Tekst Jan Baan, Monique Volman en Lisa Gaikhorst

LERAREN-TEKORT

Geef **academische leerkracht** de ruimte

Afgestudeerden van universitaire pabo's schatten zelf in dat ze beter onderzoeksmatig kunnen werken en zijn daarvoor gemotiveerder. Als school kun je daar nog meer van profiteren.

Is er een verschil tussen afgestudeerden van reguliere en universitaire pabo's in de mate waarin ze onderzoeksmatig werken in hun klas en in hun team? En zo ja, welke factoren beïnvloeden dit? Om hierop antwoord te krijgen, hebben we zo'n tweehonderd beginnende leerkrachten (die maximaal vijf jaar voor de klas staan) gevraagd een vragenlijst in te vullen. 89 van hen waren afgestudeerd aan een universitaire pabo. Onderzoeksmatig werken hebben we onderverdeeld in reflecteren, onderzoek gebruiken en zelf onderzoek uitvoeren. De leraren konden aangeven in hoeverre ze deze drie vormen van onderzoeksmatig werken toepasten in hun eigen klas en op schoolniveau binnen hun team.

Academische leraar zoekt vaker literatuur over gedragsproblemen

Competenter en gemotiveerder

Al deze leerkrachten gaven aan dat ze vooral reflecteren en bestaand onderzoek gebruiken, maar zelf minder onderzoek uitvoeren. De verschillen in onderzoeksmatig werken tussen de regulier en universitair opgeleide leerkrachten blijken klein. Maar er is wel één duidelijk verschil: leerkrachten van de universitaire pabo gebruiken meer onderzoek in hun eigen klas dan hun collega's van de reguliere pabo. Ze zoeken bijvoorbeeld vaker naar literatuur over gedragsproblemen.

De bevraagde leerkrachten gaven ook aan hoe competent ze zichzelf vonden met betrekking tot de verschillende vormen van onderzoeksmatig werken en hoe gemotiveerd ze voor elke vorm waren. De leerkrachten van de universitaire pabo's blijken zich op alle vormen van onderzoeksmatig werken competenter te voelen dan de leerkrachten van de reguliere pabo's. Ook zijn de universitair opgeleide leerkrachten gemotiveerder voor reflectie.

Tot slot kregen de leerkrachten een lijst van factoren voorgelegd die volgens de literatuur en eerdere interviews beïnvloeden in hoeverre ze onderzoeksmatig werken. Dit zijn onder meer organisatorische factoren, zoals de tijd die ze hebben voor onderzoek, de rol van de schoolleider, de samenwerking met collega's en de motivatie in het hele team om onderzoek te doen. Daarnaast hebben we gekeken naar individuele factoren die invloed kunnen hebben: de competenties en motivatie van de leraren voor onderzoeksmatig werken, maar ook het aantal jaar dat ze voor de klas staan.

Speciale onderzoeksfunctie

Voor beide groepen leraren blijkt tijd een stimulans: meer tijd betekent dat ze meer onderzoeksmatig werken. Maar belangrijker nog dan tijd blijkt hun motivatie. Opvallend, want voor ervaren leraren en opleiders is juist tijd vaak de bottleneck (zie ook: *Opleider heeft te weinig tijd voor onderzoek*, *Didactief*, november 2017).

Bij de universitair opgeleide leerkrachten kwam daarnaast nog een factor heel duidelijk naar voren: als zij een speciale onderzoeksfunctie hebben op de school waar ze werken, bijvoorbeeld een rol in een leerteam, blijken ze meer betrokken bij de verschillende vormen van onderzoeksmatig werken in hun school. Het aantal jaren ervaring bleek veel minder belangrijk dan hun motivatie en zo'n rol in een leerteam.

Evidence-informed

We zien dus dat leerkrachten van universitaire pabo's *evidence-informed* werken: ze gebruiken meer literatuur in hun klas en schatten hun competenties met betrekking tot onderzoeksmatig werken hoger in dan hun collega's van reguliere pabo's. Al zijn de verschillen klein en voeren de universitair opgeleide leerkrachten bijvoorbeeld zelf nog niet méér onderzoek uit. Er valt wel meer uit deze leerkrachten te halen.

Bekijk de vormen van onderzoeksmatig werken en grafieken op didactiefonline.nl.

Betere begeleiding

Scholen kunnen het zich niet veroorloven om starters te verliezen. Het risico is dat de focus van begeleidingsprogramma's ligt op het voorkomen van uitval in plaats van ontwikkeling van bekwaamheid. Leerlingen hebben leraren nodig die zich ontwikkelen van startbekwaam naar bekwaam. Begeleidingsprogramma's moeten kijken naar de starter en diens behoefte aan ondersteuning, maar ook naar de leerlingen en hun behoeften. Dit pleit voor programma's met een visie op het leren van leraren, ontwikkeldoelen, een didactische opbouw, leeractiviteiten en ondersteuningsinstrumenten, en met vormen van assessment voor het leerproces. **/ Marco Snoek**, projectleider Junior Leraar (HvA) en auteur van *Startende leraren in het po en vo. Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan.*

De leraren zelf lijken dit te bevestigen. In eerdere interviews met tien academisch opgeleide leerkrachten zeiden deze dat van hen verwacht wordt dat ze eerst maar eens een aantal jaren moeten lesgeven: pas daarna kunnen ze taken krijgen waarin ze meer onderzoeksmatig werken. Dit kan er wel in resulteren dat ze hun competenties en de motivatie voor onderzoeksmatig werken verliezen of niet verder ontwikkelen. Als deze leerkrachten de ruimte krijgen om hun competenties in te zetten, kunnen ze meer tot hun recht komen. En daar kan de hele school van profiteren. ■

Jan Baan doet promotieonderzoek aan de Universiteit van Amsterdam. Lees ook: Tien jaar leerkracht met een bul, Didactief, *april 2018.*

Ontlezing

Het afgelopen jaar heb ik zo'n vijftien boeken gelezen. Over veel van deze boeken was ik enthousiast. Diepe inzichten. Ik heb sommige boeken aangeraden aan leerlingen. Een aantal van hen heeft ze nog gelezen ook. Fantastisch. Maar de leerlingen die mijn adviezen hebben opgevolgd, zijn elders in het onderwijs niet beloond voor hun moeite. Die boeken mogen meestal niet op een leeslijst: het gaat niet om literatuur, maar om non-fictie. Boeken die informatie overbrengen.

Hoe meer ik erover nadenk, hoe minder ik de positie van non-fictie in het onderwijs snap. We constateren dat er een leesprobleem is bij de jeugd. Kinderen zien lezen, simpel gezegd, als huiswerk. Alleen als het niet anders kan, lezen ze boeken. Als een boek verfilmd is, dan 'lezen' de leerlingen hun boeken op Netflix. Elke ouder weet waarover ik het heb. Ik zag een 5 vwo-leerling boekjes selecteren op het aantal pagina's. Hoe dunner, hoe beter, vond hij. Het probleem met het Nederlandse leesonderwijs is dat er twee doelen zijn: kinderen moeten leesvaardig worden en in aanraking komen met literatuur. Vandaar dat de OCW-ministers advies over het (ont)lezen hebben gevraagd aan de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur.

> Er is zo veel inspirerende non-fictie

Wanneer ik een voorzet mag doen, dan lijkt het mij goed om deze doelen uit elkaar te halen. Als het lezen centraal staat, dan zouden de nationaliteit van een auteur en het genre niet uit moeten maken. Waarom alleen Nederlandse auteurs bij het vak Nederlands? Waarom pronken er geen populaire zelfhulpboeken met 'f**k' in de titel op de leeslijst? Of populaire economie- of geschiedenisboeken? Er zijn inspirerende boeken genoeg. Een leerling die *Ons feilbare denken* van Nobelprijswinnaar Daniel Kahneman leest: mooier kan niet. *Sapiens* of *Homo Deus* van Harari? Meteen doen. *Donuteconomie* van Kate Raworth: wat willen we nog meer? Natuurlijk ontstaan er ook problemen. Moet dan de taaldocent ook economische of geschiedkundige kennis hebben om te toetsen of de boeken zijn gelezen? In mijn ideale wereld zouden leerlingen in groepjes over dit soort boeken praten.

De plek voor non-fictie is nu beperkt tot initiatieven van individuele docenten. Soms geven nieuwe vakken als *Big History* een podium. Ik kan als economiedocent mijn leerlingen natuurlijk ook belonen voor het lezen van Nobelprijswinnaars, maar dat is geen structurele oplossing. Literatuur moet natuurlijk niet vergeten worden. Maar ik zou willen pleiten dat non-fictie, net als in de boekwinkel, een prominente plek op de boekenplanken in het voortgezet onderwijs krijgt. ■

Ferry

NIEUWE COLUMNIST

Ferry Haan is docent economie en onderzoekscoördinator aan het Jac. P. Thijsse College in Castricum. Lees meer columns op didactiefonline.nl.