



Universiteit Utrecht

**Departement Bestuurs- en
Organisatiewetenschap**

Master Strategisch HRM

Utrecht, januari 2021



Academische leraren en een 'commitment-based' HR-configuratie

*Een studie naar de afstemming van het HRM-beleid op
academische leraren in het primair onderwijs, en de rol
hierin van teacher agency.*

Auteur:	Lina Wang
Studentnummer:	5523036
Eerste beoordelaar:	Julia Penning de Vries
Tweede beoordelaar:	Eva Knies
Opdrachtgever:	VSNU
Aantal woorden:	28.568

DANKWOORD

Voor u ligt mijn scriptie van de masteropleiding Strategisch Human Resource Management. Het was een lang en uitdagend, maar bovenal een erg leerzaam pad welke ik met behulp van mijn begeleider heb bewandeld. Julia, bedankt voor je geduld, je kritische noten, je bemoedigende woorden en je verhelderende inzichten op de momenten waarop ik het zelf even niet meer zag.

Daarnaast wil ik mijn tweede begeleider, Eva, danken voor haar kritische feedback op mijn onderzoeksplan, die mijn scriptie tot een beter eindproduct heeft gemaakt. Ik zou ook graag mijn opdrachtgevers vanuit de VSNU, Rhea en Tycho, willen danken voor hun begeleiding in het proces, hun hulp in het vinden van respondenten en ten slotte, voor deze interessante opdracht waarmee ik dicht bij mijn interesseveld kon blijven: namelijk het primair onderwijs. Ik hoop hiermee mijn bijdrage te leveren in het verbeteren van de positionering van academische leerkrachten. Tot slot was dit onderzoek niet mogelijk geweest zonder alle andere organisaties (de BAB, de PO-raad, de AVS en het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren) die mij hebben geholpen in het vinden van de respondenten, en uiteraard de participanten zelf. Dank voor jullie interesse in mijn onderzoek en jullie participatie.

Lina Wang

Utrecht, januari 2021

SAMENVATTING

In opdracht van de VSNU is in het huidige onderzoek gekeken naar de rol van het HRM-beleid op basisscholen in het verbeteren van de positionering van academisch leraren. De expertise en vaardigheden die academische leraren vanuit hun opleiding meekrijgen, worden in het huidige basisonderwijs vaak nog niet benut. Hierdoor is er een kloof ontstaan tussen opleiding en praktijk. Het HRM-beleid kan hierop inspelen door de HRM-instrumenten af te stemmen op de expertise en vaardigheden van de academische leraren.

Om te onderzoeken hoe een dergelijk HRM-beleid ingericht moet worden en wat hierbij de rol is van academische leraren, is een kwalitatieve studie uiteengezet. Een antwoord is geformuleerd met behulp van een literatuuronderzoek enerzijds en 13 semigestructureerde interviews anderzijds. Richtlijnen uit de theorie zijn gevormd door de literatuur over HR-architectuur en teacher agency met elkaar te integreren. De theoretische verkenning duidde erop dat academische leraren een bijzondere bundel aan expertise en vaardigheden hebben, namelijk waardevol en zowel uniek als niet-uniek. Hiermee passen academische leraren in twee kwadranten, en zouden er HRM-instrumenten uit twee HR-configuraties toegepast kunnen worden. Daarnaast werd op basis van de theoretische verkenning impliciet verwacht dat academische leraren een actieve rol kunnen spelen in het vormen van HRM-beleid, door middel van teacher agency. Data is verzameld aan de hand van de perspectieven van drie actoren: de schoolleiders, de academische leraren en de opleiders.

Uit het onderzoek is gebleken dat het HRM-beleid op het moment deels is afgestemd op de academische leraren. Er worden namelijk een combinatie van HRM-instrumenten uit twee HR-configuraties toegepast (de 'commitment-based' en de 'productivity-based' HR-configuratie). Om de expertise en vaardigheden van academische leraren te benutten in het basisonderwijs is het echter van belang om de HRM-instrumenten meer toe te spitsen op een 'commitment-based' HR-configuratie. Dit betekent dat de waardevolle en unieke kennis en kunde erkend moet worden door de schoolleiders. Verschillende partijen spelen een belangrijke rol in deze kennisdeling. Daarnaast is uit het onderzoek gebleken dat academische leerkrachten middels teacher agency de afstemming van het HRM-beleid op de expertise en vaardigheden van academische leraren kunnen versterken op individueel niveau.

INHOUDSOPGAVE

HOOFDSTUK 1: INLEIDING.....	6
1.1 AANLEIDING.....	6
1.2 ONDERZOEKSVRAAG	8
1.3 RELEVANTIE	8
1.3.1 Wetenschappelijke relevantie.....	8
1.3.2 Maatschappelijke relevantie	10
1.3.3 Praktische relevantie	11
1.4 BELEIDSCONTEXT	11
HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER	14
2.1 SCHOOLLEIDERS EN HET HRM-BELEID	14
2.1.1 HR-architectuur	14
2.1.2 HR-architectuur in het primair onderwijs	18
2.1.3 HR-configuratie voor academische leerkrachten.....	19
2.2 ACADEMISCHE LERAREN EN TEACHER AGENCY.....	21
2.2.1 Agency	21
2.2.2 Teacher agency en het onderwijsbeleid.....	22
2.2.3 Teacher agency en het HRM-beleid	23
2.3 CONCLUDEREND.....	24
HOOFDSTUK 3: METHODE.....	26
3.1 KWALITATIEF ONDERZOEK	26
3.2 DATAVERZAMELING	27
3.2.1 Respondenten	27
3.2.2 Semigestructureerde interviews.....	28
3.2.3 Procedure	29
3.3 DATA-ANALYSE	31
HOOFDSTUK 4: RESULTATEN.....	33
4.1 DEFINITIE ACADEMISCHE LERAREN.....	33
4.1.1 Vaardigheden van academische leraren	33
4.1.2 Academische taken en rollen	35
4.2 POSITIONERING VAN ACADEMISCHE LERAREN	37
4.2.1 Positionering van academische leerkrachten in het huidige onderzoek	37
4.2.2 Vaardigheden vooral vertaald naar taken op school- en bestuursniveau	39

4.3 HR-CONFIGURATIE VOOR ACADEMISCHE LERAREN	40
4.3.1 Kennis van de respondenten over het HRM-beleid	41
4.3.2 Werving en selectie	42
4.3.3 Beoordeling	44
4.3.3 Waardering.....	46
4.3.4 Professionalisering	51
4.4 TEACHER AGENCY VAN ACADEMISCHE LERAREN	56
4.4.1 Teacher agency in het huidige basisonderwijs.....	56
4.4.2 Teacher agency en het HRM-beleid in het heden.....	56
4.4.3 Teacher agency en het HRM-beleid in het verleden	59
4.4.4 Teacher agency en het HRM-beleid in het toekomst.....	60
HOOFDSTUK 5: CONCLUSIE	62
5.1 HR-CONFIGURATIE VOOR ACADEMISCHE LERAREN	62
5.2 TEACHER AGENCY VAN ACADEMISCHE LERAREN	64
5.3 CONCLUDEREND.....	65
HOOFDSTUK 6: DISCUSSIE	67
6.1 THEORETISCHE IMPLICATIES EN VERVOLGONDERZOEK	67
6.2 PRAKTISCHE IMPLICATIES.....	68
6.2.1 Schoolleiders en het HRM-beleid.....	68
6.2.2 Academische leraren en teacher agency	69
6.2.3 Opleiders en het iteratieve antecedent	70
6.2.4 Sectorniveau.....	70
6.3 BEPERKINGEN	71
REFERENTIES.....	73
BIJLAGEN	77
I TOESTEMMINGSVERKLARING	77
II TOPICLIJST – OPLEIDERS.....	78
III TOPICLIJST – SCHOOLLEIDERS	80
IV TOPICLIJST – ACADEMISCHE LERAREN.....	82
V CODEBOOM DATA-ANALYSE	84

HOOFDSTUK 1: INLEIDING

1.1 AANLEIDING

Sinds ongeveer tien jaar bieden verschillende universiteiten in samenwerking met hogescholen een academische lerarenopleiding basisonderwijs aan. Daarnaast biedt de Radboud Universiteit in Nijmegen sinds september 2017 een volledig universitaire route tot academisch leraar basisonderwijs aan. Het aantal academische leerkrachten neemt hiermee gestaag toe met ruim 200 nieuwe afgestudeerden per jaar (Temmen, 2018).

Tegelijkertijd zien we dat academische leerkrachten, eenmaal werkzaam in het primair onderwijs, deze tak ook snel weer verlaten (Heest, 22 oktober 2019). De reden hiertoe is dat hun expertise en vaardigheden niet voldoende worden benut in het basisonderwijs. Academische leerkrachten onderscheiden zich van pabo-afgestudeerden doordat zij naast didactische en pedagogische kennis, ook kennis hebben van onderwijs-wetenschappelijke vraagstukken (Universiteit Utrecht, z.d.). Zij worden opgeleid om met een kritische en onderzoekende houding voor de klas te staan, waarbij zij voortdurend praktijk en theorie met elkaar verbinden (Universiteit Utrecht, z.d.). De expertise en vaardigheden waarover academische leerkrachten beschikken kunnen zowel voor de klas als buiten het lesgeven om worden ingezet.

Academische leraren geven echter aan weinig tijd en ruimte te krijgen om naast de 'standaard rol' als docent, hun academische expertise en vaardigheden in te zetten en te ontwikkelen (Broeks, Bakker, Hertogh, Meeuwen-Kok en Gondwe, 14 juni 2018; PO-Raad, 19 december 2016). Uit het onderzoek van Berenschot, in opdracht van het ministerie van OCW, is gebleken dat 85 procent van de ondervraagde academisch opgeleide basisschoolleraars te weinig loopbaanperspectief zien (Broeks et al., 14 juni 2018). Er blijken weinig mogelijkheden te zijn voor een leerkracht om zich te ontwikkelen in een andere rol naast het lesgeven, terwijl hier wel behoefte aan is. Taken die academische leerkrachten kunnen oppakken zijn in kaart gebracht in het onderzoek van Broeks en collega's (14 juni 2018). Gedacht kan worden aan het opstellen van beleid op het gebied van onderwijskwaliteit, het ontwikkelen van lesmateriaal of het begeleiden van stagiairs of (startende) leerkrachten. Het lijkt er echter op dat basisscholen niet altijd in kaart hebben hoe academische vaardigheden ingezet kunnen worden. Dit geldt voor zowel taken in de klas, als buiten de klas. Hierdoor zijn academische leraren vaak slecht gepositioneerd binnen het primair onderwijs. Doordat de kennis en kunde die zij vanuit hun opleiding hebben meegekregen niet worden benut in het basisonderwijs, is er een kloof ontstaan tussen opleiding en praktijk.

Dit onderzoek poogt inzichtelijk te maken hoe het HRM-beleid afgestemd kan worden op de expertise en vaardigheden van academische leraren, zodat deze benut kunnen worden in het basisonderwijs. Op deze manier kan het HRM-beleid inspelen op de ontstane kloof tussen opleiding en praktijk. In deze kloof zijn meerdere actoren te identificeren: de

schoolleiders van basisscholen, de opleiders van de academische lerarenopleiding basisonderwijs en de academische leerkrachten zelf.

Eenzijds spelen schoolleiders een rol door middel van hun HRM-beleid. Er zal onderzocht worden hoe het HRM-beleid ingericht moet worden om de academische leraren in staat te stellen hun expertise en vaardigheden te benutten in praktijk. Wanneer dit het geval is, is er sprake van een *fit* of een *afstemming*. Om dit te kunnen onderzoeken is het van belang dat de expertise en vaardigheden vertaald worden naar concrete taken en functies in het basisonderwijs. Om dit te achterhalen, zijn de inzichten van zowel de academische leraren als de opleiders waardevol. Opleiders hebben namelijk een duidelijk beeld van de bagage aan expertise en vaardigheden die zij aan academische leerkrachten meegeven. Anderzijds hebben academische leraren zelf ook invloed op het bereiken van een afstemming tussen opleiding en praktijk. De rol van de academische leraar wordt in deze studie onderzocht in de vorm van *teacher agency*. *Teacher agency* is een manier voor leraren om invloed uit te oefenen op middelen die hun werk beïnvloeden en om actief deel te nemen in het vormen van onderwijsbeleid (Datnow, 2012; Priestley, Biesta en Robinson, 2015). Deze inzichten zullen relevant zijn voor de opleiding. Wanneer in kaart is gebracht wat de rol is van *teacher agency* in het dichten van de kloof, wordt duidelijk hoe de opleidingen academische leerkrachten hierop voor kunnen bereiden.

Doelstelling van dit onderzoek is daarom tweeledig. Ten eerste poogt dit onderzoek inzichten te verkrijgen in een *afstemming* van het HRM-beleid op de expertise en vaardigheden van academische leraren. Ten tweede poogt dit onderzoek inzichtelijk te maken wat de rol is van *teacher agency* in het bereiken van een dergelijke afstemming.

Om een afstemming van het HRM-beleid op de academische kennis en kunde te vinden, wordt gebruik gemaakt van HR-architecturen. De literatuur over HR-architectuur laat zien dat leidinggevenden op een andere manier zullen investeren in verschillende medewerkersgroepen binnen de organisatie, door andere HRM-instrumenten in te zetten (Lepak en Snell, 1999; Vekeman, Devos en Valcke, 2016). Medewerkersgroepen worden daarbij onderscheiden op basis van hun expertise en vaardigheden (Lepak en Snell, 1999). Met het oog op het toenemende aantal academische leraren, dient er in het basisonderwijs in Nederland ook aandacht uit te gaan naar verschillende medewerkersgroepen. De kennis en kunde van de academische leerkrachten verschillen namelijk deels met die van pabo-leerkrachten, waardoor zij gezien kunnen worden als een andere medewerkersgroep. Dit zal nader worden toegelicht in paragraaf 1.4. Het HRM-beleid in de HR-architectuur is echter vaak eenzijdig onderzocht, dat wil zeggen enkel vanuit het perspectief van de leidinggevende. In deze studie wordt ook het perspectief van de medewerkers en opleiders meegenomen. De perspectieven van de actoren duidt op hun opvattingen over verschillende HRM-instrumenten. Door de verschillende perspectieven met elkaar te vergelijken is het mogelijk om te onderzoeken of het HRM-beleid zoals gehanteerd door de schoolleiders, ook daadwerkelijk is afgestemd op de academische leraren.

Academische leerkrachten kunnen daarnaast zelf een actieve rol aannemen om de afstemming van het HRM-beleid op de medewerkersgroep te bevorderen. Zij kunnen dit

beïnvloeden door teacher agency te beoefenen. In de bestaande literatuur is vooral onderzocht hoe teacher agency beoefend kan worden om invloed uit te oefenen op het onderwijsbeleid (Priestley et al., 2015). Er is echter tot op heden bekend niet eerder onderzocht hoe teacher agency beoefend kan worden om het HRM-beleid van basisscholen te vormen. Deze studie poogt hier meer inzichten in te verkrijgen.

1.2 ONDERZOEKSVRAAG

De volgende onderzoeksvraag staat in deze studie centraal: ***“Hoe dient het HRM-beleid in het primair onderwijs ingericht te worden zodat de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten benut kunnen worden in het basisonderwijs, en wat is hierbij de rol van teacher agency?”***

Het ‘HRM-beleid’ is in deze studie gedefinieerd als een bundel van HRM-instrumenten dat is samengesteld door schoolleiders. Hier wordt ook wel naar verwezen als een HR-configuratie. De ‘expertise en vaardigheden’ refereren naar de kennis en kunde die academische leraren in hun opleiding hebben geleerd. ‘Academische leerkrachten’ zijn tot slot leraren die een universitaire bachelor of master hebben afgerond. Een universitaire bachelor is een academische lerarenopleiding basisonderwijs. Echter kunnen pabo-leerkrachten ook een academische leraar worden als zij na de pabo-opleiding een universitaire master afronden. De onderzoeksvraag is tweeledig en kan opgedeeld worden in de volgende twee deelvragen:

1. “Hoe dient het HRM-beleid op basisscholen ingericht te worden, zodat de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten benut kunnen worden?”
2. “Hoe ziet de teacher agency van academische leerkrachten eruit, met betrekking tot het HRM-beleid?”

1.3 RELEVANTIE

In deze paragraaf worden achtereenvolgens de wetenschappelijke relevantie, de maatschappelijke relevantie en de praktische relevantie van het huidige onderzoek toegelicht.

1.3.1 Wetenschappelijke relevantie

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek is drievoudig. Ten eerste draagt dit onderzoek bij aan de literatuur over HR-architectuur door naar een bijzondere medewerkersgroep te kijken die nog niet eerder is onderzocht. Lepak en Snell (1999) beschrijven in hun HR-architectuur dat organisaties andere bundels van HRM-instrumenten investeren in verschillende groepen medewerkers. Medewerkersgroepen kunnen onderscheiden worden in de kennis en kunde waarover zij beschikken, in het

specifiek de *strategische waarde* van hun expertise en vaardigheden gericht op de bijdrage van deze competenties aan de prestatie van een organisatie en de *uniekheid* van hun expertise en vaardigheden gericht op de schaarste van dergelijke competenties (Lepak en Snell, 1999). Academische leraren hebben een bijzondere bundel aan kennis en kunde. De expertise en vaardigheden van academische leraren zijn namelijk strategisch waardevol, en zowel uniek als niet-uniek. Dit betekent dat zij binnen twee kwadranten van een HR-architectuur vallen, terwijl eerder onderzoek naar HR-architectuur vasthield aan medewerkersgroepen die binnen een enkele kwadrant passen (Gelens, Dries, Hofmans en Pepermans, 2013; Luo, Sun, Lin, Luo, Qin en Pan, 2020). Vekeman en collega's (2016) hebben daarnaast een HR-architectuur ontwikkeld in het onderwijs waarbij de kenmerken van *leidinggevend* als uitgangspunt worden genomen, namelijk de *HR-oriëntatie* gericht op het investeren in de ontwikkeling en groei van medewerkers en de *strategie oriëntatie* gericht op een afstemming van de HRM-instrumenten op de doelen van een school. Hierbij is door Vekeman en collega's (2016) gekeken naar één specifieke medewerkersgroep: de startende leerkrachten in het basisonderwijs. Zij kunnen gezien worden als de medewerkersgroep met strategisch waardevolle expertise en vaardigheden, maar deze zijn niet uniek. Volgens Vekeman en collega's, bepaalt de oriëntatie van de schoolleider welke HR-configuratie wordt ingezet op deze medewerkersgroep. Op deze manier is in kaart gebracht *hoe* en *waarom* schoolleiders verschillende HR-configuraties inzetten voor startende leerkrachten (Vekeman et al., 2016). Echter is er nog weinig literatuur bekend over hoe en waarom een bepaald HRM-beleid is gekozen voor academische leraren. Het is wetenschappelijk relevant om een dergelijke HR-architectuur te ontwikkelen voor academische leerkrachten in het basisonderwijs, omdat dit de eerste inzichten zal bieden voor werknemers met deze combinatie van kennis en kunde. Namelijk waardevol, uniek en niet-uniek.

Ten tweede levert dit onderzoek een wetenschappelijke bijdrage door het perspectief van medewerkers toe te voegen in de ontwikkeling van een HR-architectuur, in aanvulling op het perspectief van leidinggevenden. Tot op heden bekend zijn HR-architecturen enkel ontwikkeld vanuit het oogpunt van de leidinggevenden (Lepak en Snell, 1999; Vekeman et al., 2016). Het perspectief van medewerkers is in deze studies buiten beschouwing gelaten. Dat wil zeggen dat de medewerkers vaak worden gezien als een *passieve actor*. Hierdoor is een kennishiaat in de wetenschappelijke literatuur ontstaan over het perspectief van medewerkers in de HR-architectuur. Vekeman en collega's (2016) suggereren voor vervolgonderzoek wel dat het van belang is om het perspectief van de medewerkers mee te nemen om daadwerkelijk te kunnen spreken van een afstemming. Huidig onderzoek speelt hierop in door het perspectief van academische leraren mee te nemen. Op deze manier kan geverifieerd worden of het gekozen HRM-beleid van de schoolleiders aansluit op de expertise en vaardigheden van academische leraren.

Tot slot ligt de wetenschappelijke relevantie in het integreren van theorieën over teacher agency en HR-architectuur. Het lijkt erop dat leidinggevenden binnen de HR-architectuur als actieve actoren worden gezien, die het HRM-beleid inrichten. Medewerkers worden daarentegen vaak gezien als passieve actoren, die weinig invloed

hebben op het HRM-beleid. In de huidige studie wordt de actieve rol van academische leraren in het vormen van het HRM-beleid, onderzocht aan de hand van teacher agency. Datnow (2012) en Priestley, Edwards, Priestley en Miller (2012) stellen dat leerkrachten geen teacher agency kunnen *hebben*, maar dat teacher agency iets is dat leerkrachten kunnen *doen*. Teacher agency kan beoefend worden met behulp van de omgeving om invloed uit te oefenen op middelen die hun werk beïnvloeden en onderwijsbeleid te vormen (Datnow, 2012; Priestley et al., 2015). In de literatuur over teacher agency is vooral onderzocht hoe teacher agency invloed uit kan oefenen op het onderwijsbeleid (Priestley et al., 2012; Priestley et al., 2015). Er is echter tot op het heden bekend geen onderzoek gedaan naar de invloed van teacher agency op het HRM-beleid. Dit kan geïnterpreteerd worden als één van de middelen die hun werk beïnvloeden. De vraag rijst of leerkrachten door middel van teacher agency ook invloed kunnen hebben op bepaalde HRM-instrumenten. Deze studie poogt inzichten te verkrijgen in de rol van teacher agency binnen het HRM-beleid van basisscholen. Door teacher agency te integreren met HR-architectuur, biedt dit onderzoek de eerste inzichten in de manier waarop medewerkers gezien kunnen worden als actieve actoren in plaats van passieve actoren in het ontwikkelen van een HR-architectuur.

1.3.2 Maatschappelijke relevantie

In 2007 constateerde de Commissie Leraren het dubbele lerarenprobleem; er is in Nederland een *kwantitatief* tekort aan *kwalitatief* goede leerkrachten in het primair onderwijs (Commissie Leraren, 2007). Het dubbele lerarenprobleem duidt enerzijds op het kwantitatieve lerarentekort, wat er tegelijkertijd voor zorgt dat de kwaliteit van het onderwijs onder druk staat (Inspectie van het onderwijs, 2018). Deze problemen zijn tot op heden vraagstukken op de agenda van het ministerie van OCW (Slob en Van Engelshoven, 24 augustus 2018). Het ministerie van OCW heeft onderzocht hoe groot het verwachte lerarentekort is. Hieruit blijkt dat veel leraren op korte termijn met pensioen gaan, terwijl er niet genoeg pabo-afgestudeerden zijn om die uitstroom op te vangen (Bussemaker en Dekker, 26 juni 2017; Slob en Van Engelshoven, 16 december 2019). Als de huidige omstandigheden niet veranderen, wordt het tekort aan leraren en directeuren in 2027 geschat op 11.000 voltijdbanen (Rijksoverheid, z.d.). De inzichten die uit dit onderzoek worden verkregen, kunnen ingezet worden om meer academische leraren aan te trekken en te behouden als docent in het basisonderwijs zodat het kwantitatieve tekort terugloopt.

Daarnaast constateert de onderwijsinspectie dat het onderwijsniveau in Nederland de afgelopen 20 jaar geleidelijk is gedaald (Inspectie van het onderwijs, 2018). Dit blijkt uit het rapport over de Staat van het Onderwijs. Het kwalitatieve tekort aan leerkrachten dient aangepakt te worden door meer academici in te zetten in het primair onderwijs, zo luidde het advies van de Commissie Leraren (Commissie Leraren, 2007). Meer academisch opgeleide leraren in het primair onderwijs, leidt tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs omdat de kennis uit onderwijsonderzoek meer wordt benut (Commissie Leraren, 2007). Sinds de oprichting van de academische lerarenopleiding basisonderwijs zijn er steeds meer academisch geschoolde leerkrachten.

Echter kiezen zij niet altijd voor een carrière voor de klas. Wanneer zij wel starten als leerkracht in het primair onderwijs, slaan zij na een aantal jaar een andere weg in. De inzichten die uit dit onderzoek worden verkregen, kunnen hier mogelijk verandering in brengen.

Dit onderzoek poogt in kaart te brengen welke HRM-instrumenten het beste zijn afgestemd op academische leraren. Een afstemming is bereikt wanneer de HRM-instrumenten hen in staat stelt om hun academische expertise en vaardigheden te benutten. Een fit zal naar verwachting de betrokkenheid vergroten (Kinnie et al., 2005). Een hogere betrokkenheid zal leiden tot minder verloop (Shuck, Twyford, Reio en Shuck, 2014) van de academische leraren. Op deze manier wordt er ingespeeld op zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve tekort.

1.3.3 Praktische relevantie

Ten eerste is dit onderzoek relevant voor schoolleiders van basisscholen. Veel schoolleiders weten niet hoe zij academische leerkrachten kunnen aantrekken en wat ervoor nodig is om hen te behouden. Dit komt door de kloof die er op dit moment bestaat tussen opleiding en praktijk. Deze kloof kunnen schoolleiders dichten door meer inzicht te krijgen in de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten. De aanbevelingen die voortvloeien uit dit onderzoek bieden schoolleiders de kennis om een HRM-beleid te vormen dat afgestemd is op de kennis en kunde van academische leerkrachten.

Ten tweede is dit onderzoek relevant voor academische leerkrachten zelf. Veel academische leerkrachten zijn op het moment niet tevreden wanneer zij werkzaam zijn in het primair onderwijs. Het gevolg is het verloop van een groot deel van deze groep leerkrachten. Echter kunnen leerkrachten een actieve rol aannemen in het vormen van hun eigen baan, zodat er meer fit is met hun kennis en kunde. Dit onderzoek zal praktische handvatten aanreiken waarop academische leerkrachten door het beoefenen van teacher agency, zelf invloed kunnen uitoefenen op het vormgeven van het HRM-beleid en hiermee hun baan beter kunnen afstemmen op hun expertise en vaardigheden.

Tot slot is dit onderzoek van meerwaarde voor de academische lerarenopleidingen basisonderwijs. De aanbevelingen die uit dit onderzoek voortvloeien, zullen de opleiders praktische handvatten aanreiken om toekomstige academische leraren voor te bereiden op teacher agency en de bijdrage die zij leveren op het HRM-beleid. Op deze manier kunnen opleiders de academische leraren aanleren om zelf het HRM-beleid af te stemmen op hun expertise en vaardigheden.

1.4 BELEIDSCONTEXT

De aanleiding voor de oprichting van de academische lerarenopleiding basisonderwijs lijkt te zijn voortgekomen uit de toenemende vraag naar academici in het basisonderwijs. De redenering was namelijk dat meer academisch opgeleide leraren leidt tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs, omdat de kennis uit onderzoek meer wordt benut (Commissie Leraren, 2007; Streefland, Stokking & Wubbels, 2008). De

academische lerarenopleidingen basisonderwijs zijn samenwerkingsverbanden tussen een universiteit en een hogeschool. Na vier jaar behalen studenten een hbo-diploma leerkracht basisonderwijs en een universitaire bachelorsdiploma in ofwel pedagogische wetenschappen ofwel onderwijskunde, afhankelijk van de stad waarin deze opleiding wordt aangeboden. Doordat de opleiding zowel wetenschappelijk als beroepsgericht is, leren studenten voortdurend de brug te slaan tussen onderzoek en praktijk (Temmen, 2018). Waar de opleidingen echter geen rekening mee hadden gehouden, is dat de academische leraren werden opgeleid voor een beroep dat nog geen vorm had gekregen (Temmen, 2018). Leerkrachten zijn ook academische leraren als zij na de pabo-opleiding een universitaire master hebben gedaan. De huidige functies in het basisonderwijs zijn (nog) niet toegesneden op de academische expertise en vaardigheden van leraren, zo bleek ook uit het onderzoek van Berenschot (Broeks et al., 14 juni 2018). In de praktijk ontbreekt er nog een eenduidig beeld over de kennis en kunde van academische leraren en hoe deze vertaald kunnen worden naar het basisonderwijs. De eerste stappen zijn gezet in het onderzoek van Berenschot naar verschillende loopbaanbaden voor academische leerkrachten (Broeks et al., 2018). De verschillende rollen voor academische leraren die uit het onderzoek van Broeks en collega's zijn voortgevloeid zijn samengevat in tabel 1.

Om te kunnen onderzoeken hoe het HRM-beleid afgestemd kan worden op de expertise en vaardigheden van academische leraren zodat deze benut kunnen worden in het basisonderwijs, is het van belang om inzichtelijk te maken hoe de academische expertise en vaardigheden vertaald worden naar academische taken en rollen. Er zal open gevraagd worden naar de expertise en vaardigheden van academische leraren en naar het takenpakket op school, waarna een vergelijking gemaakt zal worden met de rollen in tabel 1.

HRM-beleid is een belangrijk instrument om de expertise en vaardigheden van academische leraren optimaal in te zetten op basisscholen (Schouten, 2020). Het lijkt echter lastig om het HRM-beleid af te stemmen op academici. Twee mogelijke verklaringen liggen hieraan ten grondslag (Vermeulen, 2018). Ten eerste heerst er een cultuur op school dat alle leraren dezelfde achtergrond (pabo) en dezelfde focus (lesgeven) hebben. Daarnaast zijn er relatief weinig academische leraren, waardoor scholen niet de noodzaak zien van een HRM-beleid specifiek gericht op deze groep. Op deze manier ontstaat er een vicieuze cirkel; er is geen HRM-beleid voor academische leraren, waardoor zij niet worden aangetrokken tot het basisonderwijs. Hierdoor zijn er weinig academische leerkrachten, waardoor schoolleiders niet de noodzaak zien van het ontwikkelen van een HRM-beleid.

Dit onderzoek poogt de drempel die schoolleiders ervaren te verlagen door een overzicht aan te reiken van HRM-instrumenten die afgestemd zijn op de expertise en vaardigheden van academische leraren.

Tabel 1: Mogelijke rollen academische leraren (Vermeulen, 2018)

Niveau:	Rol:	Beschrijving:
Klasniveau	Leraar-specialist	Naast leraar, specialist in een bepaald vakgebied zoals taal of rekenen. Ondersteunt andere leraren in hun ontwikkeling op dit vakgebied en waarborgt de kwaliteit van dit vak op de school, of begeleidt leerlingen in dit vak.
Schoolniveau	Leraar-coördinator	Naast lesgevende taken, coördinerende rol in werkzaamheden rondom thema's zoals hoogbegaafdheid of ICT.
	Leraar-ontwikkelaar	Naast docent, betrokken bij het ontwikkelen van bijvoorbeeld leerlijnen, curriculum of lesmethodes.
	Leraar met zorgtaken	Naast lesgevende taken, verantwoordelijk voor leerlingenzorg.
	Leraar-coach	Naast leerkracht, begeleider van stagiairs en (startende) collega's.
School- of bestuursniveau	Leraar-beleidsmaker	Naast leerkracht, betrokken bij de ontwikkeling en het opstellen van beleid.
	Leraar-onderzoeker	Zowel leraar als onderzoeker. Onderzoeksgebied ligt in het verlengde van het onderwijs in brede zin.
	Leraar-vernieuwer	Naast docent, op de hoogte blijven van onderwijsvernieuwingen en eventueel nieuwe ontwikkelingen, zoals nieuwe manier klassenmanagement, implementeren.
Regionaal of landelijk niveau	Hybride docent	Naast leerkracht, werkzaam buiten de school of het bestuur.

HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk worden de rollen van schoolleiders met hun HRM-beleid en academische leerkrachten met hun teacher agency achtereenvolgens besproken. Ten eerste worden verschillende HR-architecturen uitgelicht. Er wordt ingegaan op een HR-architectuur voor verschillende medewerkersgroepen van Lepak en Snell (1999). Vervolgens wordt beschreven hoe een HR-architectuur is ontwikkeld voor startende leerkrachten in het basisonderwijs (Vekeman et al., 2016). De inzichten over HR-architecturen bieden verschillende handvatten om tot een afstemming tussen het HRM-beleid en de medewerkersgroep academische leerkrachten te komen.

In de tweede paragraaf wordt het begrip teacher agency afgebakend en wordt toegelicht hoe bestaande onderzoeken zich hebben gericht op het beoefenen van teacher agency om invloed uit te oefenen op onderwijsbeleid. Hier vloeit een redenering uit voort die beschrijft hoe teacher agency beoefend kan worden om invloed uit te oefenen op het HRM-beleid van basisscholen. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie, waarbij teacher agency en de HR-architectuur theorie met elkaar worden geïntegreerd.

2.1 SCHOOLLEIDERS EN HET HRM-BELEID

De theorie over HR-architectuur verklaart hoe en waarom leidinggevenden bepaalde HRM-instrumenten inzetten op verschillende medewerkersgroepen. Schoolleiders kunnen gezien worden als leidinggevenden. Een HR-architectuur kan ontwikkeld worden op twee manieren. Lepak en Snell (1999) beschrijven een HR-architectuur waarbij de kenmerken van medewerkers het uitgangspunt zijn, namelijk de strategische waarde en uniekheid van de expertise en vaardigheden van verschillende medewerkersgroepen. Vekeman en collega's (2016) hebben een HR-architectuur ontwikkeld voor één medewerkersgroep; de startende leerkracht. Hierbij zijn de kenmerken van leidinggevenden als uitgangspunt genomen, namelijk de HR-oriëntatie en strategie oriëntatie. Beiden zien de medewerker als passieve actor.

2.1.1 HR-architectuur

Lepak en Snell (1999) beschrijven in hun HR-architectuur dat organisaties andere bundels van HRM-instrumenten investeren in verschillende groepen medewerkers. De HR-architectuur maakt onderscheid in vier verschillende medewerkersgroepen (figuur 1) (Lepak en Snell, 1999; 2002). De medewerkersgroepen verschillen in de mate van strategische waarde en uniekheid voor de organisatie. De kennis en kunde van medewerkers zijn *strategisch waardevol* als het bijdraagt aan de prestatie, gedefinieerd als effectiviteit en efficiëntie, van een organisatie (Lepak en Snell, 1999; 2002). Dit kenmerk zal de organisatie competitief voordeel opleveren (Barney, 1991). De competenties van werknemers worden gecategoriseerd als *uniek* wanneer andere organisaties deze niet gemakkelijk kunnen imiteren en wanneer deze competenties lastig te vinden zijn op de arbeidsmarkt (Lepak en Snell, 1999; 2002). Dit kenmerk leidt ook tot

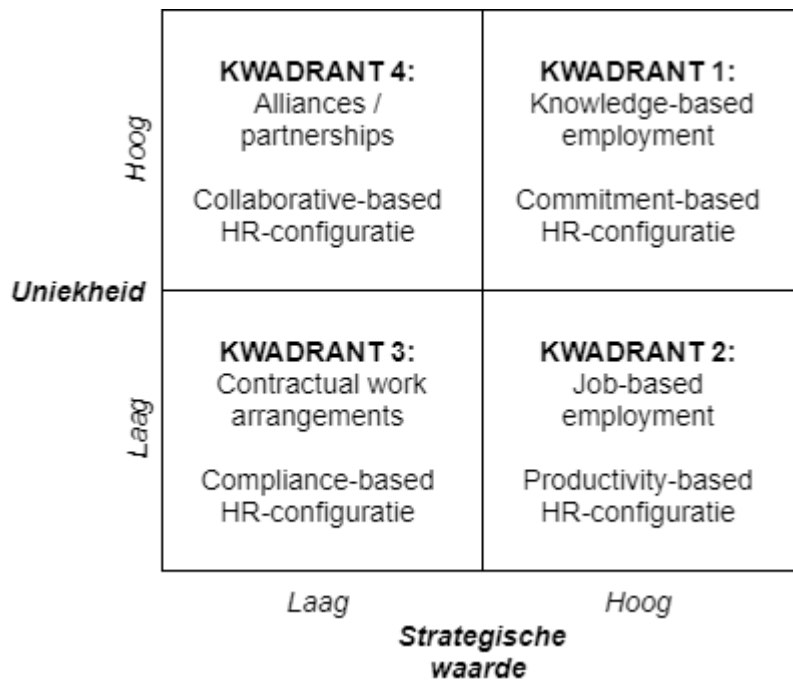
competitief voordeel (Barney, 1991). De mate van strategische waarde (hierna te noemen: waarde) en uniekheid van de expertise en vaardigheden van werknemers zijn leidend in het bepalen van de werkrelatie tussen medewerker en organisatie. De werkrelatie bepaalt op zijn beurt welke HR-configuratie ingezet wordt door de organisatie. HR-configuraties zijn een bundel van verschillende HRM-instrumenten gerelateerd aan werk design, werving en selectie, professionaliseringsmogelijkheden en beoordeling en waardering (Lepak en Snell, 1999; Vekeman, Devos en Valcke, 2016).

Er kan gesteld worden dat de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten en pabo-leerkrachten verschillen in uniekheid. Binnen de HR-architectuur kunnen zij daarom gezien worden als andere medewerkersgroepen.

Medewerkersgroepen in kwadrant 1 bezitten competenties die zowel waardevol als uniek zijn. Voorbeelden zijn gespecialiseerde engineers van een IT-bedrijf, of academische leraren in het basisonderwijs. Deze medewerkers zijn schaars en hun kennis en kunde zijn de kern van de organisatie. Met andere woorden, hun kennis en kunde zijn het verdienmodel van de organisatie (engineer) of worden veel ingezet in de organisatie (academische leraren). Hierdoor verwachtten Lepak en Snell (1999) dat organisaties HRM-instrumenten in zullen zetten om deze werknemers te behouden en de competenties optimaal te ontwikkelen ('commitment-based' HR-configuratie) door het bieden van trainingen en waardevolle feedback. Dit staat ook in wisselwerking met elkaar: door te investeren in de ontwikkeling van de medewerkers, behoud je de medewerkers (Jiang, Lepak, Hu en Bear, 2012). Daarnaast wordt participatie in besluitvorming gestimuleerd vanwege de waardevolle en unieke competenties. De omschrijving van de taken van een functie zullen bijvoorbeeld abstract gedefinieerd worden zodat er inbreng is van eigen ideeën. Tot slot worden werknemers beloond naar het bezitten van waardevolle en unieke expertise en vaardigheden die flexibel kunnen worden ingezet op meerdere functies. In de private sector is er echter geen eenduidige HR-configuratie gevonden voor deze medewerkersgroep (Lepak en Snell, 2002). Senior executives, lijnmanagers en HR-managers gaven aan HRM-instrumenten uit de 'commitment-based', 'productivity-based' en 'collaborative-based' HR-configuratie in te zetten voor deze medewerkersgroep. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leidinggevenden niet altijd over de juiste middelen beschikken die nodig zijn om te kunnen investeren in de expertise en vaardigheden van deze medewerkersgroep ('commitment-based' HR-configuratie), waardoor HRM-instrumenten uit andere kwadranten worden toegepast (Lepak en Snell, 2002). In dit geval is het logisch dat er wordt gekozen voor HRM-instrumenten uit de 'productivity-based' HR-configuratie, omdat hiermee directe toegevoegde waarde voor de organisatie wordt behaald (Lepak en Snell, 2002).

Medewerkersgroepen in het tweede kwadrant bezitten kennis die wel waardevol is voor de organisatie, maar niet uniek (Lepak en Snell, 1999). Deze werknemers zijn gemakkelijk vervangbaar door iemand anders op de arbeidsmarkt. Daarbij kunnen deze medewerkers ook gemakkelijk een baan vinden bij een andere werkgever, omdat de competenties veel gevraagd zijn. Voorbeelden zijn pabo-leerkrachten in het onderwijs, of developers van een IT-bedrijf. De focus van de HR-configuratie ligt daarom niet op het

verhogen van de betrokkenheid, maar op de productiviteit van de werknemer (Lepak en Snell, 1999). Zij zullen weinig trainingen ontvangen, omdat zij de competenties reeds bezitten. Beloning gebeurt op basis van een marktconform salaris en beoordeling zal waarschijnlijk resultaatgericht zijn. De werving zal specifiek zijn, omdat duidelijk is welke resultaten gehaald moeten worden. Zolang de organisatie en werknemer beide profiteren van de werkrelatie, zal de werkrelatie standhouden. Dit is bevestigd door senior executives, lijnmanagers en HR-managers in private organisaties (Lepak en Snell, 2002).



Figuur 1: HR-architectuur van medewerkersgroepen (Lepak en Snell, 2002)

Kwadrant 3 kenmerkt medewerkersgroepen die laag scoren op zowel waarde voor de organisatie als uniekheid (Lepak en Snell, 1999). Een voorbeeld van deze medewerkersgroepen zijn schoonmakers binnen organisaties, waarvan het verdienmodel niet gericht is op schoonmaken. HRM-instrumenten zullen gericht zijn op de naleving van regels en procedures binnen de organisatie ('compliance-based' HR-configuratie). Deze medewerkersgroep zal, als er überhaupt trainingen worden aangeboden, hoogstens training ontvangen om meer begrip over het beleid, de systemen of de processen binnen de organisatie te krijgen. Senior executives, lijnmanagers en HR-managers in private organisaties hebben bevestigd HRM-instrumenten uit de 'compliance-based' HR-configuratie te gebruiken (Lepak en Snell, 2002).

Medewerkersgroepen in het vierde kwadrant bezitten unieke competenties. Deze zijn ook waardevol in zekere zin, maar zijn niet belangrijk voor het verdienmodel van het bedrijf. Een voorbeeld is een juridische adviseur voor een basisschool of een IT-bedrijf. De juridische kennis is niet belangrijk voor de kern van de organisatie, maar wordt van tijd tot tijd wel gebruikt. HRM-instrumenten worden bij deze werknemers ingezet om goede relaties te onderhouden, waarbij de focus ligt op het creëren van vertrouwen en informatie deling ('collaborative-based' HR-configuratie) (Lepak en Snell, 1999).

Beoordeling zou bijvoorbeeld gebaseerd zijn op prestaties in groepsverband. Lepak en Snell (2002) hebben echter gevonden dat de expertise en vaardigheden van deze medewerkersgroep in de private sector beoordeeld werden als minder uniek dan de competenties van de 'knowledge-based employment' medewerkersgroep (kwadrant 1). Dit kan verklaard worden door het verschil in waarde van deze competenties. Doordat de competenties beoordeeld worden als minder waardevol, kunnen de competenties ook worden beoordeeld als minder uniek. De HR-configuratie voor deze medewerkersgroep is wel bevestigd door senior executives, lijnmanagers en HR-managers (Lepak en Snell, 2002).

Het onderzoek van Lepak en Snell (2002) toont aan dat een HR-configuratie niet van toepassing is op een beroep, maar verschilt per organisatie. Dezelfde functie werd door leidinggevendenden van verschillende organisaties namelijk als andere medewerkersgroepen gecategoriseerd, waardoor de focus per organisatie ook lag op andere HR-configuraties. Dit zou voor het basisonderwijs betekenen dat verschillende schoolleiders de academische leerkrachten categoriseren als andere medewerkersgroepen en hierdoor andere HRM-instrumenten inzetten voor deze medewerkersgroep. In het huidige onderzoek wordt echter niet verwacht dat de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten door verschillende schoolleiders anders beoordeeld worden op waarde en uniekheid. Het verschil in het onderzoek van Lepak en Snell (2002) zou namelijk kunnen komen doordat de organisaties een ander verdienmodel hebben. Dezelfde functie als juridisch adviseur zou door een advocatenkantoor gezien kunnen worden als waardevol en uniek, terwijl een juridisch adviseur in de ogen van een IT-bedrijf niet gezien wordt als waardevol maar wel uniek. Dit is minder voor interpretatie vatbaar wanneer gekeken wordt naar de functie academische leraren op verschillende basisscholen.

De bovengenoemde HR-architectuur is tot slot gebaseerd op de private sector en kan niet willekeurig overgenomen en toegepast worden op het basisonderwijs (Vekeman, Devos en Valcke, 2016). De medewerkersgroepen in Lepak en Snell (1999) worden namelijk gecategoriseerd in de mate van strategische waarde en uniekheid. Beide kenmerken leveren de organisatie competitief voordeel op. Dit marktmechanisme is niet relevant in de onderwijssector (Vekeman et al., 2016). De HR-architectuur zoals ontwikkeld door Vekeman en collega's (2016) maakt daarom geen onderscheid in verschillende medewerkersgroepen, maar licht daarentegen één medewerkersgroep in het basisonderwijs uit; namelijk de startende leerkrachten.

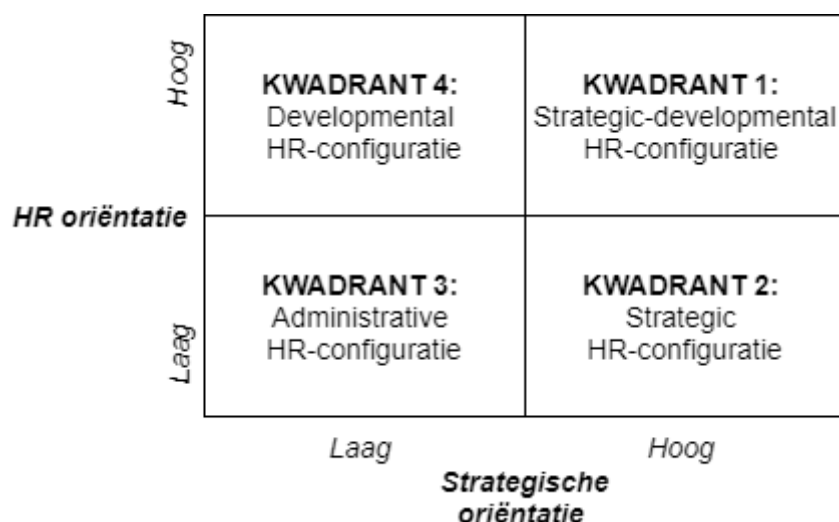
Waar Lepak en Snell (1999) kenmerken van verschillende medewerkersgroepen als uitgangspunt hebben genomen, nemen Vekeman en collega's (2016) verschillende oriëntaties van schoolleiders als uitgangspunt. Het verschil is dat in de HR-architectuur van Lepak en Snell (1999) *verschillende medewerkersgroepen* worden beschreven en wordt er voor elke medewerkersgroep *één HR-configuratie* ontwikkeld. In de HR-architectuur van Vekeman en collega's (2016) wordt gekeken naar *één medewerkersgroep*

en worden *verschillende HR-configuraties* ontwikkeld voor deze medewerkersgroep, op basis van de verschillen van schoolleiders.

2.1.2 HR-architectuur in het primair onderwijs

Vekeman en collega's (2016) hebben een HR-architectuur ontwikkeld voor startende leerkrachten in het basisonderwijs. Deze is zoals de HR-architectuur van Lepak en Snell (1999; 2002) gebaseerd op het perspectief van leidinggevendenden, in dit geval de schoolleiders. De vier configuraties zijn te onderscheiden in de mate van HR-oriëntatie en strategie oriëntatie. Deze zijn te zien in figuur 2. Wanneer er sprake is van een hoge mate van *HR-oriëntatie*, worden HRM-instrumenten door schoolleiders ingezet ten behoeve van de ontwikkeling en groei van de startende leerkracht (Vekeman et al., 2016). Een schoolleider is *strategie georiënteerd* wanneer hij of zij zowel verticale als horizontale fit bereikt binnen de school en wanneer hij of zij proactief reageert op externe uitdagingen in plaats van reactief (Vekeman et al., 2016).

De strategische fit is de afstemming tussen het HRM-beleid en de strategische doelen van een organisatie (Boon, 2009; Gratton en Truss, 2003). In het geval van een strategische fit worden HRM-instrumenten ingezet om de organisatiedoelen te verwezenlijken (Boon, 2009) of zelfs om de organisatiedoelen te ondersteunen en te versterken (Gratton en Truss, 2003). Horizontale fit is gedefinieerd als de onderlinge samenhang en consistentie van het HRM-beleid en de HRM-instrumenten (Boon, 2009; Gratton en Truss, 2003). Om horizontale fit te bereiken is het van belang dat het HRM-beleid duidelijk en consistent wordt gecommuniceerd naar de medewerkers (Boon, 2009; Gratton en Truss, 2003).



Figuur 2: HR-architectuur in het primair onderwijs (Vekeman et al., 2016)

HRM-instrumenten in de vier configuraties verschillen in werving en selectie, ontwikkeling, beoordeling en behouden van medewerkers. Schoolleiders in kwadrant 1 en kwadrant 2 zijn erg strategie georiënteerd (Vekeman et al., 2016). Dat betekent dat de HR-configuratie gericht is op het proactief reageren op externe uitdagingen door bijvoorbeeld, ondanks het lerarentekort, leerkrachten te werven die het beste in staat zijn

om de doelen van de school te verwezenlijken (verticale fit). Daarnaast bereiken deze schoolleiders ook een horizontale fit tussen de verschillende HRM-instrumenten, door bijvoorbeeld leerkrachten aan te nemen die zich willen professionaliseren en vervolgens ook de mogelijkheid bieden om zich te professionaliseren (Vekeman et al., 2016).

Zoals te zien in figuur 2, hebben schoolleiders in kwadrant 1 daarnaast een hoge HR-oriëntatie. Dat wil zeggen dat schoolleiders met een 'strategic-developmental' HR-configuratie zowel waarde hechten aan de werving en selectie van de *juiste leerkrachten*, als de *ontwikkeling leerkrachten* wanneer zij zijn aangenomen. Zij zetten HRM-instrumenten in zodat leerkrachten zich kunnen ontwikkelen en richten zich op het behouden van de medewerkers (Vekeman et al., 2016). Schoolleiders in kwadrant 2 hebben daarentegen weinig aandacht voor de ontwikkeling van leerkrachten (Vekeman et al., 2016). Schoolleiders met een 'strategic' HR-configuratie richten zich enkel op het selecteren van de juiste leerkrachten, waarna er niet meer veel wordt geïnvesteerd in de ontwikkeling van deze leraren. Wanneer leerkrachten niet goed presteren, volgt er ontslag.

Schoolleiders in kwadrant 3 hebben zowel een lage strategie oriëntatie als een lage HR-oriëntatie (Vekeman et al., 2016). Zij zullen zich niet druk maken om de horizontale of verticale fit van het HRM-beleid. Daarnaast zullen zij de leerkrachten niet stimuleren om te groeien of zoeken naar manieren om leerkrachten te behouden. Dat betekent dat schoolleiders met een 'administrative' HR-configuratie slechts de bureaucratische regels op zullen volgen. Schoolleiders met een 'developmental' HR-configuratie (kwadrant 4) hebben ook een lage strategie oriëntatie, maar zijn wel erg HR-georiënteerd. Deze leerkrachten investeren door middel van HRM-instrumenten wel veel in de professionele ontwikkeling van nieuwe leerkrachten en willen graag goede leerkrachten behouden (Vekeman et al., 2016).

De HR-architectuur in het basisonderwijs neemt de verschillende oriëntaties van schoolleiders als uitgangspunt en verklaart hoe en waarom schoolleiders deze HR-configuraties hebben samengesteld (Vekeman et al., 2016). Doordat het perspectief van startende leerkrachten buiten beschouwing is gelaten, kan men niet stellen dat deze HR-configuratie ook het beste past bij de startende leerkrachten. Het perspectief van de medewerkersgroep dient wel in acht genomen te worden, om een afstemming te bereiken tussen de HRM-instrumenten die ingezet worden door schoolleiders en de medewerkersgroep.

2.1.3 HR-configuratie voor academische leerkrachten

Binnen de HR-architectuur van Lepak en Snell (1999) kunnen academische leerkrachten gecategoriseerd worden als medewerkers binnen het eerste kwadrant én het tweede kwadrant. De kennis en kunde die zij bezitten zijn waardevol en zowel uniek als niet-uniek voor basisscholen. Lepak en Snell (1999) hadden verwacht dat leidinggevenden de medewerkers in het eerste kwadrant (de 'commitment-based' HR-configuratie) willen behouden op lange termijn en hierdoor zullen investeren in de ontwikkeling van en beloning voor de medewerkers. Daarnaast werd verwacht dat participatie in

besluitvorming wordt gestimuleerd vanwege de waardevolle en unieke kennis. Uit onderzoek is echter gebleken dat leidinggevendenden in kwadrant 1 niet alleen 'commitment-based' HRM-instrumenten inzetten voor dit type medewerkersgroep, maar ook HRM-instrumenten gebruiken uit de 'productivity-based' en 'collaborative-based' HR-configuratie (Lepak en Snell, 2002). Dat zijn HRM-instrumenten uit kwadrant 2 en 4.

De kennis en kunde van academische leraren kunnen ook gezien worden als waardevol en niet-uniek. Dit past in kwadrant 2. Lepak en Snell (1999) hadden verwacht dat leidinggevendenden in het tweede kwadrant (de 'productivity-based' HR-configuratie) juist niet gericht zijn op het behouden van de medewerkers maar op de productiviteit. Leidinggevendenden zullen daarom niet investeren in de ontwikkelingsmogelijkheden of beloning van medewerkers. Lepak en Snell (2002) hebben gevonden dat leidinggevendenden inderdaad HRM-instrumenten uit de 'productivity-based' HR-configuratie toepassen op deze medewerkersgroep.

Dit zou voor de academische leerkrachten betekenen dat schoolleiders HRM-instrumenten toepassen met als doel om zowel de betrokkenheid ('commitment-based' HR-configuratie), als de productiviteit ('productivity-based' HR-configuratie), als de relatie te verbeteren ('collaborative-based' HR-configuratie). De 'collaborative-based' HR-configuratie is gericht op duidelijk informatie communiceren en investeren in teambuilding. De HRM-instrumenten uit de 'commitment-based' en 'productivity-based' HR-configuratie staan echter niet altijd met elkaar in lijn. Schoolleiders zouden in dit geval wisselend handelen met betrekking tot belonen, investeren in training en ontwikkeling van academische leerkrachten en participatiemogelijkheden in de besluitvorming van onderwijsbeleid.

De HR-architectuur van Lepak en Snell (1999) beschrijft per medewerkersgroep 1 ideale HR-configuratie. Niet alle leiders zullen echter 'de beste' HR-configuratie toepassen, er zullen ook minder goede HR-configuraties zijn. De HR-architectuur van Vekeman en collega's (2016) kan gebruikt worden om verschillende samenstellingen van HRM-instrumenten te beschrijven. Zij hebben gekeken naar de HR-oriëntatie en strategie-oriëntatie van schoolleiders.

In lijn met Vekeman en collega's (2016), dient de focus van de HR-oriëntatie aangepast te worden naar academische leerkrachten om een HR-architectuur te ontwikkelen voor academische leerkrachten. De HR-oriëntatie van Vekeman en collega's (2016) is vooral gericht op de ontwikkeling en groei van startende leerkrachten, omdat dit is waar startende leerkrachten behoeften aan hebben. De behoeften van academische leerkrachten is dat hun expertise en vaardigheden worden *benut*. Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat leerkrachten de tijd en ruimte willen om zich te *ontwikkelen in andere functies* die verder reikt dan het lesgeven (Broeks et al., 14 juni 2018). De HR-oriëntatie voor academische leerkrachten kan dus meer gericht worden op het benutten en ontwikkelen van de expertise en vaardigheden van de academische leerkrachten. Daarnaast wordt HR-oriëntatie van schoolleiders gekenmerkt door het willen behouden van leerkrachten.

Een schoolleider is strategie georiënteerd als de HRM-instrumenten op elkaar en op de doelen van de school zijn afgestemd en als de schoolleider proactief reageert op externe uitdagingen. Dit is niet zozeer gerelateerd aan kenmerken van de leraren, maar aan doelen van de school. Dit zal dus niet variëren voor pabo-leerkrachten of academische leerkrachten. De definitie van Vekeman en collega's (2016) wordt daarom overgenomen in de zoektocht naar een HR-configuratie voor academische leerkrachten.

Naar aanleiding van het onderzoek van Broeks en collega's (14 juni 2018) is het aannemelijk dat een HRM-beleid afgestemd is op academische leerkrachten wanneer de schoolleider HR-georiënteerd is. Zoals besproken in hoofdstuk 1 zijn academische leraren op het moment niet tevreden met hun positionering, omdat de academische expertise en vaardigheden niet worden benut. Er kan geen concrete verwachting uitgesproken worden met betrekking tot de strategie oriëntatie van een schoolleider. Het is niet bekend waar de voorkeur ligt van een academische leraar, maar het is aannemelijk om te geloven dat een academische leraar graag consistentie wil in het HRM-beleid (horizontale fit).

2.2 ACADEMISCHE LERAREN EN TEACHER AGENCY

Met behulp van een HR-architectuur kan onderzocht worden hoe een fit tussen het HRM-beleid en academische leerkrachten bereikt kan worden. De focus lag hierbij vooral op de rol van de scholen en de schoolleiders. De rol van leerkrachten wordt onderzocht door middel van teacher agency. Academische leerkrachten kunnen door middel van teacher agency zelf een actieve rol aannemen om het HRM-beleid te beïnvloeden. Om teacher agency te definiëren dient ten eerste het begrip 'agency' toegelicht te worden.

2.2.1 Agency

De oorsprong van de term agency ligt in het onderscheid tussen de principaal en de agent. De agent krijgt in deze relatie de capaciteit om namens de principaal autonoom te handelen (Biesta en Tedder, 2007). Agency wordt dan ook gedefinieerd als het vermogen om autonoom te handelen (Calhoun, 2002). Biesta en Tedder (2007) beschrijven agency vanuit een ecologisch perspectief, gebaseerd op de theorie van Emirbayer en Mische (1998). Dit perspectief op agency wordt ook vaak aangehaald om teacher agency te verklaren (Priestley et al., 2015). Emirbayer en Mische (1998) beschrijven agency als een temporeel en relationeel construct. Om de verschillende perspectieven op agency samen te brengen, die zich ofwel richten op de routine (verleden), ofwel op de verbeeldingskracht (toekomst), ofwel op het beoordelingsvermogen (heden), pleiten zij voor een concept van agency waarbij deze drie antecedenten met elkaar in interactie staan. Emirbayer en Mische (1998) stellen daarnaast dat de interactie tussen deze antecedenten verschillen per context en situatie. In navolging hierop stellen Biesta en Tedder (2007) dat de prestaties van actoren, of agenten, een resultaat zijn van de interactie tussen individuele inzet, beschikbare bronnen en de contextuele en structurele factoren die samen komen in tijdelijke situaties. Agency is dus niet iets dat actoren *hebben*, maar iets dat actoren *doen*. Of agency bereikt kan worden, hangt af van de interactie

tussen de individuele capaciteiten en de capaciteiten in de omgeving. Actoren handelen in dit geval *met behulp van* hun omgeving (Biesta en Tedder, 2007).

2.2.2 Teacher agency en het onderwijsbeleid

Teacher agency is een vorm van agency die zich specifiek richt op de activiteiten van leraren in scholen (Priestley, Biesta en Robinson, 2015). In het ontwikkelen van onderwijsbeleid worden leerkrachten steeds vaker gezien als ‘agenten van verandering’ (Datnow, 2012; Priestley et al., 2015). Datnow (2012) en Priestley en collega’s (2015) definiëren teacher agency dan ook als een manier voor leraren om invloed uit te oefenen op middelen die hun werk beïnvloeden en om actief deel te nemen in het vormen van onderwijsbeleid. Om teacher agency te bewerkstelligen zijn de drie antecedenten van Emirbayer en Mische (1998) van belang, die zich richten op het verleden, het heden en de toekomst. Deze worden ook wel het iteratieve antecedent, praktisch-evaluatieve antecedent en projectieve antecedent van teacher agency genoemd (Biesta en Tedder, 2007; Emirbayer en Mische, 1998; Priestley et al., 2015). Eerder was gesteld dat agency iets is dat actoren *doen* (Biesta en Tedder, 2007). Teacher agency kan dus gezien worden als een actie of een besluitvorming die ondernomen wordt door leerkrachten (Priestley et al., 2015). De antecedenten hebben invloed op deze actie en interacteren ook met elkaar (Priestley et al., 2012; Priestley et al., 2015).

Het iteratieve antecedent duidt op de capaciteiten, overtuigingen en waarden die gevormd zijn door professionele en persoonlijke ervaringen *in het verleden* (Biesta en Tedder, 2007; Emirbayer en Mische, 1998; Priestley et al., 2015). De opleiding kan gezien worden als een professionele ervaring. Om teacher agency te bereiken, is het van belang dat de opleiding de leraren opleidt tot eigenaar van de middelen die leerkrachten nodig hebben om te kunnen reflecteren op het onderwijs en om te kunnen innoveren (Priestley et al., 2015). De leerkrachten worden als het ware zelf het middel. De ervaringen in het verleden hebben ook een grote invloed op de praktisch-evaluatieve en de projectieve antecedenten (Biesta en Tedder, 2007; Priestley et al., 2015). De opleiding en eerdere werkervaringen bepalen bijvoorbeeld het vermogen om innovatieve oplossingen te bedenken. Het is aannemelijk om te suggereren dat leerkrachten die werkervaring hebben op moderne proactieve scholen, een innovatiever denkvermogen hebben dan leerkrachten met werkervaring op conservatieve scholen (Priestley et al., 2015). Daarnaast toont het onderzoek van Priestley en collega’s (2012) aan dat eerdere werkervaringen carrière aspiraties beïnvloeden en hiermee de keuze in lesmethoden.

Het projectieve antecedent duidt op het vermogen om visies en ambities *voor de toekomst* op te stellen met betrekking tot het werk, zowel op korte als op lange termijn (Biesta en Tedder, 2007; Emirbayer en Mische, 1998; Priestley et al., 2015). Dit is dan ook wat de leerkrachten motiveert. Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld aspiraties hebben met betrekking tot het welzijn van studenten. Dit leidt tot een beschermende houding jegens studenten. Deze leraren zullen beleid dat het welzijn van studenten bevordert steunen en zich verzetten tegen andere beleidsintenties (Priestley et al., 2015). Aspiraties bepalen ook de keuze voor een lesmethode of toets vorm. Leraren kunnen bijvoorbeeld een visie

hebben op het onderwijs die verder reikt dan alleen het behalen van goede toets resultaten. Het is waarschijnlijk dat deze leerkrachten experimentele onderwijsmethoden toepassen om studenten in staat te stellen het kritisch denkvermogen te ontwikkelen en links te leggen tussen verschillende studiegebieden. (Priestley et al., 2012). Leerkrachten die voornamelijk toets resultaten zien als een vorm van goed onderwijs, zullen hun lesmethode vooral richten op het motiveren van studenten om hoge cijfers te behalen. De visie op het onderwijs wordt beïnvloed door ervaringen uit het verleden, het iteratieve antecedent. Het beïnvloedt daarnaast het praktisch-evaluatieve antecedent.

Het praktisch-evaluatieve antecedent wijst op het vermogen van actoren om *in het heden* situaties te beoordelen en beslissingen te nemen (Biesta en Tedder, 2007; Emirbayer en Mische, 1998; Priestley et al., 2015). Dit antecedent vormt voor een groot deel de actie of besluitvorming die in de tijdelijke situaties genomen worden, dit is het beoefenen van teacher agency. Het vermogen is bepaald door het iteratieve antecedent; heeft de leerkracht deze vaardigheid geleerd (Priestley et al., 2015)? Het wordt daarnaast beïnvloed door het projectieve antecedent; de besluiten die genomen worden dragen bij aan de ambities van de leerkracht. Leerkrachten staan echter voor complexe vraagstukken, vanwege de politieke lading van de onderwijs sector. Hierdoor kunnen sommige besluiten conflicteren met hun ambities (Priestley et al., 2015). Daarnaast speelt context een grote rol, omdat dit de leraar in staat kan stellen of juist kan beperken in het nemen van bepaalde beslissingen (Priestley et al., 2012; Priestley et al., 2015). Een beoordelingssysteem gericht op de cijfers van studenten beperkt een docent bijvoorbeeld in het toepassen van de meer experimentele lesmethoden. Dit kan ook de cultuur van de school zijn (Priestley et al., 2012).

Teacher agency wordt dus beoefend wanneer leerkrachten een actie of beslissing nemen, die invloed heeft op de middelen die hun werk beïnvloeden of op het onderwijsbeleid. De keuzes die leerkrachten maken worden beïnvloed door de bovengenoemde drie antecedenten. Deze antecedenten bepalen als het ware in welke richting het onderwijsbeleid wordt gestuurd. HRM-instrumenten kunnen gezien worden als één van de middelen die hun werk beïnvloeden. Dit onderzoek richt zich op de manier waarop teacher agency van academische leerkrachten invloed uitoefent op het HRM-beleid. Er wordt gekeken in welke richting het HRM-beleid wordt gestuurd door de drie antecedenten. Dit kan ook wel de voorkeur van academische leerkrachten genoemd worden.

2.2.3 Teacher agency en het HRM-beleid

Eerder onderzoek heeft zich overwegend gericht op het beoefenen van teacher agency om de onderwijskwaliteit te verbeteren (Datnow, 2012; Priestley et al., 2012; Priestley et al., 2012). Echter is er tot op het heden bekend geen onderzoek gedaan naar de invloed van teacher agency op het HRM-beleid. Met andere woorden, hebben leraren een rol in de totstandkoming van HRM-beleid door middel van teacher agency? Er wordt verwacht dat de antecedenten ook invloed hebben op de keuze van leraren met betrekking tot het HRM-beleid. Er wordt gekeken naar HRM-thema's waar de HR-configuraties op worden

samengesteld; werk design (hierna te noemen: taken), werving en selectie, training en ontwikkeling en beoordeling en beloning (Lepak en Snell, 1999; Vekeman et al., 2016).

De verwachting is dat de verschillende antecedenten bepalen naar welke HRM-instrumenten de voorkeur van academische leerkrachten uitgaat. Het iteratieve antecedent bepaalt de expertise en vaardigheden van de academische leerkrachten en duidt op de persoonlijke en professionele ervaringen. Andere kennis en kunde vragen volgens de theorie over HR-architectuur om andere HR-configuraties (Lepak en Snell, 1999). De vraag rijst echter aan welke HRM-instrumenten de *academische leerkrachten* behoefte hebben met hun expertise en vaardigheden. Hoe academische leerkrachten HRM-instrumenten in het verleden hebben ervaren, bepaalt daarnaast de voorkeur voor HRM-instrumenten in het heden. Het projectieve antecedent bepaalt welke doelen academische leerkrachten hebben gesteld. Deze doelen kunnen bereikt worden met behulp van het HRM-beleid. Andere doelen vragen dus om andere HRM-instrumenten. Het praktisch-evaluatieve antecedent benadrukt tot slot het belang van de context. Scholen kunnen academische leerkrachten de ruimte bieden of juist beperken in de participatie in het ontwikkelen van een HRM-beleid.

Ondanks dat er wordt verwacht dat academische leerkrachten dezelfde aspecten delen, met name de expertise en vaardigheden, zullen er toch individuele verschillen zijn. Ervaringen in het verleden, zoals stageplekken op basisscholen met een bepaalde cultuur, zullen namelijk niet hetzelfde zijn voor alle academische leerkrachten. Ervaringen hebben wel invloed op bepaalde keuzes en voorkeuren van leerkrachten. Daarnaast beïnvloeden ervaringen ook het projectieve en praktisch-evaluatieve antecedent. Er moet dus een balans gevonden worden tussen individuele voorkeuren en voorkeuren die gelden voor de medewerkersgroep in het algemeen.

De voorkeur van HRM-instrumenten dienen aan te sluiten op de HR-configuratie zoals opgesteld door de schoolleider. Wanneer dit het geval is, kan men spreken van een afstemming van het HRM-beleid op de academische leerkrachten.

2.3 CONCLUDEREND

Door bovenstaande theorieën met elkaar te combineren poogt dit onderzoek een HR-configuratie te vinden welke is afgestemd op de expertise en vaardigheden van academische leraren, en op welke manier academische leraren hier een actieve rol in kunnen hebben. Een afstemming van het HRM-beleid op de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten zal een HRM-academische leraren fit worden genoemd. Het HRM-beleid voor academische leraren wordt bepaald door de schoolleiders en zal afhankelijk zijn van de strategie oriëntatie en HR-oriëntatie (Vekeman et al., 2016). Op basis van bovenstaande theorieën wordt verwacht dat er HRM-instrumenten toegepast zullen worden uit de 'commitment-based' en 'productivity-based' HR-configuratie (Lepak en Snell, 1999), omdat de academische expertise en vaardigheden in beide kwadranten vallen. Of dit ook daadwerkelijk het beste is afgestemd op academische leraren zal worden

onderzocht. Daarnaast is het onduidelijk of er ook HRM-instrumenten ingezet zullen worden uit de 'collaborative-based' HR-configuratie.

Om een HRM-academische leraren fit de bevorderen, dienen de medewerkers gezien te worden als actieve actoren. De actieve rol van academische leraren wordt onderzocht in de vorm van teacher agency (Priestley et al., 2015). Gebaseerd op bovenstaande theorieën kan er verwacht worden dat leerkrachten door middel van teacher agency inspraak kunnen hebben op het HRM-beleid. De drie antecedenten (praktisch-evaluatief, iteratief en projectief) zullen waarschijnlijk invloed hebben op de voorkeur voor bepaalde HRM-instrumenten en het gedrag van academische leraren. Gedrag duidt op een actie of een beslissing die het HRM-beleid beïnvloeden. Vanuit de theorie kan er verwacht worden dat de opleiders een belangrijke rol zullen spelen voor het iteratieve antecedent van teacher agency. Opleiders bepalen namelijk voor een groot deel de expertise en vaardigheden van academische leraren, waaronder ook teacher agency. Door theorieën over teacher agency en HR-architectuur samen te brengen, wordt de focus gelegd op het vinden van een HRM-academische leraren fit en de rol hierin van academische leerkrachten.



HOOFDSTUK 3: METHODE

In dit hoofdstuk worden de methodische verantwoording en de totstandkoming van de bevindingen nader toegelicht, telkens met de kwaliteit van het onderzoek in het achterhoofd (de betrouwbaarheid en de validiteit). Allereerst zal het gekozen onderzoeksdesign verantwoord worden (paragraaf 3.1). Vervolgens wordt de manier waarop de data is verzameld beschreven en worden de bijbehorende keuzes en afwegingen inzichtelijk gemaakt (paragraaf 3.2). Tot slot wordt in paragraaf 3.3 aandacht besteed aan de gekozen aanpak voor het analyseren van de verzamelde data.

3.1 KWALITATIEF ONDERZOEK

Het doel van dit onderzoek is om meer inzichten te verkrijgen in de manier waarop het HRM-beleid ingericht kan worden, zodat deze is afgestemd op academische leraren (HR-configuratie). Hierbij wordt, zoals geïntroduceerd in de inleiding, gebruik gemaakt van bestaande theorieën over de HR-architectuur, waarin een medewerkersgroep met waardevolle en zowel unieke als niet-unieke expertise en vaardigheden nog is onderbelicht. Aanvullend richt dit onderzoek zich op het in kaart brengen van de onderbelichte rol die teacher agency kan spelen, in de afstemming van het HRM-beleid op deze doelgroep. Waar in eerdere studies naar HR-architecturen de medewerkers nog te vaak worden gezien als actieve actor, worden de academische leraren in deze studie gezien als actieve actor. De volgende exploratieve onderzoeksvraag is de leidraad van dit onderzoek: *“Hoe dient het HRM-beleid in het primair onderwijs ingericht te worden zodat de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten benut kunnen worden in het basisonderwijs, en wat is hierbij de rol van teacher agency?”*

Gezien het exploratieve karakter van de onderzoeksvraag is een kwalitatieve onderzoeksmethode passend voor deze studie (Van der Velde, Jansen en Dijkers, 2016). Een kwalitatieve onderzoeksmethode maakt het mogelijk om door te vragen naar de belevingen en behoeften van de respondenten (Boeije, 2016). Dit is voor het huidige onderzoek belangrijk om inzichtelijk te maken hoe de respondenten het huidige HRM-beleid ervaren (belevingen) en hoe het zou moeten zijn (behoefte) om tot een HR-configuratie voor academische leraren te komen. Kwalitatief onderzoek stelt de onderzoeker hiermee in staat om meer diepgang te krijgen in de resultaten, waarmee achterliggende patronen (Van der Velde et al., 2016) omtrent het HRM-beleid ontdekt kunnen worden.

Echter geeft de theorie wel degelijk een richting aan hoe het HRM-beleid eruit zou kunnen zien, maar de theorie is niet volledig voor de medewerkersgroep die in huidig onderzoek centraal staan. Er is daarom gekozen voor semigestructureerde interviews om de data te verzamelen. Op deze manier kan het interview voorbereid worden aan de hand van onderwerpen die voortvloeien uit de theorie en tegelijkertijd ruimte bieden voor nieuwe input van de respondenten. De dataverzameling zal verder worden toegelicht in

paragraaf 3.2. Daarnaast is gekozen voor een thematische analyse voor het verwerken van de data, een methode die meer ruimte biedt voor de theorie (Braun en Clarke, 2006). De thematische analyse zal verder worden toegelicht in paragraaf 3.3.

3.2 DATAVERZAMELING

3.2.1 Respondenten

Zoals beschreven in de inleiding, zijn de inzichten van zowel schoolleiders, academische leraren, als opleiders nodig om een antwoord te kunnen formuleren op de onderzoeksvraag. Schoolleiders kunnen meer inzichten geven over het gekozen HRM-beleid welke wordt ingezet op academische leraren in het primair onderwijs. Om te kunnen veronderstellen dat het HRM-beleid al dan niet is afgestemd op de medewerkersgroep academische leraren, is het van belang om naast het perspectief van de schoolleiders, ook het perspectief van de academische leraren zelf en hun opleiders in acht te nemen. Het perspectief van opleiders wordt meegenomen omdat zij duidelijk in kaart hebben welke expertise en vaardigheden zij de academische leraren hebben meegegeven. Opleiders zijn hierdoor in staat om informatie te verschaffen over de HRM-instrumenten die goed passen bij deze medewerkersgroep. De respondenten zijn daarom te onderscheiden in drie groepen, namelijk schoolleiders, opleiders en academische leerkrachten.

Door verschillende respondentengroepen te interviewen, worden de ervaringen met het HRM-beleid van verschillende kanten belicht. Dit biedt de mogelijkheid tegenstrijdige zienswijzen bloot te leggen en de mogelijkheid relaties te leggen tussen beïnvloedende factoren op een HR-configuratie. Door het verbinden van deze verschillende perspectieven ontstaat er kwalitatief rijke data (Doorewaard et al., 2015), waardoor een zo compleet mogelijk antwoord gegeven kan worden op de onderzoeksvraag.

Academische leraren			
Totaal AL	Gem. leeftijd	Geslacht	Afgestudeerd in opleidingsrichting
6	26	5 vrouw, 1 man	1 Pedagogische wetenschappen, 5 Onderwijswetenschappen
Opleiders			
Totaal OL	Gem. leeftijd	Geslacht	Werkzaam binnen opleidingsrichting
3	44	3 vrouw, 0 man	1 Pedagogische wetenschappen, 2 Onderwijswetenschappen
Schoolleiders			
Totaal SL	Gem. leeftijd	Geslacht	-
4	51	4 vrouw, 0 man	-

Figuur 3: Gegevens van de respondenten

Er is niet expliciet voor gekozen om respondenten binnen dezelfde organisatie te betrekken, omdat het doel van het onderzoek niet is om een causale relatie aan te duiden, maar om de *subjectieve* betekeniswereld van verschillende respondentengroepen aan het licht te brengen en patronen hierin te ontdekken. De respondenten zijn dus werkzaam op verschillende scholen. Om dezelfde reden zijn er ook geen criteria gehanteerd qua leeftijd, geslacht of vooropleiding. De gegevens van de respondenten zijn te vinden in figuur 3. Er valt op te merken dat de respondenten veelal vrouw waren. Dit is te verklaren door het feit dat het basisonderwijs de sector is met verreweg het grootste aandeel vrouwen (Traag, 2018). In 2019 was dit percentage 81,7% (Onderwijs in Cijfers, 31 maart 2020).

In totaal zijn er 13 interviews afgenomen. De respondenten zijn geworven met behulp van de VSNU, de opdrachtgever van het huidige onderzoek. De VSNU werkt samen met meerdere organisaties die verschillende ingangen boden voor de drie respondentengroepen. De desbetreffende organisaties waren belangenorganisaties en beroepsverenigingen: de BAB¹, de PO-raad, de AVS², het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren en het Landelijk netwerk Universitaire Pabo's. De respondenten zijn ofwel direct benaderd door één van de hiervoor genoemde organisaties, ofwel geworven via een oproep op LinkedIn welke werd gedeeld door bovengenoemde organisaties.

Na het afnemen van het 13^e interview, was het punt van saturatie bereikt. Dit aantal valt binnen de richtlijnen voor het aantal interviews om saturatie te bereiken, namelijk tussen de 12 en 15 interviews (Guest, Bunce en Johnson, 2006). Saturatie, of informatieverzadiging, is bereikt wanneer nieuwe respondenten informatie aanhalen die ook in eerdere interviews zijn verteld (Boeije, 2016; Doorewaard et al., 2015).

Met 13 interviews is het lastig om uitspraken te doen over de generaliseerbaarheid van het onderzoek. Een lagere externe validiteit is echter onvermijdelijk in kwalitatief onderzoek (Doorewaard, et al., 2015). Het is wel plausibel dat de onderzoeksresultaten over academische leraren, vergelijkbaar zijn voor andere medewerkersgroepen met waardevolle en zowel unieke als niet-unieke expertise en vaardigheden. Dit kan toekomstige onderzoekers helpen om de bril waarmee zij naar vergelijkbare medewerkersgroepen kijken aan te scherpen.

3.2.2 Semigestructureerde interviews

De data is verzameld middels semigestructureerde interviews, waarbij gebruik is gemaakt van een topiclijst. Dit is een lijst met vooraf uitgewerkte onderwerpen die zowel voldoende sturing als voldoende ruimte voor nieuwe inzichten biedt. De onderwerpen met betrekking tot het HRM-beleid en teacher agency die uit het theoretisch kader naar voren zijn gekomen, vormen een leidraad voor het gesprek. Tegelijkertijd zorgt deze vorm van interviewen ervoor dat het gesprek open blijft voor relevante onderwerpen die de respondent aandraagt en dat de mogelijkheid bestaat om door te vragen. Op deze manier wordt een zo volledig mogelijk begrip gecreëerd van de belevingen en behoeften van de

¹ Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs

² Algemene Vereniging Scholleiders

respondenten (Boeije, 2016). Dit leidt tot de gewenste informatie die nodig is om de onderzoeksvraag te beantwoorden (Doorewaard, 2015).

Aangezien er bij drie verschillende respondentengroepen interviews zijn afgenomen, is er voor iedere respondentengroep een specifieke topiclijst opgesteld (zie bijlage II t/m IV). Ondanks dat de topiclijsten enigszins van elkaar verschillen in vraagstelling, komen steeds dezelfde onderwerpen aan bod. Ter illustratie, academische leraren en schoolleiders zijn onder andere gevraagd naar het beoordelingsproces van academische leraren op hun school en hoe zij dit ervaren. Doordat opleiders niet op een basisschool werken zijn deze vragen voor hen niet van toepassing. Er is wel gevraagd naar hoe opleiders vinden dat het beoordelingsproces voor academische leraren zou moeten zijn.

De topiclijst bestaat uit drie inhoudelijke delen. Ten eerste is gevraagd naar de definitie van de academische leraar, zoals geïnterpreteerd door de respondent. Dit is gebruikt om een beeld te vormen van de kennis van de respondenten over de expertise en vaardigheden van academische leraren. Het is belangrijk om dit inzichtelijk te maken, alvorens er kan worden onderzocht waar het HRM-beleid op afgestemd dient te worden.

Het tweede onderdeel betreft het HRM-beleid. Hierbij is ten eerste weer gevraagd naar de interpretatie van een HRM-beleid van de respondenten. Het operationaliseren van de begrippen heeft bijgedragen aan de interne validiteit van het onderzoek. De HRM-instrumenten die uit de literatuurstudie naar voren kwamen zijn per onderdeel besproken. Voordat er werd gevraagd naar de ervaringen met de verschillende onderdelen, is gevraagd naar het HRM-beleid in algemene zin. Op deze manier zijn de respondenten niet gestuurd in hun antwoorden. Middels de semigestructureerde vorm van het interview, was het mogelijk om door te vragen naar de HRM-onderdelen die hieruit naar voren kwamen.

Het derde onderdeel betreft de invloed van academische leraren op het HRM-beleid (teacher agency). Meer over de keuze in de formulering van de vraagstelling over dit onderwerp, is te lezen in paragraaf 3.2.3.

3.2.3 Procedure

De interviews hebben plaatsgevonden tussen 9 juni 2020 en 10 oktober 2020. Voorafgaand aan het interview heeft de respondent een toestemmingsformulier en een agenda uitnodiging ontvangen. Via het toestemmingsformulier zijn de respondenten schriftelijk geïnformeerd over het onderzoek en over de wijze waarop met hun gegevens wordt omgegaan (zie bijlage I). Aan het begin van het interview is de toestemmingsverklaring opgelezen en is er gevraagd om de definitieve toestemming. De interviews hebben gemiddeld 60 minuten geduurd, waarvan het kortste interview 43 minuten en het langste interview 88 minuten duurde. De interviews zijn, met akkoord van de respondenten, opgenomen met een voice-recorder en vervolgens getranscribeerd.

Vanwege COVID-19 zijn de interviews digitaal afgenomen via Microsoft Teams. Dit leidde ertoe dat respondenten in sommige gevallen werden afgeleid en het gesprek moesten onderbreken, waardoor de betrouwbaarheid van het onderzoek in het geding

kwam. Om de kwaliteit van de interviews te bewaken is de vraagstelling bij terugkomst herhaald en is er een beknopte samenvatting gegeven van wat er was besproken.

Om de interne validiteit³ van het onderzoek te waarborgen, is tijdens het afnemen van de interviews te allen tijde gepoogd om de vragen op een niet-sturende en transparante manier te stellen om sociaal-wenselijke antwoorden te voorkomen. Daarnaast is aan het begin van het interview benadrukt dat in het interview de eigen ervaringen centraal staan, waarbij er geen goede of foute antwoorden bestaan. Hierbij is de respondent de ruimte geboden om een antwoord te formuleren naar zijn of haar eigen belevingen en behoeften.

Om misinterpretatie te voorkomen en de multi-interpreteerbaarheid van de data te minimaliseren (Doorewaard, 2015), zijn, tijdens het afnemen van de interviews, de antwoorden van de respondenten regelmatig samengevat en teruggekoppeld aan de respondenten. Op deze manier is getracht de betrouwbaarheid⁴ van de data te waarborgen.

Voorafgaand aan de interviews zijn verkennende gesprekken gevoerd met personen die werkzaam zijn binnen de BAB, de PO-raad en het Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Zij kunnen gezien worden als 'experts' op het vakgebied van academische leerkrachten. Het doel van deze gesprekken was om een beter begrip van de academische leerkracht te krijgen en om een duidelijker beeld van de positie van de drie respondentengroepen (schoolleiders, opleiders en academische leraren) te krijgen. Daarnaast hebben deze verkennende gesprekken op twee manieren bijgedragen aan de interne validiteit van het huidige onderzoek.

Ten eerste hebben de experts een kritische blik geworpen op de topiclijst en is deze op basis van hun feedback aangescherpt. Hierdoor waren de thema's in de topiclijst beter toegespitst op de huidige situatie waardoor er relevantere vragen gesteld konden worden ter beantwoording van de onderzoeksvraag. Dit komt de interne validiteit ten goede (Doorewaard et al., 2015)

Ten tweede is aan de experts gevraagd naar de kennis van de respondenten over de HRM-terminologie en over het begrip teacher agency. Uit de verkennende gesprekken is gebleken dat academische leraren niet erg bekend zijn met HRM-terminologie en dit dus duidelijk toegelicht dient te worden. Daarnaast is het begrip HRM-beleid vergelijkbaar met de door schoolleiders gehanteerde term 'integraal personeelsbeleid'. Deze vergelijking is dan ook gemaakt voordat werd ingegaan op de vragen over het HRM-beleid. Uit de verkennende gesprekken bleek daarnaast dat opleiders wel bekend zijn met de HRM-terminologie en dus minder toelichting over dit begrip behoeven. Tot slot werd geadviseerd het begrip 'teacher agency' toe te lichten voor alle drie de respondentengroepen, aangezien dit begrip niet gangbaar is in het werkveld. Door dit in ogenschouw te

³ Interne validiteit gaat in klassieke termen over of de onderzoeker heeft gemeten wat hij wilde meten (Boeije, 2016; Doorewaard et al., 2015).

⁴ Onder betrouwbaarheid wordt verstaan: "de mate waarin we ervan mogen uitgaan dat herhaling van het onderzoek tot dezelfde resultaten zal leiden" (Doorewaard, 2015, p. 144).

nemen is gepoogd herkenbaarheid in de vragen te creëren bij de respondenten, wat ook bijdraagt aan de interne validiteit (Doorewaard et al., 2015).

3.3 DATA-ANALYSE

De data in dit onderzoek is geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse; een methode om *patronen* in kwalitatieve interviews (ook wel thema's) te identificeren, analyseren en te rapporteren (Braun en Clarke, 2006). Bij een thematische analyse staat de *betekenis* van de data centraal. Een onderwerp kan gezien worden als een *betekenisvol patroon* wanneer meerdere respondenten dit aangeven en als dit gerelateerd is aan de onderzoeksvraag van de studie (Braun en Clarke, 2006). Zoals eerder toegelicht, is er gekozen voor een thematische analyse omdat deze methode ruimte biedt voor de theorie. Specifiek is er gekozen voor een thematische analyse vanwege de flexibele aard van deze methode om zowel een inductieve als een deductieve handelingswijze toe te passen (Braun en Clarke, 2006). Dit sluit aan op het huidige onderzoek waar bestaande theorieën wel richtlijnen hebben geboden omtrent een HR-configuratie voor de medewerkersgroep met waardevolle en zowel unieke en niet-unieke (deductief), maar wel ruimte is voor de inzichten van de respondenten welke bepalend is voor de theorie (inductief).

De data is gecodeerd en geanalyseerd behulp van het programma NVivo. In de analyse is gewerkt volgens de richtlijnen van Braun en Clarke (2006), welke bestaat uit een aantal fasen. Dit was een recursief proces, waarbij de thema's vóór, tijdens en na de analyse zijn geconstrueerd (Braun en Clarke, 2006; Ryan en Bernard, 2000). De thema's die geconstrueerd zijn vóór de analyse resulteerde in de topiclijsten. De thema's die tijdens en na de analyse zijn geconstrueerd zijn te vinden in bijlage V. Ten eerste zijn de interviews opgenomen en getranscribeerd, waarna er aantekeningen zijn gemaakt om de data beter te kunnen begrijpen. Thema's die gevormd zijn naar aanleiding van de theoretische verkenning vormden de leidraad van het interview.

Vervolgens zijn er initiële codes gemaakt die ontstaan zijn vanuit de data. Hierbij is geprobeerd om de data te organiseren in zoveel mogelijk potentiële betekenisvolle patronen, ter beantwoording van de onderzoeksvraag. De codes die direct te relateren zijn aan thema's uit de literatuur kunnen gezien worden als deductieve codes. Deductieve analyse is minder rijk aan data maar gedetailleerder rondom sommige aspecten van de data (Braun en Clarke, 2006). Een voorbeeld is de code 'Academische leraren krijgen tijd en ruimte voor professionalisering', welke aansluit op de 'commitment-based' HR-configuratie die uit de theoretische verkenning naar voren is gekomen. Het onderzoek stond daarnaast open voor thema's die niet uit de literatuur naar voren zijn gekomen, maar wel relevant werden geacht in de beantwoording van de onderzoeksvraag. Deze codes kunnen gezien worden als inductieve codes. Een voorbeeld is de code 'Academische leraren hebben behoefte aan differentiatie in aanbod', een thema dat niet uit de literatuur verkenning naar voren is gekomen, maar wel van belang wordt geacht door de specifieke

medewerkersgroep die in deze studie centraal staat. De voorbeelden zijn te zien in tabel 2.

Nadat alle interviews waren gecodeerd is getracht de initiële codes te categoriseren in sub-thema's en vervolgens in hoofdthema's. De initiële codes die genoemd werden door slechts één respondent, en niet bijdroegen aan de beantwoording van de onderzoeksvraag zijn verwijderd. De ervaringen van de verschillende respondentengroepen met betrekking tot hoe een onderwerp nu is en hoe de respondenten vinden dat het zou moeten zijn, zijn onder één sub-thema geschaard. Binnen het sub-thema 'Aanbod' bestaan bijvoorbeeld initiële codes over hoe academische leraren en schoolleiders het aanbod ervaren, en hoe academische leraren, schoolleiders en opleiders vinden dat het zou moeten zijn. Tot slot, zijn de sub-thema's en hoofdthema's aangepast en aangescherpt met het oog op de onderzoeksvraag.

Tabel 2: Voorbeeld van codering

Citaat	Initiële code	Sub-thema	Hoofdthema
"En toen ging de directeur ook kijken van 'Nou, hoe is dat mogelijk?' en gaat ze op zoek naar wat voor cursussen worden gegeven die jou interessant lijken en zo. Nou daarna zijn ze gaan kijken wat voor budget is er mogelijk en is ze dus die cursus gaan volgen." – AL6	Academische leraren krijgen tijd en ruimte voor professionalisering	Facilitering van schoolleider	Professionalisering
"Ik denk dat het mooi zou zijn bijv. als je als team zegt: 'Nou we gaan allemaal een cursus doen over muziek.' Dan zou het natuurlijk leuk zijn als je als academische leerkracht daarin nog een bepaalde verdiepingsslag zou kunnen maken. Net zoals dat je het onderwijs voor de leerlingen differentieert, dat je dat ook kan differentiëren voor je team. Maar dat is nu niet het geval, maar dat zou wel leuk zijn." – AL2	Academische leraren hebben behoefte aan differentiatie in aanbod	Aanbod	Professionalisering

Ten slotte, is gepoogd de transparantie van het onderzoek te bewaken door de stappen met betrekking tot de dataverzameling en de data-analyse in dit hoofdstuk zo gedetailleerd mogelijk te beschrijven. Op deze manier kan begrepen worden hoe bepaalde keuzes zijn gemaakt, wat herhaling van het onderzoek makkelijker maakt. Daarnaast zijn de audio-bestanden en de transcripten bewaard, wat tevens bijdraagt aan de transparantie, en daarmee ook aan de betrouwbaarheid van het onderzoek.

HOOFDSTUK 4: RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het huidige onderzoek weergegeven. Voordat er ingegaan kan worden op een HR-configuratie voor academische leraren, is het van belang om een duidelijke definitie van academische leraren te vormen (paragraaf 4.1). Daaropvolgend wordt in paragraaf 4.2 de huidige positionering van academische leraren besproken. In paragraaf 4.3 wordt vervolgens beschreven hoe het HRM-beleid in het huidige basisonderwijs eruitziet. Dit zal opgedeeld worden in verschillende onderdelen. Daarnaast zal per onderdeel een beeld geschetst worden over hoe het zou moeten zijn volgens de respondenten. Op deze manier kan er een HR-configuratie ontwikkeld worden voor academische leerkrachten, welke aansluit op de expertise en vaardigheden van deze groep. In paragraaf 4.4 wordt beschreven in welke mate teacher agency in het huidige basisonderwijs wordt beoefend en in hoeverre teacher agency op het HRM-beleid als wenselijk wordt beschouwd door de verschillende actoren.

4.1 DEFINITIE ACADEMISCHE LERAREN

Alle respondenten waren het erover eens dat een academische leerkracht iemand is met een universitair diploma. Academische leerkrachten krijgen een rijk scala aan expertise en vaardigheden vanuit een universitaire opleiding mee. De expertise van academische leerkrachten is afhankelijk van de studie. Deze kennis is gericht op ofwel pedagogische wetenschappen ofwel onderwijskunde. Uit de interviews is gebleken dat academische leerkrachten zich met name onderscheiden van pabo-leerkrachten door de verschillende vaardigheden die zij van een universitaire opleiding meekrijgen. In deze paragraaf wordt besproken welke vaardigheden dat zijn en hoe de expertise en vaardigheden vertaald kunnen worden naar taken op de werkvloer.

4.1.1 Vaardigheden van academische leraren

Uit de interviews is naar voren gekomen dat academische leraren gekenmerkt worden door een *kritische houding*. Een kritische houding werd omschreven als het niet snel aannemen van dingen maar vaak de ‘waarom’-vraag stellen (AL3). Deze vaardigheid werd genoemd door respondenten uit alle drie de groepen: academische leerkrachten, opleiders en schoolleiders.

“En dingen niet zo 1, 2, 3 aanneemt. Dan moet je denken aan dat iemand komt vertellen over wat die iets aanraadt en waarom, en daar dan bijvoorbeeld geen achtergrond of theorie bij aanhaalt. Dan denk je van: ‘Oké maar hoe kom je aan deze informatie? Slaat dat wel ergens op?’ Of dat je erachter komt dat de theorieën die worden aangehaald al lang achterhaald zijn, wat je dan op de opleiding hebt geleerd.” – AL5

Uit dit citaat blijkt dat academische leerkrachten heel kritisch zijn op het moment dat anderen met een advies of suggestie komen. Deze kritische houding is terug te zien in het gegeven dat zij wetenschappelijke onderbouwing vragen voor een bepaalde keuze.

Academische leraren zijn echter niet alleen kritisch naar het advies of de suggesties van anderen, maar zijn ook heel kritisch naar zichzelf. Een opleider noemde bijvoorbeeld als kenmerk dat academische leraren continu reflecteren op zichzelf. (*“Dus dat die voortdurend kijkt naar: ‘Wat doe ik nou in mijn eigen praktijk en hoe kan ik dat verbeteren?’”* – OL2)

Dit sluit nauw aan op een kenmerk dat vooral werd genoemd door de academische leerkrachten en opleiders; academische leraren besteden vaak aandacht aan *professionalisering* en vinden het belangrijk om continu zichzelf te ontwikkelen.

“Ik denk dat dat ook wel als academische leerkracht belangrijk is, dat je wel jezelf continu kan blijven ontwikkelen. Ik heb wel nu weer zin om nieuwe dingen te leren, terwijl ik pas twee jaar werk. [...] Ja ik denk dat het wel ambitieuze leerkrachten zijn.” – AL2

Uit dit citaat blijkt dat academische leraren erg leergierig zijn. Daarnaast suggereert dit citaat dat academische leraren zichzelf steeds moeten ontwikkelen om gemotiveerd te blijven. Dat AL2 weer zin heeft om nieuwe dingen te leren, kan er namelijk op duiden dat het werk niet meer uitdagend genoeg is. Door steeds nieuwe dingen te leren blijft het werk uitdagend.

Daarnaast is uit de interviews naar voren gekomen dat academische leraren *analytischer* zijn dan niet-academische leraren. Deze vaardigheid werd ook genoemd door respondenten uit alle drie de groepen.

“Wat die voor mij anders maakt [...] is dat er een analytisch-kritisch vermogen in zit, waarmee je heel systematisch kan kijken naar een probleem; enigszins neutraal of objectief en daar een beslissing kan maken die gebaseerd is op überhaupt meerdere bronnen maar ook wetenschappelijke bronnen.” – OL2

Dit citaat veronderstelt dat academische leerkrachten een probleem kunnen analyseren en oplossen met behulp van wetenschappelijke bronnen. Dit duidt op de koppeling van de wetenschappelijke literatuur en de praktijk. Een voorbeeld dat werd genoemd door AL2 is het analyseren van toets gegevens, om de resultaten van leerlingen te verbeteren.

Een andere vaardigheid van academische leraren is dat zij *vakoverstijgend kunnen denken*. Dat wil zeggen dat zij ook in staat zijn om buiten de grenzen van hun eigen klas te kijken, en het grotere geheel van de school te zien door zich bijvoorbeeld te richten op schoolontwikkeling. Dit blijkt uit de volgende citaat:

“[...] voor mij zit het verschil vooral in het vakoverstijgende denken. Dus ook het hele schoolplaatje meenemen en niet alleen je dingetje in de klas maar juist het hele plaatje kunnen overzien, behappen en daar ook keuzes in kunnen maken.” – SL2

Dat academische leraren vakoverstijgend kunnen denken werd ook genoemd door respondenten uit alle drie de groepen.

Tabel 3: Vaardigheden van academische leraren

Vaardigheden:	Genoemd door respondentengroepen:
Kritische houding	Academische leraren, opleiders, schoolleiders
Professionaliseren	Academische leraren, opleiders
Analytisch denkvermogen	Academische leraren, opleiders, schoolleiders
Vakoverstijgend denkvermogen	Academische leraren, opleiders, schoolleiders

De vaardigheden van academische leraren die zijn genoemd door respondenten uit het huidige onderzoek, zijn samengevat in tabel 3.

Het is echter van belang om de verschillen tussen academische en pabo leerkrachten te nuanceren. Er kan geen harde scheiding gemaakt kan worden tussen de academische en niet-academische leraren.

“Je hebt super luie academische leerkrachten en je hebt super actieve, innovatieve, gewone leerkrachten zeg maar [...] die altijd de vraag stellen van ‘Hé, hoe zit dit, hoe zit dat?’” – AL6

Hieruit kan worden opgemaakt dat over het algemeen de bovengenoemde verschillen gelden, maar dat niet alle academische leraren beschikken over deze kenmerken en vaardigheden en andersom geldt dat pabo-leraren ook over deze kenmerken en vaardigheden kunnen beschikken.

Tot slot is het van belang om te stellen dat er niet één soort academische leraar bestaat. Uit de beleidscontext (paragraaf 1.4) bleek dat de universitaire pabo een combinatie kan zijn van de hogeschool met ofwel de universitaire bachelor onderwijskunde ofwel pedagogische wetenschappen. Hierdoor ontwikkelen academische leerkrachten andere expertises en vaardigheden. Dit werd genoemd door respondenten uit alle drie de groepen. Uit de interviews bleek dat academische leerkrachten daardoor andere interesses ontwikkelen voor taken binnen een school.

“Dus ik zit veel meer op het gebied beleid en rechten, en macro zeg maar, maar zo heb ik ook een collega en die zoomt veel meer in op het orthopedagoog gebied. En een andere die heel erg zit op de individuele zorg en zo.” – AL6

Uit dit citaat kan worden opgemaakt dat verschillende academische leraren eigen interesses hebben wat kan resulteren in uiteenlopende taken. Academische taken worden besproken in paragraaf 4.1.2.

4.1.2 Academische taken en rollen

Ten eerste gaven alle respondenten aan dat academische vaardigheden ingezet kunnen worden op verschillende taken buiten het lesgeven om. Dit blijkt ook uit tabel 1 (zie paragraaf 1.4) die een weergave geeft van de mogelijke rollen die een academische leerkracht aan kan nemen naast de rol als leerkracht. Uit de interviews is gebleken dat de perceptie op de mogelijke taken van de respondenten uit het huidige onderzoek in grote

lijnen overeenkomen met de rollen zoals gedefinieerd door Vermeulen (2018). Taken uit alle rollen zijn genoemd door respondenten uit alle drie de groepen.

Daarop aanvullend werden de rollen leraar-coördinator, leraar-ontwikkelaar en leraar met zorgtaken (schoolniveau) door de respondenten omschreven als rollen in bestaande functies.

“Nou ja van de intern begeleider natuurlijk alles wat te maken heeft met leerlingen begeleiding en zorg van leerlingen. Zij is heel erg goed in het verbanden leggen en alles samen brengen van alle spelers.” – SL3

“Maar ik denk wel dat je je vaardigheden en expertise juist in alles wat daarna komt kunt laten zien. En dan moet je denken aan ontwikkelteams, werkgroepen, dingen die je als school wilt oppakken zoals ‘hoe ga ik mijn begrijpend lezen vormgeven?’ Dat academische leraren daar, omdat ze zo veel onderzoeksvaardigheden hebben, wel echt het voortouw in kunnen nemen.” – AL5

Het eerste citaat beschrijft de functie van een intern begeleider die vervuld wordt door een academische leerkracht. Deze rol komt overeen met de ‘leerkracht met zorgtaken’ zoals beschreven door Vermeulen (2018). Daarnaast laat het tweede citaat zien dat er in werkgroepen nagedacht wordt over het ontwikkelen van lesmethodes. Dit past bij de rol ‘leraar-ontwikkelaar’. Tot slot zijn bouwcoördinatoren (AL1) en ICT coördinatoren (OL2) voorbeelden bestaande functies die te scharen zijn onder de rol ‘leer-coördinator’.

Respondenten uit alle drie de groepen noemden het wel waardevol om academische leerkrachten in te zetten op de bestaande functies.

“Ik denk dat de meerwaarde is dat ze kritisch denken en analytisch vaardig zijn. Op de hoogte zijn van recente literatuur en ook die literatuur kunnen doorgronden. Ik denk dat dat dingen zijn wat dan wel zo’n taak zou kunnen versterken. Dat je goed op de hoogte bent van wat er speelt van bijv. rekenen of taal.” – AL2

In dit citaat zijn de vaardigheden ‘kritische houding’ en ‘analytisch denkvermogen’ terug te zien. Dit citaat veronderstelt dat het van meerwaarde is om academische leraren in te zetten op deze bestaande functies, doordat zij over deze vaardigheden beschikken. Uit het vorige citaat van academische leraar AL5 kan daarnaast worden opgemaakt

Respondenten uit het huidige onderzoek zagen daarnaast mogelijkheden om academische vaardigheden in te zetten in de rol als *leerkracht*, in plaats van in andere rollen naast het lesgeven. Dit werd vooral genoemd door respondenten uit de groep academische leraren. De volgende voorbeelden werden gegeven:

“Ik kijk naar resultaten van de leerlingen en vervolgens maak ik dan plannen van ‘Goh wat hebben deze leerlingen dan nodig om zeg maar resultaten te verbeteren?’ Maar ook op sociaal vlak; ‘Wat hebben ze nodig om het beste uit zichzelf te halen?’” – AL2

“Nou wat ik heel erg probeer in mijn onderwijspraktijk is om te kijken van ‘Joh wat blijkt er nou uit wetenschappelijke artikelen?’ Die ga ik dan analyseren en dan ga ik vervolgens kijken ‘Hoe kan ik bijvoorbeeld mijn leesonderwijs nog adaptiever maken aan de hand van die wetenschappelijke inzichten?’” – AL4

Deze twee citaten laten zien dat academische expertise en vaardigheden ingezet kunnen worden in de klas door het analyseren van toets gegevens of het evidence-informed werken. Hierbij wordt wetenschappelijke kennis gebruikt om het onderwijs optimaler vorm te geven. In de volgende paragraaf wordt besproken in hoeverre de academische leraren uit het huidige onderzoek hun expertise en vaardigheden kunnen benutten in (academische) taken op hun school.

4.2 POSITIONERING VAN ACADEMISCHE LERAREN

Alle respondenten hebben aangegeven dat er over het algemeen in de positionering van academische leerkrachten nog veel verbetering mogelijk is. Respondenten uit alle drie de groepen hebben het idee dat er nog te vaak gezegd wordt dat academische leerkrachten ‘eerst gewoon les moeten geven’ voordat zij academische taken op zich mogen nemen.

“Ik wilde eigenlijk helemaal niet fulltime op een school werken, omdat ik heel erg bang was dat ik de cognitieve uitdaging zou missen. En het sparren met collega’s of andere AL, dus ik dacht eigenlijk zeg maar gewoon 2 dagen voor de groep en de rest doe ik ergens anders een functie. En toen kwam zij met deze functie eigenlijk. Dus zij hebben zelf gezegd we willen jou ook wel als onderwijskundige binnenhalen. Toen dacht ik nou weet je dat is zo bijzonder. Je hoort op zoveel scholen dat het niet lukt. Dus ik dacht nou ik ga het gewoon proberen.” – AL4

Uit dit citaat blijkt hoe bijzonder het is om academische vaardigheden in te kunnen zetten op een school. Dit duidt erop dat academische leraren er zelfs vanuit kunnen gaan dat het niet lukt om goed gepositioneerd te worden, en daardoor parttime voor de klas gaan staan zodat de academische expertise en vaardigheden buiten de school ingezet kunnen worden. De eigen ervaringen van de respondenten zijn echter positiever.

4.2.1 Positionering van academische leerkrachten in het huidige onderzoek

Uit de interviews met de academische leraren is gebleken dat zij over het algemeen tevreden zijn over hun huidige positionering. Dat wil niet zeggen dat alle respondenten de mogelijkheid hebben gekregen om hun academische expertise en vaardigheden in te zetten in de praktijk. Van de zes respondenten met een rol als academische leerkracht, gaven vier respondenten aan academische taken uit te voeren naast het lesgeven. Hiervan hadden drie leerkrachten een ‘combinatiebaan’ waarbij zij een aantal dagen voor de klas staan en een aantal dagen hebben voor de academische taken.

“Maar nu werk ik eigenlijk 4 dagen voor de klas en werk ik 1 dag voor de hele vereniging. [...] Volgend jaar ga ik naar een nieuwe school. Dat is wel van dezelfde stichting en dan ga ik namelijk 3 dagen voor de klas en 2 dagen voor [stichting]. Dus dat is eigenlijk een uitbreiding. [...] En ik ben

zelf super trots op mijn baan en heel blij met mijn baan, want ik vind echt dat ik nu een perfecte baan heb.” – AL1

Uit dit citaat blijkt dat academische leraren zeer tevreden zijn wanneer zij werkdagen krijgen om andere taken uit te voeren dan het lesgeven. Dit gold voor AL1 en AL6.

AL4 was daarnaast overwegend tevreden over de huidige positionering. AL4 heeft ook een combinatiebaan binnen een stichting en is werkzaam op twee scholen. Op school A is de respondent alleen één dag werkzaam als onderwijskundige en op school B is de respondent twee dagen werkzaam als leerkracht en één dag werkzaam als onderwijskundige.

“En wat ik op die locatie zelf heb gedaan, waar het eigenlijk super goed gaat, is daar ben ik echt binnengekomen als onderwijskundige. En ik leidt daarin mijn beleidsstuk en de intern begeleider is eventueel ondersteunend.” – AL4 over school A

“Die andere school werkt gewoon organisatorisch anders, want de intern begeleider en de directeur staan daarboven en ik voer eigenlijk de taken uit. Veel meer gestuurd. [...] En ik vind het echt zo irritant, dat je dan als een leerkracht ziek is, dat ik dan gewoon voor de klas wordt gezet. Jongens ik ben ook onderwijskundige en daar kom ik dan weer niet aan toe en dat vind ik gewoon echt heel vervelend.” – AL4 over school B

Uit de bovenstaande citaten blijkt dat AL4 tevreden is over school A, waar de respondent alleen werkzaam is als onderwijskundige. Daarnaast blijkt uit het eerste citaat dat de respondent op school A veel autonomie heeft in het opstellen van het beleidsstuk. Op school B is de respondent echter werkzaam als leerkracht én onderwijskundige, waardoor de respondent, in de uren die zij heeft gekregen voor onderwijskundige taken, nog te vaak wordt ingezet als leerkracht. Dit leidt ertoe dat de respondent minder tevreden is over de positionering op school B. Tot slot gaf AL4 aan dat het beleidsstuk “*wat stroever loopt*” op school B, omdat het proces erg gestuurd wordt. Dit kan er ten eerste op duiden dat academische leraren tevreden zijn wanneer zij werkdagen krijgen voor academische taken en deze ook *daadwerkelijk hiervoor worden ingezet*. Ten tweede kan dit citaat erop duiden dat zij waarde hechten aan *autonomie* in de werkzaamheden.

Daarnaast heeft AL3 wel academische verantwoordelijkheden gekregen, maar niet de extra taakuren⁵. Dat betekent dat de respondent de academische taken in de vrije tijd moet uitvoeren.

“Maar dat is wel een beetje het punt van een kleine school. Kijk ik zit zwaar over mijn taakuren heen, dus ik kan zeggen: ‘Ik doe het niet’, maar al mijn collega’s zitten er ook overheen. [...] ik vind het heel leuk, maar het is eigenlijk veel te veel. Ik denk dat ik in de praktijk bijna 3 dagen werk, en ik krijg er 2 uitbetaald.” – AL3

⁵ Taakuren zijn de uren die leerkrachten krijgen voor taken naast het lesgeven.

Uit dit citaat blijkt dat de respondent wel tevreden is over de werkzaamheden, maar niet over het feit dat de academische taken in de vrije tijd uitgevoerd moeten worden. Dit duidt er ook op dat het voor een goede positionering van belang is om *taakuren* te krijgen voor academische taken.

Uit de interviews is gebleken dat twee academische leraren (AL2 en AL5) het afgelopen schooljaar geen academische taken hadden. Voor beide respondenten gaat hier volgend schooljaar echter verandering in komen. AL5 kreeg voor het huidige schooljaar een voortrekkersrol in de werkgroep om een nieuwe reken- of leesmethode aan te schaffen.

“Nou ik heb het gevoel dat ik wel wat meer ruimte krijg om mijn ding te doen. Dus voor nu ben ik heel tevreden, want ik heb ook niet meer tijd om extra dingen te doen. Dus ik vind het zo helemaal prima.” – AL5

Dit citaat kan erop duiden dat academische leraren tevreden zijn wanneer de academische taken *langzaam worden opgebouwd*. Daarnaast blijkt hieruit dat de leerkracht het genoeg vindt om academische taken in de taakuren te doen, in plaats van een combinatiebaan te hebben.

Aan de ene kant blijkt uit de vorige citaat dat startende academische leerkrachten het niet erg vinden om niet meteen academische taken te krijgen, omdat zij geen tijd hebben voor extra taken. Aan de andere kant kunnen academische leerkrachten de uitdaging missen. AL2 werkte bijvoorbeeld als startende invalleerkracht, waardoor de respondent geen taakuren kreeg. De respondent zei hier het volgende over:

“Maar ik heb dat wel gemist, want dit jaar; ik heb me niet echt verveeld, maar ik heb me ook niet echt uitgedaagd gevoeld omdat je dan niet ergens bij betrokken bent. Terwijl je denkt: ‘Ja maar er zijn wel heel veel dingen waarbij ik kan meedenken.’” – AL2

Dit duidt erop dat academische leraren zich niet *uitgedaagd* genoeg voelen door enkel een rol als leerkracht. Dit heeft ertoe geleid dat deze respondent vanaf dit schooljaar werkzaam is op een andere school waar zij wel academische taken op zich kan nemen.

4.2.2 Vaardigheden vooral vertaald naar taken op school- en bestuursniveau

Uit de interviews met de academische leraren en schoolleiders (tien respondenten in totaal), is gebleken dat academische leerkrachten op zeven van de tien scholen academische taken uitvoeren naast het lesgeven. Zoals besproken in paragraaf 4.1.2 betreft dit vooral taken die passen in de rollen die zijn beschreven in tabel 1 (paragraaf 1.4). Hieruit kan worden opgemaakt dat de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten vooral vertaald zijn naar taken op school- en bestuursniveau.

Er blijkt nog weinig ruimte te zijn om de academische kennis en kunde in te zetten in de klas. Toen de opleiders en schoolleiders gevraagd werden naar voorbeelden van academische taken, werd vaak niet gedacht aan taken op klasniveau, maar werd gerefereerd naar taken op school- of bestuursniveau. Sommige schoolleiders noemden

expliciet dat academische kennis en kunde niet of minder goed ingezet kunnen worden in de klas dan op school- of bestuurlijk niveau. Zo zei SL3 bijvoorbeeld dat er meer verwacht wordt van een academische leerkracht, omdat hij of zij boven de materie kan uitstijgen, maar “... dat je dat niet zozeer terug ziet in de klas, maar wel de manier waarop je buiten de klas, voor het beleid van de school bijv, ingezet wordt, of meedenkt.” Een deel van de academische leerkrachten deelde deze mening. (“Ik denk in de klas zelf met lesgeven vind ik heel lastig om het echt in te zetten, want ja de taken die van je worden gevraagd als leerkracht zijn niet anders als je academische leerkracht bent.” – AL5)

De meeste academische leraren spraken dit echter tegen en gaven aan wél kansen te zien in het benutten van de academische expertise en vaardigheden op klasniveau. Slechts twee leerkrachten gaven aan dit ook daadwerkelijk toe te kunnen passen. Voorbeelden zijn genoemd door academische leraren AL2 en AL4. Deze zijn terug te lezen in de vorige paragraaf. Uit de interviews is echter gebleken dat er weinig tijd en ruimte is om dit te kunnen doen:

“Ik gebruik weinig academische vaardigheden. Eigenlijk ben je zo druk met het voorbereiden en het organiseren van je klas, dat daar weinig ruimte voor is. Ik moet natuurlijk ook zeggen, ik ben wel starter, dus het eerste jaar moet je nog erg wennen.” – AL3

Hieruit kan geconcludeerd worden dat er in de huidige functie als leerkracht geen ruimte is gecreëerd om academische expertise en vaardigheden in te zetten. Een voor de hand liggende oorzaak hiervoor is het welbekende probleem van het lerarentekort. Daarnaast noemt AL3 het inwerken als startende leerkracht als factor. Een startende leerkracht heeft extra tijd nodig om een les voor te bereiden en te wennen aan de methode die gebruikt op school.

Opvallend is dat één schoolleider wel dacht dat academische kennis en kunde van meerwaarde is voor de klas, maar zij wist dit niet te concretiseren.

“Terwijl je juist ook die hoger opgeleiden heel graag juist in je klas wilt hebben, omdat die ook op een andere manier in het lesgeven staan. Niet dat het per se anders is, en het is heel lastig om daar je vinger op te leggen wat dat dan is.” – SL2

Dit kan erop duiden dat schoolleiders wel graag academische expertise en vaardigheden willen inzetten en hiervoor de ruimte willen creëren in de klas, maar niet weten hoe.

4.3 HR-CONFIGURATIE VOOR ACADEMISCHE LERAREN

In lijn met het theoretisch kader zullen de volgende onderdelen van het HRM-beleid achtereenvolgens worden besproken: de wervings- en selectieprocessen, de beoordeling en waardering van een medewerker en de professionaliseringsmogelijkheden. Ten eerste zal er ingegaan worden op de interpretatie van het HRM-beleid van de respondenten. Vervolgens zal er per onderdeel worden besproken hoe het HRM-beleid eruitziet voor de academische leraren in het huidige basisonderwijs. Daarop aansluitend zal per onderdeel

beschreven worden hoe het HRM-beleid zou moeten zijn volgens de respondenten, zodat er in de conclusie een beeld gevormd kan worden van een HR-configuratie die aansluit op academische leraren.

4.3.1 Kennis van de respondenten over het HRM-beleid

Uit de interviews is gebleken dat opleiders en schoolleiders een goed beeld hebben bij verschillende onderdelen en processen die bij een HRM-beleid horen. Zo omschreef SL4 een HRM-beleid als volgt:

“Nou het is een aantal taken. Je hebt natuurlijk het algemeen personeelsbeleid en daar kan staan over allerlei procedures en regels over ziekteverzuim, verlof, betaling van salarissen, aanstelling van mensen en dat soort praktische zaken. Je kan natuurlijk ook hebben over het verder ontwikkelen van mensen en dat kunnen zijn opleidingsaanbod, of het zoeken van mensen.” – SL4

Uit dit citaat blijkt dat de respondent een brede definitie heeft van het HRM-beleid en verschillende onderwerpen op kan sommen die hierop betrekking hebben. Volgens de respondent heeft een HRM-beleid enerzijds betrekking op procedures en regels over praktische (administratieve) zaken, maar anderzijds ook op beleidsmatige processen zoals de werving en selectie en de professionaliseringsmogelijkheden. Zowel de schoolleiders als de opleiders waren in staat om een concrete definitie van HRM-beleid te geven.

De kennis van academische leraren over het HRM-beleid was wisselend. Een enkeling wist verschillende onderdelen op te noemen die bij het HRM-beleid passen; AL4 dacht dat het HRM-beleid gericht was op “[...] arbeidsvoorwaarden [...], beloning [...], salaris [...] en je taakbeleid [...].” De meeste academische leraren hadden wel een idee over wat het HRM-beleid kan betekenen, maar gaven aan hier niet zeker van te zijn. AL5 omschreef een HRM-beleid bijvoorbeeld als volgt:

“Ja ik denk dat er een soort beleid is van ‘Hoe zetten wij ze in? Wat zijn vaardigheden waar we wat mee kunnen?’ Misschien ook verwachtingspatronen van een academische leerkracht. Dat is een beetje wat ik eronder versta.” – AL5

Dit citaat veronderstelt dat de respondent twijfelend een poging deed om het HRM-beleid te definiëren. Dit gold voor meerdere academische leerkrachten. Daarnaast blijkt uit dit citaat dat de respondent erg abstract bleef in de omschrijving en geen concrete onderdelen van het HRM-beleid op wist te noemen, zoals werving en selectie of beoordeling en waardering. Ten slotte lijkt het erop dat de respondent een goede positionering van academische leerkrachten als onderdeel zag van HRM-beleid. Dit wist de respondent echter niet op deze manier expliciet te maken.

Sommige academische leraren hadden zelfs geen idee wat ze zich bij een HRM-beleid voor moesten stellen. Dit blijkt uit de volgende citaat:

Ja, nou personeelszaken toch? Beetje dat en ja, om heel eerlijk te zijn, ik heb gewoon niet echt een idee. – AL6

Hieruit kan geconcludeerd worden dat de kennis van academische leerkrachten over de definitie van HRM erg wisselend is. Daarnaast kan er gesteld worden dat deze kennis in mindere mate aanwezig is bij academische leerkrachten, dan bij schoolleiders en opleiders.

4.3.2 Werving en selectie

Uit interviews met alle drie de groepen is gebleken dat er weinig tot geen verschil is in de werving en selectieprocedure voor academische leerkrachten en pabo-leerkrachten. Alle respondenten gaven aan dat een sollicitatieprocedure over het algemeen als volgt verloopt: Er wordt gereageerd op een vacature door middel van het opsturen van een cv en een motivatiebrief. Vervolgens wordt de sollicitant uitgenodigd voor een gesprek en wordt er een proefles gegeven. Tot slot wordt de proefles geëvalueerd waarna er besloten wordt of de sollicitant wordt aangenomen of niet.

Een belangrijke reden die genoemd werd voor het ontbreken van dit verschil, is dat er geen vacatures zijn voor een academische leerkracht. Dit werd genoemd door respondenten uit alle drie de groepen. Schoolleider SL3 zegt bijvoorbeeld:

“Het is niet zo dat we ze er specifiek op werven. Het is niet zo dat als ze niet academisch opgeleid zijn, ze niet mogen komen werken.”

Hieruit blijkt dat er geworven wordt op een leerkracht in het algemeen en dat er geen onderscheid gemaakt wordt tussen pabo- of academische leerkrachten. Respondenten uit alle drie de groepen hebben aangegeven dat het hierdoor niet vreemd is dat er in dat geval geen verschil zit in de sollicitatieprocedure.

“Kijk in principe solliciteer je natuurlijk gewoon op een hbo functie als leerkracht. Dus dat je iedereen dan hetzelfde behandelt vind ik op zich wel prima” – AL3

Dit citaat veronderstelt dat wanneer academische leerkrachten solliciteren op een functie van een pabo-leerkracht, de sollicitatieprocedure dan hetzelfde mag zijn.

Dat neemt niet weg dat academische leraren wel hebben aangegeven graag vacatures te willen zien voor een functie als academische leraar. Zo zei academische leraar AL3: *“Dan zou ik er ook echt voor pleiten om daar een aparte vacature voor neer te zetten.”* Hiervoor zou er wel eerst een functie als academische leraar ontwikkeld moeten worden.

Daarnaast blijkt uit de interviews dat in de huidige sollicitatiegesprekken met een academische leraar vaak wel wordt gesproken over de achtergrond van de sollicitant (de opleiding), maar niet wordt gevraagd naar hoe dit ingezet kan worden op de school.

“We hebben het wel gehad over dat ik dan academische leerkracht was en dat vond hij dan heel waardevol, maar ja dat zeggen ze heel vaak. En wat ze dan precies verwachten blijft een beetje in het midden.” – AL5

Uit dit citaat blijkt dat academische leraren het idee hebben dat schoolleiders het wel interessant en waardevol vinden dat zij een academische achtergrond hebben, maar dat er geen concreet idee is van hoe deze expertise en vaardigheden ingezet kunnen worden op school. Of met andere woorden, hoe academische leraren geïncorporeerd kunnen worden op school. Dit werd genoemd door zowel academische leerkrachten als opleiders.

De vraag hoe de academische kennis en kunde ingezet kan worden op de school is dan ook niet gesteld tijdens de sollicitatiegesprekken van de respondenten uit de groep academische leraren, met uitzondering van academische leraar AL2:

“En op de school waar ik dus nu dan twee dagen werk en volgend jaar ook werk, werd dus tijdens mijn sollicitatie gevraagd: ‘Ja hoe zou jij je master bij ons op school kunnen inzetten?’ Nou die vraag was me nog nooit gesteld, vind ik een fantastische vraag. En ook tijdens mijn sollicitatieprocedure, zeg maar, nu is mij dat ook meerdere keren gevraagd van ‘goh op welke manier kan jou master dan bijdragen aan dit of dat?’ En ik denk dat dat hele waardevolle vragen alleen voor een sollicitatie al zijn, want dat geeft ook wel aan dat je gezien wordt.” – AL2

Dit citaat veronderstelt dat het waardevol zou zijn om in een sollicitatiegesprek te vragen hoe de academische leerkracht geïncorporeerd kan worden op de school. Hiermee worden de academische expertise en vaardigheden namelijk erkend. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat het initiatief vanuit de schoolleider moet komen.

Academische leraren en opleiders gaven ook aan dit belangrijk te vinden en dit graag terug te willen zien in toekomstige sollicitatiegesprekken. Dit blijkt uit de volgende citaat:

“En ik denk dat je meer kan kijken van: ‘Hoe kunnen we jou nou goed positioneren?’ Ook gewone leerkrachten, ook academische opgeleide leerkrachten. Ik denk dat je dan veel meer mensen in hun kracht kan zetten. Dus ik denk dat zou ik wel echt willen toevoegen aan de sollicitatieprocedure.” – AL4

Dit citaat veronderstelt dat leerkrachten meer in hun kracht gezet kunnen worden wanneer de vraag over hoe de sollicitant geïncorporeerd kan worden binnen de school, opgenomen wordt in het sollicitatiegesprek. Dat wil zeggen dat de expertise en vaardigheden van de leerkrachten meer ingezet kunnen worden, omdat hier van tevoren over nagedacht is.

Uit de interviews met schoolleiders is gebleken dat zij de sollicitatieprocedure niet zouden veranderen voor academische leraren. Schoolleider SL1 zei bijvoorbeeld het volgende:

“Nee want ik wil gewoon alleen maar goede leerkrachten en leerkrachten die in dit team passen en die passen bij onze visie en missie. Dus de toelating is hetzelfde en dat hoeft ook niet anders.” – SL1

Hieruit blijkt dat schoolleiders geen hard onderscheid maken tussen pabo-leerkrachten en academische leerkrachten, waardoor zij ook geen onderscheid maken in de sollicitatieprocedure voor deze twee groepen. Daarnaast veronderstelt het bovenstaande citaat dat schoolleiders in huidige sollicitatiegesprekken nadrukkelijk kijken of de academische leerkracht in het team past en of de academische leerkracht bij de visie en de missie van de school past. Dit werd genoemd door alle schoolleiders behalve schoolleider SL4.

Het is belangrijk om op te merken dat schoolleiders vooral spraken over de *sollicitatieprocedure* die niet veranderd hoeft te worden, in tegenstelling tot de academische leerkrachten die het vooral hadden over de vragen die tijdens het *sollicitatiegesprek* gesteld moeten worden.⁶ Schoolleiders hebben niet expliciet genoemd dat er wel of niet andere vragen gesteld moeten worden in de sollicitatiegesprekken.

Er kan geconcludeerd worden dat er op het moment geen onderscheid wordt gemaakt tussen de werving en selectie van academische leerkrachten en pabo-leerkrachten. Academische leraren en opleiders geven wel dat het waardevol kan zijn om te werven op academische leerkrachten en om aandacht te besteden aan de academische achtergrond en de positionering tijdens het sollicitatiegesprek. Het initiatief zou idealiter *vanuit de schoolleider* komen in plaats van de academische leraar. Tot slot hebben schoolleiders aangegeven dat de sollicitatieprocedure hetzelfde kan blijven.

4.3.3 Beoordeling

De beoordeling van leerkrachten bestaat doorgaans uit een functioneringsgesprek dat jaarlijks plaatsvindt en een beoordelingsgesprek, waarvan de frequentie verschilt per school. AL5 omschreef de beoordeling bijvoorbeeld als volgt:

“Functioneringsgesprek is hoe gaat het, hoe voel je je, zit je goed in je vel? Heb je nog hulp nodig van de directie? Hoe vind je zelf dat het gaat? En bij een beoordelingsgesprek komen ze echt in de klas kijken met een afvinklijstje. En ja, kijken ze echt en beoordelen ze echt jou hoe jij presteert.”
– AL5

Zoals dit citaat veronderstelt, wordt een leerkracht in een beoordelingsgesprek beoordeeld op zijn of haar taken aan de hand van een klassenbezoek en een observatielijst. Een functioneringsgesprek is daarentegen een tweezijdig gesprek, waarbij de directeur met een meer open houding het gesprek in gaat.

Uit de interviews is gebleken dat academische leerkrachten vaak op dezelfde manier worden beoordeeld als de pabo-leerkrachten. Door respondenten uit alle drie de groepen werd genoemd dat dit gebeurt door middel van een functionerings- en beoordelingsgesprek..

⁶ Sollicitatieprocedure duidt hier op het proces dat een sollicitant ten eerste een cv en motivatiebrief opstuurt, vervolgens op sollicitatiegesprek komt en tot slot een proefles geeft. Het sollicitatiegesprek duidt hier op het onderdeel van de sollicitatieprocedure.

I: "Hoe worden academische leerkrachten beoordeeld op jullie school?" R: "Ja dan lijkt het net of het een aparte functie is, dat is het dus niet. Gewoon met een normale functionerings- en beoordelingscyclus." – SL2

Uit dit citaat blijkt ook weer dat er geen andere HRM-instrumenten met betrekking tot beoordeling worden toegepast op academische leerkrachten, omdat zij dezelfde functie bekleden als pabo-leerkrachten.

Daarnaast is uit de interviews gebleken dat er wel een onderscheid gemaakt kan worden in de beoordeling van het lesgeven, oftewel taken op klasniveau, en de beoordeling van andere taken, oftewel taken op school- of bestuursniveau. Deze andere taken kunnen opgevat worden als academische taken. Respondenten uit alle drie de groepen gaven vaak aan dat de beoordeling voor de taken in de klas ook niet anders hoeven te zijn, omdat academische leerkrachten net zo goed in staat moeten zijn om les te geven als pabo-leerkrachten. (*"Ik vind dat je op de primaire processen hetzelfde mag beoordelen, want dat is dezelfde functie vind ik." – OL1*) Wel waren respondenten uit alle drie de groepen van mening dat de academische taken anders beoordeeld moeten worden.

Op de scholen waar academische leraren ook daadwerkelijk academische taken kunnen uitvoeren, is gebleken dat deze taken vaak niet op een officiële manier beoordeeld worden. Respondenten uit de groep academische leerkrachten gaven aan dat de academische taken op het moment slechts ter sprake komen in het functioneringsgesprek.

"In je functioneren worden wel je werk in je werkgroepen besproken. Dus indirect wel maar niet als apart kopje academische vaardigheden." – AL6

Uit dit citaat kan worden opgemaakt dat de extra taken zoals de bijdrage aan werkgroepen wel worden besproken, maar niet worden beoordeeld als academische vaardigheden. Er is geen beoordelingsformulier waarin gespecificeerd is wanneer een andere taak (naast het lesgeven) wel of niet goed is uitgevoerd. Daarnaast lijkt het erop dat deze taken ook niet worden erkend als academische taken.

Respondenten uit alle drie de groepen zien wel meerwaarde in een beoordelingsinstrument voor academische taken. Echter vonden zij het lastig om uit te leggen welke vorm dit beoordelingsinstrument moet krijgen.

I: "En de andere taken die je uitvoert buiten de klas? Hoe zou je die dan beoordelen?" R: "Ja een lastige vraag. Ik denk dat daar echt nog veel meer over moet worden uitgedacht, voordat ik daar echt goed antwoord op kan geven." – AL5

Dit citaat veronderstelt ook weer dat de functie als academische leerkracht en de bijbehorende taken meer uitgewerkt moeten worden, voordat men een idee heeft over de HRM-instrumenten. Uit de interviews is gebleken dat de respondenten niet goed weten of

de academische taken beoordeeld moeten worden met een formulier, in een gesprek of in een andere setting apart van de beoordeling van het lesgeven.

Opvallend was dat één academische leerkracht die onderwijskundige taken uitvoert, zijn eigen beoordelingsformulier heeft mogen maken. (*“En ik heb van mijn onderwijskundige taken, heb ik een keer de opdracht gekregen van mijn bestuurder om een evaluatie over mijn eigen handelen te maken.”* – AL1) Dit is de enige respondent waarbij de academische taken expliciet worden beoordeeld. Met andere woorden, de academische taken worden officieel beoordeeld in plaats van de taken slechts mee te nemen in het functioneringsgesprek. Het beoordelingsformulier was gemaakt in opdracht van een schoolbestuurder in plaats van de schoolleider.

Tot slot is uit de interviews gebleken dat het belangrijk is om de criteria voor promotie vast te leggen in de beoordeling. Dit werd gezegd door een aantal schoolleiders en academische leerkrachten. Schoolleider SL1 zei bijvoorbeeld het volgende over de beoordeling:

“Ja, en dat hoeft ook niet aangepast. Maar er zal wel een puntje in moeten komen van hoe moet je eigenlijk in een andere functie en op basis waarvan? Welke criteria hanteert de stichting om jou in een L11 functie te laten uhm... te laten uitbetalen.” – SL1

Uit dit citaat kan geconcludeerd worden dat respondenten duidelijker in kaart willen hebben op welke criteria de leerkracht beoordeeld wordt in de verschillende functies, en welke waardering hieraan gerelateerd is.

Er kan geconcludeerd worden dat academische leerkrachten en pabo-leerkrachten op het moment op dezelfde manier worden beoordeeld. Volgens respondenten uit alle drie de groepen hoeft dat voor de taken op klasniveau ook niet anders. De respondenten zouden de beoordeling van de andere taken wel graag anders willen zien. Welke vorm deze beoordeling aan zou moeten nemen, zal moeten blijken nadat er op beleidsmatig niveau meer duidelijkheid is over de functie academische leerkracht.

4.3.3 Waardering

Uit de interviews is gebleken dat waardering verschillende vormen aan kan nemen. Waarderingsvormen die genoemd zijn, zijn waardering in complimenten, taken, doorgroeimogelijkheden, professionalisering, salaris en status.

Bijna alle academische leerkrachten gaven aan mondelinge waardering te ontvangen.

“Ik heb ook wel van het MT van de locatie waar het heel goed gaat, die zeggen het ook gewoon. Van ‘oh wat heb je weer hard gewerkt’ of positieve feedback, gewoon complimenten geven zeg maar.”
– AL4

Uit dit citaat blijkt dat respondenten op het moment veel mondelinge waardering ontvangen in de vorm van complimenten over de afgeronde taken, maar ook erkenning krijgen voor de overuren die de leerkrachten maken. Mondelinge waardering ontvangen de leerkrachten van zowel de schoolleiders, als van collega's. Deze vorm van waardering is niet genoemd door opleiders en schoolleiders.

Uit de interviews met academische leerkrachten die de ruimte krijgen om academische taken uit te voeren, is daarnaast gebleken dat zij deze mogelijkheid ervaren als erkenning en waardering van hun academische kennis en kunde. Academische leraar AL2 krijgt volgend jaar bijvoorbeeld de mogelijkheid om mee te denken in het actieteam rekenen, maar had het afgelopen schooljaar alleen taken als leerkracht. Op de vraag 'In hoeverre ervaar je erkenning en waardering voor je werk als academische leraar?' antwoordde ze het volgende:

"Nou eigenlijk dus nog niet, omdat ik dus ja, geen taken daarin vervul. Ik vind het wel een stukje waardering dat ik nu de mogelijkheid krijg om dat straks wel te vervullen." – AL2

Hieruit kan geconcludeerd worden dat een goede positionering an sich al gezien kan worden als waardering. Deze opvatting werd gedeeld door de schoolleiders en opleiders. De academische leerkrachten die geen academische taken hebben, hebben deze vorm van waardering niet genoemd.

Een andere vorm van waardering is de mogelijkheid om sneller door te groeien naar andere functies. Dit werd genoemd door enkele academische leraren en opleiders.

"En ik denk, ik weet niet of dat dan per se waardering is, maar dat ik versneld door dat startende leerkracht-traject kan gaan en dat ze die mogelijkheden zien vind ik ook fijn, dat is wel een stukje waardering denk ik." – AL2

"Ik denk dat academische leraren sowieso eerder kunnen doorgroeien naar andere functies. Je ziet nu vaak een intern begeleider, vaak hebben die mensen 10/15 jaar voor de klas gestaan. Maar ik ken ook al mensen die samen met mij op de pabo hebben gezeten, dus nu al intern begeleider zijn." – AL3

Uit het eerste citaat blijkt dat respondenten een versneld startende leerkracht-traject ervaren als waardering van hun academische kennis en kunde. Het citaat van academische leraar AL3 veronderstelt dat academische leraren eerder kunnen doorgroeien naar andere functies zoals een intern begeleider. De mogelijkheid om sneller door te groeien kan opgevat worden als erkenning van hun kennis en kunde.

Tot slot is waardering in de vorm van professionaliseringsmogelijkheden genoemd.

I: "En hoe vindt u dat AL gewaardeerd en beloond moeten worden?" R: "[...] Dus dat je zegt 'Ja, je mag van mij een cursus volgen.' Of 'Jij krijgt van mij een aantal ontwikkelingsdagen per jaar die je zelf kunt invullen.'" – OL2

Uit dit citaat blijkt dat de mogelijkheden om een cursus te volgen en de leerkrachten hierin te faciliteren in tijd, gezien kunnen worden als een vorm van waardering die wenselijk is. Dit werd genoemd door alle opleiders en enkele academische leerkrachten en schoolleiders.

Wat op het moment vooral ontbreekt in waardering is het salaris. Bijna alle respondenten uit alle drie de groepen gaven aan dat de salariëring van academische leerkrachten ongeveer hetzelfde is als de salariëring van pabo-leerkrachten.

“En de waardering in sprake van salaris vind ik gewoon echt belabberd. Ik vind het echt heel erg dat ik hetzelfde betaald krijg als iemand die geen universiteit heeft gedaan.” – AL4)

Hieruit blijkt dat academische leerkrachten niet tevreden zijn over de waardering in loon die zij op dit moment krijgen. Slechts één leerkracht is tevreden over zijn salaris, omdat deze respondent gepromoveerd is naar schaal L12.⁷ (*“Ik ben gepromoveerd naar L12 en dat vind ik heel waardevol. Dat spreekt heel veel waardering uit.” – AL1*)

Uit de interviews blijkt dat er twee verklaringen zijn gegeven voor het ontbreken van een verschil in de salariëring van academische leerkrachten en pabo-leerkrachten. Ten eerste wordt ook hier het feit genoemd dat er geen functie is als academische leerkracht. Respondenten uit alle groepen hebben aangegeven het niet gek te vinden dat de waardering hetzelfde is wanneer zij ook dezelfde taken hebben.

“Ik weet dat ik werk op hbo-niveau, het is een hbo-functie. Dus ik snap ook dat ik gewoon onder die regeling betaald word, maar als ik bijvoorbeeld echt onderzoek zou doen binnen de school, dan wil ik ook op wo-niveau uitbetaald worden ja.” – AL3

Aan de ene kant blijkt uit dit citaat dat de respondenten begrip hebben voor het feit dat zij hetzelfde betaald krijgen, omdat zij dezelfde hbo-functie hebben als de pabo-leerkrachten. Aan de andere kant is dit precies de kern van het probleem. Academische leerkrachten hebben gestudeerd om andere taken te vervullen dan alleen het lesgeven voor de klas. Dit citaat suggereert daarnaast dat academische leerkrachten wel anders beloond zouden moeten worden wanneer zij de mogelijkheid hebben om academische taken uit te voeren. Echter blijkt uit onderstaand citaat dat dit vaak nog niet het geval is.

Een tweede reden voor het ontbreken van een verschil in salariëring is impliciet genoemd is door academische leerkracht AL4. Namelijk dat er geen aparte cao-regeling is rondom het salaris van academische leraren.

“Ja, ik voer onderwijskundige taken uit en ik word betaald als leerkracht. Nou ik vind dat je iemand ook moet betalen naar zijn kennis en kunde en niet alleen ja. Dat wij alleen een cao hebben waarin je een L11 hebt voor leerkrachten in het speciaal onderwijs.” – AL4

⁷ Het primair onderwijs werkt met loonschalen. Leerkrachten kunnen volgens de huidige cao in schaal L10, L11 of L12 vallen.

Uit dit citaat blijkt dat academische leraar AL4 wel academische taken uitvoert, maar toch hetzelfde betaald krijgt als haar collega pabo-leerkrachten. De respondent noemt ten slotte het huidige cao waarbij leerkrachten in het speciaal onderwijs starten in schaal L11. Hiermee suggereert de respondent dat er geen aparte cao is voor academische leraren, waardoor er geen verschil is in beloning. Dit zou een manier kunnen zijn waarop waardering in de vorm van salaris ingericht zou moeten worden voor academische leraren.

Respondenten uit alle drie de groepen waren van mening dat academische leerkrachten beloond zouden moeten worden naar de taken en verantwoordelijkheden die een leraar heeft.

“Ze krijgen gewoon dezelfde soort salaris en de uitbetalingen en waardering als hun andere collega’s. En dat is ook terecht, omdat ze niet ander werk doen dan zij. Op het moment dat je andere manier of ander werk of specialisatie of bepaalde dingen anders doet, dan kan je wel andere salariëring krijgen. Maar dat kunnen gewone leerkrachten ook krijgen hoor.” – SL4

Dit citaat veronderstelt dat de respondent van mening is dat meer verantwoordelijkheden of het uitvoeren van academische taken gepaard gaat met een hoger salaris. Daarnaast suggereert dit citaat dat alle leerkrachten dezelfde kansen moeten krijgen, dus dat pabo-leerkrachten ook de mogelijkheid hebben om die taken op te pakken. Het tweede is enkel genoemd door respondenten uit de groep schoolleiders. Dit duidt er ook weer op dat schoolleiders geen hard onderscheid maken tussen academische leraren en pabo-leerkrachten. Dit is ook genoemd in paragraaf 4.2.2.

Hoe deze vorm van waardering precies ingericht moet worden is nog niet duidelijk. Aan de ene kant noemden opleiders en academische leerkrachten het idee om het beloningssysteem meer te laten lijken op het voortgezet onderwijs (VO).⁸

“Maar ik vind dat het meer zou moeten lijken op het VO. Niet dat we per se de naam eerstegraads, tweedegraads erop moeten plakken, maar je hebt andere capaciteiten dus ik vind dat je dat anders moet belonen. Anders raak je al die academische leerkrachten met een universitaire opleiding zo weer kwijt. [...] En uiteraard gaat het niet met leeftijd, want ik wil niet zeggen dat je in de bovenbouw meer betaald moet krijgen dan in de onderbouw in het PO.” – OL3

Dit citaat suggereert dat wanneer een respondent een universitaire studie heeft afgerond, hij of zij andere capaciteiten heeft. Hieruit blijkt dat de respondent van mening is dat leerkrachten beloond moeten worden naar de opleidingsachtergrond. Daarmee zou het meer moeten lijken op het beloningssysteem in het VO. Welke taken de leerkrachten daarmee krijgen zou nog verder uitgedacht moeten worden. Uit het citaat blijkt namelijk

⁸ In het VO is een onderscheid gemaakt tussen tweedegraads leerkrachten en eerstegraads leerkrachten. Tweedegraads leerkrachten hebben veelal een hbo-opleiding afgerond en geven les in de onderbouw. Eerstegraads leerkrachten hebben een wo-opleiding afgerond, geven veelal les op het vwo en hebben een lesbevoegdheid om in de bovenbouw les te geven. (OL3)

dat er niet zoals in het VO een onderscheid gemaakt moet worden tussen de onderbouw en de bovenbouw.

Aan de andere kant vond schoolleider SL3 dat je leerkrachten juist niet kan belonen op basis van de opleidingsachtergrond.

I: "Het is niet zo dat je alleen doordat je die naam achter je naam hebt staan je meer verdient. Je moet wel echt bewijzen dat je wat toevoegt aan de school." I: "En hoe zou u dat dan voor u zien?" R: "Geen idee. Dat is een goede. Daar heb ik nog niet over nagedacht. Dat is leuk om over na te denken." – SL3

Uit dit citaat blijkt dat de respondent het niet vanzelfsprekend vindt dat academische leerkrachten op basis van hun opleidingsachtergrond ook andere capaciteiten in kunnen zetten op de school. Schoolleider SL3 vindt dat leerkrachten aan de hand van de taken en verantwoordelijkheden moet bewijzen welke meerwaarde hij of zij toevoegen aan de school en op basis daarvan beloond moeten worden. Hoe dit er precies uit zou moeten zien, daar had de respondent nog geen idee over.

Uit de interviews is gebleken dat de schoolleiders die wel een loonsverhoging voor academische leraren willen, verschillende drempels ervaren om dit door te voeren. Vaak wordt de salariëring geregeld door het schoolbestuur waar een school onder valt.

"Alleen het schoolbestuur, dus bovenschools, gaat erover hoe die schalen worden ingedeeld. [...] En mijn schoolleider, die zei dus van 'Ja ik wil jou heel graag die schaal geven, want je verdient hem, maar er is geen beleid. Dus stuur ook maar een mailtje naar het schoolbestuur, want ik kaart het aan, maar van mij vinden ze het minder interessant om te horen.'" – AL6

Dit citaat veronderstelt dat schoolleiders wel een loonsverhoging willen geven, maar dat er op bestuurlijk niveau geen beleid is gemaakt over de salariëring van academische leerkrachten, waardoor schoolleiders hierin belemmerd worden. Daarnaast moedigde de desbetreffende schoolleider de academische leraar aan om het probleem zelf aan te kaarten bij het bestuur. Hieruit blijkt dat schoolleiders het idee hebben dat er minder goed naar hen geluisterd wordt dan naar de academische leraren.

Een andere drempel die genoemd werd, is dat de academische taken slechts tijdelijk zijn. Dit blijkt uit de volgende citaat:

"Eigenlijk hadden we jaren geleden al 40% van onze leerkrachten een L11 functie moeten hebben. Maar die functie daar moet je op solliciteren en daar kan ik je niet zomaar weer uit halen. Dus als ik je een taak geef, ik noem wat, een jaar lang als school-verbeterprogramma, dan ik je niet dat jaar je L11 geven, want daarna blijf je in je functie. Je kunt niet terug. En dat maakt dat het voor besturen heel lastig is om die inschaling anders te doen." – SL1

Uit dit citaat blijkt dat sommige academische taken slechts een jaar te vervullen zijn. Hierdoor zullen academische leerkrachten geen loonsverhoging krijgen, omdat deze taken na dat jaar afgerond zijn en het salaris niet teruggedraaid kan worden. Dit kan

erop duiden dat er aangetoond moet worden dat er genoeg academische taken aanwezig moeten zijn op een school, voordat de keuze gemaakt wordt om een academische leerkracht een hogere salariering te geven.

Tot slot is uit de interviews met de groep academische leraren en schoolleiders gebleken dat er vanuit de samenleving weinig waardering is voor het vak. Dit komt doordat de leerkracht een lage status heeft.

“Nou ja de status van het vak leraar is natuurlijk niet.. tenminste ik vind het niet heel hoog. Ik heb echt wel zat gesprekken gehad ‘Oh dus je bent leerkracht, waarom heb je dan universiteit gedaan?’ bla bla. Dus ik merk dat het in mijn omgeving vooral zit dat het niet een hele hoge status heeft.”

– AL4

Uit dit citaat blijkt dat er vanuit de samenleving weinig waardering is voor het vak leerkracht, omdat het idee bestaat dat er geen universitaire studie nodig is om leerkracht in het basisonderwijs te worden.

De huidige waardering die academische leerkrachten specifiek ontvangen voor hun werk is in de vorm van mondelinge complimenten en doorgroeimogelijkheden. Dat leerkrachten de mogelijkheid om academische taken uit te voeren zien als een vorm van waardering, toont aan hoe diep geworteld het probleem van een slechte positionering zit. Kennelijk is het zo bijzonder om academische taken te krijgen, dat dit wordt ervaren als waardering. Daarnaast worden professionaliseringsmogelijkheden gezien als een vorm van waardering. In hoeverre dit mogelijk is wordt besproken in paragraaf 4.3.4.

Uit de interviews is gebleken dat er geen verschil zit in de salariering van academische leerkrachten en pabo-leerkrachten. Hoewel respondenten uit alle drie de groepen veronderstellen dat academische leerkrachten beloond moeten worden naar hun taken en verantwoordelijkheden, vinden opleiders en academische leraren dat de opleidingsachtergrond an sich meerwaarde toevoegt aan de school en dat dit beloond moet worden. Daarentegen vonden schoolleiders dat academische leraren eerst moeten bewijzen hoe zij hun expertise en vaardigheden inzetten op de school. Dit kan erop duiden dat schoolleiders minder zicht hebben op hoe de academische kennis en kunde vertaald kunnen worden naar taken op school.

Daarnaast is uit de interviews gebleken dat schoolleiders de academisch geschoolde leerkrachten met academische taken wel willen belonen, maar verschillende drempels ervaren. Tot slot noemden respondenten uit de groep academische leraren en schoolleiders de lage status van het vak leerkracht in het primair onderwijs. Dit duidt op de lage waardering vanuit de samenleving.

4.3.4 Professionalisering

Uit de interviews is gebleken dat de academische leerkrachten veel professionaliseringsmogelijkheden hebben. Dat wil zeggen dat zij de mogelijkheid krijgen om zichzelf op professioneel vlak te ontwikkelen door middel van cursussen (AL1).

Bijna alle academische leraren en een aantal respondenten uit de groep schoolleiders en opleiders hebben aangegeven dat professionalisering vooral mogelijk is doordat de academische leerkrachten daar zelf naar hebben gevraagd.

“Kijk ik ben ook nog eens iemand die twee keer gevraagd heeft om een cursus. Ik heb hier collega’s en die werken hier 30 jaar en die hebben waarschijnlijk in die 30 jaar nog nooit een cursus gedaan [...] omdat ze er zelf niet naar vragen.” – AL1

Hieruit blijkt dat academische leerkracht AL1 de mogelijkheid kreeg om cursussen te volgen omdat de respondent hier zelf naar heeft gevraagd. Daarnaast suggereert dit citaat dat leerkrachten die hier geen eigen initiatief in tonen, geen professionaliseringsmogelijkheden aangeboden krijgen van de schoolleider. Dit duidt op een passieve houding van schoolleiders.

Hoewel alle respondenten van mening waren dat schoolleiders leerkrachten moeten stimuleren en faciliteren in professionalisering, lijkt het erop dat het niet de taak is van schoolleiders om actief op zoek te gaan naar passende cursussen. Academische leerkrachten zeiden namelijk het volgende:

“Kijk het is niet dat de schoolleider echt zelf actief komt met ‘joh je kunt dit doen of je moet dit doen’ of zo, maar gewoon heel erg van ‘joh wat wil jij?’ En ik vind persoonlijk ook niet dat dat hun taak is. Het is jouw taak van ‘hoe wil jij je ontwikkelen?’ En zij moeten daarin open staan en begeleiden en stimuleren.” – AL6

“Ervaar ik heel goed. Ik heb meerdere keren gehad van ‘zou je dit willen doen of dit willen doen? Oh ja dit past echt ontzettend bij jou, ook zeker gezien je achtergrond.’” – AL5

Uit het eerste citaat kan geconcludeerd worden dat het vinden van cursussen verantwoordelijkheid is van de leerkrachten zelf. Wel is het taak aan de schoolleiders om leerkrachten hierin te begeleiden en te stimuleren. Aan de andere kant gaf een enkele leerkracht aan het fijn te vinden toen de respondent wel cursussen aangereikt kreeg (AL5).

Om professionalisering mogelijk te maken moeten academische leraren hierin gefaciliteerd worden door schoolleiders in tijd, financiering en vervanging, en moet er aanbod zijn. Dit werd genoemd door respondenten uit alle drie de groepen.

De academische leerkrachten geven aan tevreden te zijn over de eigen professionaliseringsmogelijkheden met betrekking tot financiering. Echter gebeurt het nog vaak in eigen tijd en kan er niet altijd een vervangende leerkracht geregeld worden.

“Kijk als ik voor mijn directeur spreek, die heeft mij nooit iets in de weg gelegd om een cursus of opleiding te doen. Maar ik weet dat er in de landen veel te weinig geld voor is. Dus ik heb het kunnen doen.” – AL1

Uit dit citaat blijkt dat respondenten uit de groep academische leraren wel de financiering hebben gekregen om zich te professionaliseren. Het citaat suggereert echter dat dit niet vanzelfsprekend is. Dit tweede wordt beaamd door respondenten uit de groep schoolleiders. Schoolleider SL3 zei bijvoorbeeld over professionalisering: *“Ja ik ben alleen maar voor, maar dan moeten we wel het geld hebben.”* Hieruit blijkt dat de financiering bepalend is voor het al dan niet faciliteren van professionalisering.

Facilitering in tijd ervaren de academische leerkrachten verschillend. Uit de interviews is gebleken dat academische leraren de cursussen vaak in eigen tijd moeten volgen.

“Ik heb dat gevraagd haha. En toen vroeg mijn directeur of ik daar wel tijd voor had en toen zei ik dat ik de vorige cursus ook in mijn vrije tijd heb gedaan, dus dat ik daar wel tijd voor heb.” – AL2

“Dus ja wel onder werktijd, maar niet onder lestijd, want dan hoeft er geen vervanging te komen en dat is goedkoper. Alleen daar pak je alleen jezelf mee, want mijn klas is dan niet voorbereid als ik dat doe. [...] Of mensen doen nu vaak ook cursussen in hun vakantie, want het zit wel in je professionaliseringsbudget. Maar ja, dan is het wel in je vakantie.” – AL3

Uit deze citaten blijkt dat academische leraren wel gefinancierd worden om de cursus te volgen, maar hier niet altijd de uren voor krijgen. Uit het eerste citaat blijkt dat academische leerkracht AL2 het vanzelfsprekend vindt om de cursussen in eigen tijd te volgen. Dit toont aan hoe normaal dit nu is. Het tweede citaat suggereert dat leerkrachten soms wel de mogelijkheid krijgen om zich te professionaliseren onder werktijd, maar niet onder lestijd. Dit komt doordat vervanging regelen te duur is, of doordat er geen geschikte invalleerkrachten beschikbaar zijn. Hierdoor is het niet mogelijk om cursussen onder lestijd te volgen, wat mogelijk ten koste kan gaan van de lessen.

Dit is beaamd door respondenten uit de groep schoolleiders. Schoolleider SL3 gaf bijvoorbeeld aan leerkrachten wel uit te roosteren voor studie en vervanging voor hen te regelen, maar dit wel lastig te vinden.

“Ik vind ook dat je het moet faciliteren. In het onderwijs is het weer lastig, want je hebt wel vijf dagen in de week een klas te runnen. Dus hoe doe je dat dan? Geef je de mensen de gelegenheid om dat te doen onder schooltijd? Dan moet je weer vervanging regelen maar als je vervanging regelt, is je klas dan wel in goede handen? Er zijn altijd dilemma's. [...] En het moet wel lukken, de vervanging moet dan wel rondkomen.” – SL3

Dit citaat veronderstelt dat schoolleiders het belangrijk vinden om leerkrachten te faciliteren in professionaliseringsmogelijkheden. Echter vinden zij het lastig om leerkrachten cursussen te laten volgen onder schooltijd vanwege de vervanging die geregeld moet worden. Het citaat suggereert dat het lastig is om überhaupt vervanging te vinden. Daarnaast is het nog de vraag of de invalleerkracht kwalitatief goed les kan geven.

Uit de interviews is wel gebleken dat er een tweetal kanttekeningen geplaatst kunnen worden bij de facilitering van professionalisering. Ten eerste is uit de interviews gebleken

dat de cursussen wel van meerwaarde moeten zijn voor de school. Dit werd vooral genoemd door schoolleiders en overwegend genoemd door de academische leraren en opleiders.

“Altijd wel in ons achterhoofd van ‘ja, wordt de school daar beter van?’ Als iemand een opleiding volgt tot leesspecialist dan is dat natuurlijk win-win. Leuk voor diegene die de opleiding doet maar ook leuk voor de school, dat we op die manier de expertise in huis halen.” – SL3

Uit dit citaat blijkt dat schoolleiders, in de besluitvorming om de cursus al dan niet te faciliteren, in acht nemen of de cursus van meerwaarde is voor de school.

Ten tweede is het mogelijk dat academische leerkrachten minder gefaciliteerd worden in academische professionalisering. Dit kan geconcludeerd worden aan de hand van de ervaringen van twee respondenten:

“Nou ja weet je dat je al je academische dingen in je eigen tijd moet doen... Tuurlijk, je kan niet alles onder de tijd van de baas doen, maar ik vind het wel scheef verdeeld. Dus dan zou het best wat beter verdeeld kunnen worden zeg maar.” – AL4

“Kijk ik vind een hbo master wat de meeste doen, zo’n master zen, dat vind ik wel echt een toegevoegde waarde. En een universitaire master ook wel, maar daar vind ik wel dat je nog meer eigen tijd erin stopt, dat vind ik wel soort van logisch. Omdat het ook iets minder aan de school is gerelateerd ofzo.” – SL2

Uit deze citaten blijkt dat er verwacht wordt dat academische professionalisering meer in eigen tijd moet gebeuren dan niet-academische professionalisering. Dit omdat het idee bestaat dat academische cursussen of een master minder school-gerelateerd is (SL2). Of met andere woorden, dat dit van minder toegevoegde waarde is voor de school. Het eerste citaat veronderstelt dat academische leerkrachten hier niet tevreden over zijn en dat de verdeling tussen academische en niet-academische professionalisering onder schooltijd eerlijker moet zijn.

Door respondenten uit alle groepen werd gezegd dat er op het moment weinig verschil is in aanbod voor academische en pabo-leerkrachten.

“Nee je krijgt hetzelfde aanbod eigenlijk. Maar je hebt natuurlijk wel uhm.. tenminste BAB academy is dan voor academische leerkrachten [...] maar verder... Als er cursussen zijn wat niet voor mij relevant is zou ik niet zozeer weten altijd waar ik dan mijn ruimte voor scholing of mijn scholingsaanbod vandaan kan halen.” – AL4

Uit dit citaat blijkt dat academische en pabo-leerkrachten hetzelfde aanbod krijgen in professionaliseringsmogelijkheden. Naast de academische cursussen van de BAB academy, zijn er weinig andere mogelijkheden voor academisch geschoolde leerkrachten.

Academische leraar AL5 omschreef de cursussen van de BAB academy als volgt:

“En het verschil is dat ze je daar echt aan het denken zeten in plaats van ‘zo moet je het doen’. Maar eerder van ‘waarom doe je het eigenlijk zo?’ en dat het je aan het denken zet. Dus ik vind gewoon het denkniveau hoger, of in ieder geval anders.” – AL5

Uit dit citaat blijkt dat de cursussen van de BAB academy om een ander denkniveau vragen. De focus ligt hier meer op waarom iets is, gebaseerd op gegronde theorie. Dit kan opgevat worden als het ‘academische’ van een cursus.

Uit de interviews is gebleken dat er meer academisch aanbod moet komen, omdat academische leerkrachten en pabo-leerkrachten andere interesses hebben in professionalisering. Dit werd beaamd door respondenten uit alle groepen. Dit gaat niet zozeer over het onderwerp van de cursussen, maar meer over het niveau van de cursussen, zoals beschreven door academische leraar AL5. Door de andere interesses zou er meer gedifferentieerd moeten worden in het aanbod.

“Ik denk dat het mooi zou zijn bijv. als je als team zegt: ‘Nou we gaan allemaal een cursus doen over muziek.’ Dan zou het natuurlijk leuk zijn als je als academische leerkracht daarin nog een bepaalde verdiepingsslag zou kunnen maken. Net zoals dat je het onderwijs voor de leerlingen differentieert, dat je dat ook kan differentiëren voor je team. Maar dat is nu niet het geval, maar dat zou wel leuk zijn.” – AL2

Uit dit citaat blijkt dat de respondent behoefte heeft aan meer diepgang dan wat er mogelijk is in de huidige cursussen. Respondenten uit alle drie de groepen hebben aangegeven dat academische leraren vaak behoefte hebben aan een verdiepingsslag.

Uit de interviews kan geconcludeerd worden dat het initiatief om op zoek te gaan naar professionaliseringsmogelijkheden in het huidige basisonderwijs vooral bij de academische leraren ligt. Hoe dit zou moeten zijn is niet eenduidig. Wel vonden alle respondenten het belangrijk dat schoolleiders de academische leraren stimuleren en faciliteren in de professionalisering.

Daarnaast kan geconcludeerd worden dat financiering voor schoolleiders een grote rol speelt in het al dan niet faciliteren van de cursus. Hoewel academische leraren aan hebben gegeven dat dit niet vanzelfsprekend is, hadden alle respondenten uit deze groep wel de financiële middelen gekregen om zich te kunnen professionaliseren. Ervaringen met de facilitering in tijd zijn uiteenlopend. Er kan wel geconcludeerd worden dat academische leraren idealiter vrij geroosterd worden voor een cursus. Er zijn ook kanttekeningen geplaatst bij het faciliteren van professionalisering. Voorwaarde is namelijk dat de cursus of opleiding van meerwaarde moet zijn voor de school. Dit is vooral van belang voor schoolleiders.

Tot slot is er op het moment weinig verschil in aanbod voor academische en pabo-leerkrachten. Er zou meer academisch aanbod moeten komen zodat er gedifferentieerd kan worden in de professionalisering van leerkrachten.

4.4 TEACHER AGENCY VAN ACADEMISCHE LERAREN

4.4.1 Teacher agency in het huidige basisonderwijs

Uit de interviews is gebleken dat alle leraren in het huidige basisonderwijs een actieve rol hebben in het bepalen van de inhoud van het onderwijs. Door middel van werkgroepen worden zowel pabo-leerkrachten als academische leerkrachten betrokken in de keuze van verschillende lesmethodes.

“Er was een grote vraag naar een nieuwe leesmethode. Daarom is er een werkgroep opgericht” – AL3

Hieruit blijkt dat er vanuit leerkrachten een grote vraag was naar een nieuwe methode, waarna er een werkgroep is opgericht. Dit duidt op een sterke invloed van leraren op lesmethodes.

Daarnaast hebben alle leerkrachten de eigenaarschap over de lessen in de klas. Academische leraar AL1 noemt zichzelf ook wel *“een koning in eigen klas”*. Leraren hebben dus veel invloed op wat er in hun klas gebeurt. Zij bepalen hoe zij de lessen gaan vormgeven.

Daarnaast kan uit de resultaten worden opgemaakt dat academische leraren in sommige gevallen invloed hebben op het onderwijsbeleid. Hier lenen de expertise en vaardigheden van academische leraren zich goed voor, zoals te lezen was in paragraaf 4.1 en 4.2. Het meedenken op beleidsniveau gaat vooral over onderwijskundige zaken, het schoolplan of zorg-gerelateerde onderwerpen, zoals genoemd door academische leerkracht AL4.

“Ja wat daar eigenlijk in staat is een stukje preventie. ‘Hoe zorgen wij dat het veilig is op school?’ En daarna een stukje van de gedragsnorm [...] Dus eigenlijk ‘Wat vinden wij wenselijk gedrag en wat vinden wij niet wenselijk gedrag?’ [...] Daar heb je een stukje handelen bij: ‘Wat gebeurt er als dit? Wat gaan we dan doen?’ Het laatste stukje gaat over ‘hoe ga je dingen registreren?’ [...] En er is ook een stukje nazorg. ‘Hoe moet dat geregeld worden?’” – AL4

Uit dit citaat wordt duidelijk dat academische leraren een rol kunnen hebben in het schrijven van beleid, waarmee bepaalde regels en procedures vastgelegd worden op schoolbreed niveau, zodat er door de gehele school uniform gehandeld wordt.

4.4.2 Teacher agency en het HRM-beleid in het heden

In hoeverre academische leraren inspraak hebben op het HRM-beleid is erg wisselvallig gebleken. Een aantal respondenten uit alle drie de groepen gaven aan dat academische leraren geen of weinig invloed hebben op het HRM-beleid. (*“Ja ik denk op grote schaal dat die inspraak er nauwelijks is, te weinig eigenlijk.” – OL3*) Verschillende achterliggende gedachtes zijn genoemd. Door een aantal opleiders en schoolleiders werd genoemd dat het HRM-beleid op bestuursniveau wordt geregeld.

“Nou er is geen inspraak van leerkrachten of wie dan ook. Het HRM-beleid wordt gemaakt op stichting niveau en niet op schoolniveau. Dus die is nul.” – SL4

Dit citaat laat zien dat sommige respondenten dachten dat academische leraren geen invloed hebben op het HRM-beleid, omdat dit op bestuursniveau wordt geregeld. Het idee bestaat dat academische leraren alleen het HRM-beleid op hun eigen school kunnen beïnvloeden.

Enkele respondenten uit de groep academische leraren gaven aan geen invloed te hebben op het HRM-beleid, omdat dit niet bestaat.

Nee. Maar daar is ook geen beleid op... Dus ik denk wel als het schoolbestuur of de stichting besluit om daar iets mee te gaan doen, dat ze eerst iedereen die academische leraren is eens uitnodigt om dan te sparren. – AL5

Dit citaat suggereert dat er op het moment geen HRM-beleid is voor academische leraren, waardoor zij dit ook niet kunnen beïnvloeden. Daarnaast suggereert dit citaat dat academische leraren wel betrokken moeten worden wanneer de school of de stichting een dergelijk beleid wil opstellen.

Daarentegen dachten andere respondenten uit de groepen academische leraren en schoolleiders wel dat leerkrachten inspraak hebben op het HRM-beleid via de medezeggenschapsraad (MR). Waar zij precies inspraak op hadden werd niet duidelijk.

“Ik denk dat het vooral... Maar ik weet ook niet precies hoe het zit, maar voor de GMR en de MR, hebben hier zeker een stem in hoe de dingen gaan en dingen geregeld worden van bovenaf.” – AL6

Uhm.. nou ja net als iedereen, is de inspraak geregeld natuurlijk met de MR. Waarbij bij ons een groot deel via de GMR, dus op stichtingsniveau, en daar... ja daar kan je natuurlijk per school in zitten, maar er is geen apart beleid voor academische leraren binnen onze stichting. – SL2

Het eerste citaat laat zien dat de academische leraar de inspraak niet kan concretiseren. Uit het tweede citaat kan worden opgemerkt dat het mogelijk is om mee te denken over het HRM-beleid op schoolniveau of bestuursniveau. Daarnaast wordt door deze respondent aangegeven dat er geen apart HRM-beleid is voor academische leraren. Dit kan erop duiden dat de respondent denkt dat er weinig invloed uitgeoefend kan worden op HRM-instrumenten voor academische leraren, omdat dit er nog niet is. Het is dus de vraag in hoeverre er inspraak is op *HRM-instrumenten voor academische leraren* in de MR.

Uit de interviews is gebleken dat academische leerkrachten wel invloed kunnen hebben op HRM-instrumenten op individueel niveau, dat wil zeggen op de eigen processen. In welke mate verschilt per onderdeel van het HRM-beleid, zoals besproken in paragraaf 4.3.

Ten eerste kan er worden opgemerkt dat academische leraren overwegend invloed hebben op de selectie. Dit bleek vooral op individueel niveau te zijn en niet op beleidsmatig niveau. Voorbeelden werden genoemd door respondenten uit de groep schoolleiders en academische leraren.

“Dan wordt er om je feedback gevraagd. [...] ‘Wat is je algemene indruk, hoe was diegene bij jou in de klas?’ En ‘zou je het een aanwinst vinden voor onze school’ zeg maar.” – AL4

“Nou toen ik het aangenomen had, had ik daar dus wel invloed op want ik ben met het argument gekomen waarom ik vond dat ik meer moest verdienen.” – AL5

Het eerste citaat suggereert dat er wordt gevraagd naar de mening van academische leraren over een sollicitant, waarmee zij lichtelijk invloed hebben op of de sollicitant al dan niet wordt aangenomen. Het tweede citaat suggereert dat academische leraren invloed kunnen hebben op hun eigen arbeidsvoorwaarden, door bijvoorbeeld de waardering aan te kaarten in het sollicitatieproces en hun standpunt te beargumenteren.

Ten tweede kan er op basis van de interviews met academische leerkrachten geconcludeerd worden dat academische leraren over het algemeen weinig invloed hebben op beoordeling. (*“Ja ik heb niet het idee dat ik daar invloed op heb, dat gaat gewoon zo. En ja, je gaat erover in gesprek.” – AL5*) Echter was er wel één leerkracht (AL1) die zijn eigen beoordelingsformulier heeft mogen maken voor zijn academische taken. Dit is beschreven in paragraaf 4.3.3. Het ontwikkelen van een eigen beoordelingsformulier duidt op een vorm van invloed op het beoordelingsproces. De leerkracht bepaalt namelijk op welke punten hij- of zijzelf beoordeeld wordt. Alle andere leerkrachten volgden het bestaande beoordelingsinstrument.

Inzake de waardering is gebleken dat invloed hierop verschillend wordt ervaren door de respondenten uit de groep academische leraren. Aan de ene kant hadden een aantal academische leerkrachten hier wel invloed op, door dit in het sollicitatieproces aan te kaarten (zoals het voorbeeld dat eerder werd genoemd door academische leraar AL5) of door dit aan te kaarten bij het bestuur.

“En ik heb gewoon telkens mailtjes gestuurd en cao-teksten erbij gepakt en gezegd van ‘Nou, aan de hand van de cao-tekst kan je 1 op 1 zien, dat ik nu alle taken al doe die bij een L12 schaal hoorde [...] Dus ik vind dat we daar volgens mij het gesprek over aan moeten gaan, want het kan niet zo zijn dat ik niet gewaardeerd word voor wat ik doe.” – AL6

“Op het stukje salaris heb je natuurlijk helemaal geen invloed op omdat dat cao bepaald is.” – AL4

Uit het eerste citaat blijkt dat de academische leerkracht invloed had op haar waardering, door vaak contact op te nemen met het bestuur en duidelijk te beargumenteren waarom zij vond dat zij in een hogere schaal viel, *aan de hand van het cao*. Aan de andere kant blijkt uit het tweede citaat dat academische leraren het idee hebben geen invloed uit te kunnen oefenen op waardering, *vanwege het cao*. Het lijkt erop dat het cao als een belemmerende factor, en als een ondersteunende factor gezien kan worden in het beïnvloeden van de eigen waardering.

Tot slot kan er worden opgemerkt dat academische leraren veel invloed hebben op hun ontwikkelingsmogelijkheden. Uit de interviews met alle respondenten uit de groep academische leraren en enkele respondenten uit de groepen schoolleiders en

opleiders is gebleken dat academische leerkrachten een actieve houding aannemen om hun eigen professionalisering mogelijk te maken. Zoals besproken in paragraaf 4.3.4, is deze actieve houding terug te zien in het gegeven dat zij vaak vragen om deze mogelijkheden. Zij hebben door deze actieve houding in sterkere mate invloed op welke cursus zij gaan volgen en de financiering hiervan, en in mindere mate invloed op het niveau van de cursus en wanneer deze cursus gevolgd kan worden (paragraaf 4.3.4).

Uit de interviews kan geconcludeerd worden dat academische leerkrachten wel invloed hebben op HRM-instrumenten op individueel niveau, dat wil zeggen op de eigen processen, en niet zozeer op beleidsmatig niveau, dat wil zeggen hoe het HRM-instrument staat vastgelegd voor de hele school.

4.4.3 Teacher agency en het HRM-beleid in het verleden

Ten eerste is het van belang om op te merken dat veel academische leraren startende leerkrachten zijn, aangezien de opleiding 'academische lerarenopleiding basisonderwijs' redelijk jong is. Hierdoor hebben zij relatief weinig werkervaring.

Uit de interviews met respondenten uit de groep academische leraren kan worden opgemaakt dat veel academische leerkrachten in hun verleden weinig invloed hebben gehad op het HRM-beleid. Academische leraar AL5 zei bijvoorbeeld het volgende over haar ervaringen met het meedenken over HRM-instrumenten:

“Nee, want als student, dan ben je zo weinig aanwezig op een school in de eerste jaren. Dat is maar 1 dag per week. En als invaller ben je er ook maar 1 dag een keertje. Dus nee.” – AL5

Academische leraar AL5 is een startende leerkracht en heeft eerder gewerkt op basisscholen als stagiaire en invalleerkracht (bijbaan). Dit citaat suggereert dat academische leraren in het verleden weinig mogelijkheden kregen om mee te denken over het HRM-beleid, omdat zij een rol als stagiaire of invalleerkracht hadden. Dit duidt erop dat academische leraren het idee hebben dat wanneer zij tijdelijk op een school werken of weinig uren maken op een school, minder betrokken worden, in ieder geval met betrekking op het HRM-beleid.

Respondenten uit de groep academische leraren gaven wel aan invloed gehad te hebben op de keuze in de school. (*“Ik denk, je hebt zelf in de hand waar je terecht komt.” – AL5*) Hieruit kan worden opgemaakt dat academische leraren kunnen kiezen voor het HRM-beleid welke wordt aangeboden door een school. Als de leerkracht niet tevreden is over het HRM-beleid op school A, maar wel over het HRM-beleid op school B, dan kan de leerkracht kiezen voor school B.

Dit gold ook sterk voor academische leraar AL6:

“Weet je, dat was een hele belemmerende omgeving. En toen dacht ik echt van ja, ik kan hier wel blijven werken, want ik heb hele leuke collega's en het is een leuke buurt en alles, maar dan kan ik niet verder groeien.” – AL6

Dit citaat suggereert dat wanneer academische leraren niet tevreden zijn over de mogelijkheden binnen een school, zij op zoek gaan naar een andere school met een stimulerende omgeving. Dit laat zien dat academische leraren mogelijk zelfs geen invloed uit oefenen op het HRM-beleid om HRM-instrumenten te veranderen op een school, maar dat zij op zoek gaan naar een andere school waar de HRM-instrumenten wel aansluiten.

Respondenten uit de groep academische leraren en opleiders hebben aangegeven dat de opleiding wel aandacht besteedt aan de vraag hoe leerkrachten meer invloed kunnen uitoefenen. Dit is echter vooral gericht op het krijgen van een goede positionering en niet zozeer op het veranderen van het HRM-beleid.

“En dat moeten ze heel concreet met elkaar doen en dan komen ze met medestudenten bij elkaar en gaan ze dus ervaringen met elkaar uitwisselen: ‘Toen jij met de adjunct-directeur aan tafel kwam, lukte dat toen?’ [...] We hopen ze hiermee beter voor te bereiden op het pakken van die rol.” – OL3

“Nou het werd wel duidelijk gemaakt dat je echt een beetje moet vechten voor je plekje, omdat het nog vrij onbekend is wat je doet als academische leraar.” – AL5

Uit deze citaten blijkt dat academische leraren leren dat zij een actieve rol moeten aannemen om te zorgen dat zij goed gepositioneerd worden. Uit het eerste citaat kan worden opgemaakt dat opleiders de academische leraren hierop voorbereiden door dit in de praktijk te oefenen en achteraf te evalueren met medestudenten.

Daarnaast worden er ook sprekers uit de praktijk uitgenodigd om tips te geven over hoe iets bereikt kan worden.

“Dus we proberen ze wel voor te bereiden op een positie op de school en ook de taken die zij kunnen hebben. [...] ik merk dat studenten het leuk vinden om in een soort masterclass, dus met mensen uit de praktijk, daarover te spreken. Dus bijvoorbeeld de directeur. Een directeur die dat heel goed doet en ook tips kan geven. En ook iemand, een academische leerkracht uit de praktijk. [...] Ik zie nooit HR-functionarissen eigenlijk bij ons in de opleiding. Maar het zou misschien goed zijn om ook eens iemand van die kant iets te laten vertellen over de positie van leraren.” – OL2

Dit citaat laat zien dat mensen uit de praktijk op de opleiding vertellen over hun ervaringen met het bereiken van een bepaalde positionering en hoe zij bepaalde taken hebben gekregen. Er kan worden opgemaakt dat er weinig aandacht uitgaat naar het beïnvloeden van HRM in de opleiding.

4.4.4 Teacher agency en het HRM-beleid in het toekomst

Hoe academische leraren vinden dat het HRM-beleid ingericht zou moeten zijn in de toekomst, is per onderdeel beschreven in paragraaf 4.3. In deze paragraaf wordt besproken welke rol de academische leraren zouden moeten aannemen in het bereiken van dit HRM-beleid.

Uit de interviews met een aantal respondenten is gebleken dat zij (meer) inspraak van academische leraren op het HRM-beleid niet noodzakelijk vinden. Deze mening werd gedeeld door alle schoolleiders en enkele opleiders en academische leraren.

“Ik weet niet. Dan heb je de kans om in zo’n MR te gaan, om mee te beslissen. Dat hoeft niet veranderd.” – SL1

“Ja ik denk niet dat je daar heel veel invloed op kan uitoefenen, maar ik heb daar ook niet zo’n behoefte aan. Ik vind het eigenlijk wel prima zo.” – AL5

Uit het eerste citaat blijkt dat de respondent vindt dat academische leerkrachten genoeg inspraak kunnen hebben op het HRM-beleid door in de MR te gaan. Het is namelijk *“niet de primaire taak van een leerkracht”* (SL4). Het tweede citaat laat zien dat er vanuit de academische leerkrachten ook niet altijd behoefte is aan meer inspraak.

De meeste respondenten uit de groepen opleiders en academische leraren waren wel positief over een rol voor de academische leraren in het vormen van het HRM-beleid gericht op academische leraren.

“Er moet nog een pad worden gemaakt, en dat kan je denk ik alleen maar met ze maken.” – OL3

“Ik denk dat het juist wel iets is voor academische leerkrachten, als je inderdaad kan meedenken over het HRM-beleid en over hoe jij dus gepositioneerd kan worden en alle andere dingen die daarbij komen kijken. Over jouw eigen ontwikkeling bijvoorbeeld.” – AL2

Uit het eerste citaat kan worden opgemerkt dat er nog weinig bekend is over een HRM-beleid voor academische leraren, en dat de input van deze groep zelf waardevol is in het opstellen hiervan. Het lijkt erop dat de respondent impliceert dat academische leraren het beste weten wat zij nodig hebben en dat zij HRM-medewerkers kunnen helpen met het opstellen van een beleid. Uit het tweede citaat kan worden opgemaakt dat academische leraren mee kunnen denken aan het opstellen van een HRM-beleid, omdat deze taak goed aansluit op de expertise en vaardigheden van deze groep. Namelijk op de rol leraar-beleidsmaker zoals gedefinieerd door Vermeulen (2018) in paragraaf 1.4.

Ten slotte kan er worden opgemerkt dat enkele respondenten uit de groepen opleiders en academische leraren de inspraak van academische leerkrachten op HRM-instrumenten wel wenselijk te vinden, maar enkel op individueel niveau en niet op beleidsmatig niveau.

“Ik vind dat die academische leraren vooral inspraak moeten hebben op hun eigen rol, hun eigen beloning en eigen functie en eigen beoordeling. Maar niet per se op die van een hele organisatie.” – AL1

Hieruit kan worden opgemaakt dat de respondent meer invloed van academische leerkrachten op het HRM-beleid van de school niet nodig vinden.

HOOFDSTUK 5: CONCLUSIE

In dit hoofdstuk worden de resultaten ten opzichte van het theoretisch kader besproken. In paragraaf 5.1 zal een antwoord geformuleerd worden op de eerste deelvraag: *“Hoe dient het HRM-beleid op basisscholen ingericht te worden, zodat de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten benut kunnen worden?”* Paragraaf 5.2 zal ingaan op de tweede deelvraag: *“Hoe ziet de teacher agency van academische leerkrachten eruit, met betrekking tot het HRM-beleid?”* Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie, welke antwoord zal geven op de hoofdvraag die centraal stond in dit onderzoek: *“Hoe dient het HRM-beleid in het primair onderwijs ingericht te worden zodat de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten benut kunnen worden in het basisonderwijs, en wat is hierbij de rol van teacher agency?”*

5.1 HR-CONFIGURATIE VOOR ACADEMISCHE LERAREN

De eerste deelvraag luidde als volgt: *“Hoe dient het HRM-beleid op basisscholen ingericht te worden, zodat de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten benut kunnen worden?”*

Om deze vraag te beantwoorden, is het ten eerste van belang om de academische expertise en vaardigheden te definiëren in waarde en uniekheid. Zowel uit de theoretische verkenning als uit het empirische onderzoek kwam naar voren dat de expertise en vaardigheden van academische leraren als waardevol worden ervaren voor de organisatie, en zowel uniek als niet-uniek zijn. Uniek vanwege hun specifieke academische kennis, en niet-uniek vanwege hun belangrijkste taak om les te geven. Hieruit kan geconcludeerd worden dat academische leraren inderdaad gezien worden als een medewerkersgroep uit de ‘commitment-based’ en de ‘productivity-based’ HR-configuratie, naar de HR-architectuur van Lepak en Snell (1999).

In lijn met de impliciete verwachtingen die voortvloeiden uit het theoretisch kader, kan worden opgemerkt dat er in het huidige basisonderwijs HRM-instrumenten worden toegepast uit zowel de ‘commitment-based’ als uit de ‘productivity-based’ HR-configuratie. In tabel 4 is te zien hoe dit verdeeld is voor de verschillende onderdelen. Uit de resultaten blijkt bijvoorbeeld dat de huidige vorm van beoordeling vooral past in de ‘productivity-based’ HR-configuratie van Lepak en Snell (1999), wat erg resultaatgericht is. Er wordt over het algemeen namelijk alleen beoordeeld op het lesgeven. Daarnaast kan op basis van de resultaten opgemerkt worden dat HRM-instrumenten met betrekking tot bijvoorbeeld professionalisering gecategoriseerd kunnen worden als ‘commitment-based’ HR-configuratie. Schoolleiders willen de academische expertise en vaardigheden optimaal benutten, door hen hierin op te leiden. Door te investeren in professionalisering, zal de betrokkenheid vergroot worden (Jiang et al., 2012; Lepak en Snell, 1999).

Tabel 4: Huidige HR-configuratie voor academische leraren

HRM-instrument:	HR-configuratie:
Werving	'productivity-based'
Selectie	'commitment-based'
Beoordeling	'productivity-based'
Waardering	'productivity-based' & 'commitment-based'
Professionalisering	'commitment-based'

Op basis van de resultaten kan echter geconcludeerd worden dat, om een HRM-academische leraren fit te bereiken, er in meerdere mate behoefte is aan HRM-instrumenten uit de 'commitment-based' HR-configuratie. Uit de resultaten is bijvoorbeeld gebleken dat respondenten uit alle groepen vonden dat academische leraren beloond zouden moeten worden naar de taken en verantwoordelijkheden die zij hebben. Dit past in de 'commitment-based' HR-configuratie, welke is gericht op het waarderen van de waardevolle en unieke expertise en vaardigheden zodat medewerkers behouden worden.

Hiermee kan tegelijkertijd verondersteld worden dat het huidige HRM-beleid, gericht op zowel de 'commitment-based' als de 'productivity-based' HR-configuratie *niet volledig* is afgestemd op de academische leraren. Dit betekent dat, om een afstemming te bereiken, er vooral HRM-instrumenten toegepast moeten worden met het oog op de uniekheid van de academische expertise en vaardigheden, in plaats van op de niet-uniekheid. Verder bleek uit de toetsende studie van Lepak en Snell (2002) dat er voor medewerkers uit de 'commitment-based' HR-configuratie, ook HRM-instrumenten uit de 'collaborative-based' HR-configuratie toegepast zouden worden. Dit blijkt echter niet het geval te zijn voor de academische leraren. Dit zou kunnen komen doordat de verwachting gebaseerd was op eerder onderzoek in de private sector. Het huidige onderzoek betreft academische leraren in het onderwijs; de publieke sector.

Opvallend is dat niet alleen academische leraren en opleiders vonden dat een 'commitment-based' HR-configuratie het beste past bij de academische leerkrachten, maar dat de schoolleiders deze mening ook deelde. Uit de resultaten kan worden opgemaakt dat schoolleiders toch kiezen voor HRM-instrumenten uit de 'productivity-based' HR-configuratie, omdat 1) zij verschillende drempels ervaren, en 2) er nog te weinig kennis en bekendheid is over de functie academische leraar. Dat wil zeggen, hoe de academische expertise en vaardigheden ingezet kunnen worden in de praktijk. Een voorbeeld van een drempel die schoolleiders ervaren is van het schoolbestuur, die een andere waardering voor academische leraren niet toelaat. Dat er niet genoeg kennis en bekendheid is over de functie academische leraar, blijkt uit het feit dat schoolleiders verscheidene keren hebben aangegeven het niet gek te vinden dat er geen verschil is tussen academische leerkrachten en pabo-leerkrachten, omdat zij dezelfde taken hebben of omdat er nog geen functie bestaat als academische leraar. Het lijkt dus belangrijk om de functie als academische leerkracht in het HRM-beleid te formaliseren.

5.2 TEACHER AGENCY VAN ACADEMISCHE LERAREN

De tweede deelvraag luidde als volgt: “Hoe ziet de teacher agency van academische leerkrachten eruit, met betrekking tot het HRM-beleid?”

Uit de resultaten is gebleken dat academische leraren enigszins invloed hebben op individueel niveau en weinig op beleidsniveau, wanneer het gaat om de invloed op het HRM-beleid. Zoals te zien is in tabel 5, verschilt de mate van invloed op de verschillende HRM-instrumenten. In de resultaten kwam bijvoorbeeld naar voren dat academische leraren veel invloed hebben op de eigen professionaliseringsmogelijkheden, door hier een actieve rol in te nemen en hier veel naar te vragen. Daarentegen hadden academische leraren bijvoorbeeld weinig invloed op de eigen beoordeling. Uit de resultaten kan namelijk worden opgemerkt dat de beoordeling over het algemeen hetzelfde is voor pabo-leerkrachten en academische leerkrachten. Academische leraren hebben hier geen actieve rol in aangenomen. Dit kan verklaard worden doordat zij geen concreet idee hebben van hoe het zou moeten zijn.

Tabel 5: Mate van teacher agency op individueel niveau

HRM-instrument:	Mate van teacher agency op individueel niveau:
Werving	N.v.t. (bestaat nog niet)
Selectie	Overwegend
Beoordeling	Laag
Waardering	Wisselvallig
Professionalisering	Hoog

Uit de theoretische verkenning was de verwachting voortgevloeid dat drie antecedenten (praktisch-evaluatief, iteratief en projectief) invloed hebben op teacher agency met betrekking tot het HRM-beleid (Priestley et al., 2015). Hierbij was een veronderstelling dat er sprake zou zijn van teacher agency op het HRM-beleid, waarna een conclusie getrokken kon worden over de invloed van de drie antecedenten hierop. Echter is uit het empirische onderzoek gebleken dat er nog weinig sprake is van teacher agency op het HRM-beleid. Het is daarom lastig om een conclusie te trekken over in hoeverre de teacher agency wordt beïnvloed door de drie antecedenten.

Op basis van de resultaten kan wel worden opgemerkt dat academische leraren in het iteratieve antecedent te maken krijgen met teacher agency. In de opleiding wordt namelijk aandacht besteed aan de actieve rol van academische leraren in het krijgen van een goede positionering. Dat is gericht op individueel niveau, in plaats van op beleidsniveau. Het lijkt erop dat er in het iteratieve antecedent aandacht uit gaat naar teacher agency om een goede *eigen* positionering te bereiken. Dit is ook wat academische leraren overwegend doen: namelijk maatwerkafspraken maken op verschillende HRM-instrumenten, om goed gepositioneerd te worden. Hieruit kan voorzichtig verondersteld worden dat wanneer het iteratieve antecedent meer aandacht zou besteden aan teacher

agency op het HRM-beleid, dit ook leidt tot meer teacher agency met betrekking tot het HRM-beleid.

Daarnaast valt te constateren dat het niet duidelijk is of meer teacher agency van academische leraren op het HRM-beleid wel wenselijk is. Vooral schoolleiders vonden dit niet de primaire taak van een leerkracht. Enkele academische leraren en opleiders sloten zich hierbij aan. Andere academische leerkrachten en opleiders daarentegen, vonden dat invloed op het HRM-beleid wel heel goed past bij de academische expertise en vaardigheden, namelijk beleid maken. Wellicht moet er dan toch meer aandacht uit gaan naar de verschillen *tussen academische leraren*, en het feit dat er niet één soort academische leraar is. In dit geval zouden er ook maatwerkafspraken gemaakt moeten worden over in hoeverre de academische leerkracht invloed heeft op het HRM-beleid (teacher agency).

5.3 CONCLUDEREND

De volgende hoofdvraag stond centraal in deze studie: *“Hoe dient het HRM-beleid in het primair onderwijs ingericht te worden zodat de expertise en vaardigheden van academische leerkrachten benut kunnen worden in het basisonderwijs, en wat is hierbij de rol van teacher agency?”*

Op basis van de huidige studie kan geconcludeerd worden dat het HRM-beleid ingericht zou moeten worden zoals de ‘commitment-based’ HR-configuratie van Lepak en Snell (1999). Deze HR-configuratie erkent namelijk de uniekheid van de academische expertise en vaardigheden en is gericht op het verhogen van de betrokkenheid van deze medewerkersgroep. Deze erkenning is nodig om tot een HRM-beleid te komen welke is afgestemd op de unieke expertise en vaardigheden van academische leraren. Op deze manier kunnen de expertise en vaardigheden benut worden in de praktijk. In het huidige basisonderwijs blijkt dit echter niet het geval te zijn; er worden namelijk HRM-instrumenten toegepast uit zowel de ‘commitment-based’ als de ‘productivity-based’ HR-configuratie. Hieruit kan geconstateerd worden dat er op het moment deels een fit is tussen het HRM-beleid en de expertise en vaardigheden van academische leraren, waardoor er een ontevredenheid heerst over de positionering van deze doelgroep. Met name de onderdelen werving, beoordeling en waardering dienen meer gericht te worden op de ‘commitment-based’ strategie. De oriëntatie van schoolleiders is ten slotte minder relevant gebleken in de beantwoording van de onderzoeksvraag.

Daarnaast kan op basis van het huidige onderzoek geconcludeerd worden dat teacher agency mogelijk een rol kan spelen in het bereiken van een HRM-academische leraren fit. De huidige invloed van academische leraren is vooral op individueel niveau. Het lijkt er wel op dat, wanneer er een hogere mate van teacher agency is, er ook een betere fit is met het HRM-beleid. Uit tabel 6 is namelijk te zien dat de onderdelen met een hogere mate van teacher agency, gecategoriseerd zijn als ‘commitment-based’ HR-configuratie, welke beter afgestemd is op academische leraren. Dit impliceert dat teacher

agency van academische leraren van belang is in het bereiken van een HRM-academische leraren fit, *op individueel niveau*.

De actieve rol van academische leraren bestaat op het moment vooral uit het vragen naar mogelijkheden of arbeidsvoorwaarden met betrekking tot zichzelf. Het is aannemelijk om te verwachten dat teacher agency ook een rol zou kunnen spelen op beleidsniveau, omdat dit goed aansluit op hun expertise en vaardigheden. Het is echter van belang om te erkennen dat er verschillende academische leraren zijn en dat daarom niet alle academische leraren hier behoefte aan hebben.

Tabel 6: Rol van teacher agency in HRM-academische leraren fit

HRM-instrument:	HR-configuratie:	Teacher agency:
Werving	'productivity-based'	N.v.t. (bestaat nog niet)
Selectie	'commitment-based'	Overwegend
Beoordeling	'productivity-based'	Laag
Waardering	'productivity-based' & 'commitment-based'	Wisselvallig
Professionalisering	'commitment-based'	Hoog

Samenvattend, uit het huidige onderzoek kan geconcludeerd worden dat er een HRM-academische leraren fit bereikt kan worden wanneer 1) schoolleiders kiezen voor HRM-instrumenten uit de 'commitment-based' HR-configuratie en 2) academische leraren teacher agency beoefenen om maatwerkafspraken te maken over verschillende HRM-instrumenten, waaronder de mate van teacher agency op het HRM-beleid, en 3) het iteratieve antecedent de academische leraren voorbereiden op het aannemen van een actieve rol (ofwel teacher agency) in het bereiken van een eigen goede positionering.

HOOFDSTUK 6: DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden ten eerste de theoretische implicaties en de daarop aansluitende suggesties voor vervolgonderzoek besproken. In paragraaf 6.2 worden vervolgens de praktische implicaties beschreven. Tot slot, worden de beperkingen van het huidige onderzoek besproken in paragraaf 6.3.

6.1 THEORETISCHE IMPLICATIES EN VERVOLGONDERZOEK

Het huidige onderzoek heeft een aantal implicaties voor de wetenschap. Ten eerste biedt dit onderzoek de eerste inzichten in een HR-configuratie voor de medewerkersgroep met waardevolle, unieke en niet-unieke expertise en vaardigheden. Dit sluit aan op de wetenschappelijke relevantie waarin wordt aangegeven dat er weinig onderzoek is verricht naar een dergelijke medewerkersgroep, welke binnen twee kwadranten valt. Studies met betrekking tot de HR-architectuur houden vast aan het kwadrant van Lepak en Snell (1999) en onderzoeken vaak slechts één medewerkersgroep die binnen één kwadrant valt (Gelens et al., 2015; Luo et al., 2020; Vekeman et al., 2016). Op basis van de resultaten is echter geconcludeerd dat academische leraren gezien kunnen worden als een medewerkersgroep die zowel in de 'commitment-based' als de 'productivity-based' HR-configuratie vallen. Huidig onderzoek impliceert hiermee dat de scheiding tussen waardevolle en niet-waardevolle, en unieke en niet-unieke expertise en vaardigheden niet zo zwart-wit is als Lepak en Snell (1999) omschrijven in hun kwadrant. In vervolgonderzoek is het daarom van belang om het idee van een kwadrant, waarbij de medewerker of het één of het ander is, los te laten. Er wordt aanbevolen om de inzichten uit dit onderzoek te gebruiken om een HR-architectuur te ontwikkelen waarin de HR-configuraties binnen één medewerkersgroep met elkaar in interactie staan. De resultaten uit het huidige onderzoek laten daarnaast zien dat, wanneer een medewerkersgroep zowel in de 'commitment-based' als in de 'productivity-based' HR-configuratie vallen, de uniekheid van de expertise en vaardigheden de overhand heeft van de niet-uniekheid. In dit geval zou een 'commitment-based' HR-configuratie het beste afgestemd zijn op de medewerkersgroep. Deze conclusie is gebaseerd op academische leraren in het primair onderwijs. Uit vervolgonderzoek naar een medewerkersgroep met specifiek deze kenmerken (waardevol, uniek en niet-uniek) zal moeten blijken of dit ook geldt in andere sectoren.

Ten tweede impliceert dit onderzoek dat de HR-configuratie waar schoolleiders voor kiezen, niet per se overeenkomt met de HR-configuratie welke schoolleiders als beste afgestemd achten op de medewerkersgroep. Verschillende drempels zijn genoemd die mogelijk hieraan ten grondslag kunnen liggen. Dit was echter niet de focus van de huidige studie. Vervolgonderzoek zou deze inzichten kunnen gebruiken om de achterliggende redenen en de drempels die schoolleiders ervaren om over te gaan op een 'commitment-based' HR-configuratie, in kaart te brengen. De theorie van Vekeman en

collega's (2016) over de HR-oriëntatie en strategie oriëntatie van een schoolleider zou hierin nuttig kunnen zijn.

Naast de theoretische implicaties voor de literatuur over HR-architecturen, biedt dit onderzoek ook inzichten voor de theorie over teacher agency in aanvulling op de HR-architecturen. Het huidige onderzoek impliceert ten derde dat teacher agency wel degelijk een rol speelt in het bereiken van een HRM-academische leraren fit. Uit de resultaten is namelijk gebleken dat HRM-instrumenten waarbij teacher agency meer aanwezig was, beter afgestemd waren op de academische leraren (namelijk 'commitment-based' HR-configuratie). Dit onderzoek levert hiermee een bijdrage aan de literatuur over HR-architectuur over de actieve rol van de medewerker. Deze inzichten kunnen gebruikt worden om de rol van teacher agency in de HR-architectuur verder uit te werken en deze relatie te testen aan de hand van een kwantitatieve studie. Uit dit onderzoek is specifiek gebleken dat teacher agency, zoals in het huidige basisonderwijs, vooral beoefend wordt om maatwerkafspraken te maken met betrekking tot de verschillende HRM-instrumenten (individueel niveau in plaats van beleidsmatig niveau). Het zou daarom interessant zijn om in een kwalitatieve vervolgstudie te onderzoeken in hoeverre er behoefte is aan teacher agency op beleidsniveau, aangezien dit niet tot een eenduidig resultaat leidde in het huidige onderzoek. Wanneer blijkt dat hier geen behoefte aan is, zou het interessant zijn om theorieën over HR-architectuur te integreren met theorieën over 'job crafting'.

Tot slot suggereert het huidige onderzoek dat teacher agency op HRM-beleid waarschijnlijk beïnvloed wordt door het iteratieve antecedent, in het specifiek de academische lerarenopleiding basisonderwijs. Dit zou in overeenstemming zijn met eerdere studies die veronderstellen dat teacher agency beïnvloed wordt door het iteratieve antecedent en het projectieve en praktisch-evaluatieve antecedent (Priestley et al., 2012; 2015). Dit is echter een voorzichtige aanname en zou in vervolgonderzoek onderzocht moeten worden, evenals de invloed van het projectieve en praktisch-evaluatieve antecedent.

6.2 PRAKTISCHE IMPLICATIES

In deze paragraaf worden de aanbevelingen voor verschillende actoren beschreven, welke zijn voortgevloeid uit de resultaten van dit onderzoek. Deze praktische implicaties zijn gericht op het verbeteren van de positionering van academische leerkrachten, zodat zij werkzaam worden of blijven in het basisonderwijs. In lijn met de praktische relevantie, worden de aanbevelingen voor schoolleiders, academische leraren en opleiders achtereenvolgens besproken. Tot slot worden er aanbevelingen geformuleerd voor sector brede organisaties.

6.2.1 Schoolleiders en het HRM-beleid

Huidig onderzoek heeft uitgewezen dat er te weinig HRM-beleid is, specifiek gericht op academische leraren. De HRM-instrumenten zijn nu nog te vaak hetzelfde als voor pabo-leerkrachten. Er is wel aangetoond dat HRM-instrumenten uit de 'commitment-based'

HR-configuratie het beste zijn afgestemd op academische leraren. Dit betekent dat er erkenning moet zijn voor de waardevolle en *unieke* kennis en kunde van de academische leerkrachten. Schoolleiders worden daarom geadviseerd om HRM-instrumenten uit deze configuratie toe te passen op deze doelgroep. Uit de resultaten is gebleken dat academische leraren de volgende punten belangrijk vinden in een HRM-beleid:

1. Een werving op academische leraren, zodat de (academische) taken van de functie vanaf het begin duidelijk zijn. Hiervoor is het belangrijk om de functie academische leraar te formaliseren in het HRM-beleid.
2. Bespreking van de positionering moet worden opgenomen in de selectieprocedure, zodat schoolleiders hier een actievere rol in kunnen nemen.
3. Een expliciete beoordeling op academische taken, zodat zij gerichte feedback krijgen.
4. Opleidingsachtergrond meenemen in de waardering, zodat academische leraren direct erkenning krijgen voor, en gewaardeerd worden op hun academische expertise en vaardigheden.
5. Facilitering in financiering, tijd en vervanging om professionalisering mogelijk te maken.
6. Gespecificeerde doorgroeimogelijkheden voor academische leraren, zodat meer schoolleiders hier zicht op hebben.

Deze richtlijnen kunnen schoolleiders gebruiken bij de ontwikkeling van een HRM-beleid voor academische leraren. Op deze manier kan het HRM-beleid afgestemd worden op de academische expertise en vaardigheden.

6.2.2 Academische leraren en teacher agency

Uit de resultaten kwam naar voren dat academische leraren behoefte hebben aan 'commitment-based' HRM-instrumenten. Hier kunnen academische leraren zelf een rol in spelen, middels teacher agency. Kennis van het HRM-beleid is wel noodzakelijk, alvorens hier invloed op uitgeoefend kan worden. Echter is uit het onderzoek gebleken dat de kennis van de academische leraren over HRM-beleid erg wisselend was. Academische leraren worden daarom aanbevolen om zichzelf te informeren over HRM-beleid. Gezien de behoefte van academische leerkrachten aan een verdiepingsslag in de cursussen, lijkt het passend om hier wetenschappelijke literatuur over te zoeken.

Uit het onderzoek is gebleken dat er op het moment nog weinig sprake is van teacher agency. Het is dus lastig om hier concrete handvatten voor aan te reiken, omdat dit eerst nog een vorm moet krijgen binnen het primair onderwijs. Wel is uit huidig onderzoek gebleken dat teacher agency op individueel niveau wel degelijk bijdraagt aan het bereiken van afgestemde HRM-instrumenten. Academische leraren worden daarom aanbevolen om zich niet zomaar neer te leggen bij de procedures van de school, maar om door te zetten. Uit de resultaten is namelijk gebleken dat *de aanhouder wint*. Er kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het cao, welke door de ene respondent gezien werd als belemmerend en door de andere respondent als ondersteunend.

Om academische leraren beter hierop voor te bereiden, ligt ook een rol weggelegd voor de opleiders.

6.2.3 Opleiders en het iteratieve antecedent

In de vorige paragraaf is al genoemd dat de kennis van de academische leraren over HRM erg wisselend was. Hieruit kan geconstateerd worden dat de opleiding weinig expliciete aandacht besteedt aan HRM-beleid, waardoor de meeste academische leerkrachten geen concreet beeld hebben van wat een HRM-beleid inhoudt. Het is wel van belang dat academische leraren hier kennis over hebben, om hen in staat te stellen een actieve rol hierin aan te nemen. Opleiders worden daarom geadviseerd om HRM een plek te geven in de opleiding.

Opleiders hebben niet alleen invloed op de kennis van academische leraren over het HRM-beleid, maar ook op de teacher agency van academische leraren op het HRM-beleid. Om hen hier beter op voor te bereiden zouden opleiders hier meer aandacht aan kunnen besteden. Op het moment doen opleiders dit al deels. In de opleiding gaat er namelijk veel aandacht uit naar het nemen van een actieve rol om een goede positionering te krijgen. Dit lijkt te leiden tot de teacher agency van academische leraren op individueel niveau. Hiervoor worden sprekers uit de praktijk uitgenodigd om studenten te informeren en om voorbeelden uit de praktijk te geven. Om teacher agency voor het HRM-beleid, op beleidsmatig niveau, te stimuleren, worden opleiders geadviseerd om ook een HRM-medewerker uit het primair onderwijs uit te nodigen als spreker.

6.2.4 Sectorniveau

Tot slot heeft dit onderzoek verschillende implicaties op sectorniveau. Uit huidig onderzoek is gebleken dat er meer behoefte is aan differentiatie in de professionaliseringsmogelijkheden. Het is daarom van belang dat er meer academisch aanbod wordt gerealiseerd in cursussen en trainingen. Hier ligt een rol voor de universiteiten om deze cursussen en trainingen te ontwikkelen en voor de VSNU om verschillende partijen hiervan op de hoogte te brengen.

Daarnaast is uit het huidige onderzoek gebleken dat schoolleiders over het algemeen minder in kaart hebben hoe de academische expertise en vaardigheden ingezet kunnen worden, dan de academische leraren zelf en de opleiders. Dit gaat met name om academische taken de klas. De kennis van schoolleiders dient dus vergroot te worden. Hier ligt mogelijk een rol voor de AVS, de BAB en voor de PO-raad, om te faciliteren in de kennisdeling over de expertise en vaardigheden van academische leraren.

Ten slotte is in het onderzoek naar voren gekomen dat het beroep leerkracht in het primair onderwijs een lage status heeft. Dit maakt het beroep minder aantrekkelijk, niet alleen voor academisch opgeleide leerkrachten, maar ook voor pabo-leerkrachten. Dit beeld zou daarom veranderd moeten worden om in te kunnen spelen op het structurele lerarentekort. Dit zou gelobbyd moeten worden bij het ministerie van OCW, zodat hier een campagne voor uitgezet wordt.

6.3 BEPERKINGEN

Ondanks dat de beslissingen van huidig onderzoek nauwkeurig zijn genomen, zijn er een aantal beperkingen die in acht genomen moeten worden. Ten eerste was een beperking van het onderzoek het ongelukkige toeval dat de studie heeft plaatsgevonden tijdens de COVID-19 uitbraak. Dit had een drietal gevolgen voor het onderzoek. Allereerst heeft huidig kwalitatief onderzoek vanwege de COVID-19 maatregelen online plaatsgevonden, waarbij er op afstand interviews zijn afgenomen. Hierdoor liep soms het programma Microsoft Teams vast, waardoor een paar seconden van het gesprek wegviel. Daarnaast werden de respondenten soms afgeleid doordat tegen hen gesproken werd door één van hun collega's of gezinsleden. Hierdoor raakten zij uit het gesprek. Tegelijkertijd is er geprobeerd om dit op te vangen door, na de onderbreking, een korte samenvatting te geven van wat er was besproken.

Het tweede gevolg van de COVID-19 maatregelen betreft specifiek het HRM-onderdeel beoordeling. Veel basisscholen hebben het afgelopen jaar geen beoordeling kunnen afnemen, omdat dit niet mogelijk was in verband met de COVID-19 maatregelen. Sommige leerkrachten waren voor het eerste jaar aan het werk en hebben nog nooit een beoordeling meegemaakt. Zij konden daarom geen uitspraken doen over hun ervaringen met beoordelingsinstrumenten. De conclusies die zijn getrokken over de beoordeling zijn dus gebaseerd op minder respondenten.

Vanwege de impact die COVID-19 had op het basisonderwijs was het tot slot lastig om respondenten te vinden die wilden deelnemen aan het onderzoek. Vooral onder schoolleiders was sprake van een hoge non-respons. Dit kan zorgen voor een vertekening van de resultaten indien er sprake is van selectieve non-respons. Met 'selectief' wordt aangegeven dat bepaalde partijen ondervertegenwoordigd of juist oververtegenwoordigd zijn. In het huidige onderzoek is het mogelijk dat schoolleiders die mee hebben gedaan aan het onderzoek, relatief veel erkenning hebben voor de unieke expertise en vaardigheden. Dit zou bijvoorbeeld ten grondslag kunnen liggen aan het feit dat de gekozen en de gewenste HR-configuratie van schoolleiders niet met elkaar overeenkomen. Vervolgonderzoek dient hiermee rekening te houden.

Een tweede beperking is dat respondenten uit de groep academische leraren voornamelijk geworven zijn via de BAB. Het is aannemelijk om te verwachten dat leerkrachten die bij deze beroepsvereniging zitten aangesloten, relatief veel waarde hechten aan een goede positionering en hier waarschijnlijk ook actiever mee bezig zijn. De resultaten duiden hier enigszins op. Er is namelijk gebleken dat academische leraren die mee hebben gedaan aan huidig onderzoek allemaal tevreden waren over de eigen professionalisering, terwijl uit de resultaten is gebleken dat dit over het algemeen niet het geval is. Dit zou een vertekend beeld kunnen geven van de mate van teacher agency, omdat academische leraren die niet aangesloten zitten bij de BAB mogelijk minder actief bezig zijn met het bereiken van een goede positionering. Vervolgonderzoek zou daarom rekening moeten houden met de externe validiteit in relatie tot de participanten uit de groep academische leraren.

Ondanks de limitaties die het onderzoek kent kunnen er belangrijke lessen uit het onderzoek getrokken worden. Dit onderzoek heeft laten zien dat het HRM-beleid op het moment deels is afgestemd op de academische leraren. Om de expertise en vaardigheden van academische leraren te benutten in het basisonderwijs is het van belang om de HRM-instrumenten meer toe te spitsen op een 'commitment-based' HR-configuratie. Dit betekent dat de waardevolle en unieke kennis en kunde erkend moet worden door de schoolleiders. Verschillende partijen spelen een belangrijke rol in deze kennisdeling. Daarnaast heeft dit onderzoek laten zien dat academische leerkrachten middels teacher agency de HRM-academische leraren fit kunnen versterken, op individueel niveau. Dit duidt op het belang van maatwerkafspraken, ook met betrekking tot de mate van teacher agency op beleidsniveau. Om te bepalen of teacher agency op beleidsniveau al dan niet wenselijk is, zou er gekeken moeten worden naar de verschillende soorten academische leraren.

REFERENTIES

- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17, 99-129.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Meeuwen-Kok, J. van & Gondwe, M. (2018, 14 juni). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Utrecht: Berenschot.
- Boeije, H. R. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Boom Koninklijke Uitgevers.
- Boon, C., J. Paauwe, P. Boselie and D. Den Hartog (2009), Institutional pressures and HRM: developing institutional fit. *Personnel Review*, 38 (5), 492-508.
- Boxall, P. & Purcell, J. (2016), *Strategy and Human Resource Management*. New York: Palgrave MacMillan.
- Bussemaker, J. & Dekker, S. (2017, 26 juni). Kamerbrief: Lerarentekort in het primair onderwijs. Geraadpleegd van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-hetonderwijs/documenten/kamerstukken/2017/06/26/kamerbrief-over-lerarentekort-in-hetprimair-onderwijs>
- Calhoun, C. (ed) (2002). *Dictionary of the Social Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Commissie Leraren (2007). *LeerKracht!* Den Haag: DeltaHage.
- Datnow, A. (2012). Teacher agency in educational reform: Lessons from social networks research. *American Journal of Education*, 119(1), 193-201.
- Doorewaard, H., Kil, A., & Ven, A. van de (2015). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek: Een praktische handleiding*. Den Haag: Boom

- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.
- Gelens, J., Dries, N., Hofmans, J., & Pepermans, R. (2015). Affective commitment of employees designated as talent: Signalling perceived organisational support. *European J. of International Management*, 9(1), 9–27.
- Gratton, L. & Truss, C. (2003). The tree-dimensional people strategy: putting human resources policies into action. *Academy of management executive*, 17(3), 74-86.
- Guest G, Bunce A & Johnson L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Heest, F. van. (2019, 22 oktober). Basisscholen hebben te weinig waardering voor de academische leraar. Geraadpleegd van: <https://www.scienceguide.nl/2019/10/basisscholenonderwaardenen-de-academisch-geschoolde-leraren/>
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jiang, K., Lepak, D. P., Hu, J., & Baer, J. C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of Management Journal*, 55(6), 1264-1294.
- Kinnie, N., Hutchinson, S., Purcell, J., Rayton, B. & Swart, J. (2005). Satisfaction with HR practices and commitment to the organisation: why one size does not fit all. *Human Resource Management Journal*, 15(4), 9-29.
- Lepak, D.P., & Snell, S.A. (1999). The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of Management Review*, 24, 31–48.
- Lepak, D.P., & Snell, S.A. (2002). Examining the human resource architecture: the relationships among human capital, employment, and human resource configurations. *Journal of Management* 28, 517-543.
- Luo, B. N., Sun, T., Lin, C. H., Luo, D., Qin, G., & Pan, J. (2020). The human resource architecture model: A twenty-year review and future research directions. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-38.

- Onderwijs in Cijfers. (2020, 31 maart). Personeelssterkte primair onderwijs. Geraadpleegd van: <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/po/personeel-po/aantallen-personeelssterkte-po>
- Paauwe, J., Wright, P. M., & Guest, D. (2013). HRM and performance: What do we know and where should we go next? In J. Paauwe, D. Guest, & P. M. Wright (Eds.). *HRM & Performance: Achievements and Challenges* (pp. 1–13). Wiley.
- PO-Raad. (2016, 19 december). Academische leerkrachten roepen op: “maak meer gebruik van onze vaardigheden.” Geraadpleegd van: <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/academische-leerkrachten-roepen-op-maak-meer-gebruik-van-onze-vaardigheden>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 134-148). London: Routledge.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.
- Rijksoverheid. (z.d.). Lerarentekort in het primair onderwijs. Geraadpleegd op 12 januari 2020: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/aanpak-tekortaan-leraren/lerarentekort-primair-onderwijs>
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 769-802). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schouten, E. (2020). *De academische leraar: Kwaliteitsreeks / Praktijk In-Zicht*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Shuck, B., Twyford, D., Reio, T.G. & Shuck, A. (2014). Human Resource Development Practices and Employee Engagement: Examining the Connection With Employee Turnover Intentions. *Human Resource Development Quarterly*, 25(2), 239-270.
- Slob, A. & Van Engelshoven, I. (2018, 24 augustus). Kamerbrief: Extra actie tegen het lerarentekort. Geraadpleegd van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/documenten/kamerstukken/2018/08/24/kamerbrief-over-extra-acties-tegen-het-lerarentekort>

- Slob, A. & Van Engelshoven, I. (2019, 16 december). Kamerbrief: Arbeidsmarkt voor leraren 2019. Geraadpleegd van: <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/kamerstukken/2019/12/16/kamerbrief-over-de-arbeidsmarkt-voor-leraren-2019>
- Soomro, N. & Shamsi, A.F. (2018). *Measuring SHRM vertical and horizontal fit: scale development and validation*, 11(1).
- Streefland, R., Stokking, K., Wubbels, T. (2008). Een academische opleiding voor leraren primair onderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(3).
- Temmen, S. (2018). De academische leraar: het landschap. In *Academische leraren* (pp. 7-26). Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Traag, T. (2018). *Statistische Trends: Leerkrachten in het basisonderwijs*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Universiteit Utrecht (z.d.). Bachelor Academische lerarenopleiding primair onderwijs. Geraadpleegd op 12 januari 2020 van: <https://www.uu.nl/bachelors/academische-lerarenopleiding-primair-onderwijs>
- Van Der Velde, M., Jansen, P.W., & Dijkers, J. (2016). *Praktijkgericht onderzoek. Opzetten, uitvoeren, analyseren en rapporteren*. Hilversum: Concept uitgeefgroep.
- Vekeman, E., Devos, G. & Valcke, M. (2016). Human resource architectures for new teachers in Flemish primary education. *Educational management administration & leadership*, 44(6), 970-995.
- Vermeulen, M. (2018). HRM-beleid, uitdagingen voor schoolbesturen. In *Academische leraren* (pp. 85-93). Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.

BIJLAGEN

I TOESTEMMINGSVERKLARING

TOESTEMMINGSVERKLARING

*Onderzoekster: Lina Wang, masterstudent Strategisch HRM
Begeleiders Universiteit Utrecht: Julia Penning de Vries en Eva Knies
Opdrachtgevers VSNU: Tycho Wassenaar en Rhea van der Dong*

Hartelijk dank voor uw deelname aan dit onderzoek. Alvorens het interview zal onderstaande informatie worden opgelezen en zal gevraagd worden of u hiermee akkoord bent.

Doel van het onderzoek:

Dit onderzoek wordt uitgevoerd onder begeleiding van de VSNU en Universiteit Utrecht. Het onderzoek richt zich op de rol van het HRM-beleid in het verbeteren van de positionering van academische leraren in het basisonderwijs. Hierbij worden de perspectieven van schoolleiders, opleiders en academische leraren in acht genomen. De uitkomsten van het onderzoek worden beschreven in een masterscriptie, waarna aanbevelingen gepresenteerd zullen worden aan belanghebbenden.

Uw medewerking:

De gegevens van dit onderzoek worden verzameld middels interviews van ongeveer één uur. Alle gegevens zullen zorgvuldig en anoniem worden verwerkt volgens de wetgeving van de AVG (Algemene verordening gegevensbescherming). Alle gegevens zullen enkel gebruikt worden voor dit onderzoek. Met uw toestemming, wordt het interview opgenomen. De audio opnames van het interview worden alleen gebruikt om de interviews te transcriberen en zullen na het onderzoek worden verwijderd. Enkel mijn eerste begeleider vanuit de Universiteit Utrecht (Julia Penning de Vries) en ikzelf kunnen de transcripten inzien. Niemand wordt in het uiteindelijke verslag op voor derden herkenbare wijze beschreven. Tijdens het interview heeft u te allen tijde de mogelijkheid om een vraag niet te beantwoorden, een pauze te nemen of te stoppen zonder opgaaf van reden. Graag wil ik u erop wijzen dat ik enkel benieuwd ben naar uw eigen ervaringen. Er zijn daarom geen goede of foute antwoorden. Bij interesse, kunt u het uiteindelijke masterscriptie ontvangen.

Gaat u ermee akkoord dat uw deelname geheel vrijwillig is, dat u toestemming heeft verleend om dit gesprek op te nemen en dat u schriftelijk en mondeling bent geïnformeerd over het onderzoek en de wijze waarop er met uw gegevens wordt omgegaan?

II TOPICLIJST – OPLEIDERS

INTRODUCTIE // 15 min

- Welkom, bedanken
- Zelf voorstellen
- Toestemming vragen voor opname
- Toestemmingsverklaring
- Wie bent u/leeftijd?
- Hoe groot is de school (aantal lln) en hoe groot is het schoolbestuur?
- Hoe lang werkt u hier?

ACADEMISCHE LERAAR

- Kunt u uitleggen wat een academische leraar is?
- Wat maakt een academische leraar anders dan een niet- academische leraar?
(Focus op expertise en vaardigheden)

HRM-BELEID // 30 min

- Kunt u uitleggen wat u onder “HRM-beleid” verstaat?
 - o *[Toelichten wat er in het onderzoek onder verstaan wordt.]*
- Hoe ziet het HRM-beleid voor academische leraren er nu uit?
- Hoe zou het HRM-beleid voor academische leraren moeten zijn?
 - o *[Hieruit volgen verschillende onderdelen van HRM. Naar aanleiding van het antwoord van de respondent worden de verschillende onderdelen in volgorde die de respondent aankaart besproken.]*
- Wat voor taken passen bij de academische leraren?
Bij alle volgende vragen doorvragen naar:
 - o Wat vindt u hiervan? → Waarom?
 - o Hoe is dit bereikt/mogelijk gemaakt?
 - o Hoe verschilt dit ten opzichte van de pabo-leerkrachten? → waarom?
 - o Wat mist er/zou u anders willen zien? --
 - o -- En wat hebben schoolleiders nodig om dit te bereiken/in te zetten?
 - o -- En wat hebben academische leraren nodig om dit te bereiken/in te zetten?
- Wat voor sollicitatieprocedure past bij de academische leraren?
- Hoe zouden de trainingen en ontwikkelmogelijkheden eruit moeten zien voor academische leraren?
- Hoe zouden academische leraren beoordeeld moeten worden?
- Hoe zouden academische leraren beloond moeten worden?
- Waar zou nog meer aandacht naar uit moeten gaan? *(bv. teambuilding/communicatie)*

TEACHER AGENCY // 20 min *[Toegelicht als invloed op HRM-beleid]*

- Hoe ziet de inspraak van academische leerkrachten op de eerder genoemde processen er nu uit? (praktisch-evaluatief)
 - o Wat vindt u hiervan? → *Waarom? Belangrijk? Wel Nodig?*
 - o Hoe maken scholen dit mogelijk?
 - o Op welke manier hebben of kunnen opleiders dit beïnvloeden?
- Zou er meer inspraak van academische leerkrachten moeten zijn?
 - o Op welke punten? Waarom?
- Ziet u mogelijkheid om binnen uw opleiding hier aandacht aan te besteden?
 - o Wat doet de opleiding om leerkrachten hierop voor te bereiden? (iteratief)
 - o Bent u hier tevreden over? Waarom?

AFRONDING // 10 MIN

- Heeft u nog vragen?
- Wilt u het onderzoeksrapport ontvangen?

III TOPICLIJST – SCHOOLLEIDERS

INTRODUCTIE // 15 min

- Welkom, bedanken
- Zelf voorstellen
- Toestemming vragen voor opname
- Toestemmingsverklaring
- Wie bent u/leeftijd/?
- Hoe groot is de school (aantal lln) en hoe groot is het schoolbestuur?
- Hoe lang werkt u hier?

ACADEMISCHE LERAAR

- Kunt u uitleggen wat een academische leraar is?
- Wat maakt een academische leraar anders dan een niet- academische leraar?
(Focus op expertise en vaardigheden)
- Hoeveel AL werken er op uw school?

INTEGRAAL PERSONEELSBELEID/HRM-BELEID (oriëntatie) // 30 min

- Kunt u uitleggen wat u onder “HRM-beleid” verstaat?
- Hoe ziet het HRM-beleid voor academische leraren er nu uit op uw school?
- Hoe zou het HRM-beleid voor academische leraren moeten zijn?
 - o *[Hieruit volgen verschillende onderdelen van HRM. Naar aanleiding van het antwoord van de respondent worden de verschillende onderdelen in volgorde die de respondent aankaart besproken.]*
- Wat zijn de huidige taken van academische leraren binnen deze school?
Bij alle volgende vragen doorvragen naar:
 - o Bent u hier tevreden over? → Waarom?
 - o Hoe is dit bereikt/mogelijk gemaakt?
 - o Hoe verschilt dit ten opzichte van de pabo-leerkrachten? → waarom?
 - o Wat mist er/zou u anders willen zien? --
 - o -- En wat heeft de u nodig om dit te bereiken/in te zetten?
- Hoe worden academische leraren aangenomen?
- Hoe worden academische leraren beoordeeld op hun prestaties? *(gebeurt dit überhaupt?)*
- Wat voor erkenning en waardering staan er tegenover het werk van academische leraren?
- Welke mogelijkheden zijn er voor academische leraren om zich verder te ontwikkelen op deze school?
 - o Hoe staat u tegenover het investeren in de groei en ontwikkeling van academische leraren? Waarom? *(HR-oriëntatie)*
- Is er erkenning voor de diversiteit van het team, dat wil zeggen, worden de pabo-leerkrachten en academische leerkrachten op een andere manier ingezet?

- Zijn er nog onderdelen die missen, waar op deze school wel veel aandacht naar uit gaat? (bv. *teambuilding/communicatie*)

TEACHER AGENCY // 20 min [*Toegelicht als invloed op HRM-beleid*]

- Hoe ziet de inspraak van academische leerkrachten op de eerder genoemde processen er nu uit? (praktisch-evaluatief)
 - o Wat vindt u hiervan? → *Waarom? Belangrijk? Wel Nodig?*
 - o Hoe is dit bereikt/mogelijk gemaakt vanuit scholen?
- Zou er meer inspraak van academische leerkrachten moeten zijn?
 - o Op welke punten? *Waarom?*
 - o Op welke manier zou dit ingericht moeten worden?

AFRONDING // 10 MIN

- Heeft u nog vragen?
- Wilt u het onderzoeksrapport ontvangen?

IV TOPICLIJST – ACADEMISCHE LERAREN

INTRODUCTIE // 15 min

- Welkom, bedanken
- Zelf voorstellen
- Toestemming vragen voor opname
- Toestemmingsverklaring
- Wie bent u/leeftijd/opleiding?
- Hoe groot is de school (aantal lln) en hoe groot is het schoolbestuur?
- Hoe lang werkt u hier?

ACADEMISCHE LERAAR

- Kunt u uitleggen wat een academische leraar is?
- Wat maakt een academische leraar anders dan een niet- academische leraar?
(Focus op expertise en vaardigheden)
- Hoeveel AL werken er op uw school?
- Hoe zou jij jouw expertise en vaardigheden willen inzetten op jouw school?

HRM-BELEID // 30 min

- Kunt u uitleggen wat u onder “HRM-beleid” verstaat?
 - o *[Toelichting HRM in brede zin]*
- Hoe ziet het HRM-beleid voor academische leraren er nu uit op uw school?
- Hoe zou het HRM-beleid voor academische leraren moeten zijn?
 - o *[Hieruit volgen verschillende onderdelen van HRM. Naar aanleiding van het antwoord van de respondent worden de verschillende onderdelen in volgorde die de respondent aankaart besproken.]*
- Wat zijn uw huidige taken binnen deze school?
[Bij alle volgende vragen doorvragen naar:]
 - o Wat vindt u hiervan? Waarom?
 - o Hoe is dit bereikt/mogelijk gemaakt?
 - o Hoe verschilt dit ten opzichte van de pabo-leerkrachten? → waarom?
 - o Wat waren uw verwachtingen toen u hier begon/aangenomen werd?
 - o Wat mist er/zou u anders willen zien en wat heeft de u nodig om dit te bereiken/in te zetten?
- Hoe bent u aangenomen?
- Welke mogelijkheden om u verder te ontwikkelen zijn er op deze school?
 - o In hoeverre ervaart u de mogelijkheid om hierover in gesprek te gaan?
 - o *Specifiek professionalisering: onderhouden van academische vaardigheden.*
- Hoe wordt u beoordeeld op uw prestaties? *(gebeurt dit überhaupt?)*
- In hoeverre ervaart u erkenning en waardering voor uw werk? *(bv. extra verantwoordelijkheden/people management)*

- Is er erkenning voor de diversiteit van het team, dat wil zeggen, worden de pabo-leerkrachten en academische leerkrachten in hun krachten erkend en ingezet?
- Zijn er nog onderdelen die missen? (bv. *teambuilding/communicatie*)

TEACHER AGENCY // 20 min [*Toegelicht als invloed op HRM-beleid*]

- Hoe ziet uw inspraak op het HRM-beleid er nu uit? (praktisch-evaluatief)
 - o Wat vindt u hiervan? → *Waarom? Belangrijk? Wel Nodig?*
 - o Hoe is dit bereikt/mogelijk gemaakt?
- Zou er meer inspraak van academische leerkrachten moeten zijn?
 - o Op welke punten? Waarom?
- Heeft u in het verleden een zeggenschap gehad over één of meer van de eerder genoemde processen? (iteratief)
- Hoe zou u willen dat de eerder genoemde processen verlopen? (projectief)
- Hoe ziet uw visie voor toekomstig HRM-beleid eruit? (projectief)

Idee uitleggen.

AFRONDING // 10 MIN

- Heeft u nog vragen?
- Wilt u het onderzoeksrapport ontvangen?

V CODEBOOM DATA-ANALYSE

