

## Community vorming tijdens het opleiden van academische leerkrachten

Lectoraat Participatie & Stedelijke Ontwikkeling

Mei 2023

### Opdrachtgever:

Instituut voor Onderwijs en Orthopedagogiek (opleidingsmanager HU-Pabo, Paul Maasen)

### Opdrachtnemer:

Lectoraat Participatie en Stedelijke Ontwikkeling (PSO) (Anton Boonen)

Onderzoekslijn: Maatschappelijk impact van Welzijn, Opvoeding & Onderwijs

### Hoofdonderzoeker:

Lucian Stan, junior onderzoeker bij het lectoraat PSO.



## Inhoudsopgave

Colofon.....	3
Hoofdstuk 1: Inleiding .....	4
Paragraaf 1.1: Aanleiding.....	4
Paragraaf 1.2: Doelstelling, vraagstelling en onderzoeksaanpak .....	4
Hoofdstuk 2: Oriëntatiefase .....	5
Paragraaf 2.1: Stakeholderanalyse .....	5
Paragraaf 2.2: Onderzoeksactiviteiten .....	6
Paragraaf 2.2.1: Startbijeenkomst visie en curriculum ALPO.....	6
Paragraaf 2.2.2: Deelname aan HU-docententeam overleg.....	6
Paragraaf 2.2.3: Gesprekken met docenten van HU en UU .....	7
Paragraaf 2.2.4: Gesprekken met studenten .....	8
Paragraaf 2.2.5: Gesprekken met de kerngroep en overige stakeholders .....	9
Paragraaf 2.2.6: Deelname aan een Boundary-Cross Café .....	10
Paragraaf 2.3: Conclusie oriëntatiefase .....	11
Paragraaf 2.3.1: Huidige situatie .....	11
Paragraaf 2.3.2: Gewenste situatie .....	11
Hoofdstuk 3: Literatuurverkenning.....	13
Paragraaf 3.1: Kennis over gemeenschapsvorming .....	13
Paragraaf 3.1.1: Definitie van gemeenschapsvorming .....	13
Paragraaf 3.1.2: De theorie van het sociaal kapitaal .....	13
Paragraaf 3.1.3: De kernwaarden van community development .....	14
Paragraaf 3.2: De positie van academische leerkrachten binnen de Academische Opleidingsschool .....	14
Paragraaf 3.3: Wat is er in de literatuur bekend over het vergroten van een onderzoekende cultuur? .....	15
Paragraaf 3.4: De positie van academische leerkrachten en de onderzoekende cultuur bij andere opleidingsscholen.....	15
Paragraaf 3.5: De theorie van boundary crossing .....	16
Hoofdstuk 4: Ontwikkel- en planningsfase .....	17
Paragraaf 4.1: Ontwikkelfase .....	17
Paragraaf 4.2: Planningsfase .....	18
Hoofdstuk 5: Actiefase .....	20
Paragraaf 5.1: BCC 1: Praktijk- en schoolopleiders .....	20
Paragraaf 5.2: BCC 2: Schoolleiders en schoolopleiders .....	21
Paragraaf 5.3: BCC 3: Praktijk- en schoolopleiders .....	23
Paragraaf 5.4: BCC 4: Het organiseren van het samen opleiden .....	25
Paragraaf 5.5: Conclusies van de actie “de boundary cross cafés” .....	26
Hoofdstuk 6: Evaluatiefase .....	28
Paragraaf 6.1: Boundary crossing analyse.....	28
Paragraaf 6.2: Het aanwakkeren van leermechanismen .....	29
Paragraaf 6.2.1: Het vormgeven van de boundary crossing omgeving.....	29
Paragraaf 6.2.2: Gerichte inzet van grensgangers en grensobjecten.....	31
Paragraaf 6.3: Aanvulling vanuit het vakgebied van community development .....	31
Paragraaf 6.4: Conclusie en antwoord op de hoofdvraag .....	32
Literatuurlijst .....	34

## Colofon

Hoe zorgen wij ervoor dat inwoners binnen de Nederlandse samenleving zo lang mogelijk zelfstandig mee kunnen doen? En hoe zorgen wij ervoor dat mensen die niet meer (volledig) zelfstandig kunnen functioneren, ook gelijke rechten en kansen krijgen én een onderdeel blijven vormen van onze maatschappij? Lectoraat Participatie en Stedelijke Ontwikkeling (PSO), onderdeel van het Kenniscentrum Sociale Innovatie (KSI) van Hogeschool Utrecht heeft als missie om de maatschappelijke participatie van burgers te stimuleren. Dit doet het lectoraat door sociale vraagstukken op het gebied van opvoeding, zorg, onderwijs en welzijn te onderzoeken, te agenderen en aan te pakken, met als einddoel om zo veel mogelijk mensen binnen de maatschappij mee te laten doen.

### **Auteur(s)**

Lucian Stan

### **Opdrachtnemer:**

Hogeschool Utrecht  
Lectoraat Participatie en Stedelijke Ontwikkeling (PSO)

### **Lector**

Anton Boonen

### **Onderzoekteam**

Lucian Stan, MSc.

### **Jaar van uitgave**

April 2023

### **Contact en adres**

Kenniscentrum Sociale Innovatie, Hogeschool Utrecht  
Lectoraat: Participatie en Stedelijke Ontwikkeling  
Postbus 85397, 3508 AJ Utrecht  
Padualaan 101 – 3584 CS Utrecht  
Telefoon secretariaat: 088 4819222  
Email: [socialeinnovatie@hu.nl](mailto:socialeinnovatie@hu.nl)  
<https://www.hu.nl/onderzoek>

## Hoofdstuk 1: Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft de aanleiding, doelstelling en de aanpak van het onderzoek.

### Paragraaf 1.1: Aanleiding

Academische geschoolde leerkrachten kunnen in het primair onderwijs op allerlei manieren een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van leerlingen. Veel academisch opgeleide leerkrachten verlaten echter het onderwijs, onder andere omdat het erop lijkt dat scholen nog onvoldoende het potentieel van academisch opgeleide leerkrachten weten te benutten. HU-Pabo, Universiteit Utrecht en de samenwerkende schoolbesturen hebben het afgelopen studiejaar een aanvraag gedaan voor een Aspirant Opleidingsschool (een nieuw samenwerkingsverband voor het opleiden van leerkrachten) waarbinnen de academische leerkracht beter geïntegreerd wordt. Deze aanvraag was erop gericht om academische leraren op te leiden binnen een onderwijspraktijk waar hun academische vaardigheden optimaal ontwikkeld en benut worden. Dit vraagt om scholen en schoolbesturen waar sprake is van een cultuur van systematische kwaliteitsverbetering (leren, professionaliseren en onderzoeken) aan de hand van (bestaand) onderzoek, een beroepspraktijk waarin een onderzoekende houding en het doen van onderzoek ingebed is in de reguliere kwaliteitszorgcyclus in scholen. Kortom, een beroepspraktijk waarin academische leraren een bijdrage kunnen leveren aan onderwijsverbetering en innovatie. Dit vraagt daarnaast een academische lerarenopleiding waarin opleiders van de universiteit, opleiders van de hogeschool en opleiders uit de stagescholen in verbinding met elkaar onderwijs verzorgen en aan de slag gaan om de theorie aan de praktijk te koppelen en vice-versa (contextualiseren en decontextualiseren). Om te zorgen voor verbinding, is het van belang dat aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van een community, een gemeenschap van studenten en opleiders met een focus op (a) het vergroten van de onderzoekende cultuur binnen de opleidingsscholen en (b) het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs voor de studenten. Teneinde een duurzame plek voor academische leerkrachten in het primair onderwijs te bewerkstelligen.

### Paragraaf 1.2: Doelstelling, vraagstelling en onderzoeksplan

Het doel van dit project is om te onderzoeken op welke manier er op zowel studentniveau als op opleidersniveau gewerkt kan worden aan community vorming ten behoeve van het opleiden van de academische leerkracht met als doel bij te dragen aan (a) het vergroten van de onderzoekende cultuur binnen de scholen en de opleidingsinstituten en (b) het versterken van de positie van de academische leerkracht binnen de Opleidingsschool en (c) het verkleinen van de kloof tussen de vier werelden (hogeschool, universiteit, studenten en stagescholen). Op basis van de doelstelling wordt de volgende onderzoeksvraag gesteld:

*Op welke manier kan op student- en opleidersniveau gewerkt worden aan community vorming ten behoeve van het opleiden van de academische leerkrachten met als doel bij te dragen aan:*

- *Het vergroten van de onderzoekende cultuur binnen de scholen en opleidingsinstituten*
- *Het versterken van de positie van de academische leerkracht binnen de regio Utrecht*
- *De vier werelden (hogeschool, universiteit, studenten en werkveld) dichterbij elkaar brengen?*

Er wordt gebruik gemaakt van participatief actieonderzoek om de hoofdvraag te beantwoorden, dat wil zeggen dat de studenten en opleiders van de academische lerarenopleiding actief betrokken worden in het onderzoeksproces. Kenmerk van participatief actieonderzoek is dat de onderzoeksactiviteiten niet alleen gericht zijn op het vergaren van kennis en inzichten, maar ook gericht zijn op het verbeteren van het handelen.

## Hoofdstuk 2: Oriëntatiefase

De oriëntatiefase van een participatief actieonderzoek dient om de huidige- en gewenste situatie in kaart te brengen (Migchelbrink, 2016). Tijdens deze oriëntatiefase zijn de volgende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd:

1. Verkennend literatuuronderzoek naar gemeenschapsvorming, boundary crossing en de positie van de academische leerkracht.
2. Het samenstellen van een vaste kerngroep die structureel bij elkaar komt om ontwikkelingen te bespreken.
3. Stakeholders in kaart brengen en proberen om samen met deze stakeholders te komen tot een gezamenlijk beeld over de huidige- en gewenste situatie.

### Paragraaf 2.1: Stakeholderanalyse

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 bachelorsdiploma 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 gecombineerd 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. Studenten lopen stage bij verschillende stagescholen binnen provincie Utrecht. De ALPO-studenten liepen tot kortgeleden stage bij een stageschool die was aangesloten bij de samenwerkingsverband 'Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort'. Binnen dit samenwerkingsverband zijn er 55 besturen betrokken, samen met HU. Dit samenwerkingsverband bleek onvoldoende maatwerk te bieden aan de ALPO-studenten, die toch een andere behoeften hebben dan een reguliere Pabo-student. Er zijn jaarlijks ongeveer 150 ALPO-studenten die een geschikte stageplek nodig hebben.

Het nieuwe samenwerkingsverband dat maatwerk aan de ALPO-student zou moeten bieden heet de 'Academische Opleidingsschool'. Binnen dit nieuwe samenwerkingsverband zijn er tot zover zeven besturen uit de 55 betrokkene besturen van de Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort geselecteerd, die samen met de HU- én UU het commitment willen aangaan om de ALPO-studenten optimaal te begeleiden. Vanuit deze zeven besturen zijn er in totaal veertien stagescholen betrokken binnen de Academische Opleidingsschool en de wens is om de aantal scholen op de lange termijn uit te gaan breiden. Het idee is om binnen de Academische Opleidingsschool via pilots te onderzoeken wat goed werkt voor deze specifieke populatie, om vervolgens aan de overige betrokken stagescholen van de Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort te kunnen laten zien wat voor werkzame elementen er nodig zijn om ALPO-studenten optimale ontwikkelkansen te bieden. De wens is om meer betrokken scholen uit de Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort toe te voegen aan de nieuwe samenwerkingsverband, zodat alle 150 ALPO-studenten een geschikte stageplek kunnen krijgen. Het programmateam van de Academische Opleidingsschool bestaat uit een UU-docent (programmaleider) een HU-docent (beoogd programmamanager Aspirant Opleidingsschool) en de programmamanager van de Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort die afkomstig uit het werkveld is. De financiering van deze opleidingsschool verloopt via een subsidie die door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap verstrekt wordt.

## **Paragraaf 2.2: Onderzoeksactiviteiten**

Deze paragraaf beschrijft de activiteiten die hebben plaatsgevonden, om samen met de deelnemers van dit onderzoek een gezamenlijk beeld te krijgen over de huidige- en gewenste situatie.

### **Paragraaf 2.2.1: Startbijeenkomst visie en curriculum ALPO**

De startbijeenkomst over het vernieuwde ALPO-curriculum had als hoofdthema het verkleinen van de kloof tussen de HU en UU, zodat studenten één geïntegreerd curriculum zullen krijgen. Aan het begin van de ALPO-opleiding was al de bedoeling om één geïntegreerd curriculum voor studenten samen te stellen, maar deze werelden groeiden de afgelopen jaren steeds meer uit elkaar. De studenten zijn op de UU steeds meer samen met de opleiding ‘onderwijswetenschappen’ de lessen gaan volgen en een aantal HU-vakken is door de invoering van de landelijke kennisbasis in 2014 zich steeds meer gaan richten op vakkennis van de basisschoolvakken. Tegelijkertijd liepen de jaarplanningen van de UU en HU niet synchroon, zodat wederzijds niet altijd rekening werd gehouden met het in plannen van toetsen, stageweken en schoolvakanties, wat maakte dat de integratie nog lastiger was om in de praktijk uit te brengen. Dit zorgde er ook voor dat docenten soms van studenten hetzelfde vragen, wat soms voor overbelasting bij zowel studenten als docenten kan zorgen. Het viel het ALPO-programmateam, gevormd door de opleidingsmanager van HU-pabo, twee UU-docenten, een student en een HU-docent, op dat er gedurende de afgelopen jaren veel studentenuitval is geweest en dat studenten na het afronden van de opleiding binnen vijf jaar het primair onderwijs verlaten (Doolaard, Dijkema, Prins, Claessens en Ebbes, 2018).

Het aanpassen van het curriculum heeft als doel om terug naar de oorspronkelijke visie te gaan en weer de integratie tussen de HU- en UU-vakken voorop te stellen, zodat de ALPO-studenten het gevoel krijgen dat zij met één opleiding bezig zijn. Het thema ‘gemeenschapsvorming’ wordt binnen dit nieuwe curriculum voorwaardelijk. De bedoeling is om studenten op te leiden tot academische leerkrachten die binnen het primair onderwijs gebruik maken van hun onderwijskundige kwaliteiten, dus als leerkracht-onderwijskundige. Binnen dit nieuwe curriculum zijn er een aantal elementen aangepast die voorheen niet optimaal waren geregeld, zoals:

- Het expliciteren van datgene wat academische leerkrachten onderscheidt van reguliere leerkrachten, namelijk het vermogen tot contextualiseren en decontextualiseren.
- Binnen het onderwijs en toetsing van de UU krijgt de context van het primair onderwijs een duidelijkere plek.
- Studenten worden meer empowered in hun toekomstige rol als leerkracht-onderwijskundige zodat zij in staat zijn om hun rol te pakken en hun specifieke meerwaarde in een team voor het voetlicht te brengen. Werken met een POP zou hier een rol in kunnen spelen.
- Vanaf het begin de rollen van de academische leerkracht (takenpalet) in de opleiding expliciteren.

### **Paragraaf 2.2.2: Deelname aan HU-docententeam overleg**

Tijdens het overleg met het HU-docententeam is er de ruimte genomen om samen met de opleidingsmanager van HU-pabo dit onderzoek te introduceren. De meeste deelnemers werden overvallen door de aankondiging van dit onderzoek en wisten niet dat er behoefte was aan een nieuwe gemeenschap, zij vonden dat de onderzoekende cultuur binnen hun eigen klas op orde was en dat de studenten een hechte community met elkaar vormen. Aan de andere kant was er tussen de deelnemers geen overeenstemming over de definitie van een onderzoekende cultuur en over de ideale positie van een academische leerkracht. Tegelijkertijd vroegen de docenten zich af of het opstarten van een nieuw onderzoek en gemeenschap niet juist voor nog meer verwarring en verdeling binnen de ALPO-opleiding zou gaan zorgen. Een aantal docenten was al een tijd bezig met

een project op gebied van community vorming, met name gericht op de studenten. In eerste instantie hadden zij het gevoel dat dit nieuwe onderzoek met hun eigen project zou gaan overlappen, zij waren vooral op microniveau (binnen hun eigen klas) bezig. Docenten vonden hun klas bijvoorbeeld hecht en vonden dit onderzoek daarom niet nodig, terwijl dit onderzoek op mesoniveau zou plaatsvinden. De wens van de deelnemers was om het opstarten van dit nieuw onderzoek naar iedereen binnen de ALPO-opleiding breed te gaan communiceren, zij waren benieuwd wat hun collega's hiervan zouden vinden. De meeste docenten vonden dat ALPO-studenten actief bij dit onderzoek betrokken zouden moeten worden en dat dit onderzoek in co-creatie met de studenten die stagelopen zou moet worden uitgevoerd.

### **Paragraaf 2.2.3: Gesprekken met docenten van HU en UU**

Uit de gesprekken met deze docenten, zijn er drie hoofdthema's naar voren gekomen.

#### **Verbinding HU en UU**

De positie van studenten zowel binnen de ALPO als op de stagescholen is kwetsbaar. Dit komt doordat studenten binnen de opleiding telkens met twee verschillende organisaties te maken krijgen en daardoor met bijvoorbeeld twee verschillende roosters, twee verschillende examencommissies en twee verschillende culturen te maken krijgen. Het zou helpen om in ieder geval door te gaan met goede onderlinge afstemming tussen HU en UU met betrekking tot toetsing, roostering en studiebelasting. Collegiale structurele overleggen, met begrip voor elkaars positie, zouden hier ook een uitkomst in kunnen bieden. Beide instellingen hebben een eigen expertise die even belangrijk is voor het ALPO-profiel. Het is bevorderlijk als deze twee partijen het gesprek met elkaar blijven voeren over 'de ALPO-cultuur'. Daarbij is het van belang om niet zozeer naar de regels en naar belemmeringen te gaan kijken, maar om een gezamenlijke taal te gaan ontwikkelen over wat er van studenten verwacht kan worden en over hoe beide instellingen de studenten daarbij zouden kunnen ondersteunen. Ook is het van belang om door te gaan met structurele, informele ontmoetingen tussen UU en HU-docenten. Het zou fijn zijn als de docenten van UU en HU zich gezamenlijk als één docententeam team naar studenten toe kunnen gaan profileren. De UU en de HU zouden vaker gezamenlijk de stage kunnen gaan begeleiden, om op deze manier de onderzoekende houding binnen de stage invulling te laten geven. Ook zou er een koppeling gemaakt kunnen worden tussen het POP en het takenpalet, waarin beide onderdelen vaker leidend zouden moeten zijn.

#### **Studentwelzijn**

De proactieve houding van studenten dient structureel te worden gestimuleerd. Docenten horen studenten te empoweren en breed te ondersteunen in hun zoektocht naar het stellen van de juiste prioriteiten en in hun zoektocht naar hun persoonlijke- en professionele identiteit. De Slb'er zou hier (maar ook tijdens de stageperiode) een grotere rol in kunnen spelen, samen met de begeleiding vanuit verschillende rolmodellen. Vanaf het begin van de stage zou de student structureel met verschillende rolmodel kunnen gaan sparren over hoe de invulling van de desbetreffende ALPO-rol gedurende de stageperiode ingevuld zou moeten worden. Het vak Schoolorganisatie en Verandermanagement (SOVM) zou geschikt kunnen zijn om alvast studenten te begeleiden in het aangeven van hun grenzen en behoeftes op de stageschool. In verband met het studentenwelzijn, zou het fijn zijn om het onderwijsprogramma flexibel te maken en om genoeg keuzeruimte en maatwerk aan studenten te kunnen bieden. Het ingewikkeld maken voor studenten om vakantie tijdens de studie te hebben is ook niet bevorderen voor het studentenwelzijn. Omdat de programma's van UU en HU verschillen, hebben studenten weinig vrije dagen. Ook hebben de docenten verschillende beelden over wat een academische leerkracht zou moeten zijn.

### **Positie binnen de stageschool**

De positie van de ALPO-student op de stagescholen wordt als kwetsbaar ervaren. Er wordt door de stagescholen niet altijd waardering getoond als het om de onderzoekende houding van de student gaat. Collega's binnen de stagescholen zouden volgens deze deelnemers vaker de studenten moeten stimuleren om hun onderzoeksvaardigheden in te zetten. Er moet structureel aan de verbinding tussen de stagescholen, UU en HU worden gewerkt, waarbij 'samen leren' telkens moet worden benadrukt. Daarbij zou het ook helpen als er meerdere ALPO-stagiaires of alumni binnen de stagescholen werkzaam zouden zijn. Praktijkgericht onderzoek zou breder binnen de stagescholen geïntegreerd kunnen worden en de begeleiders vanuit zowel de stagescholen als vanuit de opleiding zouden studenten beter kunnen ondersteunen in het formuleren van een onderzoeksvraag.

### **Paragraaf 2.2.4: Gesprekken met studenten**

De gesproken studenten hebben vooral ervaring met de stagescholen die bij de Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort zijn aangesloten. Uit de gesprekken met de studenten van de opleidingscommissie blijkt dat er behoefte is aan een katrekker van de ALPO-gemeenschap, een initiatief dat vanuit het docententeam zou moeten komen. Deze studenten zijn van mening dat de docenten van HU en UU deze rol samen zouden moeten vervullen. Er is behoefte aan een projectleider of aan een groep professionals die de aanjagersrol van de ALPO-gemeenschap op zich zou kunnen nemen. Op dit moment zijn vooral deze studenten verantwoordelijk om activiteiten te organiseren en om de gemeenschap mede vorm te geven. Deze rol ervaren zij soms als ingewikkeld en kwetsbaar. Studenten zijn namelijk ook bezig met hun studie en zitten tijdelijk op de opleiding. Ook vinden deze studenten dat er verbeteringen zouden kunnen worden doorgevoerd op gebied van het contact tussen hun stageschool en UU. Een idee zou kunnen zijn om groepsgesprekken te organiseren tussen de stageschool, HU, UU en de studenten die op dat moment op die school stagelopen.

De gesprekken met drie studenten die net klaar met de ALPO-opleiding waren, hebben ongeveer dezelfde resultaten opgeleverd. Deze studenten hebben moeite met het verschil in eisen en onderwijsprogramma's en ervaren zij studiedruk zowel binnen de HU- en UU als op de stageschool. Hierdoor lukt het niet altijd om de juiste ondersteuning van een directeur, schoolopleider of praktijkopleider te krijgen, deze professionals hebben ook beperkt de tijd om studenten te begeleiden. De stagescholen geven aan graag vernieuwingen te willen onderzoeken en ALPO-studenten daarin te faciliteren, maar in de praktijk blijkt dat vaak door tijdsdruk en personeelstekort niet haalbaar. De sfeer en de cultuur op een basisschool dient volgens hen open, nieuwsgierig en warm te zijn en de collega's moeten op de hoogte zijn van de rol van een academische leerkracht. Ook moeten collega's van elkaar willen leren, ongeacht de ervaring die deze leerkrachten al hebben opgedaan. Het is belangrijk dat de collega's de rol van academische leerkracht niet als een gevaar voor hun eigen rol gaan ervaren.

Al deze studenten zijn van mening dat de invulling van de onderzoeksdag beter moet worden geregeld. Dit komt deels doordat de HU en UU niet altijd duidelijk zijn wie de regie over deze dag heeft. Daarom zouden deze studenten het fijn vinden als de HU en UU meer zouden samenwerken. De Slb'er zou de rol van bruggebouwer tussen deze twee opleidingen kunnen vormen. Hierdoor is het van belang dat de Slb'ers van de HU en van de UU inhoudelijk veel over beide opleidingen en instituten weten. Als het om het verschil tussen reguliere en academische Pabo-studenten gaat, geven deze studenten aan dat zij vaak gezien werden als een reguliere Pabo-student. Stagescholen weten vaak het verschil tussen deze twee rollen niet en vinden zelfs dat academische studenten 'betweterig' overkomen. Ook worden deze academische studenten vaak geremd door collega's, omdat de collega's denken dat de academische taken te ingewikkeld voor hen zijn. Kennis over de



ALPO-opleiding, vooral vanuit de praktijkopleider, zou hier helpend in kunnen zijn. Door gebrekkige kennis over wat een ALPO-student moet doen, loopt het onderzoek vaak ook vertraging. Studenten geven aan moeite te hebben om een concrete onderzoeksopdracht te vinden en aan die te werken, omdat de stageschool daar vaak niet op voorbereid op is. De onderzoekende cultuur is volgens deze studenten binnen de stagescholen beperkt aanwezig. Wel ervaren zij de onderzoekende cultuur als effectiever op scholen waar academische leerkrachten of ALPO-alumni werken. Een aantal van deze studenten geeft aan het liefst vanaf het eerste studiejaar op een ALPO-school stage te willen lopen en dan het liefst op een school waar alumni ook werkzaam zijn.

De plaatsing van de studenten op een stageschool is volgens deze studenten een aandachtspunt. Studenten worden meestal willekeurig op een stageschool geplaatst, de stagescholen weten vaak van tevoren niet dat zij een ALPO-student krijgen. De HU heeft contracten met de stagescholen, dit is de reden dat studenten niet op een zelfgekozen school stage kunnen lopen. Studenten hebben geen sollicitatiegesprek en kunnen meestal ook niet hun stageschool in het vierde jaar kiezen op basis van hun interesses op gebied van onderzoeksonderwerpen. De ondervraagde studenten geven aan meer motivatie voor onderzoek te krijgen wanneer het onderzoeksonderwerp door hen zelf uitgekozen zou mogen worden.

De ondervraagde studenten hebben een aantal verbeterpunten voor de huidige situatie. Een aantal studenten heeft behoefte om in jaar 3 het vak 'verandermanagement' te krijgen. Op deze manier zouden deze studenten in het vierde jaar beter voorbereid zijn om aan innovatietrajecten mee te werken. Daarnaast zou het helpend kunnen zijn om de studenten meer vrijheid te bieden in het kiezen van de juiste stageschool en in het kiezen van de gewenste onderwerpen op gebied van het doen van onderzoek. Tegelijkertijd zou het helpend zijn om aan de scholen, en vooral aan de praktijkopleider, goed uit te leggen wat een ALPO-student nodig heeft en wat een ALPO-opleiding inhoudt. Dit zou bereikt kunnen worden door het maken van een animatiefilmpje, een filmpje waarin een ALPO-student vertelt wat de ALPO inhoudt of het door simpelweg het informatieboekje over de ALPO met de praktijkopleiders te gaan delen. Ook zou het helpen om de stagescholen de meerwaarde van het begeleiden van een ALPO-student uit te leggen. Het doen van onderzoek kan namelijk voor de school zelf ook voordelen met zich meebrengen. Een aantal van deze studenten vertelt dat structurele intervisiebijeenkomsten, waar de andere ALPO-stagiaires ook aan zouden deelnemen, een meerwaarde kunnen bieden op het gebied van reflectie en steun. Ook zijn deze studenten van mening dat het ontstaan van de Academische Opleidingsschool deze problemen kan oplossen.

### **Paragraaf 2.2.5: Gesprekken met de kerngroep en overige stakeholders**

Er zijn in totaal zeven gesprekken gevoerd: twee met een lid van het ALPO-programmateam (UU-docent), drie met de opdrachtgever (opleidingsmanager HU-Pabo), één met de portefeuillehouder onderwijsinnovatie van het HU-Pabo, en één met de portefeuillehouder en opleidingsmanager samen. Ook zijn er verschillende gesprekken gevoerd met de vaste kerngroep die voor dit actieonderzoek opgesteld is. Deze vaste kerngroep is gevormd door de onderzoeker, de opleidingsmanager van HU-Pabo, en het programmateam van de Academische Opleidingsschool. Deze stakeholders vertellen dat het voor de ALPO-studenten soms voelt alsof zijn met twee verschillende opleidingen bezig zijn. Door organisatorische en financiële redenen, vooral door de invulling van het curriculum en door de verdeling van de studiepunten, was het voor de UU bijna niet mogelijk om studenten tijdens de stageperiode te gaan begeleiden. Op dit moment heeft UU weinig tot geen direct contact met de stagescholen. De oprichting van een Aspirant Opleidingsschool brengt extra financiële middelen met zich mee. De universiteit krijgt op deze manier meer financiële ruimte om zich actief op te stellen in de begeleiding van de ALPO-studenten tijdens hun stageperiode. Ook

komt er voor de universiteit meer ruimte om intensiever met de HU, met de ALPO-studenten en met de stagescholen samen te werken.

Er bestaat bij al deze stakeholders de wil om in de toekomst structureel meer met elkaar samen te werken. Ook is de wens van deze stakeholders dat de HU- en UU docenten in de toekomst samen als één docententeam studenten zullen begeleiden. Het is de bedoeling dat studenten niet het gevoel zullen krijgen dat zij met verschillende opleidingen bezig zijn. Al deze stakeholders willen graag studenten bij dit onderzoek betrekken. De stakeholders zijn het allemaal over eens dat niet elke stageschool geschikt is om ALPO-studenten te begeleiden en dat de aanvraag voor een Aspirant Opleidingsschool nodig was om de kwaliteit van het onderwijs voor de beginnende academische leerkracht te verbeteren. Studenten werden vaak geplaatst op een stageschool die geen kennis van de ALPO-opleiding had. Dat zorgde ervoor dat studenten geen goede stage-ervaring hadden, dat de kwaliteit van het onderwijs niet optimaal was en dat er een verschil in verwachtingen tussen de stageschool, de student, HU en UU was. Dit was voor iedereen een signaal dat de interprofessionele samenwerking niet ideaal verliep en dat deze partijen structureel met elkaar zouden moeten samenwerken om hun onderwijs op elkaar af te stemmen.

Tijdens de coronaperiode werden bijeenkomsten via Microsoft Teams structureel georganiseerd, maar de opkomst was laag en studenten werden daar niet bij uitgenodigd. De gewenste situatie volgens deze kerngroep is een situatie waarin alle partijen op basis van gezamenlijke belangen bij elkaar komen gedurende een Boundary Cross Café (BCC). Diversiteit en inclusie is een aandachtspunt dat voor de kerngroep soms ook lastig te hanteren is. Aan de ene kant willen zij iedereen mee laten doen en aan de andere kant zijn zij daar ook voorzichtig in. Zij willen ervoor waken dat de groep niet te groot en onoverzichtelijk wordt en dat bepaalde deelnemers, door gebrek aan interesse voor een bepaald onderwerp, niet meer komen opdagen.

### **Paragraaf 2.2.6: Deelname aan een Boundary-Cross Café**

Op dit moment wordt er structureel een Boundary Cross Café (hierna: BCC) georganiseerd. Bij deze structurele bijeenkomst zijn de besturen van de veertien betrokken stagescholen aanwezig, het ALPO-coördinatieteam en de leden van het programmateam van de Academische Opleidingsschool. Dit BCC heeft als doel om de lijntjes tussen de stakeholders kort te houden en om ervaringen over de Academische Opleidingsschool met elkaar te delen. Het uiteindelijke doel van de BCC's is om de positie van de academische studenten te bevorderen, om de onderzoekende cultuur op stagescholen te verbeteren en om de werelden van HU, UU en stagescholen dichter bij elkaar te brengen. Deze bijeenkomst heeft, deels door de coronamaatregelen, online via Microsoft Teams plaatsgevonden. Tijdens deze eerste bijeenkomst is er de tijd genomen om dit onderzoek bij de deelnemers te introduceren. Hoewel de deelnemers in het begin verrast waren over de aankondiging van dit project, waren de reacties redelijk positief. *“Het is bijna meer een (gedegen en mooi systematische!) werkvorm om tot een stevige community te komen dan een onderzoek in de klassieke zin van het woord. Zie ik dat goed?”*, vertelde een deelnemer. Een ander mooi voorbeeld uit de chat was het volgende: *“Omdat de school mee mag denken over het thema of zelfs het thema mag aanreiken, zie ik het zeker als een toevoeging/kans voor de stageschool, samenwerken aan onderwijsverbetering”*. Er waren ongeveer tien deelnemers aanwezig en de gesprekken verliepen online niet makkelijk. Het was moeilijk om interactie tussen de deelnemers te laten plaatsvinden en de gespreksonderwerpen werden vooral door de medewerkers van de HU aangedragen.

## **Paragraaf 2.3: Conclusie oriëntatiefase**

De conclusies worden onderverdeeld in conclusies over de huidige- en gewenste situatie.

### **Paragraaf 2.3.1: Huidige situatie**

Aan het begin van het ontstaan van de ALPO-opleiding was het de bedoeling om één geïntegreerd curriculum voor studenten samen te stellen, maar de opleidingen groeiden de afgelopen jaren steeds meer uit elkaar. Dit had als gevolg dat de ALPO weer een review heeft gedaan om te kijken wat de uitgangspunten van de opleiding zouden moeten zijn en welke verbeteringen er nodig zijn. Het viel op dat studenten niet de optimale begeleiding binnen de stagescholen kregen. De communicatie tussen studenten, HU, UU en de stagescholen verliep niet zoals gewenst. ALPO-studenten werden tot een jaar geleden geplaatst op een school binnen de Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort. Studenten werden meestal willekeurig op een stageschool geplaatst, dit betreft dezelfde procedure die gebruikt werd voor de reguliere Pabo-studenten. De stagescholen wisten vaak niet van tevoren dat zij een ALPO-student zouden moeten begeleiden. Deze scholen hebben beperkte kennis van de ALPO-opleiding en van wat een ALPO-student aan begeleiding nodig heeft. ALPO-studenten hadden van tevoren geen sollicitatiegesprekken en konden meestal ook niet hun stageschool in het vierde jaar kiezen op basis van hun interesses op gebied van onderzoeksonderwerpen. De onderzoekende cultuur, en een gezamenlijke definitie daarover, is volgens de meeste stakeholders beperkt aanwezig. Wel ervaren zij de onderzoekende cultuur als effectiever op scholen waar academische leerkrachten of ALPO-alumni werken. Door organisatorische en financiële redenen was het voor de UU niet mogelijk om studenten tijdens de stageperiode te gaan begeleiden en was het voor UU en HU beperkt mogelijk om samen te werken aan een geïntegreerd curriculum. Gedurende de afgelopen jaren is het opgevallen dat niet alle scholen binnen de Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort geschikt zijn om ALPO-studenten te begeleiden. Dit komt onder anderen door tijd- en geldgebrek, door beperkte kennis over onderzoeksvaardigheden, en door personeelstekorten- en wisselingen. De oprichting van een Aspirant Opleidingsschool zou extra financiële middelen met zich meebrengen om aan de gewenste doelen te gaan werken.

De BCC's zijn als werkvorm en interventie aangedragen om binnen de toekomstige Academische Opleidingsschool samen te werken aan gemeenschapsvorming. Deze bijeenkomsten zijn tijdens de coronaperiode ontstaan en hebben in eerste instantie online plaatsgevonden. De regie lag vooral bij het ALPO-programmateam, er was een wisselende opkomst en de interactiemogelijkheden waren via Microsoft Teams beperkt. Veertien scholen die onder zeven besturen vallen, hebben zich voor deze nieuwe samenwerkingsverband opgegeven. Door interprofessioneel- en integraal samen te werken, door middel van de theorie van boundary crossing, willen deze stakeholders een gemeenschap met elkaar vormen met als doel om de kwaliteit van het onderwijs voor de ALPO-studenten te bevorderen. De samenwerking tussen deze partijen is op dit moment in het beginfase en er is nog beperkt sprake van een gevoel van community. Het ontstaan van deze nieuwe opleidingsschool valt samen met een herziening van het ALPO-curriculum, dat als doel heeft om weer de integratie tussen de HU- en UU-vakken voorop te stellen. Het thema 'gemeenschapsvorming' wordt binnen dit nieuwe curriculum voorwaardelijk, samen met een aantal elementen die voorheen niet optimaal waren geregeld.

### **Paragraaf 2.3.2: Gewenste situatie**

De gewenste situatie is volgens de deelnemers een situatie waarin de Academische Opleidingsschool een hechte gemeenschap wordt, waarbinnen de studenten één leeromgeving ervaren (in plaats van drie verschillende, HU, UU en werkveld). Binnen de gewenste situatie zijn de HU- en UU docenten bezig met goede onderlinge afstemming met betrekking tot toetsing, roostering en studiebelasting. Al de betrokken partijen hanteren hetzelfde beroepsbeeld en dezelfde definitie van een

onderzoekende cultuur en hebben dezelfde beeld over het positioneren van de academische leerkracht en de begeleiding die daarbij nodig is. Collegiale structurele overleggen, met begrip voor elkaars positie, zouden hier ook een uitkomst in kunnen bieden. Ook is het van belang om door te gaan met structurele, informele ontmoetingen tussen UU en HU-docenten. Het zou fijn zijn als de docenten van UU en HU zich gezamenlijk als één docententeam naar studenten toe zouden profileren. De UU en de HU zouden vaker gezamenlijk het leren op de werkplek kunnen gaan begeleiden, om op deze manier de onderzoekende houding binnen de stage invulling te laten geven. Een leerlijn 'professionele identiteit', inclusief het werken met een POP gericht op de rol van leerkracht-onderwijskundige, zou leidend voor studenten moeten worden. Het is van belang om een gezamenlijke taal met elkaar te gaan ontwikkelen over wat er van studenten verwacht kan worden en over hoe alle partijen de studenten daarbij kunnen ondersteunen. De studenten dienen binnen deze samenwerking een gelijkwaardige gesprekspartner te kunnen zijn.

De gewenste situatie volgens de kerngroep is een situatie waarin alle partijen op basis van gezamenlijke interesses bij elkaar komen gedurende een BCC. Deze BCC zouden het liefst fysiek op een locatie moeten plaatsvinden, een informele sfeer hebben, voldoende ruimte bieden voor interactie en verbinding en ruimte bieden voor kennisdeling. Uit de gesprekken met de studenten van de opleidingscommissie blijkt dat er behoefte is aan een kartrekker van de ALPO-gemeenschap, een initiatief die vanuit het docententeam zou moeten komen. Deze rol wordt op dit moment door het programmateam van de Academische Opleidingschool ingevuld. De sfeer en de cultuur op een basisschool dient open, nieuwsgierig en warm te zijn en de collega's moeten op de hoogte zijn van de rol van een academische leerkracht. Het is belangrijk dat de collega's de rol van academische leerkracht niet als een gevaar voor hun eigen rol gaan ervaren.

De Slb'er zou de rol van bruggenbouwer tussen HU en UU kunnen gaan vormen. Hierdoor is het van belang dat de Slb'ers van de HU en van de UU inhoudelijk even veel over beide opleidingen en instituten weten. De Slb'er kan ook een grotere rol gaan spelen in het begeleiden van de student tijdens de stage. Het vak SOVM, samen met specifieke en structurele aandacht voor de rol van leerkracht-onderwijskundige in de SLB-lijn, kan studenten empoweren om behoeften en kwaliteiten neer te zetten. Verwachtingen naar elkaar uitspreken, aandacht voor studentwelzijn door het onderwijsprogramma niet te druk te maken en studenten begeleiden (door eventueel rolmodellen) voor de verschillende rollen die zij tijdens hun stage zouden moeten aannemen, zijn onderwerpen die de docenten benoemen. Kennis over de ALPO-opleiding bij de schoolopleider, de schoolleider en de praktijkopleider, zou hier ook helpend in kunnen zijn. Praktijkopleiders zouden volgens deze deelnemers vaker de studenten moeten stimuleren om hun onderzoeksvaardigheden in te zetten. Er moet structureel aan de verbinding tussen de stagescholen, UU en HU worden gewerkt, waarbij 'samen leren' telkens moet worden benadrukt. Daarbij zou het ook helpen als er meerdere ALPO-stagiaires of alumni binnen de stagescholen werkzaam zouden zijn. Praktijkgericht onderzoek zou breder binnen de stagescholen geïntegreerd kunnen worden en de stagebegeleiders zouden studenten beter kunnen ondersteunen in het formuleren van een onderzoeksvraag.

## Hoofdstuk 3: Literatuurverkenning

Dit hoofdstuk behandelt de literatuur die nodig is om het vraagstuk nader te verkennen.

### Paragraaf 3.1: Kennis over gemeenschapsvorming

Deze paragraaf geeft een algemene indruk over de theorie van het vakgebied van community development.

#### Paragraaf 3.1.1: Definitie van gemeenschapsvorming

Community development is de afgelopen jaren gegroeid tot een erkend en professioneel werkveld, waarin verschillende academische disciplines zoals sociologie, economie, aardrijkskunde, politicologie en sociale wetenschappen bij elkaar komen (Phillips & Pittman, 2009). Community development als vak houdt zich vooral bezig met het ontwikkelen en het in stand houden van gemeenschappen, samen met de psychosociale waarden die deze mensen met elkaar delen. Een gemeenschap kan zowel wijzen naar een locatie (community of place) als naar een groep individuen met gezamenlijke interesses (community of interest). Gemeenschapsvorming kan zowel naar een proces als naar een resultaat wijzen. Gemeenschapsvorming als proces gaat over de manier waarop de deelnemers van een gemeenschap geleerd wordt om samen te werken, om op deze manier gezamenlijke problemen met elkaar op te lossen. Community development kan ook naar een resultaat wijzen en gaat over de uitkomst van een groep mensen die samen actie ondernemen om hun sociaal-culturele, economische of politieke situatie te veranderen. Gemeenschapsvorming in het algemeen vormt een combinatie van beide factoren en omvat zowel het proces als de uitkomst. Een complete definitie van gemeenschapsvorming is *dat er een proces ontwikkeld en in gang gezet moet worden om burgers de mogelijkheid te bieden om gezamenlijk actie te kunnen ondernemen (het proces), met als doel om samen daadwerkelijk die actie te gaan ondernemen (de actiekant), om te komen tot een resultaat van die actie (de uitkomst) die gericht is op het bevorderen en verbeteren van de gemeenschap op gebied van één of meerdere facetten* (Phillips & Pittman, 2009).

#### Paragraaf 3.1.2: De theorie van het sociaal kapitaal

Community development is een erkende discipline die ondersteund wordt door verschillende wetenschappelijke theorieën. Binnen dit onderzoek wordt de sociaal kapitaal-theorie ingezet om het proces van gemeenschapsvorming te onderzoeken en te stimuleren.

Zoals de definitie van een gemeenschap dat ook aangeeft, begint het werken aan gemeenschapsvorming met een groep mensen met gezamenlijke interesses. Deze groep mensen wordt binnen community development sociaal kapitaal genoemd. Sociaal kapitaal *beschrijft de mogelijkheden van burgers om verschillende bronnen en middelen te organiseren en te mobiliseren, om samen te komen tot het behalen van de van tevoren gestelde gezamenlijke doelen* (Phillips & Pittman, 2009). Sociaal kapitaal gaat als eerst over de mate waarin deelnemers van een gemeenschap effectief met elkaar samen kunnen werken, om hechte banden met elkaar te ontwikkelen en om die in stand te houden. Als de band tussen de deelnemers goed is en als de onderlinge samenwerking effectief is, dan kunnen de deelnemers op een goede manier samen beslissingen nemen om verschillende problemen op te lossen en kan er een samenwerking ontstaan waarin het gezamenlijke doel, door middel van het volgen van een plan van aanpak, behaald kan worden. Naast sociaal kapitaal, zijn er nog vier soorten van 'community kapitaal' die belangrijk zijn tijdens het werken aan gemeenschapsvorming, namelijk menselijk kapitaal (vaardigheden en ervaringen), fysiek kapitaal (gebouwen en infrastructuur), financieel kapitaal (fondsen en subsidies) en milieukapitaal (natuurlijke bronnen). Al deze vijf soorten kapitaal zijn van belang, hoewel het sociale kapitaal het meest doorslaggevend is. Hoe meer sociaal kapitaal een community heeft, hoe makkelijker het is voor een community om zich aan te passen aan veranderende omstandigheden.

Een sterk sociaal kapitaal kan het ontstaan van de andere vormen van community kapitaal bevorderen en dient zelf als tijdelijke vervanging voor het ontbreken van één om meerdere andere vormen van community kapitaal (Phillips & Pittman, 2009).

### **Paragraaf 3.1.3. De kernwaarden van community development**

Participatie, inclusie en diversiteit, integraal werken en duurzaamheid (toekomstbestendigheid) zijn de vier kernwaarden die vanuit de Master Community Development bij Hogeschool Utrecht centraal staan (Hogeschool Utrecht, z.j.). Participatie, inclusie en diversiteit beschrijven de mogelijkheid van mensen om te kunnen participeren, ongeacht ras, kleur en afkomst, maar ook ongeacht verschillende maatschappelijke voorkeuren, zoals normen, waarden, interesses, identiteit en leefstijl (Hendriks, 2021). Integraal werken, ook wel interprofessioneel samenwerken genoemd, gaat over het samenwerken tussen professionals die niet direct met dezelfde discipline bezig zijn. Interprofessioneel samenwerken is meestal complex, omdat daar verschillende partijen met verschillende belangen bij betrokken zijn. Het creëren van draagvlak en van gezamenlijkheid, vertrouwen, gelijkwaardigheid, elkaars taal begrijpen, continuïteit en de juiste balans vinden tussen de leef- en systeemwereld zijn elementen die een interprofessionele samenwerking kunnen laten slagen (Polstra, 2020). Een gemeenschap is duurzaam wanneer deze in staat is om zowel onder interne als externe druk en beïnvloeding de activiteiten te kunnen blijven uitvoeren. Een gemeenschap is ook duurzaam wanneer die een structurele plaats binnen een systeem heeft gekregen en wanneer de betrokkenen de gemeenschap als een vaste, verankerde routine ervaren (Van den Bosch, 2018). Voldoende toerusting (het hebben van een vaste locatie en van voldoende financiële middelen), verschillende contacten, inclusie en diversiteit, gedeelde betrokkenheid, motivatie, het goed begeleiden van de groepsprocessen, een gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel en een informele sfeer zijn sleutelfactoren voor een duurzame gemeenschap. Het werken met aanjagers en bruggenbouwers is wenselijk, maar het hebben van voldoende menselijk kapitaal ernaast is net zo belangrijk voor de continuïteit van een gemeenschap. Bij het wegvallen van de aanjagers zou de gemeenschap, door de aanwezigheid van voldoende menselijk kapitaal, kunnen blijven voortbestaan (Van den Bosch, 2018).

### **Paragraaf 3.2: De positie van academische leerkrachten binnen de Academische Opleidingsschool**

Volgens het Platform Samen Opleiden (2020) is de academische leraar binnen het Nederlandse primair onderwijs niet meer weg te denken en steeds meer scholen kiezen ervoor om een leraar aan te nemen die academisch geschoold is. De meerwaarde van een breed team, waarin naast HBO-geschoolde leraren ook academische leraren onderdeel van dat team zijn, wordt door steeds meer schoolbestuurders ingezien. Deze schoolbestuurders begrijpen dat gefundeerde onderwijsinnovaties pas effectief tot stand kunnen komen door middel van onderzoek en ze kiezen daarom er steeds vaker voor om een onderzoekende cultuur binnen hun scholen te combineren met het lesgeven. Het positioneren van academische leraren houdt vooral in dat *deze leraren de mogelijkheid krijgen en gefaciliteerd worden om naast het lesgeven ook structureel en langdurig bij te dragen aan het ontwikkelen en het in stand houden van een onderzoekende cultuur, om op deze manier de schoolontwikkeling te stimuleren*. Om deze vaardigheden in de praktijk uit te kunnen oefenen, is het voor ALPO-studenten van belang om tijdens hun opleiding ruimte te krijgen om aan hun onderzoeksvaardigheden te gaan werken. (Platform Samen Opleiden, 2020).

De wil om academische leerkrachten te begeleiden en later aan te nemen is aanwezig, maar in de praktijk ontbreekt het vaak aan de juiste begeleiding van deze studenten en leraren. Het positioneren van deze studenten en leraren blijft in de praktijk een struikelpunt en vereist een

structurele en langdurige samenwerking tussen alle betrokken stakeholders (Ontwikkelplan Tegemoetkoming Kosten Opleidingsscholen, 2022). Uit onderzoek vanuit Universiteit is het opgevallen dat veel van de ALPO-afgestudeerden uiteindelijk niet voor de klas komen te staan (Doolaard, Dijkema, Prins, Claessens en Ebbes, 2018). Onderzoek doen blijkt onvoldoende in de cultuur van deze stagescholen verankerd te zijn. Studenten geven aan dat er binnen de stagescholen weinig begeleiding en ruimte voor de ontwikkeling van verschillende academische vaardigheden is en dat zij vaak gezien worden als reguliere Pabo-studenten. Ook valt het hen op dat schoolbestuurders en collega's vaak negatief op hun kritische en onderzoekende houding reageren, waardoor hun motivatie daalt (Ontwikkelplan Tegemoetkoming Kosten Opleidingsscholen, 2022). Het positioneren van deze studenten is geslaagd wanneer er aan een aantal voorwaarden wordt voldaan. De studenten horen hun academische vaardigheden optimaal te kunnen ontwikkelen en structureel ruimte te krijgen om aan onderwijsvernieuwing bij te dragen. Er moet binnen de stagescholen sprake zijn van een cultuur van systematische kwaliteitsverbetering. Onderzoek dient hierbij ingebed te zijn binnen de kwaliteitszorgcyclus van de stagescholen.

### **Paragraaf 3.3: Wat is er in de literatuur bekend over het vergroten van een onderzoekende cultuur?**

Broekkamp en van Hout-Wolters (2007) vertellen dat er binnen het basisonderwijs nog steeds een kloof tussen praktijk en theorie bestaat. Ook zijn er weinig basisscholen die structureel onderzoek doen om hun schoolontwikkeling en hun kwaliteitszorg te verbeteren. Een onderzoekende cultuur binnen een basisschool is belangrijk, omdat beslissingen op gebied van innovatie- en onderwijsverbetering door structureel onderzoek een goede onderbouwing krijgen. Verhoef, Volman en Gaikhorst (2020) definiëren de onderzoekende cultuur als *een cultuur waarin het vanzelfsprekend en gebruikelijk is dat leerkrachten gezamenlijk onderzoek doen om hun eigen handelen te evalueren en waar nodig die te verbeteren, maar ook om de kwaliteit van het onderwijs school-breed te verbeteren*. Binnen een onderzoekende cultuur gebruiken leerkrachten bestaand onderzoek om de onderwijspraktijk te monitoren en te verbeteren en waar nodig is voeren zij zelf onderzoek uit om de kwaliteit van het onderwijs te versterken. De academische leerkracht dient als een soort grensganger, die de verbinding tussen de beroepspraktijk, het onderzoekspraktijk en vice-versa legt (Verhoef, Volman en Gaikhorst, 2020). De academisch geschoolde leerkrachten die op scholen werken waar een onderzoekende cultuur aanwezig is, zijn vaker bezig met reflecteren op het schoolbeleid en sporen hun collega's regelmatig aan om dat ook actief te gaan doen. Een onderzoekende cultuur is belangrijk, maar schoolbestuurders en de academische leerkrachten zelf dienen samen de balans te bewaken tussen het lesgeven en het doen van onderzoek. Uiteindelijk moet een academische leerkracht zich met beide onderdelen tegelijk bezig kunnen houden.

### **Paragraaf 3.4: De positie van academische leerkrachten en de onderzoekende cultuur bij andere opleidingsscholen**

Al een paar jaar is er een binnen het Nederlandse onderwijs sprake van een landelijk lerarentekort. Hierdoor krijgen academische leerkrachten minder tijd om onderzoek te doen, wat landelijk ervoor kan zorgen dat de onderzoekende cultuur binnen de basisscholen gevaar kan lopen. De meerderheid van de ondervraagde leerkrachten uit een Leids onderzoek is tevreden over het werk als leerkracht. Het aantal jaar werkervaring heeft direct invloed op de tevredenheid van deze academische leerkrachten. Vooral academische leerkrachten met meer dan twee jaar werkervaring en leerkrachten die binnen grote gemeenten en grote steden werkzaam zijn, geven aan tevreden over hun werk te zijn. Onderzoek doen is een wens van ongeveer 70% van de ondervraagde academische leerkrachten. Voor deze extra taken, zoals het doen van onderzoek, zouden de meeste academische leerkrachten meer salaris willen ontvangen (ScienceGuide, 2022). Ongeveer 50% van de

respondenten geeft aan twee dagen per week zich bezig te willen houden met het doen van onderzoek. Deze leerkrachten hebben de steun van de meeste schooldirecteuren, maar helaas lukt het deze directeuren niet altijd om in de praktijk ruimte vrij te maken voor de academische leerkrachten om meer onderzoek te doen. Schooldirecteuren geven aan dat het lerarentekort hen soms onmogelijk maakt om academische leerkrachten meer onderzoek te laten doen. Tegelijkertijd staan de schooldirecteuren de beginnende academische leerkrachten in de weg. Zij zijn vaak van mening dat deze leerkrachten eerst voldoende ervaring als groepsleerkracht moeten opdoen, voordat zij hun academische vaardigheden zouden mogen inzetten. Dit maakt dat de behoeftes van deze twee partijen niet altijd met elkaar overeenkomen. Schooldirecteuren geven aan dit onderwerp het beste bespreekbaar tijdens een sollicitatiegesprek bespreekbaar te willen maken, wellicht kan er dan een middenweg gevonden worden. De schooldirecteuren verwachten dat de academische leerkrachten proactief zijn, het initiatief nemen, een duidelijke mening hebben, een goede groepsleerkracht zijn en zelf aangeven wat zij zouden willen doen. Daarbij is het voor scholen belangrijk om ALPO-studenten alvast voor te bereiden op dit soort gesprekken, omdat het niet vanzelfsprekend is dat zij vanaf het begin van hun werkzaamheden hun academische vaardigheden gelijk in de praktijk zouden mogen inzetten (ScienceGuide, 2022).

Uit dit onderzoek blijkt dat de behoefte aan professionaliseringstrajecten en kennisdeling voor academische leerkrachten groter is dan voor reguliere leerkrachten. Het lezen van vakliteratuur en het volgen na nascholingstrajecten zijn professionaliseringstrajecten die bijna alle respondenten de afgelopen twee jaar hebben gevolgd. Zeventig procent van de respondenten was tevreden over het professionaliseringsaanbod. Toch zou het aanbod volgens de meeste respondenten verbeterd kunnen worden. Ongeveer 80% van de respondenten geeft aan dat deze trajecten ook een deel in hun vrije tijd moesten worden gevolgd, terwijl 60% van de respondenten aangaf ontevreden te zijn met het niveau van de professionaliseringstrajecten die door de besturen worden aangeboden (ScienceGuide, 2022). Om de positie van de academische leerkrachten te bewaken, geven de onderzoekers aan dat schoolbestuurders de behoeftes en de wensen van de academische leerkrachten beter moeten vervullen. Uit verschillende regionale- en landelijke onderzoeken blijkt namelijk dat de competentie van deze academische leerkrachten niet voldoende benut worden.

### **Paragraaf 3.5: De theorie van boundary crossing**

Boundary crossing is de theorie die als eerst ingezet zal worden om aan community vorming en interprofessioneel samenwerken binnen de Academische Opleidingsschool te gaan werken. Volgens Akkerman en Bakker (2012) verwijst deze theorie naar inspanningen die deelnemers leveren om de continuïteit in interactie tussen verschillende domeinen te bewaken. Deze theorie gaat ervan uit dat de aanwezigheid van boundaries, oftewel grenzen tussen domeinen met sociaal-culturele verschillen, kan leiden tot het bemoeilijken van de interactie en samenwerking tussen deze domeinen. Deze grenzen kunnen juist waardevol zijn en zorgen, mochten ze op een juiste manier worden benut, voor meer onderling begrip. Om twee verschillende werelden of domeinen dicht bij elkaar te brengen, is het essentieel om boundary crossers, oftewel grensgangers, regelmatig bij elkaar te laten komen (Akkerman en Bakker, 2012). Deze grensgangers dienen in beide domeinen werkzaam te zijn en kunnen daarom domeinoverstijgend werken en kennis uit de twee verschillende domeinen bij elkaar integreren. Deze grensgangers zijn vaak de enige link tussen twee samenwerkende partijen. Binnen de theorie van boundary crossing worden er vier leermechanisme onderscheiden, namelijk identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie. Deze leermechanismen kunnen ingezet worden op de verschillende niveaus waar sprake van een grenservaring kan zijn, namelijk op institutioneel, interpersoonlijke- en intrapersoonlijke niveau, om uiteindelijk ervoor te zorgen te dat de discontinuïteit in de samenwerking verbeterd wordt. Binnen deze theorie kunnen er een aantal objecten een rol spelen om de leermechanismen te stimuleren. Deze objecten zijn elementen die



beide partijen inzetten om de samenwerking beter te laten verlopen en zijn daardoor helpend om de grenzen te overbruggen (Dingshoff, Nieman en Boonen, 2022). Een grensobject is een object dat door beide partijen, onafhankelijk van elkaar, gebruikt wordt, met als doel om de samenwerking te verbeteren. Een gedeeld object is een object dat door beide partijen binnen een samenwerking ingezet wordt, met als doel om gezamenlijk aan de ontwikkeling van dat object te werken.

## Hoofdstuk 4: Ontwikkel- en planningsfase

Dit hoofdstuk beschrijft de ontwikkeling van de acties, samen met de planning om deze acties uit te voeren, te monitoren en bij te stellen.

### Paragraaf 4.1: Ontwikkelfase

Eerder in het proces is het duidelijk geworden wat de gewenste situatie volgens de deelnemers is. Tijdens de ontwikkelfase is het de bedoeling om samen met de betrokkenen concrete acties te ontwikkelen die kunnen helpen om de gewenste situatie te bereiken. Tijdens de vorige fase zijn er al een aantal concrete ideeën opgehaald. Een aantal studenten heeft de behoefte om in het derde studiejaar al het vak 'verandermanagement' te volgen. Op deze manier zouden deze studenten in het vierde jaar beter voorbereid zijn om aan innovatietrajecten mee te werken. Daarnaast zou het helpend kunnen zijn om de studenten meer vrijheid te bieden in het kiezen van de juiste stageschool en in het kiezen van de gewenste onderwerpen op gebied van het doen van onderzoek. Dit zou bereikt kunnen worden door studenten te begeleiden om start- en functioneringsgesprekken optimaal te kunnen voeren. Tegelijkertijd zou het helpend zijn om aan de scholen, en vooral aan de praktijkopleider, goed uit te leggen wat een ALPO-student nodig heeft en wat een ALPO-opleiding inhoudt. Dit zou bereikt kunnen worden door het maken van een animatiefilmpje, een filmpje waarin een ALPO-student vertelt wat de ALPO-opleiding inhoudt of het door simpelweg het informatieboekje over de ALPO-opleiding met de praktijkopleiders te gaan delen. Ook zou het helpen om de stagescholen de meerwaarde van het begeleiden van een ALPO-student uit te leggen. Het doen van onderzoek kan namelijk voor de school zelf ook voordelen met zich meebrengen. Een aantal van deze studenten vertelt dat structurele intervisiebijeenkomsten, waarin de andere ALPO-stagiaires ook aan deelnemen, een meerwaarde kunnen bieden op het gebied van reflectie en steun. Daarnaast zijn de BCC's volgens de meerderheid van de deelnemers nog steeds een goede manier om de gewenste situatie te kunnen bereiken. Wel zijn er een aantal aanpassingen nodig, omdat de eerste BCC's niet tot de gewenste overbrugging van de grenzen heeft geleid. Er is afgesproken om aanvullende feedback van de deelnemers op te vragen door middel van een BCC-inloopbijeenkomst.

#### **BCC-inloopbijeenkomst.**

Dit BCC heeft in de coronaperiode plaatsgevonden en werd daarom via Microsoft Teams georganiseerd. De bijeenkomst verliep gemoedelijk, maar de opkomst was niet hoog. Er waren slechts zeven deelnemers uit de praktijk aanwezig. Dit komt door de late aankondiging van deze bijeenkomst en door de vrijblijvendheid daarvan. De deelnemers vinden dat de besturen niet als enige verantwoordelijk moeten zijn voor het doorgeven van de informatie aan de schoolleiders. De meerderheid is van mening dat er een aantal grensgangers nodig is en dat de communicatie via een vaste volgorde moet verlopen, namelijk: bestuur-directeuren-schoolopleiders-leerkrachten. Ook is de meerderheid van mening dat schoolleiders een belangrijkere rol moeten krijgen in de communicatie richting de schoolopleiders toe. Het organiseren van de BCC's verloopt via één richting, namelijk vanuit de HU en UU. Het zou fijn zijn om meer professionals vanuit de stagescholen en besturen te betrekken die een actieve rol binnen de ALPO-gemeenschap zouden willen spelen. Ook zou de kerngroep het fijn vinden als de deelnemers uit de praktijk actief over de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de BCC's mee zouden willen denken. Dit is vooral een langtermijn doel, aangezien

de deelnemers uit de praktijk hier nog niet klaar voor lijken te zijn. De meeste deelnemers zouden in de toekomst fysieke bijeenkomsten willen organiseren, waarin er per bijeenkomst één thema besproken dient te worden, samen met de partijen die in dat desbetreffende thema interesse hebben. Ook zouden de deelnemers het fijn vinden om te rouleren met de locatie. Er is voorgesteld om ook te rouleren met de organisatoren van de BCC's, om op deze manier het verantwoordelijkheidsgevoel te delen, maar de deelnemers waren daar nog niet klaar voor.

#### **BCC-inloophbijeenkomst: evaluatie en vervolgstappen.**

Naar aanleiding van deze inloophbijeenkomst, kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

1. Er wordt geprobeerd om alle bijeenkomst fysiek op de HU of UU te laten plaatsvinden, met de optie dat de deelnemers online kunnen aansluiten. Er wordt geprobeerd om aan de deelnemers het belang van fysieke ontmoetingen te benadrukken en om ze op deze manier te motiveren om fysiek aanwezig te zijn.
2. Er wordt geprobeerd om de groepen deelnemers zo veel mogelijk met elkaar te mengen, zodat de grenzen op een effectieve manier overbrugd kunnen worden.
3. De kerngroep blijft verantwoordelijk voor het organiseren van de BCC's, maar er wordt geprobeerd om de deelnemers zo veel mogelijk bij de voorbereidingen te betrekken. Er zal gezocht worden naar een vast contactpersoon (grensganger) per bestuur die input vanuit het bestuur en vanuit de scholen voor BCC's levert en weer terugkoppelt.
4. Er zullen gedurende studiejaar 2022-2023 in totaal 5 BCC's worden georganiseerd: twee voor praktijkopleiders, twee voor schoolleiders en één voor bestuurders. De vraag blijft of er een BCC speciaal voor bestuurders georganiseerd moet worden. Dit komt doordat de bestuurders op een ander niveau meedenken dan school- en praktijkopleiders en leerkrachten. In het kader van gemeenschapsvorming is het belangrijk om alle stakeholders uit te nodigen. Wel is de kerngroep daar voorzichtig in, er wordt nog onderzocht in welke setting de bestuurders bij dit proces betrokken kunnen worden.

#### **Paragraaf 4.2: Planningsfase**

Tijdens de ontwikkelfase is er besloten om, in aangepaste vorm, door te gaan met de BCC's als interventie/actie om de gewenste doelen te bereiken. Ook zijn er een aantal andere concrete ideeën opgehaald. Het plan is om de volgende concrete ideeën tijdens de komende BCC's te gaan bespreken: het informatieboekje over de ALPO met de praktijkopleiders te gaan delen, het oefenen met start- en functioneringsgesprekken en de verschillende rollen die bij een academische leerkracht horen en de stagescholen de meerwaarde van het begeleiden van een ALPO-student uitleggen, samen met wat de studenten daarbij nodig hebben. Er wordt de volgende globale planning gemaakt:

##### **BCC: De academische leerkracht in de klas.**

Op 28 september en 25 januari wordt er een bijeenkomst georganiseerd die gericht is op de volgende deelnemers: praktijkopleiders, schoolopleiders, ALPO-studenten (opleidingscommissie) en ALPO-docenten (UU en HU). Het exacte doel wordt nog nader onderzocht.

##### **BCC: De academische leerkracht in de school.**

Op 16 november en 7 juni wordt er een bijeenkomst georganiseerd die gericht is op de volgende deelnemers: schoolleiders, schoolopleiders, ALPO-studenten (opleidingscommissie) en ALPO-docenten (UU en HU). Het exacte doel wordt nog nader onderzocht.

##### **BCC: Het organiseren van het Samen Opleiden.**

Aansluitend aan het Bestuurlijk Overleg van 26 september zal er een BCC voor de bestuurders/strategische staf georganiseerd worden. Het doel hiervan is om met elkaar te praten

over de wijze waarop besturen invulling aan hun opleidingsbeleid geven. Ook zullen tijdens dit BCC de gezamenlijke uitbreidingscriteria van de Academische Opleidingsschool besproken worden.

#### **Evaluëren, monitoren en bijstellen van de acties**

Om de communicatie helder te houden komt er per deelnemend bestuur één contactpersoon (grensganger) die de informatie vanuit de HU en UU met de mensen uit het bestuur deelt en weer terugkoppelt. Er is gekozen om de bovenschoolse schoolopleiders als grensgangers aan te stellen. Deze grensganger zal het contactpersoon worden tussen de aangesloten stageschool vanuit het deelnemende bestuur en de HU en UU en vice-versa. De programmamanager van de Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort is verantwoordelijk om het werkveld (praktijk- en schoolopleiders) uit te nodigen, door structureel met de grensganger contact te hebben. Daarnaast is het programmeamteam verantwoordelijk om de deelnemers voor de BCC's uit te nodigen en om aan hen input te vragen. De opleidingsmanager van de HU-Pabo is verantwoordelijk om de studenten van de opleidingscommissie uit te nodigen, de coördinator vanuit de UU is verantwoordelijk om de UU-docenten uit te nodigen en de coördinator vanuit de HU wordt verantwoordelijk om de HU-docenten uit te nodigen. Het doel, de frequentie en de vorm van de bijeenkomsten kunnen tijdens het proces veranderen. Het is belangrijk om rekening te blijven houden met de veranderende wensen en behoeften van de deelnemers. De kerngroep zal elke bijeenkomst, het liefst samen met de deelnemers, voorbereiden. Per bijeenkomst wordt er gekeken naar welke werkvorm het beste bij het doel en onderwerp past. Aan het einde van elke BCC zal er een vragenlijst worden afgenomen, om te onderzoeken of het BCC heeft bijgedragen aan het doel van het onderzoek. Op basis van de participerende observaties van de onderzoeker, van de groepsgesprekken met de leden van de vaste kerngroep en op basis van de uitkomsten van de enquête, wordt bepaald in hoeverre een BCC bijdraagt aan de doelen van dit onderzoek en in hoeverre de vorm van een volgend BCC aangepast zou moeten worden. Dit onderzoek duurt tot en met februari 2023, wat betekent dat vier van de vijf BCC's gevolgd en onderzocht zullen worden. Gedurende het zesde BCC zullen de eindresultaten met de deelnemers gedeeld worden.

## Hoofdstuk 5: Actiefase

Dit hoofdstuk beschrijft het verloop van de actiefase, door per BCC de bevindingen te onderzoeken.

### Paragraaf 5.1: BCC 1: Praktijk- en schoolopleiders

#### Vorbereiding en uitvoering

Dit BCC is voorbereid door de stappen te volgend die bij de planningsfase zijn opgesteld. Deze bijeenkomst was zoals afgesproken bedoeld voor praktijk- en schoolopleiders (werkveld) en studenten en docenten van de ALPO. Het doel hiervan was om met elkaar in gesprek te gaan over de praktijkervaringen van de deelnemers. Het zou de eerste keer dat een BCC fysiek, op een locatie, zou plaatsvinden. Er is gekozen om de bijeenkomst te houden in een lokaal op Hogeschool Utrecht. Er is geprobeerd om een informele sfeer te creëren, door hapjes en drankjes te laten bezorgen en door de stoelen en tafels in groepen te verdelen. Vooraf was de planning om de deelnemers een praatje met elkaar te laten maken, om na een kwartier met de gezamenlijke bijeenkomst te gaan beginnen. Om waardevolle informatie te kunnen ophalen, om het gesprek te faciliteren en te stimuleren en om de deelnemers met elkaar te laten samenwerken, is het ervoor gekozen om twee werkvormen te gebruiken, namelijk 'creatief structureren met post-its' en 'PhotoVoice'. Door met steekwoorden de bevindingen op post-its op te schrijven, konden de bevindingen van de groepen op een centraal bord worden opgehangen. Op deze manier was de informatie voor iedereen inzichtelijk en konden de groepen hun bevindingen aan elkaar gaan presenteren. Daarnaast heeft de methode van PhotoVoice ervoor gezorgd dat de deelnemers, met behulp van een zelfgekozen foto, hun ervaringen met betrekking tot de besprekpunten op een creatieve manier met hun groep konden delen. Als laatste hebben de groepen het informatieboekje over het begeleiden van ALPO-studenten met elkaar besproken.

#### Inhoudelijke bevindingen

Een academische leerkracht is een leerkracht die zijn expertise zowel binnen de studie als binnen zijn stage mag benutten. Deze leerkracht heeft een kritische houding, is betrokken, nieuwsgierig, heeft een innoverende rol, neemt het initiatief en denkt mee op professioneel niveau tijdens stagedagen. Hij is een vertaler van onderzoek naar de praktijk en vice-versa en zijn theoretische onderbouwing moet worden gestimuleerd. Deze student is een analytische kartrekker, heeft een goede visie/stip op de horizon en kan door middel van onderzoek erachter komen wat ervoor nodig is om die stip op de horizon te gaan bereiken. De taak van het lesgeven staat bij deze studenten gelijk aan de onderzoekende taak en moet daar genoeg ruimte van de stageschool voor krijgen. Het is gewenst om een systeem binnen de scholen in te richten waarbij de onderzoekende rol van de ALPO-student daarin wordt ingebed. Het is belangrijk dat iedereen het verschil tussen een reguliere en een academische leerkracht begrijpt en dat deze functies niet als een bedreiging naar elkaar worden gezien, maar juist als een aanvulling op elkaar.

De integratie en verbinding tussen de vier werelden is niet optimaal, vooral de verbinding tussen de stageschool en UU is niet ideaal. De leeromgeving van de student is op dit moment praktijk- en schoolopleider afhankelijk. Het is soms een gepuzzel voor de student om de juiste informatie en begeleiding te vinden. Een schoolteam moet weten wat er van de begeleiding van een ALPO-student verwacht wordt. Het zou fijn zijn om korte lijntjes aan te houden tussen de student en tussen de professionals met andere rollen binnen de stageschool. Binnen een grote school kan de student kennismaken met meer rollen en is er vaak ruimte voor meer begeleiding. Op een kleine school daarentegen zijn de lijntjes korter. Het is een pré dat er diversiteit in schoolteams (functies) ontstaan en dat een ALPO-stagiair kan bijdragen aan het ontstaan van deze diversiteit. Ook is het een pré dat

er meerdere ALPO-stagiaires bij dezelfde school worden aangenomen. Onderzoek moet aansluiten bij de schoolontwikkeling en zowel de praktijk- en schoolopleider horen te weten waar de studenten mee bezig moeten zijn. Het delen van verwachtingen, genoeg kennis van de ALPO hebben en een reflectief vermogen van alle partijen is hierin gewenst. Studenten moet op de HU en UU leren hoe zij hun grenzen moeten aangeven, hoe zij weerbaar kunnen worden en hoe zij hun behoeftes met de stageschool kunnen bespreken. Het informatieboekje is dient om praktijkopleiders kort en efficiënt informatie over de ALPO en over de verwachte begeleiding te bieden.

### **Conclusie en vervolgstappen**

De bijeenkomst was volgens de meerderheid van de deelnemers geslaagd. Het was voor de meeste deelnemers leuk en inspirerend om de verschillende perspectieven te horen. De informele sfeer, het eten, de interactie, de aanwezigheid van verschillende stakeholders, wederzijdse nieuwsgierigheid naar elkaars visies, een open houding en samen over een gezamenlijk doel in gesprek gaan waren volgens de meerderheid werkzame elementen tijdens dit BCC. De praktijk- en schoolopleiders hebben naar aanleiding van dit BCC een beter beeld over hoe zij een ALPO-student in de toekomst effectiever zouden kunnen begeleiden. Het valt op dat er weinig professionals vanuit de praktijk (praktijkbegeleiders) aanwezig zijn geweest. Er zou meer tijd en energie aan de werving en communicatie van deze professionals besteed moeten worden. Het zou een idee zijn om deze professionals ook te bellen en niet alleen te mailen. Ook zouden de meeste deelnemers het fijn vinden om meer van elkaar te leren door dieper op de materie in te gaan, door concrete casussen met elkaar te gaan bespreken en door minder tijdsdruk te gaan ervaren.

De praktische kant is voor de meeste deelnemers ook belangrijk; zij zouden willen weten hoe deze ideeën in de praktijk uitgevoerd zouden kunnen worden. De meerderheid zou graag een terugkoppeling van de resultaten van deze bijeenkomst willen ontvangen. Ook zouden de studenten het fijn vinden als er de volgende keer nog meer studenten aanwezig zullen zijn, ook studenten die niet bij de opleidingscommissie betrokken zijn. De groepen waren tijdens de bijeenkomst gemixt, maar gedurende de hele bijeenkomst hebben dezelfde deelnemers bij elkaar gezeten. De komende werkvorm zou daarom meer interactie en beweging moeten stimuleren. Er wordt voor de volgende bijeenkomst ervoor gekozen om een namenlijst te maken. De deelnemers kunnen op een flip-over hun naam en functie opschrijven, zodat iedereen weet wie er aanwezig is. Ook zullen de namen en functie van de deelnemers door middel van stickers op hun trui worden geplakt. Deze feedbackpunten worden meegenomen tijdens de voorbereiding van het volgende BCC.

## **Paragraaf 5.2: BCC 2: Schoolleiders en schoolopleiders**

### **Vorbereiding en uitvoering**

Het thema van deze bijeenkomst was hoe de leeromgeving van de ALPO-student verbeterd kan worden en wat het takenpalet daarin zou kunnen betekenen. Deze bijeenkomst was gericht zijn op de volgende deelnemers: schoolleiders, schoolopleiders, studenten en ALPO-docenten. Er is een diverse groep studenten uitgenodigd, de deelnemers kregen op tijd een terugkoppeling over de opbrengsten van de vorige bijeenkomst en er is geprobeerd om meer tijd te steken in het bereiken van de stakeholders uit de praktijk. Een aantal stakeholders uit de praktijk is door de programmamanager gebeld, maar door gebrek aan tijd is het niet gelukt om veel tijd te besteden aan het bereiken van alle stakeholders. Er wordt gekozen om met flip-overs te gaan werken, omdat de post-its niet altijd goed blijven plakken. Ook wordt er gekozen om de deelnemers de bevindingen op een klein podium aan elkaar te laten presenteren. Op deze manier ontstaat er meer beweging tussen de deelnemers onderling. De beweging ontstaat ook omdat er met grote flip-overs gewerkt wordt. Hierdoor worden deelnemers genoodzaakt om op te staan en om een geschikte plek te vinden om gezamenlijk de flip-over te gaan invullen. De naamstickers zorgen ervoor dat de deelnemers elkaars namen beter kunnen leren kennen.

Deze bijeenkomst verliep, zoals het eerste BCC, ook gemoedelijk. De sfeer was prettig en de deelnemers waren enthousiast over de informele café-sfeer. De hapjes waren volgens de meeste deelnemers lekker en de gesprekken zijn ook als waardevol ervaren. Het bespreken van de inhoud leek belangrijk, maar het elkaar leren kennen leek net zo belangrijk te zijn voor de deelnemers. Zij waren geïnteresseerd in de persoonlijke verhalen van de andere deelnemers en gaven op het eind aan bij het volgende BCC ook aanwezig te willen zijn. De meeste werkzame elementen uit de vorige bijeenkomst zijn ook tijdens deze bijeenkomst als succesvol ervaren. Het gaat om de volgende elementen: de informele sfeer, het eten, de interactie, de aanwezigheid van verschillende stakeholders, wederzijdse nieuwsgierigheid naar elkaars visies, een open houding, samen over een gezamenlijk doel in gesprek gaan, gezelligheid en inspirerende deelnemers. Hoewel deze bijeenkomst als concreter dan de vorige bijeenkomst ervaren werd, hoopt een aantal deelnemers bij het volgende BCC concretere verbeteringsuggesties te ontvangen, samen met de praktische haalbaarheid van de ideeën die tot nu toe naar voren zijn gekomen. Ook hoopt een aantal deelnemers meer betrokkenen vanuit het werkveld te zien, denk hieraan de praktijkleiders.

### **Inhoudelijke bevindingen**

Gezelligheid, een optimale matching, veelzijdigheid en diversiteit op gebied van rollen in scholen en de bereidheid van de stagescholen om studenten te begeleiden zijn succesfactoren om de leeromgeving van de student te bevorderen. Wederzijdse verwachtingen moeten structureel tussen alle betrokken partijen van de ALPO-gemeenschap worden gedeeld, waarin er naar een gemeenschappelijke taal gezocht moet worden. De studenten zouden er baat bij hebben als er op de stageschool start- en vervolggelbesprekken zouden plaatsvinden, waarin wederzijds verwachtingen uitgesproken kunnen worden. De stageschool dient voldoende ruimte en tijd te hebben om de student op alle rollen uit het takenpalet te kunnen begeleiden. Diversiteit in stage zou hier ook helpend in kunnen zijn, waarin de studenten in het eerste en tweede studiejaar per semester een andere, verschillend in visie/doelgroep/inzet rollen, stageschool zouden kunnen krijgen. Het is belangrijk dat er voldoende kennis over de ALPO op de stagescholen aanwezig is, het takenpalet zou hier deels een oplossing in kunnen bieden. De studenten willen het liefst school-breed betrokken worden. Er moet voor studenten ruimte zijn om mee te denken over innovaties, processen en beleid. De functie van beleidsadviseur krijgt op dit moment het minste aandacht. Het zou helpen om het matchingsproces anders in te richten, waarbij studenten bijvoorbeeld op een vacature van de stageschool zouden kunnen reageren.

### **Conclusie en vervolgstappen**

De meeste deelnemers geven aan in de toekomst graag onderdeel van de ALPO-gemeenschap te willen blijven uitmaken. Dit willen zij bereiken door onder anderen mee te blijven denken over de toekomst van de ALPO en door met enthousiasme de BCC's te blijven bijwonen. Ook willen zij helpen met het kritisch bekijken van het curriculum en met het mee blijven evalueren van de opdrachten. De deelnemers willen onder anderen de ALPO-gemeenschap meer podium geven, de koppeling blijven maken met de praktijk en goed blijven luisteren naar studenten, om op deze manier het onderwijs continu te blijven verbeteren. De aanwezige studenten geven aan dat de groep aanwezige studenten in de toekomst meer divers mag zijn. Op dit moment zit het gemiddelde student niet bij de ALPO-gemeenschap, aangezien vooral studenten uit de opleidingscommissie bij het BCC's betrokken zijn geweest. Om deel te blijven uitmaken van de ALPO-gemeenschap, zouden de deelnemers willen zien dat deze gemeenschap aan een aantal randvoorwaarden gaat voldoen, namelijk: aanwezigheid van betrokken studenten en docenten, betrouwbaarheid vanuit docenten en hogere lagen,

samenkomen op een laagdrempelige manier, uitgenodigd worden, tijd en vaste werkgroep en de aanwezigheid van universitaire praktijkopleiders.

Vanuit het programmateam is de conclusie ontstaan dat het lastig blijft om alle partijen te bereiken en om ze uit te nodigen. Het blijkt dat niet iedereen op de mails reageert en via de telefoon is het ook lastig om iedereen te bereiken. Hierdoor is het onduidelijk welke partijen daadwerkelijk aanwezig zullen zijn en weet het programmateam pas aan het begin van de bijeenkomst wie er allemaal aanwezig is. Daarnaast is het soms nog onduidelijk welke partijen er allemaal bij de BCC's betrokken moeten worden. Per BCC is er een samenstelling van professionals gemaakt die voor een bepaald thema geschikt zou zijn, wat betekent dat een groep uit de ALPO-gemeenschap automatisch uitgesloten wordt. Ook binnen het ALPO-docententeam blijkt dat niet iedereen altijd met elkaar eens is over welke docenten en overige medewerkers van de HU en UU bij de BCC's en bij de ALPO-gemeenschap uitgenodigd moeten worden. Een ander aandachtspunt is dat er niet structureel met de deelnemers die niet bij de BCC uitgenodigd zijn geweest overlegd wordt.

### **Paragraaf 5.3: BCC 3: Praktijk- en schoolopleiders**

#### **Vorbereiding en uitvoering**

Het doel van dit BCC was om praktijkopleiders, schoolopleiders, studenten en docenten samen in gesprek te laten gaan, met als doel om de leeromgeving van de student te optimaliseren. Het is niet gelukt om inbreng te ontvangen van de andere deelnemers, ook al werden zij via de mail gevraagd om met de onderwerpen van de BCC's mee te denken. Dit BCC zou de eerste bijeenkomst worden nadat de subsidieaanvraag van de Academische Opleidingsschool toekend werd. Dat betekent dat er nu structureel geld over is om vorm te geven aan dit nieuwe samenwerkingsverband. Voor deze bijeenkomst is het gelukt om alle studenten uit te nodigen die op dit moment stagelopen bij een stageschool die bij de Academische Opleidingsschool aangesloten is. De groep studenten was divers, met aanwezige studenten uit verschillende opleidingsjaren. De werkvorm die gehanteerd wordt is het oefenen met een startgesprek tussen de praktijkopleider en student.

#### **Inhoudelijke bevindingen**

De kwaliteit van de samenwerking, van de verbinding en van de relatie tussen de driehoek gevormd door de instituutopleider, student en stageschool is volgens de meeste deelnemers het belangrijkste succesfactor. De meeste partijen waren met elkaar eens dat de rol van de instituutopleider duidelijker en belangrijker moet worden. Het voeren van een overdrachtsgesprek kan eventueel ook als nuttig worden ervaren, terwijl het gesprekaart van het Platform Samen Opleiden een goed instrument bleek te zijn om een startgesprek tussen het instituut, school en student te voeren. Er zijn een aantal basisvoorwaarden die de samenwerking tussen deze partijen kan laten slagen, namelijk: een open houding, de bereidheid en de interesse tonen om elkaar te helpen, wederzijds respect, een open cultuur, het bespreekbaar maken van de kennis over academische vaardigheden, het faciliteren van de student in zijn individuele leertraject en op het gebied van onderzoek, het aanbieden van een kerstpakken aan studenten, het vermelden van studenten op de schoolwebsite en in het begin van de opleiding studenten extra goed begeleiden. Uit de gesprekken met de deelnemers blijkt dat de stagescholen die aan de ALPO-partnerschap deelnemen, openstaan voor de begeleiding van ALPO-studenten en voldoende interesse en nieuwsgierigheid in de student en in de gehele ALPO-opleiding tonen. De school- en praktijkopleider geven aan behoefte te hebben aan een uitbreiding van de gesprekskaart, door het toevoegen van voorbeeldvragen en thema's die zij concreet met de student zouden kunnen bespreken. De meeste deelnemers zouden in de toekomst een bijdrage aan de ALPO-gemeenschap willen leveren door te blijven deelnemen aan BCC's, door hun eigen ervaringen met anderen te blijven delen en door constructief mee te blijven denken met andere deelnemers. De volgende randvoorwaarden zijn voor de deelnemers nodig om onderdeel van de ALPO-gemeenschap te worden of te blijven:

- Tijd (minder werkdruk), een open houding naar elkaar, korte lijntjes, regelmatig contact, informatie over de gemeenschap, facilitering vanuit het werk, het behalen van de BSA voor eerstejaarsstudenten (geeft een eerstejaarsstudent aan).
- Wederzijds respect, interesse tonen in de ander, kennis opdoen en elkaar aanvullen.
- Dit soort bijeenkomsten blijven organiseren en ook alumni daarbij uitnodigen.
- Betrokken blijven worden op een interactieve manier, enthousiasme en betrokkenheid vanuit alle rollen (driehoek: instituut, student en school (vooral praktijkopleider).
- Vaker het gesprek aangaan met alle rollen binnen de Academische Opleidingsschool. Een inclusieve en diverse gemeenschap werd door een aantal deelnemers benoemd.
- Regelmatig ALPO-studenten naast Pabo studenten om op scholen te begeleiden.
- Een structurele terugkoppeling over wat er met de opgehaalde resultaten gedaan wordt.

### **Conclusie en vervolgstappen**

Deze bijeenkomst werd door de meerderheid als waardevol ervaren. Deelnemers vanuit de praktijk en docenten vonden het waardevol om met elkaar en met studenten in gesprek te gaan, om andere visies en perspectieven te horen en om erachter te komen waar de andere collega's binnen de Academische Opleidingsschool mee bezig zijn. Ook vonden de deelnemers het fijn dat hun inbreng en hun mening serieus werd genomen. Studenten vinden hun deelname aan de BCC's interessant, omdat zij gesprekken voeren die zij meestal tijdens hun studie niet zouden voeren. Een aantal deelnemers vond dat er een aantal zaken beter georganiseerd hadden kunnen worden. Volgens deze deelnemers was de keuze om de derde- en vierdejaarsstudenten van de eerste- en tweedejaarsstudenten tijdens deze bijeenkomst te scheiden niet juist en zorgde dat niet voor een homogene, inclusieve groep. Meer sturing tijdens de gesprekken en een duidelijker beeld over wat de gesprekken zouden moeten opleveren waren punten die door sommige deelnemers zijn benoemd. Inclusiviteit en diversiteit zijn onderwerpen die vaker zijn benoemd, de deelnemers zouden graag in de toekomst een meer representatieve groep bij de BCC's willen zien. Meer UU-docenten, alle besturen en meer verbinding tussen HU, UU en de stagescholen worden als voorbeelden benoemd.

Een aantal deelnemers benoemt dat zij in de toekomst concrete acties zouden willen zien. Volgens deze deelnemers is er voorlopig voldoende informatie opgehaald en gedeeld en zou het daarom fijn zijn om de kennis in acties om te zetten. Eén deelnemer beschrijft dit als volgt: *“De goede verhalen en ervaringen die worden gedeeld in het BCC komen vaak vanuit mensen die de ontwikkeling en de ALPO belangrijk vinden. Het zou mooi zijn als er langzaam concrete dingen komen die gegeneraliseerd kunnen worden naar elke stageschool en dat die er ook enthousiast voor worden”*. Een actiepoint zou volgens een deelnemer bijvoorbeeld daadwerkelijk het voeren van het startgesprek of overdrachtsgesprek op de stageschool kunnen zijn. Uit de feedback bleek dat de deelnemers behoefte aan het opzetten van concrete acties hebben. De kerngroep gaat naar aanleiding van dit feedbackpunt de deelnemers informeren over welke acties er op dit moment gepland zouden kunnen staan. Het oefenen op de stagescholen met de startgesprekken behoort tot een mogelijke toekomstige actie. Daarnaast zal worden onderzocht of de rol van de instituutsoopleider zichtbaarder kan worden.



## **Paragraaf 5.4: BCC 4: Het organiseren van het samen opleiden**

### **Vorbereiding en uitvoering**

Aansluitend aan het bestuurlijk overleg van 26 september is er een BCC voor de bestuurders/strategische staf georganiseerd. Het doel hiervan was om met elkaar te spreken over de wijze waarop besturen invulling aan hun opleidingsbeleid geven en om de kwaliteit binnen de Academische Opleidingsschool te waarborgen. Het is volgens de leden van het programmateam voor de samenwerking belangrijk dat de besturen telkens de juiste keuze maken in het aandragen van de juiste school om aan de samenwerkingsverband deel te nemen. Het is op dit moment beperkt duidelijk volgens welke criteria een bestuur een bepaalde school aandraagt.

De aanwezige deelnemers waren deels bestuurders en deels bovenschoolsopleiders, terwijl twee van de zeven besturen niet aanwezig waren. De opleidingsmanager van HU-Pabo heeft een gedeelte van de bijeenkomst gebruikt om informatie aan de deelnemers over de verwachtingen vanuit de HU en UU tegenover de stagescholen te verstrekken. Vervolgens heeft er een verkennend gesprek over de uitbreidingscriteria van de Academische Opleidingsschool plaatsgevonden. Het belangrijkste bespreekpunt was het uitbreiden binnen de bestaande besturen of juist met nieuwe besturen. Dit BCC vond, door praktische omstandigheden, onverwachts online via Teams plaats. Dat heeft volgens het programmateam invloed op het boundary-crossingsproces gehad. De interactie tussen de deelnemers was beperkt aanwezig, zij waren vooral aan het luisteren, terwijl de opleidingsmanager van HU-Pabo informatie aan het verstrekken was. Het doel van dit BCC was volgens een aantal deelnemers achteraf een beetje onduidelijk. Dit kwam door de timing hiervan, aangezien net een week van tevoren de eerste aanvraag voor de financiering van de Academische Opleidingsschool afgekeurd was. Zowel de besturen als de HU en UU wisten niet zeker of dit samenwerkingsverband in huidige vorm door zou kunnen gaan. Het was daarom lastig om concrete afspraken met elkaar te maken en om alle deelnemers verantwoordelijk voor het proces te laten voelen. Het werken aan gemeenschapsvorming was daarom ook beperkt aanwezig. Tijdens deze bijeenkomst zijn er daarom ook geen concrete acties ontwikkeld. Wel vond de meerderheid van de deelnemers de bijeenkomst nuttig, omdat de eerste onderlinge verwachtingen met elkaar zijn gedeeld en uitgesproken.

### **Conclusies**

Het zou wenselijk zijn om een (deels) verplicht karakter aan deze toekomstige bijeenkomsten te geven. Om effectief interprofessioneel met elkaar samen te werken, is er de input van alle besturen nodig. Een diverse groep deelnemers blijkt een belangrijke voorwaarde te zijn om op de juiste manier grenzen te kunnen overbruggen. Ook zou het wenselijk zijn om de bijeenkomsten altijd fysiek te organiseren. Het digitaal via Microsoft Teams organiseren van de bijeenkomsten heeft volgens de deelnemers een slechte invloed op de interactie en op de processen van boundary crossing en gemeenschapsvorming. Daarnaast blijft het voor het programmateam ingewikkeld in hoeverre de besturen en bovenschoolsopleiders gemixt met de andere stakeholders binnen een BCC dienen te worden. Het programmateam lijkt daar zelfstandig een keuze in te willen maken, wellicht zou het een optie kunnen zijn om de rest van de gemeenschap bij dit besluit te betrekken.

## **Paragraaf 5.5: Conclusies van de actie “de boundary cross cafés”**

### **Gezamenlijke visie en definities**

Door deel te nemen aan de BCC's, hebben de deelnemers een gezamenlijke visie, taal en definitie ontwikkeld over de ALPO-gemeenschap, over de academische leerkracht en over een optimale leeromgeving voor de academische student. Een academische leerkracht is een leerkracht die zijn expertise zowel binnen de studie als binnen zijn stage mag benutten. Deze leerkracht heeft een kritische houding, is betrokken, nieuwsgierig, heeft een innoverende rol, neemt het initiatief en denkt mee op professioneel niveau tijdens stagedagen. Hij is een vertaler van onderzoek naar de praktijk en vice-versa en zijn theoretische onderbouwing dient gestimuleerd te worden. Deze student is een analytische kartrekker, heeft een goede visie/stip op de horizon en kan door middel van onderzoek erachter komen wat ervoor nodig is om die stip op de horizon te gaan bereiken. De taak van het lesgeven staat gelijk aan de onderzoekende taak. Daarnaast is belangrijk dat iedereen het verschil tussen een reguliere en een academische leerkracht begrijpt. Studenten dienen op de HU en UU te leren hoe zij hun grenzen moeten aangeven, hoe zij weerbaar kunnen worden en hoe zij hun behoeftes met de stageschool kunnen bespreken. Het informatieboekje dient om praktijkopleiders kort en efficiënt informatie over de ALPO en over de verwachte begeleiding te bieden.

Gezelligheid, respect, een optimale matching, veelzijdigheid en diversiteit op gebied van rollen in scholen en de bereidheid van de stagescholen om studenten te begeleiden zijn succesfactoren om de leeromgeving van de student te bevorderen. Wederzijdse verwachtingen dienen structureel tussen alle betrokken partijen van de ALPO-gemeenschap gedeeld te worden, waarin er telkens naar een gemeenschappelijke taal gezocht moet worden. Het zou helpen om het plaatsingsproces anders in te richten, waarbij studenten bijvoorbeeld op een vacature van de stageschool zouden kunnen reageren. De studenten zouden er baat bij hebben als er op de stageschool start- en vervolgesprekken zouden plaatsvinden. De stageschool dient voldoende ruimte en tijd te hebben om de student op alle rollen uit het takenpalet te kunnen begeleiden. Er moet voor studenten ruimte zijn om school-breed mee te denken over innovaties, processen en beleid. De kwaliteit van de samenwerking, van de verbinding en van de relatie tussen de driehoek gevormd door de instituutopleider, student en stageschool is volgens de meeste deelnemers het belangrijkste succesfactor om de leeromgeving van de student te bevorderen. De rol van de instituutopleider moet beter worden gepositioneerd. Het voeren van een overdrachtsgesprek bij het wisselen van praktijkopleider of stageschool kan eventueel ook als nuttig worden ervaren, terwijl een uitgebreide versie van het gesprekaart (met voorbeeldvragen) een goed instrument kan zijn om een startgesprek tussen de driehoek te voeren.

Er is een aantal basisvoorwaarden die de samenwerking op de stagescholen kan laten slagen, namelijk: een open houding, de bereidheid en de interesse tonen om elkaar te helpen, wederzijds respect, een open cultuur, het bespreekbaar maken van de kennis over academische vaardigheden, het faciliteren van de student in zijn individuele leertraject en op het gebied van onderzoek, het aanbieden van een kerstpakket aan studenten, het vermelden van studenten op de schoolwebsite en in het begin van de opleiding studenten extra goed begeleiden.

### **Het proces van boundary crossing**

Naar aanleiding van de actiefase, zijn er een aantal bevorderende factoren naar voren gekomen die als randvoorwaarden ingezet dienen te worden voor het proces van boundary crossing binnen de Academische Opleidingsschool. Wederzijdse verwachtingen structureel met elkaar delen, het continu naar een gemeenschappelijke taal met elkaar zoeken, kennis over de ALPO met elkaar opdoen en vervolgens actiepunten voor de praktijk samen ontwikkelen worden vaak door de deelnemers

benoemd. De informele sfeer, het organiseren van fysieke bijeenkomsten, het horen van verschillende perspectieven, het eten en drinken, de café-sfeer, de interactie, diversiteit van de deelnemers, de aanwezigheid van verschillende stakeholders (gemixte groep), wederzijdse nieuwsgierigheid naar elkaars visies, een open houding en samen over een gezamenlijk doel in gesprek gaan zijn volgens de meerderheid werkzame factoren op om grenzen effectief te kunnen overbruggen. Structurele onderlinge communicatie buiten de BCC's om, tijd en energie besteden aan de uitnodiging van de deelnemers, van- en met elkaar leren door middel van het bespreken van concrete casussen, structurele terugkoppeling van de resultaten van de BCC's en het inzetten van werkvormen die de interactie bevorderen zijn ook factoren die invloed op de samenwerking hebben. Ook vonden de deelnemers het fijn dat hun inbreng en hun mening serieus werd genomen. Het zou wenselijk zijn om een (deels) verplicht karakter aan deze toekomstige bijeenkomsten te geven. Om effectief interprofessioneel samen te werken, is er de input van alle betrokken partijen nodig.

### **Het proces van gemeenschapsvorming**

Door deel te nemen aan de BCC's, hebben de deelnemers een aantal basisafspraken met elkaar gemaakt over de toekomst van de ALPO-gemeenschap. De integratie en verbinding tussen de vier werelden is niet optimaal. De deelnemers vonden de BCC's een geschikte manier om de kloof tussen deze vier werelden te verkleinen. Er zou meer tijd en energie aan de werving en communicatie van de huidige en toekomstige deelnemers besteed moeten worden. Dat blijkt in de praktijk lastig te zijn, omdat het programmateam een beperkt aantal uren beschikbaar heeft en doordat niet iedereen op de mails en via de telefoon reageert is. Hierdoor is het onduidelijk welke partijen daadwerkelijk aanwezig bij bijeenkomsten zullen zijn. Daarnaast is het soms nog onduidelijk welke partijen er bij de BCC's betrokken moeten worden. Meerdere deelnemers gaven aan een aantal rollen tijdens de BCC te missen. Een ander aandachtspunt is dat er niet structureel met de deelnemers die niet bij de BCC uitgenodigd zijn geweest overlegd wordt. De meeste deelnemers zouden in de toekomst een bijdrage aan de ALPO-gemeenschap willen leveren door te blijven deelnemen aan BCC's, door hun eigen ervaringen met anderen te blijven delen en door constructief mee te blijven denken met andere deelnemers. Ook willen zij helpen met het kritisch bekijken van het curriculum en met het mee blijven evalueren van de opdrachten. De deelnemers willen onder anderen de ALPO-gemeenschap meer podium geven, de koppeling blijven maken met de praktijk en goed blijven luisteren naar studenten, om op deze manier het onderwijs continu te blijven verbeteren. De wens van de deelnemers is om een diverse en representatieve groep studenten en professionals bij deze gemeenschap te betrekken. De volgende randvoorwaarden zijn voor de deelnemers nodig om onderdeel van de ALPO-gemeenschap te worden of te blijven:

- Tijd (minder werkdruk), een open houding naar elkaar, korte lijntjes, regelmatig contact, informatie over de gemeenschap, facilitering vanuit het werk, het behalen van de BSA voor eerstejaarsstudenten (geeft een eerstejaarsstudent aan).
- Wederzijds respect, interesse tonen in de ander, kennis opdoen en elkaar aanvullen,
- Dit soort interactieve bijeenkomsten blijven organiseren en ook alumni daarbij uitnodigen.
- Regelmatig ALPO-studenten naast Pabo studenten om op scholen te begeleiden.
- Een structurele terugkoppeling over wat er met de opgehaalde resultaten gedaan wordt.
- Structurele aanwezigheid en betrokkenheid vanuit alle rollen, betrouwbaarheid vanuit docenten en hogere lagen, samenkomen op een laagdrempelige manier, uitgenodigd worden, tijd en vaste werkgroep en de aanwezigheid van praktijkopleiders.

## Hoofdstuk 6: Evaluatiefase

Tijdens de evaluatiefase wordt er gereflecteerd op de processen van boundary crossing en gemeenschapsvorming, door deze twee onderwerpen te analyseren. In de laatste paragraaf wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek.

### Paragraaf 6.1: Boundary crossing analyse

Deze paragraaf beschrijft een uitgebreide boundary crossing analyse en geeft per sub-paragraaf een aanbeveling over hoe de manier waarop een situatie verbeterd zou kunnen worden.

#### Het begin van het proces

Door verschillen en overeenkomsten tussen de deelnemende praktijken te analyseren en door de grensgangers, grensobjecten en grenservaringen in kaart te brengen, kan zichtbaar worden gemaakt op wat voor manier grenzen overbrugd worden en hoe de leerpotentieel benut kan worden.

Wanneer een boundary crossing analyse zichtbaar heeft gemaakt waar de kansen en grenzen binnen een samenwerking liggen, dan kan er ook de keuze gemaakt worden in welke leermechanismen in gang gezet kunnen worden om de grenzen te kunnen overbruggen. Vervolgens zouden de betrokken organisaties acties kunnen ondernemen die op een effectieve manier de leermechanismen zouden kunnen aanwakkeren, om op deze manier de interprofessionele samenwerking te versterken (Dingshoff, Nieman en Boonen, 2022). Binnen dit interprofessioneel samenwerkingsverband genaamd de Academische Opleidingsschool zijn er tien organisaties betrokken: zeven besturen (met in totaal veertien deelnemende stagescholen), twee onderwijsinstellingen (HU en UU) en een ander samenwerkingsverband (Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort).

Gedurende de periode dat ALPO-studenten op een stageschool die aangesloten was bij Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort stageliepen, verliepen de grensinteracties tussen deze partijen niet optimaal. Er was sprake van een grenservaring, omdat er grenzen aanwezig waren die een optimale samenwerking tussen deze organisaties, met als doel om ALPO-studenten efficiënt effectief te kunnen begeleiden, belemmerden. De grenservaring speelde zich vooral af op institutionele niveau. Studenten kregen niet de gewenste begeleiding van de stagescholen, doordat de kloof tussen de verschillende organisaties te groot was om de samenwerking soepel te laten verlopen. Ook speelde de grenservaring zich deels op intrapersonlijke niveau. Hierdoor ervoeren de studenten grenzen bij de overgang tussen deze twee praktijken, namelijk studie en stage. Op interpersoonlijke niveau was er ook sprake van een grenservaring, omdat niet alle deelnemers met elkaar eens zijn over het doel en de invulling van de ALPO. De partijen merkten dat er sprake van een grenservaring was en hebben ervoor gekozen om de continuïteit in de samenwerking te proberen te herstellen.

#### Inzet van grensgangers en objecten

Om de grenzen te kunnen overbruggen, is er een boundary crossing-object geïntroduceerd, namelijk de BCC's (grensobject). Daarnaast zijn er door middel van het BCC nieuwe gedeelde objecten ontstaan, zoals het takenpalet, het startgesprek, het gesprekskaart, het overdrachtsgesprek en het ALPO-informatieboekje. Deze objecten zijn in overleg ontwikkeld en samengesteld en kunnen door de organisaties gebruikt worden zonder verdere nauwe overeenstemming. Er zijn, vooral na de toekenning van de aanvraag voor een Academische Opleidingsschool, ook meer grensgangers aangesteld. Deze professionals zijn meestal binnen twee of meer praktijken tegelijkertijd werkzaam en vormen vaak ook de enige link tussen die praktijken. De drie leden van het programmteam van de Academische Opleidingsschool vormden de link naar de HU, UU, de besturen en de Opleidingsschool Utrecht-Amersfoort. Daarnaast had elk bestuur één vaste grensganger (meestal een bovenscholleschoolopleider) die de link vormde tussen het programmteam, het bestuur en de

stageschool die onderdeel van dat bestuur was. Door het beperkte contact tussen de grensgangers en deelnemers onderling (ook buiten de BCC's om) en door gebrek aan tijd, financiën en facilitering deels vanuit de hogere lagen is het beperkt gelukt om de grensgangers hun rol optimaal te laten vervullen.

### **De vier leermechanismen**

Binnen de theorie van boundary crossing worden er vier leermechanisme onderscheiden, namelijk identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie. Deze leermechanismen kunnen ingezet worden om ervoor te zorgen te dat de discontinuïteit in de samenwerking verbeterd wordt. Bij identificatie leren de deelnemers om op een andere manier naar elkaars organisaties te kijken. Bij coördinatie wordt geprobeerd om beter met de andere organisatie af te stemmen, terwijl bij reflectie de deelnemers proberen om het perspectief van de andere organisatie in te nemen. Bij de laatste stap, de transformatie, ontstaat er een duurzame verandering binnen samenwerking (Akkerman en Bakker, 2012). De fasen van identificatie, coördinatie en reflectie zijn beperkt bereikt door middel van individuele gesprekken tussen de grensgangers en deelnemers onderling en door middel van de deelname aan de BCC's. De BCC's hebben ervoor gezorgd dat er een gezamenlijke visie is ontstaan, dat er nieuwe werkafspraken zijn gemaakt en dat er nieuwe grensobjecten ontwikkeld zijn. Deze fasen zijn nog niet optimaal benut. Dit komt door een relatieve lage en wisselende opkomst bij de BCC's, door de afwezigheid van een aantal rollen tijdens de BCC's (praktijkopleiders, besturen en instituutopleiders), door het beperkte contact tussen de grensgangers en deelnemers onderling (ook buiten de BCC's om), door het ontbreken van vaste samenwerkingsafspraken en door gebrek aan tijd, financiën en facilitering (deels vanuit de hogere lagen). Daarnaast is de fase van transformatie nog niet bereikt, de nieuwe ontstaande visie en gedeelde- en grensobjecten zijn nog niet door alle partijen gezamenlijk in de praktijk geïmplementeerd.

## **Paragraaf 6.2: Het aanwakkeren van leermechanismen**

Deze paragraaf beschrijft op wat voor manier de leermechanismen aangewakkerd zouden kunnen worden.

### **Paragraaf 6.2.1: Het vormgeven van de boundary crossing omgeving**

#### **De rol van projectleiders**

Alle leermechanismen kunnen optimaler benut te worden. Als eerste zou de boundary crossing omgeving anders kunnen worden ingericht. De rol van projectleiders en leidinggevenden is volgens (Dingshoff, Nieman en Boonen, 2022) belangrijk in het samenstellen van de juiste groep deelnemers. Deze projectleiders kunnen ervoor zorgen dat er deelnemers gezocht worden die over voldoende boundary crossing vaardigheden en kwaliteiten beschikken of een groep samenstellen die voor voldoende generatieve spanning zorgt. Daarnaast is het belangrijk om deelnemers uit te nodigen die gelijk de voordelen van de samenwerkingen inzien. De beslissing om per thema van de BCC's deelnemers uit te nodigen die direct betrokken bij dat thema waren, lijkt daarom juist te zijn. De beslissing heeft tegelijkertijd ervoor gezorgd dat er veel professionals en stakeholders niet betrokken bij dit proces zijn geweest. Volgens Dingshoff, Nieman en Boonen (2022) is een nauwe samenwerking met alle betrokken stakeholders binnen een interprofessioneel samenwerkingsproces helpend om de grenzen te overbruggen. Ook kan het werken in multidisciplinaire groepen, met een 'generatieve spanning' tussen ervaring, kennis en competenties, dit proces stimuleren. Het maken van concrete afspraken op gebied van aanwezigheid, inhoud en proces kan ook helpend in zijn. Door gebrek aan tijd, financiën en facilitering vanuit de hogere lagen was het voor een aantal deelnemers lastig om bij de BCC's aanwezig te zijn. De rol van projectleiders kan hier belangrijk in zijn. Door de regie voor het proces te nemen en door ervoor te zorgen dat er duidelijke afspraken gemaakt worden, kunnen zij

ervoor zorgen dat het niveau van transformatie op interpersoonlijke- en institutionele niveau bereikt wordt.

**Aanbeveling 1: Faciliteer de deelnemers optimaal.**

*Zorg ervoor dat het programmateam, de grensgangers en de deelnemers optimaal gefaciliteerd worden in tijd, geld en middelen. De rol van projectleiders is voorwaardelijk in de begeleiding van het proces van boundary crossing.*

**Een diverse groep stakeholders**

De groep deelnemers heeft volgens deze analyse niet optimaal voor generatieve spanning gezorgd. Omdat niet alle rollen en stakeholders aanwezig waren, zijn de grenzen niet altijd altijd optimaal overbrugd. Aan de andere kant is het ook niet ideaal om professionals uit te nodigen die niet direct baat bij de samenwerking hebben. Deze professionals dienen begeleid te worden, zodat zij eerst voldoende boundary-crossing kwaliteiten- en vaardigheden opdoen. Dit kan bereikt worden door bijvoorbeeld instituutsopleiders, besturen en praktijkopleiders kennis met het proces van boundary crossing te laten maken en die te helpen om zich bewust te worden van de aanwezige grenzen en eventuele leerpotentieel binnen hun eigen praktijk. Deze deelnemers bewust laten worden van het belang van hun deelname aan het proces behoort ook tot de opties. Er is behoefte aan een diverse groep professionals om de grenzen optimaal te kunnen overbruggen. Het is wenselijk om relatief evenveel aantal rollen deelnemers bij een proces te betrekken. Aandacht besteden aan stakeholders die niet zichtbaar zijn of moeilijk te bereiken zijn is net zo belangrijk als aandacht besteden aan de zichtbare stakeholders. Voldoende tijd investeren in de relatie met deze deelnemers is daarom van belang. Hierdoor zal het proces van identificatie, coördinatie en reflectie verbeterd worden, vooral door de diversiteit van de verschillende deelnemers die onderdeel van het proces zouden zijn.

**Aanbeveling 2: Betrek alle stakeholders bij het proces.**

*Zorg voor een relatief diverse en representatieve groep deelnemers die voor voldoende generatieve spanning zorgt en investeer tijd in de relatie met zowel zichtbare stakeholders als stakeholders die minder goed te bereiken zijn.*

**Brede ondersteuning en facilitering**

De betrokkenheid van de strategische lagen van een organisatie zorgt voor aandacht en bekendheid van een samenwerkingsverband, wat bevorderend voor het aantrekken van toekomstige deelnemers kan zijn (Dingshoff, Nieman en Boonen, 2022). Een intensieve en een actieve begeleiding vanuit hogere lagen is dus voorwaardelijk voor het proces van boundary crossing. Het zou helpend zijn om zowel met de deelnemers als met de hogere lagen in gesprek te gaan over de mogelijkheden om structureel bij toekomstige BCC's aanwezig te zijn. De strategische lagen (besturen) worden op dit moment voorzichtig bij het proces betrokken. Volgens de theorie van Dingshoff, Nieman en Boonen (2022) zou het helpend zijn om de besturen actief bij dit proces te betrekken, zodat de facilitering en begeleiding vanuit deze hogere lagen gestimuleerd kan worden. Het betrekken van de bestuurders kan voor transformatie zorgen op institutioneel niveau.

**Aanbeveling 3: Betrek de strategische lagen.**

*Een intensieve en een actieve begeleiding vanuit hogere lagen is voorwaardelijk voor zowel het proces van boundary crossing als voor het proces van gemeenschapsvorming.*

## **Paragraaf 6.2.2: Gerichte inzet van grensgangers en grensobjecten**

### **De kwaliteit van de grensgangers**

De kwaliteit van de grensgangers om hun rol als spilfiguur vorm te geven en de keuze voor de objecten en het gebruik daarvan is bepalend voor het slagen van het boundary crossing proces (Dingshoff, Nieman en Boonen, 2022). Grensgangers zouden onderling, door middel van bijvoorbeeld intervisiebijeenkomsten, de fase van reflectie kunnen doorlopen. Door met andere grensgangers in gesprek over hun rol te gaan, zouden zij zich daar bewust van worden en die rol steeds beter gaan invullen. Zowel de grensgangers als de deelnemers dienen volgens Dingshoff, Nieman en Boonen (2022) actief begeleid te worden in de ontwikkeling en uitvoering van hun rol, door hen bijvoorbeeld structureel kwaliteiten en vaardigheden te helpen ontwikkelen. Door gebrek aan tijd was het voor de grensgangers niet altijd mogelijk om hun rol optimaal te vervullen.

### **Aanbeveling 4: Ontwikkel voldoende kwaliteiten en vaardigheden.**

*Begeleid actief zowel de grensgangers als de deelnemers in de ontwikkeling en de uitvoering van hun rollen, door hen structureel boundary-crossing kwaliteiten- en vaardigheden te helpen ontwikkelen.*

### **Bewuste keuze van boundary crossing objecten**

De keuze van de objecten bleek volgens de meeste zichtbare stakeholders juiste te zijn. Er is een grensobject ontwikkeld (het BCC) en naar aanleiding van dat grensobject zijn er een aantal gedeelde objecten ontwikkeld (het takenpalet, het startgesprek, het gesprekskaart, het overdrachtsgesprek en het ALPO-informatieboekje). Wel valt het op dat het grensobject, het BCC, een beperkt aantal stakeholders bereikt heeft. De deelnemers zijn tevreden over de invulling van de BCC's, maar er kunnen een beperkt aantal deelnemers per bijeenkomst uitgenodigd worden. Als er te veel actoren hieraan zouden deelnemen, dan zou de kans bestaan dat de bijeenkomsten onpersoonlijk, druk en onoverzichtelijk worden. Deelnemers die niet op de uitnodiging reageren, die niet aan de BCC's deelnemen of die moeilijk te bereiken zijn, zien de rest van de gemeenschap soms een half jaar niet. Ook de frequentie van de BCC's is laag, waardoor de deelnemers elkaar een keer per drie maanden zien. Dit roept de vraag op of dit grensobject voldoende geschikt is om de gestelde doelen te bereiken. Aangezien de vaste deelnemers tevreden over de BCC's zijn, is het niet wenselijk om de BCC's te schrappen. Wel zou het interessant zijn om te onderzoeken of er nog een aanvullend grensobject ontwikkeld zou kunnen worden, die de stakeholders die niet bij de BCC's aanwezig willen of kunnen zijn, ook zou kunnen bereiken.

### **Aanbeveling 5: Ontwikkel nieuwe grensobjecten**

*Onderzoek de mogelijkheid om naast het Boundary Cross Café nog een aanvullend grensobject te introduceren, om op deze manier de gehele ALPO-gemeenschap te bereiken.*

## **Paragraaf 6.3: Aanvulling vanuit het vakgebied van community development**

Participatie, inclusie en diversiteit, integraal werken en duurzaamheid (toekomstbestendigheid) zijn vier kernwaarden die binnen het vakgebied van community development centraal staan (Hogeschool Utrecht, 2023). Daarnaast is de sociaal kapitaal theorie hier ook van belang. Deze theorie richt zich op de kwaliteit van de sociale relaties binnen een gemeenschap. Deze relaties zijn voorwaardelijk voor het ontstaan van een gemeenschap. Veiligheid, gelijkheid, vertrouwen, wederkerigheid, vriendelijkheid en gezamenlijke normen en waarden zijn voorbeelden van gezonde relaties die binnen een gemeenschap moeten ontstaan. Deze relaties worden door sociale wetenschappers gedefinieerd als sociaal kapitaal. Aandacht besteden aan deze factoren is bepalend om een gemeenschap te laten groeien. Ook voldoende aandacht besteden aan zowel verbindend sociaal kapitaal (hechte band tussen de deelnemers onderling) als overbruggend sociaal kapitaal (buiten de community toe treden om te netwerken en om de community uit te breiden) is bevorderend voor

een gemeenschap. Het is wenselijk om een juiste balans te vinden tussen de aanwezigheid van beide soorten sociaal kapitaal. Hoe meer sociaal kapitaal een community heeft, hoe makkelijker het is voor een community om zich aan te passen aan veranderende omstandigheden. Een sterk sociaal kapitaal kan het ontstaan van de andere vormen van community kapitaal bevorderen en dient zelf als tijdelijke vervanging voor het ontbreken van één om meerdere andere vormen van community kapitaal (Phillips & Pittman, 2009).

Binnen de Academische Opleidingschool wordt er geprobeerd om de kernwaarden van community development te bewaken. Er wordt inclusief gewerkt door verschillende deelnemers bij de ALPO-gemeenschap te betrekken en toekomstbestendigheid staat centraal. De kernwaarden van integraal werken en participatie hebben binnen de ALPO-gemeenschap ook een belangrijke plek, doordat verschillende organisaties, door middel van de theorie van boundary crossing, bij elkaar worden gebracht om interprofessioneel samen te werken. De theorie van het sociaal kapitaal zou een goede aanvulling op de boundary crossing analyse kunnen zijn. Het continu centraal stellen van de kernwaarden van het vakgebied van community development en van de theorie van het sociaal kapitaal, zou ervoor kunnen zorgen dat de boundary crossing omgeving, de kwaliteiten en vaardigheden van de deelnemers, de keuze van de objecten en het bereiken van een diverse en representatieve groep deelnemers gestimuleerd gaat worden. Daarbij is het van belang om structureel voor een goede balans tussen de aanwezigheid van verbindend- en overbruggend kapitaal te zorgen.

**Aanbeveling 6: Integreer theorieën vanuit het vakgebied van community development.**

*Zorg voor een optimale integratie van de theorie van het sociaal kapitaal binnen het proces van boundary crossing en blijf de kernwaarden van het vakgebied van community development centraal stellen.*

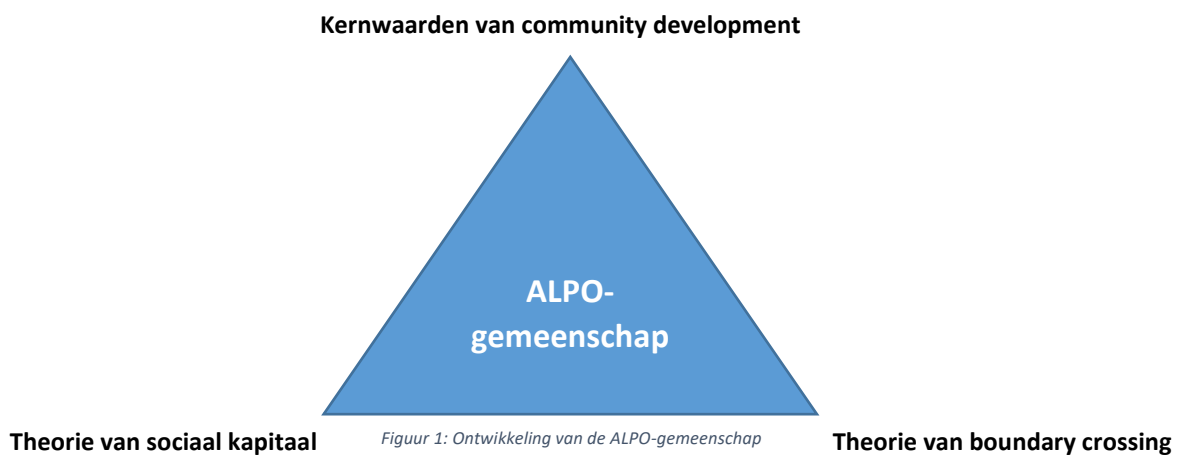
**Paragraaf 6.4: Conclusie en antwoord op de hoofdvraag**

De actiefase van dit onderzoek heeft bruikbare informatie opgeleverd over de manier waarop er op student- en opleidingsniveau gewerkt kan worden aan community vorming ten behoeve van het opleiden van de academische leerkrachten. De theorie van boundary crossing, met de keuze voor de daarbij behorende BCC's, bleek deels geschikt te zijn om aan het proces van community vorming te werken, met als doel om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en om de grenzen te overbruggen. De BCC's hebben ervoor gezorgd dat er een gezamenlijke visie is ontstaan, dat er nieuwe werkafspraken zijn gemaakt en dat er nieuwe grensobjecten ontwikkeld zijn. Aan de andere kant, bleek de keuze van de BCC's beperkt geschikt te zijn om de gehele ALPO-gemeenschap bij het proces te betrekken. Uit de boundary crossing analyse bleek dat er nieuwe grensobjecten ontwikkeld zouden kunnen worden, dat de gemeenschap meer divers mag worden en dat de boundary crossing omgeving deels aangepast zou kunnen worden. Ook zouden de grensgangers beter begeleid kunnen worden in hun rol als spilfiguur, zouden alle deelnemers voor voldoende boundary crossing kwaliteiten en vaardigheden moeten beschikken die voor generatieve spanning zorgen en zouden de strategische lagen de gemeenschap breder kunnen ondersteunen en faciliteren. De resultaten van de analyse van het proces van de boundary crossing bij de ALPO dienen in de praktijk geïmplementeerd te worden, om op deze manier het proces te optimaliseren.

De theorie van het sociaal kapitaal zou een goede aanvulling op de theorie van boundary crossing kunnen zijn, aangezien deze theorie bij de ALPO beperkt wordt ingezet. De sociale relaties binnen een gemeenschap zijn voorwaardelijk voor het ontstaan van die gemeenschap. Veiligheid, gelijkheid, vertrouwen, wederkerigheid, vriendelijkheid en gezamenlijke normen en waarden zijn voorbeelden van gezonde relaties die binnen een gemeenschap moeten ontstaan. Aandacht besteden aan deze



factoren, samen met het zoeken naar een balans tussen verbindend sociaal kapitaal (hechte band tussen de deelnemers onderling) als overbruggend sociaal kapitaal (buiten de community toe treden om te netwerken en om de community uit te breiden), is bevorderend voor de groei van een gemeenschap. Daarnaast kan het gericht inzetten van de kernwaarden van community development de ALPO-gemeenschap optimaal kunnen laten ontwikkelen. Dat gebeurt al met succes, daarom is het van belang om deze kernwaarden centraal te blijven stellen. Het antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek is daarom dat er een combinatie nodig is van de theorie van boundary crossing (met regelmatige boundary crossing analyses om het proces te optimaliseren), van de theorie van het sociaal kapitaal en van de kernwaarden van community development om optimaal aan community vorming te kunnen werken, met als doel om de leeromgeving en de onderzoekende cultuur te bevorderen en om de grenzen tussen de deelnemende praktijken te overbruggen (zie figuur 1). De aanbevelingen uit de vorige paragraaf kunnen helpen om het proces van community vorming verder vorm te gaan geven.



## Literatuurlijst

- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). *Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership*. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284. Opgevraagd van <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). *The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire*. *Educational research and evaluation*, 13(3), 203-220.
- Dingshoff, M., Nieman, E. en Boonen, A. (2022). *Boundary Crossing*. Opgevraagd van <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/boundary-crossing-3>
- 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. Opgevraagd van <https://research.rug.nl/nl/publications/het-functioneren-van-beginnende-leerkrachten-in-hun-groep-en-in-d>
- Hendriks, P. (2021). *Inspiratiecollege Peter Hendriks*. Opgevraagd van [https://canvas.hu.nl/courses/20731/pages/inspiratiecollege-peter-hendriks?module\\_item\\_id=510459](https://canvas.hu.nl/courses/20731/pages/inspiratiecollege-peter-hendriks?module_item_id=510459)
- Hogeschool Utrecht. (2023). *Master community development. Tijdens de Opleiding*. Opgevraagd van <https://www.hu.nl/voltijd-opleidingen/master-community-development-voltijd/tijdens-de-opleiding>
- Migchelbrink, F. (2016). *De kern van participatief actieonderzoek*. Amsterdam: SWP.
- Phillips, R. & Pittman, H. R. (2009). *An introduction to community development*. Abingdon: Routledge
- Platform Samen Opleiden. (2020). *De academische leraar*. Opgevraagd van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/knowledge-item/de-academische-leraar/>
- Polstra, L. (2020). *De vele beelden van integraal werken*. *Vakblad Sociaal Werk* 21, 25–27. <https://doi-org.hu.idm.oclc.org/10.1007/s12459-020-0292-5>
- ScienceGuide. (2022). *Lerarentekort maakt andere inzet academische leerkracht onmogelijk*. Opgevraagd van <https://www.scienceguide.nl/2022/03/lerarentekort-inzet-academische-leerkracht/>
- Stichting RK Scholen Vleuten, De Meern en Haarzuilens. (2022). *Ontwikkelplan Tegemoetkoming Kosten Opleidingsscholen*. [Subsidieaanvraag]. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Van Den Bosch. (2018). *Niet meer zomaar te stoppen Over duurzaamheid van burgerinitiatieven*. Opgevraagd van <https://www.movisie.nl/sites/movisie.nl/files/2019-01/Niet-meer-zomaar-te-stoppen-duurzaamheid-burgerinitiatieven.pdf>
- Verhoef, L., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2020). *The contribution of teachers of research-intensive teacher education programmes to a culture of inquiry in primary schools*. *Professional Development in Education*, 1-17.