

# De brede inzet van academische leerkrachten

Bevindingen en aanbevelingen voor het tegemoetkomen aan de behoeftes van academische leerkrachten in het basisonderwijs op het gebied van inzet, professionalisering en kennisdeling.



Yvonne van Kasteren

Roswitha de Boer

Dit rapport is tot stand gekomen in samenwerking met:

PROOLEidenLeiderdorp

SCOL

Hogeschool Leiden, Faculteit Educatie

Universiteit Leiden, Instituut Pedagogische Wetenschappen

# Colofon

Titel	De brede inzet van academische leerkrachten. Bevindingen en aanbevelingen voor het tegemoetkomen aan de behoeftes van academische leerkrachten in het basisonderwijs op het gebied van inzet, professionalisering en kennisdeling.
Auteurs	Yvonne van Kasteren en Roswitha de Boer
E-mail	<a href="mailto:y.vankasteren@dehobbit.org">y.vankasteren@dehobbit.org</a> en <a href="mailto:rdboer@josephschool.nl">rdboer@josephschool.nl</a>
Co-auteurs	Marga Sikkema de Jong, Marian Hickendorff en Marije Groos
Datum	2 februari 2022

Dit projectonderzoek is uitgevoerd door een consortium van PROOLEidenLeiderdorp, SCOL, Universiteit Leiden en Hogeschool Leiden. Alle rechten voorbehouden. Bij vermelding van dit rapport in een publicatie dient gerefereerd te worden aan Kasteren, Y. van & Boer, R. de (2022). *De brede inzet van academische leerkrachten. Bevindingen en aanbevelingen voor het tegemoetkomen aan de behoeftes van academische leerkrachten in het basisonderwijs op het gebied van inzet, professionalisering en kennisdeling.*



SCOL

STICHTING  
CONFESSIONEEL  
ONDERWIJS  
LEIDEN



Universiteit  
Leiden

# Voorwoord

Dit project is mede mogelijk gemaakt door de Leidse Onderwijsinnovatiesubsidie. Het project had als doel om in kaart te brengen wat de behoeftes zijn van academische leerkrachten (in wording) en welke mogelijkheden er zijn in de gemeente Leiden om aan die behoeftes tegemoet te komen. Daartoe is dit projectonderzoek opgezet en uitgevoerd. Middels vragenlijsten is onderzocht wat de behoeftes zijn van academische leerkrachten en academische studenten op het gebied van inzet, professionalisering en kennisdeling. Daarnaast zijn schooldirecteuren geïnterviewd om te inventariseren welke mogelijkheden zij binnen de gemeente Leiden zien voor de brede inzet van academische leerkrachten. Dit rapport is een verslaglegging van het projectonderzoek.

Uit de bevindingen van het projectonderzoek is een infographic opgesteld over de brede inzet van academische leerkrachten. De ambitie is bovendien om een regionaal netwerk op te zetten voor professionalisering van academische leerkrachten en het onderling delen van kennis.

Het projectonderzoek was een samenwerking tussen twee schoolbesturen uit de Leidse gemeente, PROOLEidenLeiderdorp en SCOL, en de Hogeschool Leiden en Universiteit Leiden. De twee schoolbesturen werden ieder vertegenwoordigd door een academische leerkracht, die samen het project leidden, Yvonne van Kasteren (werkzaam op De Hobbit, PROO) en Roswitha de Boer (werkzaam op de St. Josephschool, SCOL). De Universiteit Leiden werd vertegenwoordigd door Dr. Marga Sikkema de Jong, Universitair Hoofddocent met als onderzoeksgebied 'leer- en gedragsproblemen in het onderwijs', en Dr. Marian Hickendorff, Universitair Hoofddocent met als onderzoeksgebied 'rekenen in het basisonderwijs' en tevens coördinator van de Academische Pabo (ACPA). De Hogeschool Leiden werd vertegenwoordigd door Marije Groos, opleidingsmanager faculteit Educatie (voorheen teamleider van de ACPA). De samenwerkingspartners vanuit Hogeschool Leiden en Universiteit Leiden hebben een adviserende en informerende rol gespeeld in het project. Zij adviseerden over de opzet, uitvoering en rapportering van het onderzoek en gaven vanuit hun expertise input over de mogelijkheden die zij zagen voor de brede inzet, professionalisering en kennisdeling van academische leerkrachten.

# Inhoudsopgave

Inleiding .....	5
Deelonderzoek 1: Vragenlijst onder academische leerkrachten .....	10
Methode .....	11
Resultaten .....	18
Inzet.....	18
Professionalisering.....	27
Kennisdeling .....	27
Deelonderzoek 2: Interviews onder directeuren in de gemeente Leiden .....	29
Methode .....	30
Resultaten .....	30
Definitie academische leerkrachten.....	31
Huidige situatie op scholen binnen de besturen .....	32
De waarde van academische leerkrachten.....	33
Behoeftes academische leerkrachten .....	35
Behoud academische leerkrachten .....	37
Conclusie en discussie.....	40
Literatuurlijst .....	48
Bijlage 1 .....	49
Bijlage 2 .....	52

# Inleiding

## Aanleiding

Een academisch opgeleide leerkracht, werkzaam op een basisschool in Leiderdorp, was op zoek naar mogelijkheden binnen de gemeente om aan de slag te gaan met haar ambities, waarmee ze tegelijkertijd iets kan betekenen voor het onderwijsveld. Zij zocht naar een zogenoemde hybride baan: zowel een functie als groepsleerkracht, als een functie buiten de school (<http://hybridedocent.nl>). Deze mogelijkheid, om de buitenwereld meer bij het onderwijs te betrekken, heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) destijds al opgenomen in de Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil (OCW, 2013). In gesprek met haar directeur bleken dergelijke mogelijkheden echter niet voorhanden in de Leidse gemeente. Wel stelde de gemeente geld beschikbaar om het Leidse onderwijs te innoveren, door middel van de Onderwijsinnovatiesubsidie (<https://gemeente.leiden.nl/inwoners-en-ondernemers/jeugd-en-onderwijs/onderwijs/subsidie-onderwijsinnovatie/>). Er konden projecten opgezet worden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, door middel van samenwerking en kennisdeling. In overleg met de kwaliteitsmedewerker van haar bestuur ontstond het idee om twee vliegen in één klap te slaan. Deze academische leerkracht heeft subsidie aangevraagd om een projectonderzoek op te zetten. Door zelf het onderzoek uit te voeren, werd haar hybride baan gecreëerd. Tegelijkertijd is dit onderzoek van meerwaarde geweest voor het onderwijs in de gemeente. Zodoende is het huidige projectonderzoek tot stand gekomen, waarvan de onderzoeksrapportage hier voor u ligt.

## De bredere context

Deze academische leerkracht is geen uitzondering in haar zoektocht om invulling te geven aan haar ambities, naast haar lesgevende taken. Uit onderzoek blijkt dat academische leerkrachten, meer dan niet-academische leerkrachten, de behoefte hebben om naast lesgevende taken andere taken uit te voeren (Doolaard et al., 2018). In de onderwijs-cao ontbreekt echter vooralsnog een specifieke beschrijving van de functie van academische leerkrachten, waardoor landelijk niet geregeld is welke extra functies de academische leerkrachten kan vervullen binnen een school. Dat veroorzaakt twee problemen. Het lerarentekort neemt toe, omdat academische leerkrachten het onderwijs verlaten. De Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs (BAB, 2019) stelt dat “academische leerkrachten het onderwijs verlaten, omdat zij buiten het onderwijs meer cognitief uitgedaagd worden en betere arbeidsvoorwaarden hebben.” De BAB is een landelijke organisatie die de belangen behartigt van de academische leerkrachten.

Daarnaast komt de kwalitatieve impuls bedoeld met het opzetten van de academische lerarenopleidingen niet tot stand. “Het onderwijs mist daarmee de kennis en vaardigheden die deze leerkrachten kunnen bieden en werkt daarmee het lerarentekort alleen maar meer in de hand.” (BAB, 2019). Uit onderzoek van de BAB, in samenwerking met Berenschot en uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW, blijkt eveneens dat de toegevoegde waarde van academische leraren in de huidige onderwijspraktijk te weinig wordt benut (Broeks et al., 2018). Het blijkt in de praktijk lastig te zijn om academische leerkrachten een plek te geven binnen de school of binnen het bestuur anders dan lesgevende taken. Academische leerkrachten geven in hetzelfde onderzoek ook aan weinig tijd en ruimte te krijgen naast het lesgeven om hun academische vaardigheden in te zetten en te ontwikkelen.

Vanuit het ministerie wordt daarentegen wel getracht om de differentiatie in het onderwijs te bevorderen door middel van het instellen van de functiemix (<https://www.functiemix.nl/functiemix-po>). De kwaliteit van het onderwijs heeft namelijk baat bij de professionalisering en doorgroeimogelijkheden van leraren. Er zijn drie functies opgezet in het Primair Onderwijs (PO), waarin leraren kunnen doorgroeien: Leraar 10, Leraar 11 en Leraar 12, afgekort tot L10, L11 en L12 (OCW, 2019). De salarisschalen zijn aan deze functies gekoppeld, waarbij het salaris oploopt met de schaal. In schaal L10 stromen automatisch alle leraren in die zijn afgestudeerd van de lerarenopleiding. Vrij vertaald is dit het basisniveau, met kennis en vaardigheden behorend bij een lerarendiploma. Schaal L11 bouwt voort op schaal L10, waarbij de leraar een uitgebreider takenpakket heeft (bijvoorbeeld als projectleider of onderzoeker). In schaal L12 is de leraar bovenop de taken van L10 en L11 vaak ook werkzaam op bovenschools niveau. Ondanks het instellen van de functiemix geven veel academische leerkrachten aan dat er belemmeringen zijn om door te groeien binnen het onderwijs (Broeks et al., 2018). Zij stellen dat een te laag salaris, namelijk gelijk aan dat van niet-academische leerkrachten, één van de redenen is waardoor zij het onderwijs verlaten

Gelijktijdig met het huidige projectonderzoek heeft de BAB, in samenwerking met Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO) en OCW, opnieuw een onderzoek uitgevoerd naar de positionering van academische leerkrachten (Coenen et al., 2021). Hierin wordt de boodschap uit het eerdere onderzoek onderstreept, namelijk dat de loopbaanmogelijkheden voor academische leerkrachten dienen te verbeteren om ze te behouden binnen het primair onderwijs. Om te zorgen dat beide onderzoeken elkaar niet in de weg zouden staan, is er onderling afgestemd over de inhoud en verspreidingsmomenten van de vragenlijsten. In communicatie naar buiten is ervoor gezorgd dat het verschil tussen beide onderzoeken duidelijk werd.

## **Doel van het projectonderzoek**

Uit de literatuur is naar voren gekomen dat academische leerkrachten behoefte hebben aan het breder inzetten van hun academische vaardigheden en het blijven ontwikkelen van die academische vaardigheden (Broeks et al., 2018; Coenen et al., 2021). Aangezien er landelijk nog geen beleid is ontwikkeld om deze aspecten te bevorderen, is het van belang dat *good practices* worden gedeeld. Deze drie onderdelen kunnen worden samengevat onder de noemers inzet, professionalisering en kennisdeling. Wat betreft het behoud van academische leerkrachten in het primair onderwijs, is het interessant om te onderzoeken wat de behoeftes van academische leerkrachten zijn op deze drie gebieden. Daartoe zijn de behoeftes van academische leerkrachten in dit onderzoek uitgesplitst naar brede inzet, professionalisering en kennisdeling.

De ambitie van dit project is drieledig:

- 1) onderzoeken wat de behoeftes zijn van academische leerkrachten en studenten van academische lerarenopleidingen op het gebied van inzet, professionalisering en kennisdeling;
- 2) binnen de gemeente Leiden onderzoeken welke mogelijkheden schooldirecteuren zien voor de inzet van academische leerkrachten;
- 3) het ontwikkelen van een infographic over de brede inzet van de academische leerkrachten in Leiden en het organiseren van netwerkbijeenkomsten voor professionalisering en kennisdeling, in samenwerking met andere onderwijsinstellingen.

Het eerste deel van het project (2020/2021) was gericht op het doen van onderzoek onder academische leerkrachten, studenten van academische lerarenopleidingen, en directeuren van basisscholen (ambitie 1 en 2). De opzet, uitvoering en resultaten van het onderzoek zijn in dit rapport uiteengezet. In het tweede deel van het project (2021/2022) is een informatief kader opgesteld over de brede inzet van de academische leerkrachten in Leiden en wordt een regionaal netwerk opgericht voor de professionalisering van academische leerkrachten en mogelijkheden voor kennisdeling (ambitie 3).

Het projectonderzoek heeft daarmee ondersteund in de vraag hoe ontwikkelkansen van academische leerkrachten in het PO verbeterd kunnen worden, alsmede hoe academische leerkrachten binnen het PO behouden kunnen worden. Daarnaast zijn mogelijkheden in kaart gebracht voor professionalisering en kennisdeling van academische leerkrachten, wat ten goede zou kunnen komen aan de kwaliteit van het onderwijs. Dit projectonderzoek heeft bovendien als doel gehad de verbinding tussen onderwijs en onderzoek te verstevigen.

## **Hoofd- en subvragen**

De volgende hoofd- en subvragen staan in dit onderzoek centraal:

*Deelonderzoek 1: 'behoefte van academische leerkrachten (in wording)'*

*Dit betreft een kwantitatief onderzoek uitgevoerd door middel van een vragenlijst.*

Hoofdvraag: Welke behoeftes hebben academische leerkrachten en studenten van academische lerarenopleidingen op het gebied van inzet, professionalisering en kennisdeling?

Subvraag 1: Wat is de huidige werksituatie van academische leerkrachten met betrekking tot inzet, professionalisering en kennisdeling?

Subvraag 2: Hoe tevreden zijn academische leerkrachten over hun huidige werksituatie met betrekking tot inzet, professionalisering en kennisdeling?

*Deelonderzoek 2: 'mogelijkheden die directeuren zien voor academische leerkrachten in de gemeente Leiden'*

*Dit betreft een kwalitatief onderzoek uitgevoerd door middel van interviews.*

Hoofdvraag: Welke mogelijkheden zien schooldirecteuren voor de brede inzet van academische leerkrachten in de gemeente Leiden?

Subvraag 1: Hoe definiëren schooldirecteuren academische leerkrachten?

Subvraag 2: Wat is de waarde van academische leerkrachten volgens schooldirecteuren?

Subvraag 3: Wat is de huidige situatie van academische leerkrachten op basisscholen in de Leidse gemeente?

Subvraag 4: Wat zijn de behoeftes van academische leerkrachten in de gemeente Leiden volgens schooldirecteuren?

Subvraag 5: Op welke manier kan het primair onderwijs bijdragen aan het behoud van academische leerkrachten volgens schooldirecteuren?

## **Definitie academische leerkrachten en academische studenten**

In dit onderzoek wordt onder 'academische leerkrachten' verstaan: leerkrachten basisonderwijs die een universitaire bachelor en/of master afgerond hebben. Academische studenten zijn studenten die nog bezig waren met de Academische Pabo, een (pre-) master na afronding van de Academische Pabo of studenten die al een academisch graad hebben behaald met een andere opleiding, maar die nog bezig waren met het behalen van hun lesbevoegdheid.



### **Opzet onderzoeksrapport**

In dit rapport zijn van beide deelonderzoeken de methode en resultaten apart uiteengezet. Vervolgens zijn in de conclusie en discussie de deelonderzoeken samengenomen om de bredere impact van het onderzoek te beschrijven.

# Deelonderzoek 1: Vragenlijst onder academische leerkrachten

## **Methode**

Het eerste deelonderzoek richtte zich op een specifieke groep van (toekomstig) onderwijspersoneel: academische leerkrachten en studenten. Dit zijn leerkrachten met een academische bachelor of master die werkzaam zijn (geweest) in het basisonderwijs, of nog bezig zijn met hun opleiding. Voor het verkrijgen van een betrouwbare onderzoeksgroep was het van belang om zo veel mogelijk academische leerkrachten te laten deelnemen aan de vragenlijst. De vragenlijst is daarom via verschillende kanalen verspreid onder academische leerkrachten in heel Nederland met een focus op de Leidse regio.

### Werving

Er is een vragenlijst opgesteld voor academische leerkrachten. De vragenlijst is uitgezet op verschillende manieren onder academische leerkrachten in heel Nederland:

- Academische leerkrachten werkzaam binnen de gemeente Leiden zijn zoveel mogelijk persoonlijk benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Hun e-mailadressen zijn grotendeels op basis van bestaande contacten vergaard.
- Binnen de twee grote Leidse stichtingen voor basisonderwijs - SCOL en PROO - is onder de directeuren het verzoek verspreid hun academische leerkrachten te benaderen om deel te nemen aan het onderzoek.
- Via het alumnibestand van Universiteit Leiden en Hogeschool Leiden zijn oud-studenten van de Academische Pabo en Pedagogische Wetenschappen door middel van e-mail benaderd met een verzoek voor deelname aan de peiling.
- Op LinkedIn is een openbaar bericht verschenen. Dit bericht is door meerdere LinkedIn members – waaronder mensen van de projectgroep - gedeeld op de eigen tijdlijn.
- In de nieuwsbrief van de BAB is het verzoek voor deelname aan het onderzoek opgenomen in het stuk over 'lid van de maand' februari.

De vragenlijst is actief geweest van maandag 25 januari 2021 t/m zondag 28 februari 2021. Van de respondenten die hebben deelgenomen aan het onderzoek heeft 61,4% via de link op LinkedIn de vragenlijst ingevuld. De overige 38,4% heeft de vragenlijst via een van de overige opties bereikt en ingevuld.

### Respondenten

In totaal hebben 258 respondenten de vragenlijst gestart. De vragenlijst is door 44 respondenten voortijdig afgebroken. Van deze 44 respondenten zijn twee respondenten bij de laatste vraag gestopt. Hun respons is meegenomen als zijnde volledig. Er zijn 39 respondenten die enkel achtergrondgegevens in hebben gevuld, daarmee hebben zij

onvoldoende bruikbare gegevens geleverd voor het onderzoek. De drie overige respondenten die de vragenlijst voortijdig hebben afgebroken, hebben meer dan 80% van de vragenlijst ingevuld en daarmee voldoende bruikbare gegevens geleverd. Hun resultaten zijn daarom wel meegenomen in het onderzoek. Vervolgens zijn nog twee respondenten verwijderd uit de dataset. Eén respondent was niet in het bezit van een academische bachelor/master of bezig met de opleiding. De andere respondent heeft zelf bij een opmerking over vervolgopleiding 'test' ingevuld en is daarom uit de dataset verwijderd. Het aantal respondenten voor het onderzoek is daarmee op 217 gekomen.

De respondenten zijn in drie groepen verdeeld: academische leerkrachten werkzaam in het basisonderwijs ( $n = 136$ ), academische studenten ( $n = 61$ ) en academische leerkrachten niet langer werkzaam in het basisonderwijs ( $n = 20$ ). Deels is gewerkt met deze drie verschillende groepen. Deels is gewerkt met een combinatie van de groepen. De meest voorkomende combinatie van groepen die met elkaar vergeleken zijn, is die van de academische leerkrachten die werkzaam zijn in het onderwijs en de academische studenten die naast hun studie al werkzaam zijn als groepsleerkracht, alsmede degene die voornemens zijn na hun studie te gaan werken als groepsleerkracht ( $n = 193$ ). De groep academische leerkrachten die niet langer werkzaam zijn in het onderwijs heeft slechts een deel van de vragenlijst ingevuld en kan daardoor enkel vergeleken worden op achtergrondkenmerken.

#### *Academische leerkrachten werkzaam in het basisonderwijs*

De 136 respondenten werkzaam in het basisonderwijs varieerden in leeftijd van 22 tot 57 jaar waarbij 89,0% jonger dan 31 jaar was ( $M = 27,65$  jaar;  $SD = 6,07$  jaar). Van deze groep waren er drie man. De scheve leeftijdsverdeling kan verklaard worden doordat de Academische Pabo een relatief jonge opleiding is (gestart in 2008). De scheve genderverdeling komt overeen met het lage percentage mannelijke leerkrachten in het basisonderwijs. Van de respondenten was 30,1% 0-2 jaar in dienst, 45,6% 3-5 jaar in dienst en 33,0% 6 jaar of langer in dienst. Bij de meerderheid (59,6%) ging het om een fulltime aanstelling. Van de academische leerkrachten heeft 2,2% ervaring in het (speciaal) voortgezet onderwijs, 14,7% in het speciaal basisonderwijs en 94,1% in het regulier basisonderwijs. De hoogst genoten academische graad was voor 54 respondenten een bachelor sociale wetenschappen en voor 77 respondenten een master sociale wetenschappen. Daarnaast hebben vijf respondenten een master behaald die niet onder sociale wetenschappen valt.

Van de 136 academische leerkrachten met lesbevoegdheid hebben elf leerkrachten, die eerder hebben aangegeven hun opleiding(en) al te hebben afgerond, verderop in de vragenlijst ingevuld nog te studeren. Het is niet bekend om wat voor soort studie het gaat.

Deze leerkrachten hebben daarom de vragen over professionalisering en kennisdeling niet beantwoord. In dit onderzoek zijn zij onderdeel van de groep academische leerkrachten en niet van de groep studenten, omdat zij hun volledige opleiding tot academische leerkracht (eventueel inclusief master) al hebben afgerond.

#### *Academische studenten*

De respondenten die op het moment van het invullen van de vragenlijst nog bezig waren met de Academische Pabo, een (pre-)master na afronding van de Academische Pabo of academici die nog bezig waren met het behalen van hun lesbevoegdheid, vormen de groep studenten in dit onderzoek. Ook als zij naast hun studie al voor de klas stonden. De 61 respondenten die studeerden varieerden in leeftijd van 18 tot 29 jaar ( $M = 23,07$  jaar;  $SD = 2,06$  jaar); waarvan vier mannen en één respondent die aangeeft geen antwoord te willen geven op de gendervraag. In totaal hebben 43 respondenten de Academische Pabo afgerond en waren bezig met een pre-master of masteropleiding, 16 respondenten waren nog bezig met de Academische Pabo en twee respondenten hadden al een andere academische bachelor en/of master afgerond en volgden nu de lerarenopleiding.

In totaal gaven 25 respondenten aan na het afronden van de studie te willen werken als groepsleerkracht (41,0%), vier respondenten gaven aan dit niet te willen (6,6%) en 32 respondenten gaven aan al les te geven naast het studeren (52,5%). Van hen had één respondent een fulltime aanstelling, de overigen hadden een parttime aanstelling. Zij hadden allen ervaring in het primair onderwijs. Twee respondenten hadden daarnaast ook ervaring in het speciaal basisonderwijs. Eén respondent had naast ervaring in het primair onderwijs ook ervaring in het (speciaal) voortgezet onderwijs. De vier respondenten die aangaven na hun opleiding niet verder te willen werken in het basisonderwijs, gaven als genoemde redenen onder andere de hoge werkdruk en te weinig uitdaging (bijlage 1). Deze vier respondenten hebben geen verdere vragen beantwoord over de brede inzet van de academische leerkrachten. Hiermee komt het aantal studenten op  $n = 57$ .

#### *Leerkrachten die niet meer werkzaam zijn in het onderwijs*

De twintig respondenten die niet meer werkzaam waren in het onderwijs waren allen vrouw in een leeftijd variërend tussen de 24 en 39 jaar ( $M = 26,85$ ;  $SD = 3,25$ ). Van deze respondenten had 85,0% ( $n = 17$ ) de Academische Pabo afgerond inclusief een academische master, 5,0% ( $n = 1$ ) een academische graad met daaropvolgend de deeltijdpabo en 10,0% ( $n = 2$ ) de Academische Pabo. Ze gaven verscheidene redenen voor het verlaten van het onderwijs (bijlage 1).

## Vragenlijst

Om antwoord te geven op de hoofdvraag van het onderzoek zijn er vragen gesteld over drie hoofddomeinen: inzet, professionalisering en kennisdeling. Daarnaast zijn enkele achtergrondkenmerken verzameld.

### *Achtergrondkenmerken*

De variabelen *werkervaring* en *locatie van de school* vormden de achtergrondkenmerken. Op die manier konden de behoeftes van de respondenten vergeleken worden naar aantal jaar werkervaring en naar werklocatie. De variabele *werkervaring* onder de academische leerkrachten is als volgt verdeeld: 0 - 2 jaar werkervaring ( $n = 41$ ), 3 - 5 jaar werkervaring ( $n = 62$ ) en 6 jaar of langer werkervaring ( $n = 33$ ). De variabele *locatie van de school* is ingedeeld op grootte van de stad of het dorp en heeft de volgende verdeling<sup>1</sup>: grote steden ( $n = 51$ ), middelgrote steden ( $n = 56$ ), kleine steden en dorpen ( $n = 56$ ). Voor deze verdeling is gekozen, omdat op die manier eventuele verschillen in behoeftes van academische leerkrachten werkzaam in kleine, middelgrote en grote steden in kaart gebracht kunnen worden.

### *Flow van de vragenlijst.*

Voor de verschillende groepen binnen de vragenlijst bestond een verschillende flow. Dit betekende dat niet iedereen dezelfde vragen heeft beantwoord bij de vragenlijst, omdat niet alle vragen voor alle respondenten van toepassing waren. Hierdoor zal het aantal respondenten ( $n$ ) bij de resultaten van elkaar verschillen. Bij elk resultaat is benoemd welke groepen de vragen in hebben gevuld en welk aantal respondenten daarbij hoort. Wanneer er een andere reden is voor een afwijkend aantal respondenten, zal dit benoemd worden.

## Inzet

Op verschillende gebieden is onderzocht wat de behoeftes en wensen zijn van de academische leerkrachten op het gebied van inzet. Ten eerste is gekeken naar hoe tevreden academische leerkrachten zijn over hun huidige werk als groepsleerkracht en de tevredenheid over hoe ze hun academische vaardigheden kunnen inzetten in hun huidige werk. Ten tweede is gevraagd naar salaris, omdat in de functiemix functie en salaris aan elkaar gekoppeld zijn. Deze twee punten gaan over hun huidige situatie als een academische leerkracht.

---

<sup>1</sup> De indeling is gemaakt op basis van de meest recente inwonersaantallen op 22-04-2021 van <https://allecijfers.nl/ranglijst/de-grootste-gemeenten-in-inwoners-in-nederland/>

Vervolgens is gevraagd naar de gewenste situatie ten aanzien van taken die zij naast hun werk als groepsleerkracht uit willen voeren. De leerkrachten konden hierbij kiezen uit de volgende taken:

- onderzoeksliteratuur delen binnen het team
- onderzoek doen binnen de klas
- onderzoek doen binnen de school
- onderzoek doen binnen de stichting
- onderzoek doen op andere scholen
- deelnemen aan het MT
- IB op eigen school
- coördinerende rol binnen de school
- coördinerende rol bovenschools
- coaching leerkrachten binnen de school
- coaching leerkrachten bovenschools
- beleid ontwikkelen binnen de school
- beleid ontwikkelen bovenschools
- onderwijs ontwikkelen binnen de school
- onderwijs ontwikkelen bovenschools
- RT binnen de school
- RT bovenschools
- gedragsspecialist binnen de school
- gedragsspecialist bovenschools

Hierbij is ook nagegaan hoe de leerkracht gefaciliteerd wil worden in het uitvoeren van de taken: willen leerkrachten deze taken uitvoeren in eigen tijd, tijdens taakuren of in ambulante tijd? En hoeveel dagen willen academische leerkrachten besteden aan deze niet-lesgebonden taken? Ook de inzet buiten de eigen school of organisatie - in de vorm van een hybride baan - is onderzocht. Hoeveel procent van de leerkrachten zou een hybride baan willen? En voor welke type banen/functies is animo? De leerkrachten konden hierbij kiezen uit de volgende mogelijkheden:

- Bij een bibliotheek
- Bij een museum
- Bij de overheid (bv. bij een ministerie of gemeente)
- Op een middelbare school
- Op het MBO

- Bij een hogeschool
- Bij een universiteit
- Bij een onderwijsadviesdiensten (bv.. OA, CED-Groep)
- Bij een jeugd- en opvoedorganisatie (bv. Cardea, CJG, JGT)
- Bij een onderzoeksinstituut (bv. ICLON)
- Bij een onderwijsontwikkelaars(bv. Malmberg, Zwijsen)
- In de zorg (bv. Gemiva)
- Bij een expertisecentrum (bv. Auris, Visio)
- Bij de PO-raad
- In het bedrijfsleven
- Overig.....

### Professionalisering

Professionalisering stond voor alle activiteiten die tot doel hadden kennis en vaardigheden van academische leerkrachten te verbeteren en verder te ontwikkelen. In dit onderzoek vielen de door school georganiseerde verplichte studieactiviteiten niet onder professionalisering, omdat hierbij geen vrije keus tot deelname is. Ook universitaire (pre-)masters zijn niet meegeteld als professionaliseringactiviteit, omdat dit een verlengstuk is van de opleiding tot academische leerkracht. Enkel de resultaten van de academische leerkrachten zijn meegenomen.

Er zijn vragen gesteld over de huidige situatie: welke professionaliseringsactiviteiten heeft de respondent in de afgelopen twee jaar uitgevoerd? Daarnaast zijn vragen gesteld over de tevredenheid van de respondent over de tijdsduur die de respondent aan professionalisering heeft besteed, over het academische niveau van de professionalisering en over de bereikbaarheid van wetenschappelijke artikelen.

### Kennisdeling

Naast de ambities van academische leerkrachten met betrekking tot hun inzet en professionalisering, is onderzocht wat de behoeftes zijn op het gebied van het delen van kennis. Het ging hierbij over het actief delen van kennis en ervaringen met collega's, zoals intervisie, vergaderingen, netwerkbijeenkomsten, leerteams en professionele leergemeenschappen (plg). In welke mate worden kennisdelingsactiviteiten door de school en/of door het bestuur georganiseerd? En in welke tijd worden deze activiteiten uitgevoerd? De respondenten konden aangeven of deze activiteiten binnen of buiten hun taak- en/of professionaliseringsuren vallen.



### Data-analyse

Voor de numerieke data is gekozen om te werken met gepaarde t-toetsen om groepsgemiddelden te vergelijken. Bij de meerkeuzevragen is gebruikt gemaakt van frequenties van de verschillende opties. Samenhang tussen twee meerkeuzevragen is onderzocht middels kruistabellen met een Chi-kwadraattoets.

Uit de data-inspectie bleek dat bij de variabele 'tevredenheid werk als groepsleerkracht' één extreme waarde was. Deze waarde is minder extreem gemaakt met behulp van de Winsorize procedure. De analyses zijn uitgevoerd met de gewinsorizede variabele.

## Resultaten

### Inzet

#### Huidige inzet

##### *Salaris*

De huidige salarisschaal van de academische leerkrachten op het moment van de vragenlijst was als volgt: 61,0% werd uitbetaald in schaal L10, 31,6% in schaal L11, 2,9% in schaal L12 en 1,5% wilde hier geen antwoord op geven. Er waren verder twee ZZP-leerkrachten die een eigen uurloon hanteerden, twee respondenten die geen inzicht hadden in de huidige salarisschaal en één respondent die een extra bijdrage krijgt voor de taken; de cao-loonschaal was bij deze respondent niet bekend.

Onder de academische studenten die al werkzaam waren naast hun studie ( $n = 32$ ) was de verdeling als volgt: 29 van hen werd uitbetaald in L10 (90,6%), één respondent werd uitbetaald in L12 (3,1%), één respondent wilde hier geen antwoord op geven (3,1%) en één respondent wist niet in welke schaal zij uitbetaald werd (3,1%).

##### *Tevredenheid huidige inzet*

Aan alle leerkrachten en studenten die werkzaam zijn als groepsleerkracht zijn vragen gesteld over de tevredenheid in hun huidige werk ( $n = 167$ ). Ze hebben aangegeven hoe tevreden ze zijn over hun werk als groepsleerkracht én hoe tevreden ze zijn over de inzet van hun academische vaardigheden, met een rapportcijfer op een schaal van 1 - 10. De tevredenheid over het werk als groepsleerkracht ( $M = 7,44$ ;  $SD = 1,19$ ) ligt significant hoger dan de tevredenheid over de inzet van academische vaardigheden ( $M = 5,46$ ;  $SD = 2,13$ );  $t(165) = 12,855$ ,  $p < 0,01$  (zie figuur 1). Het aantal jaar werkervaring en de locatie van de school (dorp/stad) zijn geen voorspeller voor de tevredenheid als groepsleerkracht (zie tabel 1). Wanneer gekeken wordt naar de tevredenheid over de inzet van de academische vaardigheden wordt zichtbaar dat het aantal jaar werkervaring wel een significante voorspeller is (tabel 1), namelijk dat leerkrachten met 0-2 jaar werkervaring significant minder tevreden zijn over de inzet van academische vaardigheden dan leerkrachten met 3-5 jaar werkervaring en leerkrachten met 6 jaar of meer werkervaring.

#### Gewenste inzet

##### *Gewenst salaris*

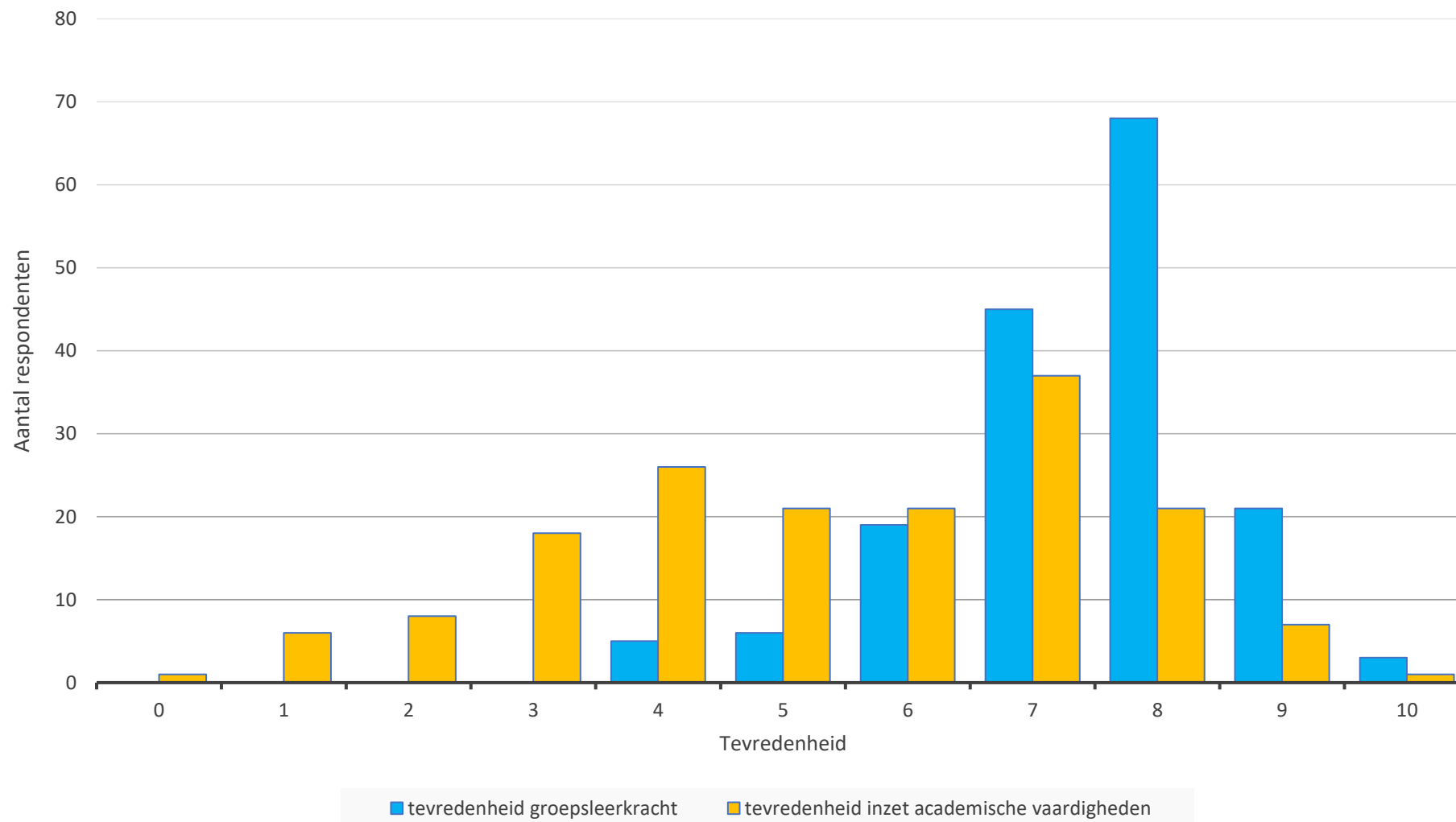
Er is gevraagd in welke situaties academische leerkrachten en academische studenten vinden dat ze een hoger salaris dienen te ontvangen. Er mochten meerdere antwoorden gekozen worden. Er zijn 19 antwoorden van respondenten niet meegenomen bij de

resultaten, vanwege het invullen van tegenstrijdige antwoorden en er is één antwoord van een respondent verwijderd die de optie 'anders, namelijk' had aangevinkt, maar hier geen antwoord had ingevuld. Tevens is één antwoord verwijderd, omdat de respondent had gezegd: 'Voor meerdere opties valt wat te zeggen, ik ben er nog niet over uit wat ik echt vind'. Hiermee komt het aantal respondenten op 172.

De meeste respondenten gaven aan meer salaris te willen ontvangen wanneer zij extra taken uitvoeren binnen de school, waarbij het hogere salaris gelijk staat aan dat van niet-academische leerkrachten bij het uitvoeren van dezelfde taken ( $n = 85$ ). De optie waarbij het hogere salaris hoger moet zijn dan dat van niet-academische leerkrachten bij het uitvoeren van dezelfde taken is minder vaak gekozen ( $n = 52$ ). Het antwoord waarbij geen hoger salaris ontvangen hoeft te worden, in geen enkele situatie, is het minst gekozen ( $n = 1$ ). Er waren 61 respondenten die kozen voor de optie 'als startende leerkracht direct hoger instromen dan schaal L10 trede 1, ook zonder het uitvoeren van andere taken'. Tenslotte hebben 55 respondenten gekozen voor de optie 'versneld doorstromen in de salaristreden, ook zonder het uitvoeren van extra taken'.

**Figuur 1**

*Tevredenheid academische leerkrachten over hun werk als groepsleerkracht en over de inzet van academische vaardigheden*



**Tabel 1**

*Aantal jaar werkervaring en locatie van de school als voorspeller van tevredenheid groepsleerkracht en tevredenheid inzet academische vaardigheden*

		Tevredenheid groepsleerkracht	Tevredenheid inzet academische vaardigheden
<b>Aantal jaar werkervaring</b>	0-2 jaar	$M = 7,43 (SD = 1,11)$	$M = 4,94; (SD = 1,96)^1$
	3-5 jaar	$M = 7,46 (SD = 1,28)$	$M = 5,69 (SD = 2,14)$
	6 jaar en langer	$M = 7,41 (SD = 1,19)$	$M = 6,09 (SD = 2,63)$
<b>Locatie van de school</b>	Grote steden/gemeenten	$M = 7,41 (SD = 1,31)$	$M = 5,55 (SD = 2,32)$
	Middelgrote steden/gemeenten	$M = 7,59 (SD = 1,08)$	$M = 5,85 (SD = 1,18)$
	Kleine dorpen/gemeenten	$M = 7,35 (SD = 1,18)$	$M = 4,95 (SD = 2,31)$

<sup>1</sup> significant verschil met andere groepen ( $p = 0,02$ ).

### *Gewenste taken*

Er zijn drie vragen gesteld omtrent niet-lesgebonden taken die respondenten uit zouden willen voeren. De gewenste niet-lesgebonden taken worden voor academische leerkrachten ( $n = 136$ ) en academische studenten ( $n = 57$ ) zowel apart als samen genomen gerapporteerd. Leerkrachten hebben namelijk ervaring met het werk als groepsleerkracht en de werkdruk die daarmee gepaard gaat en hebben hierdoor mogelijk minder of andere taken gekozen dan studenten, die deze ervaring nog niet hebben. Daarnaast is gevraagd op welke manier de respondenten de niet-lesgebonden taken gefaciliteerd zouden willen hebben, waarbij de resultaten van academische leerkrachten en academische studenten zijn

samengenomen ( $n = 193$ ). Tevens is gevraagd aan de respondenten welke verhouding gewenst is tussen lesgebonden en niet-lesgebonden taken op basis van een fulltime aanstelling is ( $n = 193$ ).

#### *Niet-lesgebonden taken*

Uit het onderzoek komt naar voren dat zowel academische leerkrachten als academische studenten liever extra taken binnen de school uitvoeren dan bovenschoolse taken. Het doen van onderzoek binnen de school heeft daarbij de voorkeur voor beide groepen; daar koos respectievelijk 59,3% en 73,7% van de respondenten voor. Het minst populair was RT bovenschools; daar koos respectievelijk 11,8% en 14,0% van de respondenten voor. Gemiddeld kozen de beide groepen ongeveer hetzelfde aantal taken; leerkrachten kozen gemiddeld voor zeven taken en studenten gemiddeld voor acht taken. In figuur 2 is de verdeling zichtbaar van voorkeuren voor deze taken, uitgesplitst naar academische leerkrachten, academische studenten en het gemiddelde van de twee groepen samen.

#### *Facilitering niet-lesgebonden taken*

De leerkrachten konden kiezen uit drie momenten waarop zij willen werken aan de gekozen taken: in de eigen tijd, tijdens taakuren of in ambulante tijd. Ze mochten hierbij meerdere keuzes maken. Het uitvoeren van deze taken in eigen tijd werd door 3 van de 193 respondenten gekozen (1,6%). Deze respondenten kozen allen ook voor de optie taken in taakuren. In totaal kozen 127 respondenten voor de optie taken in taakuren (65,8%). De mogelijkheid om deze taken in ambulante tijd uit te voeren is door 146 respondenten gekozen (75,6%). Eén respondent had alle drie de opties aangevinkt.

#### *Verhouding lesgebonden en niet-lesgebonden taken*

Wanneer gevraagd wordt hoeveel dagen de leerkrachten idealiter willen besteden aan andere taken dan lesgevendende taken, uitgaande van een fulltime baan, gaven de meeste leerkrachten aan hier twee dagen aan te willen besteden ( $n = 85$ ). Er waren twee leerkrachten die aangaven dat zij een halve dag of anderhalve dag ambulant zouden willen werken. Niet op alle scholen is dezelfde verdeling van uren over de week, waardoor niet met zekerheid gezegd kan worden of dit om een dagdeel gaat, een woensdag of een vrijdag – vanwege verschillende soorten schooltijden zijn vrijdagen op sommige scholen enkel een ochtend en zijn er op sommige scholen geen halve dagen meer in verband met het 5-gelijkedagenmodel<sup>2</sup>. Daarom is gekozen om een halve dag af te ronden naar een hele

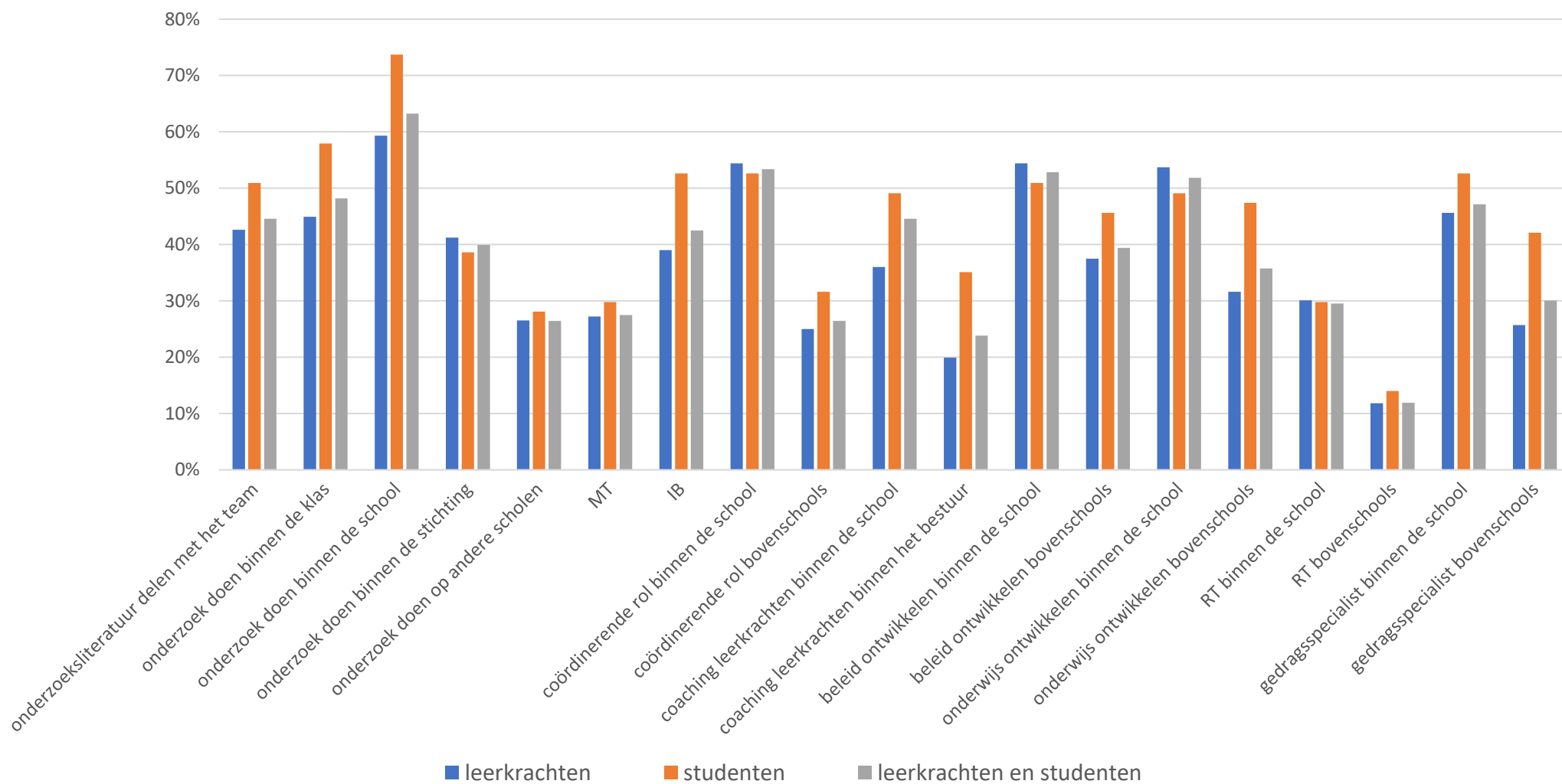
---

<sup>2</sup> Informatie over verschillende schooltijden verkregen via <https://www.andereschooltijden.nl/informatie/schooltijdmodellen/>

dag. In figuur 3 is de verdeling van voorkeuren voor verhouding tussen lesgevonden en niet-lesgebonden taken te zien. Twaalf respondenten (6,2%) hebben aangegeven de niet-lesgebonden taken in hun eigen tijd of tijdens taakuren te willen uitvoeren. De overige respondenten (93,8%) hebben aangegeven de niet-lesgebonden taken tijdens één of meerdere ambulante dagen uit te willen voeren.

**Figuur 2**

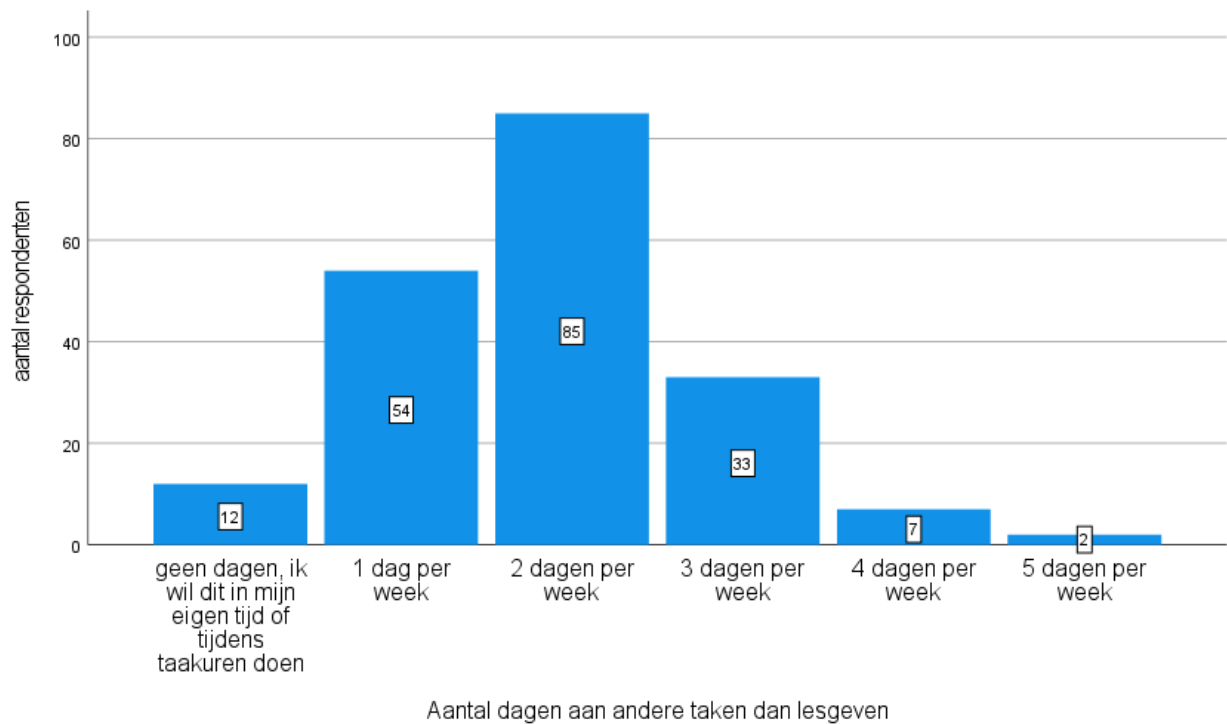
*Percentage academische leerkrachten en academische studenten dat extra taken uit willen voeren naast lesgevende taken*





**Figuur 3**

*Voorkeur aantal dagen niet-lesgebonden taken – uitgaande van een fulltime aanstelling*



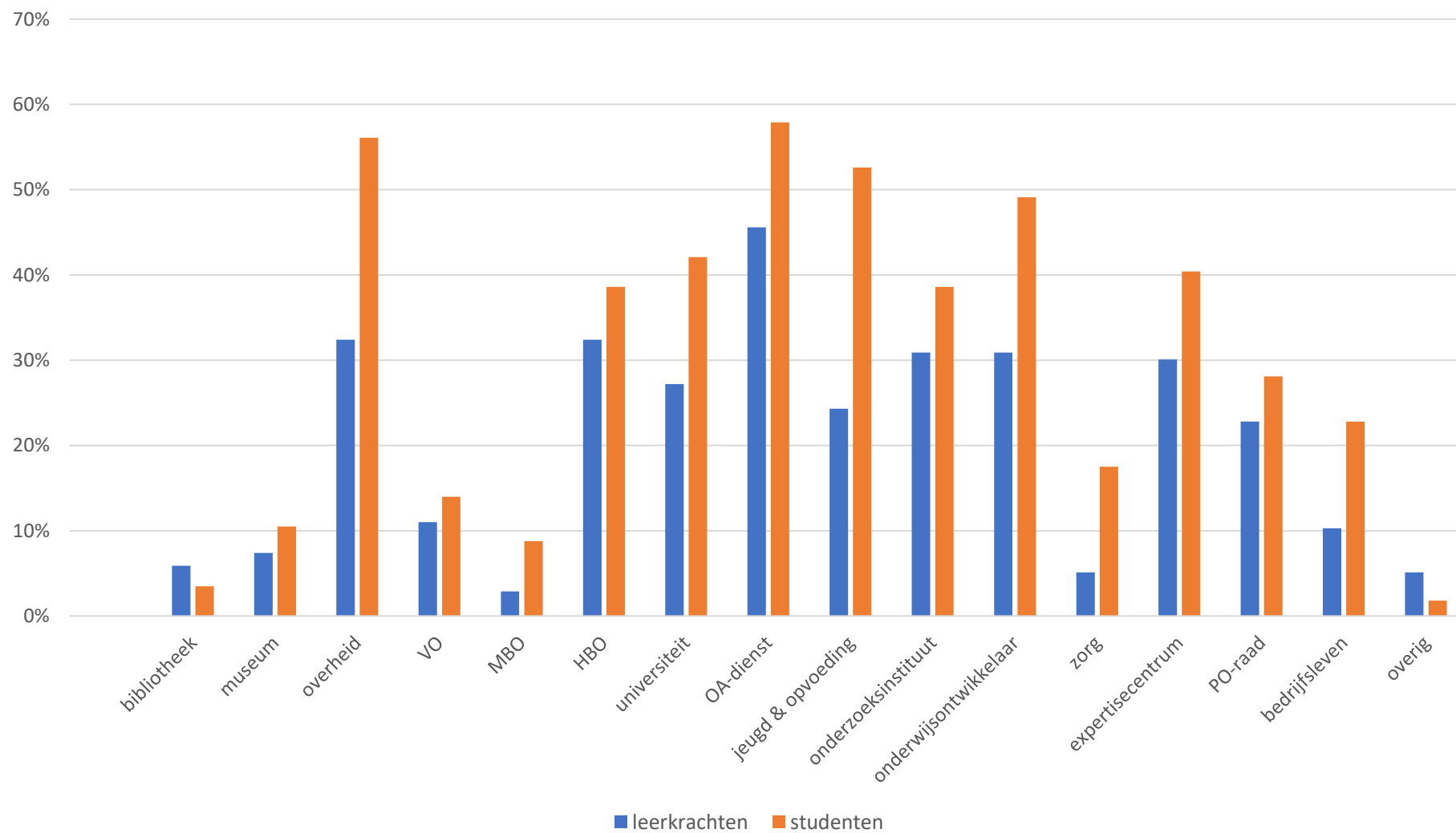
### *Hybride baan*

Zowel aan de academische leerkrachten als academische studenten is gevraagd of zij naast hun baan als academische leerkracht in het primair onderwijs een aantal dagen werkzaam zouden willen zijn binnen een andere organisatie, een zogenoemde hybride baan. Veel academische studenten hebben gekozen voor de mogelijkheid van een hybride baan: 94,7% ( $n = 54$ ). Van de academische leerkrachten koos 71,3% voor deze mogelijkheid ( $n = 97$ ). Dit betekent dat van alle respondenten samengenomen meer dan driekwart open staat voor een mogelijkheid van een hybride baan (78,2%). Bij zowel de academische leerkrachten als academische studenten waren de eerste en tweede keuze hetzelfde; het werken bij een onderwijsadviesdienst, zoals OnderwijsAdvies of de CED-groep, is onder beide groepen het meest gekozen, gevolgd door werken bij de overheid. In figuur 4 worden de gemaakte keuzes weergegeven.

Een paar leerkrachten hebben aangegeven dat zij al een hybride baan hadden. Dit was echter geen onderdeel van de vragenlijst. Uit deze informatie kan daarom geen conclusie getrokken worden, omdat niet alle respondenten de mogelijkheid hebben gekregen deze informatie te verstrekken.

**Figuur 4**

*Percentage van academische leerkrachten en academische studenten dat geïnteresseerd is in verschillende hybride banen*



## Professionalisering

Aan academische leerkrachten is gevraagd op welke manier en in welke tijd zij aan professionalisering hebben gedaan, in de afgelopen twee jaar, en hoe tevreden zij hierover zijn. Van drie respondenten zijn om onbekende reden antwoorden deels niet opgeslagen. Uit antwoorden van de respondenten ( $n = 121$ ) is gebleken dat alle academische leerkrachten, op twee na, aan professionalisering deden ( $n = 119$ ). Het overgrote deel van hen heeft de afgelopen twee jaar aan meerdere vormen van professionalisering deelgenomen of tijd besteed. Uit analyse is gebleken dat 98 leerkrachten (81,7%) nascholing hebben gevolgd, 86 leerkrachten vakliteratuur hebben gelezen (71,7%) en 44 leerkrachten bijscholing hebben gevolgd (36,7%).

Van alle leerkrachten ( $n = 122$ ) heeft 82,5% aangegeven deze professionalisering (deels) in hun vrije tijd te volgen, 60,8% (deels) tijdens werkuren en 21,7% in ambulante tijd of tijdens verlof. Van alle leerkrachten ( $n = 123$ ) is 63,4% tevreden over de huidige tijdsinvestering. Wanneer deze twee variabelen naast elkaar worden gelegd, namelijk tijdsinvestering in professionalisering en tevredenheid over tijdsinvestering, blijkt er een significante samenhang te zijn ( $n = 121$ ). Leerkrachten die meer dan of een gelijk aantal uren investeren in professionalisering als gespecificeerd in hun normjaartaak zijn significant meer tevreden over de tijd die ze besteden aan professionalisering dan leerkrachten die minder uur aan professionalisering besteden dan gespecificeerd in de normjaartaak  $\chi^2(3) = 32,907; p < 0,01$ .

Over het academisch niveau van het scholingsaanbod van het bestuur was 60,7% ontevreden. Daarnaast vond 25,4% van de leerkrachten dat het niveau van de scholing wisselend. Tot slot was 13,9% tevreden over het academisch niveau van het scholingsaanbod.

Over de toegankelijkheid van vakliteratuur was de tevredenheid wisselend. Ongeveer de helft van de respondenten was hierover tevreden (44,9%) en de andere helft was weinig tot niet tevreden.

## Kennisdeling

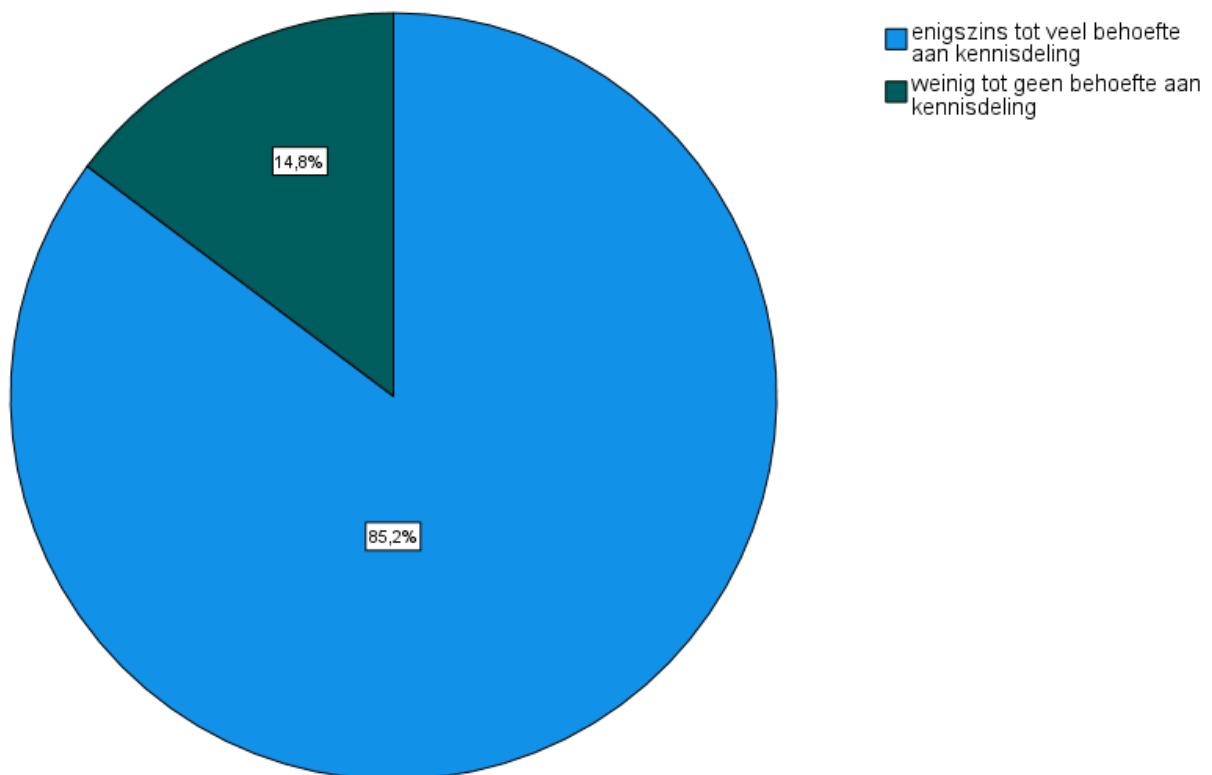
Aan academische leerkrachten is gevraagd in hoeverre zij behoefte hebben aan het onderling delen van kennis ( $n = 135$ ). Uit de antwoorden is duidelijk geworden dat er meer leerkrachten zijn die enigszins tot veel behoefte hebben aan kennisdelingsactiviteiten dan leerkrachten die weinig tot geen behoefte hebben aan kennisdeling (figuur 5). Er is geen significant verschil in behoefte aan kennisdeling naar werkervaring die de leerkrachten hebben  $\chi^2(4) = 6,941; p = 0,14$ . Dit betekent dat in alle groepen van werkervaring de behoefte aan kennisdeling gelijk is.

Er zijn achttien respondenten (14,8%) die hebben aangegeven dat deze activiteiten nooit georganiseerd worden binnen de stichting, 84 respondenten (68,9%) hebben aangegeven dat kennisdelingsactiviteiten af en toe georganiseerd worden en twintig respondenten (16,4%) hebben aangegeven dat deze regelmatig georganiseerd worden.

Bijna de helft (43,3%) van de leerkrachten heeft aangegeven niet te weten of en op welke manier deze activiteiten binnen hun normjaartaak vallen. Daarnaast heeft 9,0% van de leerkrachten aangegeven dat deze activiteiten geheel buiten hun normjaartaakvallen. De overige leerkrachten hebben aangegeven dat de kennisdelingsactiviteiten deels (32,0%) of volledig (15,6%) binnen hun normjaartaak zijn ondergebracht.

### **Figuur 5**

*Behoefte aan kennisdeling*



## Deelonderzoek 2: Interviews onder directeuren in de gemeente Leiden

## **Methode**

### **Interviews met directeuren**

#### Werving

Alle directeuren binnen de besturen PROOLeidenLeiderdorp en SCOL zijn op een directeurenoverleg benaderd om mee te werken aan het onderzoek door middel van een interview. Bij PROOLeidenLeiderdorp hebben de 20 directeuren fysiek ingetekend op een lijst, waarna ze benaderd zijn voor het maken van een afspraak. De zestien directeuren van SCOL zijn na een mondelinge mededeling over het onderzoek via de mail benaderd door een van de onderzoekers met de vraag een afspraak in te plannen voor een interview. In totaal is met veertien directeuren een afspraak gemaakt om mee te werken aan het onderzoek, bij wie vervolgens de interviews zijn afgenomen (38,9%).

#### Methode

Er is een semigestructureerd interview afgenomen (bijlage 2). De interviews werden vanwege de coronamaatregelen voornamelijk digitaal afgenomen. Alle directeuren hebben toestemming gegeven voor het maken van video- en geluidsopnamen. Deze opnamen zijn op een beveiligde schijf opgeslagen. De opnamen zijn vervolgens op anonieme wijze getranscribeerd, waarna de opnames zijn verwijderd.

#### Data-analyse

De getranscribeerde interviews zijn door beide projectleiders individueel gecodeerd, waarna ze tot overeenstemming zijn gekomen. Op basis van de toegewezen labels is de informatie samengevat en opgenomen in de resultatensectie.

## **Resultaten**

De antwoorden gegeven in de interviews met de directeuren staan hieronder weergegeven, onderverdeeld in vijf thema's:

1. Definitie academische leerkrachten volgens directeuren
2. Huidige situatie op scholen binnen de besturen: academische leerkrachten in dienst met hun functie
3. De waarde van academische leerkrachten volgens directeuren op klasniveau, schoolniveau en stichtingsniveau
4. Behoeftes academische leerkrachten volgens directeuren
5. Behoud academische leerkrachten: deze kansen en mogelijkheden zien directeuren voor het behoud van academische leerkrachten in het primair onderwijs

## **Definitie academische leerkrachten**

Hoe definiëren directeuren academische leerkrachten? Het antwoord luidde bij veel directieleden als volgt: 'iemand die een universitaire opleiding gevolgd heeft.' ( $n = 12$ ). Dat kan de Academische Pabo zijn, maar ook een lerarenopleiding in combinatie met een andere academische opleiding. Eén directeur telde HBO-Masters ook mee. Van de twee directeuren die een andere definitie gaven, benoemde één directeur dat het gaat om theoretische bagage, maar dat een academische opleiding niet vereist is. De laatste directeur benoemde vooral de verwachting te hebben dat academische leerkrachten op schoolniveau kan meedenken.

Het overgrote deel van de directieleden maakte vervolgens een opsomming van de vaardigheden die zij academische leerkrachten toeschrijven. Het meest noemden zij de onderzoekende houding, analytische vaardigheden en onderzoeksvaardigheden ( $n = 7$ ). Verder werd door directeuren veel gesproken over de 'kennis' en 'houding' van academische leerkrachten. Een greep uit de competenties die genoemd werden: veel achtergrondkennis, kartrekker, inspireren, breder kijken dan de klas, kritisch denken, leiding nemen, analytisch sterk, onderwijsontwikkeling, sneller anticiperen, organisatorisch sterker, nieuwsgierig naar het waarom en innovatief bezig zijn.

### *Verwachting academische leerkrachten*

De directieleden gaven ook aan een bepaalde verwachting van academische leerkrachten te hebben. Zo wordt een professionele houding verwacht, eigen initiatief, een duidelijke mening, een goede groepsleerkracht, kennis, snel leren en aanpassen.

### *Verhouding ten opzichte van niet-academische leerkrachten*

Bij het definiëren van academische leerkrachten kwam tijdens het gesprek veelal de verhouding ten opzichte van niet-academische leerkrachten aan de orde. Op klasniveau zit er volgens vijf directieleden geen verschil tussen academische of niet-academische startende leerkrachten, vooral niet in kennis van het lesgeven. Eén directeur gaf hierbij als onderbouwing dat de theoretische bagage juist in de weg kan staan bij het aansluiten bij het niveau van de kinderen. Twee andere directeuren benoemden dat er in de academische opleiding te weinig aandacht en tijd is voor de praktijk. Academische leerkrachten zouden daarom na het afstuderen vooral vliegreuen moeten maken. Daartegenover staan directeuren die wel de waarde van academische leerkrachten zien, die aangaven dat ze eerder vakbekwaam zijn ( $n = 2$ ) en hun theoretische achtergrond inzetten in de klas ( $n = 2$ ). Eén directeur vond de reguliere pabo onvoldoende van niveau en ziet academische leerkrachten juist als volledig opgeleid en competent voor het vak.

Niet-academische leerkrachten werden door meerdere directieleden omschreven met de termen 'doener', praktisch, en 'beslist op basis van gevoel' ( $n = 8$ ). Academische leerkrachten werden gekenmerkt door 'meer onderwijskundige blik hebben; zij willen en kunnen bijdragen aan schoolontwikkeling' ( $n = 8$ ), 'een bredere blik hebben dan alleen hun klas, zij denken ook na op schoolniveau' ( $n = 5$ ), 'willen zich blijven ontwikkelen en zijn meer pro-actief' ( $n = 4$ ). Er waren ook zes directeuren die aangaven dat competenties meer persoonsafhankelijk zijn, dat opleiding daarin geen bepalende rol speelt.

## **Huidige situatie op scholen binnen de besturen**

### *Academische leerkrachten in dienst*

Van de geïnterviewde directeuren gaven tien directeuren aan dat er op dat moment academische leerkrachten op hun school werkzaam waren. Op de meeste scholen waren dat er meer dan één ( $n = 7$ ). Drie directieleden gaven aan dat (een deel van) de academische leerkracht(en) op hun school enkel als groepsleerkracht werkzaam zijn. De overige academische leerkrachten werkten tevens als coördinator, op de NOVA-afdeling (onderwijs voor hoogbegaafden), als kartrekker van een inhoudelijke werkgroep en één leerkracht was PO/VO leerkracht, wat betekent dat ze zowel binnen het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs werkzaam was. De ervaring met de academische leerkrachten was dat vooral in gesprek een hoger denkniveau merkbaar was ( $n = 6$ ).

### *Inzet van de academische leerkrachten*

De inzet van academische leerkrachten binnen de klas en binnen de school werd vanuit verschillende oogpunten belicht. Binnen de klas gaven twee directieleden aan dat een goede groepsleerkracht het belangrijkste is, een academisch achtergrond heeft dan geen meerwaarde. Twee directieleden gaven daarbij aan dat het bemannen van de klassen prioriteit heeft en daardoor de academische leerkracht niet elders ingezet kan worden. Er was één directeur die zich afvroeg of het een illusie is dat academische leerkrachten een leven lang voor de klas blijven staan. Binnen de school werd gewaardeerd dat academische leerkrachten uit zichzelf aan de slag gaan en hierbij geen sturing nodig hebben vanuit de directie. Het belang van het benutten van de kwaliteiten van academische leerkrachten werd benoemd ( $n = 8$ ). Wel werd benoemd dat scholen geen garanties kunnen geven wat betreft ambulante tijd ( $n = 6$ ).

### *Aantrekkelijkheid van de school*

De directeuren gaven aan dat verschillende kenmerken van de school zorgden voor de aantrekkelijkheid van de school voor academische leerkrachten. Meerdere malen werd de vernieuwingschool genoemd ( $n = 5$ ) en ook een grote school ( $n = 3$ ). Ook het hebben van



een school met veel plusleerlingen – leerlingen die (hoog)begaafd zijn – zou kunnen bijdragen aan de aantrekkelijkheid ( $n = 2$ ). Specifiek werd werken op het speciaal onderwijs (SO) door één directeur genoemd als meer dynamisch en meer uitdagend, vanwege de intensieve samenwerking en de doelgroep. Twee directeuren gaven aan dat een jong team en een prettige werksfeer bijdragen aan de aantrekkelijkheid van de school. Twee directieleden gaven aan dat een kleine school academische leerkrachten weinig te bieden heeft en daardoor niet aantrekkelijk is.

De mogelijkheden binnen de school zorgen ook voor aantrekkelijkheid van de school voor academische leerkrachten. Eén directeur gaf aan dat er op zijn school veel te onderzoeken valt en ondanks het gebrek aan academische leerkrachten de school dus eigenlijk heel aantrekkelijk is. Ook waren er twee directeuren die aangaven dat er veel academische leerkrachten werkten en dat dit een aanzuigende werking had op andere academische leerkrachten. Meerdere directeuren gaven aan dat er een mogelijkheid voor de academische leerkracht ligt als kartrekker in een veranderproces en dat dit aantrekkelijk is ( $n = 7$ ).

### **De waarde van academische leerkrachten**

Wat is de waarde van academische leerkrachten volgens directeuren? Die waarde werd door de directeuren veelal uitgelegd op basis van de competenties van academische leerkrachten. De meestgenoemde competenties waren veel kennis ( $n = 9$ ), een brede blik op problemen ( $n = 8$ ) en onderzoeksvaardigheden ( $n = 7$ ). Ook vraagstukken gefundeerd vormgeven en oplossen ( $n = 6$ ), een pro-actieve houding ( $n = 5$ ), het snel kunnen schakelen ( $n = 4$ ) en dingen in relatie tot elkaar zien ( $n = 2$ ) werden genoemd. Eén directeur noemde academische leerkrachten 'onbewust bekwaam', ze voegen meer waarde toe dan ze zelf doorhebben. Zeven directeuren vonden dat het bestuur visie moet ontwikkelen met betrekking tot de inzet van academische leerkrachten, om ze te faciliteren hun competenties in te zetten.

Drie directeuren benoemden dat iedereen ertoe doet binnen het team, dat de diversiteit belangrijk is. Eén directeur gaf aan dat academische leerkrachten geen meerwaarde hebben, omdat het minder goede leerkrachten zijn. Ook was er een directeur die aangaf geen academische leerkrachten nodig te hebben, omdat de extra taken ook door niet-academische leerkrachten opgepakt konden worden.

### *De waarde van academische leerkrachten op verschillende niveaus*

Tijdens het interview werd naast de algemene vaardigheden gevraagd om specifiek te kijken naar de waarde van academische leerkrachten op de verschillende lagen binnen het onderwijs: klasniveau, schoolniveau en stichtingsniveau. Alle directeuren, behalve één, zien

een meerwaarde op schoolniveau, als kartrekker in het team of op organisatieniveau (onderzoek en beleid). De waarde die het meest genoemd werd was dat academische leerkrachten aanzetten tot schoolontwikkeling vanuit kennis en theorie. Daarbij gaven twee directeuren aan dat academische leerkrachten bepaalde taken of specialismes binnen de school op zich namen. Tien directeuren zien ook een meerwaarde op klasniveau, door een bredere blik en analytische vaardigheden. Eén directeur zei dat hij de waarde vooral in de bovenbouw zag. Ook was er een directeur die zag dat academische leerkrachten in de klas beter interventies kan plegen en kan anticiperen. Vier directeuren gaven aan dat ze in de klas geen meerwaarde zien van academische leerkrachten. Op stichtingsniveau zien vijf directeuren een meerwaarde, door het bovenschools uitvoeren van klussen en het inzetten van expertises. Het oprichten van PLG's (professionele leergemeenschappen) op stichtingsniveau zou kunnen zorgen voor winst doordat de leerkrachten kunnen profiteren van elkaars kennis. Eén directeur ziet helemaal geen meerwaarde van academische leerkrachten, op geen enkel niveau.

De directeuren waren het dus niet geheel eens met elkaar op het gebied van de waarde voor het onderwijs. Waar de ene directeur geen waarde zag, zou een andere directeur 'zich niet kunnen voorstellen dat je niet open zou staan voor academische leerkrachten'. Er waren twee directieleden die aangaven dat alle leerkrachten academisch geschoold moesten worden. Een andere directeur zei dat 'de visie op het kind het belangrijkste is, ongeacht het opleidingsniveau'.

Ten slotte werd benoemd dat de heterogeniteit die academische leerkrachten met zich meebrengen binnen het team interessant is, doordat academische leerkrachten een andere opleiding hebben genoten.

#### *De behoefte vanuit het onderwijsveld*

Drie directeuren vroegen zich af of er behoeftes zijn in het primair onderwijs die academische leerkrachten kunnen vervullen. Andere directeuren zagen voornamelijk op schoolniveau veel behoeftes, zoals de behoefte om het onderwijs naar een hoger niveau te tillen, de behoefte om meer vanuit data te gaan werken, de behoefte aan leerkrachten die ook een andere taak op zich willen nemen, de behoefte aan academische vaardigheden en de behoefte aan diversiteit die een academische leerkracht met zich meebrengt in een team met niet-academische leerkrachten. De diversiteit zou dan teweeggebracht worden door de kennis en vaardigheden van een academische leerkracht, zoals achtergrondkennis, onderzoek doen en samen leren.

## **Behoeftes academische leerkrachten**

Welke behoeftes hebben academische leerkrachten volgens de directie? Hieronder zullen de behoeftes binnen de verschillende lagen besproken worden: de financiële behoeftes, de professionalisering, de mogelijkheden, hybride banen, ambulante tijd, doorgroeimogelijkheden en de brede inzet.

### *De behoeftes op klas-, school- en stichtingsniveau*

De behoeftes van academische leerkrachten zijn volgens een aantal directeuren persoonsafhankelijk ( $n = 4$ ). 'Iedereen heeft andere begeleidingsbehoeftes en leerbehoeftes'. Daarvoor moet je in gesprek gaan met de leerkrachten en oog hebben voor hun wensen. Twee directeuren benoemden dat 'een plek vinden binnen het team' en 'gezien worden of het gevoel hebben gezien te worden' de behoefte is van een academische leerkracht, maar eigenlijk van elke leerkracht. Op klasniveau denken de directeuren dat er een spanningsveld zit tussen lesgevende taken en meer willen. Eén directeur gaf aan dat 'een academische leerkracht minder vlieguren heeft gemaakt tijdens de opleiding en meer behoefte heeft aan tijd in de klas en ervaring opdoen.' Op schoolniveau gaven de directeuren aan dat de leerkrachten een rol, verantwoordelijkheid en ruimte nodig hebben. Ook hier is de vraag van een aantal directeuren of een reguliere basisschool voldoende mogelijkheden biedt. De directeur van de SO-school geeft aan dat binnen zijn school veel uitdaging zit door het multidisciplinaire aspect van het werk. Op stichtingsniveau vond de helft van de directeuren dat er meer geboden moet worden. 'Op dit moment ben je als leerkracht afhankelijk van wat de directeur te bieden heeft', gaven twee directeuren aan.

Een deel van de academische leerkrachten heeft 0-3 jaar werkervaring en behoort tot de categorie startbekwame leerkracht. Wat zijn hun behoeftes? Acht directieleden deden hier een uitspraak over. Vijf van hen gaven aan dat het eigen maken van de werkplek en vlieguren in de klas maken het belangrijkste is. Drie directieleden gaven aan dat dit persoonsafhankelijk is en de behoeftes bij iedereen verschillend zijn. Een directeur zei dat behoeftes veranderen naarmate de leerkracht langer werkzaam is in het onderwijs. Alert zijn als directeur is belangrijk.

### *Financiële behoeftes en ambulante tijd*

Een veelbesproken punt is het financiële aspect. 'De waardering is ook financieel', zoals één directeur het benoemde. Hierover zijn de meningen van de directeuren echter verdeeld. In totaal zijn er 9 directeuren die argumenten gaven vóór een andere beloning van academische leerkrachten. Twee directeuren gaven aan dat academische leerkrachten minimaal L11 geboden moet worden. Vijf directeuren gaven aan dat binnen het onderwijs beloond moet worden naar functioneren (dit zou echter voor alle leerkrachten moeten

gelden, ook voor niet-academische leerkrachten). Ook waren er twee directeuren die spraken over werken met bonussen en versneld door laten stromen. Er zijn vier directeuren die vonden dat academische leerkrachten geen hoger salaris moeten krijgen dan niet-academische leerkrachten, zij hebben zich niet expliciet uitgelaten over belonen naar functioneren. Belangrijk was voor twee directeuren dat de ongelijkheid binnen het team niet te groot wordt. Eén directeur heeft geen concrete uitspraken gedaan over het salaris.

In algemene zin gaven vier directeuren aan dat de cao dichtgetimmerd is binnen het onderwijs en er dus weinig mogelijkheden zijn om anders te belonen. Ook gaven negen directeuren aan dat ambulante tijd is wat academische leerkrachten het liefste willen, maar dat ook dit vraagt om extra geld. Daarbij gaf één directeur hiervoor direct als oplossing aan dat subsidieaanvragen kunnen helpen om hiervoor mogelijkheden te creëren. Ook gaf één directeur aan dat dit gefaciliteerd moet worden vanuit de overheid.

### *Professionalisering*

Professionalisering is in de ogen van de directeuren voor academische leerkrachten zeer belangrijk. Academische leerkrachten wil zich blijven ontwikkelen. 'Is het huidige aanbod passend bij een academische leerkracht?' vroegen drie directeuren zich af. De samenwerking met de universiteit, het samenvoegen van de PROO- en SCOL-academie en gradaties aanbrenge in opleidingsmogelijkheden werden direct als oplossingen aangedragen. Wel gaven een paar directeuren aan de dat professionalisering volledig bij een academische leerkracht zelf ligt en dat de ruimte gecreëerd moet worden door hen zelf. Qua ontwikkeling dachten de directeuren dat het belangrijk is om voldoende mogelijkheden te bieden en oog te hebben voor de wensen van de leerkracht – ook in dit geval geldt dit voor zowel de niet-academische als de academische leerkrachten. Vijf directeuren benoemden dat het bestuur ook een rol speelt in de ontwikkeling en/of professionalisering van de academische leerkrachten.

### *Mogelijkheden voor academische leerkrachten*

De mogelijkheden in functies en taken voor de academische leerkrachten moeten op zowel stichtingsniveau als schoolniveau verkend worden ten behoeve van het behoud van de academische leerkrachten, gaf de helft van de directeuren aan. Een aantal uitspraken van directeuren op dit vlak geven duidelijk aan dat directieleden zoekende zijn naar mogelijkheden: 'De mogelijkheden binnen het onderwijs zijn beperkt, het speelveld moet gecreëerd worden' en 'Er moet rek komen in de mogelijkheden die er nu zijn'. Zoals eerder benoemd ligt hier volgens vier directeuren ook een taak voor academische leerkrachten zelf. Er is één directeur die dacht aan een oplossing in de vorm van een hybride baan, een ander in een combinatie van lesgeven en onderzoek doen en tenslotte gaven meerdere directeuren

aan dat er een transfer moet komen van stichtingsniveau naar de scholen en dat de academische leerkrachten op stichtingsniveau kunnen helpen ( $n = 5$ ). Overigens blijft het lerarentekort een factor waar de directeuren mee om moeten gaan; dit kan de mogelijkheden voor de academische leerkrachten beperken. De SO-directeur geeft specifiek aan dat binnen deze school wel mogelijkheden zijn op het gebied van functies en taken door de andere manier van werken.

Over de hybride baan deden acht directieleden een uitspraak. Eén directeur gaf duidelijk te kennen dat hybride banen mogelijk niet goed zijn voor het team, vanwege inzetbaarheidsproblemen. De overige directeuren zagen mogelijkheden voor de academische leerkrachten. Het zou 'de koppeling van best of two worlds zijn', al 'moet je wel sterk in je schoenen staan om dit te kunnen scheiden.' Een hybride baan binnen de school waar onderwijs en onderzoek gecombineerd worden werd ook door twee directeuren genoemd. Ook hierbij werd weer de voetnoot geplaatst dat 'het verschilt per persoon of een hybride baan passend is'.

### **Behoud academische leerkrachten**

Tijdens de interviews werd gesproken over de wat er volgens de directeuren moet veranderen om het onderwijs voor de academische leerkrachten aantrekkelijker te maken. De veranderingen waarover gesproken is, zijn erg divers. Twee directeuren zagen bijvoorbeeld graag een lerende cultuur binnen de school ontstaan, waarvan academische leerkrachten een aanjager kunnen zijn. Twee directeuren spraken over enkel nog Academische Pabo's in plaats van de reguliere pabo. Eén van hen vond dat 'we als onderwijs indutten en dat nieuw elan daar verandering in kan brengen'. Een directeur zag ook graag dat de juiste persoon op de juiste plek terecht komt. Een divers team werd door drie directeuren als wenselijk benoemd.

### *Inzet van academische leerkrachten, ambulante tijd en financiën*

De mogelijkheden die volgens directeuren aan academische leerkrachten geboden moeten worden, gaan voornamelijk over het bieden van uitdaging. Deze kansen gaan vooral over de mogelijkheden binnen het bestuur. Vijf directeuren vonden dat de expertise van de leerkrachten benut moet worden op stichtingsniveau en dat nieuwe functies onderzocht moeten worden en deze toegevoegd moeten worden binnen het bestuur. 'Er moet rek komen in de mogelijkheden die er nu zijn, zoals IB, directie en coördinator.' De inzet van academische leerkrachten bij de scholingsacademie werd meermaals genoemd ( $n = 3$ ), waar de academische leerkrachten dus de sprekers zouden kunnen zijn. Ook werd er nog breder gekeken, namelijk expertise ook bij andere stichtingen inzetten ( $n = 2$ ). Het doen van onderzoek op scholen, waar dit nog niet gebeurt, is een mogelijkheid die directeuren zien

( $n = 3$ ). Tevens is het meedenken in de schoolontwikkeling van belang, onder andere door het inzetten van eigen specialisaties ( $n = 7$ ). De uitdagende taken moet volgens een groot deel van de directeuren gefaciliteerd worden in de vorm van ambulante tijd ( $n = 5$ ). Hierbij werden het lerarentekort en het budget van de school aangegeven als probleem ( $n = 5$ ).

Wanneer gekeken wordt naar de financiële kant, vond één directielid dat de cao aangepast dient te worden, zodat de academische leerkrachten niet in dezelfde trede instappen als HBO-geschoolde leerkrachten. Eén directeur stipte aan dat de verschillen tussen leerkrachten niet te groot moeten worden. Ook moet er vanuit de stichting budget komen voor de academische professionalisering ( $n = 8$ ). De academische leerkrachten hebben andere professionele verdieping nodig. Al benoemde één directeur ook dat er überhaupt voor alle leerkrachten meer tijd en geld nodig is voor professionalisering. Twee directieleden vonden dat er beloond moet worden naar het werk dat gedaan wordt. Ook moet er geld komen voor ambulante tijd.

#### *Rol van de academische leerkracht, directeur, stichting en overheid in het behoud van de academische leerkrachten*

De rol van de academische leerkrachten is allereerst interessant. Alle directeuren gaven aan dat het van belang is dat een academische leerkracht het gesprek aangaat met de directie. Sommige directeuren vonden het initiëren van het gesprek de rol van academische leerkrachten. De leerkrachten moeten zelf bedenken op welk vlak zijn/haar talenten liggen en dit kenbaar maken. Zo kunnen ze meedenken in wat er gedaan moet worden om dat te realiseren. Eén directeur gaf duidelijk aan dat er meer ruimte is binnen het onderwijs dan mensen denken en dat academische leerkrachten hun eigen ruimte kunnen maken. Tevens benoemde één directeur dat het belangrijk is om je als academische leerkrachten te verenigen in een netwerk. Een andere gaf aan dat de cao moet beter en dat academische leerkrachten daar zelf voor moeten strijden.

Hun eigen rol als directeur werd ook besproken. Zo moet je als directeur alert zijn op voldoende uitdaging voor de startende leerkracht. Meerdere directeuren gaven aan dat zij belangrijk zijn in het faciliteren van mogelijkheden om bijvoorbeeld stappen naar organisatieniveau te maken. Ook benoemde één directeur dat er geholpen moet worden met de juiste positionering binnen een team. Daarbij werd wel aangestipt dat het om een wederzijdse verantwoordelijkheid gaat. 'Van beide kanten moet er gezocht worden naar welke mogelijkheden er zijn.' Of zoals een andere directeur zei: 'Houd deze mensen goed in de gaten en zorg als leerkracht dat je de mogelijkheden pakt.'

Eén directeur benoemde dat er bij het behoud van academische leerkrachten ook een beleidskeuze gemaakt moet worden op stichtingsniveau. Als academische leerkracht ben je qua mogelijkheden nu afhankelijk van je directeur. De rol van het bestuur is 'het weten

wat de toegevoegde waarde is om de academische leerkrachten te faciliteren.’ ‘Er moet visie en beleid gemaakt worden: Waarom willen we dit zijn als stichting? Waar zit de waarde? Hoe willen we dat zijn? Wat betekent dat dan? Hoe gaan we investeren in de academische leerkrachten?’ De mogelijkheden van academische leerkrachten worden nu beperkt door praktische bezwaren volgens één directeur. Mogelijk kan de stichting hier iets in betekenen, al erkende deze directeur ook dat dit een landelijk probleem is. Ten slotte benoemden zes directeuren dat de academische leerkrachten een waarde hebben waar we binnen de stichting iets mee kunnen. Twee directeuren gaven aan dat academische leerkrachten experts kunnen worden op stichtingsniveau of zelfs breder door andere stichtingen erbij te betrekken. Zoals de volgende twee directeuren het kort samenvatten: ‘Het bestuur moet nadenken over consequenties van het feit dat academische leerkrachten hun intrede hebben gedaan en de cao daarin te langzaam gaat.’ ‘We zouden kunnen onderzoeken of er meer functies zijn, deze kun je als bestuur zelf toevoegen. Er is hier wel geld voor nodig.’

Het behoud van academische leerkrachten is ook een rol van de overheid. Volgens één directeur klopt de cao niet. De beperking van de mogelijkheden voor academische leerkrachten is een landelijk probleem. Zo merkte één directeur op dat het ingewikkeld is om mensen ambulante tijd te geven voor hun specialisatie en dat dit gefaciliteerd moet worden door de overheid. Eén directeur benoemde dat subsidie aanvragen zou kunnen helpen om te kunnen doen wat je wilt en hierin gefaciliteerd te worden.

# Conclusie en discussie

Het doel van het projectonderzoek was tweeledig. In deelonderzoek 1 werd beschreven wat de behoeftes zijn van academische leerkrachten en studenten van academische lerarenopleidingen in heel Nederland op het gebied van inzet, professionalisering en kennisdeling. Vervolgens werd in deelonderzoek 2 beschreven welke mogelijkheden schooldirecteuren binnen twee schoolbesturen van de gemeente Leiden zien voor de inzet van academische leerkrachten.

We streven ernaar om bewustwording te creëren zowel bij de directies als bij de academische leerkrachten voor het benutten van de mogelijkheden die academische leerkrachten meebrengen, tegemoetkomend aan de behoeftes die zij zelf hebben gebracht. Resultaten van het onderzoek zullen meegenomen worden in het project rondom de Regionale Aanpak Personeelstekort (RAP).

## Inzet

### *Tevredenheid*

Vanuit de vragenlijst voor de leerkrachten was het meest opvallend dat academische leerkrachten in hun huidige situatie de tevredenheid met hun werk als groepsleerkracht een dikke voldoende gaven, namelijk een 7,4, terwijl de leerkrachten de tevredenheid over de inzet van hun academische vaardigheden gemiddeld een onvoldoende gaven, namelijk een 5,4. Dit geeft aan dat veranderingen met betrekking tot het inzetten van academische leerkrachten (functie, rol, taken) zich voornamelijk moeten richten op het benutten van hun academische vaardigheden en dat bepaald moet worden wat daaronder wordt verstaan. Vooral startende leerkrachten (0-2 jaar ervaring) gaven aan erg ontevreden te zijn over de inzet van hun academische vaardigheden. Daarentegen hebben verschillende directeuren benoemd dat juist startende academische leerkrachten vliegreuen moeten maken en praktijkervaring in de klas moeten opdoen. Op het moment dat zij voldoende vaardig zijn als groepsleerkracht, ontstaat er ruimte voor andere taken. Hieruit kan worden opgemaakt dat de behoeftes van startende academische leerkrachten en directeuren niet geheel overeenkomen. De meeste directeuren gaven het belang aan van het gesprek met academische leerkrachten, om samen de behoeftes en mogelijkheden in kaart te brengen. Dit zou dus direct bij de start van de aanstelling al dienen te gebeuren, om wederzijds begrip te vergroten en mogelijk een middenweg te kunnen vinden waar beide partijen tevreden mee kunnen zijn.



## *Taken*

Academische leerkrachten en studenten gaven aan extra taken uit te willen voeren en dan voornamelijk op de eigen school. De onderzoekstaken hadden voor zowel studenten als leerkrachten de voorkeur. Bovenschoolse taken werden door minder leerkrachten geambieerd. Uit de interviews met de directeuren bleek daarentegen dat vijf directeuren mogelijkheden zien op stichtingsniveau. Een voorbeeld was bijdragen aan de professionaliseringsacademie op stichtingsniveau. De waarde van academische leerkrachten in het onderwijs zagen directieleden voornamelijk op school- en stichtingsniveau. De aanzet tot schoolontwikkeling vanuit theorie en kennis werd vaak genoemd. De behoefte van academische leerkrachten en de mogelijkheden die de directeuren zien, komen dus niet geheel overeen. Een kanttekening bij deze discrepantie tussen behoeftes en mogelijkheden is de vraag in hoeverre academische leerkrachten weten wat bepaalde taken inhouden en hoe ze het werkelijk zouden vinden om deze taken uit te voeren. Het zou kunnen dat bij het uitproberen van het uitvoeren van bovenschoolse taken academische leerkrachten erachter komen dat ze het leuker vinden dan gedacht. Op dit gebied is er ruimte voor verdere verkenning en kan een gesprek helpen om de behoeftes en mogelijkheden beter bij elkaar aan te laten sluiten.

Leerkrachten en directie zaten wel op één lijn over de tijd waarin extra taken uitgevoerd konden worden. Leerkrachten gaven aan dat deze taken bij voorkeur uitgevoerd worden in ambulante tijd of taakuren en dus niet in de vrije tijd. Ook directeuren zouden dit graag zien, maar geven aan dat het faciliteren van leerkrachten lastig is door het beperkte budget en het lerarentekort. Veel van de functiedifferentiaties die worden genoemd kosten namelijk geld en leerkrachtformatie. Van de academische leerkrachten en studenten gaf in dit projectonderzoek 93,8% aan bij een fulltime aanstelling minimaal één dag ambulante tijd te willen voor het uitvoeren van niet-lesgebonden taken. Uit onderzoek van de BAB blijkt dat 41% van de academische leerkrachten bereid is extra dagen te werken wanneer deze tijd ingezet kan worden als ambulante tijd (Coenen et al., 2021). Hier zit dus potentieel voor de brede inzet van academische leerkrachten. De helft van de directeuren gaven aan dat er op bestuursniveau beleid geschreven moet worden om academische leerkrachten meer in hun kracht te kunnen zetten. Twee directeuren hebben meermaals benoemd dat er in de cao ruimte gecreëerd moet worden, maar ook dat academische leerkrachten hier zelf voor moeten strijden.

Een belangrijke speler op dit thema is de BAB, die op landelijk niveau de positionering van academische leerkrachten probeert te bevorderen. Voor academische leerkrachten kan lid worden van deze beroepsvereniging helpen bij het vinden van mogelijkheden in de loopbaanontwikkeling.

### *Salaris/functie*

Uit de vragenlijst kwam naar voren dat meer dan de helft van de academische leerkrachten in schaal L10 is ingeschaald (61%). Hieruit kan afgeleid worden dat zij op eenzelfde manier worden ingezet als niet-academische leerkrachten. Het kan ook zijn dat deze leerkrachten anders worden ingezet, maar dat dit niet terug te zien is in het salaris. Bijna éénderde deel van de academische leerkrachten is ingeschaald in schaal L11 (31%) en een paar academische leerkrachten zijn ingeschaald in schaal L12 (2,9%). Zij voeren dus andere taken uit binnen- of bovenschools. Uit deze antwoorden blijkt dat ongeveer éénderde deel van de academische leerkrachten in het PO aanvullende taken uitvoert, bovenop de taken als groepsleerkracht, en hier ook voor wordt beloond in salaris.

Het geven van extra taken aan academische leerkrachten kan wel helpen om hen (deels) in het primair onderwijsveld te houden. Een terugkerend thema onder directeuren aangaande behoud van academische leerkrachten was het bieden van voldoende uitdaging. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld drie dagen voor een groep staat en twee dagen de mogelijkheid heeft om zich te richten op onderzoek doen of het ontwikkelen van beleid zou de tevredenheid vergroot kunnen worden. Onderzoek laat zien dat een hoge werktevredenheid een positief effect heeft op de fysieke en mentale gezondheid van werknemers en dat ze meer bereiken op werkgebied (Brown & Lent, 2004).

Directeuren gaven aan dat zij denken dat het voor leerkrachten belangrijk is dat ze 'gezien worden' en dat zij aan de directie kunnen aangeven wat hun behoeftes en wensen zijn. De directeuren kunnen hierin een belangrijke rol spelen door het gesprek aan te gaan met academische leerkrachten. Overigens vond een deel van de directeuren dat hier ook een taak voor de leerkrachten zelf is weggelegd. Zij moeten dit gesprek zelf initiëren en concreet benoemen wat zij zouden willen. Er ligt dan een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor academische leerkrachten en directieleden om te zoeken naar mogelijkheden om breder ingezet te worden binnen het onderwijsveld in de huidige arbeidsmarkt. Hierin ligt wellicht ook een taak voor academische lerarenopleidingen. Aangezien er landelijk nog geen duidelijke loopbaanpaden zijn vastgelegd, is het van belang dat toekomstige academische leerkrachten worden voorbereid op de verantwoordelijkheid om hierover zelf het gesprek aan te gaan met hun toekomstige werkgever. Studenten dienen dus van tevoren al na te denken over welke ambities, maar ook welke competenties zij hebben en op welke manier die van waarde kunnen zijn voor de klas, de school en het bestuur. Onderhandelen over je functie (en daaraan gekoppeld ook je salaris) is in veel beroepen, vooral in het bedrijfsleven, de norm, aangezien er geen cao is om vast te houden. Hoewel directeuren benoemen dat er ook in de cao en in het beleid op bestuursniveau slagen gemaakt moeten worden, is het van belang dat academische leerkrachten goed voorbereid zijn op het gebied van hun eigen positionering.

### *Hybride banen*

Voor de brede inzet is gevraagd aan academische leerkrachten of zij naast het werken als academische leerkracht in het primair onderwijs een aantal dagen werkzaam zouden willen zijn binnen een andere organisatie, een hybride baan. Van de academische studenten gaf 94,7% aan hier open voor te staan, van de academische leerkrachten was dit 71,3%. De voorkeur gaat uit naar banen bij de overheid of een onderwijsadviesdienst. Er is niet gevraagd wat de belangrijkste reden is dat zij een hybride baan ambiëren en of leerkrachten een dergelijke combinatie van banen al uitvoeren. Zeven directeuren zagen mogelijkheden voor academische leerkrachten op het gebied van hybride banen, terwijl één directeur niet positief was over hybride banen, vanwege inzetbaarheidsproblemen.

Een hybride baan zou naast behoud van academische leerkrachten ook voordelen kunnen hebben voor de kwaliteit van het onderwijs. Denk aan een PO-VO baan waarbij een leerkracht zowel op de basisschool werkzaam is als op de middelbare school. Zo kan informatie vergaard worden over de overstap van het PO naar het VO. Een ander voorbeeld is een hybride baan binnen een ambulante educatieve dienst en het primair onderwijs. De nieuwste inzichten op het gebied van leerlingenzorg kunnen zo gedeeld worden met het primair onderwijs, daarbij kan de leerkracht met de ambulante educatieve dienst delen hoe de leerkrachten de ondersteuning ervaren. Het zou waardevol zijn als besturen en directieleden de samenwerking met onderwijsinstellingen kunnen versterken en om uit te zoeken op welke manier er hybride banen gecreëerd kunnen worden.

### Professionalisering en kennisdeling

De afgelopen twee jaar hebben 120 van de 122 academische leerkrachten aan meerdere vormen van professionalisering deelgenomen/tijd besteed. De directieleden gaven aan dat professionalisering een verantwoordelijkheid van de leerkrachten zelf is en uit het onderzoek blijkt dat de academische leerkrachten deze verantwoordelijkheid ook nemen. Van de academische leerkrachten geeft 82,5% aan deze professionalisering (deels) in hun vrije tijd te volgen. In de huidige taakstelling van de leerkrachten is dus voor een groot deel van de academische leerkrachten te weinig tijd voor professionalisering ingeruimd. Leerkrachten die meer dan of een gelijk aantal uren investeren in professionalisering zoals gespecificeerd in hun normjaartaak zijn significant meer tevreden over de tijd die ze besteden aan professionalisering, dan leerkrachten die minder uur aan professionalisering besteden dan gespecificeerd in de normjaartaak. Hieruit blijkt dat professionalisering zeer belangrijk is voor academische leerkrachten.

Dit komt overeen met het beeld dat de directeuren hadden: de directeuren gaven ook aan dat professionalisering belangrijk is voor academische leerkrachten. 'De leerkracht wil zich blijven ontwikkelen', aldus een schooldirecteur. Wel vragen drie directeuren zich af of

het huidige aanbod passend is bij de academische leerkrachten. Ook dat beeld kwam overeen met wat academische leerkrachten aangaven. Van de leerkrachten was 54,5% ontevreden over het academische niveau van het professionaliseringsaanbod van de stichting en ervoer 22,8% het academisch niveau als wisselend. De directeuren onderschrijven deze mening van de academische leerkrachten, ook zij vragen zich af of het niveau geboden in de PROO- en SCOLacademie afdoende is. Een samenwerking met de universiteit werd als mogelijke oplossing aangedragen. Hiervoor zagen de directeuren een verantwoordelijkheid voor de stichting.

Voor alle alumni van de Universiteit Leiden worden er alumni-activiteiten georganiseerd, zoals bijeenkomsten met sprekers met aansluitend uitwisselings- en netwerkmogelijkheden. De academische leerkrachten vormen een gemeleerde groep, aangezien de opleidingsmogelijkheden om academische leerkracht te worden toenemen. Er worden niet specifiek alumni-bijeenkomsten georganiseerd voor afgestudeerden van de Academische Pabo, laat staan voor academische leerkrachten die via een andere weg academische leerkracht zijn geworden. Hierdoor zijn er geen specifieke activiteiten voor academische leerkrachten. Het zou mogelijk waardevol zijn als de Universiteit Leiden en de Hogeschool Leiden op een bepaalde manier een rol kunnen gaan spelen in de professionalisering van academische leerkrachten in Leiden.

Er waren meer leerkrachten die aangaven enigszins of veel behoefte te hebben aan kennisdelingsactiviteiten dan leerkrachten die geen of weinig behoefte hebben aan kennisdeling. Bijna 50% van de leerkrachten weet echter niet of en op welke wijze deze activiteiten binnen hun normjaartaak vallen. Bij 16,4% van de academische leerkrachten werden regelmatig kennisdelingsactiviteiten georganiseerd. Bij de overige groep werd dit nooit of af en toe georganiseerd.

Op landelijk niveau bestaat een netwerk voor academische leerkrachten (BAB). Zij organiseren jaarlijks meerdere professionaliseringssessies, waarbij er ook ruimte is voor het delen van kennis. Op regionaal niveau is voor professionalisering van academische leerkrachten in de Leidse regio nog geen initiatief. Het is duidelijk dat academische leerkrachten ambities hebben waar nu nog te weinig ruimte voor is in de huidige structuur van functies in het onderwijs. Er moet beleid ontwikkeld worden om academische leerkrachten een passendere plek te geven binnen- of bovenschools. Maar academische leerkrachten zijn ook zelf verantwoordelijk om hun ambities kenbaar te maken bij hun directeur. Daarnaast bestaat de sterke behoefte aan, en zien directeuren het belang van, professionaliseringsmogelijkheden op academisch niveau. Een netwerk opzetten in een kennisstad als Leiden geeft de mogelijkheid om regionaal een aanbod te creëren voor academische leerkrachten. Door de samenwerking met de Hogeschool en Universiteit kan de professionalisering bestaan uit evidenced-informed aanbod. Dit aanbod beoogt hiermee

bij te dragen aan zowel het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs als aan het behoud van de academische leerkrachten. Daarnaast kan een netwerk voorzien in de behoefte om onderling ervaringen uit te wisselen, zowel over de klassenpraktijk als over de eigen ontwikkeling als academische leerkracht. Op die manier kunnen rollen, functies en taken steeds duidelijker geformuleerd worden, wat helpend kan zijn in het gesprek met de eigen directeur.

### Kanttekeningen

De groep academische studenten wordt in dit onderzoek gevormd door respondenten die op het moment van het invullen van de vragenlijst nog bezig waren met een opleiding, namelijk de Academische Pabo, een (pre-)master na afronding van de Academische Pabo of academici die nog bezig waren met het behalen van hun lesbevoegdheid. Een groot deel van deze studenten gaf naast de studie les in het basisonderwijs ( $n = 32$ ). Deze respondenten zijn toch meegenomen als student, omdat de focus van deze respondenten niet volledig op het werk ligt, maar ook nog op de studie. Bovendien zou de groep 'academische studenten' zonder deze respondenten te klein worden om de resultaten te generaliseren. Het zou echter goed mogelijk kunnen zijn dat deze werkende studenten een andere groep vormen dan de studenten zonder werkervaring in het onderwijs. Er zijn geen verdere vragen gesteld over de verdeling tussen studie en werk, om onderscheid te maken tussen deze studenten. Dat zou in een volgend onderzoek nader onderzocht kunnen worden.

Dat de werkende studenten toch bij de groep studenten zijn gevoegd, heeft nog een andere reden. De verwachting was namelijk dat deze respondenten nog niet aan andere professionaliserings- en/of kennisdelingsactiviteiten zouden deelnemen. Daarom is er in de vragenlijst bij de vragen over professionalisering het antwoord 'niet van toepassing, want ik studeer nog' ingebouwd. Veel studenten hebben dit antwoord gekozen en zijn omgeleid in de vragenlijst. Zij hebben verder geen antwoord gegeven op de vragen over professionalisering en kennisdeling. Er zijn echter ook elf respondenten die bij de achtergrondkenmerken hebben ingevuld hun opleiding(en) tot academische leerkracht (inclusief eventuele masters) al te hebben afgerond, die ook voor dit antwoord hebben gekozen. Het is onduidelijk om wat voor soort studie het gaat, waar ze nog mee bezig zijn. Mogelijk waren hun antwoorden juist interessant geweest voor dit onderzoek. Daarnaast hebben verschillende studenten juist wel antwoord gegeven op de vragen over professionalisering en kennisdeling. Hun antwoorden waren daarentegen gemakkelijk te filteren. De antwoorden die niet zijn ingevuld, konden helaas niet alsnog worden achterhaald. Het zou beter geweest zijn om het 'niet van toepassing'-antwoord niet als mogelijkheid te hebben aangeboden. Of om het te vormen naar 'niet van toepassing, want ik werk (nog) niet in het onderwijs'.

Aan dit onderzoek hebben ook jonge studenten meegedaan. De vraag is in hoeverre zij al iets kunnen zeggen over hun rol en ambities als leerkracht. Hebben zij een adequaat beeld van de praktijk? Er valt te verwachten dat hoe verder studenten komen in hun opleiding, hoe beter het beeld is dat zij hebben van de onderwijspraktijk en van wie zij zelf zijn als academische leerkracht. De antwoorden van jonge studenten zouden het beeld van de behoeftes van academische leerkrachten in dit onderzoek kunnen vertekenen. Bij nadere analyse van de leeftijdsverdeling van de student-respondenten bleek dat één student 18 jaar was en één student 19 jaar was bij het invullen van de vragenlijst. In totaal waren dus twee van de 61 studenten waarschijnlijk pas net begonnen aan de opleiding. Er is in dit onderzoek onvoldoende achtergrondinformatie gevraagd om te bepalen of de antwoorden van bepaalde studenten het beeld vertekenen. Daarom zijn alle antwoorden in het onderzoek meegenomen.

Om de vragenlijst overzichtelijk en compact te houden, is naar bepaalde aspecten niet specifiek gevraagd. Zo hebben academische leerkrachten niet kunnen aangeven welke taken ze nu eventueel al uitvoeren en of ze nu al een hybride baan hebben. Bij de interviews is door het open karakter niet overal op doorgevraagd, waardoor niet van alle directeurs concrete antwoorden zijn verkregen op alle onderwerpen. Ook zijn er maar 14 van de 36 directeurs geïnterviewd. Door het ontbreken van bepaalde informatie en de meningen van de andere 22 directeurs is het beeld dat geschetst wordt in dit rapport wellicht incompleet. De meningen van de directeurs in het onderzoek zijn niet generaliseerbaar. De conclusies dienen daarom met enige mate van voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

### Implicaties

Zowel uit eerder landelijk als het huidige regionale onderzoek blijkt dat de competenties van academische leerkrachten onvoldoende benut worden. Om ook deze leerkrachten in het onderwijs te behouden, is het van belang dat er gezocht gaat worden naar mogelijkheden om meer tegemoet te komen aan de behoeftes die academische leerkrachten hebben. Op kleine schaal, namelijk op iedere school, kunnen directeurs en academische leerkrachten met elkaar in gesprek gaan. Hierbij kan het recent verschenen takenpalet van de PO-raad van pas komen ([https://www.samenslimmerpo.nl/files/2021-12/5293%20takenpalet%20academische%20leerkrachten%20i-pdf\\_0.pdf](https://www.samenslimmerpo.nl/files/2021-12/5293%20takenpalet%20academische%20leerkrachten%20i-pdf_0.pdf)). Veel directeurs voelen daarin hun eigen verantwoordelijkheid. Tegelijkertijd wordt van academische leerkrachten verwacht dat zij zelf initiatief tonen om het gesprek met hun directeur aan te gaan en om te verwoorden welke ambities zij hebben en hoe zij die zouden willen realiseren. Hierin ligt een taak voor opleidingen, om studenten voor te bereiden op loopbaangesprekken en functie-onderhandelingen. Directeurs benoemen echter ook dat er op landelijk niveau

meer ruimte moet komen in de cao en dat besturen beleid moeten schrijven gericht op academische leerkrachten. Dit kan helpen bij het vormgeven van taken en functies van academische leerkrachten. Hierin vervult de BAB een belangrijke rol, door op landelijk niveau te lobbyen voor de positionering van academische leerkrachten. Het is belangrijk dat academische leerkrachten op de hoogte zijn van het bestaan van deze beroepsvereniging, wat mogelijk ook vanuit de opleiding meer gepromoot zou kunnen worden. Een andere taak van het bestuur, naast het schrijven van beleid, is om het onderwerp bij directeurenoverleggen op de agenda te zetten. Uit dit onderzoek blijkt dat de meningen van directeuren soms lijnrecht tegenover elkaar staan. Zijn directeuren zich hiervan bewust? Is het mogelijk om de opvattingen dichter bij elkaar te brengen? Ook zien niet alle directeuren de meerwaarde van academische leerkrachten. Wellicht zouden directeuren kunnen leren van elkaars visie en aanpak. Waarom voeren op de ene school academische leerkrachten wel bepaalde taken uit, in ambulante tijd, en zien andere directeuren dit als onuitvoerbaar, in verband met het lerarentekort en beperkte financiële middelen?

Naast het gesprek dat tussen academische leerkrachten en directeuren en tussen directeuren onderling meer moet gaan plaatsvinden, is het belangrijk dat academische leerkrachten elkaar meer vinden. Door het opzetten van een regionaal netwerk voor academische leerkrachten wordt het mogelijk om professionaliseringsactiviteiten en kennisdeling vorm te geven voor deze doelgroep. Hierbij kan de Universiteit Leiden een belangrijke rol gaan spelen. Daarom is het belangrijk om bij de voortzetting van dit project de samenwerking met de Universiteit Leiden aan te houden. Ook is het betrekken van de Hogeschool Leiden van belang, om studenten mee te laten doen aan de netwerkactiviteiten en vast kennis te laten maken met werkende academische leerkrachten in de regio. Binnen het netwerk kan ook aandacht besteed worden aan de positionering als academische leerkracht in de school. Hierbij hoort het onderzoeken van ieders persoonlijke behoeftes, ambities, competenties en wensen hoe deze ingezet kunnen worden. Maar ook hoe je het gesprek met je directeur kunt aangaan. En om van elkaar te leren: welke mogelijkheden zijn er op bepaalde scholen en hoe zijn die gevormd?

Bij het opzetten van het regionale netwerk zou het heel waardevol zijn om de verbinding te maken met de BAB, om landelijke ontwikkelingen naar regionaal niveau te kunnen vertalen. Ook kan in het regionaal netwerk aandacht geschonken worden aan de activiteiten van de BAB, zodat steeds meer academische leerkrachten zich kunnen aansluiten bij hun vereniging. Op die manier zullen steeds meer mensen werkzaam binnen het primair onderwijs bewust worden van de toegevoegde waarde van academische leerkrachten en kunnen er, door samen te werken, steeds beter loopbaanpaden ontwikkeld worden voor de brede inzet van academische leerkrachten. Met als uiteindelijke doel om academische leerkrachten binnen het onderwijs te behouden.

# Literatuurlijst

- BAB, 2019. *Werkplan 2020. Actieplan Academici Primair Onderwijs*. Verkregen op 2 maart 2020, via <https://bab.nl/index.php/nl/actieplan-academici-po>
- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Van Meeuwen-Kok, J., Gondwe, M., 2018. *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Verkregen op 24 november 2021, via <https://www.samenslimmerpo.nl/document/rapport-loopbaanpaden-het-primair-onderwijs-berenschot>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2004). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. John Wiley & Sons.
- 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.
- 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  
<https://gemeente.leiden.nl/inwoners-en-ondernemers/jeugd-en-onderwijs/onderwijs/subsidie-onderwijsinnovatie/> Geraadpleegd op 24 november 2021.  
<http://hybridedocent.nl> Geraadpleegd op 24 november 2021.  
<https://www.anderschooltijden.nl/informatie/schooltijdmodellen/> Geraadpleegd op 25-01-2022.  
[https://www.samenslimmerpo.nl/files/2021-12/5293%20takenpalet%20academische%20leerkrachten%20i-pdf\\_0.pdf](https://www.samenslimmerpo.nl/files/2021-12/5293%20takenpalet%20academische%20leerkrachten%20i-pdf_0.pdf)  
Geraadpleegd op 25-01-2022.
- OCW, 2013. *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Verkregen op 24 november 2021, via [https://www.hybridedocent.nl/files/Lerarenagenda\\_2.pdf](https://www.hybridedocent.nl/files/Lerarenagenda_2.pdf)
- OCW, 2019. *Funciereeks Leraren primair onderwijs*. Verkregen op 30 november 2021, van <https://www.functiemix.nl/functiemix-po/documenten/publicaties/2018/09/01/functiereeks-leraren-primair-onderwijs>



# Bijlage 1

## Redenen voor vertrek uit het onderwijs.

<p>Omdat ik als starter niet de begeleiding kreeg, die ik nodig had, ik de balans tussen bezig zijn met onderwijs en andere schoolgerelateerd taken niet goed in evenwicht vond en ik op de school waar ik werkte weinig ruimte ervaarde om te sparren over onderwijsvisie en uitwerking hiervan in de praktijk</p>
<p>Na afronding Acpa de master orthopedagogiek gedaan. Daardoor verder geïnteresseerd geraakt in kinderen met ASS. Nu werkzaam binnen jeugdzorg met kinderen met ASS. Ik sluit het zeker niet uit om in de toekomst in het (speciaal) basisonderwijs te willen werken.</p>
<p>Omdat ik ervaring wilde opdoen als onderwijskundig consultant (mijn expertise in het onderwijs)</p>
<p>Combinatie van werkdruk - weinig lesgeven en veel rompslomp aan verslagen - ouders die altijd gelijk hebben &amp; ik wilde iets met mijn onderwijskunde doen en kreeg daar fulltime de kans voor.</p>
<p>Ik vond ander werk rondom onderwijs leuker en beter bij mij passen dan voor de klas staan.</p>
<p>Ik wilde meer dan alleen leerkracht zijn en mijn master onderwijswetenschappen gebruiken.</p>
<p>uitdaging gevonden in de GGZ als gezinspedagoog.</p>
<p>Voorkeur voor individueel werken met kinderen in plaats van groepsgewijs. Onvoldoende uitdaging in onderwijs.</p>
<p>Vanwege een combinatie van de manier waarop het huidige onderwijs georganiseerd is, de werk- en tijdsdruk en de gebrekkige begeleiding voor startende leerkrachten.</p>
<p>ik ben niet langer werkzaam als leerkracht, maar als orthopedagoog</p>
<p>Ik heb na 2 jaar werken in het onderwijs, besloten dat ik ook nog wilde proberen verloskunde te gaan studeren. Daar ben ik dit schooljaar mee begonnen.</p>
<p>Omdat mijn huidige baan als dyslexiebehandelaar meer mogelijkheden heeft tot groei naar</p>

een orthopedagoog-generalist, ik meer individueel met kinderen kan meedenken en mijzelf meer kan ontwikkelen in het grote plaatje, dmv contact met directie, ouders, leerkracht en daarin het kind verder kan helpen.

Ik vond het zwaar om voor de klas te staan, vooral het orde houden. Didactiek en leerproblemen hebben mijn interesse. Ik doe nu promotieonderzoek over leesproblemen en heb hiervoor 1,5 jaar gewerkt als orthopedagoog in het Voortgezet onderwijs. Ik heb het onderwijs dus zeker niet losgelaten.

Het paste niet bij mij. Ik kreeg geen energie van voor de klas staan. Het kostte me alleen maar heel veel energie. Daarnaast was ik meer geïnteresseerd in het onderzoek en in de statistiek kwam ik achter.

Vanwege het (HBO-)karakter van basisscholen.

Na mijn stage vanuit de master orthopedagogiek ben ik als orthopedagoog blijven werken. Op dit moment als gedragswetenschapper van onderwijs zorgklassen. Ik haalde niet genoeg voldoening uit lesgeven.

ik heb gekozen om (eerst) te gaan promoveren. Hier ben ik ook in aanraking met onderwijs, maar het niet zelf voor de klas staan mis ik wel. Er bestaat een kans dat ik na mijn promotie (deeltijd) terugkeer naar het basisonderwijs.

Ik merkte dat ik mijn uitdaging elders beter kon vinden.

Te weinig uitdaging; ik wilde graag in een individuele setting met kinderen werken.

Tijdens mijn Alpo bachelor kwam ik er achter dat ik het wetenschappelijk deel van de opleiding leuker vond dan het voor de klas staan. Ik heb er dan ook voor gekozen om onderwijs onderzoeker te worden. Ik geef soms nog wel les op een universiteit.

## **Redenen om na de opleiding niet te gaan werken als groepsleerkracht**

Respondent 1: “de werkdruk is op dit moment te hoog.”

Respondent 2: “het lesgeven aan een grote groep kinderen vind ik niet leuk.”

Respondent 3: “het is te weinig theorie en te veel praktijk; dit is niet passend bij mij. Daarbij is er te weinig aandacht voor het individuele kind, waardoor ik het gevoel heb tekort te schieten.”

Respondent 4: “te weinig uitdaging. Deze vind ik voornamelijk bij het ondersteunen van leerlingen die zich bevinden in lastige situaties.”

# Bijlage 2

## Interview directeuren

*Wat fijn dat je met ons in gesprek wilt gaan over de Brede Inzet van de Academische Leerkracht. Dit interview zal ongeveer een halfuur duren. Het gesprek zal worden opgenomen. Alle gegevens worden strikt vertrouwelijk behandeld. Dat wil zeggen dat de gegevens geanonimiseerd worden. De gegevens worden niet aan derden verstrekt; de resultaten van het onderzoek zullen wel openbaar zijn. Geeft u toestemming voor het gebruik van deze opname? Heb je bij voorbaat al vragen?*

## Definitie academische leerkracht

1. Wat is voor jou een academische leerkracht?
  1. opleiding
  2. vaardigheden
  3. kennis
  4. houding

## De waarde van de academische leerkracht

2. Op welke manier/ In hoeverre zijn de academische vaardigheden van de leerkracht van waarde voor:
  1. klas
  2. team
  3. school
3. Welke behoeftes van het werkveld kunnen worden vervuld door de academische leerkracht?

*Uit onderzoek blijkt dat academische leerkrachten het onderwijs verlaten, omdat zij buiten het onderwijs meer cognitief uitgedaagd worden en betere arbeidsvoorwaarden hebben.*

## De behoefte van de academische leerkracht en het veld

4. Hoe denk jij dat het onderwijs bij kan dragen aan het behoud van de academische leerkracht?
  1. op financieel vlak
  2. de professionalisering (opleidingsmogelijkheden)
  3. inzetbaarheid binnen de klas
  4. inzetbaarheid binnen de school

5. inzetbaarheid binnen het bestuur
6. bredere inzetbaarheid in de vorm van hybride banen/functiemix.
5. Wat denk je dat de behoefte is van de academische leerkracht zelf is?
  1. de startbekwame leerkracht?
  2. de basisbekwame leerkracht?
  3. de vakbekwame leerkracht?

### **De huidige situatie op uw school**

6. Heb jij academische leerkrachten in dienst?
  1. Zo ja, welke functie(s) bekleden zij?
  2. Zo nee, zou je open staan voor het aannemen van academische leerkrachten en waarom?
7. Op welke manier is jouw school aantrekkelijk voor de academische leerkracht?
8. In welke mate is aandacht voor de ontwikkeling/professionalisering van de academische leerkracht binnen de organisatie op school?
9. Welke rol speelt het bestuur in de inzetbaarheid en professionalisering van de academische leerkracht?
10. In hoeverre worden bij jou op school de kennis en vaardigheden van de academische leerkracht benut?
11. Hoe waardeert het team de diversiteit die ontstaat door de toevoeging van de academische leerkracht?

### **Mogelijkheden en toekomst**

12. Wat zou er volgens jou moeten veranderen om het onderwijs voor de academische leerkracht aantrekkelijker te maken?
  1. In hoeverre kun jij daar als directeur een bijdrage aan leveren?