

# SAMEN LEREN, SAMENWERKEN

DE VERWACHTE EFFECTEN VAN DE GEACADEMISEERDE DOCENTEN OP  
TEAMSAMENWERKING IN BASISCHOLEN

Augustus 2011

---

Auteur: ..... M. de Oude  
Studentnummer: ..... 3276724  
Opleiding: ..... Publiek Management  
Universiteit: ..... Universiteit Utrecht

Eerste beoordelaar: ..... Drs. B.C. de Wit MSc  
Tweede beoordelaar: ..... Prof. Dr. M. Noordegraaf





## Voorwoord

De afgelopen vier jaar heb ik gestudeerd aan de Usbo. In deze periode heb ik verschillende hoogte- en dieptepunten meegemaakt. Deze periode sluit ik nu af met de afronding van mijn master Publiek Management en mijn eindschrijftie Samen Leren, Samenwerken. In januari 2011 ben ik begonnen met mijn onderzoek naar de komst van academisch opgeleide basisschooldocenten en de verwachte invloed op samenwerken op basisscholen. Ruim een half jaar later is dit proces afgerond, wat iets later is dan verwacht. Toch ben ik tevreden over het proces en zeer tevreden met het eindresultaat. De afronding van mijn scriptie is het academisch hoogtepunt van mijn opleiding, met dit onderzoeksrapport als lijvig bewijs.

Het afstudeerproces is voor mij meer geweest dan het zoeken naar de antwoorden op de onderzoeksvragen. Bij het zoeken naar de antwoorden, ben ik veelvuldig in aanraking gekomen met het onderwijs, in het bijzonder het basisonderwijs. Dit heeft mijn visie op de sector doen veranderen. Mijn waardering voor de mensen die in het basisonderwijs werken, was al hoog en is alleen maar groter geworden.

Mijn eigen ontwikkeling heeft deze periode niet stil gestaan. In deze periode leerde ik om zelfstandig en met behulp van anderen te werken op onderzoeksgebied. Ik heb geleerd wat ik kan en waar ik minder goed in ben, wat ik graag doe en wat ik minder leuk vind.

In deze periode hebben verschillende personen een bijdrage geleverd aan mijn onderzoek, maar ook aan mijn academische en persoonlijke ontwikkeling.

Ook wil ik verschillende mensen van de Usbo bedanken. Allereerst wil ik *Bas de Wit* bedanken, de afgelopen maanden heb je mij begeleid in het onderzoeksproces. Samen hebben wij vaak overlegd over de inhoudelijke en praktische kanten van het onderzoek. Er waren enkele hobbels die genomen moesten worden en dat hebben we met succes gedaan. Daarvoor wil ik ook *Mirko Noordegraaf* bedanken. Als tweede beoordelaar heeft u meerdere malen met mij gesproken over het onderzoek en tijdens de laatste weken zelfs als begeleider gefungeerd. De feedback van jullie heeft mij erg geholpen. Het was voor mij een plezierige en vooral leerzame periode.

Dit geldt ook voor de bijeenkomsten van *Mirko, Karin, Albert* en alle andere *docenten* waar ik dit en voorgaande jaren aan heb mogen deelnemen. De colleges zijn een inspiratiebron geweest en hebben me verder gebracht in mijn ontwikkeling. Ook wil ik mijn *medestudenten* bedanken die tijdens mijn opleiding hebben bijgedragen aan de bijeenkomsten. Bedankt voor de samenwerking binnen en buiten de Usbo bij al die opdrachten die we met succes hebben afgerond.

Ook aan de kant van het CAOP zijn er mensen geweest die mij in deze periode hebben geholpen. Ik wil iedereen hier bedanken waarmee ik de afgelopen periode kon praten over het onderwijs en het doen van onderzoek. Dank aan mijn kamergenoten, *Sandra* en

*Suzanne*, vooral dankzij jullie heb ik het erg naar mijn zin gehad bij het CAOP. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar *Wouter van Casteren* en *Cor van Dam*. Ik ben dankbaar voor jullie begeleiding, maar ook voor de ruimte die ik van jullie heb gehad. Ondanks de onrustige periode bij het SBO hebben jullie tijd genomen om mij te ondersteunen in mijn onderzoek.

Op het persoonlijk vlak wil ik vrienden en familie bedanken voor de afleiding die ze mij hebben geboden, de interesse die ze in mij en het onderzoek hebben getoond en de zorg, aandacht en steun die ze mij hebben gegeven. In het bijzonder wil ik mijn ouders, *Gijs* en *Marga* noemen en mijn zus *Laura*. Ik besef me dat ik heel veel te danken heb aan mijn thuissituatie. De hulp, rust, de gezelligheid en de zorg die ik bij ons thuis ervaar, is alles wat ik me kan wensen van een gezin.

Tot slot, *Patricia*, het mooiste wat mij is overkomen. De afgelopen drie jaar delen we alles met elkaar, wat we hopelijk de rest van ons leven zullen blijven doen. Jouw persoonlijke steun is zeer belangrijk voor mij. Ik heb geluk met jou in mijn leven. Ik kan me geen betere partner wensen.

Als laatste wil ik alle respondenten bedanken voor hun tijd en hun enthousiasme die ze met me gedeeld hebben. Jullie inbreng is cruciaal geweest voor het slagen van mijn scriptie.

Hopelijk zijn jullie allemaal net zo tevreden met het resultaat als ik. Rest mij niets anders dan u veel leesplezier te wensen!

Chiel de Oude, augustus 2011

# Inhoudsopgave

---

<b>Samenvatting</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Basisschooldocenten academisch opgeleid</b> .....	<b>16</b>
1.1. Anders opgeleid, andere functie? .....	17
1.1.1. <i>Verwachtingen</i> .....	18
1.1.2. <i>Tegenstrijdigheden</i> .....	19
1.1.3. <i>Samenvatting</i> .....	20
1.2. Probleemstelling .....	20
1.2.1. <i>Doelstelling</i> .....	21
1.2.2. <i>Vraagstelling</i> .....	22
1.3. Maatschappelijke relevantie .....	23
1.4. Wetenschappelijke relevantie .....	24
1.5. Onderzoeksaanpak .....	25
1.6. Leeswijzer .....	25
<b>2. Sectorontwikkelingen</b> .....	<b>27</b>
2.1. Brede context basisonderwijs .....	27
2.1.1. <i>Samenwerken op basisscholen</i> .....	27
2.1.2. <i>Demografische en maatschappelijke trends</i> .....	29
2.2. Smalle context basisonderwijs: Excellentie .....	30
2.3. De academische lerarenopleiding .....	32
2.3.1. <i>Het initiatief</i> .....	33
2.3.2. <i>Kennis en vaardigheden</i> .....	34
2.3.3. <i>Voortrekkersrol</i> .....	37
2.4. De academische pabo in haar context.....	38
<b>3. Theoretisch kader</b> .....	<b>40</b>
3.1. Academisch opgeleide basisschooldocent.....	40
3.1.1. <i>Kennis en vaardigheden</i> .....	40
3.1.2. <i>Professionalisering</i> .....	41
3.1.3. <i>Professionaliseren door academiseren</i> .....	44

3.2. Samenwerken .....	45
3.2.1. <i>Definiëring</i> .....	45
3.2.2. <i>Samenwerken en gelijkheid</i> .....	46
3.2.3. <i>Samenwerken en taakverdeling</i> .....	47
3.2.4. <i>Samenwerken en leiderschap</i> .....	49
3.2.5. <i>Samenwerken en de schoolorganisatie</i> .....	50
3.2.6. <i>Samenwerken op basisscholen</i> .....	51
3.3. Verandering .....	53
3.3.1. <i>Academiseren en samenwerken</i> .....	53
3.3.2. <i>Gelijkheid</i> .....	55
3.3.3. <i>Taakverdeling</i> .....	55
3.3.4. <i>Leiderschap</i> .....	55
3.3.5. <i>Schoolorganisatie</i> .....	56
3.3.6. <i>Samenwerking op scholen</i> .....	56
<b>4. Methoden en Technieken .....</b>	<b>58</b>
4.1. Onderzoeksvormen.....	58
4.1.1. <i>Explorerend onderzoek</i> .....	58
4.1.2. <i>Kwalitatief onderzoek</i> .....	59
4.2. Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethoden .....	59
4.2.1. <i>Gevalstudie</i> .....	59
4.2.2. <i>Interview en topiclijst</i> .....	60
4.3. Dataverzameling .....	63
4.3.1. <i>Opleidingsactoren</i> .....	64
4.3.2. <i>Werkveldactoren</i> .....	65
4.4. Data-analyse .....	65
4.5. Betrouwbaarheid en Validiteit .....	66
4.5.1. <i>Samenvatting</i> .....	66
4.5.2. <i>Kanttekeningen</i> .....	67

<b>5. Resultaten</b> .....	<b>69</b>
5.1. De academisch opgeleide basisschooldocent .....	69
5.1.1. <i>Gelijkheid</i> .....	70
5.1.2. <i>Taakverdeling</i> .....	72
5.1.3. <i>Leiderschap</i> .....	73
5.1.4. <i>Onderwijsorganisatie</i> .....	74
5.1.5. <i>Samenvatting</i> .....	75
5.2. Samenwerken in teams.....	76
5.2.1. <i>Gelijkheid</i> .....	78
5.2.2. <i>Taakverdeling</i> .....	79
5.2.3. <i>Leiderschap</i> .....	80
5.2.4. <i>Schoolorganisatie</i> .....	81
5.2.5. <i>Samenvatting</i> .....	84
5.3. Verandering .....	85
5.3.1. <i>Gelijkheid</i> .....	86
5.3.2. <i>Taakverdeling</i> .....	87
5.3.3. <i>Leiderschap</i> .....	89
5.3.4. <i>Schoolorganisatie</i> .....	89
5.3.5. <i>Samenwerken op basisscholen</i> .....	90
<b>6 Conclusie</b> .....	<b>93</b>
6.1. Academisch opgeleide docenten.....	93
6.2. Samenwerken in teams.....	94
6.3. Verandering .....	95
6.4. Verwachte effecten.....	97
6.5. Aanbevelingen .....	100
6.5.1. <i>Praktische aanbevelingen</i> .....	100
6.5.2. <i>Theoretische aanbevelingen</i> .....	102
6.6. Tot Slot .....	102
<b>7. Referentielijst</b> .....	<b>105</b>





## Samenvatting

---

Sinds 2008 bestaat de academische lerarenopleiding primair onderwijs (alpo). De Universiteit Utrecht is samen met de Hogeschool Utrecht in dat jaar begonnen met een vierjarige opleiding waarbij de bachelor onderwijskunde wordt gecombineerd met de pabo. Binnen enkele jaren hebben acht andere universiteiten (samen met hogescholen) het voorbeeld van deze onderwijsinstellingen gevolgd. Al deze opleidingen staan gezamenlijk bekend als de 'academische pabo'.

In 2012 gaan de eerste studenten in Utrecht afstuderen. Vanaf dat jaar komen er meer academisch opgeleide docenten op de arbeidsmarkt en dit zal de eerste jaren zeker toenemen. Op dit moment is het nog niet mogelijk om te bekijken hoe iemand die een academische opleiding heeft gevolgd om basisschooldocent te worden in de praktijk functioneert. Wel zijn hier verwachtingen over vanuit de opleiding en vanuit het werkveld. Zo geeft de opleiding aan dat de studenten meer (pedagogische en onderwijskundige) kennis opdoen en andere (adviserende, ontwerpende en onderzoekende) vaardigheden opdoen. Mede hierdoor bestaat vanuit de opleidingsinstituten ook de verwachting dat de academisch opgeleide docent een voortrekkersrol neemt binnen de school en binnen het lerarenteam.

De competenties van de academisch opgeleide docenten hebben vooral een toegevoegde waarde bij activiteiten buiten het lesgeven om. Dergelijke taken kunnen in samenwerking met elkaar worden uitgevoerd. Een academisch opgeleide leraar kan met zijn of haar capaciteiten hier een unieke bijdrage in leveren.

Omdat het nog onzeker is hoe de academisch opgeleide docenten gaan functioneren binnen een basisschool, is het nog onduidelijk of en hoe de samenwerking in teams op basisscholen zal veranderen. Deze onduidelijkheid vormt de basis voor dit onderzoek. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

*Wat zijn de verwachte effecten van academisch opgeleide basisschooldocenten op de samenwerking in teams op basisscholen?*

Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden, moet er eerst worden gekeken hoe de onderwijssector er nu uitziet. De onderwijssector is altijd in beweging. De afgelopen decennia hebben er verschillende veranderingen plaatsgevonden. Zo heeft samenwerken in het onderwijs een steeds centralere rol gekregen sinds het rapport van de Commissie Toekomst Leraarschap (1993). Daarnaast hebben verschillende maatschappelijke en demografische trends het onderwijs beïnvloed.

De afgelopen jaren is er een verandering te merken in het opleiden van basisschoolpersoneel. De overheid stimuleert opleidingsinstituten namelijk tot het creëren van excellentieprogramma's. Het actieplan LeerKracht, het Siriusprogramma en het advies 'Excellente leraren als inspirerend voorbeeld' zijn verschillende excellentieprogramma's die door de overheid zijn geïnitieerd of door de overheid worden ondersteund. De alpo past binnen deze ontwikkeling: De opleiding is voor een select groepje geselecteerde studenten die een programma volgen waarmee ze andere kennis en vaardigheden ontwikkelen dan de pabostudenten.

Om de hoofdvraag te beantwoorden, zijn er drie theoretische deelvragen gesteld en aan de hand van verschillende wetenschappelijke bronnen beantwoord.

1. Wat is het academisch opleiden van basisschooldocenten?

Door het volgen van een academische opleiding ontwikkelt de student extra competenties. Deze zijn te verdelen in vaardigheden en (formele) kennis. Dit kan de geacademiseerde docent inzetten in zijn werk op een basisschool.

Het academisch opleiden van personeel past bij de professionalisering van de beroepsgroep. Dit is één van de stappen in het professionaliseringsproces van Wilensky (1964). Het basisonderwijs voldoet nog niet aan alle voorwaarden van professionaliteit van Wilensky (1964), Freidson (2007). Deze auteurs hanteren een klassieke of pure vorm van professionaliteit. Aanhangers van een hybride vorm van professionaliteit geven aan dat deze pure vorm tegenwoordig onmogelijk is. Bij een hybride vorm bepalen betrokkenen op basis van gemeenschappelijke betekenisgeving van beelden wat een professional is. Het beroep van een leraar kan onder een dergelijke omschrijving wel als professioneel worden aangemerkt.

2. Wat is samenwerken in teams binnen basisscholen?

“Samenwerken is het aangaan van wederzijdse verplichtingen tussen twee of meerdere personen of organisaties met het oog op een bepaald doel, een bepaalde waarde of een bepaald belang in de verwachting tot resultaten te komen die voor de individuele deelnemers niet mogelijk zijn.” (Hendrix, Konings, Doesburg & de Groot, 2001)

Op scholen vindt samenwerken veelal plaats in teams. Er bestaan vaak teams op bouwniveau, maar er zijn ook teams voor bepaalde vakken of een proces. De samenwerking komt concreet tot stand in overleggroepen, projectgroepen of coördinatiefuncties. Door de creatie van dergelijke groepen ontstaat er taakspecialisatie; docenten raken gespecialiseerd in bepaalde taken en op bepaalde onderwerpen. Hierbij zijn de groepen gezamenlijk verantwoordelijk voor het managen en volbrengen van taken en het monitoren van de prestaties van de teamleden.

Er zijn verschillende aspecten op scholen die de samenwerking beïnvloeden. Vier belangrijke aspecten zijn het type leiderschap, het type schoolorganisatie, de mate waarin er een gelijkheidscultuur heerst en de wijze waarop taakverdeling plaats vindt. De vier aspecten zijn niet exclusief, maar omvatten wel een belangrijk deel van de invloed op de samenwerking binnen een school.

De mate waarin er sprake is van een gelijkheidscultuur is van invloed op de samenwerking. De gelijkheidscultuur in het onderwijs is gebaseerd op dezelfde functie, hetzelfde salaris, dezelfde status en dezelfde gevolgde opleiding. Haenen en van der Linden (1999) zeggen dat kennisverschillen tussen groepsleden het oplossen van problemen kan bemoeilijken. Shapiro en Levine (1999) geven juist aan dat verschillen een voordeel kunnen zijn. Wanneer leden van een team elkaar als specialist zien, kunnen ze leren van elkaars specifieke kennis en deze inzetten om het probleem op te lossen.

Aansluitend op Shapiro en Levine zeggen Bolk & Raaijmakers (2006) dat verschillen in competenties een voordeel kunnen zijn. Zij vullen hier op aan dat mensen met specifieke competenties bepaalde specifieke taken kunnen uitvoeren.

Wanneer er op een school wordt samengewerkt in teams, vraagt dit een bepaald type leiderschap. De directie moet participatief leidinggeven, waarbij er een gelijkwaardige

samenwerkingsrelatie bestaat met het team. De docenten moeten zo min mogelijk worden beperkt in hun autonomie.

Marx (1995) beschrijft drie organisatiemodellen van scholen. De segmentale organisatie is een klassieke schoolorganisatie, waarbij veel individueel en autonoom wordt gewerkt. De coöperatief gereguleerde schoolorganisatie is het tweede type. Binnen deze school wordt er veel in teams samengewerkt en staat professionele ontwikkeling voorop. De laatste type school is de lerende organisatie. Hier zijn ook de leerlingen en ouders medeverantwoordelijk voor de wijze waarop er op een school wordt lesgegeven.

### 3. Verandert het samenwerken in teams door de komst van academisch opgeleide basisschooldocenten en hoe kunnen scholen hiermee omgaan?

Er zijn vier aspecten benoemd die invloed hebben op de manier waarop er wordt samengewerkt. Het betreft de gelijkheidscultuur binnen het onderwijs, de taakverdeling onder docenten, het type schoolorganisatie en de stijl van leiding geven. Deze verschillende aspecten kunnen worden beïnvloed door de komst van academisch opgeleide docent.

De vier genoemde aspecten zijn in meer of mindere mate te bepalen door een school. Hierbij kan een basisschool er voor kiezen om deze aan te passen, zodat de academisch opgeleide docent goed kan functioneren op een basisschool en dit een positieve uitwerking heeft op het samenwerken in teams op basisscholen.

Het theoretisch deel wordt getoetst aan de hand van een empirisch deel. Het betreft een explorerend en kwalitatief onderzoek, waarbij gekozen de alpo als *casestudy* wordt gebruikt voor het academisch opleiden van basisschooldocenten. Om inzicht te krijgen in de alpostudenten en het samenwerken op basisscholen is er gesproken met een brede groep respondenten, welke verdeeld zijn over twee groepen actoren. Betrokkenen vanuit de alpo (bestuurders, docenten en studenten) worden de opleidingsactoren genoemd, betrokkenen vanuit de onderwijspraktijk (schoolleiders en –bestuurders en basisschooldocenten) zijn de werkveldactoren. Voor de selectie van de respondenten is gebruik gemaakt van een *snowball sample*. De verschillende respondenten zijn geïnterviewd aan de hand van een topiclijst, waarvoor de drie empirische deelvragen als leidraad hebben gediend.

De drie empirische deelvragen luiden:

#### 1. Welke verschillen hebben de academisch opgeleide docenten ten opzichte van regulier opgeleide docenten?

Alpostudenten geven aan dat het verschil tussen de pabo en de alpo groot is. Op de alpo ligt het tempo hoger en wordt er een kritischere houding verwacht. Daarnaast wordt er dieper ingegaan op theorie, waar bij ze leren om daar een oordeel over te vormen. De studenten zijn meer gemotiveerd, ook tijdens de stage. Het wordt wel als nadeel gezien dat het praktijkdeel kleiner is. Deze verschillen kunnen de gelijkheid op een basisschool beïnvloeden. De meeste respondenten zien graag de gelijkheidscultuur verdwijnen op scholen en pleiten voor meer diversiteit en ruimte om te excelleren.

Alle respondenten herkennen de extra kennis van de studenten en hun onderzoekende vaardigheden. Bij de ontwerpvaardigheden zien de respondenten weinig verschillen tussen pabostudenten en alpostudenten. De adviserende vaardigheden worden over het algemeen niet of nauwelijks herkend. Studenten vinden dat oude docenten minder open staan voor de andere kennis en vaardigheden dan jonge docenten.

De hogere opleiding is geen garantie voor een andere of hogere functie. Een academisch opgeleide docent moet zich net als andere leraren eerst bewijzen. Daar komt bij dat deze docenten met dezelfde problemen te maken krijgt als andere startende docenten. Een paar jaar ervaring opdoen lijkt daarom verstandiger. Bij de taakverdeling wordt het wel als nuttig gezien om gebruik te maken van de capaciteiten van de docenten.

Het lijkt erop dat geacademiseerde leraren vanwege hun hoge mate van professionaliteit minder behoefte hebben aan een strenge leidinggevende. Een participatieve stijl sluit beter aan op de behoeftes van deze leraar. Hierbij krijgen de docenten meer ruimte om taken naar eigen inzicht te volbrengen. Aansluitend hierop kan worden gezegd dat ze daarom beter passen in een coöperatief gereguleerde schoolorganisatie.

## 2. Hoe wordt er in teams samengewerkt binnen basisscholen?

Op basisscholen wordt steeds meer samengewerkt. Dit gebeurt op klasniveau, bouwniveau en schoolniveau. Op sommige scholen is er meer ruimte voor samenwerking dan op andere scholen. Dit heeft deels te maken met de gelijkheid, taakverdeling, leiderschap en organisatie op een school.

Het doorbreken van de gelijkheidscultuur kan de sfeer op een school bederven, wanneer bijvoorbeeld het toewijzen van een hogere beloning of een andere problemen met zich meebrengt. Toch zijn de meeste respondenten voor een doorbreking van de cultuur. Het toewijzen van een hogere functie of beloning moet dan wel open en integer worden doorgevoerd.

Binnen scholen is er steeds meer sprake van taakdifferentiatie. Dit gebeurt bijvoorbeeld in commissies of werkgroepen. Daarnaast komen er meer vakspecialisten en nemen leraren voor een bepaald vak wel eens een klas van een ander over. Door samen te werken kan er gebruik worden gemaakt van de specifieke kwaliteiten van alle docenten.

Op de meeste scholen wordt er participatief leiding gegeven. Deze stijl past goed in een school waar veel wordt samengewerkt. Op veel scholen zijn leraren als bouwcoördinator aangesteld. Zij hebben een deel van de leiding over een aantal klassen. Daarnaast hebben de docenten op deze scholen ook inspraak in het beleid en wordt iedereen hier bij betrokken. Hiermee samenhangend kan worden gezegd dat de meeste scholen een coöperatief gereguleerde schoolorganisatie hebben.

## 3. Kan het samenwerken in teams veranderen door de komst van academisch opgeleide docenten en hoe gaan scholen hiermee om?

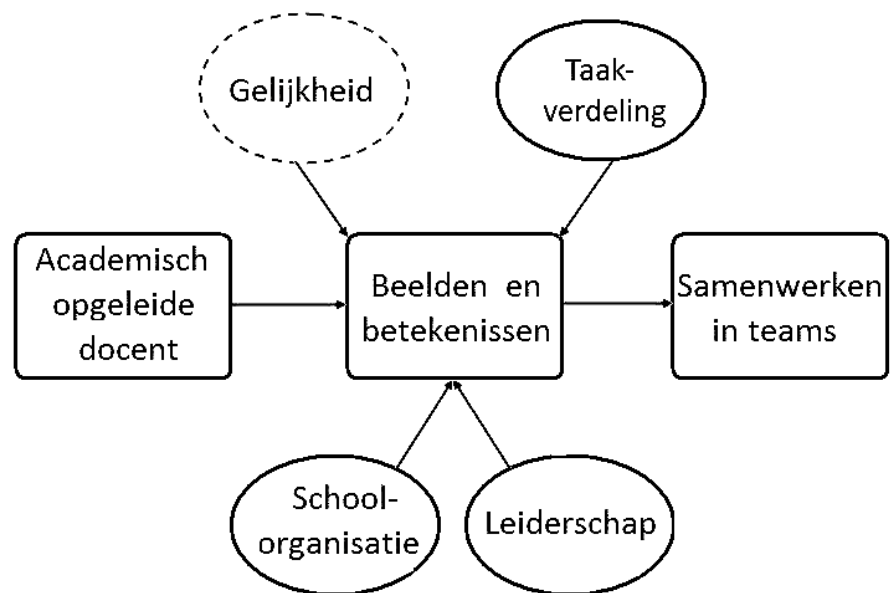
Omdat veel alpostudenten een master gaan volgen, zal het eerste jaar het aantal alpo-opgeleide docenten op de arbeidsmarkt gering zijn. Door hun hogere opleiding passen ze niet binnen de gelijkheid in het onderwijs. Hoewel de meeste respondenten de gelijkheid graag zien verdwijnen, lijkt een verandering hierin niet op korte termijn haalbaar. Ook lijkt het aannemelijk dat ze pas een andere functie krijgen nadat ze enkele jaren ervaring hebben opgedaan voor de klas en wanneer ze hebben bewezen een geschikte kandidaat te zijn. Ook dan pas zouden ze eventueel in een hogere salarisschaal kunnen worden geplaatst. De komst van de academisch opgeleide docent past in de ontwikkeling op scholen waarbij excellente docenten steeds meer gespecialiseerde taken krijgen naast het lesgeven. Op veel scholen gaat dit gepaard met een grotere autonomie voor de docenten. Ze krijgen zeggenschap op een bepaald gebied en zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor een deel van

het beleid. Op een enkele school blijft deze ontwikkeling nog achter, maar dergelijke aanpassingen kunnen binnen een school of een scholengemeenschap worden doorgevoerd. De type schoolorganisatie hangt hier sterk mee samen. Er zijn veel scholen waar coöperatief wordt gewerkt, terwijl er slechts een enkele school is waar docenten alleen individueel lesgeven en de directie het beleid bepaald. Een academisch opgeleide docent zou beter op een coöperatief werkende school functioneren. Hier wordt er gebruik gemaakt van zijn expertise en kan hij zichzelf meer ontwikkelen. Op een school met een segmentale organisatie is ook de academisch opgeleide docent maar een leraar die zich voornamelijk richt op het lesgeven en de bijbehorende taken. Academisch opgeleide docenten kunnen deze scholen (of zelfs het onderwijs) weer snel verlaten. Scholen met een segmentale organisatie kunnen veranderingen doorvoeren ten aanzien van het type leiderschap en het type schoolorganisatie, zodat ook binnen deze scholen academisch opgeleide docenten goed in een team kunnen functioneren.

Op basis van de antwoorden op de deelvragen kan een antwoord worden gegeven op de hoofdvraag:

*Wat zijn de verwachte effecten van academisch opgeleide basisschooldocenten op de samenwerking in teams op basisscholen?*

In het figuur dat hiernaast staat weergegeven, is vastgesteld welke factoren een rol spelen bij de verwachte effecten van de academisering van leerkrachten op teamsamenwerking. De gelijkheidscultuur kan veranderen door de komst van een hoger opgeleide docent die andere vaardigheden bezit. Deze andere vaardigheden kunnen de samenwerking



veranderen vanwege de aanwezigheid van de specialistische kennis. Dit kan versterkt worden wanneer een hoger opgeleide docent een hogere functie bekleed en / of een hogere salaris gaat ontvangen. De stippellijn om gelijkheid geeft aan dat het voor een school nauwelijks mogelijk is om een verandering door te brengen in de gelijkheidscultuur.

Scholen kunnen er voor kiezen om gebruik te maken van de competenties van een geacademiseerde docent en hem of haar taken toe te wijzen die aansluiten bij zijn of haar kwaliteiten. De taken die binnen een team moeten worden uitgevoerd, zullen effectiever worden gedaan wanneer er een dergelijke vorm van taakspecialisatie plaatsvindt. Een school heeft zelf in de hand hoe ze de taken op een school verdelen.

Een academisch opgeleide docent past in een schoolorganisatie waar veel wordt samengewerkt. Dit gebeurt in een coöperatief gereguleerde schoolorganisatie. In een

segmentale schoolorganisaties wordt niet maximaal gebruik gemaakt van de extra capaciteiten van gespecialiseerde docenten. Het is voor een school mogelijk om de organisatiestijl aan te passen richting een meer coöperatieve stijl.

De schoolorganisatie en de leiderschapsstijl zowel in het schema als in de praktijk niet ver van elkaar af. De schoolorganisatie en de leiderschapsstijl hangen vaak samen. Bij een coöperatieve school past een participatieve leiderschapsstijl. Bij deze stijl geeft de directeur meer autonomie en verantwoordelijkheid aan de leraren en wordt er vertrouwd op de professionaliteit van de docenten. Een goede directeur kan zijn stijl van leiding geven aanpassen aan de behoeftes in het team.

De betekenisgeving van de beelden die betrokkenen hebben, worden beïnvloed door de verschillende factoren. De betekenisgeving bepaalt voor een groot deel hoe er in een school wordt gedacht over een professionele docent en de manier waarop samenwerking van belang is voor de organisatie. De betrokkenen maken het beleid en voeren het uit. Zij bepalen hoe er vorm wordt gegeven aan eventuele veranderingen.

Op basis van deze conclusie zijn er enkele aanbevelingen gedaan. Hierbij is de zevende en laatste deelvraag gesteld:

- Wat zijn de implicaties van de veranderingen op samenwerken in teams door de academisering van docenten voor basisscholen?

Voor de overheid geldt dat het stimuleren van verschillende excellentieprogramma's enerzijds zorgt voor een grote diversiteit onder de specialisaties van docenten, maar anderzijds voor een onoverzichtelijk beleid zonder praktische handvatten. Als overheid is er winst te behalen op de vertaling van de excellentieprogramma's naar het werkveld.

De opleidingsinstituten hebben de competenties van de alpostudenten vastgesteld. Deze worden niet allemaal herkend in de praktijk. Het is van belang dat het onderwijsprogramma en de te verwerven competenties goed bij elkaar aansluiten. Dit voorkomt verkeerde verwachtingen en onduidelijkheid.

Voor basisscholen geldt dat ze bij de komst van academisch opgeleide docenten rekening moeten houden met de taakverdeling, de leiderschapsstijl en de schoolorganisatie. Overigens is het als school verstandig om niet alleen rekening te houden met de specifieke competenties van een geacademiseerde docent, maar ook van de andere docenten. Alle docenten bezitten eigen kwaliteiten die van belang kunnen zijn voor de school. Om hier optimaal gebruik van te maken, moet een school een klimaat creëren waar ruimte voor de docenten is om hun sterke eigenschappen in te zetten.

# 1. Basisschooldocenten academisch opgeleid

---

*"In staat zijn grotere gehelen te overzien. Theorie en praktijk aan elkaar te verbinden. Vooral dat. In hun praktisch handelen worden ze gestuurd door wetenschappelijke inzichten."*

Het bovenstaande citaat is afkomstig van een basisschooldirecteur die beschreef hoe ze denkt over de kwaliteiten van de studenten van de academische lerarenopleiding primair onderwijs (alpo). Het citaat benadrukt dat er een meerwaarde zit in het academisch opleiden van basisschooldocenten. In Utrecht gebeurt dit nu al drie jaar op de alpo. In 2012 gaan de eerste studenten afstuderen van deze opleiding. Dan zal een aantal van hen met hun academische diploma solliciteren naar een baan als basisschooldocent.

Het is de moeite waard om vooruit te kijken naar de situatie die dan gaat ontstaan. Het is het eerste moment dat er in Nederland leraren een academische studie hebben afgerond waarbij ze vanaf het eerste moment hoofdzakelijk worden opgeleid tot basisschoolleraar. Deze basisschooldocenten hebben zich geprofessionaliseerd door het volgen van een academische opleiding, waar ze andere kennis en vaardigheden hebben opgedaan dan op de pabo. Het is nog onduidelijk hoe deze docenten aan de slag gaan en hoe ze deze kennis en vaardigheden in gaan zetten. Het is ook nog onbekend hoe ze willen, kunnen en gaan functioneren binnen een basisschool en in een team van docenten.

Omdat de studenten een geaccrediteerde opleiding volgen, waarbij de pabo (pedagogische academie voor het basisonderwijs) intensief samenwerkt met onderwijskunde, mag er vanuit worden gegaan dat de studenten goed worden voorbereid op het werk als docent. Maar, zoals uit het citaat blijkt, doen alpostudenten naast de lesgevende kwaliteiten nog meer kwaliteiten op. De vraag is hoe deze kunnen worden ingezet in de praktijk.

Naast het lesgeven, moeten docenten nog veel meer taken uitvoeren op basisscholen. Lessen moeten worden voorbereid, maar de les moet ook gebaseerd zijn op een goede methode. Docenten moeten weten hoe ze een methode het beste kunnen gebruiken. De les moet vervolgens ook aanslaan bij alle leerlingen. Als dit niet lukt, moet er worden gekeken waar de schoen wringt. Ligt het aan de methode, aan het lesgeven of misschien wel aan het kind? Het zijn allemaal problemen waar docenten tijdens hun werk mee te maken hebben. In het lerarenteam moeten dergelijke problemen worden opgelost. Samenwerken lijkt hierbij een steeds prominentere rol in te nemen in het basisonderwijs.

Het is interessant om te kijken wat de rol van een academisch opgeleiden docent is in het samenwerken op basisscholen. Betrokken actoren hebben verschillende beelden bij het functioneren van academisch opgeleide docenten op basisscholen en geven hier verschillende betekenissen aan. Als de academisch opgeleide docent een andere rol of functie krijgt binnen een school kan dit effect hebben op de onderlinge taakverdeling op basisscholen en ook op de kenmerkende gelijkheid die onder basisschooldocenten heerst. Daarbij moeten academisch opgeleide docenten passen binnen de schoolorganisatie en



moet er door de schooldirectie op een bepaalde manier leiding worden gegeven. Al deze factoren beïnvloeden de manier waarop er in een school met elkaar wordt samengewerkt.

Dit onderzoeksverslag zal beginnen met de aanleiding voor het doen van een onderzoek naar de effecten van academisch opgeleide basisschooldocenten op het samenwerken in teams op basisscholen. In de tweede paragraaf van dit hoofdstuk wordt ingegaan op de probleem-, doel- en vraagstelling zoals deze in het onderzoek zijn gehanteerd. Vervolgens worden de maatschappelijke en de wetenschappelijke relevantie van het onderzoek besproken. In de daarop volgende paragraaf wordt de onderzoeksaanpak beschreven. Het hoofdstuk sluit af met de leeswijzer.

### **1.1. Anders opgeleid, andere functie?**

---

Zojuist is al kort aangegeven waarom een onderzoek naar de academisch opgeleide docent juist in deze periode interessant is. Er is voor het eerst een academische opleiding in Nederland die de studenten expliciet voorbereid op een baan binnen het basisonderwijs. Doordat deze opleiding navolging heeft gekregen op acht andere (combinaties van) onderwijsinstellingen, zal het aantal academici binnen het basisonderwijs toenemen. De komst van deze docenten zal er voor zorgen dat het personeel binnen het basisonderwijs meer gemêleerd wordt. Hoewel het aantal academisch opgeleide docenten aan het begin niet groot is, zal er wel moeten worden gekeken hoe je deze docenten het beste kan inzetten om ze optimaal te kunnen laten functioneren.

Hoewel het initiatief is genomen door de Hogeschool Utrecht en Universiteit Utrecht, is er vanuit het werkveld een vraag naar academisch opgeleide docenten is voor basisscholen. Het werkveld verwacht dat de academische pabo een bijdrage aan de niveauverhoging van de lerarenopleiding levert en een aanvulling is op de vraag naar meer gedifferentieerd onderwijspersoneel (NVAO, 2008).

Uit verschillende bronnen blijkt echter dat er veel uiteenlopende verwachtingen zijn van de academische pabo en de academisch opgeleide docent. Deze verwachtingen komen bij de initiatiefnemers (onderwijsinstellingen) en betrokkenen bij de totstandkoming (werkveldcommissies, accreditatiecommissies en studenten) van de opleiding vandaan. In de eerste subparagraaf worden de verwachtingen uiteengezet. Voor de uiteenzetting is gebruik gemaakt van de gegevens van de NVAO die in 2008 bij de onderwijsinstellingen in Utrecht naar voren is gekomen.<sup>1</sup> Deze accreditaties hebben gekeken naar de plannen van de onderwijsinstellingen en hebben *practitioners* uit het werkveld van het onderwijs hun licht over de plannen laten schijnen. Daarnaast is er gebruik gemaakt van informatie over de opleiding die door de onderwijsinstellingen zelf is verspreid. Naast een uiteenzetting wordt er in de tweede subparagraaf kritisch gekeken naar de houdbaarheid van de verwachtingen.

---

<sup>1</sup> Voor de academische pabo geldt niet een uitgebreid accreditatietraject zoals voor de meeste opleidingen geldt. De opleiding bestaat namelijk uit een samenvoeging van twee reeds bestaande opleidingen. Desalniettemin hebben de onderwijsinstellingen de NVAO gevraagd haar oordeel te geven over de opleiding. Opvallend is dat de VU de NVAO om een rapport heeft gevraagd nadat het programma al van start gegaan.

### 1.1.1. Verwachtingen

Hoewel op basisscholen meestal een directeur, een intern begeleider en één of meerdere conciërges werkzaam zijn, werken er voornamelijk leraren. Docenten zijn met elkaar een zeer homogene groep. De homogeniteit van de leraren komt voort uit de gelijke functie die ze hebben en de gelijke vooropleiding die ze hebben gevolgd. Door deze homogeniteit is er een sterke gelijkheidscultuur in het basisonderwijs. Op de basisscholen wordt de samenwerking tussen leraren gekenmerkt door deze sterke gelijkheid. Geen docent is minder of meer dan één van zijn of haar collega's.

Samenwerken in lerarenteams is van belang voor het invullen van lesoverstijgende taken. De komst van de academisch opgeleide leraar kan invloed hebben op deze invulling. Zowel vanuit de opleidingsinstituten als de basisscholen zijn er verwachtingen voor de invulling van deze taken. In deze subparagraaf wordt uiteengezet wat deze verwachtingen zijn.

Binnen de alpo wordt ingezet op een hoger kennisniveau en meer vaardigheden dan bij de pabo. De competenties van de pabo worden bij deze opleiding namelijk aangevuld met de competenties van de bachelor van onderwijskunde. In het universitaire deel wordt bijvoorbeeld pedagogische en onderwijskundige kennis opgedaan.

Naast de opgedane kennis bezit deze groep studenten ook academische vaardigheden. Tijdens de opleiding krijgen ze te maken met wetenschap en met de praktijk. Hierdoor kan de academisch opgeleide docent een goede vertaling maken van wetenschap naar praktijk en eventueel ook van praktijk naar wetenschap. Daarnaast hebben de studenten tijdens hun opleiding onderzoeksvaardigheden gecreëerd. Deze vaardigheden ontwikkelen ze in hun vormingsperiode door het uitvoeren van onderzoeken in de praktijk.

De kennis en vaardigheden zorgen ervoor dat de academisch opgeleide docent deze kan inzetten in de uitvoering van zijn of haar beroep. De pedagogische en onderwijskundige kennis zorgt ervoor dat de leraar informatie beter weet over te dragen en dat hij of zij kan helpen bij het verbeteren van het onderwijs. Zo kan de academicus meewerken aan het verbeteren en ontwikkelen van lesprogramma's, ontwikkelingsplannen en leerlingenzorg.

De academische vaardigheden zorgen ervoor dat de nieuwe leraar de koppeling kan maken tussen wetenschap en praktijk. Daarnaast is deze leraar beter in staat om leerlingen te monitoren en onderzoek op schoolniveau uit te voeren (NVAO, 2008).

De verwachting die in zeer veel documenten terugkomt, is de rol die de academisch opgeleide docent moet krijgen op een basisschool. In veel bronnen wordt dit omschreven als "voortrekkersrol" (NVAO, 2008; NVAO, 2009; Koninkx, 2010). Dit lijkt daarom een centraal thema in de academische lerarenopleiding. De studenten worden voorbereid op een rol als basisschooldocent, waarin ze verder kijken dan anderen en het initiatief nemen bij nieuwe ontwikkelingen. Hierbij wordt verwacht dat ze in staat zijn leiding te geven aan collega's en hen kunnen enthousiasmeren. Daarnaast vermeldt de Universiteit van Amsterdam (2010) dat de hoger opgeleide docent in staat moet zijn om de andere leraren te ondersteunen en begeleiden. De kennis die is opgedaan, kan zo ook een meerwaarde zijn voor collega's en de

gehele school. De academisch opgeleide docent is zich bewust van de verschillen onder collega's en houdt hier rekening mee tijdens communicatie en andere handelingen. Dit kan een rol spelen tijdens de samenwerking met collega's (NVAO, 2008).

De extra capaciteiten van de academisch opgeleide docent kunnen er uiteindelijk toe leiden dat deze groep docenten niet hun hele leven voor de klas gaan staan. De studenten (Koninkx, 2010; Gerrits, 2010) ambiëren een leidinggevende functie of combinatiefunctie. Hierbij willen ze het doceren combineren met een management-, onderzoeks- of opleidingsfunctie. Ook de accreditatiecommissie denkt dat het niet realistisch is om te verwachten dat de hoger opgeleide docent zijn of haar hele leven voor de klas blijft staan (NVAO, 2008;).

### **1.1.2. Tegenstrijdigheden**

De verwachtingen die er zijn van de academisch opgeleide docent zijn in de vorige subparagraaf besproken. Deze zijn onderverdeeld in verwachtingen over de competenties van de academisch opgeleide docenten, verwachtingen over de taken die ze gaan uitvoeren en verwachtingen over de rol die deze docenten gaan beoefenen op de werkvloer. In deze subparagraaf wordt gekeken of de verwachtingen aansluiten bij de praktijk van de alpo en het basisonderwijs, en of er inconsistenties zijn met betrekking tot de literatuur. Dit laatste punt zal vooral een korte vooruitblik betreffen naar het theoretisch kader.

De verwachtingen over de competenties van de studenten worden door de accreditatiecommissie en de opleidingsinstellingen zeer algemeen geformuleerd. Naast de opgedane kennis van de universitaire bachelor, worden ook de algemene vaardigheden van een academische opleiding beschreven. Deze komen overeen met de verwachting van de taken die de academisch opgeleide docent straks kunnen uitoefenen op een basisschool. De overeenkomsten met de voortrekkersrol lijken minder voor de hand te liggen. Hoewel de opleiding de studenten hier wel op voorbereid, is het niet duidelijk welke kennis en vaardigheden (of taken) hieraan ten grondslag liggen.

Vanuit werkveldcommissies is duidelijk geworden dat er behoefte is aan hoger opgeleide docenten die passen binnen de functiedifferentiatie binnen het onderwijs. Hoewel deze differentiatie nog beperkt is, lijkt deze de komende jaren toe te gaan nemen (onder andere door de functiemix). Momenteel wordt er gesteld dat er een gelijkheidscultuur heerst in het basisonderwijs. De differentiatie kan hier verandering in teweeg brengen.

Wanneer de functiedifferentiatie een grote rol gaat spelen in het basisonderwijs, wordt verondersteld dat de academisch opgeleide docent een grote kans heeft op een hogere functie. Vanuit bevindingen van psycholoog en organisatiesocioloog Meredith Belbin (2010) lijkt deze constructie zeer onlogisch. De eerste lichting studenten aan de academische pabo zullen in 2012 afstuderen. Wanneer ze aan het werk gaan, zullen ze als startend docent weinig ervaring hebben en nog zeer jong zijn. Volgens Belbin zijn anciënniteit en leeftijd

sociaalhistorisch gezien juist de meest belangrijke factoren voor het verkrijgen van een hogere functie. Hoewel de tendens afneemt, blijkt ervaring nog steeds een belangrijkere factor te spelen dan jeugdigheid, energiekheid of de recentheid van de gevolgde opleiding. Wanneer jonge docenten een dergelijke functie krijgen aangewezen, kan het gebrek aan ervaring hen parten spelen bij het uitoefenen van hun werk. In hun voortrekkersrol kan het ook problemen opleveren met betrekking tot de balans in het team. Oudere, meer ervaren werknemers kunnen zich gepasseerd voelen, of hebben weinig respect vanwege de weinige ervaring van de academisch opgeleide basisschooldocent. De theoretische onderbouwing zal verder worden besproken in hoofdstuk 2, het theoretisch kader.

### **1.1.3. Samenvatting**

De kennis en vaardigheden die de studenten tijdens hun opleiding opdoen, komen van pas bij het uitoefenen van de verwachte taken die de academische docenten straks gaan uitvoeren. Door de uitgebreide kennis en vaardigheden zijn ze in staat om kennis beter over te dragen, te helpen bij het ontwikkelen van het onderwijs en het doen van onderzoek.

Zowel de kennis en vaardigheden als de taken lijken slechts een beperkte toegevoegde waarde te zijn op het uitoefenen van de voortrekkersrol en een combinatiefunctie (met managementtaken of leidinggevende taken). Daarnaast kent het basisonderwijs momenteel een zeer sterke gelijkheidscultuur, waarbij de differentiatie nog goed en wel op gang moet komen. Ondersteund vanuit de theorie kan men zich ook afvragen of de jonge afgestudeerde klaar is voor de voortrekkersrol en een hogere functie en of dit geaccepteerd wordt door de andere, meer ervaren, leraren.

## **1.2. Probleemstelling**

---

In de vorige paragraaf is beschreven dat er zeer veel verwachtingen zijn van de academische pabo en de leraar die deze opleiding heeft gevolgd. Hierbij is ook naar voren gekomen dat de uitgangspunten van de opleiding vooral extra kennis en vaardigheden en een voortrekkersrol betreffen. Het is nog onduidelijk hoe academisch opgeleide leraren zullen functioneren op basisscholen, hoe ze hun extra kennis en vaardigheden gaan inzetten en of ze een voortrekkersrol zullen nemen.

De competenties van de academisch opgeleide docenten hebben vooral een toegevoegde waarde bij activiteiten buiten het lesgeven om (hierover meer in hoofdstuk 2.3). Dergelijke taken kunnen vaak in samenwerking met elkaar worden uitgevoerd. Een academisch opgeleide leraar kan met zijn of haar capaciteiten hier een unieke bijdrage in leveren.

Omdat het nog onzeker is hoe de academisch opgeleide docenten gaan functioneren binnen een basisschool, is het nog onduidelijk of en hoe de samenwerking in teams op basisscholen zal veranderen. Deze onduidelijkheid vormt de basis voor dit onderzoek.

Dit onderzoek kan zowel bekeken worden vanuit de theorie als vanuit de praktijk. Vanuit beide perspectieven is het interessant om te kijken wat de komst van de academisch

opgeleide docent gaat veranderen op het werken op basisscholen (hierover meer in paragraaf 1.3 en 1.4). De extra kennis en vaardigheden en de andere rol hebben hierbij vooral ook zijn uitwerking op het werk buiten de klas.

In deze paragraaf wordt allereerst de doelstelling van het onderzoek beschreven. Vervolgens worden in de vraagstelling de theoretische en empirische deelvragen geformuleerd. Hierbij wordt ook de hoofdvraag van het onderzoek geïntroduceerd.

### **1.2.1. Doelstelling**

Dit onderzoek probeert een bijdrage te leveren aan de zoektocht naar een succesvolle manier om academisch opgeleide docenten goed in een samenwerkend team op een basisschool te laten functioneren. De doelstelling van het onderzoek is daarbij explorerend van aard. Er is nog weinig informatie beschikbaar over de academisch opgeleide docenten en hoe zij zich verhouden tot het samenwerken in teams op basisscholen (van Thiel, 2010).

Dit wordt deels verklaard door het feit dat komend collegejaar de eerste studenten pas afstuderen aan de alpo. Het onderzoek is gebaseerd op de beelden en betekenissen die de actoren geven aan de (competenties van de) alpostudent en het samenwerken in teams op basisscholen.

De verschillende actoren zijn betrokken bij de opleiding of het werkveld van het basisonderwijs. Binnen de opleiding is er gesproken met de initiatiefnemer en een directeur, om zo achter de beleidsmatige kant van het verhaal te komen. Daarnaast is er gesproken met docenten van de opleiding, welke afkomstig waren van de hogeschool of de universiteit. Zij geven het onderwijs aan de studenten en zien hun capaciteiten. Als laatste actor binnen de opleiding is er gesproken met de studenten. Zij volgen de universitaire opleiding en lopen stage op basisscholen. In subparagraaf 3.3.2. staat meer informatie over de opleidingsactoren.

Binnen het werkveld is er over het algemeen gesproken met mensen die ervaring hebben met alpostudenten via een stage. Zo is er gesproken met een bovenschoolsdirecteur om de beleidsmatige kant vanuit het onderwijs te bekijken. Ook is er gesproken met basisschooldirecteuren, omdat zij het beleid op een school moeten uitvoeren en verantwoordelijk zijn voor het werk van de docenten. Als laatste actor binnen het werkveld is er gesproken met docenten. Zij hebben de studenten begeleid tijdens hun stage en zijn binnen hun eigen werkzaamheden al dagelijks bezig met het samenwerken op basisscholen. In subparagraaf 3.3.3. wordt verder ingegaan op de werkveldactoren.

De huidige situatie is dat de eerste alpostudenten volgend jaar gaan afstuderen. Zoals in de vorige paragraaf is omschreven, wordt er veel van de academisch opgeleide docenten verwacht en kunnen deze verwachtingen tegenstrijdig zijn aan elkaar, de opleiding of de onderwijspraktijk. Dit betekent dat er moet worden gekeken naar de manier waarop de academisch opgeleide docent kan functioneren op een basisschool en kan samenwerken in een team. De betekenissen die de verschillende actoren geven aan de beelden over de

academisch opgeleide docent en het samenwerken in teams in het onderwijs moeten inzicht geven in de huidige situatie. De doelstelling voor dit onderzoek luidt:

Inzicht krijgen in welke betekenissen actoren geven aan de beelden van academisch opgeleide docenten en de verwachte effecten op het samenwerken in teams binnen het basisonderwijs.

### **1.2.2. Vraagstelling**

Aan de hand van de probleem- en doelstelling wordt in deze subparagraaf de hoofdvraag geformuleerd. Vervolgens wordt beschreven welke theoretische en praktische deelvragen gaan helpen bij de beantwoording van de hoofdvraag.

In het begin van deze paragraaf is beschreven dat de rol en functie van de academisch opgeleide basisschooldocent binnen een lerarenteam het centrale probleem is in dit onderzoek. In de doelstelling is beschreven dat het onderzoek een exploratief karakter heeft, waarbij gezocht wordt naar verwachtingen van verschillende partijen en een praktische invulling voor de rol en functie voor de academisch opgeleide basisschooldocent. Hier volgt de volgende hoofdvraag uit:

Wat zijn de verwachte effecten van academisch opgeleide basisschooldocenten op de samenwerking in teams op basisscholen?

Om deze hoofdvraag goed te kunnen beantwoorden, zijn er zeven deelvragen opgesteld. De eerste tot en met de derde deelvraag komen voor een groot deel overeen met de vierde tot en met de zesde deelvraag. De eerste drie vragen kunnen theoretische deelvragen worden genoemd en worden beantwoord in hoofdstuk 3, het theoretisch kader. De vierde tot en met de zesde deelvraag zijn empirische deelvragen en worden beantwoord in hoofdstuk 5, de resultaten. De empirische deelvragen hoe de antwoorden op de theoretische deelvragen terug zijn te vinden in de onderwijspraktijk. Deze worden beantwoord aan de hand van interviews die zijn afgenomen bij verschillende respondenten. De deelvragen worden hieronder benoemd.

Theoretische deelvragen:

1. Wat is het academisch opleiden van basisschooldocenten?
2. Wat is samenwerken in teams binnen basisscholen?
3. Verandert het samenwerken in teams door de komst van academisch opgeleide basisschooldocenten en hoe kunnen scholen hiermee omgaan?

Empirische deelvragen

4. Welke verschillen hebben de academisch opgeleide docenten ten opzichte van regulier opgeleide docenten?
5. Hoe wordt er in teams samengewerkt binnen basisscholen?

6. Kan het samenwerken in teams veranderen door de komst van academisch opgeleide docenten en hoe gaan scholen hiermee om?

Naast deze zes vragen wordt er nog een zevende deelvraag gesteld. Het antwoord op deze laatste deelvraag dient als aanbeveling en wordt beantwoord in het zesde en laatste hoofdstuk, de conclusie. Deze vraag luidt:

7. Wat zijn de implicaties van de veranderingen op samenwerken in teams door de academisering van docenten voor basisscholen?

### **1.3. Maatschappelijke relevantie**

---

De afgelopen jaren is er een maatschappelijke discussie op gang gekomen over de kwaliteit van de reguliere opleiding tot basisschooldocent (Weel, 2006; van Twillert en Walters, 2006; van Steenkamp et al., 2008; Gerrits, 2009). Één van de kritiekpunten was dat uitblinken niet wordt beloond. Sinds 2008 stimuleert de overheid excellentie binnen het lerarenonderwijs (Ministerie van OCW, 2008, 2009 & 2010; Onderwijsraad, 2011). Er zijn verschillende initiatieven ontstaan die de excellentie moeten bevorderen. Hieronder kan ook de opkomst van de academische pabo's in Nederland worden gerekend. In deze paragraaf wordt gekeken wat de maatschappelijke relevantie is van dit onderzoek voor de overheid, de academische pabo's en de basisscholen.

Het beleid van de overheid is gericht op meer excellentie in het basisonderwijs. De onderwijsprogramma's voor de excellente leraren in opleiding is daarom aangepast. In het geval van de academische pabo wordt de pabo gecombineerd met onderwijskunde. Hiermee worden de capaciteiten van de studenten uitgebreid met academische kennis en vaardigheden. De extra competenties danken de academisch opgeleide docenten aan het onderwijs dat zij volgen. Tijdens stages kunnen zij door het doen van opdrachten en onderzoeken deze kennis gebruiken in de praktijk.

Het feit dat de studenten deze kennis opdoen en tijdens stages in de praktijk kunnen testen, wilt nog niet zeggen dat er een toegevoegde waarde is van de excellente leerkracht in de onderwijspraktijk. Hiervoor moeten de academisch opgeleide docenten straks een verschil maken in de dagelijkse onderwijspraktijk. Ze moeten hun extra competenties inzetten binnen de dagelijkse onderwijspraktijk om zo een bijdrage te leveren aan de kwaliteit van het onderwijs. In de genoemde beleidsstukken van de overheid wordt nog weinig gesproken over een dergelijke bijdrage van excellente docenten, anders dan een voorbeeld te zijn voor collega's (Onderwijsraad, 2011).

De academische lerarenopleidingen hebben een beter beeld van wat de hoger opgeleide leraar moet kunnen. Ze beschrijven de kennis en vaardigheden die worden opgedaan tijdens de opleiding (NVAO, 2008). Hierbij wordt niet omschreven hoe deze competenties kunnen worden ingezet in de praktijk. Er wordt wel aangegeven dat de academisch opgeleide docenten hun meerwaarde vooral buiten de klas kunnen tonen, bijvoorbeeld in het lerarenteam. Omdat er een omschrijving ontbreekt hoe een academisch opgeleide leraar kan functioneren, zorgt dit voor onduidelijkheid op het moment dat de

eerste studenten aan de alpo gaan afstuderen en een baan gaan zoeken in het basisonderwijs.

Voor basisscholen is het momenteel nog moeilijk om te bepalen hoe een docent afkomstig van een academische pabo kan functioneren en wat dit verandert op de basisschool. Omdat de meerwaarde van de academisch opgeleide docent invloed zal hebben op het lerarenteam, is het voor basisscholen nuttig om te weten hoe de komst van academisch opgeleide docenten het samenwerken op basisscholen kan veranderen. Dit onderzoeksverslag kan scholen inzicht geven en helpen bij het inspelen op eventuele veranderingen.

Wanneer er meer duidelijkheid komt over de wijze waarop de academisch opgeleide basisschooldocenten gaan functioneren in een team, kunnen de academische pabo's een onderwijsprogramma vormen wat hier goed op aansluit. Daarnaast biedt het de studenten meer zekerheid over de rol of functie die zij later op een basisschool zullen aannemen.

Dit betekent ook dat het beleid van de overheid om excellentie te stimuleren beter ondersteund wordt door de praktijk. Excellentie vindt dan niet alleen plaats op de lerarenopleiding, maar ook in de praktijk van het basisonderwijs. Excellente leraren hebben dan niet alleen een voorbeeldfunctie, maar kunnen binnen de school ook excelleren met de competenties die zij hebben ontwikkelt.

#### ***1.4. Wetenschappelijke relevantie***

---

Naast de maatschappelijke aandacht is er op wetenschappelijk gebied ook veel aandacht voor professionaliseren van personeel en teamsamenwerking in organisaties. In deze paragraaf wordt besproken wat de relevantie van dit onderzoek is in het licht van wetenschappelijke onderzoeken op deze gebieden binnen de onderwijssector.

Er wordt al decennia lang geschreven over professionalisering van beroepen. Hierbij zijn er aanhangers van de klassieke vorm (Wilensky, 1964; Freidson, 2007), waarbij er enkele harde voorwaarden worden gesteld aan het zijn van een professional. Tegenwoordig is er ook meer aandacht voor een hybride vorm van professionalisering (Schön, 1983; Gleeson et al., 2005; Noordegraaf, 2007; Noordegraaf & Schinkel, 2011). Zij geven aan dat de pure vorm van een professional niet bestaat en dat de professionalisering deels hybride is. Hierbij bepalen de beelden en betekenissen van betrokkenen wat een professional is.

Ook samenwerken in het onderwijs en teamsamenwerking zijn onderwerpen die in de hedendaagse sociale wetenschap een rol spelen. Op wetenschappelijk gebied is er een minder harde strijd is over de betekenis van samenwerking dan van professionalisering, hoewel er zeker nuanceverschillen bestaan over de manier waarop over samenwerking wordt gedacht en hoe samenwerking wordt beïnvloed (Belbin, 2010; Rousseau & Aubé, 2010). De toegevoegde waarde van samenwerking wordt binnen het onderwijs wel sterk herkend (Marx, 1995; Shapiro & Levine, 1999; Bolk & Raaijmakers, 2006; van Veldhuizen, 2011).

Met dit onderzoek wordt de invloed van twee invloedrijke wetenschappelijke thema's gezamenlijk bekeken. Dit onderzoek levert op wetenschappelijk gebied een bijdrage door



verwachte veranderingen in samenwerken in teams op basisscholen door de professionalisering van docenten vast te leggen. Er zijn geen artikelen of rapporten gevonden over de onderwijssector die deze zelfde onderwerpen aan elkaar koppelt. Hiermee is dit onderzoek wetenschappelijk relevant en kan het een nieuwe dimensie toevoegen aan onderzoeken naar de professionalisering van docenten en teamsamenwerking op scholen in Nederland.

### **1.5. Onderzoeksaanpak**

---

De onderzoeksvragen die in de tweede paragraaf van dit hoofdstuk zijn geïntroduceerd, zijn niet eenvoudig te beantwoorden. Om tot goede onderbouwde antwoorden te komen, wordt in deze paragraaf de onderzoeksaanpak beschreven. Hierbij wordt uiteengezet hoe het theoretische en empirische deel van het onderzoek is uitgevoerd. Hiermee is deze paragraaf deels een vooruitblik op de methoden en technieken, die in hoofdstuk 4 uitgebreider worden behandeld.

De theoretische deelvragen worden beantwoord door gebruik te maken van nationale en internationale literatuur die van toepassing is op de aspecten van de deelvragen. De literatuur is over het algemeen wetenschappelijk van aard. Er zijn artikelen afkomstig uit wetenschappelijke tijdschriften en er is gebruik gemaakt van boeken van wetenschappers die over het algemeen zijn gespecialiseerd in organisatiekunde. Hierbij is gebruik gemaakt van enkele klassieke stukken, maar ook van recente wetenschappelijke bronnen.

De empirische deelvragen worden beantwoord aan de hand van informatie die afkomstig is uit interviews met actoren van de academische lerarenopleiding en actoren vanuit de basisscholen. Hierbij is gekozen om de opleiding in Utrecht als casus te nemen, waarbij de respondenten betrokken zijn bij de opleiding of de stages van de studenten. Er is gekozen voor een brede selectie aan respondenten om de beelden en betekenissen van de betrokkenen goed in kaart te brengen. De interviews zijn semigestructureerd, waarbij de topiclijst de leidraad voor het gesprek is. De topiclijst is gecategoriseerd aan de hand van de empirische deelvragen en is gevormd aan de hand van de antwoorden uit de theoretische deelvragen. De interviews zijn opgenomen, getranscribeerd en gecodeerd aan de hand van de topics. De antwoorden op de empirische deelvragen worden behandeld in het vijfde hoofdstuk: de resultaten.

### **1.6. Leeswijzer**

---

Dit eerste hoofdstuk heeft een inleidende functie voor de rest van het onderzoek. Als eerste is er een schets gemaakt van de context van het basisonderwijs, waarin zowel algemene ontwikkelingen als specifiekere ontwikkelingen (excellentie en differentiatie in het onderwijs) zijn beschreven. Hierna is de academische pabo geïntroduceerd en in haar context geplaatst. In de aanleiding die hierop volgde, zijn de verwachtingen en de tegenstrijdigheden van de verwachtingen van de academische pabo beschreven. Dit was de aanzet voor de probleemstelling van het onderzoek. Hier zijn de doelstelling en vraagstelling

beschreven. Vervolgens is in paragraaf 1.5 kort uitgelegd hoe het onderzoek wordt aangepakt. In de rest van deze paragraaf wordt de inhoud van de komende hoofdstukken op een rij gezet.

Hoofdstuk 3 betreft het theoretisch kader. Hierin wordt de theorie beschreven die ten grondslag ligt aan het onderzoek. Dit hoofdstuk krijgt vorm aan de hand van de theoretische vragen, zoals deze in paragraaf 1.2. zijn geïntroduceerd. De theorie biedt daarbij ook een basis voor de operationalisering van het onderzoek.

In hoofdstuk 4 komen de methoden en technieken aan de orde. Hier wordt verder uitgebouwd op de onderzoeks aanpak uit de vorige paragraaf. Hierin komen de onderzoeksvormen aan de orde, net als de dataverzameling en data-analyse.

De resultaten van het onderzoek worden weergegeven in hoofdstuk 5. Hierin worden de deelvragen beantwoord aan de hand van de informatie die tijdens het onderzoek is verzameld. Aan de hand van de antwoorden op de deelvragen worden in hoofdstuk 6 de conclusies getrokken. Hierbij wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag en worden de resultaten bediscussieerd. Daarnaast worden er in dit hoofdstuk aanbevelingen gedaan voor de toekomst: een manier waarop academisch geschoolde basisschooldocenten succesvol kunnen functioneren in samenwerkende teams op basisscholen.

## **2. Sectorontwikkelingen**

---

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet wat de context is waarin het basisonderwijs zich bevindt. Hiermee wordt duidelijk gemaakt hoe de centrale thema's in dit onderzoek zich tot elkaar en de rest van de onderwijssector verhouden. Allereerst wordt er naar de brede context gekeken. Hierin wordt samenwerken op basisscholen en enkele demografische en maatschappelijke trends behandeld. Deze trends hebben allemaal een invloed op het werken in het basisonderwijs. In de tweede subparagraaf wordt gekeken naar de smalle context. Het betreft hier initiatieven vanuit de overheid en opleidingsinstituten om excellentie in het basisonderwijs te bevorderen. De academische lerarenopleiding valt hier ook onder, maar wordt in Paragraaf 2.3 beschreven. Hierin wordt als eerst het initiatief tot de academische pabo uiteengezet. Vervolgens wordt de opleiding inhoudelijk beschreven, waarbij wordt ingegaan op de kennis en vaardigheden die ze opdoen en de rol die van hen verwacht wordt als aanstaande basisschooldocent. In de laatste paragraaf wordt de opleiding gepositioneerd in de brede en smalle context. Hierbij wordt de samenhang tussen de alpe en de verschillende trends vastgesteld.

### ***2.1. Brede context basisonderwijs***

---

De afgelopen decennia hebben er verschillende veranderingen plaatsgevonden die een effect hebben gehad op het beroep van docent en de samenstelling van het onderwijspersoneel. In dit gedeelte wordt ingegaan op vijf trends die zich voordoen in het (basis-)onderwijs. Samenwerken in basisscholen wordt behandeld in de eerste subparagraaf. Deze trend speelt een grote rol in het basisonderwijs en in dit onderzoeksverslag. De overige vier trends zijn samengevoegd in de tweede subparagraaf. Het betreft de vergrijzing, feminisering, afnemende status en afnemende kwaliteit van het onderwijspersoneel op basisscholen.

#### **2.1.1. Samenwerken op basisscholen**

Het samenwerken op basisscholen tussen leraren komt sinds begin jaren '90 langzaam op gang. De Commissie Toekomst Leraarschap constateerde in 1993 dat door de ontwikkelingen in het onderwijs en in de samenleving de leerkracht niet langer individueel kan werken. Sindsdien is er in toenemende mate aandacht voor teamwerk in het onderwijs. Leraren moeten samenwerken als team van deskundigen om de organisatiedoelstellingen na te streven en een antwoord te geven op een grotere diversiteit aan problemen (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993). Het verbeteren en innoveren van het onderwijs zijn de taken die veelal centraal staan in samenwerkende teams in het onderwijs (Bolk & Raaijmakers, 2006). Er ontstaan teams van leraren (vaak aangevuld met een intern begeleider, schoolbestuurder of directielid) die kritisch kijken naar professionalisering van de beroepsgroep en verbetering van het onderwijs. Het werken in teams zorgt voor een brede

betrokkenheid van docenten, het ontwikkelen en delen van kennis en over het algemeen ook voor een vermindering van werkdruk (van Veldhuizen, 2011).

Bij samenwerken in teams kunnen vaardigheden van alle teamleden worden verwacht. Vakspecifieke kennis weegt hier over het algemeen minder zwaar dan competenties als samenwerken, begeleiden, coachen, het ontwikkelen van projecten en het vervullen van rollen als coach of tutor. Ook communiceren, discussiëren, taken verdelen en organiseren spelen een belangrijke rol bij het goed functioneren van een team (Bolk & Raaijmakers, 2006). Ook de Nederlandse overheid ziet belang van goede samenwerking op basisscholen. In 2005 neemt ze een wet aan waarin de bekwaamheidseisen van het onderwijspersoneel worden vastgelegd. De wet op Beroepen in het Onderwijs (wet BIO) beschrijft zeven competenties waarover een basisschooldocent moet beschikken, waaronder het samenwerken met de omgeving en met collega's. In artikel 2.8. worden kennis en vaardigheden benoemd die nodig zijn om samen te werken op basisscholen. Deze staan hieronder in tabel 1 weergegeven.

Kennis:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie,</li> <li>– is op een praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om zijn eigen werk toegankelijk te administreren,</li> <li>– heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het primair onderwijs, en</li> <li>– is op de hoogte van modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling.</li> </ul>
Vaardigheden:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is, met collega's en maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt,</li> <li>– levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school,</li> <li>– geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie, en</li> <li>– levert een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school;</li> </ul>
Tabel 1 (wet BIO, Ministerie van OCW, 2005, p. 4-5)

Dergelijke competenties zijn zeer belangrijk om goed samen te werken in een team. Dat neemt niet weg dat vakspecifieke competenties op een basisschool ook zeer belangrijk zijn om taken gezamenlijk te volbrengen. Coachen, discussiëren, projecten ontwikkelen en taken verdelen zullen ook altijd vakspecifieke kennis en vaardigheden van een basisschooldocent vragen. In paragraaf 2.3.2. wordt verder ingegaan op deze vakspecifieke competenties van een basisschooldocent.

### 2.1.2. Demografische en maatschappelijke trends

De eerste trend betreft de vergrijzing. De Nederlandse samenleving wordt steeds ouder en de komende jaren zal deze trend zich doorzetten. Hierbij zullen veel babyboomers de pensioensgerechtigde leeftijd behalen (CBS, 2010). Het onderwijs is bij uitstek een sector die veel te maken heeft met deze vergrijzing (Melser, 2003). Het percentage basisschooldocenten dat ouder is dan 55 jaar, is van 1999 tot 2008 opgelopen van 6,7% naar 17,3% (Stamos, 2009). Dit betekent dat ook het basisonderwijs de komende jaren te maken heeft met een grote uitstroom van personeel, waardoor het te kort aan leraren tot en met 2018 zal oplopen naar 3% tot 4,5% (werken in het onderwijs, 2010, OCW).

De tweede trend betreft de feminisering in het onderwijs. Het is een mondiale trend dat het aantal mannen voor de klas in het basisonderwijs afneemt (van Eck, Heemskerk & Vermeulen, 2004). Terwijl in 1980 het aantal mannen en vrouwen nog ongeveer gelijk lag, is in Nederland het percentage mannen in het basisonderwijs van 1999 tot 2009 afgenomen van 28% naar 19% (Stamos, 2010). In Europa ligt het percentage mannen in het basisonderwijs slechts op 17% (Ministerie van OCW, 2010).

Een derde trend betreft de afnemende status van het lerarenberoep. Uit de jaarlijkse onderwijsmeters van het ministerie van onderwijs blijkt dat deze erg laag is. Hoewel 70% van de respondenten van de onderwijsmeter van 2008 aangeeft veel respect te hebben voor de basisschoolleraar, denken de respondenten dat slechts 22% van de Nederlanders veel respect heeft voor de leerkracht op de basisschool (Plantinga, Van Diepen, Schildmeijer en van Bruxvoort, 2008). Vermeulen (2003) concludeert hetzelfde, en geeft hierbij het hoge percentage ziekteverzuim en moeilijk vervulbare vacatures als argument hiervoor.

De afnemende kwaliteit van het (leraren-)onderwijs is de vierde trend. Hoewel Nederland internationaal goed scoort op leerling-prestaties (zevende op de PISA-ranglijst van de OECD, 2010, p. 15), is er in Nederland veel kritiek op het basisonderwijs en de docenten. Vooral de opleiding voor basisschooldocenten ontvangt veel kritiek. In 2006 (Weel; van Twillert en Walters) en 2009 (Gerrits) komt in het nieuws dat het reken- en taalniveau van een groot deel van de pabostudenten onder de maat is. Dit heeft deels te maken met het feit dat ongeveer een derde van de pabostudenten van het MBO afkomt, terwijl slechts een zesde van de pabostudenten afkomstig is van het VWO of hoger onderwijs (stamos, 2011). Uit een trendonderzoek blijkt dat pabostudenten zelf de inhoudelijke kwaliteit van de pabo zien afnemen en als laag beoordelen (Van Steenbergen et al, 2008, p. 25).

De verschillende behandelde factoren lijken verbanden met elkaar te hebben. De vergrijzing en feminisering zorgt sociologisch gezien voor een lagere status van het beroep van een leraar (Van Dijk in Niemandtsverdriet & Visser, 2009). De lage moeilijkheidsgraad van de opleiding zorgt ervoor dat de kwaliteit van basisschooldocenten afneemt. Dit heeft ook een invloed op de status van het beroep en zelfs op de feminisering van het onderwijs (Geerdink, 2007; Ministerie van OCW, 2008, Krachtig Meesterschap). Deze vier trends brengen de continuïteit en kwaliteit van het onderwijs in het gevaar.

## **2.2. Smalle context basisonderwijs: Excellentie**

---

In de vorige paragraaf is gekeken naar enkele trends die de kwaliteit van het onderwijs in gevaar brengen. In deze paragraaf wordt gekeken naar een populaire opkomende ontwikkeling die hier verandering in moet brengen: Excellentie in het onderwijs.

Van oudsher wordt de Nederlandse onderwijscultuur gekenmerkt door een sterke gelijkheidscultuur. Het basisonderwijs is het beste voorbeeld hiervan. Het is in het onderwijs niet gebruikelijk om onderscheid te maken op basis van kwaliteiten of vaardigheden van docenten. Het benoemen en beoordelen van individuele excellentie komt weinig voor, omdat dit wordt gezien als een inbreuk op de collegialiteit en als ontkenning van de groepsprestatie (Onderwijsraad, 2011, p.8).

Differentiatie onder leraren wordt de afgelopen jaren bevorderd door de overheid. Vanuit het ministerie zijn verschillende plannen en rapporten verschenen, waarin wordt gepleit om de gelijkheid onder docenten in het onderwijs te laten verdwijnen. Er moet voor leraren meer ruimte komen om naar boven uit te schieten. In beleidstukken wordt hierbij vaak gesproken over excellentie (Ministerie van OCW, 2008, 2009 & 2010; Onderwijsraad, 2011). Excellentie wordt gezien als het uitblinken in het primaire proces, met andere woorden, in het lesgeven. Er zijn verschillende argumenten aangedragen om maatregelen in te voeren die differentiatie en excellentie bevorderen.

Allereerst is de gedachte hierachter dat niet alle leraren hetzelfde zijn en niet alle leraren even goed zijn. Wanneer een leraar meer kwaliteiten heeft, mag hij of zij ook meer salaris verdienen. Dit moet de leraren stimuleren om het beste uit zichzelf te halen, om zo meer te kunnen verdienen. De gelijkheidscultuur in het (basis-) onderwijs is een weinig stimulerende omgeving voor docenten. Differentiatie moet voor leraren een prikkel zijn om extra te presteren. Een hogere beloning stimuleert de docenten om beter te presteren en meer taken op zich te nemen. Ten tweede betekent dit dat een goede leraar een inspirerend voorbeeld en een rolmodel is voor collega's en scholieren. Als de excellente leraren de ruimte krijgen om hun ervaring en kennis over te brengen op andere collega's, dragen ze bij aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Daarnaast moeten de excellente leraren voor talentvolle scholieren een stimulans zijn om te gaan werken in het onderwijs. Ten derde en als laatste kan worden gezegd dat excellente leraren minder snel zullen uitstromen uit de onderwijssector, omdat de goede prestaties worden gewaardeerd en beloond (Onderwijsraad, 2011, p. 3-9).

De afgelopen jaren heeft de overheid verschillende malen gepleit voor meer differentiatie in het onderwijs. In deze subparagraaf worden de maatregelen die deze differentiatie bevorderen chronologisch beschreven. Allereerst wordt het actieplan LeerKracht uit 2007 besproken, vervolgens de kwaliteitsagenda Krachtig Meesterschap en het Siriusprogramma uit 2008. Als laatste wordt het advies 'Excellente leraren als inspirerend voorbeeld' behandeld. Ook de academische lerarenopleiding wordt gerekend onder deze initiatieven. Deze opleiding wordt niet in deze paragraaf genoemd, omdat het initiatief niet afkomstig is vanuit de overheid, maar vanuit de opleidingsinstellingen zelf. In de volgende paragraaf wordt deze opleiding uitgebreid beschreven.

## LeerKracht

In het rapport *Leerkracht* (2007) van de commissie Rinnooy Kan worden de kwantitatieve en kwalitatieve problemen in het onderwijs aangekaart en worden voorstellen voor verbeteringen gedaan. Het ministerie van OCW neemt niet alle plannen over, maar reageert met een actieplan *LeerKracht*. Hierin pleit ze onder andere voor meer salarisdifferentiatie en mogelijkheden voor leraren om zich bij te scholen. Deze plannen worden hieronder beschreven.

### *Functiemix*

Binnen het onderwijs is er veel gelijkheid wat betreft financiering. Om kwaliteit en prestaties beter te kunnen belonen stimuleert de overheid de differentiatie van salarissen binnen het onderwijs. Via de functiemix moet uiteindelijk ruim 40% van de leraren in het basisonderwijs in een hogere functieschaal worden geplaatst, met een bijbehorende hoger beloning.

Naast differentiatie in salaris zorgt dit ook voor differentiatie in functies. Scholen moeten vacatures opstellen, waarbij een docent meer taken krijgt dan alleen het lesgeven (PO-Raad, 2010, p. 6-7).

Hoewel de commissie Rinnooy Kan pleitte voor een koppeling tussen opleiding en beloning, ziet het ministerie af van een dergelijke maatregel. Wel mogen scholen tijdens de sollicitatie rekening houden met de opleiding van de docent (Convenant *Leerkracht* van Nederland, 2008).

### *Scholingsfonds*

In hetzelfde actieplan pleit het ministerie voor een scholingsfonds voor leraren, waarop de leraren een beroep kunnen doen om zich bij te scholen of te specialiseren. Hierbij kan worden gedacht aan het volgen van een minor of masteropleiding op hbo of universitair niveau. Tot voorheen waren het de scholen die aanspraak konden maken op dit fonds, om het geld vervolgens te besteden aan bijscholing van hun werknemers. Het initiatief kan nu ook door gemotiveerde leraren worden genomen. Zo krijgen niet alleen de nieuwe docenten de kans om zich hoger te scholen (hierover later meer bij de excellentieprogramma's in de pabo en de academische pabo), maar ook de huidige docenten. Met een hogere opleiding onderscheidt een leraar zich van zijn collega's, waardoor er differentiatie optreedt.

## Krachtig Meesterschap

In 2008 presenteerde het Ministerie van OCW een kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren, genaamd *Krachtig Meesterschap*. Hierin werd benadrukt dat er niet alleen een tekort is aan leraren, maar ook dat de kwaliteit van de docenten achteruit gaat. Daarom ontwikkelde het ministerie enkele actiepunten om de kwaliteit van het onderwijs te garanderen. Voor het basisonderwijs werd er gefocust op het versterken van de kwaliteit van de pabo en ingezet op meer academici voor de klas.

De moeilijkheidsgraad van de pabo wordt als laag ervaren, waardoor de opleiding niet uitdagend is voor goede havo-scholieren en vwo-scholieren. Doordat weinig studenten uit deze categorie kiezen voor de pabo, belandt een grote groep potentiële goede leraren niet

voor de klas. Het niveau van de pabo moet omhoog om de aankomende leraren beter voor te bereiden op het werk als leraar en om goede scholieren te behouden voor het onderwijs. Deze kwaliteitsimpuls moet leiden tot professionalisering van alle nieuwe docenten, maar zorgt niet direct voor meer differentiatie.

Het voornemen om meer academici voor de klas te plaatsen past wel binnen de differentiatie in het onderwijs. In het rapport wordt onder andere de academische pabo genoemd. Het ministerie wil dit initiatief tijdelijk financieel ondersteunen.

#### Het siriusprogramma: Excellentie op de pabo

De overheid stimuleert initiatieven van hogescholen en universiteiten die een traject aanbieden voor excellente studenten. Het ministerie van OCW vindt dat de onderwijsinstellingen zelf mogen beslissen hoe ze dit willen invullen (de Rijcke, 4 april 2011). Ook binnen de verschillende pabo's worden verschillende trajecten aangeboden voor de excellente studenten. Deze studenten onderscheiden zich van de andere studenten door tijdens de opleiding meer kennis op te doen.

Via het siriusprogramma stelt de overheid sinds 2008 financiële middelen beschikbaar om excellente studenten een ander, uitdagender programma aan te bieden. Verschillende pabo's bieden een traject aan voor goede bachelorstudenten. Ze kunnen tijdens hun bacheloropleiding leraar basisonderwijs kiezen voor een extra verdiepend deel. Het aanbod van excellentieprogramma's is niet gestructureerd. Veel hogescholen noemen hun programma het honoursprogramma (InHolland, 2010) of het *Challenge Program* (de Kempel Hogeschool, 2010), maar de invulling kan verschillen.

Ook wordt vaak de mogelijkheid aangeboden aan de studenten om na de pabo een master op hbo-niveau te volgen. De twee bekendste aansluitende masters zijn *Leren & Innoveren* (InHolland, 2011; Marnix Academie, 2009; [lereneninnoveren.nl](http://lereneninnoveren.nl)) en *Special Educational Needs* (Fontys Hogescholen, 2011).

#### Excellente leraren als inspirerend voorbeeld

In 2011 presenteert de Onderwijsraad een advies aan het Ministerie van OCW met betrekking tot differentiatiemogelijkheden onder docenten. Dit onafhankelijk adviescollege ziet de voordelen in die eerder in het begin van deze subparagraaf zijn omschreven. Om differentiatie en excellentie te bevorderen, doet de raad drie aanbevelingen. Allereerst moeten alle scholen 5% van de leraren als excellent aanwijzen. Deze docenten moeten een inspiratiebron zijn voor de andere docenten. Ten tweede moeten de excellente leraren tijd en middelen krijgen om te professionaliseren en bij te dragen aan de ontwikkeling van de school. Ten derde moet de inzet van deze docenten ten goede komen aan de verbetering van het onderwijs op de school.

### **2.3. De academische lerarenopleiding**

---

In de vorige paragraaf is de context van (de excellentie in) het basisonderwijs beschreven. In deze laatste paragraaf van de contextbeschrijving wordt de academische pabo zelf behandeld. Allereerst wordt uiteengezet waar het initiatief van de academische pabo



vandaan komt en hoe de opleiding er uit ziet. Vervolgens wordt de academische pabo beschreven, waarbij uitgebreid wordt ingegaan op de kennis en vaardigheden die ze opdoen en de rol die van ze verwacht wordt.

geplaatst in de brede en smalle context zoals deze in de eerste twee delen van deze paragraaf zijn beschreven. Als laatste wordt er een brug geslagen naar de aanleiding van het onderzoek. Dit betreft de verwachtingen rondom het product dat deze opleiding aflevert: de academisch opgeleide docent.

### **2.3.1. Het initiatief**

In eerste instantie is het initiatief voor een academische opleiding voor de basisschooldocent afkomstig van de Universiteit Utrecht. Vanuit de universiteit werd in 2004 de Hogeschool Utrecht benaderd voor een gezamenlijke academische opleiding. De aanleiding voor het oprichten van de academische pabo was voor de universiteit het nastreven van een kwalitatief betere opleiding voor basisschooldocenten. In een later stadium werden hier de negatieve resultaten van het visitatierapport van de pabo aan gekoppeld. Voor het overleg tussen de universiteit en de hogeschool waren deze motieven van de universiteit zeer contraproductief. Daarnaast bestonden er de vooroordelen over de ivoren toren van de wetenschap en het knip- en plakwerk van de hogescholen, die steeds omgezet moesten worden tot realistischere denkbeelden. Dit resulteerde in een periode van vier jaar, waarin constant werd overlegd en gewerkt aan een integrale opleiding. Hierbij werden er vakken ontwikkeld die enerzijds direct bijdragen aan de opleiding tot basisschooldocent en anderzijds ook passen binnen een wetenschappelijke opleiding (Streefland, Stokking & Wubbels, 2008, p. 4-5).

Hoewel er voor beide onderwijsinstellingen meer motieven waren, is er gezamenlijk één hoofdmotief geformuleerd. De academische pabo moet er in de eerste plaats voor zorgen dat enkele VWO-scholieren met een hart voor kinderen voor een beroep als basisschooldocent kiezen (Streefland, et al., 2008, p. 5).

Uiteindelijk is de opleiding in 2008 van start gegaan. De alpo is een combinatie van twee opleidingen. De studie wordt afgerond met een diploma van de pabo (hbo gedeelte) en van pedagogische wetenschappen of onderwijskunde (universitaire gedeelte). Tijdens de opleiding worden zowel pabovakken als universitaire vakken gevolgd. De overlapping tussen de twee opleidingen is eruit gehaald, zodat het mogelijk is om in vier jaar af te studeren. Dit neemt niet weg dat de studielast zeer zwaar is.

De opleiding in Utrecht heet de academische lerarenopleiding primair onderwijs (alpo). Landelijk wordt er gesproken over de academische pabo, waarbij ook bedoeld wordt op soortgelijke opleidingen bij andere onderwijsinstellingen. De opleiding is bedoeld voor scholieren met een VWO-diploma of studenten met een HBO-diploma die graag voor de (basisschool-) klas willen staan, maar meer uitdaging willen dan de reguliere pabo op HBO-niveau biedt. In 2012 zullen de eerste studenten hun bacheloropleiding afronden en een baan gaan zoeken in het basisonderwijs. Omdat een opleiding tot basisschoolleerkracht voor

een groot deel bestaat uit stages, hebben verschillende basisscholen en studenten al ervaringen met elkaar opgedaan.

De Universiteit Utrecht en de hogeschool Utrecht waren in 2008 gezamenlijk de eerste onderwijsinstellingen die deze opleiding aanboden. Momenteel zijn er acht universiteiten die deze academische pabo in samenwerking met één of meerdere hogescholen aanbieden. Naast de Universiteit Utrecht betreft het de universiteiten van Leiden, Groningen, Twente en Amsterdam, de Radboud Universiteit in Nijmegen, de open universiteit Heerlen en de Vrije Universiteit in Amsterdam. Vanaf het collegejaar 2011-2012 komt daar de Erasmus Universiteit Rotterdam als negende academische opleiding bij. De opleiding heeft te maken met een overschot aan inschrijvingen. De Universiteit Utrecht selecteerde het eerste jaar 50 studenten uit 150 aanmeldingen. Ook andere onderwijsinstellingen hebben te maken met een overschot aan inschrijvingen.

### **2.3.2. Kennis en vaardigheden**

Bij alle academische pabo's worden vakken van de pabo gecombineerd met vakken van de bachelor onderwijskunde of pedagogische wetenschappen. In vier jaar tijd ronden de studenten deze gecombineerde opleiding af met een bachelordiploma van beide opleidingen. In principe kunnen afgestudeerden meteen aan het werk als basisschooldocent, maar het is ook mogelijk om een aansluitende master te volgen. Het verschil met de lerarenopleiding op HBO-niveau zit voornamelijk in het academische deel van de opleiding. Op de alpo worden andere kennis en vaardigheden opgedaan. Deze competenties zijn opgesteld door de Hogeschool Utrecht en de Universiteit Utrecht en beoordeeld door de NVAO (2008). Hoewel de vastgestelde competenties als positief worden beoordeeld, is de verwijzing naar de wet BIO minimaal. Het NVAO vindt een explicietere verwijzing naar de wettelijk vastgestelde vaardigheden voor een docent gewenst.

Het accreditatieverslag van de academische pabo in Utrecht (NVAO, 2008), scheidt de competenties van het hbo-gedeelte van het universitaire gedeelte. Zowel de reguliere pabostudent als de academische pabo student ontwikkelt de vaardigheden van het hbo-gedeelte. Deze vaardigheden zijn geclusterd in algemene beroepscompetenties, schoolvakspecifieke competenties en pedagogisch didactische competenties en zijn terug te vinden in tabel 2.

De NVAO (2008) benadrukt dat de kans aanwezig is dat bepaalde vakgebieden van de pabostudenten enigszins onder druk komen te staan bij alpostudenten. Ze waarschuwen dat het academische deel geen negatieve invloed mag hebben op vakken als bewegingsonderwijs en creatieve vakken, maar ook het lesgeven in het algemeen:

*“De ambachtelijke bekwaamheden dienen bewaard en gekoesterd om de Alpo in de praktijk met kinderen, collega's en ouders op de gewenste wijze te laten functioneren.” (NVAO, 2008, p. 16)*

<b>Competenties die de (academische) student ontwikkelt op de pabo</b>	
Algemene beroeps-competenties	Heeft een werkconcept ontwikkeld op basis waarvan hij kan handelen als leraar primair onderwijs en als onderwijskundige.
	Beschikt over de (cognitieve) vaardigheden om problemen te analyseren en op te lossen en zichzelf aan te sturen vanuit verschillende perspectieven (binnen de school, het onderwijs en de samenleving).
	Respecteert verschillen tussen mensen, kan open communiceren en met zelfvertrouwen actief samenwerken in een team, rekening houdend met heersende waarden en normen.
	Kan handelen op basis van kennis over en verantwoordelijkheid voor onderwijs en opvoeding jegens collega's, leerlingen, ouders en samenleving, is bewust van maatschappelijke ontwikkelingen en beseft zich dat hij voor leerling een model vormt.
Schoolvak-specifieke competenties	Kan het onderwijs verzorgen op basis van de vaardigheden en kennis die hij bezit ten aanzien van de schoolvakken en vormingsgebieden die in het primair onderwijs aan de orde zijn.
	Beschikt over de kennis en vaardigheden voor de volgende vakken: rekenen, Nederlandse en Engelse taal, taalverwerving, handschriftontwikkeling, aardrijkskunde, geschiedenis, wereldoriëntatie, handvaardigheid, techniek, tekenen, textiele vormgeving, muziek, drama, natuur- en bewegingsonderwijs.
Pedagogisch-didactische competenties	Kan een veilig en op leren gericht pedagogisch klimaat en leerklimaat opbouwen en in stand houden.
	Is geïnteresseerd in en houdt rekening met de ontwikkeling van leerlingen, hun leef- en belevingswereld en kan inspelen op individuele verschillen.
	Heeft kennis van andere culturen en hun opvattingen over opvoeding en onderwijs en kan daar adequaat mee omgaan.
	Beschikt over kennis en sociaal-communicatieve vaardigheden ten behoeve van contacten met leraren, ouders, hulpverleners en andere betrokkenen.
	Heeft kennis van (problemen bij) ontwikkelingsprocessen en leren. Kan dit signaleren en doelgericht werken aan een oplossing.
	Beschikt over een gevarieerd en wendbaar didactisch handelingsrepertoire en staat hierbij open voor vernieuwing en samenwerking met collega's.
Tabel 2 (NVAO, 2008, p. 9-10)	

Ook voor het academische gedeelte zijn de competenties geclusterd. Voor de opleiding in Utrecht betreft dit academische competenties, onderzoekscompetenties en onderwijskundige competenties (zie tabel 3). In Utrecht wordt als enige het academische programma ingevuld door de opleiding onderwijskunde. Bij de onderwijsinstellingen in andere steden betreft dit pedagogiek. Het accreditatieverslag van de opleidingen in Amsterdam en Leiden noemt in plaats van onderwijskundige competenties daarom pedagogische en onderwijskundige competenties. Volgens de opleidingen worden de onderwijskundige competenties ook opgedaan bij de pedagogische vakken.

Studenten van de academische pabo doen andere kennis op dan de studenten van de reguliere pabo. De academische student ontwikkelt naast een beroepsidentiteit als leraar

ook een identiteit als onderwijskundige of pedagoog (NVAO, 2008). Ook ontwikkelt men vaardigheden die verschillen van de vaardigheden van de reguliere pabostudent. Hieronder staat weergegeven welke kennis en vaardigheden worden opgedaan op de reguliere pabo en op de academische pabo.

<b>Competenties die de academische student ontwikkelt bij onderwijskunde</b>	
Onderwijskundige competenties	Beschikt over kennis en inzicht van onderwijskundige visies, theorieën en resultaten van onderzoek, de structuur en de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs, en onderwijsbeleid en de relatie met maatschappelijke ontwikkelingen, en relevante basiskennis uit psychologie, sociologie en pedagogiek.
	Beschikt over kennis en vaardigheden op het gebied van het ontwerpen en ontwikkelen van onderwijsmateriaal, leermiddelen en het gebruik van media en ict daarbij.
	Heeft kennis en vaardigheden op het gebied van toetsing, beoordeling, diagnose en evaluatie van leerresultaten met betrekking tot kennis, vaardigheden en competenties.
	Heeft kennis en vaardigheden op het gebied van ontwikkeling van professionals, veranderingsprocessen in (onderwijs)organisaties, en analyse en advisering op dit gebied.
Academische competenties	Beschikt over kennis, vaardigheden en houdingen voor het op academisch niveau omgaan met kennis en informatie, schriftelijk en mondeling communiceren, adviseren en coachen, samenwerken, beoordelen en reflecteren.
Onderzoek-competenties	Beschikt over kennis, vaardigheden en houdingen voor het kennismaken en beoordelen van, het (zelfstandig) opzetten, uitvoeren en verslag doen van, en het discussieren over onderzoek.
Tabel 3 (NVAO, 2008, p. 9-11)	

Vanuit de opleiding wordt de nadruk gelegd op een aantal van deze competenties. Het betreft het ontwerpen van onderwijsmateriaal, het adviseren over veranderingen en het doen van onderzoek. Deze vaardigheden zijn gemakkelijk naar de praktijk te vertalen. Over het algemeen zijn ze alleen niet direct inzetbaar tijdens lesgevende of voorbereidende taken. De advies- en onderzoeksvaardigheden zijn vooral inzetbaar buiten de alledaagse praktijk van het lesgeven en in mindere mate geldt dit ook voor de ontwerpvaardigheden. Adviseren kan bijvoorbeeld op schoolniveau of onder collega's, terwijl onderzoeken en ontwerpen ook veelal buiten het lokaal zal plaatsvinden.

Het NVAO-rapport voor de alpo (2008) geeft aan dat deskundigheid op scholen op het gebied van academische kennis en het doen van onderzoek nog ontbreekt. Enerzijds betekent dit dat in de studieperiode op het gebied van onderzoek doen goede begeleiding op de stagescholen niet gegarandeerd kan worden. Anderzijds betekent dit dat de onderzoeksvaardigheden van de afgestudeerde alpostudent straks aanvullend zijn op de vaardigheden van het overige personeel op een basisschool.

### 2.3.3. Voortrekkersrol

Van de personen die straks afgestudeerd zijn aan de alpo, wordt verwacht dat ze een intellectueel, reflectieve onderwijsgevende worden, die een ander kan stimuleren in het innoveren in kennis en gedrag. Ze zullen op scholen de *waaromvraag* centraal zetten in plaats van de *hoevraag*. Daarbij kunnen ze extra kennis en vaardigheden inbrengen. Dit kunnen ze ook vertalen in hun werkzaamheden. De competenties van deze docenten richten zich op het ontwerpen, toetsen en adviseren, en onderzoeken. De behoefte van het werkveld is volgens de NVAO (2008) minder expliciet onderzocht.

Op basis van de gevolgde academische opleiding zien verschillende onderwijsinstellingen ook een "voortrekkersrol" weggelegd voor de afgestudeerde alpostudent. Volgens het accreditatierapport van de opleiding in Leiden (NVAO, 2009, p. 10) hebben leraren met een pedagogische achtergrond meestal een voortrekkersrol. Daarom mag deze zelfde rol verwacht worden van de leraar die de academische pabo heeft gevolgd.

Er heersen verschillende visies over het verkrijgen van een rol binnen een team. Pennington (2002) definieert een rol als "sets of behaviour" welke passen bij een bepaalde positie of functie van een groepslid. Salazar (1996) veronderstelt dat een rol niet afhangt van een functie, maar dat deze past bij het karakter van een persoon, terwijl Hare (1994) zegt dat een rol wordt bepaald door de interactie binnen een groep. Meirink, Meijer, Bergen en Verloop (2004) concluderen dat een rol niet kan worden opgelegd aan een groepslid, maar wordt gebaseerd op een combinatie van de aspecten die Pennington, Salazar en Hare hebben geformuleerd.

De opleidingen in Utrecht (NVAO, 2008, p. 9) en Amsterdam (NVAO, 2010b) zetten desalniettemin in op een voortrekkersrol voor de academisch opgeleide docent op een basisschool. Een werkveldcommissie geeft aan dat er op scholen steeds meer behoefte ontstaat aan leraren met een voortrekkersrol (NVAO, 2008). Reid, Brain en Comerford Boyes (2007) erkennen dit. Zij geven aan dat hier meer behoefte aan is, doordat scholen toenemen in grootte. Hierdoor is er meer personeel op basisscholen. Deze mensen kunnen niet allemaal aangestuurd worden door één directeur. Het is daarom gewenst dat er binnen onderwijsteams meer personeel is die de leiding op zich nemen. Dit past bij mensen met een voortrekkersrol.

Ook staat beschreven wat deze voortrekkersrol in de praktijk kan zijn. Volgens De Wolff - directeur van de faculteit educatie op de Hogeschool Utrecht - krijgt de afgestudeerde aan de academische pabo straks een voortrekkersrol met betrekking tot het beantwoorden van vragen die de scholen hebben op het gebied van de verbetering van het onderwijs op de eigen school. Hierbij moet worden gedacht aan hoe het blijvend leren van leraren wordt gewaarborgd, wat er nodig is om reflectie op eigen handelen te stimuleren en welke structuur en cultuur zorgt voor het beste onderwijs (Koninkx, 2010). Hier ligt de nadruk minder op het leiding geven.

De onderwijsraad (2011, p. 8) geeft een andere interpretatie van de voortrekkersrol. Zij zegt dat de voortrekkersrol betekent dat een leraar als voorbeeld wordt ingezet. Hierdoor komen eigen talenten beter tot hun recht en worden die van collega's meer aangewakkerd.

Een voorttrekkende rol moet volgens Reid, Brain en Comerford Boyes (2007) wel worden toegewezen aan de docenten. Wanneer docenten een dergelijke rol aannemen, kan het zijn dat anderen deze rol niet accepteren. Ze hebben de toewijzing nodig om zichzelf eventueel te kunnen verantwoorden tegen collega's.

## ***2.4. De academische pabo in haar context***

---

In de eerste twee paragrafen zijn de brede en smalle context van het basisonderwijs beschreven en zijn verschillende ontwikkelingen behandeld. In dit gedeelte wordt de academische lerarenopleiding gekoppeld aan deze ontwikkelingen.

In de smalle context is gesproken over initiatieven die de excellentie in het basisonderwijs moeten bevorderen. Ook de academische pabo past binnen deze initiatieven en is vergelijkbaar met, en aanvullend op enkele eerder genoemde initiatieven.

In de kwaliteitsagenda krachtig meesterschap pleit de minister van OCW al voor meer academici voor de klas. De academische pabo past binnen deze omschrijving en krijgt ook financiële steun vanuit het ministerie.

De academische pabo is vergelijkbaar met het siriusprogramma en in mindere mate ook met het scholingsfonds. Bij het siriusprogramma bieden pabo's een verdiepend programma aan excellente leerlingen. Beide initiatieven zorgen er voor dat gemotiveerde studenten meer uitgedaagd worden in hun opleiding en meer kennis meenemen naar hun latere baan. De toelatingseisen zijn verschillend; voor het siriusprogramma hebben de studenten geen VWO of HBO-propedeuse nodig. Het scholingsfonds biedt de huidige docenten de mogelijkheid om zich bij te scholen, terwijl de hiervoor genoemde opleidingen alleen nieuwe docenten hoger opleiden.

De functiemix is bedoeld om meer docenten door te laten groeien naar een hogere salarisgroep en een daarbij horende hogere (combinatie-)functie. Hoewel de overheid niet wilt dat deze functies worden gekoppeld aan opleidingsniveau, wordt voor de hogere functies wel een HBO+ denkniveau verwacht.

Als laatste is het advies van de onderwijsraad beschreven, waarin wordt aanbevolen om 5% van de leraren als excellent aan te wijzen. Deze leraren krijgen een voorbeeldfunctie en meer ruimte om mee te denken en te werken aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Deze functies komen overeen met de verwachtingen die men heeft van de academisch opgeleide docent. Dit zal in de komende subparagraaf en aanleiding verder worden behandeld.

Bij de demografische en maatschappelijke trends is als eerste de vergrijzing in het basisonderwijs genoemd. Om dit te kunnen opvangen, zal het aantal jonge docenten moeten stijgen. De academische pabo trekt een groep studenten die anders niet voor het onderwijs hadden gekozen. Hiermee kan de academische pabo een kleine bijdrage leveren aan het terugdringen van dit tekort. De bijdrage kan enigszins worden vergroot naarmate er meer studenten worden toegelaten per leerjaar. In eerste instantie zijn dit er in Utrecht 50, maar in de toekomst kunnen dit er 150 worden. Daarnaast groeit de bijdrage doordat ondertussen

meer onderwijsinstellingen de academische lerarenopleiding voor basisschooldocent aanbieden.

Vervolgens is de feminisering besproken. De initiatiefnemers waren vooraf in de veronderstelling dat de academische pabo meer jongens zou trekken. Het opleidingsprofiel van de alpo zou veel beter aansluiten bij mannen dan het profiel van de pabo. Het knip- en plakwerk en zingen spelen bijvoorbeeld een minder prominente rol, waarop de verwachting is gebaseerd dat er een hoger percentage mannen op de alpo zou afkomen. Dit is niet het geval gebleken; ook op deze opleiding zijn mannen sterk in de minderheid. De eerste lichting in Utrecht bevat slechts één man (Koninckx, 2010).

Ook de status en de kwaliteit van de docenten zijn reeds besproken. Hoewel de media de afname van de kwaliteit van de docent lijken te versterken, geven ook de pabostudenten aan dat er een terugloop van niveau is. De academische pabo moet zorgen voor kwalitatief goede docenten met extra kennis en vaardigheden. De bijdrage voor het basisonderwijs is daarbij niet verstrekkend. Er komen slechts een beperkt aantal studenten van deze opleiding. Hierdoor kan het effect alleen op lokaal niveau worden vastgesteld.

Hetzelfde geldt voor de effecten die academisch opgeleide docenten gaan hebben op samenwerken in basisscholen. Er kan wel worden geconstateerd dat er bij samenwerking in teams op basisscholen vakspecifieke kennis nodig is. Aangezien alpostudenten meer en andere kennis en vaardigheden opdoen dan pabostudenten, kunnen ze deze inzetten in het samenwerken in teams. De NVAO (2008) geeft aan dat de alpostudent straks competenties bezit die momenteel nauwelijks aanwezig zijn op basisscholen.

Bij een eventuele verandering van samenwerken op basisscholen door de academisch opgeleide docent moet worden vermeld dat het hier gaat om een mogelijke effect door een inhoudelijke verandering in de opleiding. Anders dan bij de hiervoor genoemde trends kan er een verandering ontstaan, omdat de opleiding er voor zorgt dat er docenten op een school gaan werken met meer competenties. Deze professionalisering kan daarbij haar uitwerking hebben op de samenwerking. In het volgende hoofdstuk wordt er theoretisch ingegaan professionalisering door academisering, samenwerken in teams en mogelijke veranderingen op het samenwerken die door de academisering van docenten wordt veroorzaakt.

### 3. Theoretisch kader

---

In het vorige hoofdstuk is de academische lerarenopleiding in haar context geplaatst. Hierbij is ook de relatie met samenwerken op basisscholen enigszins beschreven. In dit hoofdstuk wordt hier aan de hand van de theoretische deelvragen verder op ingezoomd. Hiermee wordt de basis gelegd naar antwoorden op de vraag naar de verwachte effecten van de academisch opgeleide basisschooldocent op samenwerken in teams op basisscholen.

Bij beantwoording van de deelvragen is gebruik gemaakt van internationale literatuur met betrekking tot de onderwerpen. De drie vragen luiden:

- Wat is het academisch opleiden van basisschooldocenten?
- Wat is samenwerken in teams binnen basisscholen?
- Verandert het samenwerken in teams door de komst van academisch opgeleide basisschooldocenten en hoe kunnen scholen hiermee omgaan?

In de komende paragrafen worden de bovenstaande theoretische deelvragen beantwoord, in de volgorde zoals ze hierboven staan vermeld. Om ze te beantwoorden is zowel gebruik gemaakt van wetenschappelijke bronnen als meer praktische bronnen. Onder de praktische bronnen vallen rapporten en verslagen over de opleiding en de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO).

#### **3.1. Academisch opgeleide basisschooldocent**

---

In deze paragraaf wordt gekeken naar het hoger opleiden van basisschoolpersoneel. Allereerst worden kennis en vaardigheden behandeld. Hierbij worden de betreffende termen gedefinieerd en toegepast op de onderwijssector. In de hierop volgende subparagraaf wordt uitgelegd hoe het academiseren van basisschoolpersoneel kan leiden tot professionalisering. In de laatste subparagraaf wordt een antwoord gegeven op de eerste theoretische deelvraag: *Wat is het academisch opleiden van basisschooldocenten?*

##### **3.1.1. Kennis en vaardigheden**

Voor veel beroepen moet een opleiding worden gevolgd, voordat iemand gerechtigd is om de baan uit te voeren. Het idee hierachter is dat het werk dermate gespecialiseerd is en dat mensen zonder opleiding deze baan niet kunnen uitvoeren. Tijdens de opleiding doen studenten kennis en vaardigheden op. De Engelse definitie die voor *knowledge* en *skills* wordt gehanteerd luidt:

*“The use of a circumscribed body of knowledge and skills thought to gain particular productive ends.”* (Freidson, 2007, p. 18)

Door middel van het opdoen van kennis en vaardigheden, specialiseert men zich in een vakgebied. Freidson omschrijft specialisme als tegenpool van generalisme. In dit onderzoek gaat deze vergelijking niet op. Docenten kunnen zich specialiseren in bepaalde taken, maar



moeten nog steeds in staat zijn om alle werkzaamheden van het ambacht van leerkracht uit te kunnen voeren.

Hoewel kennis en vaardigheden twee verschillende begrippen zijn, waarbij onderscheid noodzakelijk is, worden ze in dit stuk vaak gezamenlijk benoemd. De term 'competenties' wordt gebruikt als overkoepelende term van deze twee begrippen. Beide componenten behoeven enige uitleg.

Wanneer er in dit onderzoek over kennis wordt gesproken, wordt er gedoeld op 'informatie die toepasbaar is op de werksituatie en is samengesteld uit informatie en ideeën die voortkomen uit theorieën en abstracte concepten'. Freidson (2007, p. 33) noemt dit *formal knowledge*, welke samen met *practical knowledge* de *working knowledge* vormt en zich daarmee onderscheidt van de algemene *everyday knowledge*. Vaardigheden onderscheiden zich van kennis en wordt in dit onderzoek gedefinieerd als 'de capaciteiten om opgedane kennis in te zetten om een taak te volbrengen' (Freidson, 2007).

De kennis en vaardigheden die een docent nodig heeft zijn in paragraaf 2.3.2. uitgebreid behandeld. Hierin wordt allereerst beschreven welke competenties iemand bezit die de reguliere lerarenopleiding doet. Hierbij is vakkennis genoemd op het gebied van de verschillende schoolvakken. Dit loopt uiteen van handschriftontwikkeling tot muziek, bewegingsonderwijs, rekenen en taalverwerving. Bij vaardigheden wordt onder andere gesproken over pedagogische vaardigheden, didactische vaardigheden, analyse- en communicatievaardigheden. Vervolgens zijn de competenties beschreven die de academisch opgeleide docent extra bezit. De *formal knowledge* die een alpostudent straks extra bezit is kennis op het gebied van onderwijskunde, psychologie en sociologie. Maar de opleiding zet vooral in op de toegevoegde waarde van vaardigheden op het gebied van ontwerpen, adviseren en onderzoeken (NVAO, 2008).

### **3.1.2. Professionalisering**

Wilensky (1964) heeft in een artikel aangegeven hoe de professionalisering van een beroepsgroep vorm krijgt en welke rol de opleiding van een persoon hier invloed op heeft. Wilensky zegt dat veel verschillende beroepsuitoefenaars hun werkzaamheden vaak ten onrechte als professioneel omschrijven. De auteur pleit voor een traditionele definitie van het begrip professionalisering, waarbij twee eigenschappen aanwezig moeten zijn. Ten eerste moet het werk *technical-based* zijn. Hiermee bedoelt hij dat het voor een professional duidelijk is wat de gevolgen zijn van zijn of haar handelingen. Tijdens de opleiding heeft Ten tweede heeft het beroep een *service ideal*. Dit wil zeggen dat er belangen wordt nagestreefd die verschillen van economische belangen als kostenbesparing, winstbejag en continuïteit. Een professional kijkt ook naar het algemeen belang en de belangen van de cliënt die gebruik maakt van de dienst van de professional. Freidson (2007) voegt daar aan toe dat een professie autonoom moet zijn. Ze bepalen zelf wie lid mogen worden, ze bepalen zelf hoe het werk wordt verdeeld en ze controleren (en bestraffen) de eigen professionals als ze in de fout gaan.

Voorbeelden van klassieke professionals zijn artsen, juristen, rechters, ingenieurs en professoren (Wilensky, 1964; Krause, 1996). Voor deze beroepen is het werk *technical-based* en wordt er gewerkt volgens een *service ideal*. Daarnaast hebben de beroepen een zo goed als volledige autonomie ontwikkeld. Voor het vak van een onderwijzer geldt ook dat er wordt gewerkt volgens een *service ideal*. Docenten zullen goed onderwijs en de prestaties van kinderen voorop hebben staan. Het werk is niet geheel *technical-based*, maar door succesvolle methodes te leren en toe te passen, is dit vaak wel van toepassing. De autonomie is binnen het onderwijs aanwezig, hoewel de onderwijsinspectie ook een belangrijke rol speelt binnen het controleren van scholen en docenten.

Verschillende beroepen die vallen onder de beschrijving van Wilensky, hebben eenzelfde soort proces doorlopen. Dit wordt het professionaliseringsproces genoemd en bestaat uit vijf opeenvolgende stappen.

1. Het werk wordt een fulltime baan
2. Er ontstaat een verplichte opleiding
3. Er wordt een beroepsvereniging opgericht
4. Politieke discussie over ondersteuning van de wet voor het betreffende werk
5. Er wordt een ethische beroepscode opgesteld

In eerste instantie volgden deze stappen elkaar chronologisch op. In een later stadium zijn er beroepsgroepen geweest die stappen hebben overgeslagen om zo te proberen het professionaliseringsproces te versnellen. Als beroepsgroep is het bijvoorbeeld gemakkelijk om de derde en vijfde stap te nemen, terwijl er voor de tweede en vierde stap meer steun nodig is van derden.

De tweede stap in het proces betreft het opleiden van de beroepsgroep. Dit kan vanuit de beroepsgroep worden geïnitieerd, maar over het algemeen vindt dit plaats op onafhankelijke opleidingsinstituten, zoals universiteiten.

Voor basisschooldocenten geldt dat ze (nog) niet geheel tot de professionals mogen worden gerekend (Trappenburg, 2010). Ze voldoen nog niet geheel aan de eigenschappen van Wilensky en Freidson. Daarnaast is nog niet het gehele professionaliseringsproces doorlopen. De vierde en vijfde stap zijn nog niet van toepassing op het onderwijs. Ook de tweede stap voldoet niet aan de eisen die Wilensky hieraan heeft gesteld. Zo is er met de pabo wel een verplichte opleiding, maar is deze niet op universitair niveau. Collins (1971) denkt dat een opleiding geen voorwaarde is voor de professionalisering van een beroepsgroep. Het ontstaan van een grote verscheidenheid aan (wetenschappelijke) opleidingen heeft er volgens hem vooral toe geleid dat een groot aantal beroepsgroepen onterecht claimen professioneel te zijn.

Freidson (2007, p. 109-110) merkt op dat er steeds meer opleidingen op academisch niveau plaatsvinden. Hoewel het niet zeker is dat resultaten verbeteren door het inzetten van specialisten op de werkvloer, ziet Freidson dit als een proces van professionalisering. Trappenburg(2011) ziet in dat het basisonderwijs zich in een professionaliseringsproces bevindt. Volgens Freidson (2007, p. 88-93) zitten er zowel voordelen aan een praktijkgerichte

opleiding als aan een academische opleiding. De academisch opgeleiden doen minder praktijkervaring op en hun kennis staat verder van de praktijk af. Wel bezitten ze meer kennis en objectievere kennis. Voor de huidige lerarenopleidingen geldt dat de studenten zowel op de onderwijsinstellingen studeren als stagelopen op basisscholen. Het stagedeel van de reguliere lerarenopleiding is groter dan bij de alpo. In tegenstelling tot de alpo bestaat het stagedeel op de pabo volledig uit het ervaring opdoen in lesgevendende taken. Hierdoor doet de pabostudent zeer veel ervaring op als leerkracht en ook de opgedane kennis richt zich voornamelijk op de praktijk. Dit is anders voor de alpo. Hier bestaat hun stage voor een aanzienlijk deel uit opdrachten voor hun opleiding, welke niet direct aansluiten bij de werkzaamheden van een leerkracht. Daarnaast wordt kennis vooral op een academisch niveau aangeboden.

De definitie van professionaliteit zoals deze hierboven aan de hand van Wilensky en Freidson is beschreven kan worden gekenmerkt als de klassieke vorm of de pure vorm van professionaliteit. Binnen deze vorm van professionaliteit is het onmogelijk dat er professionals zijn die niet werkzaam zijn in een klassiek professionele sector en er ontstaan ook nauwelijks nieuwe professionele beroepen. De professionaliteit komt in dergelijke gevallen voort uit de noodzaak binnen een beroepssector om professioneel te handelen. Hierbij is het werk *technical based* en geldt het principe van een *service ideal*. Dit zijn de enige twee aspecten die bepalen hoe een professional handelt (binnen zijn of haar autonomie). Dit betekent dat eventuele belangen vanuit de organisatie of van de consument altijd ondergeschikt zijn aan de professionele waarden.

Niet alle wetenschappers delen deze visie. In de moderne samenleving is het onmogelijk om geen rekening te houden met belangen van de organisatie of de consument. Kosten, efficiëntie, vraag en aanbod en wensen van de consument kunnen tegenwoordig niet meer buiten beschouwing worden gelaten. Het is onmogelijk om professioneel te werken zonder rekening te houden met de organisatie en de consument. Hierdoor vervaagt de grens van de pure vorm van professionaliteit, waardoor verschillende andere beroepen onder professionals kunnen worden gerekend. Hier spreekt men over gesitueerde professionaliteit.

Naast deze pure en gesitueerde vorm van professionalisering is er ook een meer hybride vorm. Professioneel werken hoeft dan niet *technical based* te zijn. Volgens Schön (1983) is de kennis van een professional altijd aan verandering onderhevig en niet altijd toepasbaar in een situatie om als professional *technical based* te handelen. Schön zegt dat het juist de kunst is om constant rekening te houden met vanzelfsprekende vakkennis en de interpretatie van de (veranderende) beelden om zich heen. Op basis hiervan moet de professional in situaties van onzekerheid intuïtief kunnen handelen (Noordegraaf, 2007).

Wanneer men deze beredenering hanteert, is het niet vreemd dat er geen eenduidige betekenis kan worden geformuleerd voor de term professionaliteit. Het begrip is constant aan verandering onderhevig en kan per persoon en per beroep anders worden ingevuld. In een dergelijk geval zijn het juist de gezamenlijke beelden en betekenissen die bepalen wie of wat een professional is (Noordegraaf, 2007). Bij een hybride vorm van professionaliteit is er

dus geen harde definitie voor professionaliteit, maar ontstaat het aan de hand van beelden en betekenissen die betrokkenen met elkaar geven aan een professional. Noordegraaf en Schinkel (2011) geven aan dat professionaliteit onmogelijk kan bestaan in een pure vorm en altijd in een bepaalde mate hybride is. Zij geven aan dat het onderwijs (net als bijvoorbeeld accountancy en journalistiek) sectoren zijn die vallen onder nieuwe hybride professionele sectoren (Gleeson et al., 2005).

Wanneer volgens deze beredenering naar het onderwijs wordt gekeken, bepalen overheidsinstanties, opleidingsinstituten en scholen(gemeenschappen) wat een goede docent is en hoe deze wordt opgeleid. Het academiseren van basisschoolleerkrachten is ook een vorm van (hybride) professionalisering. De Universiteit Utrecht en de Hogeschool Utrecht hebben het initiatief genomen om beelden en betekenissen uit te wisselen met elkaar en met het werkveld. Dit heeft geresulteerd in de academische lerarenopleiding zoals deze met elkaar vormgegeven is.

Op een basisschool bepalen leraren, directieleden en misschien ook leerlingen en hun ouders hoe ze op hun school invulling daar aangeven. Dit betekent dat er binnen het onderwijs veel samen moet worden gewerkt om er voor te zorgen dat de leerkrachten professioneel kunnen functioneren. Wanneer er bijvoorbeeld in lerarenteams wordt samengewerkt, worden veel beelden en betekenissen uitgewisseld over goed onderwijs.

### **3.1.3. Professionaliseren door academiseren**

De opleiding van basisschooldocent kon in Nederland tot voor kort alleen op een hogeschool worden gevolgd. Door de komst van de academische lerarenopleiding kan dat sinds 2008 ook op universitair niveau. In deze paragraaf is gekeken wat het inhoud om basisschooldocenten op academisch niveau op te leiden.

Als basisschooldocent bezit je bepaalde competenties. Competenties zijn onder te verdelen in (formeel) kennis en vaardigheden. De *formal knowledge* van een academisch opgeleide docent verschilt daarmee van een regulier opgeleide docent op het gebied van onderwijskunde, psychologie en sociologie. Daarnaast zijn er verschillende vaardigheden die een academisch opgeleide docent extra opdoet. Hierbij wordt door de opleiding vooral ingezet op ontwerp-, onderzoek-, en coachings- / adviesvaardigheden. Dit zijn kennis en vaardigheden die passen bij een academische opleiding.

Volgens de klassieke, pure vorm van professionaliteit is een academische opleiding een stap in de richting van professionalisering. Wilensky (1964) beschrijft het academiseren van een vakopleiding als één van de vijf stappen in het professionaliseringstraject. Toch zal de onderwijssector nooit behoren tot de pure professionals, omdat de sector niet geheel voldoet aan de voorwaarden die Wilensky (1964) en Freidson (2007) hieraan geven.

Volgens Schön (1983) en Noordegraaf en Schinkel (2011) bestaat de pure professional niet. Zij geven aan dat niet het *technical based* handelen bepaalt dat je een professional bent, maar juist de gave om op basis van steeds veranderende kennis en beelden intuïtief te handelen. Hierbij kan worden geredeneerd dat betrokkenen gezamenlijk bepalen wat professionaliteit is. Samen geven ze betekenis aan de beelden om zich heen.

Vanuit een dergelijk perspectief kan worden gezegd dat de academische lerarenopleiding een vorm van professionalisering is van docenten. Lerarenopleiders, beleidsbepalers en een werkveldcommissie geven gezamenlijk vorm aan de wijze waarop betekenis wordt gegeven aan de professionele docent.

### **3.2. Samenwerken**

---

De Commissie Toekomst Leraarschap (1993) constateert dat docenten in het basisonderwijs gebaat zijn bij samenwerking met collega's. Sindsdien is de aandacht voor teamwerk in het onderwijs toegenomen. Leraren moeten samenwerken als team van deskundigen om de gezamenlijke doelen na te streven en een antwoord te geven op de grote diversiteit aan problemen.

In de vorige paragraaf is beschreven wat het hoger opleiden van basisschooldocenten inhoudt. De tweede theoretisch deelvraag kijkt naar de samenwerking in teams binnen basisscholen. Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden, wordt er eerst een definiëring gegeven van het begrip samenwerken. Hierbij wordt ook het samenwerken in teams besproken. De subparagrafen 3.2.2. tot en met 3.2.5. beschrijven de relatie van samenwerken met verschillende componenten. De componenten zijn gelijkheid, taakverdeling, leiderschap en schoolorganisatie. De slotparagraaf geeft een antwoord op de deelvraag die luidt: *Wat is samenwerken in teams binnen basisscholen?*

#### **3.2.1. Definiëring**

Samenwerken gebeurt overal. Zo werken sporters samen om een wedstrijd te winnen, huisgenoten om hun huis schoon te maken, collega's om winst te maken voor het bedrijf, onderzoekers om tot meer kennis te komen, bedrijven om de kosten laag te houden en landen om de veiligheid te waarborgen. Het zijn maar enkele voorbeelden van het samenwerken in de dagelijkse praktijk. Maar wat is samenwerken?

Samenwerken is een begrip waar personen verschillende interpretaties van kunnen hebben. Om aan te geven hoe dit begrip in de rest van dit onderzoek wordt gebruikt, staat hieronder de definitie. Deze definitie is afkomstig uit een onderzoek naar samenwerking in de zorg (Hendrix, Konings, Doesburg & de Groot, 2001), en enigszins aangepast op dit onderzoek en de onderwijssector.

*“Samenwerken is het aangaan van wederzijdse verplichtingen tussen twee of meerdere personen of organisaties met het oog op een bepaald doel, een bepaalde waarde of een bepaald belang in de verwachting tot resultaten te komen die voor de individuele deelnemers niet mogelijk zijn”* (Hendrix, Konings, Doesburg & de Groot, 2001).

De definitie bestaat uit vier verschillende componenten. Allereerst moet er sprake zijn van wederzijdse verplichtingen. Ten tweede moeten er twee of meerdere personen betrokken zijn. Ten derde moet er een bepaald doel, een bepaalde waarde of een bepaald belang worden nagestreefd. Als vierde en laatste moet er de verwachting zijn dat er resultaten komen die voor individuele deelnemers niet mogelijk zijn.

Het uitgangspunt is dat je door samen te werken meer kunt bereiken dan individueel. Doordat alle deelnemers aan de samenwerking een eigen specifieke kijk op een probleem hebben, wordt de totale weergave van het probleem gedetailleerd bekeken in een samenwerkingsverband. Dit zorgt voor een genuanceerder beeld van de complexe werkelijkheid (Hendrix et al., 2001).

Aansluitend op het gezamenlijk nuanceren van problemen geeft Weick (1995) aan dat in een samenwerkende organisatie ook gemeenschappelijk betekenissen kan worden gegeven aan de beelden die betrokkenen hebben. Zo kan er in een lerarenteam worden gekeken naar wat de professionele docent is. Dit komt overeen met de hybride vorm van professionalisering, welke besproken is in de vorige paragraaf.

De samenwerking op basisscholen vindt over het algemeen plaats in teamverband. De teams worden in veel scholen gezien als een belangrijke bouwsteen. Rousseau & Aubé (2010) definiëren samenwerken in teams als volgt:

*“Een samenwerkend team bestaat uit twee of meer individuen die onderling afhankelijk en gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het volbrengen van doelen die door de organisatie zijn vastgesteld.”*

Organisaties met teams vertrouwen erop dat de teamleden zelf hun werkzaamheden managen. Meer precies kan worden gezegd dat er discreet wordt gehandeld met betrekking tot taken als het toewijzen van werk aan de leden, het roosteren van werkzaamheden en het monitoren van de prestaties van de teamleden. Dit wil zeggen dat teamleden niet alleen hun taak uitvoeren, maar ook gezamenlijk de werkzaamheden managen die bijdragen aan het bereiken van de doelen (Rousseau & Aubé, 2010). Teams zijn effectief wanneer ze bestaan uit kleine hoeveelheden individuen die complementaire kennis en vaardigheden hebben. Daarnaast moeten de leden de gezamenlijke verantwoordelijkheid accepteren en delen, waarbij informatie onderling openlijk wordt gedeeld om het proces en de resultaten van de werkzaamheden te verbeteren (Fleming & Monda-Amaya, 2001). Wel zijn de leden ten minste tot op zekere hoogte van elkaar afhankelijk bij het realiseren van de opdracht (Bolk & Raaijmakers, 2006).

Het samenwerken in teams heeft daarbij verschillende positieve effecten. Het zorgt voor een brede betrokkenheid van docenten, het ontwikkelen en delen van kennis en de vermindering van werkdruk (van Veldhuizen, 2011).

### **3.2.2. Samenwerken en gelijkheid**

In het basisonderwijs zijn vooral docenten werkzaam. Naast een directeur zijn er vaak nog ondersteunend personeel (intern begeleiders, onderwijsassistenten en conciërges) en stagiaires aanwezig. Onder het onderwijspersoneel heerst een sterke gelijkheidscultuur, vooral onder de leraren. Hiermee zijn scholen unieke organisaties in Nederland. Bijna iedereen heeft dezelfde opleiding gevolgd, heeft dezelfde werkzaamheden en werkt voor een vergelijkbaar salaris. Hoewel de gelijkheid door veel betrokkenen al een lange tijd als

positief wordt ervaren, komt er steeds meer kritiek op de gelijkheid in het onderwijs. In deze subparagraaf wordt gekeken wat de voor- en nadelen zijn van onderlinge gelijkheid voor het samenwerken in teams.

Samenwerken in gelijkwaardige teams komt vaak voor in de sportwereld, maar nauwelijks in de werksfeer. Teams waarin spelers verschillende rollen, maar dezelfde status hebben komen bijna niet voor in de historie. Het onderwijs lijkt dan ook een unieke vorm van organisatie te hebben. Over het algemeen zorgt hiërarchie voor statusverschillen en bepaald dit hoe de taken en verplichtingen worden verdeeld. Historisch gezien blijkt dat in dergelijke organisaties de anciënniteit van een werknemer voor een groot deel de kansen op promotie bepaalt (Belbin, 2010).

Er zijn verschillende visies op de kracht van deze gelijkwaardigheid binnen samenwerkingsverbanden. Haenen en van der Linden (1999) beschrijven dat je bij samenwerken het beste personen bij elkaar kan zetten die in kennis niet te veel verschillen. Dit is het meest effectief bij het oplossen van problemen. Wanneer er wel grote verschillen zijn, bemoeilijkt dit de onderlinge communicatie.

Shapiro en Levine (1999) zeggen dat verschillen in kennis binnen een samenwerking een voordeel kan zijn. In de vorige subparagraaf is al kort genoemd dat alle deelnemers aan een samenwerking elkaar als een specialist moeten zien. De deelnemers moeten daarbij naar elkaars opvattingen kunnen luisteren en bereid zijn om van elkaar te leren. Er lijkt in een dergelijke situatie opnieuw een gelijkheid te ontstaan, omdat iedereen specialist is, waarbij iedereen sterke en minder sterke kanten heeft. De praktijk zal uitwijzen dat er individuen zijn die uniekere specialismen hebben of meer gespecialiseerd zijn dan de anderen (Bolk & Raaijmakers, 2006). Deze vorm van ongelijkheid komt het samenwerken in organisatie ten goede. Het delen van elkaars kennis en invalshoeken kunnen leiden tot nieuwe inzichten en oplossingen, waarbij het lerend vermogen van de organisatie toeneemt.

### **3.2.3. Samenwerken en taakverdeling**

In deze subparagraaf wordt gekeken naar samenwerken en taakverdeling op scholen. Allereerst wordt aangegeven welk verschil zit in sociaal-emotioneel gerelateerde activiteiten en taakgerelateerde activiteiten. Vervolgens wordt gekeken naar welke gemeenschappelijke doelen worden verwezenlijkt en hoe taken worden verdeeld om dit te bereiken.

In het basisonderwijs wordt er veel samengewerkt in teams. Dit gebeurt zowel op sociaal-emotioneel gerelateerde activiteiten als op taakgerelateerde activiteiten. Sociaal-emotioneel gerelateerde activiteiten zijn activiteiten die gericht zijn op een goede collegiale sfeer en een positieve verstandhouding. Taakgerelateerde activiteiten zijn activiteiten die een team onderneemt om hun doel te bereiken, zoals het uitwisselen van informatie, het samen uitvoeren van werkzaamheden of juist het verdelen van werkzaamheden. Hoewel samenwerken op sociaal-emotioneel gerelateerde activiteiten ook voorkomt in het onderwijs, is de samenwerking op taakgerelateerde activiteiten veel duidelijker aanwezig op de werkvloer en in de dagelijkse praktijk (Bales, 1950).

Zoals in de definiëring is beschreven, gebeurt samenwerken met het oog op een bepaald doel. Binnen een samenwerking moet een doel worden vastgesteld dat zowel aansluit op de behoeften van het samenwerkende collectief als op de behoeften van de individuen (van de Braak, Fabels, Kuipers en Rozemond, 2009). In het basisonderwijs lijkt het nastreven van een zo hoog mogelijke kwaliteit van het onderwijs het meest voor de hand liggende overkoepelende doel. Bolk en Raaijmakers (2006) spreken over het verbeteren en innoveren van het onderwijs. Voor de samenwerkingsverbanden op scholen lijkt dit een nogal abstract doel. In verschillende onderzoeken (Johnson, 2003; Jordan, 1999 & Somech, 2005) worden daarom doelen genoemd die beter aansluiten op de praktijk van het samenwerken in het onderwijs. Zo moeten de behoeften van de scholieren geïdentificeerd, moet het beleid ontwikkeld en uitgevoerd worden en moeten vernieuwingen worden doorgevoerd op het schoolniveau en het niveau van lesgeven. Uiteindelijk dragen dergelijke doelen bij aan de kwaliteit van het onderwijs op een school.

Om het onderwijs te verbeteren, moeten docenten ook taken uitvoeren naast het lesgeven. Zoals eerder is aangegeven gebeurt dit vaak in teamverband. Teams verschillen in grootte, taakomvang, invloed en levensduur. Daarnaast zijn er verschillende manieren om teams samen te stellen. De traditionele manier is om teams in te delen op basis van een bepaalde samenhang van taken. Dit kan zowel verticaal als horizontaal. Een andere mogelijkheid is het formeren van procesteam. De drie soorten teams worden hieronder toegelicht.

- Horizontale teamsamenstelling: Teams zijn verantwoordelijk voor een bepaalde leeftijdscategorie, zoals de onderbouw, middenbouw, bovenbouw of per klas (Bolk & Raaijmakers, 2006).
- Verticale teamsamenstelling: Leraren worden verantwoordelijk gemaakt voor een bepaald vak, zoals taal, rekenen, muziek, techniek of lichamelijke beweging (Bolk & Raaijmakers, 2006).
- Teamsamenstelling op proces: Teams zijn verantwoordelijk voor een bepaald proces. Zo zijn er bijvoorbeeld directieteam, team om extern geïnitieerd beleid door te voeren, intervisieteam, zorgteam en team voor onderwijsontwikkeling (Bolk & Raaijmakers, 2006; van de Braak, Fabels, Kuipers & Rozemond, 2009).

Op een basisschool kunnen verschillende vormen van teamsamenstelling naast elkaar bestaan. Het is mogelijk dat er teams zijn per leeftijdscategorie en daarnaast per vak of proces. Leraren zijn dan in meerdere teams vertegenwoordigd. Maar hoe kunnen leraren effectief worden ingezet in een team?

In de vorige subparagraaf is aangegeven dat het hebben van verschillende competenties voordelen kan hebben bij het oplossen van problemen. Bolk en Raaijmakers (2006) vullen hier op aan dat verschillen in kennis en kunde ook positief is voor het verdelen van taken. Wanneer personen moeten worden verdeeld over teams en taken moeten worden verdeeld over de leden van een team, moet men zorgen dat de taken aansluiten op de individuele competenties van de teamleden. Hierbij moet niet uit de weg worden gegaan dat sommige leden bepaalde competenties niet hebben, maar deze graag willen (en kunnen)



ontplooiën. Wel moet dit in belang zijn voor het functioneren van het team en de organisatie.

Bij de vorming van de verschillende soorten teams, wordt er ook wel gesproken van taakspecialisatie en taakdifferentiatie. Deze vorm van taakverdeling komt in toenemende mate voor in het basisonderwijs (NVAO, 2008). Om te zorgen dat de verschillende teamleden en teams zich richten op dezelfde doelen van de organisatie, moet men met elkaar tot afstemming komen. Deze integratie kan tot stand worden gebracht via werk- en overleggroepen, projectgroepen en coördinatiefuncties (van Wieringen, Ax, Karstanje & Voogt, 2004, p. 96-97).

### 3.2.4. Samenwerken en leiderschap

Het derde component dat wordt besproken betreft leiderschap. In deze subparagraaf wordt gekeken welke stijl van leiderschap past bij een organisatie waar in teams wordt samengewerkt. Hierbij wordt ook gekeken welke eigenschappen hierbij horen en hoe deze vorm van leiding geven tot uiting komt in het onderwijs.

Hersey en Blanchard (1982) hebben een model gemaakt waarin vier vormen van effectief leiderschap staan benoemd. De vier vormen worden bepaald door de mate van taakgericht en relatiegericht gedrag van de leidinggevende. Taakgericht gedrag kan worden omschreven als de mate waarin de leidinggevende sturing geeft aan de taakverdeling en taakuitoefening. Relatiegericht gedrag is de mate waarin de leidinggevende sociaal-emotionele ondersteuning geeft. De verschillende soorten leiderschap staan in tabel 4 weergegeven. Hersey en Blanchard geven aan dat geen van de leiderschapsstijlen slecht is, maar dat elke situatie om een andere vorm van leidinggeven vraagt. Binnen een professionele samenwerkende organisatie lijkt de mate van relatiegericht gedrag weinig uit te maken voor een effectieve werksfeer. Veel taakgericht gedrag van een leider lijkt daarentegen weinig bevorderlijk binnen organisatie waar in teams wordt samengewerkt. Dergelijk gedrag belemmert de teamleden om mee te bepalen over de wijze waarop taken worden verdeeld en uitgevoerd. Een leidinggevende in een samenwerkende organisatie zal over het algemeen ondersteunend of delegerend leiding geven.

	Veel relatiegericht gedrag	Weinig relatiegericht gedrag
Veel taakgericht gedrag	Coachen / bijsturen	Instrueren
Weinig taakgericht gedrag	Motiveren / ondersteunen	Delegeren
Tabel 4 (Hersey & Blanchard, 1982)		

Participatief leiderschap is een leiderschapsstijl die binnen deze omschrijving past. Bij deze vorm van leiding geven deelt de leider verantwoordelijkheid met de teamleden. Intern kan de participatieve leider zich het beste opstellen als een *primus inter pares*, de eerste onder zijns gelijken (van Wieringen, Ax, Karstanje & Voogt, 2004, p. 99). De participerende leider streeft naar een gelijkwaardige samenwerkingsrelatie met het team, delegeert taken en laat beslissingen over aan het team.

Dit is het tegenovergestelde van een autocratische leiderschapsstijl, waarbij een leider zich hooguit laat informeren door teamleden, maar altijd zelf de beslissingen neemt.

Bij het leiding geven moet de leider vrijheid geven aan zijn teamleden, zodat ze niet beperkt worden in hun autonomie en zo verantwoordelijk blijven voor de uitvoering (van de Braak, Fabels, Kuipers & Rozemond, 2009). Een leidinggevende rol moet wel worden toegewezen aan een docent. Wanneer docenten de leiding nemen zonder toewijzing, kan het zijn dat anderen een dergelijke rol niet accepteren. Ze hebben de toewijzing nodig om zichzelf eventueel te kunnen verantwoorden tegen collega's (Reid, Brain & Comerford Boyes, 2007).

### **3.2.5. Samenwerken en de schoolorganisatie**

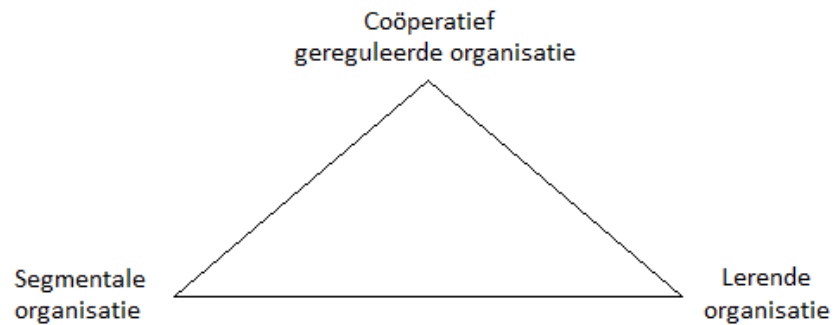
Niet op alle scholen bestaat een intensieve vorm van samenwerking. Dit heeft onder andere te maken met de organisatievorm van de school. De Nederlandse organisatiekundige Marx (1995) beschrijft drie organisatievormen van scholen, waarbij samenwerking een toonaangevende rol speelt. Het betreft de segmentale organisatie, de coöperatief gereuleerde organisatie en de lerende organisatie.

De segmentale organisatie is de stijl die men terugvindt bij de klassieke school. De directie voert het beleid over materiële en immateriële voorzieningen en zorgt voor naleving van de voorschriften. Dit doet zij in overleg met het bovenscholse gezag. De docenten geven individueel en autonoom les en er is weinig samenwerking tussen de docenten. Docenten bepalen individueel wat goed onderwijs is, waarbij ze gestuurd worden door de gestelde overheidseisen en leerlingresultaten. Er wordt hier ook wel gesproken van een eilandenstructuur.

De coöperatief gereuleerde schoolorganisatie is terug te vinden bij hiërarchisch gestructureerde samenwerkingen. Deze school voert eigen beleid (zowel op materieel als immaterieel gebied) binnen de randvoorwaarden van de overheid. De leiding houdt in de gaten of het eigen beleid goed op het overheidsbeleid is afgestemd. Er is veel teamoverleg. Hierin kunnen door het team doelen worden geformuleerd welke door alle deelnemers worden nagestreefd. Kwaliteit bestaat naast goede resultaten ook uit een goed welbevinden van de personen in de organisatie. Professionele ontwikkeling van betrokkenen is zeer belangrijk. Veelal wordt de coöperatieve regulatie als ideaaltype omschreven.

De lerende organisatie is zeer autonoom. Het beleid wordt volledig intern opgesteld en afgestemd op de behoeften uit de omgeving. Deze flexibele opstelling zorgt ervoor dat er een eigen positie wordt veroverd. De cliëntgerichte aanpak zorgt ervoor dat docenten niet alleen verantwoording afdragen aan hun leidinggevende, maar ook aan collega's en ouders. Hierdoor blijft er aansluiting met de markt, zonder dat dit inhoudt dat het principe 'u vraagt wij draaien' opgaat. Kwaliteit wordt hier vooral gemeten in 'groei', van zowel de leerlingen als de docenten en de organisatie.

Figuur 1 geeft schematisch het veld weer, waarbinnen een school een bepaalde positie kan innemen. Wanneer een school zich dicht bij één van de hoekpunten bevindt, is er meer sprake van de pure vorm van de desbetreffende organisatievorm (van Wieringen, et al., 2004, p. 122-123).



Figuur 1

Shapiro en Levine (1999) kunnen zich vinden in de omschrijving van een school als een coöperatief gereguleerde organisatie. Zij beschrijven een school als een *community*. Samen vormen de werknemers een gemeenschap, waarin ze samenwerken voor een hoge kwaliteit van het onderwijs. Er zijn verschillende aspecten die bijdragen aan een succesvolle samenwerking. Zo moet de community bestaan uit een kleine groep mensen en deze mensen moeten een groepsgevoel hebben. Daarnaast moet er een duidelijk doel zijn voor de samenwerking en moeten alle deelnemers betrokken worden bij het samenwerken. De laatste voorwaarde betreft het feit dat alle leden van de community elkaar als specialist zien. Specialistie bevordert de professionalisering op de werkvloer, maar ze zijn geen garantie voor betere prestaties (Freidson, 2007, p. 110). Het NVAO (2008) geeft aan dat het basisonderwijs in toenemende mate gebruik maakt van deskundigen en specialisten in vakgebieden. Hier wordt verder op ingegaan in de volgende subparagraaf.

### 3.2.6. Samenwerken op basisscholen

Basisschooldocent is geen baan die je individueel kunt uitoefenen. Daarom werken docenten in teams samen met collega's op de school. In deze paragraaf is gekeken wat samenwerking in teams op basisscholen inhoudt en welke componenten op basisscholen hiermee te maken hebben. In dit gedeelte wordt een antwoord geformuleerd op de deelvraag: *Wat is samenwerken in teams binnen basisscholen?*

“Samenwerken is het aangaan van wederzijdse verplichtingen tussen twee of meerdere personen of organisaties met het oog op een bepaald doel, een bepaalde waarde of een bepaald belang in de verwachting tot resultaten te komen die voor de individuele deelnemers niet mogelijk zijn” (Hendrix, Konings, Doesburg & de Groot, 2001).

Op basisscholen vindt samenwerking vooral plaats in teams. Het voordeel hiervan is dat er veel betrokkenheid is onder de teamleden, dat er kennis wordt ontwikkeld en de werkdruk wordt verminderd (van Veldhuizen 2011).

Er zijn verschillende aspecten op scholen die de samenwerking beïnvloeden. Vier belangrijke aspecten zijn het type leiderschap, het type schoolorganisatie, de mate waarin er

een gelijkheidscultuur heerst en de wijze waarop taakverdeling plaats vindt. De vier aspecten zijn niet exclusief, maar omvatten wel een belangrijk deel van de invloed op de samenwerking binnen een school. Hierbij hebben scholen over het algemeen voor een deel de mogelijkheid om te bepalen hoe er invulling wordt gegeven aan deze aspecten. Hieronder worden de vier aspecten beschreven.

De mate waarin er sprake is van een gelijkheidscultuur is ook van invloed op de samenwerking. De gelijkheidscultuur in het onderwijs is gebaseerd op dezelfde functie, hetzelfde salaris, dezelfde status en dezelfde gevolgde opleiding. Haenen en van der Linden (1999) zeggen dat kennisverschillen tussen groepsleden het oplossen van problemen kan bemoeilijken. Shapiro en Levine (1999) geven juist aan dat verschillen een voordeel kunnen zijn. Wanneer leden van een team elkaar als specialist zien, kunnen ze leren van elkaars specifieke kennis en deze inzetten om het probleem op te lossen. Aansluitend op Shapiro en Levine zeggen Bolk & Raaijmakers (2006) dat verschillen in competenties een voordeel kunnen zijn. Zij vullen hier op aan dat mensen met specifieke competenties bepaalde specifieke taken kunnen uitoefenen.

Op basisscholen wordt voornamelijk samengewerkt op taakgerelateerde activiteiten om zo de doelen van de organisatie na te streven. Dit gebeurt over het algemeen in teams. Deze kunnen horizontaal (op leeftijdscategorie), verticaal (op vakgebied) of op proces (bijvoorbeeld directieteams of zorgteams) worden ingedeeld. De samenwerking komt concreet tot stand in overleggroepen, projectgroepen of coördinatiefuncties. Door de creatie van dergelijke groepen ontstaat er taakspecialisatie; docenten raken gespecialiseerd in bepaalde taken en op bepaalde onderwerpen. Bij het indelen van een persoon in een groep of bij het toewijzen van taken aan de groepsleden moet daarom wel rekening worden gehouden met de competenties van de personen. De leden van een groep zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor het managen en volbrengen van taken en het monitoren van de prestaties van de teamleden.

Wanneer er op een school wordt samengewerkt in teams, vraagt dit een bepaald type leiderschap. In een dergelijke organisatie is het weinig behulpzaam om als leider veel taakgericht gedrag te gebruiken. Het is beter om als leider te delegeren en te ondersteunen (Hersey & Blanchard, 1982). De directie moet daarom participatief leidinggeven, waarbij er een gelijkwaardige samenwerkingsrelatie bestaat met het team. De docenten moeten zo min mogelijk worden beperkt in hun autonomie.

Marx (1995) beschrijft drie organisatiemodellen van scholen. De segmentale organisatie is een klassieke schoolorganisatie, waarbij docenten individueel en autonoom les geven op basis van resultaatgerichtheid. Alleen de directie bepaalt het beleid. De coöperatief gereguleerde schoolorganisatie is het tweede type. Binnen deze school wordt er veel in teams samengewerkt en staat professionele ontwikkeling voorop. De laatste type school is de lerende organisatie. Hier zijn niet alleen de directie en de docenten verantwoordelijk voor het onderwijs, maar ook de leerlingen en ouders spelen een belangrijke rol. De school kijkt naar de vraag van de omgeving en past zich daar op aan.

De coöperatief gereguleerde school stelt samenwerking centraal. Shapiro en Levine (1999) zien dit ook als de meest ideale vorm voor een school. Binnen de school moeten

werknemers een *community* vormen: Een kleine groep mensen, met een sterkgroepsgevoel en een duidelijk doel wat wordt nagestreefd, waarbij eenieder elkaar als specialist ziet.

### **3.3. Verandering**

---

De derde theoretische deelvraag betreft de relatie tussen de komst van de academisch opgeleide docent en het samenwerken op basisscholen. Aan de hand van de theorie wordt bij deze deelvraag gekeken in hoeverre er kan worden verwacht dat er een verandering gaat optreden wanneer de studenten van de academische pabo als basisschoolleraar gaan werken. Om hier tot een beantwoording van deze vragen te komen, is gekeken naar de informatie die naar voren zijn gekomen tijdens de vorige twee paragrafen.

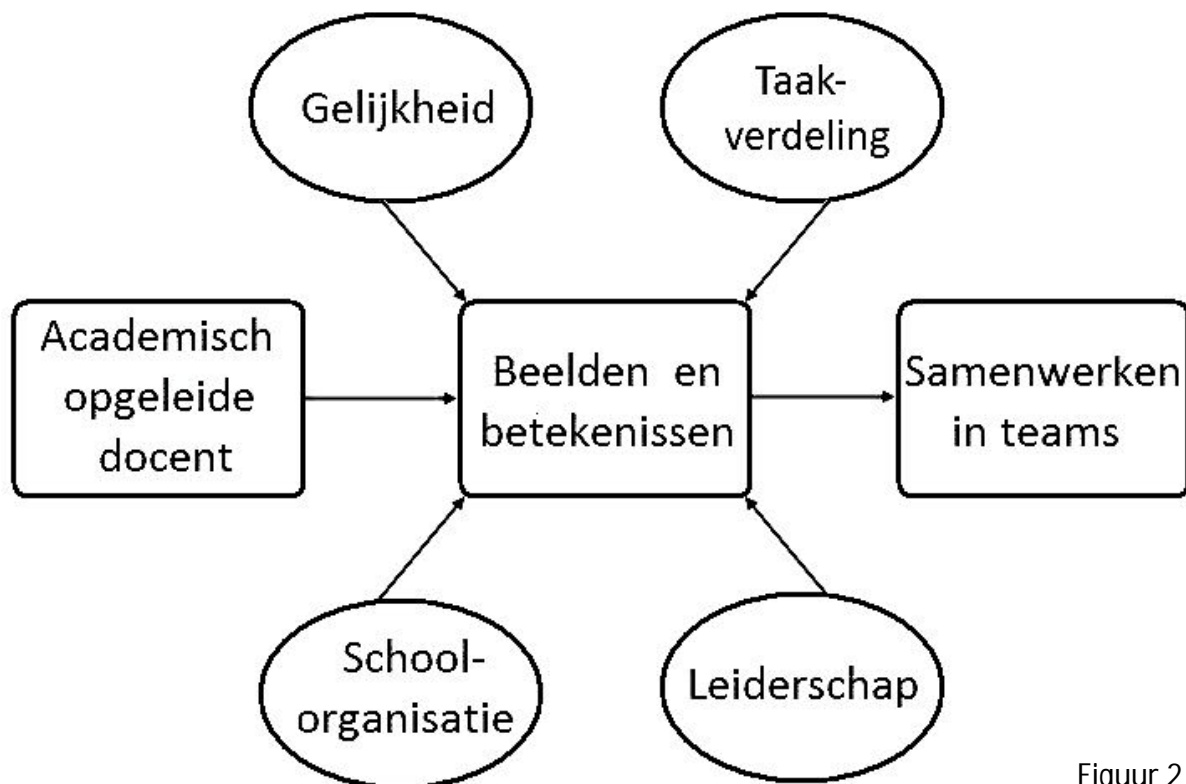
#### **3.3.1. Academiseren en samenwerken**

Zoals in paragraaf 3.2. naar voren is gekomen, dat samenwerken op scholen het beste gedijt in een school waar sprake is van een coöperatief gereguleerde basisschool. Deze vertoont overeenkomsten met een *community* (Shapiro & Levine, 1999). Een karakteristieke eigenschap voor het basisonderwijs is de gelijkheid. Er wordt verschillend gedacht over de invloed hiervan op samenwerking. Het is wel duidelijk dat de gelijkheid op het gebied van taakverdeling enigszins aan het veranderen is. Er is in toenemende mate sprake van taakdifferentiatie of taakspecialisatie. Dit zorgt er voor dat er meer moet worden samengewerkt. Ook vraagt taakdifferentiatie een bepaalde vorm van leiderschap. Het is duidelijk geworden dat participatief leiderschap hier goed op aansluit. Bij deze vorm van leiderschap worden de docenten gestimuleerd om verantwoordelijkheden te nemen en te delen en met elkaar samen te werken.

In paragraaf 3.1. is duidelijk geworden dat de academisch opgeleide leraar over meer onderwijskundige, academische en onderzoeksmatige competenties beschikt dan de reguliere docent en dat er een andere rol voor de hoger opgeleide leraar is weggelegd. Daarnaast is gekeken in hoeverre de basisschooldocent professionaliseert door het volgen van een hogere opleiding. Hoewel volgens het professionaliseringsproces van Wilensky (1964) een professional academisch wordt opgeleid, valt de onderwijzer niet onder de pure, klassieke professional zoals Wilensky (1964) en Freidson (2007) dit beschrijven. Vanuit een meer hybride vorm van professionalisering, zijn docenten wel aan het professionaliseren. Hier gaat het niet om dat een professional autonomie heeft, *technical based* handelt en werkt volgens een *service ideal*. Bij een hybride vorm van professionalisering gaat het om de gezamenlijke beelden en betekenissen die betrokkenen geven aan wat ze een professional vinden.

Door de hogere opleiding, verdwijnt de gevolgde opleiding als een eigenschap van de gelijkheid. Freidson (2007) ziet ook de voordelen van een meer praktijkgerichte opleiding, maar de academische opleiding geniet de voorkeur. De kennis en vaardigheden die hier worden opgedaan zullen later nog wel naar de praktijk vertaald moeten worden. De opleiding streeft ernaar dat de academisch opgeleide leraar straks een functie krijgt die aansluit op de competenties van de alpostudent. Hierbij moet worden gedacht aan ontwerpen, toetsen en adviseren, en onderzoeken. Dit sluit aan op de taakdifferentiatie die

steeds meer op komt in het onderwijs. Als laatste heeft de voortrekkersrol van de academisch opgeleide docent een invloed op de wijze waarop er leiding kan worden gegeven aan een team. In steeds groter wordende onderwijsteams is het namelijk gewenst om leiderschap te verdelen over docenten binnen de organisatie. Leiding geven past bij de voortrekkersrol van de academisch opgeleide docent. Hierdoor wordt het voeren van participatief leiderschap vergemakkelijkt, aangezien er bekwaam personeel is om leiding te geven.



Figuur 2

In figuur 2 staat aangegeven hoe kan worden verwacht dat de komst van de academisch opgeleide docent de samenwerking op basisscholen gaat veranderen. Er vindt professionalisering plaats onder docenten. Een geacademiseerde docent is geen klassieke of pure professional, maar wel een hybride professional. De competenties die een professionele basisschool docent moet bezitten worden bepaald door de beelden en betekenissen van betrokkenen. Het gaat bijvoorbeeld om beelden en betekenissen van beleidsmakers, lerarenopleiders, docenten en directeuren. Zij bepalen hoe er vorm wordt gegeven aan de professionalisering, zowel in de opleiding als later in de praktijk.

De komst van geacademiseerde docenten op de basisschool zorgt voor verschillende veranderingen. De nieuwe docenten hebben extra kennis en vaardigheden ten opzichte van hun collega's. Dit kan invloed hebben op de gelijkheid en uiteindelijk ook op de taakverdeling, de type schoolorganisatie en de leiderschapsstijl. Deze verschillende componenten zijn reeds aanwezig in het onderwijs. De beelden en betekenissen van de betrokkenen uit de onderwijssector over een professionele docent worden mede bepaald door de beelden en betekenissen die ze hebben van deze componenten. De vier

componenten kunnen per basisschool verschillen, waardoor ook de beelden en betekenissen van de betrokkenen uit de onderwijssector verschillen.

### **3.3.2. Gelijkheid**

De gelijkheid op basisscholen is onder andere gebaseerd op de gelijke opleiding, functie, rol, salaris en status van docenten. Met de komst van de academische pabo is het mogelijk dat deze aspecten van gelijkheid gaan veranderen. Afgestudeerden van de academische opleiding zijn hoger opgeleid en bezitten hierdoor meer kennis en vaardigheden en worden voorbereid op een andere rol op de basisschool. Dit zou er toe kunnen leiden dat deze docenten een andere functie op scholen gaan uitoefenen en bijvoorbeeld andere taken krijgen toegewezen (Bolk & Raaijmakers, 2006). Deze taak- of functiedifferentiatie komt steeds meer op in het basisonderwijs. Een andere functie kan eventueel gepaard gaan met een bijbehorend hogere beloning voor de academisch opgeleide docent. De status van het beroep kan stijgen door de komst van meer hoogopgeleide leerkrachten in het basisonderwijs, maar er kan ook een verschil in status ontstaan doordat het opleidingsniveau verschilt.

### **3.3.3. Taakverdeling**

Het academiseren van docenten kan er voor zorgen dat de taakverdeling op scholen gaat veranderen. Shapiro en Levine (1999) en Bolk en Raaijmakers (2006) geven bijvoorbeeld aan dat alle docenten als specialist moeten worden gezien en dat er bij de taakverdeling rekening moet worden gehouden met de capaciteiten van een persoon. De competenties van de academisch opgeleide docenten kunnen er daarom voor zorgen dat taken anders verdeeld gaan worden. Dit kan gebeuren vanwege de nieuwe inzichten en lerend vermogen van de organisaties. In een dergelijke situatie moeten de verschillende leden van de organisatie open staan voor het delen van kennis en dat ze elkaar als specialist zien. Freidson (2007) toont aan dat de academische opleiding van een leraar kan bijdragen aan de specialisatie van het onderwijspersoneel. Shapiro en Levine beschrijven een organisatie waar men elkaar als specialist ziet, als een community.

Haenen en van der Linden (1999) leveren hierbij een kanttekening. Zij wijzen op het feit dat grote onderlinge kennisverschillen voor discrepanties kunnen zorgen en daarmee de communicatie en de werkbaarheid van een samenwerking kunnen bemoeilijken.

### **3.3.4. Leiderschap**

Daarnaast kan een andere rol invloed hebben op de wijze waarop invulling wordt gegeven aan leiderschap. Het samenwerken in teams stimuleert participatief leiderschap, waarbij de leiding wordt verdeeld over verschillende leden van een team (van de Braak, Fabels, Kuipers en Rozemond, 2009). Volgens Reid, Brain en Comerford Boyes (2007) moet een dergelijke rol worden toegewezen aan een docent. Het leiderschap in een team sluit aan bij de voortrekkersrol waarop de academisch opgeleide docent wordt voorbereid. Daarnaast heeft

een academisch opgeleide persoon vaak minder behoefte aan regels en controle. Volgens Freidson (2007) zijn er namelijk drie ideale vormen van controle:

- Controle door management: Managers plannen en bepalen het werk.
- Controle door consument: Consumenten bepalen wat er gekocht wordt.
- Controle door professional: Professional bepaalt zelf wat en hoe iets wordt gedaan. (Noordegraaf, 2007)

Door hun opleiding zijn academisch geschoolde docenten geprofessionaliseerd. Dit betekent ook dat het management of directie als controlemiddel minder effectief is dan de controle door de professional zelf. Hoger opgeleiden worden namelijk gestuurd door academische standaarden in plaats van de door de organisatie opgelegde normen. Ze hechten meer waarde aan de wetenschap van hun vakgebied dan de mening van de managers of leidinggevende (Freidson, 1994, p. 71-74).

Marx (1995) beschrijft drie soorten organisatievormen die aansluiten op het basisonderwijs. Elke school kan eigenschappen bevatten van de verschillende modellen. De drie vormen zijn de klassieke segmentale organisatie, de coöperatief gereguleerde organisatie en de lerende organisatie. In de segmentale organisatie wordt nauwelijks samengewerkt. De coöperatief gereguleerde organisatie is de organisatie waarbij samenwerken centraal staat. Deze vorm lijkt het meeste weg te hebben van de community. Ook in de lerende organisatie wordt veel intern samengewerkt, maar de nadruk ligt hier vooral op een cliëntgerichte aanpak.

### **3.3.5. Schoolorganisatie**

Aangezien de alpostudenten andere kennis opdoen op onderwijskundig, academisch en onderzoeksgebied (NVAO, 2008), kunnen zij straks wellicht fungeren als specialist op een bepaald terrein waar hun kennis op aansluit. Hiermee passen ze goed binnen een coöperatief gereguleerde schoolorganisatie, welke overeenkomsten deelt met de community. Bij andere scholen zullen de academisch opgeleide docenten minder van toegevoegde waarde zijn en zullen ze in mindere mate de samenwerking veranderen. Binnen een segmentale organisatie is er nauwelijks sprake van samenwerking. Hier profiteren de school en de collega's nauwelijks van de kennis van elkaar, omdat er zeer autonoom wordt gewerkt. De lerende organisatie kent meer samenwerking onder collega's dan de segmentale organisatie. Doordat deze school zich vooral zal richten op een cliëntgerichte aanpak, staan de wensen van de markt centraal en zal er minder waarde worden gehecht aan de academische kennis (en vaardigheden).

### **3.3.6. Samenwerking op scholen**

In de vorige vier subparagrafen is uiteengezet wat de rol van de vier componenten is met de academisering van leerkrachten en het samenwerken in teams op basisscholen. De vier verschillende componenten spelen uiteindelijk allemaal een rol in de wijze waarop



academisch opgeleide docenten het samenwerken op basisscholen beïnvloeden. Hierbij lijken sommige componenten vanuit de school te sturen.

De gelijkheidscultuur is van de vier componenten het minst te beïnvloeden door een school. Een school kan beleid maken om de gelijkheid te beïnvloeden, maar zal daarbij altijd stuiten op de veranderingsgezindheid van de docenten. Wanneer de docenten niet willen veranderen, zullen zij niet open staan voor verandering.

De taakverdeling is gemakkelijker te beïnvloeden door een school. Een school kan er bijvoorbeeld voor kiezen om niet-lesgebonden taken te verdelen over werkgroepen of op basis van de specialisatie of de competenties van de docenten. Dergelijke plannen kunnen overigens effect hebben op de gelijkheidscultuur binnen een school.

Een directeur kan er ook voor kiezen om zijn leiderschapstijl aan te passen aan de mate waarin er wordt samengewerkt op een school en de professionaliteit en de behoeftes van de docenten. Hiermee kan een schooldirecteur er voor zorgen dat er maximaal wordt geprofiteerd van de competenties van de professionele docent en ruimte geven aan samenwerking in teams.

Ook kan er binnen een school voor worden gekozen om te veranderen in een meer coöperatief gereguleerde school. In een dergelijke school is er ook meer ruimte om gebruik te maken van de specialistische kennis en vaardigheden van de docenten op de school. Kennis en vaardigheden worden dan optimaal benut en kunnen met elkaar worden gedeeld.

Het is vastgesteld dat basisschooldocenten bepaalde kennis en vaardigheden moeten bezitten om goed te kunnen samenwerken. In het huidige systeem worden er via de wet BIO (ministerie van OCW, 2005) reeds eisen gesteld. Tijdens het empirische onderzoek moet duidelijk worden of er een verschil zit tussen deze kennis en vaardigheden van de academisch opgeleide docent en de regulier opgeleide docent. Ook de algemene kennis en vaardigheden van de verschillend opgeleide docenten moeten met elkaar worden vergeleken om te onderzoeken of eventuele verschillen invloed kunnen hebben op het samenwerken in teams op basisscholen.

## 4. Methoden en Technieken

---

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet waarom tijdens het empirische deel van het onderzoek is gekozen voor bepaalde methoden en technieken. Hierbij ligt de nadruk op het verantwoorden van de gemaakte stappen in het onderzoek, zodat de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek worden gegarandeerd.

In de eerste paragraaf wordt verantwoord waarom er gekozen is voor kwalitatieve data en een overwegend explorerend onderzoek. In de tweede paragraaf worden de onderzoeksmethoden beschreven. Het betreft hier een uitwerking van een documentanalyse en interviews. Hierbij worden betreffende documenten en de topics uit het interview beschreven. De derde paragraaf betreft de verantwoording van de dataverzameling. Hier wordt beschreven welke respondenten zijn gekozen voor dit onderzoek en waarom. In de vierde paragraaf wordt de analyse van de data uiteengezet, waarin wordt uitgewerkt waarom er is gekozen om de interviews te transcriberen en hoe de data wordt geanalyseerd. De keuze voor de verschillende onderzoeksvormen, -strategieën en -methoden en dataverzameling en -analyse bepalen de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. Deze worden in de laatste paragraaf herhaald, waarin ook enkele kritische kanttekeningen bij de selectie van de respondenten worden geplaatst.

### 4.1. Onderzoeksvormen

---

In deze paragraaf wordt de keuze toegelicht voor enkele onderzoeksvormen die in dit onderzoek zijn gehanteerd. Allereerst wordt toegelicht waarom er is gekozen voor explorerend onderzoek. Vervolgens wordt de keuze voor kwalitatief onderzoek verhelderd.

#### 4.1.1. Explorerend onderzoek

Het onderzoek is voornamelijk een explorerend onderzoek. Er zijn verschillende redenen voor waarom hiervoor is gekozen. De eerste reden betreft het feit dat explorerend onderzoek geschikt is wanneer er nog weinig informatie beschikbaar is. Er is nog zeer weinig onderzoek gedaan naar de academisch opgeleide basisschooldocent. Dit is niet vreemd, omdat op dit moment de academische pabo nog geen drie jaar bestaat. Dit betekent dat er nog geen afgestudeerde basisschooldocenten zijn van deze opleiding zijn. Om te onderzoeken wat hun rol wordt in het basisonderwijs, is er verkennend onderzoek gedaan. De tweede reden is dat de kennis die in dit onderzoek is verkregen, als voortraject dient op een groter onderzoek dat in het najaar van 2011 door het CAOP (Centrum voor Arbeidsverhoudingen Overheidspersoneel) wordt gecoördineerd. Ook zij zullen de aanstaande academisch opgeleide basisschooldocent onderzoeken. Aan de hand van de informatie uit dit onderzoek, kan het CAOP beoordelen welke onderwerpen niet interessant zijn om te behandelen en op welke onderwerpen juist extra kan worden gefocust. De derde reden is dat de informatie die is opgedaan in dit onderzoek uitermate geschikt is voor het beantwoorden van de gestelde vragen. Exploratief onderzoek mondt uit in empirische

beschrijvingen die gebruikt kunnen worden om de beelden en betekenissen van de actoren op de academisch opgeleide basisschooldocent te beschrijven (van Thiel, 2010, p. 23). Deze beelden en betekenissen van actoren speelt een centrale rol in dit onderzoek.

#### **4.1.2. Kwalitatief onderzoek**

Een belangrijke reden voor de keuze voor kwalitatief onderzoek is de aard van de gestelde onderzoeksvragen. In het empirisch deel is onderzocht wat de invloed van de komst van de academisch opgeleide docent is op de samenwerking in het onderwijs. Deze informatie is niet goed in numerieke eenheden te meten. Deze informatie komt wel aan het licht bij het analyseren van documenten en het houden van kwalitatieve interviews waarin wordt gevraagd naar de beelden en betekenissen die de actoren geeft aan de academisch opgeleide basisschooldocent (van Thiel, 2010, p. 156-157).

In een kwalitatief onderzoek speelt de subjectiviteit en interpretatie van de onderzoeker een grotere rol dan bij kwantitatief onderzoek. De onderzoeker heeft een eigen interpretatie van de verkregen informatie. Het is daarom van belang dat de onderzoeker deze zo min mogelijk laat terug komen in het onderzoek.

Daarnaast is de onderzoeker als subject aanwezig bij het afnemen van de informatie. Hier kan de onderzoeker een grote invloed uitoefenen op de verkregen informatie door de vragen die hij of zij stelt en de manier waarop dit gebeurt. Het is belangrijk om als onderzoeker bewust te zijn van deze positie. Over het algemeen is het gewenst dat de onderzoeker zichzelf zo objectief mogelijk opstelt tijdens het verzamelen van de informatie. Dit komt de betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede. Het is onmogelijk om als onderzoeker het eigen referentiekader in het geheel uit te zetten. Soms kan het een toegevoegde waarde hebben als een onderzoeker zich tijdens de dataverzameling subjectief opstelt. Dit kan de respondenten dwingen om anders over een onderwerp na te denken. Hiermee moet wel rekening worden gehouden bij de data-analyse. De onderzoeker kan invloed hebben gehad op de mening van de respondent. Een dergelijke houding is tijdens dit onderzoek alleen aangenomen wanneer een gesprek behoefte heeft aan een andere mening, bijvoorbeeld wanneer een respondent zich geen andere mening kan voorstellen.

### **4.2. Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethoden**

---

In deze paragraaf worden de onderzoeksstrategie en de onderzoeksmethoden beschreven. Allereerst wordt de keuze voor een gevalstudie uiteengezet. Vervolgens wordt overgegaan tot het verantwoorden van de keuzes voor het gebruik van interviews en documentanalyse.

#### **4.2.1. Gevalstudie**

De onderzoeksstrategie die in dit onderzoek is gehanteerd, kan het beste worden omschreven als een *casestudy* of gevalstudie. Hierbij wordt de situatie van één of enkele gevallen van het onderwerp in hun natuurlijke omgeving onderzocht. Gevalstudies zijn goed

toe te passen op situaties die zich in de dagelijkse realiteit afspelen en leveren een bijdrage aan de oplossing van een maatschappelijk vraagstuk. In dit onderzoek is gekeken naar één (van de acht) academische pabo's, de studenten die hier studeren en de basisscholen waar zij stagelopen. Door meer respondenten bij de verschillende instellingen te ondervragen, gaat dit onderzoek meer de diepte dan de breedte in (van Thiel, 2010, p. 99-100).

De alpo is de centrale casus in dit onderzoek. Er is gekozen voor de Utrechtse academische pabo om verschillende redenen. Zo is de academische lerarenopleiding een product van Universiteit Utrecht. Dit betekent gelijktijdig dat de opleiding verder is dan de vergelijkbare opleidingen bij andere onderwijsinstellingen. De opleiding in Utrecht loopt al sinds 2008, terwijl andere onderwijsinstellingen één of twee jaar later zijn begonnen. Hierdoor kan er bij de casus in Utrecht worden geput uit een groter aantal studenten en hebben alle betrokken al langer ervaring met de opleiding. De andere academische pabo's zijn later begonnen en geven de bachelor pedagogische wetenschappen in plaats van onderwijskunde. Hierdoor zijn de gekozen onderwijsinstellingen niet geheel representatief voor alle academische pabo's.

#### **4.2.2. Interview en topiclijst**

De informatie in dit onderzoek is grotendeels verzameld door de verschillende respondenten mondeling te interviewen over het onderwerp. Er is sprake van een semigestructureerd interview, waarbij gebruik wordt gemaakt van een topiclijst. Deze topiclijst is gebaseerd op de deelvragen en de kennis vanuit het theoretisch kader. Tijdens het interview is er ruimte om van het stramien van deze lijst af te wijken. In het theoretisch kader zijn enkele deelvragen beantwoord die nodig zijn om de hoofdvraag te beantwoorden. Deze theoretische deelvragen sluiten aan op de empirische deelvragen, die hieronder worden benoemd. Ook deze vragen zijn nodig om tot een goede beantwoording van de hoofdvraag te komen.

4. Wat is het academisch opleiden van basisschooldocenten?
5. Wat is samenwerken in teams binnen basisscholen?
6. Verandert het samenwerken in teams door de komst van academisch opgeleide basisschooldocenten en hoe gaan scholen hiermee om?

Aan de hand van het theoretisch kader is een topiclijst opgesteld. De topics komen overeen met de empirische deelvragen. Allereerst is ingegaan op de komst van de academische docent en de verschillen die deze docent heeft met een regulier opgeleide docent. Vervolgens zijn er vragen gesteld over samenwerken op basisscholen. Als laatste topic komt verandering naar voren, waarbij is gekeken naar de invloed van de komst van de hoger opgeleide docent op het samenwerken binnen basisscholen. De subparagraaf eindigt met een tabel waarin de verschillende topics en bijbehorende vragen zijn opgesomd.

De eerste topic betreft de academisch opgeleide docent. Op dit moment is de eerste generatie studenten van de academische pabo nog niet afgestudeerd. Om de vragen goed te

laten aansluiten bij de respondenten, is gevraagd naar de ervaringen met studenten van de academische pabo. Er is gevraagd naar de verschillen in kennis en vaardigheden, die gedestilleerd worden uit de competenties van de studenten en naar de rol van de nieuwe basisschooldocent. Deze competenties zijn afkomstig uit het accreditatierapport van de opleiding.

Volgens de accreditatierapporten (NVAO, 2008; 2009; 2010) bezit de academische pabostudent meer kennis op verschillende gebieden. Allereerst hebben deze studenten meer kennis van onderwijskundige theorieën en onderzoeken. Daarnaast bezitten ze basiskennis uit de psychologie, sociologie en pedagogiek. Voor alle andere competenties is ook meer kennis nodig. Omdat bij deze competenties vooral handelingen beslaan, lijken de vaardigheden hier een centralere rol te spelen dan de kennis.

Uit hetzelfde rapport blijkt ook dat de academische studenten over meer vaardigheden beschikken. De studenten hebben de onderwijskundige vaardigheden om onderwijsmateriaal en leermiddelen te ontwerpen en te ontwikkelen, vaardigheden op het gebied van toetsing, diagnose en evaluatie van leerresultaten en vaardigheden op het gebied van professionals en veranderingsprocessen. Daarnaast zijn er nog de academische vaardigheden, waarbij de student kan omgaan met kennis en informatie, kan communiceren, samenwerken beoordelen en reflecteren. Als laatste zijn er nog de onderzoeksvaardigheden, waarbij de student een onderzoek kan beoordelen, maar ook zelf opzetten, uitvoeren, verslag doen van en discussiëren over een onderzoek.

De tweede topic betreft het samenwerken in basisscholen. Bij het samenstellen van de vragen bij deze topic wordt de theorie over dit onderwerp als leidraad genomen. Tijdens de interviews is er allereerst gekeken naar de samenwerkingsverbanden op de scholen. Er is geïnventariseerd wie er met elkaar samenwerken, in welk verband ze dit doen en waarom. Daarnaast is er gekeken of men door de samenwerking tot betere resultaten is gekomen.

Vervolgens is gekeken in hoeverre er in teams wordt samengewerkt op basisscholen. Naar aanleiding van Bolk & Raaijmakers (2006) en van de Braak et al. (2009) is er gevraagd op welke gebieden er teams zijn samengesteld. Er is nagegaan of er rekening is gehouden met aanvullende competenties van de leden en of informatie onderling openlijk wordt gedeeld (WET BIO, 2005). Het proces van het samenwerken in teams komt sterk terug tijdens vergaderingen, teamoverleg en groepswerkzaamheden (Fleming & Monda-Amaya, 2001). Op basis van de theorie van Rousseau & Aubé (2010) is gekeken naar de verantwoordelijkheden van een team en hoe taken binnen een team verdeeld worden. Ook de werkzaamheden van een team zijn hierin meegenomen. Aansluitend op de theorie van Shapiro en Levine (1999) is gevraagd naar de aspecten die teams succesvol maken. Vanwege het delen van de verantwoordelijkheid is er ook gekeken naar het type leiderschap dat op een basisschool terug te vinden is (van de Braak et al., 2009).

Topiclijst	
1. De academisch opgeleide docent	
1.1. Kennis	Welke kennis bezit de academische pabostudent meer dan de reguliere pabostudent? ( <i>zoals onderwijskunde, pedagogiek, psychologie en sociologie</i> )
1.2. Vaardigheden	Welke vaardigheden ontwikkelt de academische pabostudent meer dan de reguliere pabostudent? ( <i>zoals het ontwikkelen van onderwijsmateriaal, toetsing, diagnose, evaluatie, advies en analyse op het gebied van professionals en veranderingsprocessen, beoordelen en reflecteren van informatie en kennis en het beoordelen, opzetten uitvoeren en verslag doen van een onderzoek (NVAO, 2008) en samenwerken (WET BIO, 2005)</i> )
1.3. Rol	Wordt de academische pabostudent voorbereid op een andere rol in het onderwijs? ( <i>voortrekkersrol</i> )
2. Samenwerken	Op welke terreinen of thema's en bij welke werkzaamheden werk je samen met collega's? Met wie werk je samen op school? Hoe merk je dat het samenwerken zijn vruchten wel/niet afwerpt? Werk je samen in teams? Op welk gebied? Met welk doel? Werk je samen buiten het team om? Wat zijn belangrijke vaardigheden m.b.t. samenwerken? Bezitten de docenten deze vaardigheden? Hoe gaan vergaderingen en werkzaamheden er aan toe? Hoe groot is het team? Is er een groepsgevoel? Wordt iedereen betrokken in het teamwerk?
2.1. Teams	Heb je een gevoel van gelijkheid? Waar drukt deze (on-)gelijkheid zich in uit? <i>Wanneer dit niet genoemd wordt: Opleiding, salaris, functie, status</i>
2.2. Gelijkheid	Hoe worden taken verdeeld? Ziet men elkaar als specialist? Hoe wordt er omgegaan met onderlinge verschillen?
3. Verandering	Zou een voortrekkersrol passen bij de academisch opgeleide docent? Hoe gaan andere werknemers om met deze rol? Wat voor taken / rol zou jij de academisch opgeleide docent op basis van de kennis en vaardigheden geven? Wordt deze docent meer als specialist gezien? Kan de komst van de academisch opgeleide docent de gelijkheid wegnemen? Hoe gaat deze ongelijkheid zich uiten? ( <i>opleiding, salaris, functie, status, rol</i> ) Gaat de ongelijkheid de teams veranderen? Gaat de ongelijkheid de samenwerking veranderen? Wat zijn de voor- en nadelen van deze veranderingen?

Tabel 5

Samenwerken en gelijkheid is het laatste onderdeel van de tweede topic. Respondenten zijn ondervraagd over de mate waarin ze gelijkheid of ongelijkheid terugzien op de werkvloer. Hier is gekeken naar aspecten die een eventuele bron kunnen vormen voor ongelijkheid. Er is gekeken naar specialismen, opleiding, competenties, salaris, functie, status en de wijze waarop taken zijn verdeeld. Ook is gevraagd naar de uitwerking van de gelijkheid op de samenwerking (Shapiro & Levine, 1999; Bolk & Raaijmakers, 2006; Belbin, 2010).

De derde topic betreft de verandering die de komst van de academisch opgeleide docent gaat hebben op de samenwerking op basisscholen. Er wordt gekeken of de andere kennis en vaardigheden en rol invloed kunnen hebben op de wijze waarop er wordt samengewerkt op basisscholen. Hiervoor is gevraagd naar kenmerken van samenwerking die mogelijk gaan veranderen door de komst van de academische pabo. Hierbij is gekeken of de docenten elkaar als specialist zien, wat de invloed is van onderlinge kennisverschillen en of docenten van elkaar leren. Daarnaast is gekeken naar de manier waarop taken zijn verdeeld en de wijze waarop er invulling is gegeven aan het begrip (participatief) leiderschap.

### **4.3. Dataverzameling**

---

In deze paragraaf wordt ingegaan op de dataverzameling. Hierbij worden keuzes voor verschillende respondenten verantwoordt. Er worden uiteenlopende betrokken actoren geselecteerd. Hiervoor zijn twee redenen. Allereerst is dit gedaan om een zo compleet mogelijk beeld te schetsen van de verwachtingen in het onderwijs. Hierbij speelt de visie van verschillende respondenten een rol. Ten tweede hebben de beelden en betekenissen van de respondenten nog een tweede functie. Zoals reeds in hoofdstuk 3 is beschreven, valt de onderwijssector en de academisering onder en hybride vorm van professionalisering. Bij een dergelijke vorm spelen de beelden en betekenissen die alle betrokkenen hebben van een leraar een grote rol in het beschrijven van de professionele basisschooldocent.

Bij het selecteren van actoren wordt zowel gekeken naar actoren die vanuit de opleiding betrokken zijn bij de academische pabo als actoren die betrokken zijn bij de praktische invulling. De actoren zijn geclusterd in twee groepen actoren.

- Opleidingsactoren: Bestuurders en docenten van de faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht en het Theo Thijssen Instituut, en studenten van de alpo.
- Werkveldactoren: Schoolleiders en -bestuurders, en basisschooldocenten.

De bestuurders van de opleidingsinstituten zijn gekozen vanwege op basis van hun positie. Hier was geen verdere selectie nodig, aangezien er slechts een beperkt aantal bestuurders zijn. Daarnaast zijn er twee docenten van de universiteit door middel van een aselechte steekproef geselecteerd. Vervolgens is er gebruik gemaakt van de *snowball sample*. Dit wil zeggen dat de overige respondenten via andere respondenten benaderd zijn om mee te werken (van Thiel, 2010, p. 54-56). De bestuurders van de opleiding verwezen naar een bestuurder in het werkveld en de universitaire docenten hebben enkele collega's en studenten genoemd. De studenten hebben op hun beurt de respondenten uit het werkveld aangedragen.

Er is om twee redenen gekozen voor een clustering van de respondenten in twee groepen actoren. Allereerst wordt de volgorde van de topics bepaald door de groep waar de respondent toe behoort. Het interview begint met de vragen die het dichtst bij de respondent staan. Voor de opleidingsactoren geldt dat de volgorde van de topics is zoals deze in tabel 3 te zien is. Voor de werkveldactoren zijn de eerste en de tweede topic omgedraaid, zodat er kan worden begonnen met vragen over de onderwijspraktijk. Daarnaast kan op basis van indeling van de actoren worden gekeken of opleidingsactoren en werkveldactoren andere betekenissen geven aan een professionele leraar of samenwerken in teams.

### **4.3.1. Opleidingsactoren**

In deze sectie worden de respondenten afkomstig van de opleidingsactoren geïntroduceerd. Hieronder vallen de bestuurders en de docenten van de universiteit en de hogeschool en de academische pabostudenten. De studenten kunnen ook binnen de werkveldactoren worden geplaatst, maar ze worden geselecteerd op basis van hun opleiding en opleidingsinstituut. Daarnaast is de rol van de studenten in het werkveld nog zeer beperkt.

Gesprekspartners vanuit de onderwijsinstellingen zijn afkomstig van de Universiteit Utrecht en de Hogeschool Utrecht. De Utrechtse onderwijsinstellingen waren de eerste die de academische pabo hebben ingevoerd. Hierdoor kan hun visie op de academische pabo niet gekopieerd zijn van een andere nationale onderwijsinstelling. Naast het feit dat deze onderwijsinstellingen een authentieke visie hebben, is het ook een voordeel dat ze als eerste aan het traject van de academische pabo zijn begonnen. Dit betekent namelijk dat de eerste studenten al ver gevorderd zijn. Hiermee hebben de onderwijsinstellingen al het meeste zicht op de voortgang en de vorderingen van de studenten. Het is nuttig om zowel personen van de universiteit als van de hogeschool te spreken. Beide kijken ze vanuit een ander perspectief op deze opleiding.

Bij de universiteit zijn alle respondenten nauw betrokken bij de alpo. Deze respondenten kunnen een goed beeld schetsen van de competenties die de studenten opdoen en de opleiding vergelijken met andere academische opleidingen, zoals onderwijskunde. Allereerst is er gesproken met de initiatiefnemer van de alpo en vicedecaan bij de faculteit Sociale Wetenschappen. Hij is als bestuurder dagelijks betrokken bij de alpo. Daarnaast is er gesproken met een drietal docenten die lesgeven en studenten van de alpo begeleiden. Één van de docenten doet daarbij onderzoek naar de stagebegeleiders op de basisscholen. Bij de hogeschool zijn de respondenten afkomstig van het Theo Thijssen instituut. Deze respondenten kunnen een goede vergelijking maken tussen de pabostudent en de alpostudent. Naast de directeur van het instituut Theo Thijssen, is er ook gesproken met een docent en stagecoördinator van de studenten. Zowel de universitaire docent die onderzoek doet naar de stagebegeleiders, als de stagecoördinator hebben een goed beeld van het werkveld en hoe daar over de alpostudenten wordt gedacht.



Ook studenten van de alpo zijn belangrijke respondenten. Er zijn vier studenten geïnterviewd, waarvan er één in het tweede en drie in het derde jaar van hun opleiding zitten aan de onderwijsinstellingen in Utrecht. Er is gekozen voor studenten die minimaal in hun tweede opleidingsjaar zitten, omdat deze meer ervaring hebben dan eerstejaars studenten. Er zijn studenten uit twee verschillende leerjaren geselecteerd, om te voorkomen dat opvattingen gebonden zijn op ervaringen uit een bepaald leerjaar.

### **4.3.2. Werkveldactoren**

De werkveldactoren zijn de tweede groep actoren. In dit gedeelte wordt besproken waarom gekozen is voor de respondenten uit het werkveld en voor welke respondenten is gekozen. Hierbij wordt er onderscheid gemaakt tussen schoolleiders en bestuurders, en docenten van basisscholen.

Binnen basisscholen is er zowel gesproken met schoolleiders als docenten. Er is in totaal gesproken met één bovenschoolse bestuurder, twee basisschooldirecteuren en twee docenten. Onder de respondenten vanuit de opleiding bevinden zich ook drie oud-docenten en een oud-directeur.

De respondenten zijn over het algemeen aangedragen door de studenten. Vaak ben ik bij de respondenten terecht gekomen, omdat ze de studenten hebben begeleid tijdens hun stage op een basisschool. Hierdoor hebben ze ervaring met de alpostudent en kunnen ze een goede inschatting maken over hun competenties. Één van de directrices heeft geen ervaring met een alpostudent gehad. Deze directrice kan hierdoor een andere visie hebben op de alpo. Ook deze visie is belangrijk om mee te nemen.

De bovenschools bestuurder is aangedragen door de bestuurders van Theo Thijssen en de faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht. Er is gesproken met de directeur van de Stichting openbaar Primair Onderwijs Utrecht (SPO Utrecht), omdat deze persoon vanuit die hoedanigheid ook betrokken is bij de alpo als vertegenwoordiger uit het werkveld in de adviesraad van de opleiding.

Tijdens dit onderzoek is ook gebruik gemaakt van de transcripties van interviews met vijf docenten die reeds ervaring hebben met de begeleiding van alpostudenten tijdens hun stage op een basisschool. Deze transcripties zijn afkomstig van een ander onderzoek naar identiteitsverandering onder stagebegeleiders. Deze interviews bezitten relevante informatie over zowel de visie van docenten op de alpo als op het werken op een school. In deze interviews wordt er minder gesproken over de verandering die de komst van de academisch opgeleide leraar met zich mee zal brengen.

## **4.4. Data-analyse**

---

Van alle interviews zijn geluidsopnames gemaakt. Deze opnames zijn letterlijk uitgewerkt tot transcripties. Deze intensieve vorm van uitwerken is het meest accuraat. Het is een voordeel dat met het maken van transcripties nauwelijks informatie uit het interview verloren gaat. Wanneer een gesprek op een minder nauwkeurige manier wordt vastgelegd, kan dit wel het

geval zijn. Daarnaast kunnen de respondenten altijd letterlijk en correct geciteerd worden wanneer er interessante uitspraken worden gedaan. Een uitspraak staat letterlijk op papier, waardoor de interpretatie van de informatie door de onderzoeker beperkt blijft. Het is ook een voordeel dat de informatie tijdens het analyseren gemakkelijk teruggevonden en teruggelezen kan worden in de transcripties.

De gegevens uit de interviews zijn handmatig gecodeerd aan de hand van de subthema's die in het onderzoek naar voren komen. Hierdoor wordt informatie uit hetzelfde onderwerp, maar uit verschillende interviews snel gegroepeerd. De codering komt overeen met de empirische deelvragen. Dit betekent dat de informatie wordt thematisch wordt gecodeerd en gecategoriseerd aan de hand van de verschillende terugkomende thema's: professionalisering, samenwerken en verandering (van Thiel, 2010, p. 163-164).

De gegevens van de respondenten worden waar mogelijk anoniem verwerkt. Voor alpodocenten, alpostudenten, basisschooldocenten en basisschooldirecteuren geldt dat anonimiteit kan worden gewaarborgd. Voor andere functies geldt dat vanwege de uniciteit van een positie het soms onmogelijk is om een persoon niet te achterhalen verborgen te houden. In dergelijke gevallen is er evenwel voor gekozen om de naam van de persoon weg te laten.

#### **4.5. Betrouwbaarheid en Validiteit**

---

In dit hoofdstuk is aangetoond hoe de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek zijn gewaarborgd. Allereerst volgt een samenvatting hiervan. De onderzoeksvormen en –methoden en de dataverzameling en –analyse die gekozen zijn voor dit onderzoek moeten de betrouwbaarheid en validiteit garanderen. Dit neemt niet weg dat er een aantal onvermijdelijkheden in dit onderzoek zitten die de resultaten van het onderzoek kunnen beïnvloeden. Het betreft hier voornamelijk aspecten rondom de betrouwbaarheid van de respondenten. Omdat deze aspecten niet uit de weg kunnen worden gegaan, worden ze aan het eind van deze paragraaf toegelicht. Op deze manier kan dit worden meegenomen in de interpretatie van de resultaten en de vertaling naar de praktijk.

##### **4.5.1. Samenvatting**

Het onderzoek is een explorerend onderzoek, omdat er nog zeer weinig onderzoek is gedaan naar de academisering van basisschooldocenten en omdat er momenteel nog geen afgestudeerde studenten werkzaam zijn in het basisonderwijs. Daarnaast is het onderzoek kwalitatief, omdat dit aansluit bij een onderzoek waarin op zoek wordt gegaan naar de beelden en betekenissen die actoren geven aan de academisch opgeleide docent. Hierbij moet rekening worden gehouden met de subjectiviteit interpretatie van de onderzoeker, die als subject altijd aanwezig is bij de interviews.

In het onderzoek is gekozen voor een *casestudy*, waarbij de alpo in Utrecht de casus is. De opleiding is niet geheel representatief voor de andere academische pabo's in Nederland. Daarvoor verschilt het curriculum van de opleidingen te veel.

Om achter de beelden en betekenissen van de actoren over leraren en samenwerking op scholen te komen, is er gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview, waarbij een topiclijst de leidraad van het gesprek bepaalt. De topiclijst is gecategoriseerd aan de hand van de empirische deelvragen en gebaseerd op de antwoorden op de theoretische deelvragen.

De vragen zijn voorgelegd aan een grote verscheidenheid aan actoren. Aan de opleidingskant is er gesproken met bestuurders, docenten en studenten van de alpo. Aan de kant van het werkveld is er gesproken met schoolleiders, -bestuurders en basisschooldocenten. Er is voor een brede groep respondenten gekozen om een goed beeld te krijgen van de beelden en betekenissen over leraren en samenwerken in het onderwijs. Doordat er veel verschillende soorten respondenten zijn gekozen, is er een beperkt aantal respondenten per categorie.

De interviews met de respondenten zijn opgenomen, getranscribeerd en gecodeerd aan de hand van de topics. Er is voor deze methode gekozen om zo min mogelijk informatie verloren te laten gaan.

#### **4.5.2. Kanttekeningen**

In het hoofdstuk is de betrouwbaarheid en validiteit van het hoofdstuk teruggekomen. Er is nog een enkele kanttekening te maken op de gevolgen van de selectie van de respondenten op de betrouwbaarheid van het onderzoek. Deze zijn hieronder uiteengezet.

De resultaten zijn niet te generaliseren over de gehele onderwijssector. Het aantal respondenten afkomstig uit het basisonderwijs is daarvoor te klein. De keuze voor de alpo in Utrecht als casus voor een academische lerarenopleiding voor het basisonderwijs en de snowballmethode als selectiemethode brengen nog meer beperkingen met zich mee.

De academische lerarenopleidingen verschillen van elkaar. Alleen in Utrecht bestaat het universitaire deel van de opleiding uit de bachelor onderwijskunde. Bij andere onderwijsinstellingen is dit deel de bachelor pedagogische wetenschappen. Er is voor de opleiding in Utrecht gekozen, omdat deze opleiding het langst bestaat van alle academische pabo's (sinds 2008). De andere onderwijsinstellingen zijn één of meer jaar later begonnen met een vergelijkbare opleiding. Doordat het universitaire bachelordeel verschilt, zijn de uitkomsten niet generaliseerbaar voor de andere onderwijsinstellingen.

Doordat de snowballmethode is toegepast, zijn bijna alle respondenten betrokken geweest bij de alpostudenten. Een groot voordeel hiervan is dat respondenten kennis van het onderwerp hebben. Een nadeel is dat het beeld dat door de respondenten wordt geschetst deels al beïnvloed is door de keuze van de school om een alpostudent te begeleiden. Het is niet onlogisch om te verwachten dat de mensen op deze scholen meer open staan voor de komst van academisch geschoolde docenten dan op andere scholen. Dit kan betekenen dat deze scholen minder gehecht zijn aan de gelijkheidscultuur en al verder zijn in een ontwikkeling richting een coöperatieve school met een participatieve leiderschapsstijl. Het is daarmee mogelijk dat de basisscholen die niet betrokken zijn bij de alpo vaker als een segmentale schoolorganisatie met een hiërarchische schoolleiding en een

eilandjesstructuur onder de gelijkwaardige docenten kunnen worden omschreven dan uit de resultaten van dit onderzoek komt.

De studenten die zijn geïnterviewd, zijn het verst gevorderd in hun opleiding van alle studenten van de academische pabo's in Nederland. Dat de studenten al de meeste ervaring hebben in de onderwijssector en dat ze al het meest gevormd zijn als academische basisschooldocent. Dit neemt niet weg dat ook deze studenten hun opleiding nog niet geheel hebben afgerond. Het laatste studiejaar kan nog verandering aanbrengen in de competenties van de studenten, maar ook hun ideeën over het basisonderwijs kunnen nog veranderen. Daarnaast kan dit laatste jaar ook de beelden over de alpostudent nog veranderen. Desalniettemin is er geen aanleiding om aan te nemen dat deze veranderingen erg groot zullen zijn.

## 5. Resultaten

---

In dit hoofdstuk wordt besproken welke informatie is opgedaan op basis van de afgenomen interviews en de verkregen transcripties. Hierbij worden de verschillende empirische deelvragen beantwoord en per paragraaf behandeld. De empirische deelvragen luiden:

7. Welke verschillen hebben de academisch opgeleide docenten ten opzichte van regulier opgeleide docenten?
8. Hoe wordt er in teams samengewerkt binnen basisscholen?
9. Kan het samenwerken in teams veranderen door de komst van academisch opgeleide docenten en hoe gaan scholen hiermee om?

In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk wordt een samenvatting gegeven van de resultaten die in dit hoofdstuk naar voren zijn gekomen.

### ***5.1. De academisch opgeleide basisschooldocent***

---

De alpostudenten van het eerste uur hebben de eerste drie jaar van hun vierjarige bachelor afgerond. In deze periode hebben ze colleges gevolgd en verschillende stages gelopen. De meeste respondenten hebben ervaringen met een student en kunnen hier ondertussen een goed oordeel over vellen. In deze paragraaf wordt de eerste empirische deelvraag beantwoord. De deelvraag luidt:

*Welke verschillen hebben de academische opgeleide docenten ten opzichte van reguliere docenten?*

In de eerste subparagrafen worden gelijkheid, taakverdeling, leiderschap en schoolorganisatie besproken. De laatste subparagraaf geeft een samenvattend antwoord op de gestelde empirische deelvraag. Eerst wordt ingegaan op enkele algemene verschillen tussen de alpo en de reguliere lerarenopleiding.

Opleidingsactoren geven aan dat de academische variant wezenlijk verschilt van de lerarenopleiding op HBO-niveau. Één van de studenten is gedurende het eerste jaar overgestapt van de pabo naar de alpo. Deze student zegt:

“Op de pabo verveelde ik me. Het was veel te makkelijk en ik haalde hele hoge cijfers. Het was echt een laag niveau, echt heel simpel. (...) Dan waren we drie uur bezig met hoe je het onderwerp en de persoonsvorm in een zin vond.”

Student 3 heeft afgezien van de reguliere pabo. “Ik heb wel bij de pabo gekeken, oriënterend. Toen dacht ik direct, *nee, dit is niet wat ik moet gaan doen.*”

Wanneer studenten worden gevraagd naar wat het verschil is tussen de opleidingen, geven ze allemaal dezelfde aspecten aan. De alpostudenten zijn meer gemotiveerd en hebben een kritischere houding. Op de opleiding krijgen ze meer theorieën aangeboden, waarover ze zelf

moeten nadenken. Daarnaast ligt het tempo veel hoger. De uitspraken van de studenten komen hierbij behoorlijk overeen.

Student 2: "Het denkniveau is hier veel hoger en de stof is veel uitdagender. Op de pabo kreeg je wel bepaalde theorieën, maar dan werd het meer als de waarheid verteld. Je kreeg niet de achtergrond waarom het zo was, of alternatieven. Hier krijgen wij 10 theorieën aangereikt, overal met de achtergronden en hoe je iets kan toepassen. Je wordt veel meer gestimuleerd om er heel kritisch mee om te gaan en onderzoek naar te doen."

Student 4: "We krijgen bijvoorbeeld allebei ontwikkelingspsychologie van het kind. Zij krijgen dan twee lessen over het behaviourisme en heel erg uitgebreid voorbeelden behandeld. Bij ons gaat het vijf à tien minuten over het behaviourisme en voor de rest moet je zelf gewoon de literatuur verwerken. Het tempo ligt gewoon wat hoger en er wordt verwacht dat je kritischer bent en dingen ter discussie stelt."

De andere opleidingsrespondenten willen enigszins het beeld nuanceren dat de alpostudent heel erg verschilt van andere studenten. Wel kan je ze beter vergelijken met een student onderwijskunde dan met een student van de pabo. Universitair alpodocent 1 zegt: "Er heerste het idee van, het zijn superstudenten, maar dat is natuurlijk onzin, dat is helemaal niet zo. Het zijn VWO'ers die gewoon voor de klas willen staan."

### **5.1.1. Gelijkheid**

In het basisonderwijs heerst al zeer lang een gelijkheidscultuur. Er wordt verondersteld dat dit deels wordt veroorzaakt door de gelijke opleiding, maar ook door de gelijke functies en salaris onder docenten. In subparagraaf wordt gekeken of geacademiseerde docenten dermate verschillen van reguliere docenten dat hier verandering in zal ontstaan.

Dat een hogere opleiding voor meer ongelijkheid zal zorgen, wordt door de meeste respondenten niet gedeeld. De hogere opleiding zorgt niet direct voor een andere positie. Deze positie zullen ze moeten verdienen. Basisschooldocent 1 zegt hierover:

"Ze beginnen allemaal onderaan dezelfde ladder. Misschien dat ze sneller wat treetjes hoger staan, maar ze moeten het eerst zelf bewijzen. (...) Laat maar zien wat je in huis hebt. Als je het dan kunt laten zien, dan verdienen je het ook."

De alpostudenten doen extra vaardigheden op dan een regulier opgeleide docent. Één van deze vaardigheden is het adviseren of coachen. De meeste respondenten herkennen deze vaardigheid niet bij de alpostudenten. Veel van de studenten geven aan dat dit ligt aan het leeftijdsverschil tussen de student en veel docenten. Ook als ze straks gaan werken, zijn ze in de veronderstelling dat oudere docenten weinig van hen aannemen vanwege het leeftijdsverschil. Ze herkennen bij oudere docenten een gesloten houding richting de student, waarbij wordt genoemd dat de ervaring en starheid hiervoor belangrijke oorzaken zijn. Student 2 zegt hierover:

“Het zijn vooral wat oudere mensen die al jaren voor de klas staan en die nog niets moeten hebben van die nieuwe generatie docenten en niet open staan voor kritiek of verandering. (...) Ik ga later niet op een school werken waar voornamelijk oude knarren zitten die vast zitten in de manier waarop ze iets doen. Omdat zij met hun onderwijservaring denken: *ik weet wel hoe het werkt.*”

Student 1 zegt dit ook te herkennen bij docenten. Ze heeft het idee dat docenten vaak terughoudend tegenover een kritische jonge stagiair staan. De student zegt over zichzelf: “Ik weet van mezelf dat ik een beetje betweterig kan zijn. Ik denk dat ik daarmee wel moet oppassen. Ik denk niet dat dit de juiste insteek is. Het ligt eraan waar je komt. Ik denk dat ik wel kan kiezen voor een school die daar open voor staat.”

Over de mogelijke gedachten van andere leraren jegens kritische jonge stagiaires zegt ze: “Jij komt net kijken en wij hebben de ervaring. Leuk dat je dat leert, maar we zien wel wat je kan.”

Een dergelijke houding is niet bevorderlijk voor het functioneren van een academisch opgeleide docent. Enerzijds geven de respondenten aan dat de huidige docenten een open houding moeten hebben tegenover de komst van de academisch opgeleide docenten. Schooldirecteuren spelen een belangrijke rol in deze acceptatie aan de kant van de docenten. Ze moeten de leerkrachten voorbereiden en duidelijk informeren over de academisch opgeleide docent en de rol die hij gaat krijgen in het team. Anderzijds noemen de respondenten het een gevaar als de academisch opgeleide docent denkt dat hij zijn collega's alles kan vertellen. Een directrice zegt daarover: “Doe aan het begin even rustig aan. Pas op voor arrogantie en zorg ervoor dat je kwaliteit biedt.” Deze mening wordt gedeeld door de andere respondenten. Alpodocent 3 zegt:

“Sommige alpostudenten komen stage lopen en hangen dan een briefje op: *Ik ben die en die, ik kom hier stage lopen en het onderwijs verbeteren.* Dat kan niet. Je moet leren om kritisch te kijken en dan kan je daar straks een bijdrage aan leveren. Maar wel terug op aarde. Je moet je plek en je rol weten.”

Bijna alle respondenten geven wel aan dat de alpostudent straks werkzaamheden kan uitvoeren die passen bij de hogere LB-schaal. Dit zou betekenen dat ze meer gaan verdienen. Bijna alle respondenten geven aan dat het wel een voorwaarde is dat ze extra taken op zich nemen. Een enkele respondent geeft aan dat de taken minder van belang zijn, maar dat de LB-schaal moet worden toegewezen aan de alpodocent vanwege de gevolgde opleiding. Enkele citaten hierover staan hieronder.

Alpodocent 2: “Het is niet dat je in de LB schaal kom omdat je alpo hebt gedaan. Je hebt alpo gedaan, je gaat lesgeven en doet tegelijkertijd IB-werk of onderzoek. Dan verdien je die LB-schaal.”

Basisschooldirecteur 2: “Die LB-functie is ook wel voor de leraar die zich heeft bijgeschoold en dat zijn opleidingen die er niet om liegen. Je krijgt dan ook een bepaalde kennis in je team.”

De discussie over salarisverschillen is overigens voor de meeste respondenten een non-discussie. De meeste studenten geven aan dat een hoger salaris niet belangrijk is. Een enkeling vindt dit wel belangrijk en geeft aan dat een hoger salaris past bij extra werkzaamheden en een hogere opleiding. Daarbij is een hoger salaris vooral een blijk van waardering en kan het voorkomen dat de academisch opgeleiden het basisonderwijs om een dergelijke reden zal verlaten.

Alpostudent 3: "Als je meer kennis hebt en meer voor de school kan betekenen, vind ik wel dat dit vertaald mag worden naar meer salaris."

Alpostudent 1: "Ik vind ook dat je alleen meer mag verdienen als je ook ander werk doet."

### 5.1.2. Taakverdeling

Tijdens de opleiding doet de alpostudent niet alleen ervaring op voor de klas. Naast het lesgevende aspect, worden de leerlingen ook getraind in vaardigheden die een onderwijskundige academicus moet bezitten. Het zijn deze competenties die de alpodocent straks vooral doen verschillen van de reguliere docent. In deze subparagraaf wordt uiteengezet wat voor mogelijkheden de betrokkenen zien voor de academisch opgeleide docent op een basisschool.

De opleidingsactoren zijn allemaal bekend met de drie geformuleerde rollen voor de alpodocent, namelijk de onderzoeker, ontwerper en coach of adviseur. Ze geven aan dat deze kenmerken een verschil maken tussen de pabostudent en de alpostudent. Het is de bedoeling dat ze deze competenties later in het werk weer gaan inzetten. Universitair docent 1 zegt:

"Sommige studenten willen ook gewoon voor de klas staan. Die heb je er echt bij. Die hoeven niet zo nodig onderzoek te doen, die denken *ik heb VWO gedaan, ik wil geen pabo doen, want dat is mij te min*. Eigenlijk zit je hier dan wel verkeerd. Het is geen pabo+. Het is een academische opleiding. Ze moeten gewoon een onderzoekende en kritische houding hebben. We verwachten en hopen ook wel dat ze ook wat doen met dat advies of ontwerp."

De werkveldrespondenten weten allemaal te noemen dat de alpostudenten onderzoek doen tijdens de opleiding. Het ontwerpen komt tijdens de stages voor op lesniveau, waarbij de alpostudent niet sterk verschilt van een pabostudent. Het adviseren en coachen wordt nauwelijks teruggezien in de praktijk. Alpostudent 3 zegt hierover: "We hebben heel veel onderzoek gedaan, dus dat onderdeel is wel goed gedekt. (...) Advisering komt denk ik pas als we ervaring hebben." Wel herkennen de respondenten dat de studenten erg gemotiveerd zijn en snel dingen oppakken. Ook worden de student door verschillende respondenten als kritisch omschreven. Een docent aan de alpo geeft aan dat juist deze kritische houding de studenten straks verder helpt in de coachende en adviserende werkzaamheden.



Alle respondenten uit het werkveld geven aan dat ze enigszins angst hebben voor het gebrek aan praktische ervaring van de alpostudent. De verwachting bestaat dat de tijd die ze gebruiken voor opdrachten van vakken gerelateerd aan de alpo vooral ten koste gaat van praktische ervaring opdoen tijdens de stages. De studenten zitten zelf vaak in een spagaat. De meesten doen liever ervaring op voor de klas met lesgeven, dan dat ze onderzoek gaan uitvoeren. Zij zien het als een nadeel dat ze minder praktijkervaring voor de klas hebben dan hun collega's die de reguliere lerarenopleiding hebben gevolgd.

Een oud-basisschooldirecteur die nu werkzaam is bij het Theo Thijssen Instituut herkent de reactie van de studenten en het werkveld, maar geeft ook aan wat het voordeel is van deze opleiding: "Als je mij een paar jaar geleden had gevraagd, (...) vond ik ook dat de student zo veel mogelijk les moest geven in de praktijk om een goede leerkracht te worden. Als ik nu zie dat de verschuiving plaats vindt richting het onderzoeken van de doelgroep, het onderzoeken van leermaterialen en het programma... En gaat dan pas een les geven die ze goed hebben voorbereid en goed hebben verantwoord, dan heb ik dat liever dan dat hij allerlei type lesjes geeft, omdat die toevallig op het programma staan. Daarin is mijn visie dus veranderd."

### **5.1.3. Leiderschap**

De studenten beschrijven de directeurs die ze tijdens hun stage hebben meegemaakt meestal als iemand die zichzelf boven de groep zet. Over het algemeen geven de alpostudenten aan dat ze liever een directeur hebben die ze meer betreft bij het schoolbeleid en meer vrij laat in zijn of haar werkzaamheden. Respondenten van de opleiding geven aan dat het deel onderwijskunde er voor zorgt dat de alpostudent straks overall terecht kan in het onderwijs en zich waarschijnlijk ook niet laat binden aan de grenzen van een klaslokaal. Ze doen kennis op over de hele onderwijssector en vooral op het gebied van basisonderwijs. Deze kennis kunnen ze over de hele schoolbreedte (of zelfs op bovenschools niveau) inzetten. Respondenten uit het werkveld herkennen dat alpostudenten breder georiënteerd zijn en meer willen en kunnen dan alleen focussen op het werk voor de klas.

Student 4 werkt sinds kort ook als invalster op de school waar ze stage loopt. Ze is positief over de directeur op haar basisschool: "De directeur is heel erg enthousiast. Hij betreft je gewoon bij alle gesprekken en betreft je volwaardig bij het team."

Één van de basisschooldocenten geeft aan dat de alpostudent al tijdens werkzaamheden op de stageschool enigszins de leiding op zich wist te nemen en anderen kon instrueren en aansturen. Ook andere respondenten geven aan dat de alpostudenten later (eventueel na het opdoen van enkele jaren ervaring) in staat moeten zijn om leiding op zich te nemen. Opleidingsrespondenten vinden dat leidinggevende taken passen bij het profiel van een academisch opgeleide docent. Werkveldrespondenten noemen functies als bouwcoördinator of in een later stadium zelfs directeur of adjunct-directeur als functies die passen bij de studenten die ze tijdens hun stage van dichtbij hebben meegemaakt. Sommige studenten zien dat wel zitten, hoewel de meesten een dergelijke functie niet ambiëren.

#### 5.1.4. Onderwijsorganisatie

Er zijn scholen waarbinnen een academische docent zou kunnen passen. Verschillende respondenten geven wel aan dat wordt verwacht dat deze groep docenten net als andere nieuwkomers eerst ervaring zal moeten opdoen. Beginnende leraren kampen over het algemeen met dezelfde problemen. Wanneer een docent voor het eerst alleen voor de klas staat, zullen alle indrukken en werkzaamheden met betrekking tot het lesgeven al zeer intensief zijn. Extra taken kunnen daardoor een extra grote belasting zijn. Daarnaast geven alle partijen aan dat de leraren afkomstig van de alpo eerst ervaring voor de klas opdoen, voordat ze onderwijsproducten gaan ontwerpen of onderzoek gaan doen naar, of collega's adviseren of coachen over het onderwijs. De meeste respondenten stellen daarom een periode voor van 1 of 2 jaar, waarin de docenten eerst ervaring opdoen en zich voornamelijk focussen op het lesgeven en de bijbehorende taken.

Student 4 zegt hierover: "Wat dat betreft zijn we net pabostudenten en worden we ook beginnend leraar met de problemen die daarbij horen. Dat is natuurlijk ook heel intensief en erg wennen. Ik kan me wel voorstellen als studenten op grond daarvan even rustig voor de klas beginnen voor een paar jaar."

Directrice 1 zegt: "Ze zijn net als pabodocenten startende leerkrachten, maar wel met een hogere potentie. Ik denk dat ze net als elke andere startende docent straks ingewerkt, begeleid en beoordeeld worden. Je bent er nog niet na een alpoopleiding. Ik denk wel dat het mensen zijn die heel snel, binnen 2 à 3 jaar een vervolgstap kunnen maken."

Directrice 2 zegt: "Ik denk dat ze eerst een jaar of twee heel goed moeten ontdekken wat er daadwerkelijk gebeurd in een klas en op een school. Laat ze die ervaring opdoen. Dat ze nog niet gelijk van alles moeten. Iedere beginnende leerkracht wordt beschermd. Naast hun groep hebben ze bijvoorbeeld geen commissietaken. Er komt gewoon veel op hun af. Ook op de academici."

Student 1 geeft aan dat de school waar men terecht komt uitmaakt voor de academisch opgeleide docent. Binnen sommige scholen zullen ze beter functioneren dan op andere scholen. Ze zegt: "Het ligt eraan waar je komt. Ik denk dat ik wel kan kiezen voor een school die daar open voor staat."

Deze beginperiode lijkt noodzakelijk voor beginnend personeel om zich aan te passen aan hun nieuwe werk en nieuwe werkomgeving. Enerzijds is de verwachting dat de alpodocenten zich snel kunnen aanpassen. Anderzijds denken veel respondenten dat de kans aanzienlijk is dat een groot deel van de alpoopgeleiden na enkele jaren de basisschoolklas en misschien zelfs het basisonderwijs zullen verlaten. De verwachtingen hierover lopen uiteen. Er zijn respondenten die verwachten dat een groot aantal studenten niet eens als basisschoolleraar aan het werk zal gaan, terwijl anderen denken dat een groot deel het met enkele jaren wel gezien heeft voor de klas en op zoek gaat naar een andere uitdaging.

Basisschooldocent 2 denkt dat haar school niet geschikt is voor een academisch opgeleide basisschooldocent. De school van basisschooldocent 2 is een klassieke school, met een segmentale organisatie. Ze zegt hierover:

“Ik heb haar geadviseerd om niet hier te komen werken. Daar is ze gewoon te goed voor. Ze moet in een team waarin ze zelf kan groeien. Ze heeft zo veel in zich zitten. En bij ons zijn er veel te veel van die regeltjes en is het allemaal heel star. (...) Voor de school zou het positief zijn, maar voor haar zelf niet.”

Op de school van basisschooldocent 1 wordt meer samengewerkt. Hier is meer sprake van een coöperatief gereguleerde school. Dit past beter bij de academisch opgeleide docent. Op de vraag wat een academisch opgeleide docent op hun school zou kunnen doen, antwoordt ze:

“Het is net als de plusleerkracht en de opleider in school. (...) Je moet kijken wat je zo'n iemand kan laten doen op school wat je nu nog niet kan doen. Dat je ze als taak geeft om bijvoorbeeld twee onderzoeken per jaar te doen, net zoals ik in de zorgwerkgroep zit. ”

### **5.1.5. Samenvatting**

De eerste alpostudenten zullen over een jaar afstuderen. Wanneer ze het werkveld betreden, zullen ze op sommige gebieden verschillen van de reguliere docenten. De komst van de academisch opgeleide docent zorgt er voor dat de gelijkheid enigszins veranderd, dat taken anders verdeeld kunnen of moeten worden en dat de directie anders leiding kan of moet geven.

Alpostudenten geven aan dat er een groot niveauverschil zit tussen de academisch opgeleide docenten. De alpo biedt veel meer theorie en het tempo ligt hoger. Van de academische student wordt een kritische houding gevraagd. De studenten stellen dan ook meer vragen en kritischere vragen. Ze moeten vaker zelf oordelen over een theorie dan op de pabo, waar dingen meer praktisch worden behandeld. Daarnaast zijn de studenten meer gemotiveerd, zowel op de opleiding als tijdens de stage.

De hogere opleiding betekent niet dat ze op de werkvloer een hogere positie innemen. Een academische opgeleide docent moet zich bewijzen, net als alle andere leraren. De docenten die afkomstig zijn van de alpo zullen straks nog jong zijn als ze aan het werk gaan in het basisonderwijs. Ze komen terecht in een sector met een hoge gemiddelde leeftijd. Zelf hebben ze gemerkt dat oudere docenten minder open staan voor kritiek en vernieuwing. Aan de andere kant waarschuwen verschillende respondenten dat de alpostudent straks niet moet denken dat ze meer zijn dan de anderen. Van beide kanten is een open houding erg belangrijk.

De respondenten verwachten wel dat ze werkzaamheden kunnen uitvoeren die passen bij het hogere salaris uit de LB-schaal. Dat ze dit kunnen betekent overigens niet direct dat ze het ook krijgen.

Een alpostudent leert naast lesgeven ook om te onderzoeken, te ontwerpen en te coachen en adviseren. Het onderzoekende deel wordt sterk herkend door de respondenten. Het ontwerpgedeelte ook, maar werkveldrespondenten zien hier weinig verschil met de reguliere pabostudent. De coachende en adviserende kant zien de meeste respondenten niet terug. Hetgeen wat wel terug te vinden is in de praktijk is de kritische houding van de studenten.

Het werkveld en de studenten geven aan dat er tijdens de opleiding te weinig aandacht is voor de praktische kant van het lesgeven. De overige respondenten vinden dat niet. Zij geven aan dat de competenties van de alpostudent een toevoeging is op het beroep van een leraar.

Het zou mogelijk kunnen zijn dat de academisch opgeleide leraren doorstromen naar leidinggevende functies op basisscholen. Veel respondenten vinden de alpostudenten daar op termijn geschikt voor. Daarnaast zouden ze ook meer leidinggevende taken op de werkvloer kunnen uitvoeren, bijvoorbeeld in de functie van een bouwcoördinator. Over het algemeen kan ook worden gezegd dat de alpostudenten vinden dat ze het niet waarderen als de directeur hoog boven de groep staat.

De academisch opgeleide docent heeft net als elke andere startende docent te maken met problemen die bij een beginnend leraar horen. Daarom lijkt het de meeste respondenten verstandiger als de nieuwe docenten eerst een aantal jaar ervaring op gaan doen, voordat ze andere taken op zich gaan nemen. Als dit goed verloopt, kunnen ze ook andere taken erbij nemen. Er moet dan wel ruimte zijn op de school voor de docent om zichzelf te ontwikkelen in deze andere taken.

## **5.2. Samenwerken in teams**

---

Hoewel basisschooldocenten vaak individueel werken op het moment dat ze voor de klas staan, wordt er in het onderwijs steeds vaker samengewerkt in teams. Alle respondenten herkennen de samenwerking op scholen in meer of mindere mate. In deze paragraaf worden gelijkheid, taakverdeling, leiderschap en schoolorganisatie opnieuw behandeld, maar nu in het licht van de samenwerking op scholen. In de laatste subparagraaf volgt een samenvatting en een antwoord op de deelvraag: Hoe wordt er samengewerkt binnen basisscholen? Er wordt begonnen met enkele algemene resultaten over met wie en hoe er op basisscholen wordt samengewerkt.

Op basisscholen werken docenten onderling samen in verschillende groepen. Dit gebeurt bijvoorbeeld op verschillende schaalniveaus.

Allereerst wordt er samengewerkt op klasniveau. Vaak zijn dergelijke samenwerkingsconstructies niet te vermijden. De bovenschoolsdirecteur vertelt dat veel personeel op basisscholen parttime werkt. Hierdoor krijgen een groot aantal klassen onderwijs van twee docenten. Doordat docenten klassen delen, wordt je gedwongen om alles op elkaar af te stemmen.

Ten tweede vindt er samenwerking plaats op bouwniveau. Een bouw is een aantal aaneengesloten leerjaren binnen het onderwijssysteem. Vaak worden scholen

onderverdeeld in een onderbouw, middenbouw en bovenbouw, waarbij een bouw over het algemeen uit 2 of 3 leerjaren bestaat. Andere scholen kennen alleen een onder- en bovenbouw, waarbij beide bouwen 4 groepen omvatten. Hierin wordt samengewerkt op gebieden die voornamelijk van belang zijn voor de leerjaren uit die bouw. De onder- en middenbouw hebben minder te maken met verkeerslessen, wereldoriëntatie of de Cito-toets. Rekenen en taal zijn voornamelijk belangrijk in de middenbouw. Ook de onderbouw heeft eigen onderwerpen, bijvoorbeeld de in- en doorstroom van leerlingen en spelend leren.

Ten derde kan er samenwerking plaatsvinden op schoolniveau. Alle respondenten hebben aangegeven dat er met regelmaat wordt vergaderd met het hele team. Hier worden plannen besproken waar de hele school mee te maken heeft. Onderwerpen lopen zeer uiteen, maar hebben vaak te maken met beleid wat van bovenaf komt. Docenten worden op de hoogte gesteld en kunnen reageren op plannen en worden geïnstrueerd hoe ze de plannen kunnen uitvoeren.

Zoals hierboven blijkt, wordt er op basisscholen op verschillende niveaus samengewerkt. Er zijn een aantal scholen waar samenwerking bewust wordt bevorderd. 'Coöperatief werken' is de werkmethode die wordt gehanteerd op een school waar niet alleen de leerlingen, maar ook de docenten met elkaar moeten samenwerken. Tijdens vergaderingen moeten de docenten bijvoorbeeld onderling ervaringen uitwisselen en aangeven wat goed gaat en waar ze zijn tegenaan gelopen. Op deze manier wordt het onderling samenwerken sterk bevorderd. Er wordt op deze school actief nagedacht over de manier waarop ze bepaalde dingen doen.

Niet overal wordt even intensief samengewerkt. Bij sommige scholen is het lesgeven vooral een ambt wat individueel wordt gedaan. Een oud-docent geeft aan dat er scholen zijn waar samenwerken zeer ongebruikelijk is en waar iedereen zich voornamelijk bezig houdt met zijn of haar eigen werkzaamheden voor de klas. Samenwerken uit zich vooral in het praten over het lesgeven en het zoeken naar betere methoden. Verschillende respondenten geven aan dat docenten dit als kritiek kunnen zien en soms als bedreigend ervaren. Daarnaast wordt samenwerken vooral als een lastenverzwaring gezien, terwijl samenwerken juist ook een lastenverlichting kan zijn. Door taken onderling goed te verdelen en gebruik te maken van de sterke punten binnen een team, moet er op een school effectiever kunnen worden gewerkt.

Uit het werkveld komen ook geluiden dat een goede samenwerking ook sterk af hangt van de instelling van een docent en de persoonlijke relatie tussen collega's. Een respondent geeft aan dat er docenten zijn die een individuele werkwijze prettig vinden, vanuit de overtuiging dat ze zelf het beste kunnen aanvoelen hoe ze goed moeten lesgeven. Een andere respondent geeft aan dat docenten het niet fijn vinden als ze "op elkaars gebied zitten". Deze docent vindt dat er nog steeds een eilandjescultuur heerst op de school waar ze werkt. Een directrice beschrijft docenten als "eigengereide mensen, die dingen over het algemeen liever voor zichzelf houden".

### 5.2.1. Gelijkheid

Sinds jaar en dag heerst er een cultuur van onderlinge gelijkheid op basisscholen. Basisschooldirecteur 2 omschrijft de cultuur als “gelijke monniken, gelijke kappen”; docenten hebben dezelfde eigenschappen en dezelfde rechten en plichten en er is een gelijke behandeling voor iedereen. Verschillende respondenten geven aan dat de gelijkheid enigszins aan het verdwijnen is. De meeste respondenten geven aan dat deze gelijkheid nog lang in stand zal blijven. Ze geven aan dat de meeste docenten de gelijkheidscultuur waarderen, terwijl de respondenten over het algemeen liever de gelijkheidscultuur zien verdwijnen. Er is verdeeldheid over de mate waarin dit gaat verdwijnen. Hoewel sommige respondenten aangeven dat de gelijkheid plaats maakt voor een organisatie waar docenten van elkaar kunnen verschillen, geven de meesten aan dat een echte cultuurverandering waarschijnlijk nog lang op zich laat wachten.

De invoering van de verschillende salarisschalen in het basisonderwijs wordt gezien als een begin van het doorbreken van de gelijkheid. De meeste respondenten zien dit dan ook als een positieve ontwikkeling, hoewel de impact van de salarisverhoging zeer klein is. Bij salarisdifferentiatie worden mensen beloond die meer of zwaardere taken op zich nemen. Mensen worden eerlijker beloond op de prestaties die ze leveren.

Er zijn ook respondenten die vraagtekens zetten bij salarisverschillen. Verschillende respondenten geven aan dat ze het lastig vinden om te bepalen wanneer iemand meer zou moeten verdienen. Het intern laten solliciteren op de hogere functies lijkt de meest neutrale manier.

Een andere manier van salarisdifferentiatie is het verstrekken van bonussen onder het basisschoolpersoneel. Hoewel een aantal respondenten hier positief tegenover staat, ziet het merendeel weinig in een dergelijke beloningscultuur in het onderwijs. Beloningscriteria worden als “moeilijk vast te stellen” beschreven. Daarnaast kan er strijd en jaloezie op de werkvloer ontstaan en sommige respondenten zien de ongelijkheid die hierdoor ontstaat als niet bevorderlijk voor de werksfeer.

Het werkveld geeft aan dat er tussen jonge en oude docenten nauwelijks verschillen zitten. Toch zijn er wel degelijk verschillen geconstateerd tussen jonge en oude docenten. Over het algemeen staan jonge docenten meer open voor verandering dan oude docenten. Vooral studenten merken hier verschillen in. Zij geven aan dat jonge stagebegeleiders en jonge basisschoolleerkrachten meer geïnteresseerd zijn in de kennis en vaardigheden van de studenten, terwijl oudere collega's hier minder van aantrekken. Oudere docenten vertrouwen op hun eigen kennis en kijken sceptischer richting de nieuwe generatie. Oudere docenten lijken kritiek sneller persoonlijk op te vatten en staan hier minder open voor.

Werkveldrespondenten geven aan dat oudere docenten geen behoefte hebben aan het ondergaan van grote veranderingen. Oudere docenten volgen niet graag meer een opleiding of een lange cursus. Hoewel op sommige scholen deze starheid wordt herkend, geven de meeste werkveldrespondenten aan dat dit afneemt en geen grote rol meer speelt.

### 5.2.2. Taakverdeling

Naast het lesgeven hebben docenten verschillende andere taken. Volgens basisschooldirecteur 2 staat iemand die fulltime werkt 900 van zijn 1700 contracturen daadwerkelijk voor de klas. Binnen de overige uren moeten ze onder andere wel hun lessen voorbereiden, schoolwerk nakijken en andere lesgebonden taken volbrengen, maar is er ook tijd gereserveerd voor deskundigheidsbevordering en het vervullen van schooltaken. In de vorige subparagraaf is beschreven hoe verschillende taken bijvoorbeeld in werkgroepen en commissies worden vervuld. Hieronder wordt verder beschreven welke taken er nog meer moeten worden gedaan en hoe deze worden verdeeld over het personeel.

Een opkomend fenomeen zijn de vakspecialisten. Steeds meer scholen bieden onder de personeelsleden de mogelijkheid aan om zich te verdiepen in een bepaald vakgebied, zoals taal, rekenen, muziek of sport en beweging. Vervolgens kunnen deze specialisten taken uitvoeren op de school die zich richten op het betreffende vak. Een directrice geeft aan dat de specialist een hoofdrol speelt bij het bepalen van de methode van een vak. Een rekenspecialist heeft in een opleiding veel geleerd over deze methodes en moet in staat zijn aan de hand van inhoudelijke argumenten kunnen beoordelen wat de voor- en nadelen zijn van een methode. Hij of zij kan deze kennis delen met collega's tijdens vergaderingen en andere werkoverleggen. Hierbij is het de bedoeling dat de andere docenten profiteren van de kennis van de specialist. Zo kan de specialist ook instructies geven hoe een bepaalde lesmethode effectief gegeven kan worden.

Een andere combinatiefunctie die de meeste respondenten uit het werkveld hebben genoemd, zijn de bouwcoördinatoren. Deze docenten nemen op het niveau van een onderbouw, middenbouw of bovenbouw de taken over van de directie en nemen zitting in het managementteam. Vaak krijgt deze docent dan één of twee dagen in de week de tijd om coördinatie- en managementtaken uit te voeren en voor te bereiden.

Naast het benoemen van, en toewijzen van taken aan vakspecialisten en bouwcoördinatoren zijn er nog andere manieren van het verdelen van niet-lesgebonden taken. Op de meeste scholen worden er teams, werkgroepen en/of commissies in het leven geroepen om specifieke taken in collegiaal groepsverband te vervullen. De thema's die in dergelijke groepen worden behandeld zijn zeer uiteenlopend, net als de taken en de levensduur van de samenwerkingsconstructies.

Bij veel scholen wordt er gebruik gemaakt van werkgroepen. Dergelijke groepen bestaan over het algemeen meerdere jaren. Voorbeelden van dergelijke werkgroepen zijn zorgwerkgroepen, methodewerkgroepen, taal- of leeswerkgroepen en rekenwerkgroepen. Andere scholen kiezen voor een specialisatie als school in de regio en kiezen ervoor om werkgroepen te vormen voor hoogbegaafdheid of techniek. In de meeste gevallen kunnen docenten kiezen voor een werkgroep die ze leuk vinden, waarbij rekening wordt gehouden met het aantal uren die ze contractueel nog moeten vullen met taken. Vaak houden de docenten zelf al rekening mee of ze ergens goed in zijn. In een enkel geval komen mensen in een commissie terecht, omdat ze vanuit hun functie, opleiding of werkervaring hier een zinvolle bijdrage in kunnen leveren.

De meeste scholen kennen ook tijdelijke commissies, zoals de sinterklaas-, kerst- en paascommissie, en commissies voor schoolreisjes of excursies, wandeltochten of andere buitenschoolse activiteiten. Vaak kiest men voor de commissie die hij of zij leuk vindt of omdat voor de werkzaamheden een bepaald aantal uur staan.

Ook ontstaat steeds vaker de mogelijkheid om lessen anders te verdelen. Er zijn verschillende scholen waar docenten niet alleen meer lesgeven voor hun eigen klas. De docenten wisselen onderling een les, omdat de ene leraar beter is in het geven van een bepaald vak dan een andere leraar. Een directrice geeft bijvoorbeeld aan dat een docent gymles geeft aan de klas van een collega, terwijl de collega muziek of handvaardigheid geeft in de andere klas. Dit heeft ook te maken met de verplichte gymopleiding voor docenten. Graag zou de directrice zien dat dit nog meer gaat plaatsvinden op een school, maar ze geeft ook aan dat dit niet direct zal veranderen.

Een docent geeft aan dat ze op haar school gaat dansen met de kleuters, omdat ze zelf een fanatiek danser is. Ondertussen geeft deze docent muziek in haar klas, omdat ze hier een opleiding voor heeft gevolgd. Ook andere docenten op de school zouden graag gebruik maken van hun talenten, maar de respondent geeft aan dat dit lastig te organiseren is. Daarnaast is het niet altijd even wenselijk voor de kinderen om steeds een andere docent voor de klas te krijgen. Toch hoopt ze dat dit meer kan gaan plaatsvinden, door te stimuleren dat de school één of twee middagen in de week met wisselende leerkracht voor de klas gaat werken.

### **5.2.3. Leiderschap**

Op de basisscholen wordt er op verschillende manieren leiding gegeven. De schoolleider kiest voor een stijl die past bij zichzelf, de school en de situatie. De antwoorden van de verschillende respondenten verschillen daardoor. De uitspraken van de directieleden komen wel redelijk overeen, net als de opmerkingen van de docenten. Tussen deze twee groepen zitten grotere verschillen.

Hoewel op basisscholen onder het lesgevend personeel een grote gelijkheid heerst, staat op de meeste scholen de directeur hier enigszins boven. Lesgevend personeel en alpostudenten geven geregeld aan dat de directeuren zichzelf wel eens op een voetstuk plaatsen. Op andere scholen lijkt het verschil minder groot en vooral de directrices geven aan dat ze bewust bezig zijn om de afstand naar het personeel niet te groot laten worden.

Er is een tweedeling te herkennen in de mate waarin de schooldirecteuren het personeel actief betrekken bij het maken van plannen. Op een aantal scholen worden de docenten niet of nauwelijks betrokken bij het beleid en de vertaling naar de uitvoering. Er worden hier verschillende redenen voor gegeven.

Zo geeft een directeur aan dat de plannen van bovenaf komen en dat hier weinig aan veranderd kan worden. De inbreng van docenten kan hier dan weinig tot niets aan



veranderen. Twee docenten geven aan dat er niet altijd evengoed rekening wordt gehouden met de mening van de docenten.

Docent 1: "Daar wordt niet eens over gepraat. Wij kunnen iets zeggen, ze horen het, maar doen er vervolgens niets mee. Ik zou daar wel over mee willen praten. Maar mijn directeur zegt dat constant overleggen alleen maar tijd kost."

Docent 2: "Vroeger had ik het idee dat ze er toch niets mee deden. (...) Ik zie nu wel dat je zo af en toe moet zijn, anders kom je nergens. Je krijgt nooit een heel team achter je, er zijn altijd mensen die twijfels hebben. Je moet laten zien waarom je ergens voor kiest en waarom dat goed is."

Opnieuw docent 2: "We hebben twee jaar lang geworsteld met de invoering van coöperatief leren. (...) Niemand wist waarom we het moesten doen, waarom het goed was en hoe we het aan moesten pakken. Daarom kwam het niet van de grond. Uiteindelijk merkte ze wel dat het niet werkte. Toen gingen zij vragen stellen: *Wat hebben jullie dan nodig zodat het wel gaat lukken?* Toen moesten we zelf actief meedenken. Nu kon je steeds te makkelijk zeggen: *Nee, heb ik niet gedaan.*"

Op andere scholen worden docenten actief betrokken bij de plannen. Een directrice geeft aan dat ze graag gebruik maakt van de kennis van de docenten, terwijl een andere directrice het vooral belangrijk vindt om draagvlak te creëren onder het personeel. Hoewel de directie eindverantwoordelijk blijft voor de beslissingen, krijgen ook docenten meer verantwoordelijkheden en door de inzet van de bouwcoördinatoren distribueren scholen leidinggevende taken aan een aantal docenten. Een directeur zegt hierover:

"Met de bouwcoördinatoren overleg ik ook wat er speelt in die bouw, welke kant we op willen, welke ontwikkelingen we in gang willen zetten, wat het team belangrijk vindt. Dat gebeurt ook op schoolniveau, maar op bouwniveau kan je meer neerzetten. (...) Op dat niveau probeer ik heel veel los te laten en te delegeren. Eigenlijk hebben we een team wat heel veel dingen zelf aanstuurt."

Een andere directeur zegt over de manier van leiding geven op basisscholen: "Autoritair werkt sowieso niet. Je moet wel duidelijk zijn en kunnen doorpakken, maar altijd met oog voor de mens. (...) Je moet luisteren naar wat er speelt onder de docenten, zonder dat het meewaaien met alle winden die waaien wordt. (...)

Het staat voor mij onomstotelijk vast dat dit de manier van leiding geven is die het meeste resultaat heeft, zonder twijfel. De meeste leiders zouden het ook wel zo willen doen, daar ben ik van overtuigd. Maar helaas zijn er talloze scholen in Nederland, waarbij de leidinggevende om wat voor reden dan ook dat niet voor elkaar krijgt."

#### **5.2.4. Schoolorganisatie**

In Nederland zijn duizenden scholen en overall kent men een andere type organisatie. In deze subparagraaf is in kaart gebracht hoe de schoolorganisaties van de respondenten die vallen onder de werkveldactoren kunnen worden getypeerd. Hierbij ook steeds gekeken

naar samenwerking. Hieruit blijkt dat er veel overeenkomsten zijn, maar ook af en toe grote verschillen zijn te herkennen.

Samenwerken in teams op scholen is noodzakelijk. Één van de alpodocenten geeft aan dat ze vroeger als basisschooldocent heeft gemerkt dat er op zeer veel gebieden moet worden samengewerkt. In deze tijd kunnen scholen daar niet meer omheen.

“Buiten de lessen om moet je wel samenwerken. Je hebt natuurlijk je uren als docent. Maar je hebt ook uren die zijn bedoeld voor nascholing, begeleiding van stagiaires, kerstcommissie, paascommissie, sinterklaascommissie, schoolreisjes, methodecommissie. Je hebt allemaal van die clubjes. Een methodecommissie kan niet in je eentje. Je kan niet alleen een nieuwe taalmethode kiezen of een sinterklaasfeest organiseren.”

Op de school van basisschooldocent 2 wordt er weinig samengewerkt in teams. De docenten gaan liever individueel aan het werk, zodat ze op tijd het werk af krijgen. Dit blijkt uit onder andere uit het volgende citaat:

“ik heb collega's die jaloers zeggen: *je moet niet op mijn gebied zitten*. Dat werkt stroef. (...) Je moet er soms echt voor vechten om iemand nog te spreken te krijgen. (...) We moeten wel samenwerken door de bouwvergaderingen. Verder zijn het vooral eilandjes. Maar dat komt ook door de druk die je wordt opgelegd. Alles moet op tijd klaar zijn.”

Wanneer wordt gevraagd naar de gang van zaken op school, blijkt dat er wel behoefte is aan meer specialisatie, meer samenwerking en meer inspraak.

*Interviewer: “Hebben jullie vakspecialisten op school?”*

Basisschooldocent 2: “Nee, die hebben we niet. Ik doe zelf veel met muziek, maar ik ben ook 6x geopereerd aan mijn armen. Dat klaarzetten met gym is niks voor mij. Daarom ben ik een voorstander van team teaching. Ik wil dolgraag taal of muziek geven bij een leraar die daar wat minder mee heeft, maar die gym wel heel leuk vind. Maar dat komt niet van de grond. En er is geen geld voor vakleerkrachten.”

*Interviewer: “Wie beslist over dit soort dingen?”*

Basisschooldocent 2: “Het bestuur.”

*Interviewer: “Mogen docenten daarin meebeslissen?”*

Basisschooldocent 2: “Nee, joh! Dat kun je wel willen. Wij zeggen wel eens: *een vakleerkracht gym of voor muziek!*. Maar daar is dan geen geld voor. Daar wordt niet eens over gepraat. Wij kunnen het zeggen, ze horen het, maar doen er vervolgens niets mee. Ik zou daar wel over mee willen praten. Maar mijn directeur zegt dat constant overleggen alleen maar tijd kost.”

Op de andere scholen wordt er over het algemeen actiever samengewerkt. Directeur 1 werkt als interim-directeur bij een schoolbestuur. Ze heeft bijna constant een school onder haar hoede en zit nu een jaar op een school. In het leiding geven en het maken van plannen vindt ze het belangrijk om het hele team te betrekken. Hierbij moet ze wel zorgen dat er niet al te opportunistisch te werk wordt gegaan.

“Naast mij probeer ik altijd iemand uit het team de dagelijkse leiding te geven.”

“Het is heel wenselijk dat een school een rekenspecialist heeft.”

*Interviewer: “Hoe wordt het personeel betrokken bij het maken van plannen?”*

Basisschooldirecteur 1: “Die worden juist betrokken. Om bij het voorbeeld van nu te blijven, daar voelden de docenten zich monddood. Dat zat daar fout in die cultuur. Ik daag ze dan heel erg uit om mee te bouwen. Dat heeft gemaakt dat ze weer heel snel op hun benen stonden en hun verantwoordelijkheid namen.” (...)

Basisschooldirecteur 1: “Zonder dat het meewaaien met alle winden die waaien wordt. Als je dat te veel gaat doen, gaat de school vandaag deze kant op en morgen de andere kant op. Dan kom je nooit ergens uit.”

Ook op de school van directeur 2 geldt dat docenten worden betrokken bij het maken van plannen. Op sommige gebieden krijgen docenten een mandaat en zijn zij het aanspreekpunt in plaats van de directeur.

“die hiërarchische lijn is er absoluut, maar ik ben niet echt ‘De Directeur’. We hebben het van de grond af aan met elkaar opgebouwd.”

“Ik probeer dingen wel ook aan anderen over te laten bijvoorbeeld met ict-dingen. Daar weet ik weinig van af, ik weet hoe ik hem aan moet zetten en hoe hij werkt. Maar als je het hebt over wat handig is en hoe je het kan inzetten in het onderwijs en hoe bouw je dat op? Dat laat ik graag aan iemand anders over. (...)Hij vindt dat leuk en is daar goed in. Dan denk ik: *jij je kwaliteiten op dat gebied en daar kunnen wij gebruik van maken*. Dan merk je dat er wat groeit binnen je school”

Ook wordt er met regelmaat vergaderd met het team, met een bouw en op andere gebieden. Er zijn zeer veel teams voor specifieke onderwerpen, bijvoorbeeld op het gebied van hoogbegaafdheid, techniek, taal en rekenen. Basisschooldirecteur 2 ziet daar een grote meerwaarde in.

“We hebben elke maand een teamvergadering met de hele school en er is elke maand een bouwvergadering. Dat is dan meer op sectieniveau, voor hoever je daarover kunt spreken bij een basisschool.”

“We hebben gezegd dat we volgend schooljaar actief op zoek gaan naar een nieuwe taalmethode. Welke methode past bij onze school en waar moeten we dan op letten? Wat past binnen de ontwikkeling van onze school en wat hebben we daar dan wel of niet voor nodig? Welke methodes voldoen daar aan? (...) Daar hebben we dan weer een taalspecialist voor. (...) Wij zijn nu op een punt dat de rekenspecialiste bij ons iets inbrengt. En omdat zij het inbrengt en niet ik, wordt het anders gedragen. Als ik het heb over een opbrengstgerichte maatregel, is dat een vies woord. Als zij het zegt, dan vinden ze dat interessant.”

Op de school van basisschooldocent A is samenwerken belangrijk in de schoolcultuur. Elke twee weken vindt er een teamvergadering en een bouwvergadering plaats. Daarnaast zit iedereen in een werkgroep en in commissies waar men ook in teams wordt vergadert en samengewerkt. Basisschooldocent A zegt daarover:

“We werken (...) met collega’s coöperatief. Dat wil zeggen dat we heel veel samen dingen moeten uitwisselen. Het is dus niet zo dat de directeur een vraag stelt en een ander die vraag beantwoord. Nee, we moeten dan in groepjes vertellen hoe dat gaat, waar de 1 tegen aanloopt en waar de ander tegen aanloopt, zodat alle leerkrachten aan het woord komen en alle leerkrachten er over nadenken. Dat is wel goed, omdat nu iedereen daar over na moet denken en zijn mening moet geven.”

Ook zijn docenten hier vrijer om met elkaar samen te werken met bepaalde vakken. Zo wisselen ze met elkaar van klas als ze gebruik kunnen maken van elkaars specialisme op een bepaald vakgebied:

“Wij hebben hier een docent die goed muzikles kan geven, die is daarin gediplomeerd leerkracht. Zij geeft bij mij muziek, terwijl ik dan bij haar dansles geef. Dat vinden de kleuters ook helemaal leuk.”

Duidelijk is dat er op de meeste scholen actief wordt samengewerkt. Niet op alle scholen. In het eerstgenoemde voorbeeld hebben docenten weinig in te brengen met betrekking tot het beleid en wordt er vooral individueel gewerkt. Het kost veel moeite om daar onderling samen te werken. Op andere scholen is dit minder het geval. Over het algemeen kunnen docenten meepraten over het beleid en krijgen ze een bepaalde mate van autonomie op bepaalde onderwerpen. De specialisten en werkgroepen zijn daar een voorbeeld van. Op sommige scholen is het mogelijk om goede vakken onderling uit te wisselen.

### **5.2.5. Samenvatting**

Op basisscholen wordt steeds meer samengewerkt. Dit gebeurt op klasniveau, bouwniveau en schoolniveau. De mate waarin wordt samengewerkt, verschilt per school. Er zijn scholen die bewust coöperatief werken en er zijn scholen waar nog steeds de eilandjesstructuur heerst. Op sommige scholen is er meer ruimte voor samenwerking dan op andere scholen, maar het hangt ook af van een persoonlijke instelling en persoonlijke voorkeuren.

De meeste respondenten zien de gelijkheidscultuur in het onderwijs graag verdwijnen. Toch zijn ze sceptisch over de kans dat dit op korte termijn zal gebeuren. De verandering is al wel in gang gezet met de versterking van de LB-schalen, maar de impact is klein en de angst bestaat dat de toewijzing hiervan oneerlijk zal gaan. Ook kan het jaloezie veroorzaken en zo de werksfeer verslechteren. Wel worden docenten dan eerlijker beloond op de werkzaamheden die ze uitoefenen en worden prestaties eerder beloond.

Er zit ook een verschil tussen oude en jonge docenten. Jonge docenten lijken meer open te staan voor kritiek en verandering dan oudere docenten.

Op het gebied van taakverdeling is er steeds meer sprake van taakdifferentiatie en taakspecialisatie. Leraren wisselen vaker hun goede vakken met elkaar. Een leraar geeft

bijvoorbeeld gym bij de ene klas, terwijl de andere leraar muziek geeft in de klas van zijn collega.

In werkgroepen en commissies wordt gewerkt aan schooltaken. Er bestaan bijvoorbeeld zorgwerkgroepen, methodewerkgroepen, of werkgroepen voor hoogbegaafdheid of lezen en sinterklaascommissies, commissies voor schoolreisjes en excursies of buitenschoolse activiteiten. Docenten zitten over het algemeen altijd in een werkgroep en/of commissie. Ze kunnen vaak kiezen bij welk team ze willen aansluiten. Dit doen ze meestal op basis van wat ze leuk vinden of waar ze goed in zijn.

Ook komen er meer combinatiefuncties als vakspecialisten en bouwcoördinatoren. Vakspecialisten kunnen zich verdiepen in de lesmethoden en de uitvoering hiervan. Bouwcoördinatoren combineren het lesgeven met coördinatie- en managementtaken. Voor dergelijke functies moet een docent zich vaak laten bijscholen.

Bouwcoördinatoren vervullen ook een deel van de leidinggevende taken van de directie. Maar ook zonder deze toewijzing maken directeuren gebruik van de competenties van de docenten. Er zijn verschillende scholen waarop de directie de docenten actief betrekken bij het beleid. Bij andere scholen is er een striktere scheiding tussen de leidinggevende taken van de directie en de taken van de docenten. Toch wordt door alle respondenten een participatieve manier van leiding geven als meer positief ervaren.

De mate waarin er wordt samengewerkt verschilt per school en hangt samen met de schoolorganisatie. Op een enkele school werken de leraren voornamelijk individueel en is alleen de directie verantwoordelijk voor het beleid. Op de meeste scholen kunnen docenten wel meepraten over het beleid en zijn docenten zelf vaak verantwoordelijk voor bepaalde taken. Dit gaat vaak gepaard met meer onderlinge samenwerking, bijvoorbeeld in werkgroepen, maar ook op klasniveau.

### **5.3. Verandering**

---

In de vorige twee paragrafen is gekeken naar de meerwaarde van de academisch opgeleide docent en er is gekeken naar de wijze van samenwerking op basisscholen. In deze paragraaf wordt gekeken hoe de respondenten verwachten dat het samenwerken in teams kan worden veranderd door de komst van de academisch opgeleide docenten. Hierbij wordt de volgende deelvraag beantwoord:

Kan het samenwerken in teams veranderen door de komst van academisch opgeleide docenten en hoe gaan scholen hiermee om?

Allereerst wordt gekeken wat er in het algemeen gaat veranderen door de komst van de academisch opgeleide docenten. Vervolgens wordt gekeken hoe de verandering in gelijkheid, taakverdeling en leiderschap invloed heeft op de wijze waarop er wordt samengewerkt. Hierbij wordt steeds de connectie gemaakt tussen de resultaten over het samenwerken op basisscholen (paragraaf 5.1) en de resultaten over de academisch opgeleide docent (paragraaf 5.2). De laatste subparagraaf is een samenvatting van de bevindingen.

Momenteel wordt er op basisscholen op verschillende niveaus samengewerkt: klasniveau, bouwniveau en schoolniveau. Er moet altijd goed worden bedacht op welk niveau er wordt samengewerkt; problemen moeten voor een effectieve oplossing worden aangepakt op de juiste schaal. De komst van de academisch opgeleide docent lijkt hier niet direct iets in te veranderen. Alpostudenten denken wel actiever en kritischer te zijn dan reguliere docenten en ook dat ze samenwerken belangrijker vinden. Dit is van invloed op de professionaliteit binnen een samenwerking. De leidinggevende competenties van de alpostudenten kunnen ook invloed hebben. Wellicht kunnen ze in verloop van tijd de leiding nemen in een samenwerking.

De initiatiefnemer van de alpo denkt dat de alpostudenten straks het beste verspreid kunnen zitten over verschillende basisscholen. Hij denkt dat het niet nuttig is als er op een school meerdere docenten werkzaam zijn die de alpo hebben gevolgd. Andere respondenten geven aan dat meerdere docenten afkomstig van de alpo sneller een verschil kunnen maken op een school. Een docent aan de alpo geeft aan dat wanneer er slechts één oud-alpostudent zou komen werken, de impact veel kleiner is.

Er wordt verschillend gedacht over de kansen op een baan voor de studenten die straks afstuderen. Een directeur zegt dat er momenteel een lerarenoverschot is en dat het daarom moeilijk is om nieuwe mensen aan te nemen. Scholen zijn vaak verplicht om sollicitaties eerst op te lossen binnen de scholengemeenschap. Nieuwe docenten komen daardoor vaak eerst op een vervangingslijst terecht.

Anderen denken dat dit geen groot probleem is voor de alpostudenten. Volgens opleidingsrespondenten geven al verschillende scholen aan dat ze straks graag de academisch opgeleide docenten in dienst nemen. Studenten denken zelf ook dat ze een stevige positie hebben bij de sollicitaties vanwege hun opleiding. Alpodocent 3 ziet in beide aspecten een kern van waarheid. Hij denkt dat de studenten vooral niet te hoog moeten inzetten:

*"Het hangt er vanaf waar de studenten voor gaan kiezen en waarop ze dit baseren. En kiezen ze dan voor nu een baan als gewone leraar of nog een half jaar doorzoeken. **Helaas dat ik niet mijn alpokwaliteiten kwijt kan, maar ik heb wel een baan.**"*

### **5.3.1. Gelijkheid**

De meeste respondenten zien de gelijkheidscultuur in het onderwijs graag verdwijnen. De komst van de academisch opgeleide docent lijkt hier een klein effect op te hebben. In principe vinden de meeste respondenten dat de hogere opleiding er niet direct voor zorgt dat een docent boven zijn collega's komt te staan. Iedereen zal zich moeten bewijzen. Wel denken veel respondenten dat de motivatie, de kritische houding en de competenties ervoor zorgen dat de academisch opgeleide docent doorgroeit naar een hogere positie. Dat neemt niet weg dat de gelijkheid in grote mate zal blijven bestaan. Een cultuuromslag in het basisonderwijs zal jaren in beslag nemen. Daarom is het voor een school niet gemakkelijk om

in te zetten op een verandering van de gelijkheidscultuur. Wel kan een school er voor kiezen om enkele punten van gelijkheid aan te pakken.

Slechts een enkeling vindt dat een docent meer betaald moet krijgen, omdat hij een hogere opleiding heeft gevolgd. Andere respondenten geven aan dat hoger opgeleide docenten daarvoor wel andere taken of een andere functie moet hebben. Alle respondenten denken dat de alpostudenten straks in staat zijn om een dergelijke functie uit te oefenen. Hoewel de jonge docenten eerst enkele jaren ervaring op moeten doen, verwacht men dat ze daarna in functies terecht komen die passen bij een LB-schaal.

De jonge alpodocenten krijgen te maken met collega's die ouder zijn. Tijdens hun stages hebben ze gemerkt dat oudere docenten minder open staan voor kritiek en verandering dan jonge docenten. Dit betekent dat de samenwerking met oudere docenten anders zal zijn dan met jongere collega's.

Het is wel duidelijk dat de academisch opgeleide docenten over meer kennis beschikt dan de regulier opgeleide docent. Op de universiteit worden meer theorieën behandeld, wordt er dieper op deze theorieën ingegaan en worden vaker primaire onderzoeken en artikelen gelezen. Dit veroorzaakt een kennisverschil met de regulier opgeleide docent. Dit kunnen ze wel compenseren met de kennis en ervaring die zij hebben opgedaan in hun opleiding, tijdens bijscholingscursussen en in hun werk.

### **5.3.2. Taakverdeling**

Binnen het onderwijs is er steeds meer sprake van taakdifferentiatie en taakspecialisatie. Dit komt bijvoorbeeld voor bij het geven van lessen in de klas van een collega, het werken in werkgroepen en commissies en nieuwe functies als vakspecialisten en bouwcoördinatoren.

Academisch opgeleide docenten zijn vanuit hun opleiding reeds gespecialiseerd in het doen van onderzoek. Daarnaast worden ze ook opgeleid voor het ontwerpen van lesmateriaal en het adviseren en coachen van collega's. Dergelijke competenties zijn ook van toegevoegde waarde bij het werken in teamverband en bij een functie als vakspecialist en bouwcoördinator. In de vorige subparagraaf is reeds vermeld dat ook de jonge academisch opgeleide docent eerst ervaring zal moeten opdoen. Als ze het lesgeven goed beheersen zullen ze op zoek gaan naar een uitdaging en bijvoorbeeld specialistische taken willen uitvoeren. De kans is groot dat de academici later weer op zoek gaan naar een andere uitdaging. Wanneer dit niet meer kan binnen de school of binnen het basisonderwijs, is de kans groot dat ze weer uitstromen uit deze sector.

De respondenten denken over het algemeen dat een rol als specialist zeer goed past bij de academisch opgeleide leraar. De kennis die ze tijdens hun opleiding hebben opgedaan, kunnen ze in een dergelijke functie gebruiken bij het uitvoeren van werkzaamheden. Daarnaast is een academicus in staat om snel nieuwe kennis eigen te maken en hoofdzaken van bijzaken te onderscheiden. Dit zijn belangrijke eigenschappen voor bijvoorbeeld een vakspecialist, maar ook specialisten op andere thema's.

Momenteel zijn er weinig specialisten op andere thema's dan een vakgebied. Toch denken veel respondenten dat er meer andere specialisten moeten komen. Een directeur geeft aan dat een academisch opgeleide docent specialist kan worden op het gebied van gedrag of onderzoek. Maar scholen kunnen ook specialisten gaan benoemen op het gebied van burgerschap, de vreedzame school of openbare identiteit. Scholen kunnen hierbij kiezen voor een bepaald thema waarop ze zich willen specialiseren en profileren. Hierbij kunnen ze kijken naar wat een aanvulling is op scholen in de regio, of wat aansluit op wat er in een wijk of school speelt. Aan de andere kant kan er ook worden gekeken naar de competenties en interesses van de teamleden die hiervoor worden aangesteld.

Uit de vorige paragraaf bleek dat de onderzoeksvaardigheden meestal herkend worden bij de alpostudent. De ontwerp- en adviesvaardigheden bleken minder onderscheidend te zijn geweest. Deze competenties worden door een deel van de respondenten als toegevoegde waarde gezien voor het werken op een basisschool, vooral in het licht van de rol als specialist. Een directeur zegt hierover:

“Als de rekenspecialist onderzoek kan doen, wordt het interessant. Dan kan hij zelf op grond van resultaten en wat hij ziet en hoort in de klassen een conclusie trekken. Resultaten analyseren, diagnosticeren en een vervolgplan maken. (...) Adviseren en coachen past heel erg bij die functie als specialist. Niet zo zeer aan de inhoudelijke kant, maar wat docenten daar mee kunnen. (...) Je moet je collega's kunnen adviseren en aanspreken op een niveau dat ze je begrijpen en dat ze er wat mee gaan doen. ”

Sommige respondenten zien minder mogelijkheden voor de academische opgeleide docent. Een basisschoolleerkracht zegt: “Die onderzoekjes, op zich is het leuk, maar wat moet je er mee als leerkracht? Als je straks leerkracht ben en je kan onderzoeken... Waarvoor heb je dat nodig? Het blijft natuurlijk een heel praktijkgericht beroep.”

Een school heeft de manier waarop ze de taken verdelen, over het algemeen zelf in de hand. Het is verstandig om hier als school integer mee om te gaan. Respondenten geven aan dat er zowel academisch opgeleide, als regulier opgeleide docenten zijn die de interesse en de kwaliteit hebben om extra taken uit te voeren of een andere functie aan te nemen. De functie van de docent en de competenties van de docent moeten hierbij goed bij elkaar passen. Vaak is een extra opleiding of een bijscholing nodig voor een dergelijke functie. Dit maakt de kans groter dat geacademiseerde docenten dergelijke functies na verloop van tijd gaan bekleden.

Voor de huidige docenten in het onderwijs voelt de komst van hoger opgeleide docenten soms als een bedreiging. Er zijn docenten die vrezen dat de extra taken nu naar de docenten gaan die hoger opgeleid zijn. Het aantal academici dat in het basisonderwijs terecht komt, is niet groot. Maar ook het aantal andere functies is zeer schaars. Hierdoor vrezen leerkrachten dat de kans wordt ontnomen (of in ieder geval verkleind) voor de ambitieuze docenten die niet hoger opgeleid zijn. De directeur van het SPO Utrecht zegt hierover: “Mensen kijken dan vooral uit hun eigen positie. *Wat betekent dat voor mij als die hoger opgeleiden op de arbeidsmarkt komen?*”



Wanneer aan basisschool docent 1 wordt gevraagd of ze het kan begrijpen als hoger opgeleiden sneller een hogere functie krijgt toegewezen, antwoord ze: "Ik zou het geen goede, geen leuke reden vinden als het op basis van opleiding zou zijn. (...) Ik hoop wel dat ze ook blijven kijken naar de andere leraren."

### **5.3.3. Leiderschap**

Op basisscholen zijn er steeds vaker docenten die naast hun lesgevende taken ook leidinggevende taken uitvoeren. Naast een directeur en een adjunct-directeur kennen steeds meer scholen ook bouwcoördinatoren die een deel van de leidinggevende taken overnemen op het niveau van onderbouw, middenbouw of bovenbouw.

Naast het feit dat hoger opgeleide docenten taken op zich kunnen nemen van een specialist, zien veel respondenten het ook wel voor zich dat ze leidinggevende taken gaan vervullen. Dit hoeft niet direct las directeur of interim-directeur, maar kan ook als bouwcoördinator of een andere coördinerende functie binnen het team. Hoewel de opleiding de studenten opleid voor het vak van een docent, zien de meeste respondenten het als een logische stap dat ze doorgroeien naar een functie met leidinggevende taken.

De manier waarop een schooldirectie leiding geeft verschilt sterk. Er zijn scholen waar docenten nauwelijks kunnen meepraten over plannen. Toch krijgen leraren steeds meer inspraak in het beleid. Op een groot deel van de scholen worden docenten wel betrokken. Directeuren maken steeds vaker gebruik van de ideeën en talenten van docenten en beseffen dat docenten het beleid moeten uitdragen.

Alpostudenten geven aan dat ze nog te vaak directeuren zien die hier geen gebruik van maken bij het bepalen van beleid of bij de vertaling hiervan naar de praktijk. Ze denken hier wel behoefte aan te hebben. Wanneer docenten meer taken en verantwoordelijkheden krijgen, hoort hier meer vrijheid en inspraak bij.

Schoolleiders hebben een belangrijke rol in het goed laten functioneren van de academisch opgeleide docent. Ten eerste moeten ze een functie creëren of taken benoemen voor een docent afkomstig van de alpo, zodat hij of zij uitgedaagd en gemotiveerd blijft. Daarbij verwachten de alpostudenten een bepaalde vrijheid die past bij de verantwoordelijkheden die ze krijgen. Ten tweede moet een directeur er voor zorgen dat het team de academisch opgeleide docent accepteert. Ze moeten worden voorbereid op de komst, weten wat de mogelijkheden zijn van leraren met een academische opleiding, waarom ze bepaalde taken toegewezen krijgen en wat ze er zelf aan hebben.

### **5.3.4. Schoolorganisatie**

In de vorige paragrafen is aangetoond dat er verschillende typen schoolorganisaties te herkennen zijn. Er zijn organisaties waarbinnen academisch opgeleide docenten goed of minder goed passen en er zijn organisaties die goed of minder goed geschikt zijn voor samenwerken.

In paragraaf 5.2.4. is uitgebreid uiteengezet hoe er wordt samengewerkt op scholen. Net als uit de theorie blijkt dat de segmentale schoolorganisatie minder ruimte geeft aan samenwerking dan de coöperatief gereguleerde scholen. Voor de meeste scholen geldt dat er wordt samengewerkt. Op scholen waar dit meer gebeurt, is over het algemeen ook meer ruimte voor creatieve oplossingen waarbij de competenties van een persoon naar voren komen. Op dergelijke scholen zijn ook vaker vakspecialisten te vinden. Deze docenten kunnen ook gebruik maken van hun specifieke vakcompetenties.

Uit paragraaf 5.1.4. blijkt dat startende academisch opgeleide docenten tijdens hun eerste werkjaren te maken hebben met dezelfde problemen als regulier opgeleide starters. Dit kan betekenen dat ze de eerste paar jaar zich alleen zullen focussen op het lesgeven. Wel wordt verwacht dat deze docenten snel een volgende stap willen maken. Ze zullen op zoek gaan naar meer uitdaging. Hierbij moet er op een school ruimte worden gegeven aan de competenties van de geacademiseerde docent. Deze ruimte zullen ze sneller krijgen in een coöperatief gereguleerde school dan in een segmentale school.

Dit betekent dat academisch opgeleide docenten beter passen op een school waar samengewerkt wordt. Hier is meer ruimte voor alle docenten om bij de taakuitvoering gebruik te maken van de eigen specialistische competenties. Scholen kunnen hier op inspelen door ruimte te geven aan samenwerking. Segmentale schoolorganisaties kunnen bijvoorbeeld kijken of ze zich meer als een coöperatief gereguleerde school kunnen profileren.

Alpodocent 3 zegt hierover: "Er moet op zo' n school wel een cultuur ontstaan. Ik schat in dat die scholen waar een cultuur van onderwijsverbetering en vernieuwing is en waar ze gebruik maken van de kennis en talenten van de alpostudent, dat de student daar straks langer met plezier werkt dan op scholen waar hij of zij niet zijn ei kwijt kan."

Basisschooldirecteur 2 geeft een voorbeeld van hoe specifieke kennis van een docent een rol kan spelen in een situatie waarin met verschillende docenten wordt samengewerkt: "Het is fijn om iemand op de werkvloer te hebben die deze kennis heeft. Wij zijn nu op een punt dat de rekenspecialiste bij ons iets inbrengt. En omdat zij het inbrengt en niet ik, wordt het anders gedragen. Als ik het heb over een opbrengstgerichte maatregel, is dat een vies woord. Als zij het zegt, dan vinden ze dat interessant."

### **5.3.5. Samenwerken op basisscholen**

In deze paragraaf is gekeken of de komst van academisch opgeleide docenten de samenwerking op scholen doet veranderen. In deze laatste subparagraaf worden de bevindingen samengevat en een antwoord gegeven op de vraag of samenwerken in teams kan veranderen door de academisering van docenten en hoe scholen hier mee om kunnen gaan.

Er is allereerst gekeken naar de algemene veranderingen die de komst van academici in het basisonderwijs kunnen veroorzaken. In de ruime arbeidsmarkt is er nog onduidelijkheid over hoe snel alpostudenten een baan weten te vinden en of deze direct aansluit op de competenties die de student heeft. Ze denken wel een streepje voor te hebben op andere instromers, maar moeten rekening houden met een langere zoektocht en waarschijnlijk een

functie die past bij een beginnend docent. Dit hangt ook af van de school waar ze terecht komen. Hier moet een open houding zijn. Vervolgens is er gekeken naar de connectie met de gelijkheid binnen het onderwijs, de taakverdeling, de leiderschapsstijl en de schoolorganisatie. Deze worden hieronder toegelicht, waarbij ook wordt aangegeven hoe scholen kunnen omgaan met deze aspecten.

De meeste respondenten zien de gelijkheidscultuur in het onderwijs graag verdwijnen. De komst van de academisch opgeleide docent lijkt hier slechts een klein effect op te hebben. In principe vinden de meeste respondenten dat de hogere opleiding er niet direct voor zorgt dat een docent boven zijn collega's komt te staan. Iedereen zal zich moeten bewijzen. Wel denken veel respondenten dat de motivatie, de kritische houding en de competenties ervoor zorgen dat de academisch opgeleide docent doorgroeit naar een hogere positie. Dat neemt niet weg dat de gelijkheid het voor scholen lastig is om de gelijkheidscultuur te veranderen. Alpodocent 3 zegt: "Van mij mag dat hele gelijkheidsdenken er wel uit. Maar als je het hebt over een cultuurverandering, praat je over 20 jaar. Daar kan je nu nog weinig over zeggen."

Slechts een enkeling vindt dat een docent meer betaald moet krijgen, omdat hij een hogere opleiding heeft gevolgd. Andere respondenten geven aan dat hoger opgeleide docenten daarvoor wel andere taken of een andere functie moet hebben. Alle respondenten denken dat de alpostudenten straks in staat zijn om een dergelijke functie uit te oefenen. Hoewel de jonge docenten eerst enkele jaren ervaring op moeten doen, verwacht men dat ze daarna in functies terecht komen die passen bij een LB-schaal.

Binnen het onderwijs is er steeds meer sprake van taakdifferentiatie en taakspecialisatie. Dit komt bijvoorbeeld voor bij het geven van lessen in de klas van een collega, het werken in werkgroepen en commissies en nieuwe functies als vakspecialisten en bouwcoördinatoren.

Academisch opgeleide docenten zijn vanuit hun opleiding reeds gespecialiseerd in het doen van onderzoek. Daarnaast worden ze ook opgeleid voor het ontwerpen van lesmateriaal en het adviseren en coachen van collega's. Dergelijke competenties zijn ook van toegevoegde waarde bij het werken in teamverband en bij een functie als vakspecialist en bouwcoördinator. In de vorige subparagraaf is reeds vermeld dat ook de jonge academisch opgeleide docent eerst ervaring zal moeten opdoen. Als ze het lesgeven goed beheersen zullen ze op zoek gaan naar een uitdaging en bijvoorbeeld specialistische taken willen uitvoeren. De kans is groot dat de academici later weer op zoek gaan naar een andere uitdaging. Wanneer dit niet meer kan binnen de school of binnen het basisonderwijs, is de kans groot dat ze weer uitstromen uit deze sector. Een school kan hier op inspelen door de academisch opgeleide docent extra taken of een ander functie toe te bedelen. Op deze manier maak je gebruik van hun competenties en kan je ze misschien langer behouden voor het onderwijs.

De manier waarop een schooldirectie leiding geeft, verschilt sterk. Er zijn scholen waar docenten nauwelijks kunnen meepraten over plannen. Toch krijgen leraren steeds meer inspraak in het beleid. Alpostudenten geven aan dat ze ook willen meepraten, omdat dit past bij een professionele samenwerking en de extra taken en verantwoordelijkheden die

leraren krijgen. Naast het feit dat hoger opgeleide docenten taken op zich kunnen nemen van een specialist, zien veel respondenten het ook wel voor zich dat ze leidinggevende taken gaan vervullen. Hoewel de opleiding de studenten opleid voor het vak van een docent, zien de meeste respondenten het als een logische stap dat ze doorgroeien naar een functie met leidinggevende taken. Een directeur kan hierop inspelen door een participatieve leiderschapsstijl te hanteren. Professionele leerkrachten zullen dan minder snel het idee hebben dat er niet naar ze wordt geluisterd en geen rekening met ze wordt gehouden. Daarnaast is het een kans om gebruik te maken van de (leidinggevende) kwaliteiten van een docent op de werkvloer.

Tot slot zijn tijdens dit onderzoek zowel de segmentale schoolorganisatie als de coöperatief gereguleerde schoolorganisatie herkend. Hierbij is het duidelijk geworden dat een academisch opgeleide docent beter in een coöperatief gereguleerde schoolorganisatie past dan in een segmentale schoolorganisatie. Op een school waar meer wordt samengewerkt is meer ruimte voor de specifieke competenties van de docenten. Scholen kunnen hier op inspelen door ruimte te geven aan samenwerking. Dit kan in verschillende vormen zijn. Docenten kunnen onderling goede vakken uitwisselen of buiten de klas gebruik maken van elkaars kennis en vaardigheden. Door samen te werken kan je op een school datgene laten uitvoeren door de docent die daar goed in is.

## 6 Conclusie

---

Op basisscholen wordt samengewerkt in teams om taken te volbrengen. Docenten worden hierdoor gezamenlijk verantwoordelijk gemaakt voor het uitvoeren van taken. Hiervoor moeten ze als een team werken, taken gezamenlijk uitvoeren, maar ook taken verdelen. Hierbij kunnen de specifieke kwaliteiten van docenten worden ingezet. Op de alpo doen studenten andere competenties op dan op de reguliere lerarenopleiding. In dit onderzoek is gekeken welke effecten de komst van deze docenten hebben op de samenwerking in teams op basisscholen. Het doel hierbij was inzicht geven in welke beelden en betekenissen actoren geven aan academisch opgeleide docenten en de verwachte effecten op het samenwerken in teams binnen het basisonderwijs.

In het derde hoofdstuk is omschreven hoe er vanuit de theorie wordt gekeken naar dit vraagstuk. Er is gekeken naar het academisch opleiden van basisschoolpersoneel en naar het samenwerken in teams op basisscholen en gekeken naar mogelijke veranderingen ontstaan als academisch opgeleide docenten werken op basisscholen. In hoofdstuk vijf is naar dezelfde aspecten gekeken, maar dan vanuit de empirie. De resultaten uit deze hoofdstukken worden hier aan elkaar verbonden, zodat in dit hoofdstuk gefundeerd antwoord kan worden gegeven op de vraag:

*Wat zijn de verwachte effecten van academisch opgeleide basisschooldocenten op de samenwerking in teams op basisscholen?*

In de eerste drie paragrafen van dit hoofdstuk worden de bevindingen uit de theorie gecombineerd met de resultaten uit de empirie. De uitkomsten zijn opnieuw geclusterd op de thema's van de deelvragen: academisch opgeleide docenten, samenwerken in teams en verandering. In de hierop volgende paragraaf wordt op basis van deze uitkomsten een bondig antwoord gegeven op de hoofdvraag. Vervolgens volgen enkele aanbevelingen voor verder onderzoek en een discussie over de uitkomsten.

### **6.1. Academisch opgeleide docenten**

---

Academisch opgeleide docenten doen tijdens hun opleiding meer kennis en vaardigheden op dan een regulier opgeleide docent. Het universitaire deel van de opleiding zorgt voor meer pedagogische en onderwijskundige kennis en advies-, ontwerp-, en onderzoeksvaardigheden. Deze competenties kan de academisch opgeleide docent gebruiken in zijn werkzaamheden als docent, maar niet altijd direct in het lesgeven. Vooral met de onderzoeksvaardigheden brengen de academici een vaardigheid mee die momenteel nog ontbreekt op de basisscholen.

Het academisch opleiden van personeel past bij de professionalisering van de beroepsgroep. Dit is één van de stappen in het professionaliseringsproces van Wilensky (1964). Dat neemt niet weg dat de onderwijssector niet aan alle voorwaarden van de klassieke of pure vorm van professionaliteit van Wilensky (1964) en Freidson (2007) voldoet. Voor het *technical based* werken, het *service ideal* en de autonomie geldt dat deze allemaal

niet geheel aanwezig zijn in het basisonderwijs. Het academisch opleiden van docenten kan wel worden verstaan als een meer hybride vorm van professionalisering. Bij deze vorm van professionaliteit bepalen de betrokkenen gezamenlijk wat zij een professionele docent vinden door betekenis te geven aan de beelden die ze hebben van een professionele docent.

Onder andere op basis van de extra competenties moet de academisch opgeleide docent in staat zijn een voortrekkersrol op zich te nemen. Dit is gebaseerd op het feit dat de enkele academici die reeds werkzaam zijn op een basisschool een dergelijke rol aanneemt. De voortrekkersrol wordt verschillend gedefinieerd, maar bevat aspecten van leiderschap, vernieuwend denken en een voorbeeldfunctie. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat men geen rol kan opleggen aan een groepslid, maar dat dit wordt bepaald door zijn functie, zijn persoonlijkheid en de dynamiek van de groep.

Uit de eerste empirische deelvraag bleek dat volgens alpostudenten het verschil tussen de pabo en de alpo groot is. Op de alpo ligt het tempo hoger en wordt er een kritischere houding verwacht. Daarnaast wordt er dieper ingegaan op theorie, waar bij ze leren om daar een oordeel over te vormen. De studenten zijn meer gemotiveerd, ook tijdens de stage. Het wordt wel als nadeel gezien dat het praktijkdeel kleiner is. Deze verschillen kunnen de gelijkheid op een basisschool beïnvloeden. De meeste respondenten zien graag de gelijkheidscultuur verdwijnen op scholen en pleiten voor meer diversiteit en ruimte om te excelleren.

Alle respondenten herkennen de extra kennis van de studenten en hun onderzoekende vaardigheden. Bij de onderzoeksvaardigheden zien de respondenten weinig verschillen tussen pabostudenten en alpostudenten. De adviserende vaardigheden worden over het algemeen niet of nauwelijks herkend. Studenten zien zelf wel dat oude docenten minder open staan voor de andere kennis en vaardigheden dan jonge docenten.

De hogere opleiding is geen garantie voor een andere of hogere functie. Een academisch opgeleide docent moet zich net als andere leraren eerst bewijzen. Daar komt bij dat deze docenten met dezelfde problemen te maken krijgt als andere startende docenten. Een paar jaar ervaring opdoen lijkt daarom verstandig. Bij de taakverdeling wordt het wel als nuttig gezien om gebruik te maken van de capaciteiten van de docenten.

## **6.2. Samenwerken in teams**

---

Samenwerken wordt gestimuleerd op basisscholen (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993). Dit gebeurt veel in teams en vooral op taakgerelateerde activiteiten. Er bestaan vaak teams op bouwniveau, maar er zijn ook teams voor bepaalde vakken of een proces. De samenwerking komt concreet tot stand in overleggroepen, projectgroepen of coördinatiefuncties. Door de creatie van dergelijke groepen ontstaat er taakspecialisatie; docenten raken gespecialiseerd in bepaalde taken en op bepaalde onderwerpen. Hierbij zijn de groepen gezamenlijk verantwoordelijk voor het managen en volbrengen van taken en het monitoren van de prestaties van de teamleden.

Er zijn verschillende factoren op scholen die de samenwerking beïnvloeden. Vier belangrijke factoren zijn het type leiderschap, het type schoolorganisatie, de mate waarin er een

gelijkheidscultuur heerst en de wijze waarop taakverdeling plaats vindt. De vier factoren zijn niet exclusief, maar omvatten wel een belangrijk deel van de invloed op de samenwerking binnen een school. Hierbij hebben scholen over het algemeen voor een deel de mogelijkheid om te bepalen hoe er invulling wordt gegeven aan deze factoren. Hieronder worden de vier factoren beschreven.

Wanneer er op een school wordt samengewerkt in teams, vraagt dit een bepaald type leiderschap. De directie moet participatief leidinggeven, waarbij er een gelijkwaardige samenwerkingsrelatie bestaat met het team. De docenten moeten zo min mogelijk worden beperkt in hun autonomie.

Marx (1995) beschrijft drie organisatiemodellen van scholen. De segmentale organisatie is een klassieke schoolorganisatie, waarbij docenten individueel en autonoom les geven op basis van resultaatgerichtheid. Alleen de directie bepaalt het beleid. De coöperatief gereguleerde schoolorganisatie is het tweede type. Binnen deze school wordt er veel in teams samengewerkt en staat professionele ontwikkeling voorop. De laatste type school is de lerende organisatie. Hier zijn niet alleen de directie en de docenten verantwoordelijk voor het onderwijs, maar ook de leerlingen en ouders spelen een belangrijke rol. De school kijkt naar de vraag van de omgeving en past zich daar op aan.

De mate waarin er sprake is van een gelijkheidscultuur is ook van invloed op de samenwerking. De gelijkheidscultuur in het onderwijs is gebaseerd op dezelfde functie, hetzelfde salaris, dezelfde status en dezelfde gevolgde opleiding. Haenen en van der Linden (1999) zeggen dat kennisverschillen tussen groepsleden het oplossen van problemen kan bemoeilijken. Shapiro en Levine (1999) geven juist aan dat verschillen een voordeel kunnen zijn. Wanneer leden van een team elkaar als specialist zien, kunnen ze leren van elkaars specifieke kennis en deze inzetten om het probleem op te lossen.

Aansluitend op Shapiro en Levine zeggen Bolk & Raaijmakers (2006) dat verschillen in competenties een voordeel kunnen zijn. Zij vullen hier op aan dat mensen met specifieke competenties bepaalde specifieke taken kunnen uitoefenen.

Het antwoord op de tweede deelvraag toont aan dat hoewel er nog steeds scholen zijn met een eilandjesstructuur, er over het algemeen veel wordt samengewerkt in het basisonderwijs. Er zijn scholen waar dit beter wordt uitgevoerd dan bij andere scholen. Leraren wisselen onderling van klas om een bepaald vak te geven en er zijn werkgroepen en commissies waarin aan schooltaken worden gewerkt. Daarnaast komen er ook steeds meer vakspecialisten en combinatiefuncties voor leraren. Hierdoor krijgen docenten steeds meer verantwoordelijkheid en autonomie. Directeuren laten docenten meespreken over problemen en maken gebruik van hun specialismen.

### **6.3. Verandering**

---

Door de komst van academisch opgeleide docenten, kan het samenwerken op basisscholen veranderen. Hierbij spelen de gelijkheid, de taakverdeling, de leiderschapsstijl en de schoolorganisatie binnen de school een rol in de verandering. De basisscholen hebben de mogelijkheid om deze vier factoren in meer of mindere mate te beïnvloeden.

Decennialang is er maar één opleiding voor basisschooldocenten geweest. Deze heeft altijd voldaan aan de criteria van een hbo-opleiding. Door de komst van een academische opleiding is er voor het eerst een hogere opleiding. De gelijkheidscultuur op een basisschool is tot nu toe altijd ondersteund door de gelijke opleiding. Hoewel de meeste respondenten de gelijkheidscultuur graag zien verdwijnen, zal de komst van de academische pabo hier waarschijnlijk weinig in veranderen. Een academische opleiding zorgt niet direct voor een hogere positie. Toch lijken de geacademiseerde docenten volgens de hybride professionaliseringstheorieën meer een professional dan hun collega's. Over het algemeen denken respondenten dat alle docenten zich eerst moeten bewijzen in de praktijk alvorens ze een hogere positie of een hogere beloning mogen krijgen. Een cultuurverandering op het gebied van de gelijkheid licht op korte termijn niet voor de hand.

Doordat geacademiseerde docenten meer competenties ontwikkelen op hun opleiding, zijn ze in staat om andere taken en functies uit te oefenen. Als alle docenten op een school als specialist worden gezien, kan een school gebruik maken van de specifieke kwaliteiten van de docenten. De competenties van een docent die is opgeleid op de alpo liggen volgens de opleidingsactoren op het gebied van onderzoek doen, onderwijs ontwerpen en collega's adviseren. Vanuit het werkveld worden deze laatste twee vaardigheden niet altijd herkend.

Docenten met een academische achtergrond zullen zich waarschijnlijk snel ontwikkelen en kunnen zich daardoor niet altijd meer uitgedaagd voelen door het werken als docent. Hoewel een docent zichzelf eerst moet bewijzen in een school, zijn er daarna tal van taken of functies die hij of zij op zich kan nemen. Dit loopt uiteen van vakspecialist tot bouwcoördinator en intern begeleider, maar ook andere functies zijn mogelijk. Dit hangt sterk af van de behoefte van de school en de kwaliteiten van de docent. Het is ook mogelijk dat er een nieuwe functie in het leven wordt geroepen, waarbij een docent bijvoorbeeld onderzoek kan gaan doen.

Professionals hebben minder behoefte aan een leider die alles bepaald. Over het algemeen functioneren ze beter wanneer er participatief wordt leiding gegeven en dat de docent vanwege zijn professionele houding minder controle nodig heeft. Door hun academische opleiding zijn de docenten geprofessionaliseerd. Ook in een organisatie waar veel wordt samengewerkt is participatief leiderschap de ideale manier om leiding te geven.

Op scholen wordt verschillend leiding gegeven. Hoewel er scholen zijn waar docenten nog weinig hebben in te brengen, hebben ze op de meeste scholen een redelijke inspraak in het beleid. Alpostudenten geven aan dat ze de directeur vaak nog ver boven de groep vinden staan. Dit bevestigt het idee dat ze een professional zijn en graag een gelijkwaardigere directeur zien. Hier kan een directeur op inspelen door zijn stijl van leiding geven aan te passen.

Academisch opgeleide docenten passen goed in een school waar veel ruimte is voor samenwerking. Marx (1995) omschrijft drie typen scholen. De segmentale school is een klassieke schoolorganisatie en de lerende organisatie richt zich voornamelijk op het aanpassen aan de omgeving van de school. Het derde type school zet samenwerking onder



het personeel centraal en wordt de coöperatief gereguleerde organisatie genoemd. Een school kan kenmerken van verschillende typen scholen bezitten.

Hoewel er nog een enkele school een segmentale organisatie kent, neigen de meeste scholen naar de coöperatief gereguleerde school. Dit is een schooltype waar een academisch opgeleide docent goed kan functioneren. Er is veel ruimte om de eigen competenties in te zetten. Hiermee vertoont de organisatie overeenkomsten met een school als *community* (Shapiro en Levine, 1999). Het zal niet eenvoudig zijn om van een segmentale school te veranderen in een coöperatieve school. Desalniettemin kan een school inspelen op een academisch opgeleide docent door meer ruimte te geven aan samenwerking.

#### **6.4. Verwachte effecten**

---

Op basis van de antwoorden op de deelvragen kan er een antwoord worden gegeven op de hoofdvraag. Aan de hand van de factoren gelijkheid, taakverdeling, leiderschap en schoolorganisatie wordt gekeken of de samenwerking op basisscholen zal veranderen door de komst van academisch opgeleide docenten.

In het eerste hoofdstuk is al aangegeven dat de komst van de academisch opgeleide basisschooldocent kan botsen met de kenmerkende gelijkheidscultuur in het onderwijs. De hogere opleiding, een eventuele functiedifferentiatie en misschien hogere beloningen kunnen er voor zorgen dat de gelijkheidscultuur zal gaan verdwijnen.

Uit het empirische deel blijkt dat de gelijkheidscultuur in het onderwijs niet meer heilig is. De cultuur heerst er nog wel bij de meeste scholen, maar dit zal de komst van academisch opgeleide docenten niet in de weg staan. Daarbij is de verwachting dat er ruimte is voor de docenten om te excelleren en om hun specifieke kwaliteiten uit te oefenen. Hiermee lijkt er op termijn ook ruimte te ontstaan voor hogere functies en een bijpassende hogere beloning.

Het is de verwachting dat de gelijkheidscultuur langzaam zal gaan verdwijnen, in plaats van dat de academisch opgeleide docenten zich moeten schikken in deze cultuur. Dit wordt ook ondersteund door andere ontwikkelingen in het onderwijs, zoals functie- en salarisdifferentiatie. Overigens is de verwachting niet dat deze verandering op korte termijn zal plaats vinden, omdat cultuurveranderingen een langere periode in beslag nemen. Het is niet eenvoudig om als school een cultuurverandering door te voeren. Vooral oudere docenten zouden moeite hebben met een dergelijke verandering. De betekenissen die in een docententeam worden gegeven aan de gelijkheidscultuur speelt een belangrijke rol.

De genoemde functiedifferentiatie kan worden versterkt op scholen waar academisch opgeleide docenten terecht komen. Scholen halen specifieke kwaliteiten binnen met een academisch opgeleide docent. Deze specifieke competenties zijn vanuit de opleiding en het werkveld aangegeven als competenties van een professionele docent.

Onderzoeksvaardigheden en ontwerpvaardigheden kunnen worden ingezet binnen een functie als vakspecialist of andere combinatiefunctie. Daarnaast wordt verwacht dat scholen minder vaak gebruik hoeven te maken van onderwijsbegeleidingsdiensten, omdat onderzoeksvaardigheden in huis zijn gehaald. De coachende of adviserende vaardigheden

worden minder herkend bij de alpostudenten. Wanneer ze deze vaardigheden wel bezitten, zouden deze bijvoorbeeld kunnen worden ingezet bij werkzaamheden als parttime intern begeleider. Naast de reeds bestaande functie is het mogelijk dat er andere functies worden ontworpen die aansluiten op de kwaliteiten van de academisch opgeleide docent. Ook kunnen scholen bewust er voor kiezen om de academisch opgeleide docenten in bepaalde werkgroepen, teams of commissies te zetten, omdat hun competenties hier van toegevoegde waarde zijn. Dit zou het professioneel samenwerken op een school verbeteren.

Al in het eerste hoofdstuk is de voortrekkersrol genoemd. Deze rol wordt door de opleiding toegeschreven aan de alpostudenten, maar wordt niet direct ondersteund door de wijze waarop ze worden opgeleid. Het is niet de verwachting dat de pas afgestudeerde alpo'er direct als voortrekker wordt gezien op een basisschool. Een dergelijke rol is niet toe te schrijven aan een nieuwe docent en komt over het algemeen pas na verloop van een aantal jaren.

Hoger opgeleide werknemers geven vaak aan behoefte te hebben aan een bepaalde mate van autonomie en verantwoordelijkheid. Hierbij vertrouwen ze meer op wetenschappelijke kennis dan op de visie van een manager of directeur. Op de meeste basisscholen krijgen docenten autonomie, verantwoordelijkheid en inspraak in een deel van het beleid. Dit gebeurt bijvoorbeeld in samenwerkende teams, werkgroepen en commissies. Voor docenten met een combinatiefunctie (vakspecialist, intern begeleider) geldt dat ze vaak binnen hun onderwerp ook autonoom kunnen werken en verantwoordelijk zijn voor de taakuitvoering. Op dergelijke scholen maakt de directie gebruik van participatief leiderschap. Hoger opgeleide docenten zullen veel profijt hebben van dergelijk leiderschap. Op scholen waar docenten minder autonomie en verantwoordelijkheid krijgen, is de verwachting dat er veranderingen in de manier van leiderschap moeten komen als een academisch opgeleide docent op deze school zal gaan werken. De stijl zal ook hier meer participatief worden. Wanneer dit niet gebeurt, zal een academisch opgeleide docent niet goed functioneren op de basisschool. De directie van een school doet er goed aan om meer participatief leiding te gaan geven. Hiermee wordt er meer uit de capaciteiten van de geacademiseerde (maar ook de reguliere) docenten gehaald.

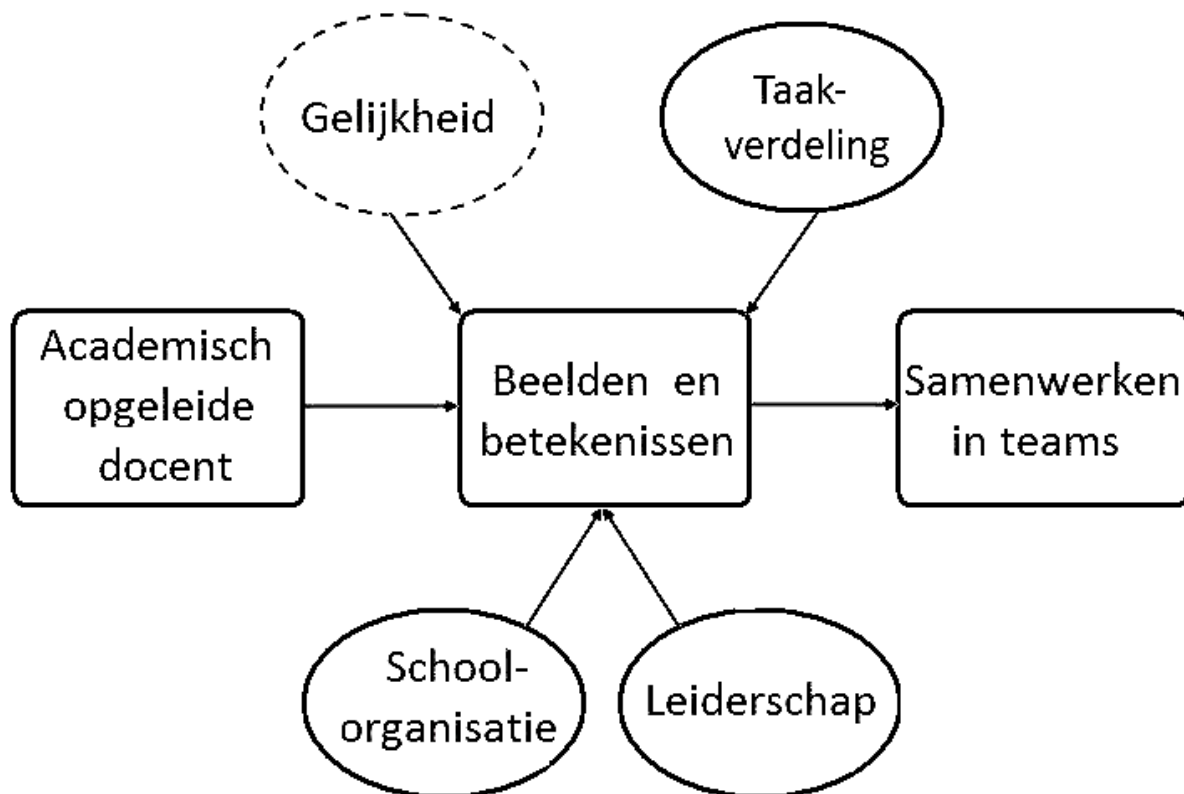
Er zijn verschillende soorten schoolorganisaties herkend tijdens dit onderzoek. Bij de meeste scholen was er sprake van een coöperatief regulerende organisatie. Dit waren de scholen waar ook een participatieve leiderschapsstijl is. De segmentale organisatie is ook duidelijk herkend. Hier wordt geen gebruik gemaakt van een participatieve leiderschapsstijl. Een segmentale organisatie maakt niet maximaal gebruik van de competenties van de academisch opgeleide docenten, maar ook niet van de andere docenten. De verwachting is dat wanneer academisch opgeleide docenten op een basisschool gaan werken met een segmentale organisatie, het type organisatie moet veranderen. Wanneer dit niet gebeurt, zullen hoger opgeleide docenten niet optimaal functioneren.

De eerst genoemde factor is gelijkheid. Eventuele effecten van academisch opgeleide docenten kunnen zeer direct zijn, maar het is niet aannemelijk dat de cultuur op korte termijn zal veranderen. Een basisschool heeft hier nauwelijks invloed op. De andere drie

factoren hebben verwachte effecten die minder direct zijn. Veranderingen in de taakverdeling, stijl van leiding geven en het organisatietype van de school zijn beter te sturen door de directie van een basisschool. Desalniettemin zijn veranderingen aan te raden om een academisch opgeleide docent effectief te laten functioneren op een school en hiermee de samenwerking in teams op scholen te verbeteren. Deze veranderingen moeten wel bij een school passen. Als er op een school anders betekenis wordt gegeven aan een professionele docent of één van de vier factoren, kan het zijn dat veranderingen beter uit kunnen blijven. Hierbij moeten partijen wel afvragen of een academisch opgeleide docent dan binnen het lerarenteam op de school past.

In hoofdstuk drie is een schema gemaakt van de wijze waarop de beelden en betekenissen van de verschillende betrokkenen worden beïnvloed door de komst van een academisch opgeleide docent en de factoren gelijkheid, taakverdeling, schoolorganisatie en leiderschap. Door hier de uitkomsten van het empirische onderzoek in te verwerken, moet het schema enigszins worden aangepast. Ten opzichte van het figuur in hoofdstuk 3, zijn er enkele veranderingen toegepast. Deze zijn te zien in figuur 3. De schoolorganisatie en de leiderschapsstijl staan vanwege de grote overeenkomsten dicht bij elkaar toe. Over het algemeen kan worden gezegd dat de leiderschapsstijl op een coöperatieve school participatiever is dan op een segmentale georganiseerde school.

Verder is de cirkel om de factor gelijkheid gestippeld. Dit staat voor het verschil van de mate waarin een school invloed kan uitoefenen op de verschillende factoren. De verandering van de wijze waarop taken worden verdeeld, de school wordt georganiseerd en de stijl waarmee wordt leiding gegeven zijn altijd in de handen van de school zelf. De gelijkheidscultuur is minder eenvoudig te veranderen. De gelijkheidscultuur is minder



Figuur 3

eenvoudig te veranderen. Hierbij is de school erg afhankelijk van de omgeving en de personen in de organisatie.

De verschillende factoren bepalen gezamenlijk de manier waarop betekenis wordt gegeven op wat een professionele docent is en hoe er moet worden samengewerkt in teams op basisscholen. Deze gezamenlijke betekenissen gaan uiteindelijk in een school bepalen of en hoe een geacademiseerde docent invloed gaat uitoefenen op het samenwerken in teams op basisscholen.

## **6.5. Aanbevelingen**

---

In dit onderzoek is gekeken wat de verwachte effecten zijn van academisch opgeleide docenten op het samenwerken in teams op basisscholen. De conclusies die uit dit hoofdstuk naar voren zijn gekomen, zijn van belang voor verschillende partijen. In de aanbevelingen wordt gekeken voor wie dit onderzoek praktisch (6.5.1) en theoretisch (6.5.2) van belang zou kunnen zijn en hoe ze om kunnen gaan met de conclusies. In deze paragraaf wordt daarbij antwoord gegeven op de laatste deelvraag: *Wat zijn de implicaties van de veranderingen op samenwerken in teams door de academisering van docenten voor basisscholen?*

### **6.5.1. Praktische aanbevelingen.**

Op basis van de conclusies worden er praktische aanbevelingen gedaan aan drie verschillende partijen. Allereerst worden er op basis van de conclusies aanbevelingen gedaan aan de overheid. De aanbevelingen richten zich op de uitwerkingen van de excellentieprogramma's die de overheid stimuleert. Ten tweede worden er aanbevelingen gedaan aan de onderwijsinstellingen. Hierbij richten de aanbevelingen zich op de verwachtingen die worden gecreëerd en de manier waarop academisch opgeleide docenten worden voorbereid op de praktijk. Als derde zijn er aanbevelingen opgesteld voor basisscholen. Deze aanbevelingen richten zich op de wijze waarop scholen zich kunnen aanpassen op de komst van academisch opgeleide docenten.

Voor de overheid geldt dat ze naast de academische pabo een breed scala aan excellentieprogramma's stimuleren. Hiermee bevordert de regering initiatieven vanuit de opleidingspraktijk. Hoewel er weinig structuur zit in de excellentieprogramma's, zorgt de grote verscheidenheid aan programma's in ieder geval voor docenten die verschillende competenties ontwikkelen en daardoor op een ander gebied gespecialiseerd zijn. Een academische pabo met een bachelor onderwijskunde verschilt met een academische pabo met een bachelor pedagogische wetenschappen. Ook het curriculum van het siriusprogramma, hbo-masters en honoursprogramma's verschillen van elkaar. Dit kan uiteindelijk zorgen voor verschillende kennis in het basisonderwijs.

Een nadeel van deze ongestructureerde wijze van het stimuleren van deze excellentieprogramma's ligt in het feit dat het lastiger wordt om het beleid te vertalen naar de uitvoering. Scholen moeten zelf kijken hoe ze specialisten inzetten in de

onderwijspraktijk. De overheid geeft wel de mogelijkheden (ook door het financieel mogelijk maken van LB-functies), maar geeft weinig handvatten voor de scholen om een concrete functiebeschrijving op te stellen. Dit wordt niet eenvoudiger door de grote hoeveelheid aan excellentieprogramma's. Als overheid is er winst de behalen op deze vertaling naar de praktijk.

De opleidingsinstituten zijn verantwoordelijk voor de competenties van de studenten. Ze bepalen niet alleen de competenties, maar geven ook vorm aan het onderwijsprogramma dat er voor moet zorgen dat deze competenties worden gerealiseerd. De alpo geeft aan dat ontwerpvaardigheden, adviesvaardigheden en onderzoeksvaardigheden centraal staan. Vooral de eerste twee competenties werden niet altijd herkend bij de studenten en respondenten uit het werkveld. Hoewel de eerste studenten de opleiding nog niet geheel hebben afgerond, is het de vraag of na een jaar geheel andere conclusies worden getrokken. Wanneer de opleiding het succes afmeet aan het realiseren van de competenties, kan de vraag worden gesteld of de opleiding een succes is. Het is daarom van belang dat het onderwijsprogramma en de verwachte competenties goed op elkaar aansluiten. In sterkere mate geldt dit ook voor de voortrekkersrol die de geacademiseerde docenten wordt toegeschreven. Het begrip wordt door veel respondenten verschillend uitgelegd en wordt in veel gevallen niet herkend bij de studenten. Het ligt ook niet in de lijn der verwachtingen dat de jonge docenten over een jaar wel een dergelijke rol gaan aannemen.

Het is verstandig om als basisschool na te gaan wat voor type organisatie de school is, hoe er leiding wordt gegeven, hoe taken worden verdeeld en in welke mate er sprake is van een gelijkheidscultuur. Wanneer een academisch opgeleide docent op een school komt werken, zijn deze factoren namelijk medebepalend voor een samenwerking.

Momenteel zijn er al veel basisscholen waar goed wordt samengewerkt. In dergelijke coöperatief gereguleerde scholen wordt er over het algemeen ook gewerkt met verschillende teams, werkgroepen en vakspecialisten. Daarnaast is de stijl van leiding geven vaak al redelijk participatief en lijken er mogelijkheden om de gelijkheidscultuur uit de onderwijssector enigszins te verlaten. Op dergelijke scholen kan de academisch opgeleide docent goed functioneren.

Er zijn ook nog scholen met een segmentale schoolorganisatie, waar minder wordt samengewerkt en de directie nog erg hiërarchisch leiding geeft. Op dergelijke scholen is er ook weinig ruimte om de gelijkheidscultuur te ontstijgen. Dit maakt het erg lastig voor de academisch opgeleide docent om goed te functioneren en ten volle gebruik te maken van zijn talenten. Als dergelijke scholen een academisch opgeleide docent aannemen, is het aan te bevelen om veranderingen in gang te zetten op het gebied van taakverdeling, leiderschap en schoolorganisatie om een meer coöperatief gereguleerde school te worden.

Ook als een basisschool niet te maken heeft met de komst van academisch opgeleide docenten, is het de vraag of de segmentale onderwijsorganisatie wel een productieve vorm is. Ook onder het regulier opgeleide onderwijspersoneel zitten docenten met verschillende kwaliteiten die door een dergelijke organisatiestructuur onderbelicht blijven.

### **6.5.2. Theoretische aanbevelingen**

Als laatste worden er theoretische aanbevelingen gedaan. Deze richten zich op eventuele vervolgonderzoeken die aansluiten op dit onderzoek. Hierbij wordt gekeken naar het verbreden van het onderzoek en de toekomst van de academisch opgeleide docenten.

In dit onderzoek is de alpo als casus genomen van een academische pabo. Hiermee wordt gekeken naar de professionalisering van onderwijspersoneel. De alpo is slechts één van de verschillende excellentieprogramma's waarbij (toekomstige) leraren hoger worden opgeleid. Om de onderzoeksresultaten meer kracht bij te zetten, is het aan te bevelen om een onderzoek uit te zetten over meerdere academische pabo's en / of meerdere excellentieprogramma's.

De conclusies over de effecten van academisering op samenwerken in teams zijn hierbij toegespitst op het basisonderwijs. Hiermee blijft het nog in het ongewisse of er vergelijkbare conclusies kunnen worden getrokken in andere delen van de onderwijssector, laat staan in andere sectoren. Om algemenere conclusies te trekken over de effecten van academisering op samenwerken kan een verbreding van het onderzoek een goede optie zijn.

Als laatste is het aan te bevelen dat het functioneren van een academisch opgeleide leraar in een team wordt onderzocht op het moment dat zij werkzaam zijn als docenten op basisscholen. Hiermee kunnen de verwachtingen effecten omgezet worden in waargenomen effecten. Daarnaast kan daarmee het ontwikkelingsproces van de academisch opgeleide docenten worden vastgesteld.

## **6.6. Tot Slot**

---

Na het collegejaar 2011-2012 zullen de eerste studenten van de alpo hun bachelor gaan afronden en zullen een aantal op korte termijn aan de slag gaan als basisschool docent. Het aantal geacademiseerde docenten zal in de jaren daarna snel oplopen, waardoor er steeds meer academisch opgeleide docenten gaan werken in het basisonderwijs. Hiermee is het doel bereikt om meer VWO-scholieren op de lerarenopleiding en in het basisonderwijs te krijgen. Binnen enkele jaren zal blijken hoe de academisch opgeleide docenten functioneren op basisscholen en in welke mate het een succes is geworden. De verwachtingen die in dit artikel zijn benoemd, komen niet uit een glazen bol, maar zijn tot stand gekomen door de beelden en betekenissen van de mensen die er direct bij betrokken zijn.

Academisch opgeleide docenten hebben kwaliteiten die op veel scholen nog zullen ontbreken. Het is voor scholen daarom aan te raden om na te denken of en hoe ze gebruik zouden kunnen maken van een geacademiseerde docent en ze binnen te halen. De kwaliteiten van de door de alpo opgeleide docenten zijn aanvullend aan de kwaliteiten van reguliere leraren. Student 4 zegt:

“Ik hoop dat het zo geïmplementeerd wordt dat we van elkaar zien dat iedereen zijn talenten heeft en dingen waarin hij sterker of minder sterk in is. Ik ben geen eindeloos praktische ziel, ik kan juist heel veel leren van iemand die met zijn voeten in de klei staat en

andersom kan ik iemand helpen om eens op een andere manier naar dingen te kijken. Ik hoop dat dat complementair wordt aan elkaar.”

Iedereen heeft eigen kwaliteiten. Geef de ruimte om een ieder zijn sterke kanten te laten gebruiken en sta open om van elkaar te leren. Als iedereen dit doet, kunnen we ... *Samen Leren, Samenwerken.*





## 7. Referentielijst

---

- Bales, R. F. (1950). *Interaction Process Analysis A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge: Addison Wesley.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- Bauer, K-O. (1999). On Teachers' Professional Self. In Lang, M., Olson, J., Hansen, H. & Bünder, W. (Eds.), *Changing School/ Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism* (p. 183-188). Leuven: Garant.
- Bauer, K-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein*. Weinheim: Juventa.
- Belbin, M. (2010). *Team Roles at Work*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Bolk, T. & Raaijmakers, F. (2006). *Teams in de schoolorganisatie: Sturen en coachen*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Braak, I. van de, Fabels, A., Kuiper, P., & Rozemond, T. (2009). *Lerend Samenwerken, samenwerkend leren: themagecentreerde interactie (TGI) als kader voor teamontwikkeling in de school*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2010). *Bevolkingspiramide, leeftijdsopbouw Nederland*. Geraadpleegd via <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/vergrijzing/cijfers/extra/piramide-fx.htm> (21 februari 2011).
- Collins, R. (1971). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, 36(6), p. 1002-1019.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief: De toekomst van het leraarschap*. Zoetermeer: Commissie Toekomst Leraarschap.
- Dagevos, J. (2002). Arbeid in de quataire sector in C. van Praag (Ed.). *Sociaal en Cultureel Rapport 2002, De kwaliteit van de quataire sector* (p. 117-175). Den Haag: SCP.
- Dijk, M. van & Hoffius, R. (2010). *De lerarenopleiding en het lerarenberoep in het buitenland, Een inventarisatie van de stand van zaken in Engeland, Finland, Vlaanderen en Nieuw-Zeeland*. Den Haag: SBO.
- Driessen, G. & Doesborgh, J. (2004). *De feminisering van het basisonderwijs. Effecten van het geslacht van de leerkrachten op prestaties, de houding en het gedrag van de leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Eck, E. van, Heemskerk, I. & Vermeulen, A.C.A.M. (2004). *Pabo's Gezocht! Wat maakt de pabo en werken op de basisschool aantrekkelijker voor mannen*. Den Haag: SBO.
- Essen, M. van (2006). *Kwekeling: tussen akte en ideaal: de opleiding tot onderwijzer(es) vanaf 1800*. Amsterdam: Boom.

- Fleming, J.L., & Monda-Amaya, L.E. (2001). Process variables critical for team effectiveness. *Remedial and Special Education*, 22, 158-171.
- Fontein, P., Adriaens, H., Nelissen, J. & Vos, K. de (2010). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel 2010-2020, Beleidsonderzoek Arbeidsmarkt en Personeelsbeleid Onderwijs*. Tilburg: CentERdata.
- Freidson, E. (1994) *Professionalism Reborn – Theory, Prophecy and Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freidson, E. (2007). *Professionalism – the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimoe, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), pp. 915-945.
- Geerdink, G. (2007). *Diversiteit op de pabo. Sekseverschillen in motivatie, curriculumperceptie en studieresultaten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Gerrits, R. (2009, 3 november). Vijfachtste. Dat is toch de helft van één?: reportage rekenonderwijs pabo's. *Volkskrant*, p. 14.
- Gerrits, R. (2010, 28 september) Waardering gaat boven inkomen; rondetafelgesprek studentes en docentes van universitaire pabo beoordelen onderwijsagenda. *Volkskrant*, p. 23.
- Gleeson, D., Davies, J. & Wheeler, E. (2005). On the Making and Taking of Professionalism in the Further Education Workplace. *British Journal of Sociology of Education* 26(4), 445–460.
- Graen, G.B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), p. 219-247.
- Hare, A. P. (1994). Types of roles in small groups. *Small group research*, 25(3), 433-445.
- Hart, H., 't, Boeije, H. & Hox, J. (red.) (2005). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom.
- Hendrix, H., Konings, J., Doesburg, J. & Groot, M., de (2001). Functionele samenwerking: Werkboek voor samenwerkingsverbanden in de zorgsector. Amsterdam: Boom / Nelissen.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1982). *Management of organizational behaviour*. New Jersey: Prentice Hall, Engelwood Cliffs.
- Hogeschool Rotterdam (2010). *Wat is de Academische Pabo?* Geraadpleegd via: <http://www.hogeschool-rotterdam.nl/eCache/DEF/1/86/230.html> (24 februari 2011).
- Huber, G.L., Estebaranz, A., Gonçalves, J.A., Marcelo, C., Mayr, S. & Mingorance, P. (1999). Cooperative In-service Training for Cooperative Teaching and Learning. In Lang, M., Olson, J., Hansen, H. & Bünder, W. (Eds.), *Changing School/ Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism* (p. 183-188). Leuven: Garant.
- Jennings, N.R. (1992). *Joint Intentions as a Model of Multi-Agent Cooperation in Complex Dynamic Environments*. Londen: University of London.

- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29,(3) 337-350.
- Jordan, C. F. (1999). Using collaborative action teams to create community schools. *National Association of Secondary School Principals*, 83,(1) 48-58.
- Koninkx, M. (2010). Academische pabo in Utrecht; 'Ons doel is leerkrachten opleiden'. *Voorbeelden uit de hogeschoolpraktijk*, 2(5), pp. 1-3. Den Haag: HBO-raad.
- Krause, E.A. (1996). *Death of the Guilds*. New Haven: Yale University Press.
- Linden, J., van der & Haenen, J. (1999). Samenwerkend leren vraagt andere kijk op kennis. *Didaktief & School*, 29(6), p. 22-23.
- Marx, E.C.H. (1995). Organisatiemodellen voor scholen. *Gids voor Onderwijsmanagement*, domein 5a. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Meirink, J.A., Meijer, P., Verloop, N. & Bergen, T. (2004). *Samenwerking tussen ervaren docenten in projectgroepen: Groepsprocessen, interdependentie en leeractiviteiten*. Paper gepresenteerd in een symposium tijdens de Onderwijs Research Dagen (ORD), Utrecht.
- Melser, C. (2004). Welke bedrijfstakken vergrijzen? In *Sociaal-economische trends, Statistisch kwartaalblad over arbeidsmarkt, sociale zekerheid en inkomen* 4(3), p. 9-18. Voorburg: CBS.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (Wet BIO). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 460.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). 'Krachtig meesterschap' *Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009). *Carrière als leraar? Het kan!* Geraadpleegd via <http://www.hetkaninhetonderwijs.nl/content/cari%C3%A8re-als-leraar-het-kan> (22 februari 2011).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Nota Werken in het onderwijs 2011*. Den Haag.
- Niemandtsverdriet, L. & Visser, A. (2009). *Meer jongens op de pabo. Kansrijke aanpassen geïnventariseerd*. Den Haag: SBO.
- NVAO (2008). *Paneladvies, Wo-ba en hbo-ba Academische lerarenopleiding primair onderwijs, Hogeschool Utrecht en Universiteit Utrecht*. Den Haag: NVAO.
- NVAO (2009). *Paneladvies, Wo-ba en hbo-ba Academische opleiding leraar basisonderwijs Hogeschool Leiden en Universiteit Leiden*. Den Haag: NVAO.
- NVAO (2010a). *Academische pabo*. Geraadpleegd via <http://www.nvaio.net/academische-pabo> (1 maart 2011).
- NVAO (2010b). *Paneladvies, wo-ba en hbo-ba PA<sup>2</sup> Universitaire pabo Christelijke Hogeschool Windesheim, Gereformeerde Hogeschool, Hogeschool INHolland, Hogeschool IPABO, Vrije Universiteit Amsterdam*. Den Haag: NVAO.
- Noordegraaf, M. (2007). From "Pure" to "Hybrid" Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains. *Administration & Society*, 39(6), 761-785.

- Noordegraaf, M. (2008a). *Management in het publieke domein*. Bussum: Coutinho.
- Noordegraaf, M. (2008b). *Professioneel bestuur, de tegenstelling tussen publieke managers en professionals als 'strijd om professionaliteit'*. Den Haag: Lemma.
- Noordegraaf, M. & Schinkel, W. (2011). Professional Capital Contested: A Bourdieusian Analysis of Conflicts between Professionals and Managers. *Comparative Sociology*, 10(1), 97-125.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*.
- Onderwijsraad (2011) *Advies Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Panait, L., Luke, S. (2005). Cooperative Multi-Agent Learning: The State of the Art. *Autonomous Agents and Multi-Agent Systems*, 11(1), 387-434.
- Pennington, D.C. (2002). *The Social Psychology of Behaviour in Small Groups*. Hove: Psychology Press Ltd.
- Plantinga, S., Diepen, M. van, Schildmeijer, R. & Bruxvoort, M. van (2008). *Onderwijsmeter 2008*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- PO Raad (2010). *Funciemix PO: Een handreiking voor de invoering van de funciemix*. Utrecht: PO Raad.
- Reid, I, Brain K.J. & Comerford Boyes, L. (2005) 'Teachers as Learners: Challenges and Strategies from Global Perspectives', in Townsend T, and Bates R (Eds), *Globalisation, Standards and Professionalism: Teacher Education in Times of Change*. New York: Kluwer-Springer
- Rinnooy Kan, A.H.G., Daher, M., Es, A. van, Frantzen, H., Kil-Albersen, A., Vermeulen, M., Wal, F. ter, Wende, M. van der & Wieringen, F. van (2007). *LeerKracht: Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Rousseau, V. et Aubé, C. (2010). Team self-managing behaviors and team effectiveness: The moderating effect of task routineness. *Group & Organization Management*, 35, 751-781.
- Salazar, A. J. (1996). *An analysis of the development and evolution of roles in the small group*. Small group research.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shapiro, N. S., & Levine, J. H. (1999). *Creating learning communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Somech, A. (2005). Teacher's Personal and Team Empowerment and Their Relations to Organizational Outcomes: Contradictory or Compatible Constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), p. 237-266.
- Stamos (2009). *Werkgelegenheid in het basisonderwijs in fte naar leeftijd*. Geraadpleegd via <http://www.stamos.nl/index.bms?verb=showitem&item=3.1.2&cols=all> (1 april 2011)
- Steenkamp, F., Timmers, T., Schilt, J. van, Heim, M. & Goede, M. de (2008). *Tien jaar patronen en trends in 'student satisfaction' in Nederland*. Leiden: Choice.

- Streefland, R., Stokking, K., & Wubbels, T. (2008). Een academische opleiding voor leraren primair onderwijs. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(3), p. 4-10.
- Tambe, M. & Zhang, W. (2000). Towards Flexible Teamwork in Persistent Teams: Extended Report. *Autonomous Agents and Multi-Agent Systems*, 3(1), p. 159-183.
- Thiel, S. van (2010). *Bestuurskundig Onderzoek, een methodologische inleiding*. Bussum: Coutinho.
- Trappenburg, M.J. (2010). Managers en Professionals. In Noordegraaf, M., Geuijen C.H.M. & Meijer, A.J. (Eds.), *Handboek Publiek Management*. Utrecht, Universiteit Utrecht.
- Twillert, M. van & Walters, D. (2009, 7 december) Exact weten wat de leraar weet; Nieuwe Kennisbasis bepaalt wat onderwijzer moet kunnen en kennen. *NRC Handelsblad*, p. 3.
- Universiteit van Amsterdam (2010). *Universitaire Pabo van Amsterdam, bachelor 2011/2012*. Amsterdam: UvA, Faculteit der Maatschappij en Gedragwetenschappen.
- Veldhuizen, G.G. van (2011). *Werkend Leren, Lerend Werken: Professionele Ontwikkeling van Docenten in Persoonlijk en Organisatieperspectief*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus: De tekorten aan leraren als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Voorwinden, R. (2009). Hoe kom ik in die hogere salarisschalen? *Het Onderwijsblad*, 11(6), p. 16-19.
- Weel, I. (2006, 2 januari). Leerkrachten in spe kunnen niet rekenen. *Trouw*, p. 1.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Londen: Sage Publications.
- Wieringen, A.M.L., van, Ax, J., Karstanje, P.N. & Voogt, J.C. (2004). *Organisatie van Scholen*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Wilensky, H.L. (1964). The Professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), p. 137-158.
- Wouters, R. (2009, 14 november). Quota voor meesters; onderwijs. *Vrij Nederland*, p. 17.