

ALPO Midterm

Visiedocument en uitstroomprofiel ten behoeve van de curriculum update
versie 28 maart 2022

1. De ALPO Utrecht

De universitaire lerarenopleiding primair onderwijs (ALPO) leidt op tot een veelzijdige, academisch geschoolde leerkracht. In vier jaar werken studenten zowel aan het behalen van een pabo-diploma (Hogeschool Utrecht) als aan een bachelordiploma Onderwijswetenschappen (Universiteit Utrecht). Kenmerkend voor de opleiding is de afstemming tussen en verregaande integratie van het pabo- en het onderwijswetenschappen curriculum. Zo zijn de vakken van de pabo gecomprimeerd en (daar waar nodig en wenselijk) aangevuld met wetenschappelijke kennis en meer academische opdrachten. De cursussen van onderwijswetenschappen zijn, door specifiek voor ALPO ontworpen opdrachten, praktisch relevant voor de praktijk van het basisonderwijs.

De kennis en vaardigheden die studenten - in de vakken en in de onderwijspraktijk - ontwikkelen, stellen ze in staat het gedrag van kinderen, van zichzelf en van anderen beter te begrijpen. Vanaf het begin van de studie lopen studenten stage in het basisonderwijs en voeren ze diverse onderzoeks-, ontwerp-, en aan het einde van de studie ook adviesopdrachten uit.

2. Het geheel is meer dan de som der delen

Het ontwerp van een curriculum voor een opleiding waarin aan eindtermen van twee verschillende opleidingen moet worden voldaan is een lastige opgave. Een verder complicerende factor is dat de inhoud van de studie moet aansluiten bij wat het werkveld van een academische leerkracht vraagt.

In dit stuk (wat tot stand gekomen is door gesprekken met studenten, alumni, docenten én het werkveld) beschrijven we onze visie op wat de meerwaarde is van de combinatie van beide opleidingen voor het functioneren van de academische leerkracht in het algemeen en de leerkracht-onderwijskundige in het bijzonder. Het doel van deze exercitie is dat dit document als toetssteen kan fungeren voor het kritisch bekijken van het onderwijsaanbod van de opleidingen. Is ons curriculum nog 'up to date'? Bereidt het studenten voor op hun rol als leerkracht-onderwijskundige in het huidige werkveld? Op welke punten kan de afstemming en integratie nog verder uitgebreid worden?

3. De academische leerkracht

Academische leerkrachten zijn in de eerste plaats leerkracht; dat is hun kerntaak. Kenmerkend voor een academisch leerkracht is dat naast deze kerntaak (het verzorgen van kwalitatief goed onderwijs), ook andere rollen kunnen vervullen om de kwaliteit van het onderwijs in de eigen klas, school of stichting te verhogen en daarmee het leren van kinderen te verbeteren. In de ALPO in Utrecht worden (zoals hierboven beschreven) leerkrachtvaardigheden en -expertise aangevuld met onderwijswetenschappelijke kennis en vaardigheden. Hiermee leiden wij studenten op tot leerkracht-onderwijskundigen (meer hierover in paragraaf 4). Omdat de studie plaatsvindt op universitair bachelor niveau, worden deze leerkrachten, zoals alle leerkrachten met een universitaire opleiding, ook

academische leerkracht. Dat wil zeggen dat zij een brug kunnen slaan tussen onderwijsonderzoek (theorie) en dat wat er op school of in de klas gebeurt (praktijk). Onderstaande aspecten zijn hier een belangrijk onderdeel van.

Initiëren, expliciteren en faciliteren

Werken aan schoolontwikkeling en het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs is een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van schoolteams. In de Wet op het Primair Onderwijs is vastgelegd dat leerkrachten gemeenschappelijk en gedeeld verantwoordelijk zijn voor een ononderbroken ontwikkelingsgang van kinderen. Hieruit vloeit voort dat het leren en professionaliseren van leerkrachten niet alleen een individuele activiteit en verantwoordelijkheid is, maar dat leerkrachten zich moeten committeren aan een gezamenlijk leerproces van het team waarbinnen zij functioneren. Gezamenlijk moet gewerkt worden aan de onderwijskwaliteit in de klas en op een school. Academische leerkrachten zijn opgeleid om, door het stellen van kritische vragen over richting en inrichting van het onderwijs en over het eigen en andermans functioneren, een bijdrage te leveren aan het **initiëren** van projecten op het gebied van het onderwijs in de eigen groep en de schoolontwikkeling. Ze kunnen de praktische bedenkingen, vragen of dilemma's **expliciteren** en omzetten in heldere, haalbare en praktisch relevante ontwikkelvragen. Daarnaast **faciliteren** zij door het opzoeken en betrekken (of uitvoeren) van relevant onderzoek en het ontwerpen en evalueren van interventies de schoolteams om een keuze te maken voor aanpassingen/verbeteringen op schoolniveau en klassenniveau.

De academische leerkracht als broker

Onderzoek laat zien dat de kloof tussen theorie en praktijk in onderwijs nog steeds groot is en dat maar weinig scholen onderzoek betrekken bij hun kwaliteitszorg en schoolontwikkeling. Vanwege de complexiteit van klassensituaties en onderwijspraktijken, verschaft onderzoek ook weinig echt sluitende en praktisch uitvoerbare oplossingen voor praktijkproblemen. Leerkrachten ervaren dat ook zo en zijn dan ook weinig geneigd om zich tot onderzoek te wenden als een probleem zich voordoet (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007). Academisch geschoolde leerkrachten zouden een grote rol kunnen spelen doordat zij juist de **vertaling van onderzoek naar de lespraktijk** kunnen maken (zie gele gebied in Figuur 1).



Figuur 1. Overbruggen van onderzoek naar beroepspraktijk en andersom

In dit perspectief is het gebruiken van processen als ‘boundary crossing’ een effectieve werkwijze (zie Akkerman & Bakker, 2012; Akkerman & Bruining, 2016). Boundary crossing verwijst naar de inspanningen die mensen leveren om continuïteit in actie of interactie tussen praktijken te waarborgen of te herstellen (Bakker & Akkerman, 2016). Er wordt binnen dit perspectief uitgegaan van boundaries oftewel grenzen tussen praktijken met sociale of culturele verschillen die leiden tot problemen in handelingen of interactie tussen deze praktijken. Deze grenzen kunnen soms belemmerend werken, maar hebben ook leerpotentieel. **Boundary crossers of ‘brokers’**, mensen die in verschillende praktijken deelnemen en in staat zijn elementen van de ene praktijk in te brengen in de andere praktijk, spelen een essentiële rol om de koppeling en interactie tussen theoretische en praktische kennis te realiseren (Bakker & Akkerman, 2016). Een academische leerkracht kan de rol van broker op zich nemen. In de praktijk van het basisonderwijs kunnen zij onderzoek op verschillende manieren gebruiken.

Adaptieve expertise

Onderzoeksmatig werken kan door (Baan, 2020): (1) systematische reflectie, (2) bestaand onderzoek gebruiken en (3) zelf onderzoek doen. Academisch opgeleide leerkrachten zijn geschoold in het **systematisch doordenken** van problemen en hebben het **conceptuele vermogen** om een **heldere probleemanalyse** te maken op basis van relevante data. Daarnaast hebben zij kennis opgedaan over verandermanagement waardoor zij mee kunnen denken over een verandertraject en de mogelijk te verwachten ‘hobbels’. 1) Op scholen waar een onderzoekende cultuur is opgebouwd, zien we dan ook dat academisch leerkrachten kritisch reflecteren op gemaakte beleidskeuzes hun collega’s aanmoedigen om hetzelfde te doen, hun kennis benutten en delen met collega’s, en onderwijsinnovaties initiëren (Verhoef, Volman & Gaikhorst, 2020). 2) Bij deze innovaties gaan ze **systematisch en analytisch** te werk en maken zij gebruik van wat al bekend is uit onderzoek (Dijkema et al., 2018). Als de kennis uit bestaand onderzoek niet afdoende is om een vraag te kunnen beantwoorden/probleem te kunnen oplossen kunnen academisch opgeleide leerkrachten ook zelf een onderzoek opzetten en uitvoeren.

Academische leerkrachten kunnen kortom een bijdrage leveren aan de onderzoekende cultuur van een school vanwege hun competenties op het gebied van het *reflecteren* op de onderwijspraktijk, onderzoek *begrijpen*, hun ervaring met het vertalen van inzichten uit onderzoek naar de praktijk en hun kennis om *zelf onderzoek uit te voeren*. Zij zijn in staat op een abstract en conceptueel niveau na te denken over onderwijsprocessen en schoolontwikkeling en beschikken over uitgebreide onderzoeksvaardigheden. Zij beschikken over **adaptieve expertise**: zij kunnen, gebruik makend van theoretische kennis, het handelen in de praktijk aanpassen (**contextualiseren**) én de ervaringen in de praktijk voedend laten zijn voor het handelen in een toekomstige of andere context (**decontextualiseren**).

Academische leerkrachten zijn bij uitstek opgeleid om onderzoekend te werk te gaan en zodoende schoolontwikkeling systematisch en resultaatgericht aan te pakken. Bij wetenschappelijk onderzoek dat een bijdrage wil leveren aan de ontwikkeling van een specifieke/bepaalde praktijksetting spelen decontextualiseren en contextualiseren een centrale rol. Zo kunnen resultaten van kleinschalige systematische observaties boven de

context van de eigen praktijk getild worden, kan hierbij reeds uitgevoerd theorie-gefundeerd onderzoek gezocht worden (decontextualiseren) en kan ditzelfde theorie-gefundeerd onderzoek gebruikt worden bij beslissingen over mogelijke verbetering of ontwikkeling van de eigen onderwijspraktijk (contextualiseren).

Adaptieve expertise wordt in de literatuur geplaatst naast 'routinematige expertise'. Routinematige expertise bestaat uit een zich steeds uitbreidend repertoire van handelingsmogelijkheden, door te experimenteren met nieuwe aanpakken in de bestaande context. Dat is wat op de werkvloer vaak 'door ervaring gedreven' wordt genoemd. Adaptieve expertise bestaat uit een omvangrijke kennisbasis die meer theoriegedreven is dan routinematige expertise. Daardoor kan de werkzaamheid van bepaalde ervaren oplossingen worden geduid en gesystematiseerd met een duurzamer en effectiever beleid tot gevolg.

'Transfer' van kennis en vaardigheden

Academische leerkrachten kunnen dankzij de aard van hun kennisbasis **abstract en in analogieën denken** over vraagstukken waardoor hun expertise ook in andersoortige contexten bruikbaar is (Carbonell et al., 2014). Zij denken vanuit (fundamenteel) onderzoek en theoretische modellen die kennis bieden over contexten heen. Door deze focus op theorie en onderzoek kunnen zij opgedane routines decontextualiseren (ze herkennen de kennisdomeinen waartoe een bepaald vraagstuk behoort) waardoor de kennis ook waardevol wordt voor een steeds veranderende context. Aldus vult adaptieve expertise routinematige expertise aan, en is het van belang beide 'typen' expertise te bezitten in een leerkrachtenteam. Juist die diversiteit en de daarbij behorende taakdifferentiatie draagt bij aan de wendbaarheid van schoolteams.

Kritisch en prudent

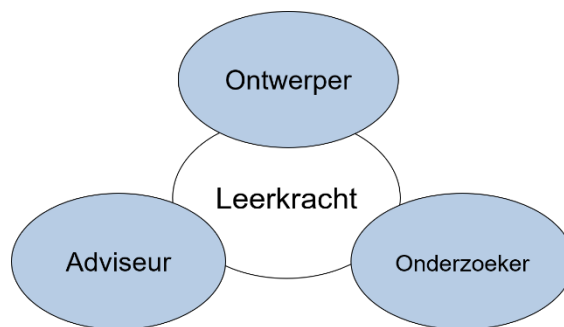
In de praktijk maken leerkrachten bij het zoeken naar onderbouwing van een (nieuwe) aanpak gebruik van onderzoek door het raadplegen van secundaire (vak)literatuur. Academisch gevormde leerkrachten hebben door hun wetenschappelijke opleiding zicht op en toegang tot primaire bronnen (onderzoeksartikelen). Ook zijn zij in staat om deze artikelen, door hun **kennis van methodologie en statistiek**, op waarde te schatten. Het inschatten van de waarde is tweeledig: het gaat om een **beoordeling van de kwaliteit** van het onderzoek en de **toepasbaarheid** op de eigen context door kritisch te kijken naar de onderzoeksopzet, gekozen methoden en technieken én de betekenis van aangetroffen effecten voor de (eigen) onderwijspraktijk (statistisch significant versus praktisch relevant). Hierbij gaan zij bij het zoeken naar oplossingen voor problemen mede uit van wat zij op basis van hun professionele deskundigheid in deze situatie mogelijk en wenselijk achten. Het oplossen van problemen is in de huidige praktijk vaak een kwestie van trial and error waarbij leerkrachten dat wat in onderzoek effectief gebleken is als (eerst) mogelijke oplossing 'uitproberen'. Kennis uit onderzoek kan gebruikt worden als 'hypotheses for intelligent problem solving' (Biesta, 2007) waarbij de professionaliteit van de leerkracht leidend en uitgangspunt is.

Academische leerkrachten zijn zich bewust van hun eigen vooronderstellingen en zijn bereid de eigen **aannames kritisch te beschouwen**. Ook zijn zij (door kennis van **epistemologie en wetenschapsfilosofie**) zich bewust van de principiële veranderlijkheid van

wetenschappelijke kennis. Dit leidt tot een houding waarin ze de waarde van de inbreng van anderen weten te waarderen. Tegelijkertijd zijn zij in staat en bereid om in discussies met alle betrokkenen argumenten te wegen op relevantie en te beoordelen de (wetenschappelijke) onderbouwing.

4. De leerkracht-onderwijskundige

In Nederland zijn er meerdere zogeheten universitaire pabo's die academische leerkrachten opleiden. Eenmaal aan het werk in scholen zien we dat deze leerkrachten, in én naast de rol als leerkracht voor de klas, nog een aantal aanvullende expertises de school/stichting mee innemen: Onderwijsontwerper- en innovator, onderzoeker, beleidsmaker, (ortho)pedagoog en coach (referentie naar takenpalet). In de universitaire pabo in Utrecht, de ALPO, ligt de nadruk op de onderwijskundige taken binnen dit palet. De ALPO onderscheidt dan ook drie rollen die het beroep van de academische leraar definiëren voor deze leerkracht-onderwijskundigen: ontwerper, adviseur en onderzoeker.



Academische leerkrachten van de ALPO in Utrecht beschikken, naast leerkrachtvaardigheden, over wetenschappelijke kennis en vaardigheden waarmee ze onderwijs kunnen ontwerpen, onderzoek kunnen raadplegen, opzetten en uitvoeren en op basis daarvan praktische adviezen kunnen geven (en de implementatie daarvan kunnen begeleiden) en/of beleid kunnen ontwikkelen. Door deze aanvullende expertise hebben de leerkracht-onderwijskundigen een meerwaarde voor de school en de stichting/het bestuur (bovenschools).