Verscheidenheid benutten

Een verkenning naar hoe scholen gebruik kunnen maken van verschillende kwaliteiten, vaardigheden en talenten

Arbeidsmarktplatform PO. Van en voor werkgevers en werknemers

Verscheidenheid benutten

Een verkenning naar hoe scholen gebruik kunnen maken van verschillende kwaliteiten, vaardigheden en talenten.

Januari 2024

© Arbeidsmarktplatform PO

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, cd, internet of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Inhoudsopgave

Samenvatting, conclusie en aanbevelingen **3**

1. Inleiding 12

1.1 Aanleiding 12

1.2 Doel en onderzoeksvragen 13

1.3 Aanpak 13

1.4 Leeswijzer 14

2. Ontwikkelingen op het gebied van opleidingen **16**

2.1 Onderwijsassistenten 16

2.2 Lerarenondersteuners 17

2.3 Leraren 18

3. Verscheidenheid in kennis en vaardigheden **22**

3.1 Onderwijsassistenten en lerarenondersteuners 22

3.2 Master geschoolde leraren 25

3.3 Zij-instromende leraren 27

4. Benutten van diversiteit **28**

4.1 Transformationeel leiderschap: aandacht voor verschillende kwaliteiten en talenten 28

4.2 Beroepsbeeld dat uitgaat van verschillen 30

4.3 Gespreid leiderschap 32

4.4 Ervaren knelpunten 35

Literatuurlijst **38**

Bijlage 1 **42**

Samenvatting, conclusie en aanbevelingen

Aanleiding

Scholen krijgen steeds meer te maken met ingewikkelde vraagstukken als gevolg van nieuwe pedagogisch-didactische inzichten, en sociaaleconomische en politiek-bestuurlijke ontwikkelingen.[1] Dit vraagt om flexibiliteit en wendbaarheid van scholen en schoolleiders, zodat zij scholen kunnen ontwikkelen tot lerende organisaties.[2] Dit zijn scholen die het vermogen hebben om te veranderen, te innoveren en zich aan te passen aan nieuwe omstandigheden en ontwikkelingen. Daarnaast vragen complexere vraagstukken om een verscheidenheid aan medewerkers die door slimme samenwerking het beste uit de leerlingen weten te halen. Door het uitwisselen van perspectieven zijn zij beter in staat om tot nieuwe oplossingen te komen.[3] Scholen werken daarom steeds vaker met divers samengestelde teams om competenties te bundelen en zo een adequaat antwoord te vinden op de uitdagende vraagstukken.

Toename van verschillende opleidingen

Voor uiteenlopende opgaven zijn verschillende opleidingsachtergronden nodig. De afgelopen jaren is dan ook de variatie in opleidingen voor onderwijsmedewerkers toegenomen. Denk hierbij aan de associate degrees pedagogisch educatief professional (PEP) en didactisch educatief professional (DEP), de academische pabo, de 'zij-instroom in het beroep'-trajecten en aanvullende specialisaties en combinatiestudies, zoals de studie sociaal werk en pabo. Hierdoor stroomt een diversiteit aan onderwijsmedewerkers en een breed pallet aan kennis, vaardigheden, interesses en talenten de scholen in. Al met al worden onderwijsteams steeds gemengder. Uit recent onderzoek van MOOZ en CAOP[4] blijkt dat minder dan de helft van de schoolbesturen en iets meer dan de helft van de schoolleiders en leraren aangeeft dat hun onderwijsorganisatie specifiek beleid heeft over het benutten van de verschillende expertises. Dit roept de vraag op hoe onderwijsorganisaties de kennis en vaardigheden, die onderwijsmedewerkers met verschillende opleidingsachtergronden en werkervaring meebrengen, optimaal kunnen benutten.

[1] Lieskamp (2022).
[2] Ros (2021).
[3] Vermeulen & Vermeulen (2022: 19).
[4] Vrielink et al. (2023).

Doel en onderzoeksvragen

Het doel van deze verkenning is om inzicht te krijgen in de ontwikkelingen op het gebied van opleidingen voor het primair onderwijs, welke kennis en vaardigheden verschillende onderwijsmedewerkers hebben vanuit de opleidingen en hun eerdere werkervaring, en hoe schoolleiders deze kennis, vaardigheden en verschillende talenten optimaal kunnen benutten. Dit resulteert in de volgende onderzoeksvragen:

- Welke ontwikkelingen zijn er op het gebied van opleidingsroutes voor onderwijzend- en onderwijsondersteunend personeel in het primair onderwijs?
- Welke kennis en vaardigheden hebben verschillende onderwijsmedewerkers in het primair onderwijs opgedaan in hun opleidingen (en in eerdere werkervaring)? Welke effecten kunnen scholen hiermee realiseren?
- Wat kunnen schoolleiders doen om optimaal gebruik te maken van de verscheidenheid in hun teams als het gaat om opleiding, werkervaring, expertises, interesses en talenten?

Aanpak

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen maakten we in deze verkenning gebruik van systematisch literatuuronderzoek en interviews. Voor het literatuuronderzoek gebruikten we relevante databases. Dit deden we met behulp van een aantal (combinaties van) zoektermen. Aanvullend namen we interviews af met vier deskundigen op het gebied van diversiteit, kwaliteitsverbetering, academische leraren, HRM en schoolleiderschap en negen schoolleiders die werken met een divers samengesteld team als het gaat om opleiding, werkervaring en expertises.

Welke ontwikkelingen zijn er op het gebied van opleidingsroutes voor het primair onderwijs (anders dan de reguliere pabo)?

Er zijn steeds meer opleidingsroutes voor het primair onderwijs die inspelen op verschillende ontwikkelingen binnen het vakgebied.

Opleidingen voor de functies van onderwijsassistent en lerarenondersteuner

Voor de functie van onderwijsassistent kunnen geïnteresseerden de opleiding sociaal pedagogisch werk richting onderwijsassistent op mbo-niveau 3 en de opleiding onderwijsassistent op mbo-niveau 4 volgen. Deze opleidingen bestaan al langer. Het aantal gediplomeerden van de mbo-opleiding tot onderwijsassistent is de afgelopen vijf jaar flink toegenomen, van zo'n 2.860 personen in 2018 tot bijna 3.850 personen in 2022.[5] Er is sprake van een stijging van zo'n 35 procent. Voor de functie van lerarenondersteuners zijn er verschillende associate degrees: pedagogisch educatief professional (Ad PEP), didactisch educatief professional (Ad DEP) en kind en educatie (Ad KE). Het aantal

[5] DUO Etalagebestanden.

gediplomeerden van de associate degrees PEP en KE is de afgelopen jaren ook fors toegenomen, van zo'n 134 in 2017 naar 419 in 2021.

Het is onbekend hoeveel onderwijsassistenten en lerarenondersteuners er op dit moment in het primair onderwijs werken. Wel is te zien dat de werkgelegenheid voor al het onderwijsondersteunend personeel de afgelopen vijf jaar is toegenomen, mede dankzij (tijdelijke) subsidies zoals de werkdrukmiddelen en het Nationaal Programma Onderwijs. Hun aandeel in het personeelsbestand (in personen) is gestegen, van ruim 19 tot zo'n 28 procent.[6]

Bevoegdheid voor het primair onderwijs en verdieping

Er zijn verschillende wegen naar het leraarschap. Geïnteresseerden die een academische component aan hun opleiding willen toevoegen kunnen de academische lerarenopleiding primair onderwijs (ALPO) volgen. In 2022 startte daarnaast de educatieve master primair onderwijs (EMPO). Leraren die een universitaire pabo of een andere universitaire studie tot leraar hebben gevolgd worden ook wel initieel academisch geschoolde leraren genoemd.[7] Hetzelfde geldt voor leraren die direct na hun pabo-opleiding een universitaire masteropleiding hebben afgerond. Daarnaast zijn er leraren die een master volgen na een aantal jaren werkzaam te zijn als leraar. Deze worden ook wel post-initieel academisch geschoolde leraren genoemd. Zij volgen deze master bijvoorbeeld met behulp van de lerarenbeurs.

Er is voor zover we weten geen totaal overzicht van de afgestudeerden van de verschillende opleidingen. Wel zijn er data van het aantal aanvragen en toekenningen van de lerarenbeurs. Daarin is te zien dat dit aantal jaarlijks fluctueert. In 2015 kregen rond de 3.800 leraren de lerarenbeurs toegekend, sindsdien neemt het aantal gestaag af tot rond 1.800 toekenningen in 2020.[8] In 2021 nam het aantal toegekende beurzen af tot ongeveer 1.600. De overgrote meerderheid van de aanvragers volgt een masteropleiding, de opleidingen richten zich vooral op pedagogisch of didactisch gebied.

Het traject 'zij-instroom in het beroep' en combinatiestudies

Volwassenen die van baan willen wisselen en een baan in het onderwijs ambiëren, kunnen het traject 'zij-instroom in het beroep' (ZiB) doen. Het aantal zij-instromers is de afgelopen jaren snel gegroeid en stabiliseert nu rond de 700 per jaar.[9] Tot slot bieden academies voor lichamelijke opvoeding (ALO) een combinatiestudie aan met de pabo en bieden een aantal hogescholen de combinatiestudie van jeugdhulpverlening met de pabo.

[6] Ibid.
[7] Coenen et al. (2021).
[8] Vrielink et al. (2022).
[9] Inspectie van het Onderwijs (2023).

Welke kennis en vaardigheden hebben verschillende onderwijsmedewerkers in het primair onderwijs? Welke effecten kunnen scholen hiermee realiseren?

Onderwijsassistenten en lerarenondersteuners

Studenten krijgen tijdens de opleiding voor onderwijsassistent de vakken pedagogiek, didactiek en ontwikkelpsychologie om inzicht te krijgen in hoe kinderen leren en zich ontwikkelen. Ze leren groepsactiviteiten organiseren en hoe zij de samenwerking met leraren kunnen vormgeven. In de opleidingen voor lerarenondersteuner werken de studenten aan hun pedagogische en didactische bekwaamheden en leren zij over de ontwikkeling van kinderen. Ze doen kennis op, op het gebied van pedagogiek, ontwikkelingspsychologie, management en organisatie en onderwijskunde. Lerarenondersteuners mogen andere werkzaamheden uitvoeren dan onderwijsassistenten. Een lerarenondersteuner mag zelfstandig taken uitvoeren, zoals lesgeven en het nakijken van toetsen. Een onderwijsassistent mag dit niet.

Uit eerder onderzoek van het Arbeidsmarktplatform PO[10] blijkt dat de hoogst voltooide opleiding en werkervaring van onderwijsassistenten divers is. De helft heeft de opleiding tot onderwijsassistent als hoogst voltooide opleiding. De andere helft heeft onder andere opleidingen binnen pedagogiek of zorg, zoals verpleegkunde of sociaalpedagogisch werk, afgerond. Ook komt naar voren dat de ruime meerderheid van de onderwijsassistenten werkervaring heeft buiten het onderwijs, vaak betreft dit de kinderopvang.

Bij de deelnemende lerarenondersteuners blijkt dat 40 procent een opleiding tot lerarenondersteuner heeft gevolgd, gevolgd door de opleiding onderwijsassistent en de pabo. De overgrote meerderheid van de lerarenondersteuners is doorgestroomd vanuit de functie van onderwijsassistent. Daarnaast is een deel werkzaam geweest in de kinderopvang of de zorg, of heeft als leraar gewerkt.

In Nederland is er nog weinig onderzoek gedaan naar de effecten van het inzetten van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het onderwijs.[11] Uit internationale systematische reviewstudies blijkt dat de leerprestaties van leerlingen kunnen toenemen als scholen onderwijsassistenten inzetten voor gerichte (langdurige) interventies aan (kleine groepen) leerlingen. Mits de onderwijsassistenten voor deze interventies zijn opgeleid en daarbij de juiste ondersteuning krijgen.[12] Het positieve effect geldt vooral op het gebied van taal. Ook kan door hun inzet en vaardigheden een bredere blik worden verkregen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en kunnen ze dienen als sparringpartner voor leraren.

[10] Van Miltenburg, Van Zijtveld, Wisse & Van den Berg (2022).
[11] Draaisma et al. (2021).
[12] Alborz (2009); Farell et al. (2010); Andersen et al., (2016); Kennisrotonde (2019)

(Post-)initieel academisch geschoolde leraren

De extra kennis en vaardigheden die (post-)initieel academisch geschoolde leraren hebben, is onder andere afhankelijk van de door hen gevolgde studie. Er is niet maar één type academische leraar. Wel komt uit onderzoek naar voren dat academisch geschoolde leraren vaker een onderzoeksmatige houding en bijbehorende vaardigheden hebben ten opzichte van regulier opgeleide leraren.[13] Dit geldt ook voor een kritische blik en analytische vaardigheden. Ze maken vaker gebruik van kennis uit onderzoek. Dit heeft een positief effect op het verder ontwikkelen van een onderzoekende houding binnen de school en het maken van onderbouwde besluiten. Hiermee kunnen zij direct of indirect bijdragen aan het beter leren van leerlingen door verbetering binnen het team en de schoolorganisatie te bevorderen.

Wat kunnen schoolleiders doen om optimaal gebruik te maken van de verscheidenheid in hun teams als het gaat om opleiding, werkervaring, expertises, interesses en talenten?

Uit onderzoek blijkt dat schoolleiders een belangrijke rol hebben in het benutten en bevorderen van de kennis en vaardigheden van onderwijsmedewerkers.[14] Zij creëren de mogelijkheden en ruimte in de organisatie, zodat onderwijsmedewerkers hun werk goed kunnen doen. Uit de interviews met de schoolleiders en deskundigen komen een aantal leiderschapsstijlen naar voren als manieren om optimaal gebruik te maken van verscheidenheid in teams. Deze staan niet los van elkaar, juist de verbinding tussen de leiderschapspraktijken maakt verschil in de scholen. We richten ons vooral op wat uit de interviews naar voren komt. Dit betekent dat de inspanningen die besproken worden niet allesomvattend zijn.

Transformationeel leiderschap

Een deel van de geïnterviewde schoolleiders geeft aan transformationeel leiderschap te hanteren voor het optimaal benutten van de verscheidenheid in hun team. Ook volgens een aantal experts is transformationeel leiderschap belangrijk voor het inzetten en bevorderen van competenties en kwaliteiten van onderwijsmedewerkers. We noemen hieronder drie belangrijke kenmerken. Een transformationele leider[15]:

- inspireert en brengt een visie over die verwijst naar de doelstellingen, principes en prioriteiten van de organisatie;
- heeft aandacht voor elk individu, maar ook voor het belang van het collectief;
- zorgt voor voldoende ondersteuning voor professionele ontwikkeling en stimuleert medewerkers om uitdagingen aan te gaan.

De geïnterviewde schoolleiders geven aan samen met de onderwijsmedewerkers een gezamenlijke visie te ontwikkelen. Door samen de visie en organisatiedoelen te bespreken en vorm te geven, raakt de visie volgens de geïnterviewde experts meer geïnternaliseerd. Als het gaat om het tweede

[13] Coenen et al. (2021).
[14] Sleegers, Van Dael & De Wit (2022).
[15] Vermeulen & Vermeulen (2022).

kenmerk, benoemen de geïnterviewde schoolleiders dat zij de onderwijsmedewerkers ondersteunen en individuele behoeftes inventariseren en erkennen. In (in)formele gesprekken besteden zij hier aandacht aan. Daarbij hebben ze oog voor de kennis en vaardigheden die in (eerdere) opleidingen en werkervaring zijn opgedaan. Ze bespreken de taakverdeling niet alleen vanuit de taken die organisatorisch uitgevoerd moeten worden, maar kijken ook naar de interesses, kwaliteiten en ambities van de onderwijsmedewerkers. De schoolleiders stimuleren hen om vanuit hun interesse en expertise rollen op te pakken die een bijdrage leveren aan de (onderwijs)doelen van de school. Door het ontwikkelen van een gezamenlijke visie en het bieden van individuele ondersteuning helpen de schoolleiders de leraren om hun persoonlijke behoeften te koppelen aan de doelen van de school. Wat betreft het derde kenmerk, komt uit de interviews naar voren dat de schoolleiders een onderzoekende houding stimuleren ten opzichte van vraagstukken. Ook creëren en faciliteren zij ontwikkelingsmogelijkheden.

Pluriform, dynamisch en breed beroepsbeeld

Verder komt uit de interviews naar voren dat het optimaal benutten van verschillen vraagt om een pluriform, dynamisch en breed beroepsbeeld voor leraren. Afhankelijk van de onderwijskundige- en schooldoelen kunnen scholen verschillende specialisaties of aanvullende rollen ontwikkelen. Snoek en collega's[16] onderscheiden vier domeinen waarop deze zich kunnen ontwikkelen, namelijk:

- ondersteunen van leerlingen;
- ontwikkelen van onderwijs;
- organiseren van onderwijs;
- ondersteunen van het leren van collega's.

In de interviews geven de deskundigen aan dat de verdeling van de taken en rollen maakt dat onderwijsmedewerkers hun eigen loopbaanroute kunnen vormgeven op basis van ambities en expertises. Niet alleen voor leraren maar ook voor andere onderwijsmedewerkers, zoals onderwijsassistenten en lerarenondersteuners, kunnen verschillende specialisaties of aanvullende rollen op de vier domeinen worden gecreëerd.

Gespreid leiderschap

Naast transformationeel leiderschap geeft een aantal geïnterviewde schoolleiders aan gespreid leiderschap toe te passen. Ook uit de literatuur en de gesprekken met de deskundigen komt naar voren dat de kwaliteiten van onderwijsmedewerkers meer tot hun recht komen door het inzetten van gespreid leiderschap. Bij gespreid leiderschap doen schoolleiders een beroep op onderwijsmedewerkers om hun kwaliteiten en expertise in te zetten en verder te ontwikkelen met als doel: adequaat omgaan met de vraagstukken van leerlingen, ouders en de maatschappij. Op die manier kan de diversiteit aan kennis, vaardigheden en talenten in het team optimaal benut worden. Niet de formele functies en formele taken staan hierbij centraal, maar de kwaliteiten van de

[16] Snoek et al. (2017).

onderwijsmedewerkers en hoe zij deze kunnen inzetten voor het bereiken van de onderwijskundige- en schooldoelen.

Samenvattend zijn er bij gespreid leiderschap drie kenmerken richtinggevend[17:]

1) leiderschap als groepskenmerk;
2) leiderschap op basis van expertise;
3) gedeelde opvattingen en ambities geven richting.

Al met al geven de geïnterviewde deskundigen aan dat het voor schoolleiders belangrijk is om te kijken naar de externe en interne ontwikkelingen waarmee de school te maken heeft en deze te vertalen naar een visie en bijhorende onderwijskundige- en schooldoelen. Vervolgens is het zaak te kijken welke competenties nodig zijn om de doelen te verwezenlijken en welke daarvan al binnen de onderwijsorganisatie aanwezig zijn. Het maken van een vlootschouw, een instrument dat de visie op het onderwijs koppelt aan het personeelsbeleid, is daarvoor een goede methode. De uitkomst daarvan kan de school vervolgens vertalen naar concrete rollen en taken en het functiebouwwerk. Kortom, strategisch personeelsbeleid is volgens de geïnterviewde deskundigen nodig om inzichtelijk te maken of de school de juiste mensen in huis heeft om te doen wat de onderwijskundige strategische keuzes van de school verlangen.

Aanbevelingen

Uit de literatuur en gesprekken met de deskundigen en schoolleiders komen verschillende aanbevelingen naar voren voor het werken met divers samengestelde teams. Die adviezen hebben betrekking op achtereenvolgens: onderwijsorganisaties, schoolleiders en sociale partners.

Onderwijsorganisaties

Zorg voor passende ontwikkelmogelijkheden en loopbaanpaden en benutting hiervan

Om ervoor te zorgen dat onderwijsmedewerkers hun kwaliteiten en expertise kunnen inzetten, is het belangrijk om aansluitende ontwikkelmogelijkheden en loopbaanpaden aan te bieden. Voor zowel leraren als onderwijsondersteuners bestaat informatiemateriaal[18] waarin horizontale en verticale loopbaanpaden in kaart zijn gebracht. Dit kan helpen om de diversiteit in opleidingsachtergronden, kwaliteiten en ontwikkelbehoeften meer doelmatig te benutten. Kijk hierbij ook naar rollen op bestuursniveau.

Zorg voor kennisdeling en bied waar nodig ondersteuning

Schoolbesturen kunnen een ondersteunende rol spelen bij de knelpunten die schoolleiders ervaren in het werken met divers samengestelde teams. Schoolleiders vinden in sommige gevallen een juiste inschaling van onderwijsmedewerkers met een andere opleidings- en werkachtergrond lastig en

[17] Hulsbos & Van Langevelde (2017).
[18] Onder andere: https://www.loopbaanlerarenpo.nl/.

kunnen daar hulp bij gebruiken. Ook vinden ze het soms moeilijk om onderwijsassistenten, lerarenondersteuners en academische leraren optimaal in de klas in te zetten. Het schoolbestuur kan hierbij ondersteunen, een HR-medewerker kan bijvoorbeeld als sparringpartner optreden. Daarnaast kan het bestuur bijvoorbeeld bovenschoolse bijeenkomsten faciliteren voor kennisdeling over inzet van onderwijsmedewerkers met verschillende competenties en talenten.

Schoolleiders

Zorg voor een visie op onderwijs, met ambities en doelen

Zorg samen met het onderwijsteam voor een heldere visie en kom tegemoet aan de ontwikkelbehoeften van individuele onderwijsmedewerkers in het kader van de visie en doelstellingen. Een goede ondersteuning en mogelijkheden voor de (door)ontwikkeling van hun vaardigheden en kwaliteiten zijn daarbij essentieel. Besteed daarom in het HRM-beleid aandacht aan de inzet van verschillende onderwijsmedewerkers.

Breng samen de benodigde en aanwezige kennis, vaardigheden en expertises in een team in beeld

Een inventarisatie van de talenten, kennis en vaardigheden die al in het team aanwezig zijn, is een goed startpunt. Schoolleiders kunnen dit met het team doen, om vervolgens samen te bepalen welke competenties ontbreken voor zo goed mogelijk onderwijs. Of anders gezegd: voor het bereiken van de onderwijskundige- en schooldoelen. De vlootschouw kan hierbij fungeren als instrument. Erken ook de ongelijkheid, niet iedereen kan alles en niet iedereen kan alles even goed.

Zoek een passende vorm van leiderschap voor onderwijsmedewerkers

Individuele onderwijsmedewerkers kunnen op basis van hun kwaliteiten en expertises een formele rol toebedeeld krijgen. Ook in collectief verband kunnen ze formeel in werk- of projectgroepen aan vraagstukken werken. Dit noemen we ook wel professionele leergemeenschappen. Aanvullend kan de schoolleider informeel en collectief leiderschap, ofwel gespreid leiderschap, stimuleren. Deze kan alle onderwijsmedewerkers stimuleren om hun kennis, vaardigheden en expertise in te brengen en verder te ontwikkelen. Om zo optimaal bij te dragen aan de onderwijskundige- en schooldoelen. Het stelt de onderwijsmedewerkers in staat om vanuit hun eigen expertise een leidende rol aan te nemen in de school. Welke concrete vorm passend is, is afhankelijk van de context en vraagt om een eigen zoekproces. Het accent ligt hier niet op de verdeling van rollen of taken over mensen, maar op de interactie tussen de onderwijsmedewerkers. Het goede gesprek en de samenwerking staan voorop. Dit wordt ook wel horizontaal leiderschap genoemd.[19]

Sociale partners

Verken wat het primair (basis)onderwijs kan leren van andere (onderwijs)sectoren

Het primair (basis)onderwijs kent traditioneel weinig heterogeniteit in opleiding en werkervaring. Nu dit aan het veranderen is, kan de sector wellicht leren van andere (onderwijs)sectoren waar heterogene teams al langere tijd gangbaar zijn. In het speciaal onderwijs spelen

[19] Bekman (2009).

onderwijsondersteuners bijvoorbeeld al langer een belangrijke rol en worden ze breder ingezet.[20] Het voortgezet onderwijs biedt volgens geïnterviewde experts inspiratie als het gaat om professionele leergemeenschappen en het hoger onderwijs wat betreft gedifferentieerde functieprofielen. Het kan voor het primair onderwijs interessant zijn om *best practices* uit deze sectoren, en wellicht ook uit sectoren buiten het onderwijs, op te halen en te delen met het veld. Ook voorbeelden uit de eigen sector zijn helpend.

Geef onderwijsorganisaties handvatten voor het differentiëren van salarissen

Schoolleiders geven aan dat ze het lastig vinden om salarissen te differentiëren op basis van rollen en expertises. Sociale partners kunnen hen informeren over de mogelijkheden binnen het functiegebouw en onderwijsorganisaties ondersteunen bij het inrichten van een functiegebouw dat recht doet aan verschillende kwaliteiten in een team.

[20] Van Miltenburg, Van Zijtveld, Wisse & Van den Berg (2023).

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Scholen krijgen steeds meer te maken met ingewikkelde vraagstukken als gevolg van onder andere nieuwe pedagogisch-didactische inzichten, en sociaaleconomische en politiek-bestuurlijke ontwikkelingen.[21] Voorbeelden hiervan zijn toenemende kansenongelijkheid, burgerschapsvorming en nieuwe ontwikkelingen op het gebied van inclusief onderwijs. Zo vraagt het vergroten van kansengelijkheid het vermogen van leraren om te differentiëren. Om zo uit een breed repertoire te putten en te evalueren wat voor welk kind werkt en onder welke condities.[22] En om te kunnen handelen vanuit voortschrijdend inzicht uit de praktijk en wetenschap. Al met al vraagt dit om flexibiliteit en wendbaarheid van scholen en schoolleiders, zodat zij scholen kunnen ontwikkelen tot lerende organisaties.[23] Dit zijn scholen die het vermogen hebben om te veranderen, te innoveren en zich aan te passen aan nieuwe omstandigheden en ontwikkelingen.
Complexere vraagstukken vragen om variatie in scholen met verschillende deskundigen die door slimme samenwerking het beste uit de leerlingen weten te halen. Door het uitwisselen van verschillende perspectieven, informatie en ideeën zijn zij beter in staat om tot nieuwe oplossingen te komen. Bij gelijke inzichten en opvattingen valt minder te leren.[24] Scholen werken dan ook steeds vaker met gemengdere teams om competenties te bundelen en zo een passend en toereikend antwoord te vinden op de uitdagende vraagstukken op het niveau van de leerling, de klas en de school.

Toename verschillende opleidingen

Voor uiteenlopende vraagstukken zijn verschillende opleidingsachtergronden nodig, zoals experts met specifieke kennis op deelonderwerpen, mensen met academische vaardigheden, procesbegeleiders en bruggenbouwers. De afgelopen jaren is dan ook de variatie in opleidingen voor onderwijsmedewerkers toegenomen. Denk hierbij aan de associate degrees pedagogisch educatief professional (PEP) en didactisch educatief professional (DEP), de academische pabo, de ‘zij-instroom in het beroep’-trajecten en aanvullende specialisaties en combinatiestudies, zoals de studie sociaal werk en pabo. Hierdoor stroomt een diversiteit aan onderwijsmedewerkers en een breed pallet aan kennis, vaardigheden, interesses en talenten de scholen in. Al met al worden onderwijsteams steeds gemengder. Ze bestaan vaker uit een mix van onderwijsondersteuners, zij-instromers, academische leraren en leraren die zich hebben gespecialiseerd. De samenstellingen zijn idealiter afhankelijk van de onderwijskundige- en schooldoelen van scholen.

---

[21] Lieskamp (2022).
[22] Kortekaas-Rijlaarsdam & Raijmakers (2022).
[23] Ros (2021).
[24] Ibid.; Homan (2019).

Erkenning en gebruikmaken van verschillen

Uit onderzoek blijkt dat diversiteit in teams het functioneren van teams kan bevorderen, maar ook belemmeren.[25] Belemmering kan optreden als er subgroepen ontstaan in een team op basis van verschillen. Het is voor schoolleiders een uitdaging om een goede mix te vinden van elkaar versterkende verschillen en daar de professionaliserings- en loopbaanmogelijkheden op aan te laten sluiten. Een divers samengesteld team vraagt van de schoolleider erkenning van de verschillende expertises, ervaringen en talenten. Daarnaast is het nodig om de uitwisseling en verwerking van informatie in het team te stimuleren, zodat de school hier optimaal gebruik van kan maken. Uit onderzoek van ECBO[26] blijkt bijvoorbeeld dat schoolbesturen en –leiders het potentieel en de meerwaarde van academisch opgeleide leraren nog niet ten volle benutten. Zo komt ook uit recent onderzoek van MOOZ en CAOP[27] naar voren dat minder dan de helft van de schoolbesturen en iets meer dan de helft van de schoolleiders en leraren aangeeft dat hun onderwijsorganisatie specifiek beleid heeft over het benutten van de verschillende expertises. Op veel scholen ontbreekt dus specifiek beleid gericht op het erkennen en gebruikmaken van verschillen.

1.2 Doel en onderzoeksvragen

Het doel van deze verkenning is om inzicht te krijgen in de ontwikkelingen op het gebied van opleidingen voor het primair onderwijs, welke kennis en vaardigheden verschillende onderwijsmedewerkers hebben vanuit de opleidingen en hun eerdere werkervaring, en hoe schoolleiders deze kennis, vaardigheden en verschillende talenten optimaal kunnen benutten. Dit resulteert in de volgende onderzoeksvragen:

- Welke ontwikkelingen zijn er op het gebied van opleidingsroutes voor onderwijzend- en onderwijsondersteunend personeel in het primair onderwijs?
- Welke kennis en vaardigheden hebben verschillende onderwijsmedewerkers in het primair onderwijs opgedaan in hun opleidingen? Welke effecten kunnen scholen hiermee realiseren?
- Wat kunnen schoolleiders doen om optimaal gebruik te maken van de verscheidenheid in hun teams als het gaat om opleiding, werkervaring, expertises, interesses en talenten?

1.3 Aanpak

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen hebben we verschillende activiteiten ondernomen. Zo hebben we systematisch literatuuronderzoek uitgevoerd. Hierbij maakten we gebruik van relevante databases met behulp van (combinaties van) zoektermen.

Interviews met deskundigen

[25] Van Dijk et al. (2012); Van Knippenberg et al. (2004); Homan (2019).
[26] Coenen et al. (2021).
[27] Vrielink et al. (2023).

Daarnaast voerden we gesprekken met vier deskundigen op het gebied van diversiteit, kwaliteitsverbetering, academische leraren, HRM en schoolleiderschap. We hebben de volgende deskundigen gesproken: Gerda Geerdink, Marc Vermeulen, Joseph Kessels en Hannah Bijlsma. Gerda Geerdink werkte tot 2020 als associate lector voor de Faculteit Educatie van de hogeschool Arnhem en Nijmegen. Marc Vermeulen is hoogleraar (onderwijs)sociologie bij TIAS, School for Business and Society (Tilburg University). Joseph Kessels was hoogleraar Human Resource and Development en Educational Leadership en daarna werkzaam bij de Universiteit Leiden, de Universiteit Twente en de Open Universiteit. Daarnaast is hij oprichter van het bureau Kessels & Smit, waaraan hij tot 2010 verbonden is gebleven. Hannah Bijlsma is in 2014 afgestudeerd aan de Academische Opleiding tot Leraar Basisonderwijs. Vervolgens heeft ze haar master Onderwijskunde en de Research Master afgerond en is ze gepromoveerd aan de Universiteit Twente. Ze werkt nu als leraar in het basisonderwijs en als postdoctoraal onderzoeker aan de Radboud Universiteit.

Voor de interviews hanteerden we gespreksleidraden, die we afstemden op de specifieke expertises van de deskundigen. De interviews vullen de resultaten van het literatuuronderzoek aan. De interviews duurden ongeveer een uur en zijn via Microsoft Teams afgenomen in de maanden januari en februari 2023.

Interviews met schoolleiders

Aanvullend namen we interviews af met negen schoolleiders die werken met teams bestaande uit medewerkers met verschillende opleidingsniveaus en soorten werkervaring. Voor de werving is zowel gebruikgemaakt van het netwerk van het Arbeidsmarktplatform PO als van zoekmachines. Ook is aan de schoolleiders die deelnamen aan de interviews gevraagd of zij nog collega's kennen die werken met een divers samengesteld team. Met als doel een variatie in deelnemende schoolleiders te verkrijgen.

De leidinggevenden van de scholen waarmee is gesproken, zijn (adjunct)schoolleider. Eén van de gesproken respondenten is een voormalig schoolleider, die de functie 20 jaar heeft bekleed en nu trainer, coach en begeleider is bij het schoolbestuur. De scholen waar de schoolleiders leiding aan geven verschillen onderling. Twee van de scholen zijn 1-pitter, de andere zeven scholen vallen onder een schoolbestuur. Drie scholen maken deel uit van een kindcentrum dat zowel onderwijs als kinderopvang aanbiedt. Acht scholen bieden regulier basisonderwijs aan en één school ook speciaal en voortgezet speciaal onderwijs. Het merendeel van de scholen werkt met leerstofjaarklassen. Bij enkele scholen zijn de onderwijsactiviteiten groepsoverstijgend. Voor de interviews maakten we gebruik van een semigestructureerde leidraad. De interviews duurden ongeveer een uur en zijn via Microsoft Teams afgenomen in de maanden januari en februari 2023.

1.4 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk gaan we in op de ontwikkelingen in het primair onderwijs als het gaat om opleidingen. In hoofdstuk 3 bespreken we de diversiteit aan kennis en vaardigheden van onderwijsmedewerkers en welke effecten hiermee kunnen worden gerealiseerd binnen de klas, de school en op bestuursniveau. Tot slot behandelen we in hoofdstuk 4 wat schoolleiders kunnen doen

om optimaal gebruik te maken van de verscheidenheid in hun teams als het gaat om opleiding, werkervaring, expertises, interesses en talenten, en welke knelpunten zij ervaren.

2. Ontwikkelingen op het gebied van opleidingen

Op (speciale) basisscholen zijn verschillende onderwijsmedewerkers werkzaam, zoals intern begeleiders, remedial teachers, (vak)leraren, lerarenondersteuners en onderwijsassistenten. Deze functies vragen een verscheidenheid aan kennis en bekwaamheden. In dit hoofdstuk brengen we de verschillende opleidingen voor het primair onderwijs in kaart om meer inzicht te krijgen in welke mensen de scholen binnenstromen. We richten ons op opleidingen voor functies die direct betrokken zijn bij het primaire onderwijsproces.

2.1 Onderwijsassistenten

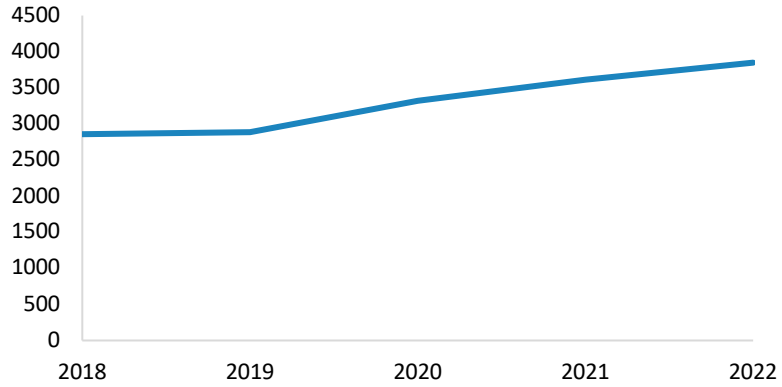
Er zijn verschillende opleidingen voor de functie van onderwijsassistent: de opleiding sociaal pedagogisch werk richting onderwijsassistent op mbo-niveau 3 en de opleiding onderwijsassistent op mbo-niveau 4. Een onderwijsassistent op niveau 3 wordt opgeleid om verzorgende taken uit te voeren. Op niveau 4 komen hier routinematige onderwijskundige taken bij. Studenten krijgen in de opleiding de vakken pedagogiek, didactiek en ontwikkelpsychologie om inzicht te krijgen in hoe kinderen leren en zich ontwikkelen. Ze leren groepsactiviteiten organiseren en hoe zij de samenwerking met leraren kunnen vormgeven. De sociale partners onderscheiden drie voorbeeldfuncties voor onderwijsassistenten: A (schaal 4), B (schaal 5) en C (schaal 6).

Flinke toename aantal afgestudeerden

Het aantal gediplomeerden van de mbo-4-opleiding tot onderwijsassistent is de afgelopen jaren flink toegenomen, van zo'n 2.860 personen in 2018 tot bijna 3.850 in 2022 (Figuur 1).[28] Dit is een toename van zo'n 35 procent. Vanaf 2018 hebben zo'n 16.500 afgestudeerde onderwijsassistenten een diploma ontvangen.

[28] DUO Etalagebestanden.

Figuur 1: Aantal afgestudeerde onderwijsassistenten (mbo-4) (peildatum 30 januari 2023)



2.2 Lerarenondersteuners

Voor de functie van lerarenondersteuner zijn er verschillende associate degrees, zie Tabel 1. In de opleidingen werken de studenten aan hun pedagogische en didactische bekwaamheden en leren zij over de ontwikkeling van kinderen. Ze doen kennis op, op het gebied van pedagogiek, ontwikkelingspsychologie, management en organisatie en onderwijskunde. Daarnaast leren de studenten vaardigheden aan die gericht zijn op samenwerken en communiceren met kinderen en ouders. Lerarenondersteuners zijn opgeleid om onder begeleiding en toezicht van de leraar lesgevende taken uit te voeren. De leraar blijft daarbij eindverantwoordelijk. De sociale partners onderscheiden twee voorbeeldfuncties voor lerarenondersteuners: A (schaal 7) en B (schaal 8). Lerarenondersteuners in schaal 8 zijn ten opzichte van lerarenondersteuners in schaal 7 vaardiger in het ontwikkelen van delen van lesprogramma's.[29] Ze verzorgen zelfstandig de instructie en begeleiding van leerlingen en ontwikkelen onderdelen van het lesprogramma. Het aantal gediplomeerden van de associate degrees KE en PEP is de afgelopen jaren flink toegenomen, van zo'n 134 in 2017 naar 419 in 2021.[30]

Tabel 1: Associate degrees primair onderwijs[31]

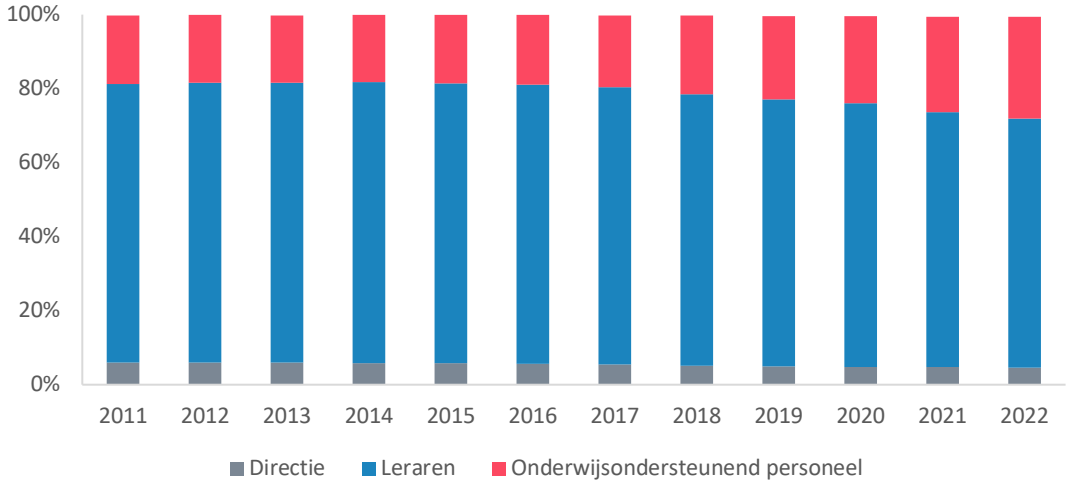
Associate degree	Toelichting
Pedagogisch Educatief Professional (Ad PEP)	Richt zich specifiek op kinderen in het primair onderwijs. Na de opleiding kunnen afgestudeerden aan de slag als lerarenondersteuner in het (speciaal) basisonderwijs.
Didactisch Educatief Professional (Ad DEP)	Richt zich op kinderen in de leeftijd van 0 tot 18 jaar. Afgestudeerden kunnen aan de slag in zowel het primair- als voortgezet onderwijs als educatief professional. Of als instructeur bij een mbo- of een hbo-instelling.
Kind en Educatie (Ad KE)	Afhankelijk van de onderwijsinstelling is de opleiding gericht op de doelgroep 0 tot 14 jaar of 0 tot 18 jaar. Afgestudeerden kunnen aan de slag in zowel het primair- als voortgezet onderwijs als educatief professional.

[29] https://www.poraad.nl/toolbox-functiebeschrijvingen-primair-onderwijs.
[30] Cornel, Voets & Van den Berg (2023).
[31] Onderwijskennis.nl.

Geen cijfers over aantal werkzame onderwijsassistenten en lerarenondersteuners

Er zijn op dit moment geen openbare gegevens beschikbaar over het aantal werkzame onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs. Op basis van gegevens die de (salarisadministrateurs van) scholen aanleveren bij DUO, krijgen we wel meer zicht op het totaal aantal onderwijsondersteuners in de sector. Hieronder vallen niet alleen onderwijsassistenten en lerarenondersteuners, maar ook conciërges, administratief medewerkers en stafpersoneel. Uit de cijfers blijkt dat de inzet van onderwijsondersteunend personeel in de afgelopen vijf jaar is toegenomen, van bijna 37.000 in 2018 tot bijna 53.000 in 2022. Een stijging van 43 procent. Hun aandeel in het personeelsbestand steeg in deze periode van ongeveer 21 procent naar zo'n 28 procent als we kijken naar het aantal personen (Figuur 2). Als we kijken naar het aantal fte is het aandeel toegenomen van 19 tot 26 procent.

Figuur 2: Ontwikkeling werkgelegenheid personen naar functie (2011-2022)[32]



2.3 Leraren

Voor de functie van leraar kunnen verschillende opleidingsroutes worden belopen. In de paragrafen 2.3.1 tot en met 2.3.3 geven we een overzicht van de verschillende routes.[33]

2.3.1 Bevoegdheid voor het primair onderwijs en verdieping: academische lerarenopleiding academische pabo (ALPO)

Geïnteresseerden die de pabo willen doen en op universitair niveau zich willen verdiepen in pedagogiek of onderwijskunde, kunnen een opleiding volgen aan de universitaire pabo. De universitaire pabo's zijn samenwerkingsverbanden tussen een universiteit en een of meerdere hogescholen. In vier jaar tijd volgen studenten twee bacheloropleidingen: het pabo-programma aan een hogeschool en de wo-bachelor onderwijswetenschappen of pedagogische wetenschappen aan een universiteit. Hierbij staat de koppeling tussen theorie en praktijk centraal. Afgestudeerden

[32] DUO Etalagebestanden.
[33] Onderwijsloket.nl.

krijgen na afloop twee diploma's: een hbo-bachelor leerkracht basisonderwijs (inclusief de bevoegdheid voor het primair onderwijs) en een universitair bachelorsdiploma onderwijswetenschappen of pedagogische wetenschappen. Het bachelorsdiploma geeft toegang tot de wo-master onderwijswetenschappen of pedagogische wetenschappen. In Nederland zijn er zes universitaire pabo's die dit dubbele bachelor-model aanbieden, die verenigd zijn in het netwerk van Universitaire Pabo's Nederland (UNiPa). In het onderzoeksrapport van Coenen en collega's[34] uit 2021 staat vermeld dat er per jaar zo'n 400 à 450 nieuwe studenten aan de universitaire pabo starten.

2.3.2 Academisch component toevoegen aan opleiding

Daarnaast zijn er vijf andere mogelijkheden om een academisch component toe te voegen aan de opleiding tot leraar in het primair onderwijs. Deze zijn hieronder beknopt weergegeven, zie Bijlage 1 voor een uitgebreidere beschrijving.

- Het ingedaalde mastermodel: hbo-studenten aan de pabo kunnen tijdens hun opleiding al aan een schakeltraject op de universiteit beginnen.
- Het bachelor-mastermodel: studenten kunnen in vier jaar zowel een hbo-bachelor met lesbevoegdheid voor het primair onderwijs als een universitaire master behalen.
- Pedagogische wetenschappen primair onderwijs (PWPO): deze voltijds wo-opleiding duurt drie jaar, waarna studenten één bachelor of science-diploma in pedagogische wetenschappen krijgen, inclusief een lesbevoegdheid voor het primair onderwijs.
- Educatieve master primair onderwijs (EMPO): tijdens de educatieve master primair onderwijs worden studenten opgeleid tot een academische leraar met inhoudelijke en adaptieve expertise, die onderzoekmatig goed kan denken en handelen. Zij ontvangen één master-diploma.
- MPabo-traject: dit is een gecombineerde route waarin studenten zowel de universitaire master educational sciences volgen als de flexibele deeltijdpabo voor academici. Zij ontvangen twee diploma's, namelijk een wo-master en een hbo-bachelor.

Er zijn zover we weten geen overzichtelijke openbare cijfers van de afgestudeerden van de opleidingen.

2.3.3 Verdieping

Sinds 2008 heeft iedere leraar recht op een onderwijsbeurs voor een bachelor- of masteropleiding in hetzelfde onderwijsgebied of voor een nieuwe reeks specifieke vaardigheden op het gebied van onderwijsinnovatie of speciale educatieve behoeften. Leraren kunnen uit een verscheidenheid aan masterprogramma's kiezen. Instituties hebben een grote autonomie in het vormgeven van de inhoud en de structuur van het curriculum.[35] Dit resulteert in verschillende programma's voor dezelfde master. Ze bevatten wel dezelfde elementen: praktijkgerichte onderzoeksvaardigheden, theoretische kennis over lesgeven, leren, schoolonderwerpen en innovatie, persoonlijke effectiviteit en curriculuminnovatie en ontwikkeling. Leraren kunnen zich specialiseren op verschillende gebieden, zoals lesgeven op het gebied van taal, rekenen, gedrag en leerproblemen. De master education in

[34] Coenen et al. (2021).
[35] Snoek et al. (2018).

special educational needs focust zich bijvoorbeeld op vaardigheden om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te kunnen ondersteunen. Daarnaast kunnen leraren onder andere de volgende masters volgen: leren en innovatie, en management van cultuur en verandering. Deze programma's focussen op innovatie en leiderschapsvaardigheden, waardoor zij verandermanagers kunnen worden in de school.

Geen compleet overzicht van afgestudeerden verschillende opleidingen

Er is geen totaaloverzicht van de afgestudeerden van de verschillende opleidingen. Wel zijn er data van het aantal aanvragen en toekenningen van de lerarenbeurs. Daarin is te zien dat dit aantal jaarlijks fluctueert. In 2015 kregen rond de 3.800 leraren de lerarenbeurs toegekend. Sindsdien neemt het aantal gestaag af tot rond 1.800 toekenningen in 2020.[36] In 2021 nam het aantal toekende beurzen af tot ongeveer 1.600. De overgrote meerderheid van de aanvragers volgt een masteropleiding. De opleidingen richten zich vooral op pedagogisch-didactisch gebied (iets meer dan de helft van de leraren geeft dit aan), gevolgd door vakinhoudelijke opleidingen.

Ruim twee derde (62,5 procent) volgde de opleiding educational needs. Hierna volgen de opleidingen pedagogiek, de master gedrag en maatschappij en de master leren en innoveren. Deze opleidingen werden door zo'n 4 tot 6 procent van de afgestudeerden gevolgd.

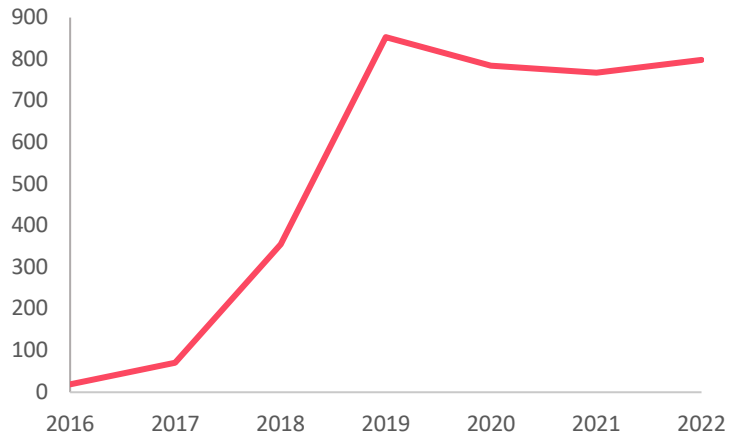
Zo'n 19 procent van de leraren in het primair onderwijs heeft een hbo- of wo-master.[37] Uit cijfers van de Inspectie van het Onderwijs[38] blijkt dat in 2019 4 procent van de leraren in het primair onderwijs een masteropleiding had afgerond. Wanneer we kijken naar de diplomacijfers van de masteropleiding educational needs valt op dat het aantal gediplomeerden de afgelopen jaren sterk is afgenomen. Het aantal gediplomeerden daalde van 1.065 in 2017 naar 441 in 2021.[39] Ook de masteropleiding leren en innoveren (Learning and Innovation) heeft te maken met een dalend aantal gediplomeerden.

2.3.4 Het traject 'zij-instroom in het beroep'

Zij-instromers in het beroep (ZiB) zijn volwassenen die van baan willen wisselen en in het onderwijs willen werken. Wanneer zij een hbo- of wo-diploma hebben, kunnen ze na een assessment als zij-instromer voor de klas staan. Zij combineren hun baan met een verkort deeltijdtraject aan de pabo om hun bevoegdheid te halen. Het aantal zij-instromers is de afgelopen jaren snel gegroeid door het lerarentekort en stabiliseert nu rond de 700 per jaar (Figuur 3). Deze stabilisatie komt onder andere doordat scholen niet nog meer zij-instromers kunnen begeleiden. Ten opzichte van het aantal afgestudeerden van de pabo, is het aandeel zij-instromers gegroeid naar 18 procent. Ongeveer een derde van de aanvragen van de subsidie ZiB was in de vier grote steden: Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht.[40]

[36] Vrielink et al. (2022).
[37] Prokic-Breuer, Vermeulen & De Wolf (2023).
[38] Inspectie van het Onderwijs (2019).
[39] DUO/Vereniging Hogescholen.
[40] Bijman et al. (2019).

Figuur 3: Aantal zij-instromers (ZiB-traject) (2016-2022)[41]



Het ministerie van OCW stimuleert schoolbesturen met een subsidie om zij-instromers aan te nemen. Deze subsidie bestaat sinds 2016 en bedraagt sinds 2023 25.000 euro per zij-instromer, voor het gehele traject. Met het geld kunnen (deels) de kosten voor opleiding en begeleiding op school worden betaald.

Zij-instromers en deeltijdstudenten hebben, voordat ze naar de pabo gaan, ervaring opgedaan in een andere opleiding of baan. Er zijn zover we weten geen cijfers bekend over de opleidings- en werkachtergrond van zij-instromers.

[41] Inspectie van het Onderwijs (2023).

3. Verscheidenheid in kennis en vaardigheden

In dit hoofdstuk gaan we in op welke kennis en vaardigheden verschillende onderwijsmedewerkers in het primair onderwijs in het algemeen hebben. Oftewel: hoe schoolleiders verschillende onderwijsmedewerkers kunnen inzetten voor het behalen van diverse onderwijsdoelen.

3.1 Onderwijsassistenten en lerarenondersteuners

3.1.1 Hoogst behaalde opleiding

Uit hoofdstuk 2 kwam naar voren dat onderwijsassistenten tijdens de opleiding de vakken pedagogiek, didactiek en ontwikkelpsychologie krijgen voor inzicht in hoe kinderen leren en zich ontwikkelen. Ze leren hoe zij individuele leerlingen of groepjes leerlingen kunnen begeleiden bij onderwijsactiviteiten gericht op bijvoorbeeld taal, rekenen of zelfstandig werken.[42]

Lerarenondersteuners hebben kennis op het gebied van pedagogiek, ontwikkelingspsychologie, management en organisatie, en onderwijskunde. Ze kunnen zowel binnen als buiten de klas worden ingezet. Zij kunnen in tegenstelling tot onderwijsassistenten toetsen opstellen voor een vak- of vormingsgebied, zelfstandig de instructie en begeleiding van leerlingen verzorgen en delen van het lesprogramma ontwikkelen.

Uit eerder enquêteonderzoek van het Arbeidsmarktplatform PO[43] komt naar voren dat de helft van de 415 ondervraagde onderwijsassistenten de opleiding tot onderwijsassistent als hoogst voltooide opleiding heeft. Uit de open antwoorden uit de enquête blijkt een grote diversiteit aan overige hoogst voltooide opleidingen. Vaak gaat het om opleidingen binnen de pedagogiek of zorg, zoals verpleegkunde of sociaalpedagogisch werk. Deze resultaten geven aan dat de opleidingsachtergronden van de onderwijsassistenten, die werkzaam zijn in het primair onderwijs, divers zijn. Uit het enquêteonderzoek komt ook naar voren dat van de deelnemende lerarenondersteuners 20 procent een opleiding tot lerarenondersteuner heeft gevolgd, 14 procent een opleiding tot onderwijsassistent en 15 procent de pabo.

3.1.2 Werkervaring

[42] Van Miltenburg, Van Zijtveld, Wisse & Van den Berg (2023).
[43] Ibid.

Als we kijken naar werkervaring, dan komt uit het enquêteonderzoek[44] naar voren dat de ruime meerderheid van de onderwijsassistenten werkervaring heeft buiten het onderwijs; ze komen het vaakst uit de kinderopvang. Andere sectoren waarin zij werkzaam zijn geweest zijn onder andere administratie, personeelszaken, verkoop, de bankensector, horeca of de grafische sector. In het speciaal onderwijs hebben onderwijsondersteuners vaak al in een andere sector ervaring opgedaan met kinderen met een zorgvraag, bijvoorbeeld in de (jeugd)zorg of ambulante begeleiding. De overgrote meerderheid van de lerarenondersteuners is doorgestroomd vanuit de functie van onderwijsassistent. Daarnaast is een deel werkzaam geweest in de kinderopvang of de zorg, of heeft als leraar gewerkt. Ook hieruit blijkt een diversiteit in werkervaring. Dé onderwijsassistent of lerarenondersteuner bestaat niet.

Vanuit de kinderopvang, zorg en andere sectoren bezitten onderwijsassistenten en lerarenondersteuners wellicht relevante inhoudelijke vaardigheden en kennis die in het primair onderwijs niet vanzelfsprekend zijn. Scholen kunnen gebruikmaken van deze ervaringen van buiten het onderwijs.

3.1.3 Effecten

Indirecte bijdrage aan hogere leerprestaties en meer zicht op sociaal-emotionele ontwikkeling

Uit enquêteonderzoeken[45] en interviews komt naar voren dat werkgevers vooral onderwijsassistenten en lerarenondersteuners inzetten om aan de variëteit aan behoeften en mogelijkheden van leerlingen te kunnen voldoen en indirect de kwaliteit van onderwijs te verhogen. Hun inzet bestaat vooral uit het ondersteunen en extra begeleiden van leerlingen met bijvoorbeeld een leerachterstand. Daarnaast worden ze ingezet om leraren te ontlasten (het verminderen van werkdruk). In Nederland is nog weinig onderzoek gedaan naar de effecten van het inzetten van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het onderwijs.[46] Uit internationale systematische reviewstudies blijkt dat de leerprestaties van leerlingen kunnen toenemen als scholen onderwijsassistenten inzetten voor gerichte (langdurige) interventies aan (kleine groepen) leerlingen. Mits de onderwijsassistenten voor deze interventies zijn opgeleid en daarbij de juiste ondersteuning krijgen.[47] Het positieve effect geldt vooral op het gebied van taal.

Door de inzet van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners ontstaan voor leraren ook meer mogelijkheden om individuele leerlingen extra aandacht te geven of bij het lesgeven te differentiëren tussen groepen leerlingen[48]. Uit Deens onderzoek van Andersen en collega's[49] blijkt dat de inzet van onderwijsassistenten vooral effect heeft wanneer ze deel uitmaken van een team waarin de verantwoordelijkheid voor de klas samen wordt gedeeld. Hierdoor ontstaat er meer ruimte voor interactie tussen leerling en leraar, waardoor er vaak meer zicht is op de (sociaal-emotionele)

[44] Ibid.
[45] Van den Berg & Van den Berg (2021); Kurver & Driessen (2018).
[46] Draaisma et al. (2021).
[47] Alborz (2009); Farell et al. (2010); Andersen et al., (2016); Kennisrotonde (2019)
[48] Kennisrotonde (2019).
[49] Andersen et al. (2016).

ontwikkeling van leerlingen. Doordat er meer aandacht is voor de leerlingen door de inzet van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners kan dit indirect bijdragen aan betere leerresultaten.

De geïnterviewde schoolleiders geven wel aan dat onderwijsassistenten niet altijd voldoende kennis hebben van de vak-inhoud als ze van de opleiding afkomen. Ook in eerder onderzoek van het Arbeidsmarktplatform PO[50] gaven schoolleiders, leraren en onderwijsassistenten dit zelf aan. De geïnterviewde schoolleiders benoemen dan ook dat specifieke training en begeleiding belangrijk is wanneer zij onderwijsassistenten inzetten voor interventies. Volgens hen kan samenwerking tussen scholen en mbo-opleidingen hieraan bijdragen. Verdere toegevoegde waarde komt volgens de geïnterviewden voort uit het feit dat onderwijsondersteuners de leerlingen in een andere setting zien dan leraren. Ze spreken leerlingen bijvoorbeeld individueel, buiten de klas of tijdens pleinwacht. Daardoor hebben ondersteuners een andere kijk op leerlingen dan de leraar en kunnen ze problemen soms eerder signaleren. Een deel van de geïnterviewde schoolleiders geeft aan dat leerlingen soms een onderwijsondersteuner eerder in vertrouwen nemen. Naast deze doelen kunnen werkgevers de onderwijsassistenten en lerarenondersteuners voor andere doelen inzetten.

Verminderen werkdruk van leraren en collegiale uitwisseling

Uit eerder onderzoek van het Arbeidsmarktplatform PO[51] blijkt dat een groot deel van de leraren minder werkdruk ervaart door de inzet van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners. Dit komt door hun vaardigheden om groepen leerlingen te begeleiden. Twee vijfde van de leraren heeft door de inzet van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners meer tijd voor de voorbereiding van het onderwijs, wat de kwaliteit van de lessen ten goede komt. Ook uit een studie in het Verenigd Koningrijk naar de impact van onderwijsassistenten blijkt dat werkdruk en werkstress onder leraren daalt door de inzet van ondersteuners en dat het werkplezier toeneemt.[52]

Verder komt de toegevoegde waarde van ondersteuners als sparringpartner voor de leraar regelmatig naar voren.[53] Uit een eerdere verkenning van het Arbeidsmarktplatform PO[54] komt deze meerwaarde voor de school ook naar voren. Daarnaast geeft een deel van de geïnterviewde schoolleiders aan dat de meerwaarde van onderwijsondersteuners in een team ligt in de praktische ondersteuning die zij bieden. Er is en blijft behoefte aan medewerkers die heel praktisch zijn ingesteld, zo vertelt een schoolleider van een school voor autistische leerlingen:

> “Ik heb veel klassenassistenten die ervaring hebben in de dagbesteding. Die zijn heel praktisch ingesteld, kunnen snel schakelen en draaien nergens hun hand voor om. Terwijl andere collega’s de praktische vertaling ingewikkeld vinden.”

[50] Van Miltenburg, Van Zijtveld, Wisse & Van den Berg (2022).
[51] Van Miltenburg, Van Zijtveld, Wisse & Van den Berg (2022).
[52] Blatchford et al., (2009)
[53] Van Miltenburg, Zijtveld, Wisse & Van den Berg (2022).
[54] Ibid.

Tot slot geeft een aantal geïnterviewde schoolleiders aan dat zij onderwijsassistenten en lerarenondersteuners hun talenten laten inzetten op deelgebieden waar sommige leraren minder affiniteit mee hebben, zoals muziek-, techniek- of bewegingsonderwijs.

3.2 Master geschoolde leraren

3.2.1 Opleiding

De extra kennis en vaardigheden die leraren met een master hebben, is onder andere afhankelijk van de gevolgde studie. Academische leraren kunnen de pabo hebben gecombineerd met een universitaire opleiding onderwijskunde of pedagogische wetenschappen. Of na de pabo een universitaire master hebben gedaan, gericht op het leren en ontwikkelen van leerlingen of gericht op speciale behoeften van kinderen. Door de verschillende opleidingen ontwikkelen zij een grote verscheidenheid aan kennis en interesses. Er zijn dan ook grote verschillen tussen academische leraren. Wat ze wel allemaal gemeen hebben, is dat ze worden opgeleid om met een kritische en onderzoekende houding voor de klas te staan. Ook zijn ze in staat theorie en praktijk met elkaar te verbinden.[55] Bij de universitaire lerarenopleidingen leren de studenten vanuit een opbouwende theoretische basis hun lesgeven wetenschappelijk te onderbouwen alsook hierover het gesprek aan te gaan met collega's.[56]

3.2.2 Effecten

In een internationale reviewstudie van Coenen en collega's[57] blijkt uit kwantitatief onderzoek dat het hebben van masterdiploma's doorgaans geen aanvullend positief effect heeft op de leerprestaties van leerlingen. Er zijn nauwelijks verschillen geconstateerd tussen academische en reguliere leraren als het gaat om lesgeven en ondersteunen van leerlingen. Het pedagogisch-didactisch handelen van leraren met en zonder masterdiploma blijkt van vergelijkbaar niveau. Daarentegen komt uit een aantal kwalitatieve onderzoeken naar voren dat een masteropleiding kan leiden tot een adequater pedagogisch-didactisch handelen van de leraar. Dit heeft voornamelijk te maken met de diepgaande en gespecialiseerde theoretische achtergrondinformatie die is opgedaan tijdens de masteropleiding. Deze kennis kan bijdragen aan het goed inschatten van situaties en naar aanleiding daarvan de juiste handelingen verrichten.

Er is in Nederland nog weinig bekend over het effect van academisch geschoolde leraren op de leerprestaties in het primair onderwijs. Wel komt uit verschillende onderzoeken naar voren dat academische leraren beschikken over een onderzoeksmatige houding en bijbehorende vaardigheden, aangevuld met een analytische blik en kritische denkvaardigheden. Ze benutten vaker kennis uit onderzoek. Hiermee dragen ze direct of indirect bij aan het beter leren van leerlingen door verbetering binnen het team en de schoolorganisatie te bevorderen.[58] Ook blijkt dat de meerderheid in staat is om collega's mee te nemen in het onderzoekend werken. Op die manier kunnen zij kennis-gedreven werken in de scholen aanjagen. In de interviews onderschrijven de deskundigen en

[55] Coenen et al. (2018); Struyve et al. (2019).
[56] Kortekaas-Rijlaarsdam & Raijmakers (2022).
[57] Coenen et al. (2021).
[58] Rjjkema, Doolaard, Prins, Claessens & Ebbes (2018).

schoolleiders dat academisch geschoolde leraren een kritische houding hebben. Dit omschrijven zij als volgt: “Academisch geschoolde leraren nemen dingen niet zomaar aan. Ze stellen eerder de waaromvraag. Zij vragen om (wetenschappelijke) onderbouwing van de keuzes die binnen de school worden gemaakt.” Daarnaast geven de schoolleiders aan dat academisch geschoolde leraren analytische vaardigheden hebben. Een schoolleider zegt:

> “Iemand met een academische opleiding stelt telkens de vraag: waarom doen jullie dit dan en hoe zit dat dan? Die onderzoekende houding zorgt ervoor dat collega’s zich ook weer gaan afvragen: waarom hebben wij deze keuze gemaakt eigenlijk?”

Een andere schoolleider geeft in een interview aan dat het een mooie aanvulling is op de doorgaans meer praktische instelling van leraren met een regulier pabo-diploma:

> “In het onderwijs zitten toch heel vaak doeners. Ze zijn geneigd heel erg snel op een praktisch niveau te denken. Er is een probleem en hupsakee, dit gaan we dan doen. Die missen het hele stuk van het onderzoeken. Ze willen het liefst meteen de oplossing hebben om die de dag daarop in hun klas te kunnen uitvoeren.”

Een aantal geïnterviewde schoolleiders geeft impliciet aan dat ze ruimte willen creëren voor de inzet van academische expertise en vaardigheden in de klas, maar dat ze niet weten hoe.

Master Special Educational Needs (SEN)

Uit onderzoek van Snoek en collega’s[59] komt naar voren dat leraren die de master special educational needs (SEN) hebben afgerond vinden dat hun algemene pedagogische vaardigheden, resultaatgericht lesgeven en pedagogisch inhoudelijke kennis verbeterd zijn. Door de master hebben zij meer kennis en mogelijkheden om met probleemgedrag om te gaan en de talenten van de leerlingen te ontdekken. Ze vinden zichzelf beter in staat om tot een passende aanpak te komen voor problemen en ze kunnen hun keuzes beter onderbouwen. Ook komt uit het onderzoek naar voren dat ze vinden dat ze nu beter toegerust zijn om kennis met collega’s te delen en kritisch te zijn op het schoolbeleid. Dit draagt eraan bij dat ze zich zelfverzekerder voelen om trajecten te ontwikkelen voor leerlingen met bijzondere behoeften. De leraren met een hbo-master SEN kunnen bijvoorbeeld bijdragen aan het herkennen van gedrags- en leerproblemen als orthopedagoog en meer inzicht geven in de ontwikkeling van kinderen. Door deze expertise te delen, helpt dit volgens de schoolleiders de andere leraren in het team anders naar de leerlingen te kijken. Ze worden hierdoor flexibeler en veelzijdiger in hun handelen.

Geïnterviewde schoolleiders, die afgestudeerden van de combinatiestudie sociaal werk: jeugd in onderwijs en afgestudeerden van de hbo-master SEN in hun team hebben, geven aan dat hun expertise als hulpverlener zeer waardevol is, net als hun kennis van gedrags- en leerproblemen. Het zorgt voor een bredere blik. Zoals een schoolleider zegt over medewerkers met de opleiding sociaal werk: jeugd in onderwijs:

[59] Snoek et al. (2018).

> “Als je alleen de pabo doet, dan ben je heel erg gewend om te denken: de leerling vertoont moeilijk gedrag, daar moet ik op acteren. Medewerkers met die dubbele blik, dus ook als hulpverlener, analyseren meer en denken: wat wil de leerling eigenlijk zeggen met dit gedrag? Wat is er met hem aan de hand?”

3.3 Zij-instromende leraren

De groep van zij-instromers is divers, ze hebben verschillende achtergronden en vooropleidingen. Er zijn voor zover we weten geen cijfers bekend over hun opleidings- en werkachtergrond. Hierdoor kan geen beeld worden geschetst van welke beroepsvaardigheden en inhoudelijke expertise ze specifiek meenemen. Wel komt uit het rapport van de Onderwijsinspectie naar voren dat ongeveer een kwart van de zij-instromers een universitaire vooropleiding heeft.[60] Uit onderzoek van Bijman en collega’s[61] komt naar voren dat de kritische blik van zij-instromers op het onderwijs en de gang van zaken, als meerwaarde worden gezien. Ook worden zij soms geconsulteerd door collega’s over vraagstukken rondom pedagogiek, zorg, ICT of bijvoorbeeld het organiseren van vergaderingen. Aanvullend geven zij-instromers aan dat ze eerst willen focussen op het ontwikkelen van hun vaardigheden als leraar, voordat ze aandacht besteden aan het benutten van hun achtergrond.

[60] Inspectie van het Onderwijs (2019).
[61] Bijman et al. (2021).

4. Benutten van diversiteit

Uit onderzoek blijkt dat schoolleiders een belangrijke rol hebben in het benutten en bevorderen van de kennis en vaardigheden van onderwijsmedewerkers.[62] Zij creëren de mogelijkheden en ruimte in de organisatie, zodat onderwijsmedewerkers hun werk goed kunnen doen. Onderwijsmedewerkers kunnen gefrustreerd raken als zij niet de mogelijkheid krijgen om hun expertise in te zetten. In het uiterste geval kan dit ertoe leiden dat zij hun beroep willen verlaten. Zo blijkt uit onderzoek onder uit het onderwijs vertrokken academische leraren, dat de meerderheid vertrokken is vanwege het gebrek aan ervaren loopbaanmogelijkheden en uitdaging.[63] Ook vindt twee derde van de academische leraren dat hun academische vaardigheden onvoldoende worden benut binnen de onderwijsorganisatie.[64]

In dit hoofdstuk staat daarom de volgende vraag centraal: welke inspanningen kunnen schoolleiders verrichten om optimaal gebruik te maken van de verscheidenheid in hun teams als het gaat om opleiding, werkervaring, expertises, interesses en talenten? We focussen ons in dit hoofdstuk op de punten die uit de interviews met de schoolleiders en experts naar voren komen. Dit hoofdstuk is daarom niet allesomvattend. Daarnaast gaan we in op de knelpunten die de gesproken schoolleiders ervaren.

4.1 Transformationeel leiderschap: aandacht voor verschillende kwaliteiten en talenten

Uit de interviews komen een aantal leiderschapsstijlen naar voren als manieren om optimaal gebruik te maken van verscheidenheid in teams. Een deel van de geïnterviewde schoolleiders geeft aan transformationeel leiderschap te hanteren. Ook volgens een aantal experts is deze vorm belangrijk voor het inzetten en bevorderen van competenties en kwaliteiten. Vermeulen en Vermeulen[65] omschrijven dit als een proces ‘waarbij leiders en volgers elkaar helpen een hoger niveau te bereiken’. We noemen hieronder drie belangrijke kenmerken. Een transformationele leider[66]:

- inspireert en brengt een visie over die verwijst naar de doelstellingen, principes en prioriteiten van de organisatie;

[62] Sleegers, Van Dael & De Wit (2022).
[63] Snoek et al. (2018).
[64] Coenen et al. (2021).
[65] Vermeulen & Vermeulen (2022).
[66] Ibid.

- heeft aandacht voor elk individu, maar ook voor het belang van het collectief;
- zorgt voor voldoende ondersteuning voor professionele ontwikkeling en stimuleert medewerkers om uitdagingen aan te gaan.

De geïnterviewde schoolleiders geven aan met de onderwijsmedewerkers een gezamenlijke visie te ontwikkelen. Door samen de visie en organisatiedoelen te bespreken en vorm te geven, raakt de visie volgens de geïnterviewde experts meer geïnternaliseerd. Als het gaat om het tweede kenmerk, benoemen de geïnterviewde schoolleiders dat zij de onderwijsmedewerkers ondersteunen en individuele behoeftes inventariseren en erkennen. In (in)formele gesprekken besteden zij hier aandacht aan. Daarbij hebben ze oog voor de vaardigheden en expertises die in (eerdere) opleidingen en werkervaring zijn opgedaan. Ze bespreken de taakverdeling niet alleen vanuit de taken die organisatorisch uitgevoerd moeten worden, maar kijken ook naar de interesses, kwaliteiten en ambities van onderwijsmedewerkers. Door het ontwikkelen van een gezamenlijke visie en het bieden van individuele ondersteuning helpen de schoolleiders de leraren om hun persoonlijke behoeften te koppelen aan de doelen van de school. Sommige geïnterviewde schoolleiders vertellen dat ze hun onderwijsmedewerkers stimuleren om vanuit hun interesse en expertise rollen op te pakken die een bijdrage leveren aan de doelen van de school. Ze geven aan de onderwijsmedewerkers uit te dagen zich professioneel verder te ontwikkelen. Zo zegt een schoolleider:

> “Wat ik doe, is mensen in hun kracht zetten en vragen: waar ligt jouw affiniteit? Waar vind je dat je zelf goed in bent? Waarin wil je proeftuinen? Ga maar kijken hoe je het wil doen. Mensen zijn dat niet zo gewend, vaak krijgen ze te horen: dit moet jij gaan doen. Nu kijken zij naar zichzelf, naar wat ze kunnen. Ze leren zichzelf de vraag stellen: wat wil ik aan de schoolontwikkeling bijdragen en hoe?”

Zo zetten bijvoorbeeld schoolleiders in op talentontwikkeling van zowel de kinderen als van de onderwijsmedewerkers. Binnen deze school worden enkele leraren opgeleid als talentfluisteraar voor de kinderen. Ook bespreken de leraren hun eigen talenten met elkaar. Door het bespreken van elkaars talenten krijgen de medewerkers hier een beter inzicht in. Dit kan helpen bij de samenwerking. Daarnaast kunnen scholen deze aanpak gebruiken bij de werving van nieuwe medewerkers. Als er bijvoorbeeld een goed functionerend team van leraren is, dat het moeilijk vindt om de pedagogische visie naar buiten toe uit te dragen, dan kan bij de werving op dat specifieke talent worden geselecteerd. Geerdink geeft hierover in een interview aan:

> “Je moet altijd kijken: wat heb ik mijn team zitten? Waar zijn de medewerkers goed in? Waar willen zij goed in zijn? Waarin willen ze zich ontwikkelen en wat heb ik als school nodig? Hoe zorg ik ervoor dat het aansluit? Er is een schoolleider nodig die luistert naar de interesses. Wat heeft iemand in zijn mars en wat vindt diegene belangrijk?”

De geïnterviewde schoolleiders geven hierbij wel als kanttekening dat focus belangrijk is. Wanneer een school te veel ruimte geeft aan afzonderlijk interesses en talenten van individuele medewerkers, kan er een overschot aan specialismen ontstaan die niet bijdragen aan de doelen van de school. Dit brengt het realiseren van de schooldoelen in gevaar.

4.2 Beroepsbeeld dat uitgaat van verschillen

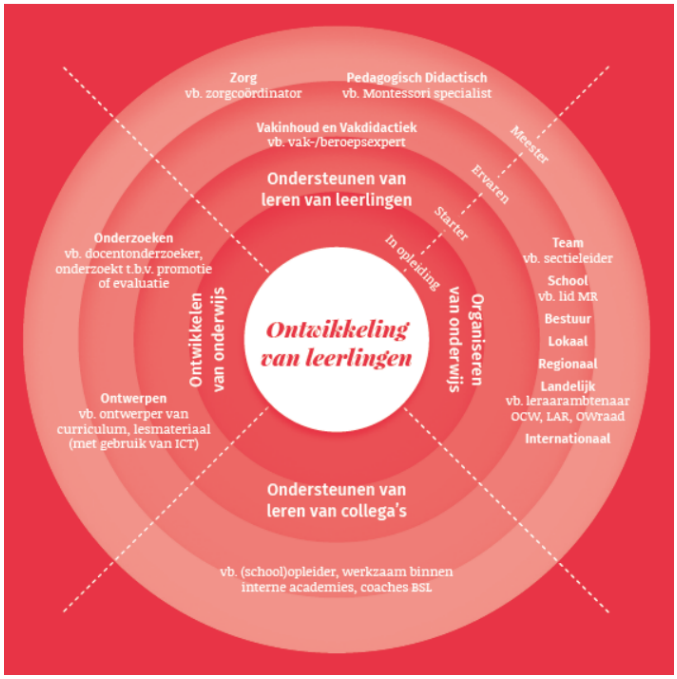
Daarnaast komt uit de interviews naar voren dat het optimaal benutten van verschillen vraagt om een pluriform, dynamisch en breed beroepsbeeld voor leraren. De gezamenlijke lerarenorganisaties AOb, CNV Onderwijs, FvOv, BVMBO en Platform VVVO werken op dit moment samen met leraren aan een beroepsbeeld van de leraren. Dit helpt leraren bij het formuleren van hun rollen, doelen en ontwikkelmogelijkheden. Ook Snoek en collega's [67] hebben een beroepsbeeld voor leraren ontwikkeld. Hierin staan twee elementen centraal: fasen van ontwikkeling en domeinen waar het werk en de ontwikkeling van leraren betrekking op hebben. Het uitgangspunt is dat leraren zich kunnen ontwikkelen van starter naar expert op verschillende domeinen. Deze domeinen richten zich op het (zie Figuur 4):

- ondersteunen van het leren van leerlingen;
- ontwikkelen van onderwijs;
- organiseren van onderwijs;
- ondersteunen van het leren van collega's.

Leraren zijn in ieder geval bekwaam en actief in het eerste domein. Zij hebben altijd een rol in het ondersteunen van het leren van leerlingen, maar kunnen dat combineren met de drie andere domeinen. In elk domein kunnen zij zich ontwikkelen en verdiepen van a). in opleiding; naar b). startend; naar c). ervaren; naar d). expert. Met andere woorden: zij kunnen zich ontwikkelen in een rol die breder bijdraagt aan het leren van leerlingen.[68] De domeinen en aansluitende rollen kunnen ook van toepassing zijn op onderwijsassistenten en lerarenondersteuners.

[67] https://www.loopbaanlerarenpo.nl/
[68] De domeinen kunnen helpen om taken en rollen binnen de school te identificeren. Ze dienen ter inspiratie. De website loopbaanlerarenpo.nl bevat een overzicht van loopbaanmogelijkheden, handreikingen en tips.

Figuur 4: Beroepsbeeld voor leraren



Het beroepsbeeld biedt aanvullend zicht op loopbaanmogelijkheden.[69] Er zijn er zes te onderscheiden (zie Kader 1):

1. hiërarchisch
2. groei in bekwaamheid
3. horizontale groei in rollen
4. overstappen tussen contexten
5. reikwijdte
6. open en hybride

De eerste loopbaanmogelijkheid is gericht op management en het tweede, derde en vijfde pad zijn terug te vinden in het beroepsbeeld. In de interviews geven de deskundigen aan dat de verdeling van de taken en rollen maakt dat onderwijsmedewerkers hun eigen loopbaanroute kunnen vormgeven op basis van ambities en expertises. Dankzij de verschillende loopbaanpaden komen diverse talenten volgens hen nog beter tot hun recht.

Kader 1: Loopbaanmogelijkheden

- Hiërarchisch: deze loopbaanmogelijkheid heeft betrekking op doorgroei naar hogere hiërarchische posities. Van bijvoorbeeld leraar naar team- of bouwcoördinator, naar schoolleider, naar bestuurder.
- Groei in bekwaamheid: beter worden in het beroep. Dit sluit aan bij de functiemix.
- Horizontale groei in rollen: onderwijsmedewerkers kunnen hun loopbaan ontwikkelen door ook andere taken en rollen op zich te nemen, zoals taalcoördinator, schoolopleider, GMR-lid, coach van startende leraren of leraar-onderzoeker.

[69] https://www.loopbaanlerarenpo.nl/

- Overstappen tussen contexten: onderwijsmedewerkers kunnen switchen tussen schoolsoorten, bijvoorbeeld van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs en weer terug.
- Reikwijdte: vergroten of verkleinen van de reikwijdte van het handelen. Leraren kunnen in hun werk op verschillende niveaus bezig zijn, bijvoorbeeld binnen het eigen team, binnen de school, op lokaal/regionaal niveau, op landelijk of internationaal niveau.
- Open en hybride: een baan in het primair onderwijs is te combineren met rollen in andere werkvelden (hybride loopbaanpaden).

4.3 Gespreid leiderschap

Naast transformationeel leiderschap geeft een aantal geïnterviewde schoolleiders aan gespreid leiderschap toe te passen voor het optimaal benutten van de kwaliteiten en expertises in hun team. Ook enkele geïnterviewde deskundigen benoemen deze leiderschapsstijl. Zoals in paragraaf 4.2 beschreven kunnen onderwijsmedewerkers verschillende rollen vervullen. Hierbij kunnen we verschillende vormen van leiderschap onderscheiden. Onderwijsmedewerkers kunnen individueel een formele rol toebedeeld krijgen, bijvoorbeeld als teamleider, taal- of rekencoördinator, evenementenorganisator of leraar-onderzoeker.[70] Dit wordt ook wel role-based leadership genoemd. [71] Door het formeel toebedelen van de rol krijgt de onderwijsmedewerker erkenning.

Daarnaast kunnen schoolleiders ervoor kiezen om collectief (aan een grotere groep onderwijsmedewerkers) formeel leiderschap toe te kennen door het opstellen van werk- of projectgroepen. De onderwijsmedewerkers in de groepen kunnen het mandaat krijgen om verandering door te voeren. Sommige geïnterviewde schoolleiders werken bijvoorbeeld met teams voor rekenen of taal.

Een deel van de geïnterviewde schoolleiders geeft ook aan te werken met informeel collectief leiderschap van onderwijsmedewerkers. Dit wordt ook wel community-based leadership genoemd. Gespreid leiderschap draagt bij aan optimale benutting van de diversiteit aan kennis, vaardigheden en talenten in het team. Dit gaat een stap verder dan het formeel en collectief toebedelen van leiderschap. Bij deze aanpak doen schoolleiders een beroep op alle onderwijsmedewerkers om hun kwaliteiten en expertise in te zetten en verder te ontwikkelen met als doel: adequaat omgaan met de vraagstukken van leerlingen, ouders en de maatschappij. Niet de formele functies en taken staan centraal, maar de kwaliteiten van de onderwijsmedewerkers en hoe zij deze kunnen inzetten voor het bereiken van de onderwijskundige- en schooldoelen. Het leiderschap is in die zin verspreid over alle medewerkers. [72] Een geïnterviewde schoolleider kiest er bewust voor om met gespreid leiderschap te werken en geen vaste rollen toe te bedelen. Hij licht toe:

[70] Snoek (2021).
[71] Snoek, Hulsbos, & Andersen (2019).
[72] *Van Rossum (2023).*

> “Anders ontstaat de situatie dat je bijvoorbeeld een rekenspecialist hebt, die daar ooit voor is aangesteld, maar dat rekenen niet centraal staat. Dan zit je met iemand die rekenspecialist is, terwijl daar geen ontwikkeldoel voor is. Afhankelijk van de doelen stellen we specialisten aan. Ik wil ervan af dat iemand rekenspecialist is en over zes jaar nog steeds.”

Drie kenmerken

Samenvattend zijn er bij gespreid leiderschap drie kenmerken richtinggevend[73]:

1) leiderschap als groepskenmerk;
2) leiderschap op basis van expertise;
3) gedeelde opvattingen en ambities geven richting.

1. Leiderschap als groepskenmerk

Bij gespreid leiderschap wordt leiderschap losgekoppeld van een persoon of functie. In plaats daarvan legt een team de opdracht neer bij de persoon die op dat moment de situatie het beste kan doorgronden. Dit is niet alleen voorbehouden aan de formeel aangestelde schoolleider. Iedere onderwijsmedewerker kan invloed claimen en uitoefenen bij de aanpak van een bepaald vraagstuk. Bijvoorbeeld op het gebied van rekenvaardigheden, hoogbegaafdheid, ouderbetrokkenheid, pesten en laaggeletterdheid. Kortom, iedere medewerker kan vanuit de eigen deskundigheid het voortouw nemen en is op enig moment leider.[74] Niet de formele positie van de medewerkers, maar leiderschapstoekenning door collega’s verschaft medewerkers het recht om invloed uit te oefenen in een specifieke situatie.[75] Een voorbeeld: een leraar die een collega motiveert om een nieuwe werkvorm in de les uit te proberen, oefent invloed uit. Deze is dan op dat moment de leider. Van Langevelde en collega’s[76] geven aan dat het van belang is dat de schoolleider iedereen stimuleert en iedereen het gevoel geeft invloed te hebben in de school.

2. Leiderschap toekennen op basis van expertise

Leiderschap verwerven onderwijsmedewerkers op basis van specifieke expertise die nodig is om een bepaald vraagstuk op te lossen. Iedereen met de passende expertise kan een leidende rol op zich nemen of toebedeeld krijgen. De schoolleider en onderwijsmedewerkers herkennen en erkennen hierbij elkaars expertise en kwaliteiten en geven elkaar de ruimte om deze in te zetten. Het is de uitdaging om leiderschap toe te kennen aan degene met passende expertise voor het voorliggende vraagstuk. Dit kan gaan om vakinhoudelijke en vakdidactische expertise, maar ook om meer vakoverstijgende expertise, bijvoorbeeld op het gebied van leer- of gedragsproblemen, pedagogisch klimaat, 21^{e}-eeuwse vaardigheden of onderzoeks- en ontwerpvaardigheden. De ene leraar kan bijvoorbeeld het voortouw nemen bij de begeleiding van leerlingen met een taalachterstand en de andere leraar bij het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal. Een leraar die de master toetsdeskundige

[73] Hulsbos,& Van Langevelde (2017).
[74] Ibid.
[75] Hulsbos & Van Langevelde, 2017
[76] Ibid.

heeft gevolgd kan bijvoorbeeld de leiding krijgen over een leerteam dat het toetsbeleid gaat vernieuwen en het mandaat krijgen om besluiten te nemen.[77] De leraar heeft dan samen met het leerteam tijdelijk een leidende rol. Als het nieuwe toetsbeleid is ingevoerd, is aan de taak voldaan en zit de leidende rol er voor de betreffende leraar en groep op. Rondom andere thema's kunnen weer nieuwe leiders het voortouw nemen. Vaak zijn de vraagstukken gericht op het verbeteren van het onderwijsprogramma en het leerproces van leerlingen.[78] Visieontwikkeling, richting geven en het herontwerpen en ontwikkelen van de school zijn verantwoordelijkheden die veelal bij de schoolleider blijven liggen.

Aan de schoolleider is het de taak om vraagstukken terug te leggen in het team en hen de vraag te stellen wie in het team de kwaliteiten heeft om bepaalde vraagstukken op te pakken. Door expertise als uitgangspunt voor leiderschap te maken, ontstaat er een dynamisch proces waarin medewerkers steeds afwisselend invloed hebben. Een belangrijke voorwaarde is dat de experts voldoende gezag en vertrouwen genieten, zodat collega's zich daadwerkelijk door hen laten begeleiden.[79] Dit gezag en vertrouwen kunnen zij 'verdienen' door hun expertise te tonen, waardevolle adviezen te geven en integer te communiceren. Om op momenten zelf invloed te verwerven en op andere momenten invloed toe te kennen aan collega's, is het van belang dat collega's goed op de hoogte zijn van elkaars drijfveren, kwaliteiten en talenten. Het is makkelijker om een ander invloed te gunnen, wanneer je weet dat hij of zij expert is op dat thema of er een grote belangstelling en intrinsieke motivatie voor heeft.

3. Gedeelde opvattingen en ambities geven richting

Verder geven Van Langevelde en collega's[80] aan dat het van groot belang is dat schoolleiders en hun team werken aan gezamenlijke opvattingen over goed onderwijs. Dit biedt een gezamenlijk kader waarbinnen iedereen invloed kan uitoefenen en het voorkomt dat initiatieven alle kanten opgaan. Dit komt overeen met de eerste kenmerk van transformationeel leiderschap: een gedeelde visie. Om een gezamenlijk doel te bereiken moeten de teamleden hun handelen op elkaar afstemmen. Het is nodig om hiervoor regelmatig het gesprek aan te gaan over wat onderwijsmedewerkers goed onderwijs vinden. Ook kennis van elkaars drijfveren en kwaliteiten is essentieel. Kessels zegt dan ook over gespreid leiderschap:

> "Dit is een werkverband waarbij medewerkers en collega's van elkaar weten waar hun expertise ligt, waar zij nieuwsgierig naar zijn, en wat zij willen doen om daar beter in te worden. Het is van belang dat ze daar samen een gesprek over voeren, zodat ze elkaar op die thema's ook het leiderschap kunnen gunnen en toekennen, en elkaars volger zijn. Het vormt een natuurlijke manier van professionaliseren."

[77] Leiderschap in praktijk.
[78] Leithwood et al, 2010; Day et al., 2010; Hulpia et al., 2009).
[79] Ros & Van Wessum (2022).
[80] Van Langevelde, Van Schaik & Schenke (2022: 53).

Wat vraagt het van schoolleiders?

Kortom, gespreid leiderschap vraagt van schoolleiders dat zij het samen leren en ontwikkelen van onderwijsmedewerkers versterken in een leercultuur en dat zij het leiderschap van anderen versterken.[81] Daarnaast is het van belang dat zij de leer- en ontwikkelactiviteiten monitoren en waar nodig bijstellen en dat zij ruimte en waardering geven aan individuele leiderschapsinitiatieven. De rol van de schoolleider is hierbij al met al 'ondersteunend en coachend, gericht op het realiseren van gemeenschappelijke ambities, ondersteunende structuren (zoals overleg en besluitvormingsstructuren), collectief leren en een professioneel klimaat waarin leraren elkaar vertrouwen en feedback geven'.[82] Gespreid leiderschap vraagt volgens de gesproken deskundigen en schoolleiders ook om een veilige schoolcultuur. Zo geeft een schoolleider aan overleggen in kleinere samenstellingen te faciliteren, zodat iedereen zich gehoord voelt.

4.4 Ervaren knelpunten

De geïnterviewde schoolleiders geven aan dat de aanwezige diversiteit in het team zorgt voor meer perspectieven. De verschillende zienswijzen leiden volgens hen tot het uitvoeriger bevragen van de status quo en het zichtbaarder maken van blinde vlekken. Uiteindelijk draagt dit volgens hen bij aan beter doordachte besluiten waarvan de schoolorganisatie als geheel profiteert. Wanneer teams er vanuit verschillende perspectieven hier samen goed over hebben nagedacht, durven zij hier ook samen verantwoordelijkheid voor te nemen.

Uit de gesprekken met de schoolleiders komen daarnaast enkele knelpunten naar voren als het gaat om het optimaal benutten van de kwaliteiten in een team. Deze zetten we in deze paragraaf uiteen.

4.4.1 Moeite met differentiëren van salarissen

Een aantal schoolleiders geeft in de interviews aan dat ze het ingewikkeld vinden om verschillen in opleiding en werkervaring tussen medewerkers tot uitdrukking te laten komen in salaris. Ze vertellen dat ze daardoor minder differentiëren met salarissen dan ze zouden willen. De geïnterviewde schoolleiders kiezen er vooral voor om de inschaling te baseren op harde criteria zoals het vervullen van een andere functie en extra taken. Denk aan de rol van coach, onderzoeker, coördinator of specialist bovenschools, al dan niet met meer verantwoordelijkheden. Met de harde criteria kunnen ze de inschaling gemakkelijker verantwoorden en ongewenste spanningen en discussie hierover voorkomen. Tegelijkertijd vinden ze hun huidige aanpak niet ideaal. Zo is een geïnterviewde schoolleider van mening dat een afgeronde academisch lerarenopleiding een hoger salaris rechtvaardigt. Toch schaalt hij pas hoger in zodra een leraar een andere functie of specialistenrol gaat vervullen. Ook is er een schoolleider die in salariëring graag onderscheid maakt tussen leraren en excellente leraren. Hij doet dat (nog) niet, omdat het hem ontbreekt aan harde, objectieve criteria voor dat onderscheid.

[81] Kessels (2022).
[82] Ros & Van Wessum (2022).

4.4.2 Conservatief beeld van het vak van leraar

Op veel lerarenopleidingen en scholen is volgens sommige gesproken deskundigen de opvatting dominant dat alle leraren dezelfde rol hebben en alles zelf moeten doen. Scholen die een medewerker met een andere achtergrond dan de reguliere pabo in dienst nemen, eisen regelmatig eenzijdig aanpassing van de nieuwe medewerker. Ze profiteren onvoldoende van de frisse blik die deze persoon meebrengt:

> "Dan krijgt een zij instromer te horen: jij komt uit de commerciële wereld en jullie gaan gewoon voor het geld. Maar hier gaan we echt voor de pedagogiek, voor de kinderen. Daarom moet je je aanpassen aan ons."

Voor leraren is het volgens de gesproken deskundigen soms ook lastig om met de ongelijkheid om te gaan, omdat ze gewend zijn te werken vanuit het uitgangspunt dat alle leraren alles (moeten) kunnen. Dit kan het lastig maken om te erkennen dat dit niet altijd het geval is. Starheid op school zit ook in praktische zaken zoals de roostering. Een geïnterviewde deskundige geeft het voorbeeld van een grafisch vormgever die als zij-instromer lessen beeldende vorming op school wilde geven. Dat lukte niet doordat de school die lessen niet kon of wilde roosteren op dagen dat hij beschikbaar was.

4.4.3 Gebrek aan tijd en balans

Een andere grote belemmering die schoolleiders noemen is het gebrek aan tijd die onderwijsmedewerkers hebben om iets met hun expertise te doen. Onder andere door het lerarentekort en de capaciteitsproblemen die daardoor ontstaan. Zo geeft een schoolleider aan: 'leraren vrij roosteren en faciliteren in hun specialisatierol is nu lastig, omdat ik ze ook voor de klas nodig heb'. Academisch geschoolde leraren lopen er volgens een geïnterviewde deskundige tegenaan dat ze na hun opleiding op pedagogisch-didactisch gebied nog echte starters zijn en dus voor de klas vlieguren moeten maken. Tegelijkertijd hebben ze volgens de deskundigen behoefte aan het inzetten en verder ontwikkelen van hun academische vaardigheden, zoals onderzoek doen, literatuur zoeken en analytisch denken. Volgens de deskundige moet er in hun takenpakket voldoende balans zitten tussen tijd voor de klas en ruimte voor deze vaardigheden. Voor veel schoolleiders, en ook voor de academische starters zelf, is het lastig om dat te organiseren, vooral vanwege het lerarentekort.

4.4.4 Wrijving

De samenwerking tussen medewerkers met verschillende opleidingen, verschillende stijlen en manieren van werken verloopt volgens de geïnterviewde schoolleiders doorgaans goed. Van wij-zij denken is doorgaans geen sprake. Een enkele keer is er sprake van wrijving. Een geïnterviewde schoolleider geeft het voorbeeld van oudere medewerkers met een klos-opleiding. "Die hebben wel eens moeite met het abstractieniveau van collega's met meer opleiding en haken daardoor bij bepaalde discussies af." Ook tussen medewerkers met een reguliere pabo-opleiding en medewerkers met academische pabo-opleidingen kan wrijving ontstaan. Vaak gebeurt dit doordat eerstgenoemden volgens schoolleiders meer vanuit gevoel en ervaring werken en laatstgenoemden

zich vaker baseren op de wetenschap. Uit onderzoek[83] onder academische leerkrachten blijkt dat zij soms de mogelijkheid tot sparren en overleggen op hun niveau missen. Andersom ervaren sommige medewerkers de houding van hun academische collega's als te kritisch.

Aanvankelijk enthousiasme over de aanwezige heterogeniteit in een team kan bij conflicten omslaan in etikettering. Sommige geïnterviewde schoolleiders waarschuwen er daarom voor om in hokjes te denken en verwachtingen ten aanzien van medewerkers te veel te baseren op de gevolgde opleiding en opgedane werkervaring.

> "In het begin is er een hele open houding, dan heeft men er zin in. Maar als na een tijdje de eerste hobbels komen of veranderingen langer duren dan verwacht, ja dan hè… Als het moeilijk wordt, is er de neiging om etiketten te plakken op opleidingsniveau en werkervaring."

[83] Spanjer-Sibum (2016)

Literatuurlijst

Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P., & Howes, A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools: A systematic review of evidence*. London, UK: Department for Children, Schools, and Families.

Andersen, S.C., Beuchert, L.V., Nielsen, H.S., & Thomsen, M.K. (2016). *The Effect of Teacher's Aides in the Classroom: Evidence from a Randomized Trial, Working Paper.*

Bekman, A. *(2009). Horizontaal Leiderschap Onderzoek Naar Leiderschap In Organisaties.* Gorcum.

Van den Berg, D., van den Berg, D. (2021). *De (arbeidsmarkt)positie van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners in het primair onderwijs.* Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Bijlsma, H. & Keyser, M. (2021). *Erken de ongelijkheid*. *De kracht van diversiteit in onderwijsteams*. Huizen: Pica.

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.* 's-Hertogenbosch: ECBO.

Cornel, S., Voets, I., & Van den Berg, D. (2023). *Arbeidsmarktanalyse 2023*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Van Dijk, H., Van Engen, M. L., & Van Knippenberg, D. (2012). Defying conventional wisdom: A meta-analytical examination of the differences between demographic and job-related diversity relationships with performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 119, 38–53.

Draaisma, A., Woldman, N., Runhaar, P., den Brok, P., van Woerkom, M., Claessens, L., & Lucas, F. (2021). *Anders organiseren in primair onderwijsteams: een zoektocht naar minder werkdruk en meer werkgelu*k. Wageningen: Wageningen University & Research.

Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 62(4), 435448.

Geerdink, G. (2021). Pabo's en een diverse instroom, door- stroom en uitstroom. In: In: H. J. E. Bijlsma & M. Keyser. *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijs- teams*. Huizen: PICA Uitgeverij.

Hulsbos, F. & Van Langevelde S. (red.) (2017) *Gespreid Leiderschap in het Onderwijs*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.

Homan, A. (2019). De complexiteit van het managen van diversiteit in teams. *Tijdschrift voor HRM*, 4.

Inspectie van het Onderwijs (2023). *Staat van het onderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kennisrotonde (2019). *Hoe kunnen de kwaliteiten van onderwijs assistenten effectief worden benut in het basisonderwijs? (KR. 513).* Den Haag: NRO

Kessels, J.W.M. (2021). Gespreid leiderschap als voertuig voor diversiteit in professionele schoolteams. In: H. Bijlsma & M. Keyser (red.) Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijsteams. pag. 88-98. Uitgeverij PICA.

Van Knippenberg, D., De Dreu, C.K.W., & Homan, A.C. (2004). Work group diversity and group performance: An integrative model and research agenda. *Journal of Applied Psychology,* 89, 1008–1022.

Kortekaas-Rijlaarsdam, A. & Raijmakers, M. (2022). Hoe universitaire lerarenopleidingen diversiteit in lerarenteams vergroten. In: In: H. J. E. Bijlsma & M. Keyser. *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijs- teams*. Huizen: PICA Uitgeverij.

Kurver, B. & Driessen, D. (2018). *Onderwijsassistenten*. Den Haag: ResearchNed.

Van Langevelde, Van Schaik, P. & Schenke, W. (2022: 53). Gespreid leiderschap, *in Wessum, L. van, Ros, A., & Runhaar, P. (Reds.) De schoolleider in verandering. Theorie en praktijk.*

Lieskamp, M. (2022). Bouwen aan de basis van gedeelde verantwoordelijkheid en erkende ongelijkheid, in Bijlsma H. & Keyser, M.: *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijsteams*. Pica.

Van Miltenburg, N., Van Zijtveld, S., Wisse, R., Van den Berg, D. (2023). *De inzet en loopbaanpaden van onderwijsassistenten en lerarenondersteuners.* Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Prokic-Breuer, T., Vermeulen, S. & De Wolf, I (2023). De sortering van po-leraren naar school-, leerling- en persoonskenmerken, in: *Onderwijs aan het Werk*. Den Haag: CAOP.

Doolaard, S., Dijkema, S., Prins, F., Claessens, L., & Ebbes, R. (2018). *Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school: verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo.* GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.

Ros, A. (2021). *Kennisagenda thema 1 de school als lerende organisatie. (In opdracht van NRO).*

Ros, A. & Van Wessum, L. (2022). Gespreid Leiderschap, in Ros, A., Geijsel, F., Dengerink, J., & De Wit, B. (Reds.). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 3: Een leeromgeving voor leraren.* Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Van Rossum, B. (2023). *Gespreid leiderschap. Waar leiders kunnen volgen en volgers kunnen leiden*. Onderwijs maak je samen.

Snoek, M. et al. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs.* Amsterdam/Utrecht.

Snoek, M. et al. (2018). Impact of in-service Master of Education programmes on teachers and their working environment. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 620-637.

Snoek, M. Hulsbos, F. & Andersen, I. (2019). *Teacher leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden?* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Snoek, M. (2021). Een school die ontwikkeling stimuleert en verschillen erkent. In: H. J. E. Bijlsma & M. Keyser. *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijsteams*. Huizen: PICA Uitgeverij.

Sleegers, P. Van Dael, H. & De Wit, B. (2022). Werken aan de kwaliteit van onderwijs. In: Wessum, L. van, Ros, A., & Runhaar, P. (Reds.) *De schoolleider in verandering. Theorie en praktijk.*

Spanjer-Sibum (2016)

Struyve, C. et al. (2019). *Reviewstudie en exploratief onderzoek naar masters basisonderwijs*. Eindrapport. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Vermeulen, M. & Vermeulen, M. (2022). Pleidooi voor verschil; een regenboogvlag voor het basisonderwijs, in Bijlsma, H. & Keyser, M.: *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijsteams*. Pica.

Vermeulen, M. & Vroomen, A. (2023). Bevoegdheden: dwangbuis, korset of exoskelet? In: Van der Meer, M., Cörvers, F. & Van der Aa, R. Onderwijs aan het werk – 2023. Analyses, feiten en visies over werken in het onderwijs. Den Haag.

Vrielink, S., Bendig, J., Wartenbergh, F., Scheeren J., Van den Berg, D., & De Vos, K. (2022). *Professionalisering van leraren en docenten: Onderzoek naar professionalisering in brede zin en evaluatie van de Lerarenbeurs*. MOOZ Onderzoek/CAOP/Centerdata in opdracht van het ministerie van OCW.

Vrielink, S., Janssen, T., Van den Berg, D., Van Miltenburg, N., Cornel, S. & Van der Aa, R. (2023). *Strategisch personeelsbeleid in het primair onderwijs*. MOOZ Onderzoek/CAOP/Centerdata in opdracht van het ministerie van OCW.

Bijlage 1

Er zijn vijf mogelijkheden om een academisch component toe te voegen aan de opleiding tot leraar in het primair onderwijs:

- ingedaalde mastermodel
- bachelor-mastermodel
- de wo-bachelor pedagogische wetenschappen primair onderwijs (PWPO)
- de wo-master educatieve master primair onderwijs (EMPO)

Variant	*Toelichting*	*Hogescholen en universiteit*	*Diploma*
Ingedaalde mastermodel	*Hbo-studenten aan de pabo kunnen tijdens hun opleiding al aan een schakeltraject op de universiteit beginnen.*	*Hogeschool Rotterdam Erasmus Universiteit* *Iselinge Hogeschool, de Nieuwste Pabo, Hogeschool de Kempel, Hogeschool Zeeland Open Universiteit* *Studieduur: 4+1 jaar.*	*Bachelor of education en master pedagogy and education (wo).* *Bachelor of education en master onderwijs-wetenschappen (wo).*
Bachelor-mastermodel	*Is erop gericht om in vier jaar zowel je hbo-bachelor met lesbevoegdheid voor het primair onderwijs als je universitaire master te halen.*	*Tilburg University* *Studieduur: 4 jaar.*	*Bachelor of education (hbo) en master of arts (wo) in het domein communicatie, kunst en cultuur.*
Eén wo-bachelor (PWPO)	Deze voltijdopleiding duurt drie jaar, waarna je één diploma krijgt: een bachelor of science pedagogische wetenschappen inclusief een lesbevoegdheid voor het primair onderwijs.	*Radboud Universiteit Nijmegen* *Studieduur: 3 jaar.*	*Bachelor pedagogische wetenschappen primair onderwijs (wo) inclusief een lesbevoegdheid voor het primair onderwijs.*
Educatieve master primair onderwijs	Tijdens de educatieve master primair onderwijs worden studenten opgeleid tot een academische leraar met inhoudelijke en adaptieve expertise, die onderzoekmatig	De universiteiten in Amsterdam en Leiden bieden de EMPO gezamenlijk aan in de vorm van een *joint degree programme*.	Master of science (wo) in de sociale wetenschappen en lesbevoegdheid voor het primair onderwijs.

	goed kan denken en handelen. Afgestudeerden zijn goed in staat om een directe relatie te leggen tussen wetenschappelijke bronnen en complexe actuele vraagstukken in een steeds veranderende onderwijsomgeving.	*Erasmus Universiteit Rotterdam* *Studieduur: 2 jaar.*	
MPabo-traject	Gecombineerde route waarin studenten zowel de universitaire master educational sciences volgen als de flexibele deeltijdpabo voor academici. Het traject aan de pabo is speciaal ingericht voor studenten die al een academische bachelor of master hebben afgerond. Beide opleidingen volgen studenten in deeltijd naast elkaar.	Utrecht en Hogeschool Utrecht bieden samen sinds het studiejaar 2023 het MPabo-traject aan. Afgestudeerden kunnen na afloop onder andere een rol spelen op het gebied van kwaliteitszorg op scholen. Studieduur: 2 jaar.	*Bachelor of education (hbo) en master of science (wo) in educational sciences.*

Contact

Postadres
Postbus 556
2501 CN Den Haag

Bezoekadres
Lange Voorhout 13
2514 EA Den Haag

T 070 376 57 70

www.arbeidsmarktplatformpo.nl
info@arbeidsmarktplatformpo.nl