

Wie biedt er meer?

Bachelorscriptie over de rol van de academische pabo in
professionalisering in het basisonderwijs

E.E. Bos, s1902091

Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs
Gedrags- en Maatschappijwetenschappen
Rijksuniversiteit Groningen

9 juni 2015

1e beoordelaar: M. Blaak, MSc.
2e beoordelaar: drs. C.J. van der Linden

Inhoudsopgave

Abstract	4
Inleiding	5
Theoretisch kader	7
<i>Definitie professional</i>	7
<i>Professionalisering</i>	9
<i>Academische pabo</i>	11
<i>Huidige professionaliseringsbeleid op internationaal niveau</i>	13
Methode	15
<i>Participanten</i>	15
<i>Procedure dataverzameling</i>	15
<i>Ontwikkeling onderzoeksinstrument</i>	15
<i>Data-analyse</i>	16
<i>Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid</i>	16
Onderzoeksresultaten	18
<i>Inleiding resultaten</i>	18
<i>Kenmerken professionaliteit</i>	18
De leerkracht als professional in de klas	20
De leerkracht als professional buiten de klas	21
Opbrengst van een professional	22
<i>Professionalisering</i>	22
Huidige professionaliseringsbeleid	22
Lengte van cursussen	23
<i>Professionalisering in de opleiding</i>	24
<i>Professionalisering en de academische pabo</i>	24
Kloof tussen wetenschap en praktijk	24
Toekomst van academische leerkrachten	25
Het Finse model	26
Conclusie en discussie	28
<i>Beperkingen van het onderzoek</i>	30
<i>Aanbevelingen voor vervolgonderzoek</i>	31
Literatuurlijst	32

Bijlage 1: Interviewvragen.....	34
Bijlage 2. Codeboek	36

Abstract

In the last decade, the quality of education at primary schools in The Netherlands has been an ongoing topic of conversation. The adequate level of primary school teachers is a concern of the government. As an initiative of universities and universities of applied science, an academic version of the teachers' training for primary schools (pabo in Dutch) has been developed, next to the existing pabo at the level of university of applied science. This academic version of the pabo has been developed in order to guarantee the adequate level of training of primary school teachers, where research and development of expertise are being refined on an academic level. Besides introducing this academic pabo, the government had advocated a higher level of professionalism in primary schools by introducing research and science in everyday practice. Presumably, the academic primary school teachers will help in closing the gap which is observed between academic science and daily practice at primary schools. This research aims to obtain primary school teachers' and principals' perspectives on whether academic teachers increase professionalism at primary schools and in which ways they do so. First, professionalism is defined in a theoretical framework and, second, the visions of two teachers and two principals have been obtained by depth-interviews. After analysis, the research questions have been answered. All participants believe academic teachers can and will add extra value to the professionalism of primary schools, but these participants foresee different roles for academic teachers at primary schools.

Inleiding

"De status van de Nederlandse leraar is laag. Een belangrijke oorzaak daarvan is dat velen denken dat zijn werk ook wel door leken zou kunnen worden gedaan. Gevolg van die overtuiging is dat Jan en alleman zich bemoeit met de inhoud van het vak. En de leraar gedegradeerd wordt tot uitvoerder van plannen die door anderen bedacht zijn. Het is de hoogste tijd dat leraren, zowel op retorisch als op praktisch niveau, worden erkend en behandeld als professionals." (Van Veen, 2005).

Zoals Van Veen (2005) treffend samenvat, heeft het beeld van leerkracht als ambachtsman plaatsgemaakt voor de leerkracht als professional. Echter, de waardering voor de leraar als professional en de passie voor het beroep van leraar lijken te verdwijnen (Van den Brink, Jansen & Pessers, 2005).

In de afgelopen jaren is er veel aandacht geweest vanuit de politiek en de sector primair onderwijs om de kwaliteit van onderwijs te verbeteren; 'een opblaasend debat' genoemd door de Onderwijsraad (Onderwijsraad, 2013b). Dit debat wordt onder andere gevoerd naar aanleiding van de waarneembare verschuiving in de taak van de leerkracht in het basisonderwijs. Een eerste verschuiving is zichtbaar in de gestage verandering van het overbrengen van kennis in het begeleiden van het leerproces van de leerlingen (Verloop & Lowijck, 2011). Daarnaast is de manier van het aanbieden van leerstof veranderd. Daardoor worden leerkrachten geacht een flexibele houding aan te nemen in het hanteren van leerstof, wat veel vakinhoudelijke kennis vereist. Verder wordt er van de leerkracht verwacht steeds meer pedagogische taken uit te voeren. Als laatste verschuiving is de zien dat de overheid innovaties in gang zet die leiden tot nieuwe, meestal hogere eisen aan het functioneren van leerkrachten. Van leerkrachten wordt verwacht dat deze vernieuwingen uitgevoerd worden, terwijl zij zelf geen deel uitmaken van de ontwikkeling dat de vernieuwingen; de motivatie om te veranderen mist. Daar komt nog bij dat doelen die gesteld worden met het invoeren van deze innovaties abstract en moeilijk haalbaar zijn (Van Veen, 2005). Uit deze vijf verschuivingen in de taak van leerkrachten in het basisonderwijs kan opgemerkt worden dat de taakbelasting van leerkrachten sterk verhoogd is, terwijl de status van leerkrachten in de maatschappij laag is (Onderwijsraad, 2013a).

Kortom, door de toenemende dynamiek in een sector die onderhevig is aan voortdurende veranderingen worden er alsmaar hogere eisen gesteld aan de bekwaamheden van leerkrachten in het basisonderwijs. Met andere woorden, er is vraag naar professionalisering van de leerkrachten in het basisonderwijs. De onderzoeksvraag van deze bachelorscriptie is dan ook: Wat is de visie van directie en leerkrachten op basisscholen ten aanzien van academisch geschoolde leerkrachten ter bevordering van de professionaliteit op basisscholen? Om hier antwoord op te kunnen geven, zullen onderstaande deelvragen beantwoord worden:

- Wat wordt er verstaan onder professionaliteit op de basisschool?
- Welke behoefte naar professionalisering is er op de basisschool?
- Hoe zien directeurs en leerkrachten op de basisschool de invulling van de rol van academisch geschoolde studenten in het basisonderwijs?
- Welke specifieke taken zullen er in de toekomst zijn weggelegd voor academisch geschoolde leerkrachten in het basisonderwijs?

Allereerst zal er in een theoretische uiteenzetting behandeld worden wat professionaliteit inhoudt, hoe hier vorm aan gegeven wordt op de basisschool, hoe professionaliseringsbeleid vormgegeven is op nationaal en internationaal niveau en welke bijdrage de academische pabo kan leveren aan professionalisering in het basisonderwijs. Vervolgens zal er in de methode behandeld worden hoe dit onderzoek opgezet en uitgevoerd is, waarna de resultaten besproken zullen worden. Er wordt geëindigd met conclusie en discussie waarin het onderzoek samengevat en geïnterpreteerd zal worden.

Theoretisch kader

Definitie professional

Het begrip professional heeft in de huidige maatschappij een aanzienlijke positie ingenomen. In bedrijven en organisaties wordt het woord gebruikt als maatstaf. In de literatuur is echter geen eenduidige definitie van het begrip te vinden. Na omschrijvingen van Mintzberg (1983), Vermeulen, Klaijns en Martens (2011), Verloop en Lowijck (2009) en Van Veen (2008) met elkaar te hebben vergeleken, kan geconcludeerd worden dat een professional minimaal aan de volgende vier kenmerken voldoet. Ten eerste heeft het beroep van de professional een maatschappelijke relevantie aangezien deze verantwoordelijk is voor het welzijn van personen in de samenleving of de voorbereiding op/het begeleiden van personen in de maatschappij. Ten tweede is de professional intrinsiek gemotiveerd om zichzelf, als professional zijnde, te verbeteren en te vernieuwen. Als derde kenmerk bezit de professional autonomie in een organisatie: er worden voortdurend zelfstandig keuzes gemaakt. Als laatste kenmerk wordt genoemd dat de professional gecodificeerde beroepskennis, ofwel een expertise, heeft. Kennis, vaardigheden, houding en gedrag spelen hierin een rol. Denk bijvoorbeeld aan persoonlijke kennis, maar ook aan het delen van kennis met andere professionals valt hier onder

Leerkrachten zijn professionals. Immers, wanneer deze kenmerken in overweging genomen worden en deze worden toegepast op leerkrachten in het basisonderwijs is er een duidelijke koppeling te maken van leerkracht naar professional. Allereerst heeft het beroep van leerkracht een duidelijke maatschappelijke relevantie. Leerkrachten op de basisschool hebben de verantwoordelijkheid om zorg te dragen voor onder andere de kennisontwikkeling bij kinderen. Onderwijs heeft een cruciale functie in het welzijn van individuen in de samenleving, maar ook voor de samenleving als geheel (Van Veen, 2008). In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) leerlijnen en kerndoelen opgesteld om zo de doorgaande lijn van het basisonderwijs in kaart te brengen. In de inleiding van het kerndoelenboekje geeft de SLO de volgende drie belangrijke functies van het onderwijs: *'Onderwijs heeft drie belangrijke functies: het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, het zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden en het rust kinderen toe voor participatie in de samenleving. De belangrijkste dingen die kinderen moeten leren om actief deel te nemen aan de samenleving, staan vastgelegd in de zogenaamde kerndoelen'* (SLO, 2006). Hieruit blijkt dat de kerndoelen gestoeld zijn op de voorbereiding op het kunnen participeren in de maatschappij.

Ten tweede wordt door Vermeulen, Klaijns en Martens (2011) de intrinsieke waarde als zeer belangrijk beschouwd. Zij stellen dat intrinsieke motivatie zelfs een voorwaarde is om als

leerkracht een professional genoemd te mogen worden. De intrinsieke motivatie zet de leerkracht er toe om voortdurend alle aspecten van zijn professie te verbeteren en te vernieuwen. Arends (2009) omschrijft dat er sprake is van intrinsieke motivatie: *'When behavior is sparked internally by one's own interest or curiosity or just for the pure enjoyment of an experience'*. (p. 140). Iemand is intrinsiek gemotiveerd wanneer diegene zelf geïnteresseerd en nieuwsgierig is en iets met plezier doet. Mayer (2008) is het eens met Arends' beschrijving van intrinsieke motivatie wat interesse betreft. Daarbij benoemt Mayer nog drie kenmerken van intrinsieke motivatie. Allereerst moet er sprake zijn van self efficacy: de leerkracht moet er van overtuigd zijn dat hij of zij competent genoeg is om een klas te kunnen managen. Een tweede aanvulling van Mayer op Arends is dat intrinsieke motivatie gevoed wordt wanneer persoonlijke inspanning loont. Bijvoorbeeld dat een leerkracht inziet dat wat hij geleerd heeft, ook daadwerkelijk van pas komt. Als laatste aanvulling noemt Mayer (2008) dat de doelen die gesteld worden behaalbaar zijn.

Met dit laatste punt versterkt Mayer hetgeen in de inleiding genoemd is wat in het artikel van Van Veen (2005) naar voren komt over het stellen van doelen: onderwijsontwikkelingen zijn niet altijd succesvol omdat de doelen voor de uitvoerende docenten abstract en moeilijk haalbaar zijn. Van Veen (2003) noemt hierbij dat leerkrachten het gevoel hebben dat aan hun kunde voorbij gegaan wordt terwijl zij een 'cruciale rol' spelen in de uitvoering van vernieuwingen. Wanneer de motivatie bij leerkrachten ontbreekt om de onderwijsontwikkelingen door te voeren, zijn deze bij voorbaat al geneigd te mislukken. Fullan (2007) pleit voor blijvende ontwikkeling in het onderwijs en onderstreept het belang van gemotiveerde leerkrachten en zegt dat motivatie gevoed wordt betekenis: *"Meaning fuels motivation; and knowhow feeds itself to produce ongoing problem solving. Their opposites - confusion, overload, and low sense of efficacy - deplete energy at the very time that it is sorely needed"* (p. 39). Dus wanneer leerkrachten weten waarom de innovaties doorgevoerd worden en wat de theorie achter de vernieuwingen is, zullen zij eerder het belang inzien van de innovaties en gemotiveerder zijn om de innovaties door te voeren. Fullan (2007) haalt ter bekrachtiging Jellison (2006) aan: *'Leaders focus on the future and all the benefits that are going to flow to them and the organization. The rank and file locks into the present, focusing on the costs rather than on the rewards of change'* (p.42). Het komt er op neer dat schoolleiders eerder het inzicht hebben in de voordelen in de toekomst, dan het personeel voor de klas dat zich focust op de praktijk in het nu. Wanneer het personeel in de klas inziet dat veranderingen in de toekomst zorgen voor succes, zal er waarschijnlijk minder weerstand zijn tegen het uitvoeren van innovaties.

Een laatste belangrijk punt betreffende de motivatie wordt nog genoemd door Jones & Jones (2010). Dit punt betreft het overdragen van enthousiasme in de klas. Wanneer een leerkracht zelf enthousiast is en gemotiveerd om kennis over te dragen aan de leerlingen in de klas, zullen de leerlingen dit voorbeeld van de leerkracht overnemen. Leerlingen hebben feilloos in de gaten

wanneer een leerkracht daadwerkelijk geïnteresseerd in hen is en gemotiveerd om hen verder te helpen.

Als derde kenmerk van professionaliteit bezit de leerkracht in het klaslokaal zichtbaar autonomie. In een steeds veranderende, onvoorspelbare context maakt de leerkracht voortdurend zelfstandig keuzes in bijvoorbeeld planning, didactiek en klassenmanagement (Van Veen, 2008). Te denken valt aan het besteden van extra tijd aan een rekenles wanneer de leerlingen zich de leerstof minder snel eigen maken dan voorafgaand aan de les verwacht of het aanscherpen van een klassenregel omdat deze volgens de leerkracht teveel geschonden wordt. Keuzes als deze worden binnen de vier muren van het klaslokaal autonoom door leerkrachten gemaakt, zonder dat zij instemming van collega's of directie nodig hebben. Echter, leerkrachten zijn aanzienlijk minder tevreden met de autonomie ofwel zeggenschap die zij bezitten betreffende onderwijskundig beleid en kwaliteitsbeleid (Hogeling, et al., 2009).

Als vierde en laatste kenmerk van professionaliteit wordt expertise genoemd. Hierover zegt Van Veen (2008) dat met enkel vakkennis de leerkracht er niet komt, maar dat ook professionele houding en gedrag van de leerkracht hieronder vallen. Er wordt verwacht van de leerkracht dat de vakkennis in orde is, maar ook de kennis over inrichting van het curriculum, de manier van toetsen, hoe leerlingen zich ontwikkelen, het aanbieden van leerstof en het klassenmanagement. De houding en het gedrag van leerkrachten komt tot uiting in het handelen van de leerkracht. Kwakman (1999) heeft evenals Van Veen (2008) geschreven over het handelen van de leerkracht en bracht het handelen van de leerkracht onder in vier categorieën: leerkrachten houden zich op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen en inzichten, leerkrachten passen nieuwe ontwikkelingen en inzichten toe en proberen deze uit in de lespraktijk, zij reflecteren op het eigen functioneren en werken samen in het kader van beleid en praktijk. Van Veen (2008) geeft aan dat leerkrachten moeten blijven leren om de dagelijkse praktijk te verbeteren en dat dit vraagt om een professionele houding met meer systematisch en reflectief leren. In het verlengde hiervan concluderen Verbiest en Timmerman (2008) dat het handelen van leerkrachten onderzoeken met het oog op verbetering een kenmerk van professionaliteit is waarmee de onderwijskwaliteit verbeterd wordt.

Professionalisering

Er is sprake van een groeiend bewustzijn bij de overheid betreffende de veranderende rol van de leerkracht en het probleem dat de kwaliteit van leerkrachten in het geding komt en onderneemt actie tot professionalisering (Onderwijsraad, 2013b). Zo is er een hoofdstuk gewijd aan professionalisering in het primair onderwijs in de collectieve arbeidsovereenkomst voor primair onderwijs (CAO-PO) 2014-2015 (PO-Raad, 2014) en wordt er veel aandacht geschonken aan scholing van leerkrachten. De wet op beroepen in het onderwijs (Wet BIO) is ingevoerd in 2004, waarin de

competenties van onderwijsprofessionals worden omgezet in bekwaamheidseisen die onderhouden dienen te worden gedurende de loopbaan van leerkrachten. Een middel dat ter stimulering hiervan aangereikt wordt door de overheid is de lerarenbeurs waarmee de professionaliteit van reeds in het basis- en speciaal onderwijs werkzame leerkrachten vergroot kan worden door het volgen van een bachelor- en masteropleiding en promotietrajecten. Dit zijn voorbeelden van professionalisering die ingezet worden op overheidsniveau. In Nederland wordt echter op meerdere niveaus vorm gegeven aan het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs door professionalisering van de leerkrachten. Onder andere door Windmuller (2012) is hier onderzoek naar gedaan op landelijk, bestuurlijk en schoolniveau wat betreft de autonomie van leerkrachten, het praktijkgericht onderzoek en professionaliseringsbeleid.

Windmuller (2012) geeft aan dat de middelen die de overheid aanreikt om de kloof tussen wetenschap en praktijk (Onderwijsraad, 2006) te verminderen de professionalisering stimuleren. Echter zorgt teveel bijsturing van de overheid voor onbegrip en frustratie in het onderwijsveld. Dit is de reden dat de overheid het moeilijk heeft met het loslaten van professionalisering: de overheid wil door professionalisering kwalitatief goed onderwijs kunnen garanderen, maar wil voorkomen dat leerkrachten professionalisering als opgelegd ervaren. Een voorbeeld hiervan betreft de autonomie, zoals eerder beschreven als een kenmerk van professionaliteit. Er werd door de overheid grote autonomie toegeschreven aan de scholen om zelf professionalisering van leerkrachten in te vullen. Omdat de kwaliteit van leerkrachten in het geding kwam, is dit echter teruggedraaid door strakke regels in te stellen. Na protest uit het werkveld probeert de overheid evenwicht te vinden in het bijsturen en tegelijkertijd ook loslaten van professionalisering.

Op bestuurlijk niveau neemt de autonomie toe en dientengevolge krijgt het bestuur meer verantwoordelijkheid om kwaliteit van leerkrachten op peil te houden, blijkt uit het onderzoek van Windmuller (2012). Besturen hebben een belangrijke functie om onderzoek in het onderwijs te stimuleren door een duidelijke visie te formuleren, het faciliteren van leerkrachten om onderzoek te doen en het ondersteunen van leerkrachten die onderzoek doen. Het bestuur geeft aan professionalisering belangrijk te vinden, maar laat de invulling van het beleid over aan scholen zelf.

Op schoolniveau zijn leerkrachten zelf verantwoordelijk voor hun professionaliteit, wat hen enige mate van autonomie geeft (Windmuller, 2012). Om deze professionalisering op peil te houden, is het bijhouden van vakkennis vereist. Een deel van het hebben van kennis van het vak, maar ook van de prestaties van de leerlingen is onderzoek op kleine schaal; bijvoorbeeld op leerling- of klasniveau. Op basisscholen is er echter weinig initiatief tot onderzoeken; onderzoek is nieuw in de praktijk van het onderwijs. De scholen hebben de laatste jaren meer aandacht voor professionalisering. Dit vindt ad hoc plaats en daarnaast volgens Windmuller vaak op initiatief van leerkrachten. Veelal volgen leerkrachten korte cursussen of scholingsdagen. Windmuller geeft aan

dat dit op de lange termijn weinig effect zal hebben op de professionalisering en dat langere en intensievere studies het verschil kunnen maken.

Kortom, het is op landelijk, bestuurlijk en schoolniveau te merken dat er behoefte is aan professionalisering. Echter is het nog zoeken naar een balans in welke onderdelen van professionalisering op welk niveau geregeld dienen te worden.

Academische pabo

Een van de meest recente ontwikkelingen die in gang gezet zijn om leerkrachten in het basisonderwijs te professionaliseren, is de start van de academische pabo in 2008. De academische pabo houdt in dat de reguliere pabo op hbo-niveau gecombineerd aangeboden wordt met de academische bachelor Onderwijskunde of Pedagogische Wetenschappen, eventueel aangevuld met een academische master. Op deze manier hopen universiteiten en hogescholen gehoor te geven aan de oproep van Commissie Rinnooy Kan naar kwalitatief goed onderwezen leraren op de basisschool (Commissie Leraren, 2007). De voordelen van academische pabo's ten opzichte van reguliere pabo's zijn onder andere dat door de komst van de academische pabo de instroom van het vwo naar pabo's voorzichtig gestegen is van 6% naar 10% (Onderwijsraad 2013a), er meer aandacht is voor een goede intake van studenten, de kwaliteit van de lerarenopleidingen, en daarmee van leerkrachten in het basisonderwijs, wordt verhoogd, onderzoek in scholen wordt gestimuleerd (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010). Het verhogen van het opleidingsniveau van leraren heeft een positief effect op de leerprestaties van de leerlingen (Clotfelter & Ladd, 2010). Chetty, Friedman & Rockhoff (2011) versterken deze aanname door te melden dat de kwaliteit van de leerkracht in hoge mate het niveau van onderwijs bepaalt: een kwalitatief goede leerkracht heeft veel invloed op de leerprestaties van leerlingen in alle sectoren van onderwijs.

Wat opvalt in het onderzoek van Windmuller (2012) is de afwezigheid van het begrip academische pabo. Op basis van haar bevindingen geeft Windmuller aanbevelingen voor de praktijk, waaronder pabo's. Zij stelt: *'Het is van belang dat er op de pabo's aandacht is voor het stimuleren en creëren van een reflectieve en onderzoekende houding en dat leraren kennis en vaardigheden opdoen om onderzoek te kunnen doen en onderzoek te kunnen gebruiken en toepassen'* (Windmuller, 2012. p. 269). Dit sluit aan op hetgeen Van der Wal-Maris, Geldens en Beijaard (2012) concluderen aan de hand van hun onderzoek naar de motieven, verwachtingen, leerconcepties en leeroriëntaties van reguliere en academische studenten aan lerarenopleidingen basisonderwijs bij aanvang van de studie. Zij vermelden daarnaast dat studenten die voor de academische pabo kiezen hogere verwachtingen hebben ten aanzien van inhoud gericht op onderzoek en innovatie dan studenten die de reguliere pabo volgen.

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Ministerie van OCW) geeft aan dat enkel het besteden van aandacht aan de opleiding van leraren niet voldoende is. Het Ministerie van OCW pleit ervoor dat er meer mogelijkheden komen om leraren in het basisonderwijs in hogere functieschalen in te delen. Dit komt voort uit een poging om een baan in het onderwijs aantrekkelijk te maken. Zoals in de inleiding genoemd, is de status van leerkrachten laag in de Nederlandse samenleving (Onderwijsraad, 2013a; Onderwijsraad, 2013b). Waar het beroep leerkracht in de vorige eeuw nog een ambacht was dat door de leerkracht zelf ingevuld kon worden, wordt het beroep nu door onder andere Van Veen (2005) omschreven als uitvoerder van door bovenaf, door onder andere de overheid, opgelegde regels om kwaliteit van onderwijs te kunnen garanderen, waar de overheid verantwoordelijk voor is. Om hoger opgeleiden aan te kunnen trekken in het onderwijs wordt door de Onderwijsraad geadviseerd om een omgeving te creëren waarin leraren werken met uitstekende vakinhoudelijke en didactische kwaliteiten die gekenmerkt wordt door professionaliteit. Scholen dienen organisaties te worden waarin professionele normen gelden, met bijbehorende status, verantwoordelijkheden en mogelijkheden tot ontwikkeling, om aan de wensen van hoger opgeleiden te kunnen voldoen. Uit onderzoek van Van Leenen en Bemsden (2012) is gebleken dat 10% van de afgestudeerden van een lerarenopleiding bewust een baan buiten het onderwijs kiest. Als voornaamste redenen geven zij hiervoor dat zij ervaring op willen doen buiten het onderwijs, het te verwachten hogere salaris in een andere sector en een grotere kans op een vast contract. Er is met name vraag naar een hogere beloning in de vorm van salaris en een vast contract. Wanneer er ingespeeld wordt op deze vraag van academisch geschoolde leerkrachten, zal het onderwijs voor hen aantrekkelijker worden. Hierbij zullen doorgroeimogelijkheden geboden dienen te worden waarbij van leerkrachten in het basisonderwijs verwacht wordt dat zij zich blijven ontwikkelen en dus blijven professionaliseren. Op deze manier komt naar voren dat naast intrinsieke motivatie ook extrinsieke motivatie, dat is de motivatie naar aanleiding van al dan niet positieve omgevingsfactoren (Arends, 2009), een rol speelt in het uitoefenen van een beroep in het onderwijs door academisch geschoolde leerkrachten.

De overheid zet haar woorden kracht bij door staatssecretaris Sander Dekker een wetsvoorstel aan de Onderwijsraad voor te laten leggen waarin vanaf 2017 scholen verplicht zullen worden om hun werknemers in te schrijven in het leerkrachtenregister. Zo worden leerkrachten verplicht om hun bekwaamheid zichtbaar te kunnen aantonen (Onderwijsraad, 2015). Dit zal bijdragen aan het punt dat Mayer (2008) aandraagt als kenmerk van intrinsieke motivatie: de self efficacy. Leerkrachten zullen doordat zij ingeschreven staan in het register zeker weten dat zij competent zijn in hun beroep.

Samengevat wordt meer aandacht besteed aan professionalisering tijdens opleidingen. Daarnaast reikt de overheid financiële middelen aan om het volgen van opleidingen te stimuleren en

een omgeving te creëren waarin academisch opgeleide leerkrachten doorgroeimogelijkheden met passende beloning te kunnen garanderen.

Huidige professionaliseringsbeleid op internationaal niveau

Er is op internationaal niveau veel onderzoek gedaan naar mogelijke manieren om te professionaliseren in het basisonderwijs. Uit onderzoek van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) is gebleken dat Nederland tot de landen behoort waar de meeste leerkrachten tijd steken in professionalisering. Maar liefst 91,4% van de leerkrachten die hebben meegewerkt aan het onderzoek heeft in de anderhalf jaar die het onderzoek duurde deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten (Organisation of Economic, Coordination and Development, 2009). Dit percentage geeft aan dat het overgrote deel van de participanten aandacht heeft besteed aan professionalisering. De vraag die echter rijst is op welke manier deze professionalisering heeft plaatsgevonden. Wellicht rekenen de participanten ook korte cursussen waarvan Windmuller (2012) in haar onderzoek vermeldde dat deze weinig effect hebben op de professionalisering, tot professionalisering. Mogelijk is het begrip professionalisering in de jaren veranderd, waarin deze korte cursussen eerder nog tot professionalisering gerekend werd, maar nu alleen cursussen en opleidingen tot professionalisering gerekend zullen worden wanneer deze daadwerkelijk bijdragen aan competentieontwikkeling van leerkrachten en daarmee de ontwikkeling in de schoolorganisatie.

Echter is het ook mogelijk dat de leerkrachten die meegewerkt hebben aan het onderzoek juist de leerkrachten zijn die professionaliteit hoog in het vaandel hebben staan en er weinig leerkrachten meegedaan hebben die minder tot niets doen aan professionalisering.

Uit hetzelfde onderzoek van de OESO is naar voren gekomen dat leerkrachten aangeven dat zij zich meer gewaardeerd voelen, meer tevreden zijn en zekerder zijn over hun eigen handelen wanneer zij positieve feedback krijgen en dat zij hierdoor beter en gerichter kunnen professionaliseren. In Australië is een systeem van toepassing waarbij scholen minimaal vier van acht voorgeschreven vormen van feedback dienen te geven aan de leerkracht: het bekijken van leerling-prestaties, collegiale observatie en samenwerking, observaties in de klas door de direct leidinggevende, leerlingenenquêtes, enquêtes onder ouders, 360-graden feedback, zelfevaluatie en observaties door externen. Leerkrachten in Australië hebben aangegeven dat zij middels deze vormen van feedback gericht kunnen professionaliseren omdat zij specifiek kunnen inzetten op verbeterpunten die in de feedback naar voren komen (Jensen & Reichl, 2011).

Onderwijs wordt niet op Europees niveau geregeld: landen zijn zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Daarom zijn er verschillen in onderwijssystemen in Europa. In alle lidstaten van de Europese Commissie zijn nationale documenten, wetten en regels waarin vastgelegd

is hoe onderwijs in het land vormgegeven dient te worden. De onderwijsinstituten stellen echter wel zelf de curricula van lerarenopleidingen vast (Ministerie van OCW, 2011). De Europese Commissie stimuleert onderlinge samenwerking in onderwijs tussen de verschillende lidstaten zodat er van elkaar geleerd kan worden (Ministerie van OCW, 2011). Zo zijn in Finland alle leerkrachten in het basisonderwijs academisch geschoold, wat volgens hen de professionaliteit ten goede komt. Er worden landelijke tests afgenomen waarna de 30% best presterende studenten worden toegelaten tot de opleiding tot leraar basisonderwijs. Er worden veel competenties getest, waaronder het taal- en rekenniveau, sterke sociale en communicatieve vaardigheden en de bereidheid om te leren en de motivatie om les te geven (Onderwijsraad, 2013a).

Al met al is er geen lijn terug te vinden in professionalisering op Europees of mondiaal niveau. Verschillende landen houden elkaars onderwijsontwikkelingen nauwlettend in de gaten en samenwerking wordt gestimuleerd.

Kortom, de vraag naar professionalisering ten behoeve van de kwaliteit van het basisonderwijs is merkbaar op internationaal, maar ook nationaal, bestuurlijk en schoolniveau (Windmuller, 2012). Hiertoe wordt meer aandacht besteed aan professionalisering tijdens opleidingen, worden financiële middelen aangereikt door de overheid om het volgen van opleidingen aan te moedigen en wordt er een omgeving gecreëerd om academisch opgeleide leerkrachten binnen de basisschool een baan te bieden met doorgroeimogelijkheden en een passende beloning. De nadruk wordt tijdens de studie gelegd op het stimuleren van een reflectieve en onderzoekende houding en het kunnen uitvoeren en toepassen van onderzoek in de basisschool. Dit valt onder andere te bereiken door meer academici voor de klas te laten staan. Met de opkomst van academische studies tot leraar basisonderwijs rijst de vraag of de toereikendheid van de opleiding tot leraar basisonderwijs op hbo-niveau standhoudt ten aanzien van de professionaliteit.

Methode

Participanten

Om de onderzoeksvraag 'Wat is de visie van directie en leerkrachten op basisscholen ten aanzien van academisch geschoolde leerkrachten ter bevordering van de professionaliteit op basisscholen?' te kunnen beantwoorden werden er middels diepte-interviews vier visies verkregen. Er is gekozen voor geografische homogeniteit; de participanten zijn allemaal werkzaam (geweest) in de gemeenten Appingedam en Delfzijl. Binnen deze homogeniteit is er voor gekozen om de interviews af te nemen bij vier personen op vier verschillende scholen. Zij zijn alle vier werkzaam of werkzaam geweest in het onderwijs als leerkracht of directeur. Er zijn twee leraressen geïnterviewd. De twee directeuren zijn werkzaam (geweest) in dezelfde stichting, maar hebben verschillende scholen onder hun hoede (genomen). Er is gekozen voor interviews op verschillende scholen omdat er zo ruimer geïnventariseerd kan worden hoe het professionaliseringsbeleid is op de verschillende scholen. Visies kunnen onbewust beïnvloed worden door collega's wanneer er jaren met elkaar samengewerkt wordt en men elkaars mening overneemt en minder kritisch is naar elkaar toe. Op deze manier werd er gevraagd naar de visie van leerkrachten en directie die samen de dagelijkse praktijk vormen op de basisschool. Zo werd er gepoogd een koppeling te kunnen maken tussen wetenschap en praktijk. Er werd bij de selectie van participanten geen rekening gehouden met het geslacht van de participanten, ook het aantal jaren leservaring en of de leerkrachten in de boven- of onderbouw lesgeven hebben niet meegespeeld in de selectie van de participanten. De participanten werden geselecteerd op bestaande connecties. Er werd aan de participanten gevraagd of zij mee wilden werken. Wanneer dit het geval was, werd er een afspraak gemaakt voor een interview.

Procedure dataverzameling

Er zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen. De vooraf opgestelde vragen hebben als leidraad gefungeerd tijdens het interview, waarnaast de interviewer de ruimte had om door te vragen naar aanleiding van antwoorden van de participant. Zodoende werd er een zo duidelijk mogelijk beeld gevormd van de persoonlijke visies van de participanten. Aan de hand van 26 vragen, kon er een antwoord gegeven worden op de deelvragen en uiteindelijk de hoofdvraag van deze scriptie. De interviews hebben 35-80 minuten geduurd, afhankelijk van de antwoorden die de participanten geven en of de mogelijkheid tot doorvragen zich voordeed.

Ontwikkeling onderzoeksinstrument

De interviewvragen werden opgesteld aan de hand van de vier deelvragen waarmee de hoofdvraag beantwoord is. Zodoende werden de vragen literatuur gerelateerd. Om de vragen praktijkgericht en toegankelijker voor de participanten te maken, werden de interviewvragen opgesteld in vijf

categorieën. Allereerst de categorie waarin inleidende vragen gesteld werden om een indruk te verkrijgen hoelang de participanten werkzaam zijn (geweest) in het onderwijs en welke opleidingen zij gevolgd hebben. De tweede categorie vroeg de participanten naar hoe zij een professional zien en op welke manier zij de leerkracht in het basisonderwijs als professional zien. In de derde categorie werd er gevraagd wat de scholen aan professionalisering doen en wat de visie van de participanten hierop is. In de vierde categorie werd er gevraagd naar de visie van de participanten op professionalisering in opleidingen naar leerkracht basisonderwijs; de reguliere pabo op het hbo. In de vijfde en laatste categorie werd er een antwoord verkregen op de vraag naar hoe de visie van de participanten is ten opzichte van professionalisering tijdens de pabo op universitair niveau, in vergelijking met de pabo op hbo niveau. Daarnaast werd er een beeld gevormd van de visie van de participanten ten opzichte van de specifieke rol die academisch afgestudeerde leerkrachten zullen kunnen gaan spelen op de basisschool. De interviewvragen zijn opgenomen in bijlage 1.

Data-analyse

In de analyse werd de data geordend en werden overeenkomsten en verschillen in de visies van de participanten beschreven. Daarmee konden deelvragen en uiteindelijk de hoofdvraag worden beantwoord. De interviews werden in hun geheel getranscribeerd. Tijdens het transcriberen werden aantekeningen gemaakt zodat er verbanden tussen de visies van de participanten gelegd konden worden. Hierdoor konden de antwoorden in een context geplaatst worden. De transcripten werden na het transcriberen gelezen en nog een keer herlezen. Tijdens het lezen werden voor het onderzoek woorden en zinnen met betekenis gecodeerd en werd er gezocht naar antwoorden op de deelvragen. Het coderen is een cyclisch proces en zorgt ervoor dat de data bekend zijn bij de onderzoeker (Bazeley, 2013). Er werd half-open gecodeerd, er was sprake van een codeboek dat gaandeweg het coderen aangevuld en aangepast werd (zie bijlage 2). Door tekstfragmenten te labelen konden verschillende tekstfragmenten makkelijk met elkaar worden vergeleken. Wanneer het coderen afgerond was, werden er verbanden gelegd tussen de codes in verschillende transcripten. Vervolgens werden verbanden zodanig verfijnd dat de deelvragen beantwoord konden worden en uiteindelijk ook de onderzoeksvraag.

Ethiek, validiteit en betrouwbaarheid

De gegevens van de participant werden in een zo vroeg mogelijk stadium van het verwerken en analyseren geanonimiseerd om zo discretie en anonimiteit van de participant te garanderen. Op deze manier kan de participant er zeker van zijn dat er vertrouwelijk wordt omgegaan met de informatie die is verkregen tijdens de interviews. Voorafgaand aan de interviews werd gevraagd of de participant bezwaar had tegen het opnemen van het interview op een recorder. De interviewer

benadrukte dat gegevens geanonimiseerd werden en zei toe dat de geluidsopnames na geanonimiseerde verwerking verwijderd werden. Eveneens was het belangrijk voor discretie en anonimiteit van de participant dat de onderzoeker niet met de participanten over eerder geïnterviewde participanten praatte. De participanten maken deel uit van dezelfde scholenvereniging en de mogelijkheid bestaat dat zij elkaar kennen en dus ongevraagd een visie van een collega te horen krijgen.

Om het onderzoek zo valide, of consistent, mogelijk te maken, is er duidelijk beschreven hoe de dataverzameling en -analyse gedaan is. De positie van de onderzoeker is wel om rekening mee te houden. In de scriptie werd een duidelijke koppeling gemaakt naar de academische pabo. Omdat de onderzoeker de scriptie schrijft om af te studeren aan de academische pabo was het mogelijk dat participanten tijdens de interviews een sociaal wenselijk antwoord gaven op vragen die gaan over de academische pabo. Dit viel niet geheel te voorkomen. Door voorafgaand aan de participant mee te delen dat er geen rekening gehouden hoefde te worden met deze achtergrond van de onderzoeker, was de kans op sociaal wenselijke antwoorden minder groot.

Naar betrouwbaarheid, oftewel de geloofwaardigheid, van het onderzoek wordt gestreefd door zo dicht mogelijk bij de antwoorden van participanten te blijven. De realiteiten van de participanten zijn zo goed mogelijk vertaald en met elkaar vergeleken. Tijdens het interview is er gevraagd aan de participanten of hun antwoorden op de juiste manier begrepen en geïnterpreteerd werden, door samen te vatten wat de participant verwoord heeft en te vragen of de participant nog door toevoegingen wil doen.

Er is weinig sprake van representatieve generaliseerbaarheid omdat de steekproefgrootte te klein is om te generaliseren. Er zijn vier interviews afgenomen. Dit is er een minder dan vooraf beoogd in verband met een afzegging op het laatste moment. Daarnaast is er slechts op één moment gevraagd naar de visie van participanten. Wanneer er op meerdere momenten in de tijd gevraagd zou worden naar hun visie, zou er een completer beeld verkregen worden.

Onderzoeksresultaten

Inleiding resultaten

Er zijn semi-gestructureerde diepte-interviews gehouden. De lengtes van de interviews variëren van 35 minuten tot 80 minuten. Veelal werden vragen zonder deze expliciet te stellen al tijdens het gesprek beantwoord. De interviews zijn getranscribeerd. De analyse is gedaan door coderen aan de hand van de onderdelen in het interview, waarna de belangrijkste punten genoemd worden.

De onderwijservaring en opleidingen van de participanten zijn verschillend. In tabel 1.1 wordt hiervan een overzicht gegeven.

Tabel 1.1. Onderwijservaring en opleidingen van de participanten

Participant	Functie	Werkzaam in het onderwijs	Opleiding(en)
1	Leerkracht groep 8 en taalcoördinator	21 jaar	Reguliere pabo Master Special Educational Needs Opleiding tot taalcoördinator
2	Directeur	20 jaar	Pabo Opleiding speciaal onderwijs Management en Ontwikkelingstraject 1 Management en Ontwikkelingstraject 2 Opleiding tot schoolleider
3	Gepensioneerd directeur en leerkracht bovenbouw	42 jaar	Kweekschool Twee jaar pedagogiek aan de universiteit
4	Voormalig leerkracht onderbouw	15 jaar	Kweekschool

Kenmerken professionaliteit

Aan alle vier de participanten is gevraagd wat zij de belangrijkste kenmerken van een professional vinden. De eerste participant liet weten dat een professional een expertise heeft en de doorgaande lijn in de gaten houdt. In één zin:

'Dat je veel van je vak af weet en ook liefde voor je vak hebt; je bent niet professioneel als je het met tegenzin doet'.

Dit sluit aan bij wat Jones & Jones (2010) schrijven over het enthousiasme waarmee leerkrachten hun werk uitvoeren. Wanneer leerkrachten enthousiast zijn, ligt motivatie daaraan ten grondslag. Participant 2 vertelde dat het belangrijk is om zich te blijven ontwikkelen als professional:

'Een professional is iemand die zich bewust is van zijn doen en laten en eventueel bereid is om visies bij te stellen en zo nodig verder te ontwikkelen'.

Dit komt neer op wat Kwakman (1999) omschrijft en in de inleiding aangehaald werd: leerkrachten houden zich op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen zodat zij deze toe kunnen passen in de praktijk. Participant 3 verwoordde professionaliteit als:

'Je beroep uit kunnen voeren en weten waar jij naartoe wilt; het einddoel voor ogen hebben'.

Participant 4 verwoordde het als het steeds beter willen worden, dat altijd gezocht wordt om nòg beter te worden. In deze vier omschrijvingen van professionaliteit komt duidelijk naar voren dat gecodificeerde vakkennis, maar met name de motivatie belangrijk zijn voor een professional. Daarnaast wordt doelmatigheid genoemd, waar ook de doorgaande lijn in de organisatie onder valt.

Wanneer de vier kenmerken van professionaliteit die door onder andere Mintzberg (1983), Vermeulen, Klaijsen en Martens (2011), Verloop en Lowijck (2009) en Van Veen (2008) genoemd worden door de interviewer aan de participanten voorgelegd worden, blijkt de motivatie het vaakst genoemde kenmerk te zijn bij de participanten. *'Alles hangt of staat met motivatie'*, werd er gezegd. Motivatie werd omschreven als de basis voor alles in een professie, zonder motivatie kan een leerkracht wel stoppen. Er werd met name de intrinsieke motivatie genoemd, die ook belangrijk bleek in de theorie. Over de extrinsieke motivatie werd weinig genoemd. Enkel noemden de directeurs dat naast intrinsieke motivatie de leerkracht extrinsiek gemotiveerd werd door het salaris waar zij voor werken om hun gezin te kunnen onderhouden, maar dit blijkt niet de basis te zijn van het beroep leerkracht.

Vervolgens bleken autonomie en vakkennis belangrijk. De participanten waren gelijkgestemd ten opzichte van het hebben van een goede kennisbasis. Kennisoverdracht is hetgeen waar het hoofdzakelijk om draait op de basisschool. Door de SLO (2006) werd dit als één van de drie belangrijkste kenmerken van het onderwijs gezien. Dit wordt onderstreept door het volgende citaat van participant 3:

'Je moet gewoon boven de stof staan. Dat geldt voor alles. En er is een tijd geweest, dan kon alles: als het maar leuk is. Basisschool moet leuk zijn. Ja, de basisschool moet leuk zijn, maar je moet er ook veel leren'.

Leerkrachten hebben in de afgelopen jaren moeten inboeten op autonomie. Waar er eerst vanuit gegaan werd dat leerkrachten zelf konden beslissen wat goed was voor een klas, worden nu

bepaalde doelen en niveaus gesteld voor kinderen en leerkracht. Onder andere het specifiek moeten kunnen verantwoorden van de voortgang van kinderen in de klas zoals het opstellen, bijhouden en evalueren van handelingsplannen, lijkt de autonomie aan te tasten. Participant 1 zegt hier het volgende over:

'Ik vind dat er wel erg veel opgelegd wordt van wat er precies moet en hoe het allemaal vastgelegd moet worden, terwijl ik denk als je een goede leerkracht voor de klas hebt staan, die snapt het ook wel zonder al die regels en opgelegde dingen die je allemaal in plannen moet vatten. (...) Dat is eigenlijk een illusie en een illusie houd je niet jaren in stand. (...) Het is gewoon een luchtbel en die wordt vanzelf weer doorgeprikt'.

Participant 3 vindt dit ook, maar nuanceert dit door te zeggen dat bijvoorbeeld bij ziekte een invaller ook het overzicht dient te kunnen verkrijgen.

Over maatschappelijke relevantie werd door participant 2 gezegd dat de maatschappelijke relevantie een rol speelt in professionalisering, omdat de maatschappij verandert en van de professional verwacht mag worden, dat deze de verandering bijhoudt: *'Wat betekenen de ontwikkelingen in de maatschappij voor mijn onderwijs?'*. Daarnaast is maatschappelijke relevantie een kenmerk van professionaliteit dat in de stage van studenten wordt ontwikkeld. Verder kwam de maatschappelijke relevantie weinig aan bod tijdens de interviews. Evenals in de literatuur overigens, terwijl de SLO (2006) juist de maatschappelijke relevantie als zeer belangrijk bestempelt in de inleiding van het Kerndoelenboekje.

Alle vier de kenmerken van professionaliteit worden door de participanten dus gezien als van belang om kwaliteit van het onderwijs te kunnen garanderen. Daarnaast worden ook liefde en passie voor het vak genoemd als van wezenlijk belang. Dit benadrukt nogmaals de intrinsieke motivatie, die door Vermeulen, Klaijsen en Martens (2011) als voorwaarde stelden om professional genoemd te mogen worden, een leerkracht dient te bezitten om het beroep uit te kunnen oefenen. Verder worden het ontwikkelen van zichzelf genoemd en is ook het hebben van overzicht in zowel de klas als de school belangrijk volgens de participanten.

De leerkracht als professional in de klas

Waar participant 3 eerst omschrijft dat voor alle professionals geldt dat motivatie leidt tot ontwikkeling, noemt deze dat professionaliteit bij leerkrachten, naast het zichzelf ontwikkelen door scholing en bijscholing, ook tot uiting komt in het doorgronden van het kind en ervoor zorgt dat hij talenten bij kinderen ontdekt. Participant 1 vindt een leerkracht professioneel wanneer deze de

doorgaande lijn goed door heeft en weet wat een kind aan het einde van de basisschool moet weten en kunnen. Participant 2 trekt het breder dan de klas en noemt dat een leerkracht professioneel is wanneer deze zich ontwikkelt op verschillende gebieden:

'Leerkrachten in de klas als professional, je hebt leerkrachten na school als professional met het verwerken van gegevens en als onderzoekende, en je hebt leerkrachten als professional richting buiten: ouders, externe partners. En als leerkracht als ontwikkelaar van het onderwijs in de school'.

Waar de participanten eensgezind waren over de kenmerken van professionaliteit, zijn zij verdeelder in hun visie wanneer het over de leerkracht als professional gaat. Wederom komt motivatie als belangrijk kenmerk naar voren in de interviews.

De leerkracht als professional buiten de klas

Participant 2 maakte al een opstapje naar de professionaliteit van de leerkracht buiten de klas en was van mening dat een professionele leerkracht zich op alle gebieden in de school, alles wat bij het leiden van een klas hoort, dient te ontwikkelen. Participant 2 licht later in het interview toe dat een professionele leerkracht zich kwetsbaar op durft te stellen naar collega's en aan durft te geven om daarover in gesprek te gaan met anderen. Een professionele leerkracht is verder iemand die niet alles buiten zichzelf zoekt, maar een goede zelfreflectie heeft. Dit wordt ook door participant 3 genoemd:

'Je moet zorgen dat je scholen hebt met professionele mensen die van elkaar willen leren. Ik heb een probleem: ga maar even kijken bij die collega van jou, die kan je wel helpen. Dat is toch geweldig? Dat je het ook bij elkaar ziet'.

Participant 1 legt echter de nadruk op de professional binnen de klas en vertelt dat sommige collega's het lastig te vinden om de focus breder te trekken dan de klas. De klas is voor participant 2 het belangrijkste en vindt het niet altijd een probleem als een collega zich minder inzet buiten de klas. Participant 3 vindt met name dat de professional buiten de klas de grote lijnen blijft zien en alle leerlijnen met elkaar kan verbinden.

De participanten zijn het met elkaar eens dat de leerkracht verschillende rollen heeft in de school. Over hoe de professionaliteit tot uiting komt, hebben zij andere visies. Een opmerkelijk verschil in de visies van directie ten opzichte van de visies van de leerkrachten is dat de leerkrachten meer de nadruk leggen op de leerkracht als professional in de klas, terwijl de directeuren ook

duidelijk de rol van de leerkracht buiten de klas in de organisatie van de school en in de communicatie met collega's en ouders benadrukken.

Opbrengst van een professional

Er werd aangegeven tijdens de interviews dat professionele leerkrachten persoonlijke groei en groei in de organisatie van de school als opbrengst gezien wordt. Daarnaast is de grootste opbrengst bij kinderen:

'Kinderen die goed in hun vel zitten, dat is het belangrijkste. Een groep die goed functioneert, goed draait. Prestaties die passen bij de kinderen en dat hoeft niet altijd bij iedereen heel hoog te zijn en resultaten van professionele leerkracht zijn ook dat kinderen die al heel goed zijn nog beter worden'.

aldus participant 1. Participant 3 noemt duidelijk dat wanneer een leerkracht professioneel is, de kinderen beter scoren en graag naar school gaan:

'Een 100% leerkracht. Waar de kinderen graag heen gaan'.

Zo zijn leerkrachten en directie het eens op dit punt: de kinderen zijn nummer 1 op de basisschool en hierin zal de grootste opbrengt van professionaliteit tot uiting moeten komen.

Professionalisering

Huidige professionaliseringsbeleid

Uit de interviews blijkt dat er, op de scholen en scholenverenigingen waar de participanten werkzaam zijn, in de laatste jaren steeds meer oog is voor het verbeteren van de kwaliteit van de leerkracht. Waar het eerst zo was dat cursussen door het bestuur aangeboden werden en leerkrachten aankruisten en gingen volgen wat hen leuk leek, wordt er nu gekeken naar welke competentie willen we als school, als team, als leerkracht verbeteren; wat willen we in de komende jaren bereiken. Dat heeft te maken met interesse en motivatie van de betreffende leerkrachten. In de interviews werd meerdere keren de vaardigheidsmeter genoemd, waarmee de competenties van een leerkracht gemeten worden: zijn deze voldoende? Daarnaast zijn er leerkrachtgesprekken, klassenbezoeken en cursussen van de scholenvereniging.

Al met al zeggen de participanten dat er nog te weinig aan professionalisering gedaan wordt. Er is soms sprake van 'vastroesten' op dezelfde school, in de zelfde bouw of dezelfde groep. Teams worden gezien als familie en zijn niet altijd kritisch genoeg naar elkaar en naar zichzelf: het

'reflecteren op eigen kunnen' zoals Kwakman (1999) dat omschrijft. Participant 3 schetst dit beeld als volgt:

'Dat is ook een gevaar op scholen. Leuke teams. En we kennen elkaar zo goed en we zitten hier al lang het is familie van elkaar. Nee onzin, je moet op vaardigheden beoordelen. Dan krijg je beetje een familiecultuur op sommige scholen. Dus als je een verstandige bovenschoolse directeur bent dan gooi je die teams een beetje door elkaar'.

Hier sluit participant 4 zich bij aan door te zeggen dat één of twee personen op een basisschool de sfeer kunnen bepalen en hoe er met elkaar om gegaan wordt als collega's. Aan het kritisch kijken naar elkaar en zichzelf wordt onder andere aandacht aan besteed door de leerkrachten in te schrijven in een lerarenregister waar zij zelf hun competentieontwikkeling en dus professionalisering in bij kunnen houden (Onderwijsraad, 2015). Daarnaast start een groot aantal scholen met het traject leerkracht, waar een duidelijke ontwikkelings- en professionaliseringsrol in zit voor het team. Zodoende blijft het team ontwikkelen en daarmee ook professionaliseren. Participant 4 benadrukt eveneens dat het rouleren van leerkrachten op basisscholen, of in verschillende groepen op een basisschool, de professionalisering ten goede komt om de ontwikkelingen bij te blijven. Wanneer leerkrachten zelf in zullen zien dat het wisselen van school ten goede komt aan hun eigen ontwikkeling en daarmee hun eigen professionalisering en dat van het team, zal dit leiden tot een verbetering van het onderwijs. Dit sluit aan op wat Fullan (2007) omschrijft over wanneer leerkrachten de betekenis van veranderingen kennen. Wanneer leerkrachten het nut niet zien van overplaatsing naar een andere school, zal dit een belemmering vormen voor verdere professionalisering van zichzelf, de school en de kwaliteit van het onderwijs dat de leerkracht aan de leerlingen geeft.

Lengte van cursussen

Door Windmuller (2012) werd vermeld dat cursussen en bijscholing te kort zijn waardoor de nieuwe stof niet beklijft. De geïnterviewden zijn het daar alle vier mee eens. Korte cursussen worden gezien als een opstapje; een kennismaking met nieuwe ontwikkelingen. Wanneer leerkrachten daar meer over willen weten, kunnen zij aangeven zich hierin te willen verdiepen. Pas dan heeft de betreffende leerkracht er iets aan en kan het team daar ook van profiteren. Participant 3 benadrukt dat het pas zin heeft om een langere cursus te volgen als hiervoor de motivatie is bij de leerkracht en het team en dat het past in het meerjarenplan van de ontwikkeling van de school. Wanneer het niet bij de school of de leerkracht past, heeft dit weinig nut. Participant 2 noemt nog de lerarenbeurs die

ingezet kan worden wanneer leerkrachten een langere studie willen volgen en benadrukt dat er draagkracht dient te zijn vanuit het team om een vernieuwing succesvol door te kunnen voeren. Participant 4 voegt hier nog aan toe dat het verschilt per cursusonderwerp hoelang de cursussen moeten duren.

Kortom, de participanten zijn van mening dat langere cursussen en opleidingen meer bijdragen aan professionalisering. Daarnaast vinden zij dat de scholing specifiek gericht dient te zijn op de competenties die nog ontwikkeld moeten worden en aansluiten op de schoolvisie en het planmatig ontwikkelen van het onderwijs. En ook hier wordt motivatie genoemd als belangrijk kenmerk in de wil om te professionaliseren.

Professionalisering in de opleiding

Tijdens de opleiding van alle vier de participanten is er weinig aandacht besteed aan expliciete professionalisering. Alleen de vakkennis is de participanten bijgebracht, de autonomie en maatschappelijke relevantie zijn pas ontwikkeld tijdens het werken op de basisschool. Dit geeft aan dat de praktijk wel degelijk bijdraagt aan de professionalisering en dus op deze manier ook terugkomt in de stages van zowel reguliere pabostudenten als academische pabostudenten.

Alle participanten hebben stagiairs of stagiaires gehad van de reguliere pabo. Er werd opgemerkt dat ook op de reguliere pabo weinig tot geen expliciete aandacht besteed wordt aan professionalisering. Wel om de vakkennis op peil te brengen, maar niet wat betreft autonomie. De motivatie wordt aanwezig geacht en de maatschappelijke relevantie komt steeds meer naar voren in de pabo op het hbo omdat burgerschap een steeds belangrijker thema wordt binnen het basisschoolonderwijs.

Professionalisering en de academische pabo

Kloof tussen wetenschap en praktijk

De Onderwijsraad wees de overheid in 2006 op de kloof tussen wetenschap en praktijk: de wetenschap is abstract en algemeen, terwijl leerkrachten op de basisschool praktisch en case-based werken. Windmuller nam in 2012 waar dat deze kloof nog steeds bestond. Nu, in 2015, zien alle vier de participanten deze kloof terug. Participant 3 ziet deze kloof verminderen wanneer academisch afgestudeerden in het bestuur van de basisschool gaan:

'Begin nou eens die academische pabo aan het hoofd van die basisschool te zetten. Die goede mensen weten van wanten. Die kunnen begeleiden, die een team aan kunnen sturen'.

Dit schetst een erg optimistisch beeld van de academische pabo. Tijdens het interview is de vraag voorgelegd of het niet zonde is van de kennis en vaardigheden van academisch afgestudeerde leerkrachten wanneer deze leerkrachten niet voor de klas komen te staan. Het antwoord dat de participant hierop gaf is:

'Die mensen hebben niet die ene klas dan, maar die hebben de hele school in handen. Die geven leiding want die weten precies wat er gebeurt in die groepen'.

Dit wordt aangevuld met dat het in kleine dingen zichtbaar kan worden, zoals enquêtes die ouders invullen over de school eens in de twee jaar. Dit is een voorbeeld van klein onderzoek naar de mening en wensen van de 'klanten' oftewel de ouders en kinderen. Participant 2 stelt dat de wetenschap zichtbaar moet worden in de praktijk:

'Marzano, John Hattie die echt metaonderzoek hebben gedaan. Voor leerkrachten zijn dat boeken, dikke boeken, dikke pillen en ik denk dat de taak is van de academische pabo om dat zichtbaar te maken. Die resultaten, wat kun je ermee, zichtbaar te laten zijn in de klas'

Hier is dus blijkbaar een rol weggelegd voor academisch afgestudeerde leerkrachten. Door wetenschap in de dagelijkse praktijk toe te passen de vertaalslag maken tussen onderzoek en praktijk. Participant 1 geeft aan dat het onderzoek doen op de basisschool een manier is om de kloof te verminderen. Participant 4 zegt dat de vak kennis en onderzoek van de academische leraren vooral het hiaat kan wegnemen:

'Je wilt je doelen bereiken en als het op zo'n manier kan, met wetenschappelijke hulp; waarom niet?'

Toekomst van academische leerkrachten

Alle vier de participanten hebben een andere visie ten opzichte van hoe academisch afgestudeerde leerkrachten het best tot hun recht komen op de basisschool. Participant 1 ziet hen als leerkrachten, met een bepaalde expertise om onderzoek te kunnen doen en vraagstukken binnen de school of binnen een regio te kunnen beantwoorden. De tweede participant is van mening dat academisch geschoolde leerkrachten een belangrijke rol zullen gaan spelen in het zichtbaar maken van onderzoek in de dagelijkse praktijk en ziet hen als vraagbaak in de school. Wanneer er vragen zijn, kunnen academisch geschoolde leerkrachten gevraagd worden hier onderzoek naar te doen of kunnen zij de leerkrachten helpen met analyseren van gegevens. Participant 3 ziet een rol weggelegd in de top van

een basisschool: het bestuur. Deze participant zie academisch geschoolde leerkracht als daadkrachtig en kundig directeur die de hele school overziet:

'Zet op elke school maar eens een hele goede directeur. Die haalt de krenten wel uit de pap. En die durft een leerkracht wel aan te spreken'.

Participant 4 ziet een rol weggelegd in het ontwikkelen van methoden die hiaten in de reeds bestaande methoden opvullen. Bijvoorbeeld kinderen die erg goed zijn in rekenen en een leerjaar voor zijn met rekenen. Wanneer zij in groep 8 zitten, is er geen boek meer van een volgend leerjaar. Daar zit een lacune die leerkrachten graag opgevuld zien. Daarnaast vindt de laatste participant dat er wellicht een rol weggelegd is voor academisch geschoolde leerkrachten op scholen voor hoogbegaafde kinderen. Bijvoorbeeld door methodes voor deze kinderen te ontwikkelen of de overgang van basisschool naar middelbare school te begeleiden en versoepelen aangezien deze stap voor veel hoogbegaafde leerlingen een grote stap is, waarbij weinig begeleiding is.

Waarvoor gewaakt dient te worden is dat de communicatie tussen academisch geschoolde leerkrachten en collega's, kinderen en ouders soepel blijft verlopen, vinden participanten 1 en 2. Zij waren huiverig voor miscommunicatie omdat zij het idee hadden dat de academisch geschoolde studenten en later leerkrachten op een ander niveau denken en communiceren, wat voor moeilijkheden kan zorgen. Participant 2 geeft duidelijk aan dat deze angst niet waar gebleken is na gewerkt te hebben met studenten van de academische pabo. Participant 4 nuanceert de verwachting dat communicatie moeilijk zal kunnen verlopen door te vermelden dat het ook te maken heeft met waar de school waar de academisch geschoolde leerkracht lesgeeft, staat. In een wijk met laag geschoolde ouders kan dit eerder problematisch zijn dan wanneer de school in een wijk staat met hoger geschoolde ouders.

Het Finse model

In de interviews kwam het Finse onderwijsmodel vaak ter sprake omdat in Finland alle basisschoolleerkrachten academisch geschoold zijn. Daarom vormde het Finse model een voorbeeld voor hoe het onderwijs mogelijk vorm gegeven zou kunnen worden in Nederland wanneer alle leerkrachten in het basisonderwijs academisch geschoold zouden zijn.

Leerkrachten in Finland genieten veel autonomie omdat zij zelf weten wat de doelen en doorgaande leerlijnen zijn op de basisschool en kunnen dit zelfstandig toetsen. De inspectie houdt de vinger aan de pols, maar leerkrachten weten zelf wat het niveau van de leerlingen moet zijn. Drie van de vier participanten zijn nog niet overtuigd om het Finse model in Nederland over te nemen. Zij zijn van mening dat niet iedereen het niveau heeft om een academische studie af te ronden. Daarnaast is

pedagogiek ook een belangrijk onderdeel van lesgeven, dus dat is op hbo-niveau ook afdoende, volgens participant 3. Beide participerende leerkrachten vinden het met name belangrijk dat de diversiteit in het team blijft bestaan en dat er geput kan worden uit verschillende bronnen met verschillende uitgangspunten.

Participant 2 is wel van mening dat Nederland naar het Finse model zou kunnen overstappen. Wanneer alle leerkrachten academisch geschoold zijn, mag ervan uitgegaan worden dat de vakkennis op orde is, dat ontwikkelingen in de maatschappij bijgehouden worden en dat de autonomie vergroot wordt omdat leerkrachten minder regels opgelegd hoeven te krijgen om te weten wat het niveau behoort te zijn. Zo zal er minder weerstand zijn tegen de cursussen omdat dit vanuit de eigen overtuiging gedaan zal worden en het bij willen blijven in de laatste ontwikkelingen.

Conclusie en discussie

Met de interviews zijn vier visies verkregen ten aanzien van academisch geschoolde leerkrachten ter bevordering van de professionaliteit op basisscholen, om de volgende onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen te beantwoorden: Wat is de visie van directie en leerkrachten op basisscholen ten aanzien van academisch geschoolde leerkrachten ter bevordering van de professionaliteit op basisscholen? Met als deelvragen:

- Wat wordt er verstaan onder professionaliteit op de basisschool?
- Welke behoefte naar professionalisering is er op de basisschool?
- Hoe zien directeurs en leerkrachten op de basisschool de invulling van de rol van academisch geschoolde studenten in het basisonderwijs?
- Welke specifieke taken zullen er in de toekomst zijn weggelegd voor academisch geschoolde leerkrachten in het basisonderwijs?

Onder professionaliteit verstaan de participanten dat leerkrachten ten alle tijde gemotiveerd zijn. Intrinsieke motivatie telt zwaarder mee dan extrinsieke motivatie. Dit bevestigt hetgeen Vermeulen, Klaijisen en Martens (2011) in hun artikel noemden over dat zij motivatie als voorwaarde zagen om professional genoemd te worden. Daarnaast zijn de participanten eensgezind over de stevige basis aan vakkennis die leerkrachten dienen te bezitten om de kennisoverdracht naar de leerlingen zo goed mogelijk te laten verlopen. Er heerst onder de participanten tweestrijd over de autonomie van de leerkracht. Leerkrachten krijgen autonomie, maar dit bevordert niet altijd de kwaliteit in het onderwijs. Dit is dan ook een positie die academisch geschoolde leerkrachten in kunnen nemen: met een hoger kennisniveau en onderzoeksvaardigheden kan de doorgaande leerlijn in de gaten gehouden worden en kunnen leerkrachten meer zelfstandig toetsen of het niveau van de kinderen, en dus de kwaliteit van het onderwijs, op niveau is. Over maatschappelijke relevantie zijn de participanten het eens dat voorbereiding op functioneren in de maatschappij een doel van het onderwijs is. Alle vier de kenmerken voor professionaliteit die in literatuur van Mintzberg (1983), Vermeulen, Klaijisen en Martens (2011), Verloop en Lowijck (2009) en Van Veen (2008) naar voren kwamen, werden door de participanten bevestigd als zijnde de basiskenmerken van een professional. Ter aanvulling werden de onderwijsvisie, persoonlijke ontwikkeling, een kritisch zelfbeeld en liefde en passie voor het vak genoemd als zijnde belangrijke factoren in de professionalisering in het basisonderwijs.

Er is behoefte naar competentiegericht professionalisering. Waar eerder korte en leuke cursussen gevolgd werden, genieten nu langere cursussen of studies de voorkeur om kennis beter te laten beklijven zodat dit toegepast kan worden in het ontwikkelingstraject waarmee de school naar

een voorafgesteld doel toe werkt. Dit bevestigt het inzicht dat Windmuller (2012) beschrijft en kan bijvoorbeeld bewerkstelligd worden door onder andere academisch geschoolde leerkrachten in te zetten op plekken waar een 'boost' nodig is om competenties binnen de school op niveau te krijgen.

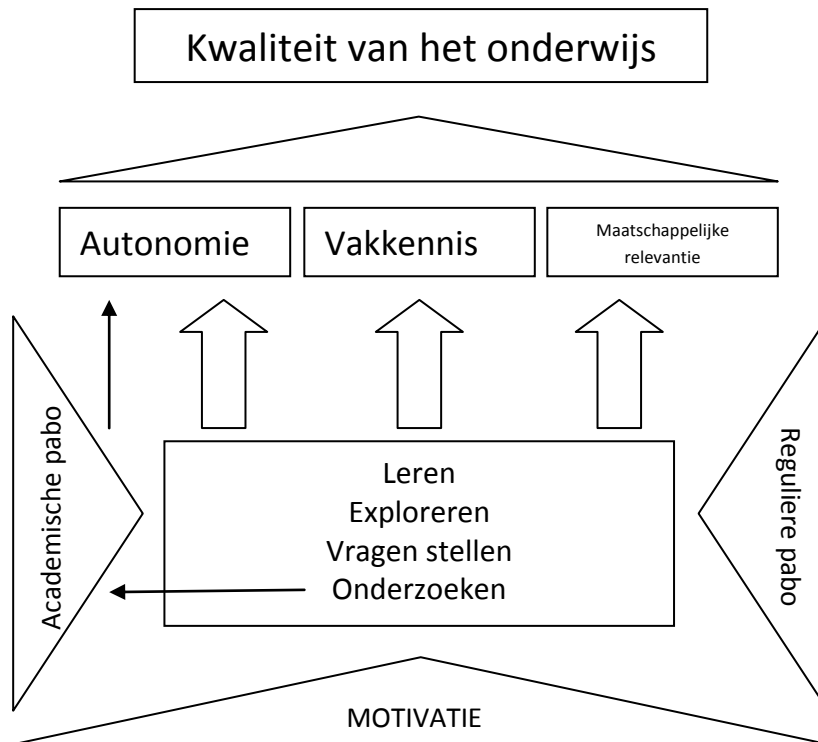
Over de invulling van de rol die academisch geschoolde leerkrachten kunnen gaan spelen, zijn de meningen van de participanten verdeeld. Zo werden functies in het management of een coördinerende en/of informerende functie genoemd, maar daarnaast vonden de participanten het belangrijk dat academische leerkrachten gaan lesgeven. Wellicht zal een combinatie van beide een goed beginpunt zijn zodat op beide vlakken kennis toegepast en ervaring op gedaan worden.

Als specifieke taken van academisch geschoolde leerkrachten worden het kunnen toepassen van onderzoek in de basisschool en het blijven ontwikkelen van het onderwijs binnen de school genoemd. Het is volgens de participanten van belang dat wetenschap zichtbaar wordt in de praktijk zodat leerlingen, het team en de school als organisatie kunnen profiteren van de toegevoegde waarde van academisch geschoolde leerkrachten. De diversiteit qua opleiding van leraren wordt echter wel als waardevol gezien, dus er wordt niet gepleit voor enkel academisch geschoolde leerkrachten in het basisonderwijs. Dit nuanceert het optimistische beeld dat geschetst wordt over de toevoeging van academisch geschoolde leerlingen enigszins, maar zij zijn wel degelijk een toevoeging aan het basisonderwijs om professionaliteit te bevorderen. De vraag in de titel van deze scriptie 'Wie biedt er meer?' kan beantwoord worden met het antwoord dat vooralsnog niet één bepaalde groep leerkrachten meer biedt dan een andere groep, maar dat juist de diversiteit aan leerkrachten met verschillende opleidingsachtergronden het onderwijs meer biedt.

Uit de vier interviews komt onderstaand model naar voren. Onderin is de motivatie als basis van het model te zien, dat doorwerkt tot de top van het model. Zoals in de interviews genoemd werd en terug te vinden is in literatuur van onder andere Vermeulen, Klaijsen en Martens (2011), Fullan (2007), Jones & Jones (2010), Mayer (2008), Arends (2009) en Van Veen (2003; 2005), staat of valt alles met motivatie. Doordat mensen gemotiveerd zijn om kwalitatief goed onderwijs te kunnen geven, willen zij leren. Dit kan op de reguliere pabo of op de academische pabo. Ook wordt er geëxploreerd tijdens stages en kunnen er vragen gesteld worden aan mentoren en collega's op de stageschool, maar ook aan docenten en medestudenten van hbo of universiteit. Het onderzoeken wordt aangeleerd op de academische pabo. Daarom een rechtstreekse pijl die de relatie tussen onderzoek en de academische pabo aangeeft. Het doen van onderzoek leidt tot het verkrijgen van inzicht in de gehele basisschool waarbij leerlijnen en achtergronden uitgediept worden. Daardoor kan een vorm van autonomie verkregen of vergroot worden. Met name door een bredere kennisbasis en het doen van onderzoek, bestaat er een duidelijk verband tussen de academische pabo en het verkrijgen van autonomie, zoals duidelijk zichtbaar is in het Finse model. Naast het

verkrijgen van autonomie zorgen een goede gecodificeerde vakkennis en het bijhouden van maatschappelijke veranderingen kenmerken voor kwalitatief onderwijs. Het vak waarin leren, exploreren, vragen stellen en onderzoek doen staat, kan gezien worden als het professionaliseren, waarbij autonomie, vakkennis en inzicht in maatschappelijke relevantie verkregen worden, wat zich uit in kwaliteit in het basisonderwijs.

Afbeelding 1. Model van motivatie naar kwaliteit van het onderwijs.



Beperkingen van het onderzoek

Twee van de vier participanten hebben geen ervaring gehad met studenten van de academische pabo in de lespraktijk. Daarom is het mogelijk dat niet alle participanten genoeg bekend waren met de academische pabo en het curriculum daarvan, evenals de verschillen tussen academische en reguliere pabo. Mogelijk heeft dit meegespeeld in hun visie op de invulling van de rol van academisch afgestudeerde leerkrachten in de praktijk.

Omdat er in de praktijk in het noordoosten van de provincie Groningen nog weinig academisch afgestudeerde leerkrachten werkzaam zijn en er weinig academische pabostudenten stage lopen, zullen verwachtingen wellicht hoog zijn ten aanzien van academisch geschoolde leerkrachten. Hierdoor bestaat de kans dat visies gestoeld zijn op een ideaalbeeld. Daarnaast bestaat de kans dat de participanten ervaringen hebben met leerkrachten die onder hun niveau lesgeven, maar wel op hbo niveau afgestudeerd zijn. Dit hoeft echter niet in te houden dat regulier geschoolde

leerkrachten sneller onder hun niveau les zullen geven of dat academisch geschoolde leerkrachten dat niet zullen doen.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is om de verschillen tussen de visies van directie en leerkrachten in kaart te brengen. In de interviews kwam naar voren dat directeurs een andere manier van kijken hebben dan leerkrachten voor de klas: leerkrachten zijn gericht op de klas, directie kijkt ook naar de school als organisatie en welke plaats academisch geschoolde leerkrachten daar in kunnen nemen.

Daarnaast kan het ook interessant zijn om geografische gebieden met elkaar te vergelijken; of er een verschil merkbaar is in visie. Hierin is het interessant om rekening te houden met bijvoorbeeld de sociaal economische status van de leerlingen op de school en het opleidingsniveau van de ouders. Er wordt zo inzicht verkregen in of en op welke manier deze factoren invloed kunnen hebben op hoe de invulling van de rol van academisch geschoolde leerkrachten in de school gezien wordt.

Verder is het een idee om dezelfde participanten te interviewen over een aantal jaar, om te kunnen vergelijken hoe hun visie al dan niet veranderd is ten opzichte van de antwoorden die zij nu gegeven hebben. Wellicht is het de academische pabo dan meer ingeburgerd in het onderwijssysteem en hebben de ondervraagden meer ervaring met academisch geschoolde leerkrachten in de onderwijspraktijk.

Literatuurlijst

- Arends, R.I. (2009). *Learning to teach*. New York: McGraw - Hill.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis. Practical strategies*. Cornwall: MPG Books Group.
- Chetty, R., Friedman, J.N. & Rockhoff, J.E. (2011). *The Long-term impacts of teachers: teacher value-added and student outcomes in adulthood*. Cambridge: National Bureau of Economic Research, Working Paper.
- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F. & Vigdor, J.L. (2010). Teachers credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of human resources*, 45(3), 655-681.
- Commissie Leraren. (2007). *LeerKracht. Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London/ New York: Routledge.
- Hogeling, L., Wartenbergh-Cras, F., Pass, J., Jacobs, J., Vrielink, S. & Honingh, M. (2009). *De zeggenschap van leraren*. Nijmegen: ResearchNed.
- Jones, V. & Jones, L. (2010). *Comprehensive classroom management*. New Jersey: Pearson Education.
- Jensen, B. & Reichl, J. (2011). *Better teacher appraisal and feedback: Improving performance*. Grattan Institute, Melbourne. Gedownload op 23 maart 2015, van: http://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Mayer, R.E. (2008). *Learning and instruction*. New Jersey: Pearson Education.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2010). *Nota Werken in het onderwijs 2011*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Onderwijsraad. (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2013a). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2013b). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke kwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2015). *Wetsvoorstel lerarenregister*. Gedownload op 4 juni 2015: <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Wetsvoorstel-lerarenregister.pdf>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Parijs: OECD.

- PO-Raad. (2014, november). *CAO PO 2014-2015*. Gedownload op 9 maart 2015, van: https://www.poraad.nl/files/werkgeverszaken/cao_po_2014-2015_0.pdf.
- SLO. (2006). *Kerndoelenboekje*. Den Haag: DeltaHage.
- Van den Brink, G., Jansen, T. & Pessers, D. (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet werkt*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Van der Wal- Maris, S.J., Geldens, J.J.M. & Beijaard, D. (2012). Motieven, verwachtingen, leerconcepties en leeroriëntaties van reguliere en academische studenten aan lerarenopleidingen basisonderwijs bij aanvang van de studie. *Pedagogische Studiën* 89, 255-271.
- Van Leenen, H. & Bemsden, F.E.M. (2011). *Loopbaanmonitor onderwijs 2010*. Amsterdam: Regioplan.
- Van Veen, K. (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Van Veen, K. (2005). Lesgeven, een vak apart! In: G. van den Brink, T. Jansen & D. Pessers. *Beroepszeer. Waarom Nederland niet werkt*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Van Veen, K. (2008). Analyzing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals. The case of Dutch high school teachers. In: J.Ax & P.Ponte (eds.). *Critiquing Praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 91-112). Sense publishers: Rotterdam.
- Verbiest, E., & Timmerman, M. (2008). Professionele leergemeenschappen. Wat en waarom? In E. Verbiest (Ed.), *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. AntwerpenApeldoorn: Garant.
- Verloop, N. & Lowyck, J. (2009). *Onderwijskunde*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Vermeulen, M., Klaijnsen, A., & Martens, R. (2011). *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Windmuller (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs*. Maastricht: Universitaire Pers.

Bijlage 1: Interviewvragen

Inleiding: algemene vragen

1. Hoelang bent u al werkzaam in het onderwijs?
2. Welke opleiding heeft u gedaan? En welke eventuele bijscholing heeft u gehad?

Professional: algemeen en de leerkracht als professional

3. Wanneer u het begrip professionaliteit hoort, welke associaties komen er het eerst in u op?
4. Als u het begrip professionaliteit zou omschrijven in 1 zin, hoe zou u dat doen?
5. In literatuur kwamen de volgende vier kenmerken van professionaliteit naar voren:

- * Autonomie
- * Maatschappelijke relevantie
- * Gecodificeerde beroepskennis
- * Motivatie

Welk van deze kenmerken vindt u de belangrijkste? En waarom?

6. Op welke manier ziet u de leerkracht als professional?
7. Zijn er verschillen in hoe professionaliteit tot uiting komt in de rol van leerkracht voor de klas en in de organisatie (dus buiten de klas)?
8. Wat onderscheidt een professionele leerkracht van een niet professionele leerkracht?
9. Wat zijn de opbrengsten van een professionele leerkracht? (leerresultaten, innovatie, groei etc.)
10. Wanneer we weer kijken naar de vier kenmerken van professionaliteit die in de literatuur naar voren kwamen (autonomie, maatschappelijke relevantie, gecodificeerde beroepskennis en motivatie), welk kenmerk is het meest van belang bij de professional op de basisschool? + argumentatie

Professionalisering

11. Kunt u uitleggen waarom u professionalisering in het basisonderwijs al dan niet belangrijk vindt?
12. Op welke manier wordt er op deze school aandacht besteed aan professionalisering?
13. Kan er meer gedaan worden om professionalisering te bevorderen? Zo ja, wat?
14. Hoe werkt u hieraan? (Wordt dit aangeboden vanuit de school of is dit op persoonlijke titel?)
15. Op dit moment volgen leerkrachten veelal eenmalige cursussen om professionaliteit verder te ontwikkelen. In literatuur is te vinden dat langere cursussen of opleidingen meer invloed hebben op de toename van professionaliteit op de basisschool. Wat is uw mening hierover?

Professionalisering in de opleiding

16. Op welke manier is er aandacht aan professionalisering besteed tijdens uw opleiding?

17. Hoe ziet u professionalisering terug in aanstaande leerkrachten tijdens stage?
18. Vindt u dat er nu genoeg aandacht aan besteed wordt aan professionalisering tijdens de opleiding?

Professionalisering en de academische pabo

19. In hoeverre bent u bekend met het curriculum van de academische pabo?
20. Op welke manier verschillen academische studenten met reguliere pabo studenten volgens u?
21. Er bestaat in het onderwijs een kloof tussen wetenschap en praktijk. Hoe kan de wetenschap iets bijdragen aan de praktijk?
22. Een manier om deze kloof te verminderen in de academische pabo. Op welke manier kan de academische pabo hier volgens u aan bijdragen? En op het gebied van professionalisering?
23. Kunt u aangeven op welke gebieden de academisch geschoolde leerkrachten een toevoeging zijn aan het team? (Met andere woorden: waarin kunnen academisch geschoolde studenten zich onderscheiden ten opzichte van regulier geschoolde leerkrachten?)
24. Wat kunnen nadelen zijn van de toevoeging van academisch geschoolde leerkrachten?
25. Ziet u een specifieke invulling van de rol van academisch geschoolde studenten in het basisonderwijs?
26. Om het interview af te sluiten, wat is volgens u het belangrijkste als het gaat om professionalisering in het basisonderwijs?

Bijlage 2. Codeboek

Code	Deelaspecten	Ondersteunende citaten
Inleidend	Hoelang is de participant werkzaam in het onderwijs? Welke opleidingen heeft de participant genoten?	- -
Professional	Algemene kenmerken. Kenmerken autonomie, vakkennis, maatschappelijke relevantie en motivatie. Kenmerken leerkracht als professional in de klas.	<i>'Dat je veel van je vak af weet en ook liefde voor je vak hebt; je bent niet professioneel als je het met tegenzin doet'.</i> <i>'Een professional is iemand die zich bewust is van zijn doen en laten en eventueel bereid is om visies bij te stellen en zo nodig verder te ontwikkelen'.</i> <i>'Je beroep uit kunnen voeren en weten waar jij naartoe wilt; het einddoel voor ogen hebben'.</i> <i>'Alles hangt of staat met motivatie'.</i> <i>'Je moet gewoon boven de stof staan. Dat geldt voor alles. En er is een tijd geweest, dan kon alles: als het maar leuk is. Basisschool moet leuk zijn. Ja, de basisschool moet leuk zijn, maar je moet er ook veel leren'.</i> <i>'Ik vind dat er wel erg veel opgelegd wordt van wat er precies moet en hoe het allemaal vastgelegd moet worden, terwijl ik denk als je een goede leerkracht voor de klas hebt staan, die snapt het ook wel zonder al die regels en opgelegde dingen die je allemaal in plannen moet vatten. (...) Dat is eigenlijk een illusie en een illusie houd je niet jaren in stand. (...) Het is gewoon een luchtbel en die wordt vanzelf weer doorgeprikt'.</i> <i>'Wat betekenen de ontwikkelingen in de maatschappij voor mijn onderwijs?'.</i> <i>'Leerkrachten in de klas als professional, je hebt leerkrachten na school als professional met het verwerken van gegevens en als onderzoekende, en je hebt leerkrachten als professional richting buiten: ouders, externe partners. En als leerkracht als</i>

	Kenmerken leerkracht als professional in de school.	ontwikkelaar van het onderwijs in de school'. 'Je moet zorgen dat je scholen hebt met professionele mensen die van elkaar willen leren. Ik heb een probleem: ga maar even kijken bij die collega van jou, die kan je wel helpen. Dat is toch geweldig? Dat je het ook bij elkaar ziet'.
	Opbrengst van een professionele leerkracht.	'Kinderen die goed in hun vel zitten, dat is het belangrijkste. Een groep die goed functioneert, goed draait. Prestaties die passen bij de kinderen en dat hoeft niet altijd bij iedereen heel hoog te zijn en resultaten van professionele leerkracht zijn ook dat kinderen die al heel goed zijn nog beter worden' 'Een 100% leerkracht. Waar de kinderen graag heen gaan'.
Professionalisering	Het belang van professionalisering. Huidige professionaliseringsbeleid.	- 'Dat is ook een gevaar op scholen. Leuke teams. En we kennen elkaar zo goed en we zitten hier al lang het is familie van elkaar. Nee onzin, je moet op vaardigheden beoordelen. Dan krijg je beetje een familiecultuur op sommige scholen. Dus als je een verstandige bovenschoolse directeur bent dan gooi je die teams een beetje door elkaar'.
Professionalisering in de opleiding	Lengte van cursussen en opleidingen. Professionalisering in de eigen opleiding(en). Professionalisering in pabo op hbo niveau.	- - -
Professionalisering en de AOLB	Verschil academische pabo en hbo pabo. Kloof tussen wetenschap en praktijk.	- 'Begin nou eens die academische pabo aan het hoofd van die basisschool te zetten. Die goede mensen weten van wanten. Die kunnen begeleiden, die een team aan kunnen sturen'. 'Die mensen hebben niet die ene klas dan, maar die hebben de hele school in handen. Die geven leiding want die weten precies wat er gebeurt in die groepen'. 'Marzano, John Hattie die echt metaonderzoek hebben gedaan. Voor leerkrachten zijn dat boeken,

	<i>dikke boeken, dikke pillen en ik denk dat de taak is van de academische pabo om dat zichtbaar te maken. Die resultaten, wat kun je ermee, zichtbaar te laten zijn in de klas'.</i> <i>'Je wilt je doelen bereiken en als het op zo'n manier kan, met wetenschappelijke hulp; waarom niet?'</i>
Toegevoegde waarde van de AOLB.	<i>'Zet op elke school maar eens een hele goede directeur. Die haalt de krenten wel uit de pap. En die durft een leerkracht wel aan te spreken'.</i>
Mogelijke valkuilen.	-
Specifieke rollen voor academisch geschoolde leerkrachten/ toekomst.	-
Het Finse model.	-
