zij-instroom in Beroep) wordt daarom momenteel (bij schrijven, december 2021) aangepast waarbij het opleidingsaanbod meer aansluit op eerder verworven kwalificaties en competenties en waar voor ZiB-cursisten die dat willen, academische verdieping wordt geboden op onderwijskundig en pedagogisch vlak.

In de praktijk blijkt dat de zij-instroomtrajecten onvoldoende aansluiten op de eerder verworven competenties en bekwaamheden van de doelgroep en de behoeften vanuit de praktijk.

3. De leraar met wetenschappelijke achtergrond

Bij universitaire lerarenopleidingen staat centraal dat studenten leren om vanuit twee perspectieven te werken: uitvoerend op basis van wetenschappelijke inzichten en die uitvoering onderzoekend met behulp van wetenschappelijk verantwoorde onderzoeksmethoden (UniPa, 2018). Studenten staan vanaf de start van hun opleiding voor de klas, waar zij effectieve en efficiënte routines opbouwen maar ook hun analytische vaardigheden inzetten om hun eigen onderwijs te evalueren en waar mogelijk te verbeteren. Vanuit een opbouwende theoretische basis leren zij hun lesgeven wetenschappelijk te onderbouwen en hierover in gesprek te gaan met collega's binnen de school. Effectief leren in en van de eigen klas staat centraal, waar curriculum, theorie en praktijk sterk geïntegreerd zijn (McKinsey, 2007). De stage-school is bij uitstek de plek om te oefenen met het expliciteren en implementeren van wetenschappelijke inzichten en vaardigheden in de praktijk. De praktijk is echter soms weerbarstig: scholen verschillen sterk in de mate waarin zij een onderzoekende cultuur hebben en kansen die zij academische leraren in opleiding (kunnen) bieden om het koppelen van nieuwe inzichten aan de praktijk te oefenen (Broeks et al., 2018; Coenen et al., 2021). Bestaande universitaire lerarenopleidingen bieden hiervoor, ieder op een eigen manier, concrete leermogelijkheden.

Een aanzienlijk deel van de universitair opgeleide leraren heeft een universitaire master afgerond (veelal in de pedagogische- of onderwijswetenschappen). Leraren met

een hbo-opleiding worden door de lerarenbeurs ook gestimuleerd om het lesgeven te combineren met het behalen van een master aan de hogeschool of de universiteit. Met behulp van deze beurzen wordt diversiteit binnen de school gestimuleerd. Leraar-specialisten zijn binnen het team verantwoordelijk voor specifieke vakdidactiek en vakinhoud (zoals taal- en rekencoördinatoren) of bijvoorbeeld voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (zoals orthopedagogen en intern begeleiders). Specialisatie in onderwijsonderzoek binnen lerarenteams wordt verder gestimuleerd door middel van de promotiebeurs voor leraren en de Promo Doc subsidie. Deze subsidies bieden leraren de mogelijkheid om na een universitaire master het lesgeven in het basisonderwijs te combineren met (promotie)onderzoek in de eigen onderwijspraktijk.

Academische leraren dragen met hun wetenschappelijke achtergrond bij aan de diversiteit en expertise in schoolteams. Bovendien zoeken zij analytischer en kritischer naar oplossingen op klassen- en schoolniveau dan regulier opgeleide collega's en verbeteren zij hun pedagogisch- didactisch handelen sneller als beginnende leraar (Dolaard et al., 2018). In het Actieplan Leraar 2020 (Ministerie van OC&W, 2020) werd het opleiden van academische leraren genoemd als een van de belangrijkste maatregelen om schoolprestaties van leerlingen te verbeteren. Ook door de PO-Raad werd gepleit voor het opleiden van meer academische leraren (Strategische agenda PO-Raad, 2018-2021).

4. Diversiteit van lerarenteams

Het verder opleiden van ervaren of net afgestudeerde leraren in een universitair mastertraject draagt bij aan een grotere mate van inhoudelijke specialisatie (veelal onderwijskundig of op het gebied van leerproblemen) en aan de onderzoekende cultuur in de school (zie ook hoofdstuk 5 van Van Rossum & Ros). Het aantal leraren met een universitaire masteropleiding is echter beperkt: op dit moment heeft slechts 4 procent van de leraren in het primair onderwijs een universitaire master afgerond, ten opzichte van 23 procent van de leraren in het voortgezet onderwijs (Onderwijsinspectie, 2019).

Vanuit het Bestuursakkoord Flexibilisering van lerarenopleidingen (2020) worden nieuwe universitaire opleidingsroutes naar leraar basisonderwijs ontwikkeld. Hiermee wordt beoogd een beter passend opleidingsaanbod te bieden voor studenten en werkenden met een afgeronde universitaire bacheloropleiding die een lesbevoegdheid voor het basisonderwijs willen halen. Zo blijkt uit onderzoek dat een deel van de wo-bachelor studenten maatschappij- en gedragswetenschappen een praktisch

beroep met kinderen ambieert (Streefland et al., 2008). Uit diverse enquêtes (2020; Coenen et al., 2021) bij vijf universiteiten blijkt dat een deel van deze studenten graag in het primair onderwijs wil gaan werken.

5. Lerarenopleiding op masterniveau

De doelgroep van wo-bachelor studenten kiest op een later moment in de studieloopbaan voor het onderwijs. Om aan deze behoefte te voldoen en daarmee meer academische leraren voor het primair onderwijs op te leiden, ontwikkelen de Universiteit van Amsterdam, Vrije Universiteit en Universiteit Leiden een Educatieve Master voor Primair Onderwijs (EMPO,¹⁰ startmoment september 2022). De Erasmusuniversiteit Rotterdam ontwikkelt eveneens een EMPO, met een iets andere inhoudelijke focus. Met de EMPO willen universiteiten bijdragen aan de diversiteit in schoolteams zowel wat betreft specialistisch inhoudelijk expertise als opleidingsniveau. Door in de opleiding specialisatiemogelijkheden te bieden die aansluiten bij de (bachelor) vooropleiding, wordt inhoudelijke diversiteit in relevante expertise vergroot: psychologen kunnen binnen de school op micro- en mesoniveau meedenken over de implementatie van passend onderwijs en collega's adviseren over individuele ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Sociologen kunnen vanuit macro-perspectief meedenken over kansengelijkheid en daaraan gerelateerde vraagstukken, zoals het belang van toetsing en ouderbetrokkenheid. Daarnaast leren studenten binnen deze universitaire master om met grote zelfstandigheid nieuwe inzichten uit pedagogisch en onderwijskundig onderzoek te gebruiken vanuit een onderbouwde visie op de complexe problematiek in het onderwijs.

De EMPO is erop gericht dat studenten zich ontwikkelen tot adaptieve experts (Carbonell et al., 2014; Janssen, 2013) die, vanuit hun specialisatie en met een breed repertoire aan pedagogische en didactische vaardigheden, in staat zijn om innovatieve oplossingen voor on-

derwijsvraagstukken op micro- en mesoniveau te ontwikkelen. De complexe problematiek in het primair onderwijs kent geen kant-en-klare oplossingen en vergt voortdurend aanpassen van het handelen. Daarom moeten lerarenteams in staat zijn hun aanpak steeds verstandig bij te stellen, rekening houdend met de eigen context, er-

De complexe problematiek in het primair onderwijs kent geen kant-en-klare oplossingen en vergt voortdurend aanpassen van het handelen.

¹⁰ Aan de Erasmusuniversiteit Rotterdam loopt ook een initiatief voor een EMPO, met een iets andere focus.

varing en wetenschappelijke inzichten. Ook het op begrijpelijke wijze communiceren over aanpassingen in het handelen binnen en buiten de klas aan ouders en andere betrokkenen, vergt vaardigheden die aansluiten bij een masteropleiding. Daarnaast is het EMPO masterdiploma een uitstekende basis voor promotieonderzoek in de onderwijspraktijk, bijvoorbeeld via de eerder genoemde promotiebeurs of Promo Doc.

Het eindniveau van bachelor- en masteropleidingen wordt gedefinieerd aan de hand van Europees opgestelde Dublin Descriptoren. Het masterniveau onderscheidt zich van het bachelorniveau op een aantal punten, zie het kader hieronder. Juist deze verschillen in eindniveau karakteriseren ook de bijdrage die masteropgeleide leraren in lerarenteams kunnen hebben. Zij worden getraind om hun kennis, inzicht en probleemoplossende vermogens toe te passen in nieuwe of onbekende omstandigheden. Zij leren oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie en deze overwegingen op een ondubbelzinnige manier te delen met een breed publiek. Zij leren niet alleen bestaande praktijken op waarde te schatten, maar ook bij te dragen aan gerichte innovatie die aansluit bij actuele ontwikkelingen in het vakgebied. Het onderwijswerkveld is complex en onvoorspelbaar en vraagt daarom om meer leraren die op basis van onvolledige en beperkte informatie kunnen handelen, onderwijs kunnen innoveren en hier tevens draagvlak voor kunnen creëren en behouden in de school.

	Kwalificaties Bachelor	Kwalificaties Master
Kennis en inzicht	Heeft aantoonbare kennis en inzicht van een vakgebied. Functioneert op het niveau waarop enige aspecten voorkomen waarbij actuele kennis van de laatste ontwikkelingen in het vakgebied vereist is.	Heeft kennis en inzichten die het niveau van de Bachelor overtreffen en/of verdiepen, alsmede een basis bieden om een <u>originele bijdrage te leveren aan het ontwikkelen en/of toepassen van ideeën</u> , vaak in onderzoeksverband.

Toepassen kennis en inzicht	Is in staat om kennis en inzicht zo toe te passen dat dit een professionele benadering van het eigen beroep laat zien. Beschikt over competenties voor het opstellen en verdiepen van argumentaties en het oplossen van problemen in het vakgebied.	Is in staat om <u>kennis, inzicht en probleemoplossende vermogens toe te passen in nieuwe of onbekende omstandigheden binnen brede of multidisciplinaire context</u> . Is in staat kennis te integreren en met <u>complexe materie om te gaan</u> .
Oordeelsvorming	Is in staat om relevante gegevens te verzamelen en interpreteren, om zo een oordeel te vormen dat mede gebaseerd is op een afweging van relevante sociaal-maatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten.	Is in staat om <u>oordeelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie</u> , daarbij rekening houdend met sociaal-maatschappelijke en ethische verantwoordelijkheden die hieraan verbonden zijn.
Communicatie	Is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen aan een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten.	Is in staat om conclusies, alsmede kennis, motieven en overwegingen die hieraan ten grondslag liggen duidelijk en ondubbelzinnig over te brengen aan een publiek van specialisten of niet-specialisten.

Leervaardigheden	Bezit de leervaardigheden die nodig zijn om een vervolgstudie die een hoog niveau van autonomie veronderstelt aan te gaan.	Bezit de leervaardigheden die nodig zijn om een vervolgstudie aan te gaan met een grotendeels zelfgestuurd of autonoom karakter.
------------------	--	--

NB: Voor de volledige beschrijving van de Dublin Descriptoren zie het Toetsingskader nieuwe opleidingen hoger onderwijs, bijlage 2 (2003 t/m heden).

6. Academische Zij-instroom in Beroep en deeltijdroutes

Naast de EMPO ontwikkelen universiteiten en hogescholen ook gezamenlijk aanbod voor academische verdieping in de zij-instroom/deeltijdroutes. Zo wordt in Utrecht gewerkt aan een academische track binnen de deeltijdpabo en worden in Amsterdam twee universitaire routes voor de ZiB ontwikkeld. Cursisten kunnen kiezen uit orthopedagogische verdieping (omgaan met een grote diversiteit aan ondersteuningsbehoeften onder leerlingen, waaronder ook leer- en gedragsproblemen) en onderwijskundige verdieping op het gebied van leertheorieën, schoolorganisatie en onderwijsinnovatie. Met deze universitaire routes wordt niet alleen beter aangesloten op de eerder verworven competenties en leervaardigheden van de studenten en cursisten, maar ook op de behoefte aan meer kennis in lerarenteams op het gebied van passend onderwijs (zie ook begin van dit hoofdstuk en hoofdstuk 1 van Bijlsma & Keyser).

7. Het behouden van universitaire leraren voor het PO

Uit diverse onderzoeken blijkt dat academische leraren hun academische en inhoudelijke expertise onvoldoende kunnen benutten in de onderwijspraktijk (Baan, 2020; Broeks et al., 2018; Coenen et al., 2021). Veel universitair geschoolde leraren voelen zich hierdoor onvoldoende gewaardeerd binnen de eigen school. Een gebrek aan loopbaanmogelijkheden en uitdaging zijn voor academische leraren de meest genoemde redenen voor het vroegtijdig verlaten van het onderwijs (Coenen et al., 2021). Verschillen tussen scholen zijn groot, maar op de meeste scholen bleek geen specifiek beleid voor de inzet van academische leraren. Zo zijn er besturen met relatief veel universitair geschoolde leraren en schoolopleiders, maar blijkt ook dat juist op scholen met relatief veel leerlingen met een lage sociaaleconomische achtergrond relatief weinig universitair geschoolde leraren werken (McKinsey, 2020). Het is daarom van belang dat door beleidsmakers, schoolbesturen, scholen en lerarenopleidin-

gen wordt ingezet op het meer benutten, ondersteunen en daarmee behouden van academische leraren in de school (zie hiervoor de aanbevelingen die Bijlsma doet in hoofdstuk 10).

Om academische leraren tot hun recht te laten komen, is er vanuit het werkveld meer ruimte nodig om kennis en inzichten toe te passen in hun klas en school (Heyma et al., 2017). Het is belangrijk dat leraren hiervoor niet alleen tijd krijgen maar ook erkenning binnen geformaliseerde functies. Het werkveld heeft op haar beurt ruimte en geld nodig om het specialisme of de 'andere rol' van academische leraren in de school formeel te erkennen. Met de invoering van de functiemix werd gestreefd naar diverse, meer complementaire lerarenteams. Het doel was het samenstellen van de juiste mix van specialismen. Hiermee beoogde de functiemix de positie van leraren in het beroep te versterken, met name voor een nieuwe generatie leraren. In de werkelijkheid bleek dit ook op weerstand te stuiten van langer zittende leraren (De Waal, 2016). De opgelegde percentages in de functiemix zijn inmiddels afgeschaft en het percentage leraren in L11 is sinds 2017 ongeveer stabiel (28 procent; het streven was 40 procent, Onderwijs in cijfers). Met de vernieuwde functiereeks leraren primair onderwijs (2018-2019) zijn de functieverschillen van leraren opnieuw beschreven en worden leraar-specialisten (met een hbo-plus of universitaire opleiding) in L11 concreet onderscheiden van leraren in L10. In de huidige functiedifferentiatie leraren basisonderwijs wordt een universitaire opleiding expliciet gezien als opleiding tot leraar-specialist. In de praktijk krijgen zij vaak niet die erkenning. Mede door het huidige lerarentekort krijgen leraren met een specialistische expertise vaak dezelfde taken binnen de school als collega-leraren zonder die expertise, en worden zij ook niet anders ingeschaald. Meer dan opleidingsniveau lijkt ervaring een belangrijke reden te zijn voor inschaling in L11 of L12 (Coenen et al., 2021). Tweederde van de academische leraren geeft aan dat hun academische vaardigheden onvoldoende benut worden binnen de school. Er is ook nauwelijks beleid op de inzet van academische leraren in de school: slechts 3% van de scholen heeft hier beleid op ontwikkeld. Dit is vaker het geval wanneer de schoolleider zelf een universitaire opleiding heeft dan wanneer dat niet zo is. Goede inzet en benutting van academische leraren vraagt om inzet op verschillende niveaus: op landelijk niveau en binnen de schoolorganisaties (Coenen et al., 2021).

Tweederde van de academische leraren geeft aan dat hun academische vaardigheden onvoldoende benut worden binnen de school.

Universitaire lerarenopleidingen kunnen hieraan bijdragen door nauwe contacten met het werkveld te onderhouden zodat bestuurders en schoolleiders weten wat ze van stagiaires en alumni van deze opleidingen kunnen en mogen verwachten. Dit vraagt heldere communicatie naar en afstemming met stagescholen, en voldoende stage-uren en specifieke begeleiding om academische leraren voor te bereiden op hun diverse taken of rollen in de school (bijvoorbeeld een dag van de LIO-stage voor onderzoek). (Academische) schoolleiders en mentoren in de school met een academische opleiding spelen hierbij een belangrijke rol. Vanuit het landelijk Netwerk van Universitaire Pabo's wordt gewerkt aan een uitbreiding van het mogelijke takenpakket van de universitaire leraar. Daarnaast kunnen lerarenopleidingen bijdragen aan de professionalisering van schoolleiders op dit vlak en investeren in een sterke vereniging van alumni. Verder is het belangrijk om met studenten van universitaire lerarenopleidingen te werken aan heldere perspectieven en verwachtingen en een stevige professionele identiteit. Ten slotte ontstaan binnen de universiteiten en universitaire lerarenopleidingen steeds meer mogelijkheden voor hybride leraarschap, zoals het combineren van een promotie met lesgeven dankzij de promotiebeurzen voor leraren. Andere voorbeelden zijn: leraren die betrokken zijn bij de diverse Werkplaatsen Onderwijsonderzoek, en leraren die zowel op de basisschool als de universiteit lesgeven en daarmee bijdragen aan het opleiden van nieuwe academische leraren voor de onderwijspraktijk.

8. Tot slot

De complexiteit van het primair onderwijs vergt een veelheid aan expertises in lerarenteams. Kansengelijkheid en passend onderwijs zijn twee uitermate belangrijke thema's in het huidige onderwijs die deze complexiteit illustreren. Niet alleen is er veel specifieke kennis nodig, de kennis van over dit soort complexe problematiek is nog volop in ontwikkeling. Daarom zijn er binnen teams leraren nodig die steeds weer de vertaling kunnen maken van nieuwe inzichten naar de eigen praktijk. Leraren met een universitaire achtergrond kunnen hierin een essentiële rol spelen. Universitaire lerarenopleidingen

Niet alleen is er veel specifieke kennis nodig, de kennis van over dit soort complexe problematiek is nog volop in ontwikkeling.

bereiden hierop voor door studenten op te leiden met ofwel twee diploma's (pabo en een bachelorgraad in de Pedagogische of Onderwijswetenschappen) of een volledig universitaire lerarenopleiding. Met de opleidingen die in 2022 gaan starten wordt de diversiteit in lerarenteams verder gestimuleerd. Pedagogen, psychologen, onder-

wijskundigen, sociologen en vele anderen worden gestimuleerd om op wo-masterniveau hun lesbevoegdheid voor het PO te halen en zich daarbij verder te specialiseren op micro-, meso- of macroniveau. Vanuit deze inhoudelijk expertise kunnen zij een belangrijke bijdrage leveren aan de vraagstukken van het hedendaagse onderwijs. Voor deze studenten en de ZiB-kandidaten die vanuit een ander beroep de overstap naar het basisonderwijs maken, is het echter essentieel dat de expertise van de academische leraar in het team wordt gezien en dat de capaciteiten van deze groep leraren beter worden benut in de school. Dat vraagt om ruimte binnen de scholen, heldere (doorgroei)perspectieven en beloning naar prestatie. Het beter inbedden van de academische leraar in de school is niet alleen essentieel om hen te behouden voor het primair onderwijs, maar komt bovenal de kwaliteit van het onderwijs ten goede.

Literatuur

Baan, J. (2020). *The contribution of academic teachers to inquiry-based working in primary schools*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam.

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.

Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Van Meeuwen-Kok, J. & Gondwe, M. (2018). Loopbaanpaden in het primair onderwijs. Geraadpleegd op 31 mei 2021, van www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/06/14/loopbaanpaden-in-het-primair-onderwijs

Carbonell, K. B., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & van Merriënboer, J. J. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review*, 12, 14-29.

Coenen, J., Ferket, R., Nieuwenhuis, L., Wagemakers, S., & Waijers, N. (2021). De positie van academische opgeleide leerkrachten in het primair onderwijs: inzet, benutting, waardering en loopbaanmogelijkheden. ECBO.

De Geus, W., Bekkers, H. & Heijsters, L. (2020). Hoe werkt de keten? Onderzoek naar de Amsterdamse keten zij-instroom in het beroep. Oberon Onderzoek en Advies.

De Waal, B. (2016). *Met elkaar in een kamer tot de witte rook opstijgt*. Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Cultuur: Blogreeks 'Functiemix in het basisonderwijs: zorg of zegen?'. Geraadpleegd op 31 mei 2021, van www.functiemix.nl/functiemix-po/nieuws/2016/09/05/met-elkaar-in-een-kamer-tot-witte-rook-opstijgt

Doolaard, S., Dijkema, S., Prins, F., Claessens, L. & Ebbes, R. (2018). *Het functio-*

neren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school: verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.

Heyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y.

(2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving.* HvA, Kohnstamm Instituut, SEO.

Inspectie van het Onderwijs. (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019.*

Inspectie van het Onderwijs. (2020). *De Staat van het Onderwijs 2020.*

Janssen, F.J.J.M. (2013), Ontwikkelen van adaptieve onderwijsexpertise: het belang van gereedschap voor framing. *Pedagogische studiën*, 90, p. 37-41.

Ledoux, G. & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T. (2020). Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport Mei 2020. Kohnstamm Instituut, TIAS School for Business and Society, Tilburg University, KBA Nijmegen.

Ledoux, G. & Smeets E. (2020). *Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs. Deel 2. Onderzoek naar toewijzing van ondersteuning en hulp op maat, dekkend aanbod en het schoolondersteuningsprofiel, en competenties en ondersteuning van leraren.* Kohnstamm Instituut / KBA.

Leseman, P., Mulder, H., Verhagen, J., Broekhuizen, van Schaik, S. & Slot, P. (2017). Effectiveness of Dutch targeted preschool education policy for disadvantaged children: Evidence from the pre-COOL study. In Ed. H., Blossfeld, N. Kulic, J. Skopek & M. Triventi Childcare, *Early Education and Social Inequality*. Edward Elgar Publishing.

McKinsey & Company. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top.* McKinsey & Company.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2003). Toetsingskader nieuwe opleidingen hoger onderwijs (OCW). Geraadpleegd op 31 mei 2021, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0015216/2003-05-25#Bijlage2>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Vereniging van Hogescholen, Vereniging van Universiteiten. (2020). Bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen. Geraadpleegd op 31 mei 2021, van www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/10/12/bestuursakkoord-flexibilisering-lerarenopleidingen

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020). Actieplan leraar 2020. Geraadpleegd op 31 mei 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020/actieplan-leraar-2020.pdf>
- Onderwijs in cijfers. (z.d.). Geraadpleegd op 23 mei 2021, van www.onderwijsin cijfers.nl/kengetallen/po/personeel-po/functiekenmerken-functiemix-po
- Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. (2019). Academische Leraren.
- PO-Raad. (z.d.). Strategische agenda 2018-2021. Geraadpleegd op 31 mei 2021, van www.poraad.nl/over-de-po-raad/strategische-agenda-2018-2021
- Sligte, H. & Schenke, W. (2017). *Een masteropleiding als bijdrage aan kennisbenutting en -verspreiding door leraren*. Kohnstamm Instituut.
- Streefland, R., Stokking, K. & Wubbels, T. (2008). Een academische opleiding voor leraren primair onderwijs. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(3), 4-11.
- Struyve, C., Frijns, C., Vanblaere, B., Delrue, K. & De Fraine, B. (2019). *Reviewstudie en exploratief onderzoek naar masters basisonderwijs. Eindrapport*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- UniPa, Landelijk netwerk universitaire pabo's Nederland (2018). Uitstroomprofiel Universitaire Pabo's Nederland. Geraadpleegd op 31 mei 2021, van www.unipa.nl/files/Uitstroomprofiel200618.pdf
- Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cras, F., Van Essen, M. & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs*. ResearchNed.
- Van der Wel, J. & Van Bergen, K. (2012). *Effectieve inzet academisch gevormde leerkrachten po*. Regioplan.
- Van Vroonhoven, M. (2020). Samen sterk voor elk kind. Geraadpleegd op 31 mei 2021, van www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/07/02/samen-sterk-voor-elk-kind-eindconclusies-merel-van-vroonhoven-juli-2020